

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÜSTÜN
YETENEKLİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİNE YÖNELİK
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

GÖKHAN GÜÇİN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. ADNAN ALTUN

BOLU, OCAK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gökhan GÜÇİN tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Derslerinde Üstün Yetenekliler İçin Geliştirilen Farklaştırılmış Öğretim Modeline Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.
16/01/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Adnan ALTUN
BAİBÜ

.....

Üye
Prof. Dr. Kaya YILDIZ
BAİBÜ

.....

Üye
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN
SAÜ

.....

Üye
Doç. Dr. Şahin ORUÇ
YTÜ

.....

Üye
Doç. Dr. Fahri KILIÇ
BAİBÜ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunubildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin __ / __ / ____ tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % ____ olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için 29/04/2021 Tarihli ve 2021/04 toplantısında Araştırmalar Etik Kurulundan 2021/ 144 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Yapılan çalışmada İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden E-59090411-20-38617744 sayısı ile araştırma izni alınmıştır.

GÖKHAN GÜÇİN

ÖZET

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÜSTÜN YETENEKLİLER
İÇİN GELİŞTİRİLEN FARKLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
MODELİNE YÖNELİK BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI
DOKTORA TEZİ
GÖKHAN GÜÇİN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ADNAN ALTUN)
BOLU, OCAK-2023
XV + 282**

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisini incelemek ve öğrencilerin bu etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir bilim ve sanat merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın araştırma grubunu 5. sınıf Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme programında öğrenim gören 8'i erkek, 6'sı kız olmak 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel deseni olarak zayıf deneysel desenler kapsamında tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Nitel veriler etkinliklerin uygulaması sürecinde toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği", "Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği X Düzeyi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Sözel ve Şekilsel Formu" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğrenci günlükleri ile öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elden edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin derse karşı tutumunu artırdığı, eleştirel düşünme toplam puanı, Torrance sözel toplam yaratıcılık puanları ile Torrance şekilsel toplam yaratıcılık puanlarını artırmada ise anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinleri ile ilgili yeni şeyler öğrendikleri, dersten keyif aldıkları ve yapılan çalışmalarını eğlenceli buldukları, farkındalık kazandıkları, iş birliği ve grup çalışmalarını yapma fırsatı buldukları, farklı bakış açıları kazandıkları, çeşitli yöntem ve tekniklerle ders işledikleri, farklı ortamlarda çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELEER: Üstün Yetenekliler, Farklılaştırılmış Öğretim, Sosyal Bilgiler, Bilim ve Sanat Merkezi

ABSTRACT

**A MIXED METHOD RESEARCH ON THE DIFFERENTIATED
TEACHING MODEL DEVELOPED FOR THE GIFTED IN SOCIAL
STUDIES LESSONS
DOCTORAL THESIS
GÖKHAN GÜÇİN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL STUDIES EDUCATION
(SUPERVISOR: PROF. DR. ADNAN ALTUN
BOLU, JANUARY-2023
XV+ 282**

The purpose of this study is to examine the effects of differentiated social studies activities on the attitudes, critical thinking skills, and creativity of gifted students and to determine experiences of students and teachers regarding these activities. The research was conducted in a science and arts centre teaching gifted students in Istanbul province in the academic year 2021-2022. The study group of the research consists of 14 5th grade students, 8 boys and 6 girls, who participate in the Individual Talent Recognition Programme. A mixed research design was used for the study. A pretest-posttest design with one group was used as the quantitative research design under the weak experimental designs. Qualitative data were collected during the implementation of the activities. The Social Studies Attitude Scale, the Cornell Critical Thinking Test Level X, and the Torrance Test of Creative Thinking-Verbal and Figural Form were used to collect quantitative data. Teacher and student diaries were used to collect qualitative data. The SPSS package programme was used to analyse the quantitative data obtained during the study, and descriptive analysis method were used to analyse the qualitative data. As a result of the research, it was found that differentiated social studies activities improved the gifted students' attitudes towards the course and had a significant effect on increasing the total score for critical thinking, the Torrance total score for verbal creativity, and the Torrance total score for figural creativity. In addition, it was found that the gifted students learned new information about differentiated social studies activities, enjoyed and had fun in the course, gained awareness, had the opportunity to collaborate in group work, gained different perspectives, learned using different methods and techniques, and studied in different environments.

KEYWORDS: Gifted, Differentiated Instruction, Social Studies, Science and Arts Center

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiv
TEŞEKKÜR.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç.....	4
1.3 Önem.....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	5
1.5 Sayıtlar/Varsayımlar.....	6
1.6 Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Zekâ ve Üstün Yetenek Tanımı.....	8
2.2 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri.....	13
2.3 Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....	14
2.4 Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	17
2.4.1 Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	18
2.5 Farklılaştırma.....	22
2.5.1 Farklılaştırılmış Program.....	23
2.5.2 Farklılaştırılmış Öğretim.....	24
2.5.2.1 Müfredat Farklılaştırma İlkeleri.....	26
2.5.2.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması.....	29
2.5.2.3 Müfredat Öğeleri.....	32
2.5.3 Üstün Yetenekliler İçin Program Modelleri.....	36

2.5.3.1	Entegre Program Modeli.....	36
2.5.3.2	Paralel (Koşut) Program Modeli.....	44
2.5.3.3	Izgara (Kaplan) Modeli.....	49
2.5.3.4	Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli.....	53
2.5.3.5	Maker Müfredat Farklılaştırma Stratejileri.....	55
2.6	Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	57
2.6.1	Yaratıcı Düşünme.....	58
2.6.2	Eleştirel Düşünme.....	64
2.7	Sosyal Bilgiler ve Tutum.....	68
2.8	İlgili Araştırmalar.....	70
2.8.1	Sosyal Bilgilerde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar.....	70
2.8.2	Diğer Disiplinlerde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar.....	75
3.	YÖNTEM.....	81
3.1	Araştırmanın Deseni.....	81
3.2	Katılımcılar.....	83
3.2.1	Araştırma Grubu.....	83
3.2.2	Araştırmacının Rolü.....	85
3.3	Araştırma Ortamı.....	86
3.4	Uygulama Süreci.....	89
3.5	Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları.....	92
3.5.1	Nicel Verilerin Toplanması.....	92
3.5.1.1	Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	92
3.5.1.2	Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği.....	92
3.5.1.3	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	95
3.5.2	Nitel Verilerin Toplanması.....	100
3.5.2.1	Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri.....	100
3.6	Verilerin Analizi.....	101
3.6.1	Nicel Verilerin Analizi.....	101
3.6.2	Nitel Verilerin Analizi.....	102
3.7	Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	102
4.	BULGULAR.....	105
4.1	Nicel Bulgular.....	105
4.1.1	Uç Değerler.....	105
4.1.2	Betimsel Bulgular.....	106

4.1.3 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	108
4.1.4 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	109
4.1.5 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	113
4.1.6 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	117
4.2 Nitel Bulgular	124
4.2.1 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin İçeriğine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	124
4.2.2 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Ürünlerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	134
4.2.3 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Sürecine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	136
4.2.4 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Etkisine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	141
4.2.5 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Gerçekleştirildiği Öğrenme Ortamına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular	148
5. TARTIŞMA	151
5.1 Nicel Sonuçların Tartışılması	151
5.1.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	151
5.1.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	152
5.1.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	156
5.1.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma.....	160
5.2 Nitel Sonuçların Tartışılması.....	161
5.2.1 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin İçeriğine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma	162
5.2.2 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Ürünlerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma	165
5.2.3 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Sürecine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma	166
5.2.4 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Etkisine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma	168
5.2.5 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Gerçekleştirildiği Öğrenme Ortamına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma	169
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	171
6.1 Sonuç	171
6.2 Öneriler.....	174
7. KAYNAKLAR.....	175
8. EKLER.....	193
EK -1 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği İzin Belgesi	193

EK -2 CORNELL Eleştirel Düşünme Testi İzin Belgesi	194
EK -3 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi İzin Belgesi.....	195
EK- 4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlama Eğitimi Sertifikası.....	196
EK -5 Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	197
EK- 6 Veli Bilgilendirme Formu.....	198
EK- 7 Veli Onam Formu	200
EK- 8 Öğrenci Onam Formu	201
EK- 9 Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar	202
EK- 10 Öğrenci Günlükleri Yönergesi.....	209
EK- 11 Etkinlikler	210



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Farklılaştırılmış öğretim modeli	26
Şekil 2. 2. Entegre program modelinin boyutları.....	38
Şekil 2. 3. Üstün yetenekliler eğitiminde ve EPM'de en iyi uygulamalar	39
Şekil 3. 4. İç içe desen prototip modeli.....	82
Şekil 3. 5. Araştırmada kullanılan desenin simgesel gösterimi	83
Şekil 3. 6. Öğrenme ortamı	88
Şekil 3. 7. Araştırma sürecinin şekilsel gösterimi.....	91



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Ekolayzır-öğrenci hazırbulunuşluğuna dayalı farklılaştırılmış görevleri planlamak için bir araç.....	30
Tablo 2. 2. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili için farklılaştırma örnekleri	34
Tablo 2. 3. Sosyal bilim kavramları	43
Tablo 2. 4. Paralel eğitim programı'nın tanımları ve temel bileşenleri.....	45
Tablo 2. 5. Kaplan'ın derinlik ve karmaşıklık boyutları	52
Tablo 2. 6. Öğrencinin özelliklerine göre müfredat değişiklikleri seçme rehberi.	55
Tablo 3. 7. Araştırma grubu öğrenci bilgileri.....	84
Tablo 3. 8. Torrance yaratıcı düşünme sözel ve şekilsel testi alt boyutları.....	97
Tablo 3. 9. Torrance yaratıcı düşünme testi Türkçe güvenilirlik puanları	99
Tablo 4. 10. Deney ve kontrol grubuna ilişkin betimsel bulgular	106
Tablo 4. 11. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	108
Tablo 4. 12. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	109
Tablo 4. 13. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelim düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	110
Tablo 4. 14. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	111
Tablo 4. 15. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	112
Tablo 4. 16. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin toplu eleştirel düşünme ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	113
Tablo 4. 17. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	114
Tablo 4. 18. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	115
Tablo 4. 19. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	116
Tablo 4. 20. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	117
Tablo 4. 21. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	118

Tablo 4. 22.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	119
Tablo 4. 23.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel başlıkların soyutluluğu düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	120
Tablo 4. 24.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel zenginleştirme düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	121
Tablo 4. 25.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel erken kapamaya direnç düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	122
Tablo 4. 26.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	123
Tablo 4. 27.	Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları	124
Tablo 4. 28.	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin içeriğine yönelik deneyimlere ilişkin tema ve kodlar	125
Tablo 4. 29.	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin ürünlerine yönelik deneyimlere ilişkin tema ve kodlar	134
Tablo 4. 30.	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin sürecine yönelik deneyimlere ilişkin tema ve kodlar	136
Tablo 4. 31.	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin etkisine yönelik deneyimlerine ilişkin tema ve kodlar	142
Tablo 4. 32.	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamına yönelik deneyimlerine ilişkin tema ve kodlar	148

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
BYFP	: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı
CEDTDX	: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Düzeyi
EPM	: Entegre Program Model
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAGC	: National Association for Gifted Children (Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği)
NCSS	: National Council of the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

TEŞEKKÜR

İlköğretimden doktora kadar eğitim hayatıma katkı sunan hocalarım olmak üzere tüm değerli insanlara teşekkür ederim.

Başta bu tezi meydana getirmemde beni destekleyen ve casaretlendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan ALTUN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitesinde yer alan, tezimin ilerlemesine katkı sunan Doç. Dr. Şahin ORUÇ ile Doç. Dr. Fahri KILIÇ hocalarıma, tez jürimde yer alan ve tezime değerli katkılar sunan Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN ile Prof. Dr. Kaya YILDIZ hocalarıma, doktora eğitimimin başından sonuna kadar desteklerini sunan Prof. Dr. Cemal AVCI hocama, fakültede odalarını açan ve her zaman desteklerini sunan Doç. Dr. Murat TARHAN ve İsmail Hakkı ÇATLAK'a,

Doktora tezimin yazım sürecinde görüşleri ve destekleri ile tezime katkı sunan Murat TEKEL'e,

Tezimin araştırma grubunda yer alan öğrencilerime, üzerimde büyük emeği olan değerli annem, babam ve kardeşlerime başta olmak üzere, tez sürecinde beni destekleyen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Gökhan GÜÇİN

Ocak, 2023

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlara yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde eğitimin amacı diğer kuşakların yaptıklarını tekrar ederek bilgiyi aktaran bireyler yetiştirmekten ziyade bilgiyi harmanlayıp farklı koşullara transfer edebilen, karşılaştığı problemlere çözümler üretip eleştirel bakış açısı kazanan ve yaratıcılık yönü gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirmek için yeni öğretim tekniklerine ve programlara gereksinim duyulmaktadır. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda yeni eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Davaslıgil, 2004, s. 289). Çünkü bu öğrenciler akranlarından daha hızlı öğrenme kapasitesine sahipler, soyut fikirleri anlayabiliyor ve yüksek seviyede performans gösterebilmektedirler (MEB, Bilim ve Sanat Merkezi [BİLSEM] Yönergesi, 2019) ve bu öğrencilerden mensup oldukları ulusu ileriye taşıyan liderler, sanatçılar ve bilim insanları olmaları ayrıca dünya mirasına katkıları sağlamaları beklenmektedir. Bu bakıma üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hayati bir konu olmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin tipik olarak, dil ve düşüncede gelişimsel olarak ileri düzeydedir. Okumayı erken öğrenebilir, bazen de kendilerine öğretebilirler. Anlama, akılda tutma, kelime bilgisi ve mantıksal yeteneklerde genellikle üstündürler (Terman ve Oden, 1947; Hall ve Skinner, 1980; Clark, 2008). Bu kapsamda bu öğrenciler için geliştirilecek etkinlik ve çalışmaların normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olması gerekmektedir. Yani bu öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitim-öğretimin planlanması gerekmektedir. Bu duruma çözüm getirmek amacıyla farklılaştırılmış öğretim modeli geliştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli öğrenme-öğretme sürecinin içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamı gibi öğelerinde değişiklik yapmayı önermektedir. Bir ders veya etkinlikte öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgilerine göre bu öğelerin bir veya daha fazlasında değişiklik yapılabilir. Farklılaştırılmış öğretimi daha etkin hale getirmek için çeşitli çerçeve modeller geliştirilmiştir (Sak, 2017). Bu çerçeve modellerin bazıları fen ve matematik için daha uygun olurken bazıları da sosyal ve dil bilimleri için daha kullanışlı

olabilmektedir. Farklaştırılmış öğretim etkinliklerini hazırlayacak ve uygulayacaklar farklılaştırmayı yapacakları derse göre uygun olan modeli temel olarak farklılaştırma yapmaları gerekmektedir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için en yaygın kurumlar BİLSEM’lerdir. BİLSEM’lerde eğitim-öğretim ilgili branşlarda seçilen öğretmenler ile alandaki akademisyenlerin çeşitli çalıştaylarda yazdıkları etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler çerçeve program olarak anılmakta ve öğretmenlerin bunları zenginleştirmeleri ve çeşitlendirmeleri beklenmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili literatürde etkililiği çeşitli araştırmalarla saptanan ve öğrenme alanlarının/ünitelerin onların gereksinimlerine göre farklılaştırılacak program modellerinin herhangi biri de temel alınmamıştır. Oysa alanda çalışan uzmanlar üstün yeteneklilerin eğitimi programlarının farklılaştırma ilke ve programları dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Metrol (2014) yaptığı araştırmada ABD ve Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini karşılaştırmış ve sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin uygulamasına yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Türkiye’de öğretmenlerin farklılaştırma faaliyetlerine örnek gösterebilecekleri resmi bir paylaşım imkânına sahip olmadıklarını söylemektedir. ABD’nin New York eyaletinde sosyal bilgiler eğitimi dersine giren öğretmenler üstün yetenekli öğrencilere yönelik eyaletin eğitim bakanlığının resmi internet sitesinde örnek ders planlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Üstün yeteneklilik günümüzde daha çok fen bilimleri ile özdeşleşmekte ve robot gibi teknolojik ürünler, çeşitli icatlar üretme yönünde bir eğilim revaçtadır. Aileler de genellikle bu alanlarda çocuklarının ilerlemesini istemektedirler (Yiğit ve Güçin, 2018a). Hâlbuki ilkokul ve ortaokulda verilen sosyal bilgiler dersinin içerik alanlarını oluşturan sosyal bilimler de en az fen bilimleri kadar önemlidir ve sosyal bilimler, edebiyat, sanat alanlarında da yetenekli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında yetenekli öğrenciler fen alanlarını tercih etseler bile sosyal bilgilere yine de gereksinim duyulmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler en yalın biçimde hayatın kendisi olarak ifade edilmektedir. Yiğit ve Güçin (2017 ve 2018b)’de yaptıkları çalışmalarda BİLSEM’deki öğrencilerin ileride seçecekleri meslekle sosyal bilgiler dersi arasında bir bağ kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Bolat ve Yelken (2019) öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin kariyerlerine yönelik etkisinin düşük olduğunu saptamıştır.

Sosyal bilgiler ister üstün yetenekli olsun ister normal öğrenci olsun hem şimdiki yaşamlarında hem de gelecekte icra edeceği meslekle yakından ilişkilidir. Sosyal bilgiler geleceğin sosyal bilimcilerini (tarihçi, coğrafyacı, siyasetçi, ekonomist, hukukçu, sosyolog, arkeolog gibi) yetiştirme hedefinin yanında mesleği ne olursa olsun demokratik, insan haklarına saygılı, üretken kısaca etkili vatandaşlar yetiştirme amacı gütmektedir. Bu bakımdan üstün yetenekliler ilgi duydukları, yetenekli oldukları ve seçecekleri alanlar fark etmeksizin sosyal bilgiler dersi amaç ve önem bakımından her bireye kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumu içinde barındırdığı söylenebilir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi için genel farklılaştırma öğeleri (içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamı) dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı bir kaç araştırma mevcuttur. Çerçeve modeller (entegre program modeli, paralel program modeli, ızgara modeli, üçlü zenginleştirme modeli v.b) temel alınarak hazırlanan ders etkinlikleri de yetersizdir. Özellikle sosyal bilimler ve dil bilimleri için bir çerçeve model olarak entegre program modeli önerilmektedir. Bu model temel alınarak hazırlanan sosyal bilgiler öğretim etkinlikleri bir kaç çalışmadan ibarettir. BİLSEM’de öğrenim gören öğrenciler ile ilgili ortaokul düzeyinde bu model kullanılarak gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Farklılaştırılmış öğretim modelleri temel alınarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiği literatürde ifade edilmektedir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler zihinsel yönden daha hızlı öğrenme, konular arasında bağlantılar kurma, karmaşık problem çözme gibi özelliklere sahip olma bakımında akranlarından farklılaşmaktadırlar (Suveren, 2006). Farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici bir özelliğe sahip olacaktır.

Bu bilgiler çerçevesinde bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: BİLSEM’de öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi nasıldır ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimleri nasıldır?

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak BİLSEM’de öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın bu temel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarında bir değişim oluşturmakta mıdır?
2. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır?
3. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır?
4. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin şekilsel yaratıcı düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır?
5. Öğrencilerin ve öğretmenin farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerine ilişkin deneyimleri nasıldır?

1.3 Önem

Teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler, toplumun yapılanmasında iyi yetişmiş insan kaynağına olan gereksinimin önemini ortaya koymaktadır. Türkiye’nin ortaya koyduğu hedeflere ulaşarak ilerlemesi, kültür ve değerlerinin koruması için sahip olduğu yetenekli insan sermayesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda yetenekli bireylerin tanınması ve gerekli eğitimlerle donatılması önemli bir konu olmaktadır (Köktürk vd., 2021). Türkiye’de toplumsal değerler ile ilgili konuların öğretiminin önemli bir bölümü sosyal bilgiler dersi bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin eğitiminde toplumun mirası ve değerler önemli kavramlardır. Çünkü bu öğrencilerin dünya mirasına gelecekte katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Sosyal bilgiler, hem sosyal bilimlerin içeriklerinden faydalanarak bireylere toplumsal mirasın aktarılmasını sağlamakta hem de bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Özcan ve Mertol, 2015). Üstün yetenekli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda farklılaştırma kavramı ön plana çıkmaktadır. Farklılaştırma,

üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu bir takım özelliklerin dikkate alınarak programın içerik, ürün, süreç, öğrenme ortamı gibi öğelerinde değişiklik yapmayı ifade etmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler diğerlerinden hızlı öğrenme, soyut düşünebilme, kavramlar arası bağlantı kurabilme gibi özelliklerle ayrılmaktadır (Akkaş ve Tortop, 2015). Bu bilgiler ışığında araştırmanın; Sosyal Bilgiler öğretiminde üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik farklılaştırılacak öğrenme alanı/ünitenin gelecekte sosyal bilgiler öğretim programlarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma temelinde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu programın üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmeyi hedeflemesinden dolayı da alanyazından farklılaştığı ve önemli olacağı kanaati oluşmaktadır. Bununla birlikte üstün yeteneklilerin eğitimi konusuna, sosyal bilgiler öğretimine, eleştirel düşünmeye ve yaratıcı düşünmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’deki farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınarak (özellikle entegre program modelinde tema modelin bir boyutu olarak çok önemli) hem sosyal bilgiler hem de diğer derslerdeki etkinlik planları genel olarak “sitem ve değişim” temalarına göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada ise “Toplum ve Demokratik Yaşam” modülüne uygun olarak “nedensellik” teması çerçevesinde etkinlikler şekillenmiştir. “Nedensellik” temasının etkinlik planlarında ilk defa yer alması bu çalışmanın özgün taraflarından birisidir.

Bireysel eğitimin daha çok ön plana çıktığı günümüzde farklılaştırılmış öğretim yönteminin de bireyin öğrenme profile, hazırbulunuşluk ve ilgisini dikkate alarak eğitim sürecini planlamayı hedeflemektedir. Bu da çalışmanın güncelliğini ortaya koymasına bakımından önemli olmuştur.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
2. BİLSEM Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan “Toplum ve Demokratik Yaşam” ünitesi/modülü,
3. İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir BİLSEM’e devam eden 5. sınıf öğrencileri,

4. Nedensellik teması,
5. Farklılaştırmada temel alınan model Entegre Program Modeli,
6. Öğrenci ve öğretmenin günlüklerine yansıttıkları deneyimler,
7. Araştırmada kullanılmış olan Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Formu, Ön-test A- Son-test B) ile Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve bu ölçme araçlarının ölçtüğü düşünülen nitelikler ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar/Varsayımlar

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

1. Öğrenciler, araştırmada veri toplamak için yararlanılan ölçme araçlarını gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.
2. Öğrenciler ve öğretmen deneyimlerini günlüklerinde objektif bir şekilde belirtmişlerdir.
3. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler doğal davranmışlardır.
4. Araştırmacı farklılaştırılmış etkinlikleri uygulama sürecinde yansız davranmıştır.
5. Uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin geçerliliği ile ilgili uzman görüşleri yeterli olmuştur.

1.6 Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, kişinin bir konu veya verilen bir konuda var olan bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, söz konusu bilgilerin doğruluğunu açıklamaya ve onun hakkında doğru bir fikre ulaşmaya çalışarak, olası dış önyargıları göz ardı ederek ortaya koyduğu kapasitedir (Baker, 2020, s. 5-6).

Farklılaştırılmış Öğretim: farklılaştırmayı öğretmenin her öğrencinin kapasitesini en üste çıkarmak amacıyla, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme ihtiyaçları gibi öğrenci farklılıklarını dikkate alıp bunlara yanıt vererek proaktif şekilde içerik, süreç ve ürün için çeşitli yaklaşımlar planlaması ve uygulamasıdır (Tomlinson, 2001, s.7).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimler ve diğer bilim dallarının içerik ve yöntemlerinden faydalanarak disiplinlerarası bir anlayışla insanların zaman içinde fiziksel ve sosyal çevreleriyle etkileşimini ele alan, bu konuda temel demokratik değerlere sahip, düşünen ve yetenekli demokratik yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2008).

Tutum: Tutum, düşünce, durum, ya da herhangi bir konu hakkında, renilmiş ve uygun bir biçimde tepkide bulunma eğilimidir (Lukow, 2002, s. 46).

Üstün Yetenekli ocuk: Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen profesyonel olarak kalifiye kişiler tarafından tanımlanan çocuklardır. Bunlar, kendilerine ve topluma katkılarını gerçekleştirmek için normal okul programı tarafından sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır (Marland, 1972).

Yaratıcılık: Yaratıcılık, insanların akıl yürütmek, problem çözmek, karar vermek ve anlam ve bilgi eklemek için kullandıkları bir dizi önemli beceriden biridir (Treffinger vd., 1993, s. 557).

2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Zekâ ve Üstün Yetenek Tanımı

Bugüne kadar zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Bu konuya ilgisi olan her alan kendi zekâ tanımını yapmıştır. Bazen uyum, bazen de problem çözme yeteneği olarak vurgulanmıştır (Bapoğlu, 2010).

Sir Francis Galton zekâ üzerine ilk önemli araştırmayı ve yazıları üreten kişidir. Galton, zekânın kişinin duyularının keskinliği ile ilgili olduğuna inanıyordu. Örneğin görme, işitme, koku, dokunma ve tepki süresi. Bu nedenle zekâyı ölçme çabaları, görme ve işitsel keskinlik, dokunsal duyarlılık ve tepki süresi gibi testleri içeriyordu. Kuzen Charles'ın Türlerin Kökeni'nden etkilenen Galton, evrimin, yiyecek kaynaklarını veya yaklaşan tehlikeyi daha kolay algılayabilen keskin duyuları olan kişileri tercih edeceğini düşündü. Bu nedenle, kişinin duysal yeteneğinin yani zekânın doğal seçim ve kalıttan kaynaklandığı sonucuna varmıştır (Davis vd., 2014).

Modern zekâ testlerinin kökleri 1890'larda Fransa'dadır. T. Simon'ın yardım ettiği Alfred Binet, Paris'teki hükümet yetkilileri tarafından, hangi (donuk) çocukların normal derslerden yararlanamayacağını ve bu nedenle özel eğitim almak için özel sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini belirlemek için bir test tasarlamak üzere işe alınmıştır. Binet ve Simon böylece ilk zekâ testini geliştirmiştir. Bu test 20. Yüzyül boyunca zekâ alanında gerçekleştirilen çalışmaları etkilemiştir (Sak, 2017).

Spearman (1904) zekâyı iki faktör kuramı ile ifade etmiştir. Genel yetenek "g" faktörü tüm zihinsel aktivitelerde rol oynayan, ortak ve genel bir zihinsel enerji; özel yetenek "s" faktörü ise, bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel yetenekten ayrı olarak ihtiyaç duyulan zihinsel bir güç olarak algılanmıştır (Duncan vd., 2000).

20. yüzyılın başında "*gifted child/yetenekli çocuk*" kelimesini ilk kullanan kişinin Levis Terman olduğuna inanılıyor. Terman 1916'da zekânın ölçümü ile ilgili ilk testi (Stanford-Binet) yayınladığı için üstün zekâlı eğitim hareketinin "babası" olarak düşünülüyor. Terman ağırlıklı olarak analitik becerilere ve hafızaya odaklandığı bu testi IQ testi olarak adlandırmıştır. Terman, ilk başta bir kişinin zekâsının yalnızca yeteneklerini tanımladığına inanmasına rağmen

yıllar süren araştırmalar sonucunda IQ kadar kişiliğin de yeteneklilikle ilgili olduğuna karar vermiştir (National Association for Gifted Children [NAGC], 2017).

Thorndike (1920) zekânın tek bir faktörle açıklanamayacağını söyleyerek zekânın birbirinden bağımsız bölümlerden meydana geldiğini ifade etmiştir. Thorndike zekâyı soyut, sosyal ve mekanik zekâ olarak üçe ayırmıştır (Goleman, 2005).

Bireylerin sahip olduğu zihinsel farklılıklarının temelinde çeşitli faktörlerin olduğunu belirten Thurstone, grup faktörleri teorisini geliştirerek zekâ kavramını değerlendirmiştir. Thurstone'un grup faktörü teorisindeki temel faktörler sözel yetenek, sayısal yetenek, muhakeme yeteneği, yer-mekan ilişkileri, hafıza faktörü, mekanik becerilerdir. Bunları ölçmek için “Temel Yetenekler Testini” geliştirmiştir (Eripek, 2005).

Weschler, zekâyı bireyin düşünce ve davranışlarla çevresiyle etkili bir şekilde başa çıkabilmesini kapsayan genel bir yetenek biçiminde tanımlamıştır (Kulaksızoğlu, 2001).

Piaget'e göre zekâ, uyum sağlama yeteneği, birey ve çevre arasındaki denge ve zihinsel aktivitedir (Ginsburg ve Opper, 1969). Piaget, bilişsel gelişimin uyum, özümseme ve denge olmak üzere doğuştan gelen üç eğilimden etkilendiğini savunur (Usha, 2001).

Guilford geliştirdiği zekâ yapısı modelini içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç bileşenden meydana getirmiştir. Bu bileşenler birbirleriyle bağlantılı bir şekilde çalışmaktadır. İçerik bileşeni şekilsel, anlamsal, sembolik ve davranışsal alanı kapsar. İşlem bileşeni beş bileşenden oluşur: biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme. Ürün bileşeni ise gruplar, birimler, ilişkiler, transformasyon ve önerileri içerir. Bu açıdan içerik elde etmeden işlem yapmak, işlem yapmadan ürüne ulaşmanın mümkünatı yoktur (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

Gardner zekâ, zekâ testçilerine bırakılmayacak kadar önemlidir diyerek, tek IQ puanlarının ciddi şekilde sınırlandırılmasını eleştirmiştir. Geleneksel yaklaşımda tek faktörle açıklanmaya çalışılan zekânın çok sayıda yetenekten oluştuğunu ifade etmiştir. Gardner, bir bireydeki herhangi bir potansiyel kalitenin zekâ olarak kabul edilebilmesi için dört temel özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler problem çözme kapasitesi, ürün ortaya koyabilme yetisi,

potansiyelin ait olduğu kültürde veya küresel çapta değer görmesi ve potansiyelin sistematik sembollere sahip olması olarak açıklanmaktadır (Gardner, 1993).

Üstün yetenekliliğin evrensel olarak kabul edilen tek bir tanımı yoktur. Terimlerin uzmanlar tarafından bile yaygın kullanımı belirsiz ve tutarsızdır. Kolaylık sağlamak için, yazarlar ve diğerleri, üstün zeklı ve yetenekli kelimesini kısaltmak için üstün yetenekli kelimesini kullanırlar (Davis, vd., 2014).

Türkçede “yetenek” kelimesinin anlamı geniş olmakla birlikte “*Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret; Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen g, kapasite*” gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). İngilizce de ise yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan “gifted” ve “talented” şeklinde iki terim mevcuttur. Bunlardan “gifted” tanrı tarafından doğuştan bahşedilen bir hediye (armağan) olarak açıklanırken, “talented” ise kabiliyet, hüner anlamına kullanılmaktadır (F. Akarsu, 2001). Ayrıca İngiltere’de bu iki kavramı da içeren “ability” kelimesi eğitim ve bilim çevrelerinde daha çok tercih edilmektedir.

June Cox, yetenekli öğrencileri (able learners) tercih ederek üstün zeklı (gifted), teriminden kaçınır (Cox, Daniel ve Boston, 1985). Renzulli (1994) belirli öğrencilerde belirli zamanlarda ve belirli koşullarda geliştirilebilen “stn yetenekli davranışlar” ifadesini tercih etmektedir. Tanımlama süreci sonucunda çocuklara “stn yetenekli” (gifted) sıfatının verilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Aynı nedenle birçok kişi “potansiyel olarak üstün yetenekli” ifadesini tercih ediyor.

“stn yetenekli” terimi sıklıkla sporda (yetenekli bir atlet) veya yaratıcı sanatlarda (yetenekli bir oyuncu) gösterilen yetenekleri tanımlamak için kullanılır. Bu referanslar genellikle belirli bir yeteneğe atıfta bulunur ve bu yeteneğin sistematik öğrenme veya öğretme olmadan ortaya çıktığı ne çıkmaktadır. Fakat stn yetenekli bireylerin genellikle becerilerini geliştirmek için yıllarını harcadıklarına dair açık göstergeler mevcuttur (Thomson, 2006).

Öğretmenler tarafından yetenekli öğrencileri tanımlamak için yaygın olarak kullanılan birkaç terim vardır: zeki, yetenekli, yüksek uçucu, olağanüstü yetenekli, parlak (George, 1995; Wallace, 2000). Öğretmenler, bu terimleri belirli yetenekler sergileyen ve farklı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyan öğrencilere atıfta bulunmak için birbirinin yerine kullanır (Thomson, 2006).

George (1995) üstün yetenekli (gifted) öğrencilerin birçok alanda üstün performans gösterme potansiyeline sahip olduklarını ve üstün yeteneklilerin (talented) bunu tek bir alanda yapanlar olduğunu ifade etmiştir. Eyre (1997)'nin üstün zekâlılığa çok boyutlu bakışı daha karmaşıktır ve üstün zekâlı ve yeteneklilerin sadece yüksek akademik yeteneğe sahip olanları değil aynı zamanda müzikal, sportif veya sanatsal yeteneğe sahip olanları da içermesi gerektiğini düşünür.

Öğretmenlerin çoğu, üstün yetenekli öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmek için müfredat boyunca daha geniş ve derinlikli öğrenme faaliyetlerine ve genişletilmiş fırsatlara ihtiyaç duyan öğrenciler olduğu konusunda hemfikirdir (Thomson, 2006). Bazı öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu öğrenme ihtiyaçlarını, Gagné (1985) farklılaştırılmış üstün zekâlılık ve yetenek modeli (DMGT) ile göstermiştir. Bu modelde Gagné, üstün zekâlılığın bir bireydeki potansiyel veya yetenek olduğunu ve bunun çevresel ve diğer faktörler tarafından yeteneğe dönüştürülebileceğini öne sürmektedir. Kısacası üstün zekâ doğuştandır, üstün yetenek ise doğuştan gelen potansiyelin yaşamla birlikte gelişmesi sonucunda ortaya çıkar (Sak, 2017).

Columbus Grubu diye isimlendirilen bir grup araştırmacıya göre üstün yeteneklik, gelişmiş bilişsel yeteneklerin ve yüksek yoğunluğun bir araya gelerek normdan niteliksel olarak farklı içsel deneyimler ve farkındalık oluşturduğu eşzamansız bir gelişimdir. Bu uyumsuzluk, yüksek entelektüel kapasite ile artar. Üstün zekâlıların benzersizliği onları özellikle savunmasız kılar ve en iyi şekilde gelişebilmeleri için ebeveynlik, öğretim ve danışmanlıkta değişiklikler gerektirir (Columbus Group, 1991).

Morelock (1992) üstün yetenekliliği, normal olarak değerlendirdiğimiz standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklılık gösteren, gelişmiş zihinsel becerileri içeren ve içsel deneyimleri açığa çıkaran eşzamansız gelişim olarak tanımlamıştır.

Tannenbaum (2003), üstün zekâlılığı kim, ne ve nasıl sorularını yanıtlayan bir sınıflandırma ile tanımlama sorununu ele almıştır. Üstün yeteneklilik modeli, kişinin düşünce üretmede, somut şeyler üretmede, sahnelenmiş sanat icra etmede veya insani hizmetleri gerçekleştirmede yaratıcı veya yetkin olabileceğini varsayar. Tannenbaum (2003), üstün yetenekli öğrencilerin ileri seviyede öğrenme ve yaratıcılık, yani söz vereceklerini, ancak yüksek düzeyde yaratıcılık ve

üretkenliğin neredeyse her zaman yetişkin fenomenleri olduğunu belirtti. Nihai üstün yetenekliliğe katkıda bulunan birbiriyle iç içe geçmiş beş faktörü listelemiştir. Bu faktörler süper genel yetenek, olağanüstü özel yetenek, zihinsel olmayan bireysel özellikler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür.

Calvin Taylor'ın (1986) çoklu yetenek totem direği kavramı, üstün zekâ ve üstün yetenekleri tanımlamaz. Bunun yerine, öğrencilerin çoğunluğunun bir tür özel beceri veya yeteneklere sahip olacağına dair farkındalığımızı artırır. Taylor'ın (1978) orijinal altı yeteneği (akademik, yaratıcı, planlama, iletişim, tahmin ve karar verme) dokuz yeteneğe (akademik, üretken düşünme, iletişim, tahmin, karar verme, planlama, uygulama, insan ilişkileri ve ayırt edici fırsatlar) genişletildi. İkinci ile altıncı yetenekler (üretken düşünme, iletişim, tahmin, karar verme ve planlama, uygulama, insan ilişkileri ve ayırt edici fırsatlar) yaratıcılığa ve problem çözmeye katkıda bulunan “düşünme yetenekleri” olarak adlandırıldı. Son üçü (uygulama, insan ilişkileri ve ayırt edici fırsatlar) fikirleri eyleme geçirmek için esastır.

Sternberg'in üstü kapalı üstün zekâlılık teorileriyle çalışması, davranışları mükemmellik, nadirlik, üretkenlik, kanıtlanabilirlik ve değer gösteren yetenekli insanlar olarak tanımladığımızı gösterir (Davis, vd., 2014). Sternberg (2003) entelektüel üstün zekânın tek bir IQ numarası ile temsil edilemeyeceği konusunda hemfikirdir ve analitik üstün yeteneklilik, sentezci (yaratıcı) üstün yeteneklilik ve pratik üstün yeteneklilik olmak üzere üç ana üstün yeteneklilik türü tanımlamıştır. Analitik üstün zekâ, tipik zekâ testleri, özellikle analitik akıl yürütme ve okuduğunu anlama ile ölçülen akademik yetenektir. Sentetik üstün yeteneklilik, yaratıcılık, içgörü, sezgi veya yeniliklerle başa çıkma yeteneği anlamına gelir. Bu tür kişiler en yüksek IQ puanlarını kazanamayabilirler, ancak nihayetinde topluma en büyük katkıları yapabilirler. Pratik üstün yeteneklilik, analitik ve/veya sentetik yeteneklerin günlük, pragmatik durumlara başarıyla uygulanmasını içerir.

Terman'dan beri çeşitli araştırmacılar, yetenekli (gifted) teriminin anlamının giderek değişen perspektifine katkıda bulunmuştur. Üstün zekâlılar ile ilgili genel kabul gören görüş Joseph Renzulli yapmış olduğu tanımdır. Renzulli (1986) yaratıcı olarak üretken kişilerin, özellikle de topluma değerli katkılarda bulunmuş yetişkinlerin tanımlarına dayanarak üstün zekâlı/yetenekli yerine üstün yetenekli davranış ifadesini kullanmıştır. Üstün yetenekli davranış üç temel insan özelliği kümesi arasındaki bir etkileşimi yansıtır. Bu üç halka genel ve/veya özel

yetenek, yüksek düzeyde görev bağlılığı (motivasyon) ve yüksek düzeyde yaratıcılık öğelerinden oluşmaktadır. Bu kümeler ortalamanın üzerindedir (ancak yüksek olması şart değildir). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, bu karma özelliklere sahip olan veya bunları geliştirebilen ve bunları insan performansının potansiyel olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen çocuklardır (Renzulli ve Reis, 2003).

2.2 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini belirlemek, öğretmenlerin ve ebeveynlerin üstün yetenekli çocukları tanımasına ve anlamasına yardımcı olduğu için önemlidir. Tüm çocuklar fiziksel, entelektüel, duyuşsal ve davranışsal özellikler açısından farklılık gösterse de, araştırma literatüründe üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bazı özellikleri sıklıkla tekrarlanmaktadır (Davis, vd., 2014).

Üstün yetenekli çocuklar, tipik olarak, dil ve düşüncede gelişimsel olarak ileri düzeydedir. Erken, hızla gelişen konuşma, büyüyen bir kavramsal yetenek ve bilgi tabanını yansıtır. Üstün yetenekli çocuklar okumayı erken öğrenebilir, bazen de kendilerine öğretebilirler. Bu öğrenciler anlama, akılda tutma, kelime bilgisi, depolanmış bilgi ve mantıksal yetenekler de genellikle üstündürler (Terman ve Oden, 1947; Hall ve Skinner, 1980; Clark, 2008).

Yazma, matematik, müzik ve sanatsal yetenekleri erken ortaya çıkar. Motivasyon ve sebat daha sonraki yetişkin başarısı için önemlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin yüksek motivasyonu ve merakı ileri düzeyde ilgilere yol açar (Feldhusen, 1986).

Üstün yetenekli öğrenciler bağımsız, kendi kendini motive eden bir öğrenme stiline sahip olma eğilimindedir. Genellikle yapılandırılmamış ve katılımcı öğrenme etkinliklerini tercih ederler (Griggs ve Dunn, 1984).

Entelektüel olarak üstün yetenekli öğrenciler değerleri ve ahlaki konuları sezgisel olarak kavrarlar (Clark, 2008). Daha az benmerkezcidirler ve bu nedenle başkalarının hakları, duyguları ve sorunları ile empati kurabilirler (Silverman, 1993). Bazıları suçlu olsa da, genellikle daha dürüst ve güvenilirlerdir. Değerler ve hakkaniyet ve adalet duygusu erken gelişir, tutum ve davranışlarda tutarlılığa

ve sosyal konulara ilgiye yol açar. Üstün mizah da üstün yetenekli çocukların bir özelliği olarak bulunmuştur (Davis vd., 2014).

2.3 Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün yetenekli öğrenciler, engelli öğrenciler gibi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun bir eğitimi hak ederler. Üstün yetenekli öğrencilerin yarımın liderleri olmalarına yardım etmenin toplum yararınadır (Davis vd., 2014).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen profesyonel olarak kalifiye kişiler tarafından tanımlanan çocuklardır. Bunlar, kendilerine ve topluma katkılarını gerçekleştirmek için normal okul programı tarafından sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır (Marland, 1972).

Yüksek performans gösterebilen çocuklar, aşağıdaki alanlardan herhangi birinde kanıtlanmış başarı ve/veya potansiyele sahip olanları içerir:

1. Genel entelektüel yetenek
2. Özel akademik yetenek
3. Yaratıcı veya üretken düşünme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve sahne sanatları
6. Psikomotor yetenek (Davis vd., 2014).

Üstün yeteneklilerin kısa bir tarihi:

Üstün yetenekliler konusundaki eğitim çalışmalarının çıkış noktasını antik çağda yaşayan Platon'a (Eflatun'a) kadar uzatmak mümkündür. Platon "Devlet" isimli kitabında üstün yetenekli çocukları "altın çocuklar" diye adlandırmıştır (Enç, 1973).

Antik Sparta, üstün yetenekliliği askeri terimlerle tanımladı. Atinalı erkekler özel okullara gitti ve sofistler tarafından eğitildi. Roma'da erkekler ve kızlar birinci düzey okullara devam etti, ancak yüksek öğrenim sadece erkekler içindi (Meyer, 1965).

Çin'in yedinci yüzyıl Tang hanedanı, emperyal mahkemeye dahi çocuk getirdi. Çok yetenekli bir üstün zekâlılık anlayışını kabul ettiler, yeteneklerin beslenmesi gerektiğini kabul ettiler ve çocukların yeteneklerine göre eğitilmeleri gerektiğine inandılar (Tsuin-chen, 1961).

1800'lerin sonlarına kadar Japonya, yalnızca Samuray çocukları için üst düzey eğitim sağladı. Samuray çocukları Konfüçyüs klasikleri, dövüş sanatları, tarih, kompozisyon, hat sanatı, ahlaki değerler ve görgü kuralları konularında eğitim aldı. Sıradan insanlara uygun bir şekilde sadakat, itaat, alçakgönüllülük ve çalışkanlık öğretildi. Birkaç bilim adamı, hem Samuray hem de sıradan entelektüel yetenekli çocuklar için özel akademiler kurdu (R. S. Anderson, 1975).

Estetik, olağanüstü sanat, mimari ve edebiyata değer veren ve üreten Rönesans Avrupa'sını etkiledi. Güçlü hükümetler, Michelangelo, Da Vinci, Boccaccio, Bernini ve Dante yetenekli sanatçıları, mimarlarını ve yazarlarını zenginlik ve onurla ödüllendirdi (Davis vd., 2014).

Amerika'nın ilk kuruluş yıllarında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili endişeler çok büyük değildi. Bazı yetenekli gençler, ortaokul ve koleje devam etmenin hem akademik başarıya hem de ücretleri ödeme yeteneğine dayanmaktaydı (Newland, 1976).

İngiltere'de, Avrupa'nın geri kalanından farklı olarak, miras kalan servet ve unvanlara duyulan kırgınlığı içeren İngiliz toplumuna yayılmış olan güçlü sınıf bilinci, kıt eğitim fonlarını yetenekli öğrencilere yardım etmek için harcama konusunda eşitlikçi bir isteksizliğe yol açtı. 1990'ların sonlarına kadar İngiltere'de üstün yetenekliler eğitimi ivme kazanmamıştır (Gross, 2003).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan stratejiler

Üstün yeteneklilerin eğitimlerinde kullanılmak üzere çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler gruplama türleri, hızlandırma, zenginleştirme (F. Şahin, 2018).

Gruplamada uzun senelerdir uygulanmakta olan bir yaklaşımdır. Öğrenciler yeteneklerine göre seviyelere ayrılarak farklı okullarda, farklı sınıflarda veya aynı sınıf içerisinde farklı şekillerde öğrenim görürler. Okul içinde okul, özel okul, tam özel sınıf, erken özel sınıf, kısmen özel sınıf, XYZ sınıfları, karma sınıf, derse dayalı yeniden gruplama, hızlandırılmış sınıflarası sınıf, kaynak oda (destek oda), sınıf içi benzer yetenek grupları, sınıf içi karışık yetenek grupları, sınıf içi çok düzeyli gruplar şeklinde farklı gruplama türleri mevcuttur (Sak, 2017).

Hızlandırmada öğrencilerin takvim yaşının aksine sahip olduğu kapasite ve yeterliliğine göre eğitim programlarına katılmayı ifade etmektedir. hızlandırma ders atlama, okula erken kayıt yaptırma, üniversiteden ders alma, uluslararası

bakalorya programı, farklı iki programa aynı zamanda kayıt yaptıırma, program sıkıştırma, öğrencinin kendi öğrenme hızında öğretim yapma ve konu temelli hızlandırma gibi türleri vardır (Şahin, 2018). Hızlandırma stratejisi üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca dile getirildiği kadar hızlandırmanın bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilemediğini destekleyen araştırmalar mevcuttur (VanTassel- Baska, 2005).

Zenginleştirme stratejisi ise eğitim imkânlarını ve programı çeşitlendirerek eğitim-öğretim etkinliklerini genel program konularının dışına çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Sak, 2017). Zenginleştirme stratejilerine, bağımsız çalışma, aşamalı görevler, alan gezileri, öğrenme günlükleri, açık uçlu ve gerçek yaşam sorunları ile genişletme etkinlikleri, okul geneli zenginleştirme, zenginleştirme kümeleri, okul sonrası programlar, öğrenme merkezleri, içerik transferi, olimpiyatlar örnek gösterilebilir (Schiever ve Maker, 2003).

Tomlinson ve Imbeau (2010), farklılaştırılmış öğretim uygulamasını içerik, süreç ve ürün gibi müfredatla ilgili unsurların öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profiline dayalı olarak değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Farklılaştırma öğretim kavramı öğrencilerin bireysel özelliklerine göre eğitim almalarına dikkat çektiği için zenginleştirme ve hızlandırma kavramlarını da kapsadığı söylenebilir (Tortop, 2015a). Farklılaştırma ile ilgili daha ayrıntılı bilgi ileriki bölümlerde açıklanacaktır.

Türkiye’de üstün yetenekliler ile ilgili en yaygın eğitim-öğretim kuruluşu BİLSEM’lerdir. BİLSEM Yönergesine göre özel/üstün 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”*dir (MEB, BİLSEM Yönergesi, 2019).

BİLSEM’e seçilen öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alınırlar. Programları tamamlayan öğrencilere tamamladığı her programın sonunda BİLSEM müdürlüğüne “Program Tamamlama Belgesi” verilir (MEB, BİLSEM Yönergesi, 2019).

2.4 Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler ilk defa ders olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletlerinde okutulmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin bu dönemde sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda geçirdiği büyük dönüşüm göç, şehirleşme, sanayileşme, asayiş, ırkçılık, yurttaşlık bilinci gibi acil sorunlara sebep olmuştur. Bu sorunlara çözüm aramak ve ulusal toplum anlayışını oluşturmak amacıyla sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim hayatına girmiştir (Kılıçoğlu, 2012).

Sosyal bilgiler eğitimcileri için dünyadaki en büyük profesyonel dernek olan Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS), sosyal bilgiler dersini şu ifade ile tanımlamaktadır:

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yetkinliğini geliştirmek için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünlük çalışmasıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra matematik, doğa bilimleri beşeri bilimlerden uygun içeriklerden yararlanarak koordineli, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan farklı demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve gerekçeli kararlar alma becerisini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Schneider, 1994, s. 9).

Sosyal bilgiler için disiplinler, konular ve temalar önemli üç boyutu oluşturmaktadır. Temalar, müfredat planlamacılarının ve öğretmenlerin kapsamı biraz daraltmasına yardımcı olur ve onlara hangi sosyal bilginin en fazla ilgiyi hak ettiği konusunda daha iyi bir fikir verir. Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi tarafından oluşturulan Sosyal Bilgiler için Müfredat Standartları, bu tür 10 tema tanımlamaktadır (Parker, 2014, s. 5-6).

1. Kültür
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar
6. İktidar, Otorite ve Yönetim
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim

8. Bilim, Teknoloji ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar
10. Vatandaşlık İdealler ve Uygulamalar

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimine baktığımızda temelleri İslamiyet’in kabulünün öncesine dayandırmak mümkündür. Ancak bir ders adı olarak “sosyal bilgiler” 1968 programı ile ilk defa okutulmaya başlanmıştır. Buna rağmen daha önce sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya yurt bilgisi/yurttaşlık bilgisi/vatandaşlık bilgisi gibi derslerle verilmeye çalışılmıştır (V. Sönmez, 2005). 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975 yılından itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanan sosyal bilgiler dersi 1985 yılında II. Kademe Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri olarak verilmiştir. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersi tekrar okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2015, s. 13). 2005 programı ile öğrenci ve etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2008, s. 598).

Türkiye’deki son sosyal bilgiler öğretimi programı ise 2017 programıdır. Bu program, bireyin sahip olduğu bilgi düzeyini değerlendirmekten ziyade bilgiyi kendi hayatında yapılandırması neticesinde anlamlı olacağı anlayışına binaen eğitim programlarının güncellenmesi ve geliştirilmesi çalışmalarının gerekli olduğu ve eğitim sistemlerinin kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesi düşüncesiyle oluşturulmuştur (MEB, 2018, s. 4).

2.4.1 Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilgiler, genişleyen, sürekli değişen uygulamaları olan, tanımlanmış sınırları olmayan ve toplumun işleyiş biçimleriyle ilgili çok sayıda akademik disipline değinen kapsayıcı bir terimdir (Harris, 2015a, s. 361).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, birçok akademik disiplinden alınan bir temel bilgi ve düşünme biçimi geliştirirler, önemli konularda kendilerinin ve başkalarının görüşlerini nasıl analiz edeceklerini öğrenirler ve aktif, bilgili vatandaşlar olarak yurttaşlık ve toplum yaşamına katılmak için motive olurlar (Schneider, 1994, s. 9).

Sosyal bilgiler coğrafya, tarih, ekonomi ve diğer konuları kapsayan, insanların toplumda nasıl yaşadıklarını ve kendilerini nasıl örgütlediklerini inceleyen (Collins English Dictionary of the English Language, 2022). Bu da karmaşık sorunları ve birden fazla kavramı aynı anda ele alabilen üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygundur (Harris, 2015a, s. 361).

Reis ve Renzulli (2001) üstün zekâlı düşüncenin gelişiminin, öğrenci ilgisi düşünülerek inşa edilmiş farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş, anlamlı bir öğrenme ortamı aracılığıyla meydan okuma ve sorgulamayı beslemeye bağlı olduğunu öne sürmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar, hazırbulunuşluk düzeylerine bağlı olarak öğrenme hızı, derinliği ve karmaşıklığı bakımından yaşitlarından farklı özellikler sergilemektedirler. Bu öğrencilerin eğitiminde zenginleştirme, hızlandırma ve/veya gruplama adı altında stratejiler kullanılmaktadır (F. Şahin, 2018). Bu stratejilerden zenginleştirme gelişmiş ülkelerin çoğunda en yaygın kullanılan program modellerindedir. Türkiye’de ise alandaki öğretmen yetersizliği ve sınıf sayılarının fazlalığından dolayı uygulama olanağı kısıtlı olmuştur. Zenginleştirmede üstün yetenekli çocukların gereksinimleri dikkate alınarak normal sınıf programında uyarlamalar yapılır (Ataman, 2003, s. 193). Zenginleştirme yatay ve dikey olarak iki türlü şekilde uygulanabilir. Yatay zenginleştirme yapılacak etkinliklerin çeşidini çoğaltmayı ifade ederken, dikey zenginleştirme aynı konu üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmayı ifade eder (Davaslıgil, 2004).

Herhangi bir dersin veya müfredatın farklılaştırılması ise belirli bir öğrenci grubu tarafından sunulan özgün ihtiyaçlar tarafından yönlendirilmelidir. Bir grup olarak, üstün yetenekli öğrenciler, bilgiyi normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha hızlı özümseme eğilimindedir. Ayrıca kavramsal olarak daha erken akıl yürütme yeteneğini kazanma eğilimindedirler. Bu ileri düzey beceriler, üstün yetenekli öğrencilere açık bir şekilde öğrenme avantajı sağlar. Ancak aynı zamanda bazı engelleri beraberinde getirir (Gallagher, 2016, s. 118). Üstün zekâlı öğrencilerin edindiği bilgi tabanı etkileyici olabilir, ancak bu bilgiyi düşünme stratejilerinin yardımıyla uygulamaya koyarlarsa faydalı olacaktır. Üstün zekâlı öğrenciler gerçekleri daha kolay öğrendikleri için, onlara zorlayıcı gelen bilgiler ya da akıl yürütmeler sunulmadıkça alt düzey düşünme becerilerine güvenmeyi ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktan kaçınmayı öğrenebilirler.

(Gallagher, 2009, s. 6). Genel olarak, üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişen öğrencilere göre açık sorular sormaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarını tercih etmeye daha yatkındır (Gallagher, 2012).

Sosyal bilgiler farklılaşma için yararlı bir dayanak sağlar. Sosyal bilgiler disiplin içi bağlantılar ve doğal disiplinler arası bağlantılarla dolu bir alandır: Antropolojinin tarih ve bilimi birbirine bağlaması gibi ekonomi de doğal olarak sosyal bilimler ile matematik arasında köprü kurar. Psikoloji, sosyal bilimleri, biyolojiyi, kimyayı ve daha fazlasını içerir. Sanat ve edebiyat da tarih araştırmalarının doğal arkadaşlarıdır. Aslında, herhangi bir çalışma alanında olan her şey, doğası gereği tarihin bir ögesidir. Sosyal bilgilerde kavram merkezli öğretim desteklenir. Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi (NCSS, 2010), alanın farklı dallarını destekleyen ve onları birbirine bağlayan 10 tema bu kapsamda önemlidir (Gallagher, 2016, 118). Başka bir ifade ile açıklamak gerekirse doğası gereği sosyal bilimler alanı çok disiplinlidir. Geçmiş ve şimdiki, insani ve politik sistemlerin incelenmesidir. Bu alanı bilim, matematik ve dil sanatları ile birleştirdikçe dünyamızla ilgili güçlü kavramlar ortaya çıkmaktadır. Yine geçmiş, bugünü ve geleceği genel kavramsallaştırmaya dahil etmek ve daha büyük temalara ulaşmak için kavramsallaştırma ihtiyacının farkında olunmalıdır (Clark, 2008).

Sosyal bilgiler öğretimi farklılaştırmak için ideal bir ders alanıdır çünkü içerik aktif katılıma uygundur. Projeler, grup çalışması ve otantik yurttaş odaklı çalışma seçenekleri, öğrencilere daha derin bir uygulama olmadan uzun süreli belleğe bağlanması imkansız olan geleneksel gerçekleri ezberlemenin ötesine geçmenin bir yolunu sunar (Fox ve Hoffman, 2011, s. 181).

Öğretimi akademik materyalle anlamlı bir şekilde ilgilenmeye yönlendiren:

- Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi anlamlı olduklarında güçlüdür
- Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi, bütünleştirici olduklarında güçlüdür
- Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi, değer temelli olduklarında güçlüdür
- Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi, zorlu olduklarında güçlüdür
- Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi, aktif olduklarında güçlüdür

gibi yukarıda açıklanan sosyal bilgiler öğretiminin amaçları, aynı zamanda farklılaştırılmış öğretimi de destekler. Geriye katılımı veya ilgiyi azaltmadan zorluk seviyesini artıracak şekilde müfredatın değiştirilmesini sağlamak kalır (Gallagher, 2016, s. 118).

Amacı seçim sürecine hakimiyet sağlamak olan bir sosyal bilgiler ünitesini ele alalım. Bazı öğrenciler potansiyel seçmenlere bu süreci açıklayan bir broşür hazırlarken, diğerleri bu konuda bir makale yazar ve bir başka öğrenci süreci sınıfa açıklamak için bir PowerPoint ve sınıf sunumu hazırlar. Başka bir öğrenci grubu, seçim sürecinin adımlarını ve aşamalarını, bir ev inşa etmek veya bir kulübe üye olmak gibi diğer ortak süreçlere benzetmeye karar verir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 14)

Harris (2015a) bireyin hem eylem hem de etkileşim yoluyla değişim meydana getirme yeteneğinden hareketle üstün yetenekli çocuklar ve Sosyal Bilgileri Hegelci bir diyalektikle açıklamaktadır. Hegel'e göre insan varoluşunun zirvesine veya idealine ancak karşıtların çatışması ve birleşmesi ve değişim sürecini oluşturan toplumsal evrim yoluyla ulaşılabilir. Böylece kademeli değişiklikler dönüm noktalarına yol açar.

Hem Marx hem de Engels, modern toplumdaki değişimin toplumsal güçlerinin dinamiklerini ele aldılar ve toplumsal dinamiklerin kesişimi konusundaki duruşlarının çoğu, Hegel'in felsefesi ve teorisinden türetilmiştir (Williams, 1977).

Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanmış bir Sosyal Bilgiler müfredatı, sürekli olarak çatışma, kültürel erozyon ve değişim sancularıyla boğuşan bir dünya toplumu bağlamında incelenmelidir. Sosyal Bilgiler, eski ve modern kültürleri, etnik faktörleri, zaman içindeki değişimi, gelişimi ve bir yandan teknolojik yeniliklerden bir yandan da gelenekten etkilenen bir dünya görüşüne atıfta bulunarak tarihin ışığında coğrafi, tarihsel, ekonomik ve politik faktörlerin değişimini kapsar (Harris, 2015a).

Uygulamalı etkinlikler yoluyla yansıtma, sorgulama ve kişisel özdeşleşme ve çoklu bakış açıları aracılığıyla keşif, tarih ve sosyal bilgilerin diğer yönleriyle bir bağlantı ve özdeşleşme kurar (Terry ve Panter, 2010, s. 174). Öğrenme deneyimi yelpazesi, antik dünyanın proje odaklı çalışmalarında simülasyonu ve modern dünyada hizmet ederek öğrenmeye katılımı içerdiğinde, üstün yetenekli öğrenciler iş başında diyalektiği kavrayabilir ve içselleştirebilirler. Sosyal Bilgiler

müfredatındaki özenli, dikkatli kavrama ve uygulama, üstün yetenekli öğrencinin işlerin nasıl olduğunu ve nasıl değişebileceğini görmesini sağlar (Harris, 2015a).

Özetlemek gerekirse, Sosyal bilgiler

- doğası gereği disiplinler arasıdır. Sanat, matematik, dil sanatları ve bilimle kolay bağlantıya izin verir,
- sosyal bilgiler meslekleri tarafından halihazırda tanımlanmış çok sayıda soyut kavramla temsil edilir,
- çok sayıda özgün belge ve deneyimle desteklenir,
- eleştirel düşünme, yaratıcılık ve etik akıl yürütmeyi entegre etmek için kolayca uyarlanabilir.

Sosyal bilgilerin içeriği, üstün yetenekli öğrencilerin geleceğine dair bir vizyon oluşturmaya başlamaları için ideal bir platform olan bilgiyi aktarır ve kimlik oluşturur (Gallagher, 2016, s. 132).

Ayrıca sosyal bilgiler, medeniyetin çatışmaya ve değişime maruz kalan birçok yönünü kapsadığı öncülünden yola çıkarak, üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmaları, doğru tarihsel kayıtlara, toplum ve toplumlardaki farklılıklar ve ortaklıklara katkıda bulunan iç içe geçmiş faktörlere yönlendirmek önemlidir. Modern yetenekli öğrenci, değişim, çatışma ve zamana bağlı eylemde nedensel faktörlerle ilgili anlamlı liderlik yapacaksa, aktif öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Bireyin küresel resimdeki yeri, toplumdaki araştırmaların dinamikleri ve gerçeklik ışığında iyice anlaşılacak diyalektik düşünce aracılığıyla denetim odağını kurar ve güçlendirir. Sosyal Bilgiler, bir sınıfta canlanabilen, heyecan yaratabilen ve üstün yetenekli öğrencilerin ilgisini çekebilen, değişen, hareketli bir ortamdır (Harris, 2015a, s. 384-385).

2.5 Farklılaştırma

Bu bölümde farklılaştırılmış program, farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış öğretim ilkeleri, farklılaştırılmış öğretimin planlanması, farklılaştırılmış öğretim öğeleri ve üstün yetenekliler için farklılaştırılmış öğretim modellerine yer verilmiştir.

2.5.1 Farklılaştırılmış Program

Üstün zekâlılar için farklılaşmanın tanımlanması, program, öğretim ve değerlendirmenin birbiriyle ilişkili önemini kabul edilmesini gerektirir. Üstün yetenekliler için farklılaştırılmış bir program, üstün yetenekli öğrenci gruplarının ve/veya bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış olup uzman müdahaleyi gerektiren için standartlardan oldukça farklı deneyimler sağlayan bir programdır. Bu program, öğrenmeyi optimize etmek için uygun öğretim ve değerlendirme süreçleri kullanılarak, üstün yeteneklilerin eğitimli bir eğitmeni tarafından verilir (VanTassel-Baska, 2010, s. 10).

Aynı yaşta ki çocuklar, boy-kilo, kişilik, hobiler, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeylerde farklı oldukları gibi öğrenme söz konusu olduğunda aynı farklılıkları gösterirler. Çocuklar birer insan oldukları için ortak noktaları vardır. Bununla birlikte birey oldukları için de belirgin farklılıklara da sahiptirler (Tomlinson, 2001, s. 1).

Genel eğitime devam öğrenciler nasıl birbirlerinden ilgi, yetenek v.b farklı bireysel özelliklere sahipse üstün yetenekli öğrencilerin her birinin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve bireysel özellikleri diğerlerinden farklıdır. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili genel kabul edilmiş ortak bir eğitim programı bulunmamaktadır. Üstün yetenekliler için hazırlanan eğitim programlarının temel amacı genel eğitim programlarında dikkate alınmayan/göz ardı edilen ihtiyaçlarına yönelik olarak onların yeteneklerini geliştirecekleri ve potansiyellerini ortaya çıkaracakları ortamlar hazırlamaktır. Üstün yetenekliler için eğitim programı tasarlamak onların yeteneklerini ve ihtiyaçlarını tespit etmenin yanında mevcut programların farklılaştırmasını da kapsamaktadır (Emir, 2017, s. 4).

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik faaliyet ve programların gelişimini düşündüğümüzde farklılaştırma terimi genellikle bu faaliyet ve programları nasıl tasavvur ettiğimizi özetlemek için kullanılır. Çoğu zaman üstün yetenekli öğrencileri kendi kendine öğrenmeye yönlendirecek ve gerçek dünyadaki sorunları anlamalarını ve bunlar üzerinde hareket etmelerini sağlayacak daha üst düzey düşünme becerilerinin ve süreçlerinin kullanımını teşvik eden materyallerin ve stratejilerin kullanılması bu faaliyetlerin doğası ve hatta sunulduğu alandan

daha önemlidir (VanTassel-Baska ve Little, 2017; akt. VanTassel-Baska vd., 2020, s. 153).

Program tasarımı, bir programı oluşturan temel özellikleri tanımladığı için üstün yetenekliler için farklılaştırılmış bir programın önemli bir bileşenidir. Üstün yetenekli öğrenciler için bir programda tartışılmaz bir temel, genel müfredat ilkelerini konu özellikleri ve üstün yetenekli öğrenci özelliklerini birbirine bağlayan sağlam bir tasarımdır. Üstün zekâlılar için iyi yapılandırılmış bir program, uygun hedefleri ve sonuçları ve başarılarını destekleyen ilgili etkinlikleri belirlemelidir (VanTassel-Baska, 2010, s. 10).

Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış müfredat materyalleri de kaynak olarak tek bir metnin ötesine geçmeli, ileri düzey okumalar sağlamalı, ilginç ve zorlayıcı fikirler sunmalı, bilgiyi geçici ve açık uçlu olarak ele almalı ve öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurmasına olanak tanıyan kavramsal bir derinlik sağlamalıdır. Aynı kriterleri karşılayan yüksek kaliteli teknoloji kaynakları da entegre öğrenmenin önemli bir parçası olarak kullanılmalıdır (VanTassel-Baska, 2010, s. 12).

2.5.2 Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, onlarca yıldır uygulanan bir sınıf yaklaşımıdır. Bu, bilginin iletilmesinde öğrenci farklılıklarına önem veren bilim adamlarının getirdiği pedagojik değişimden kaynaklanan bir öğretim yaklaşımıdır (Kamarulzaman vd., 2017, s. 78).

Eğitimde farklılaştırma konusu öğretmenler arasında çok fazla ilgi görmeye başlamıştır. Okullar, öğrenciler arasındaki farklılıkları artık görmezden gelemeyeceklerini öğrendiler. Bu anlayış da kesinlikle üstün yetenekli öğrenciler için olumlu bir eğilimdir (Davis vd., 2014, s. 156).

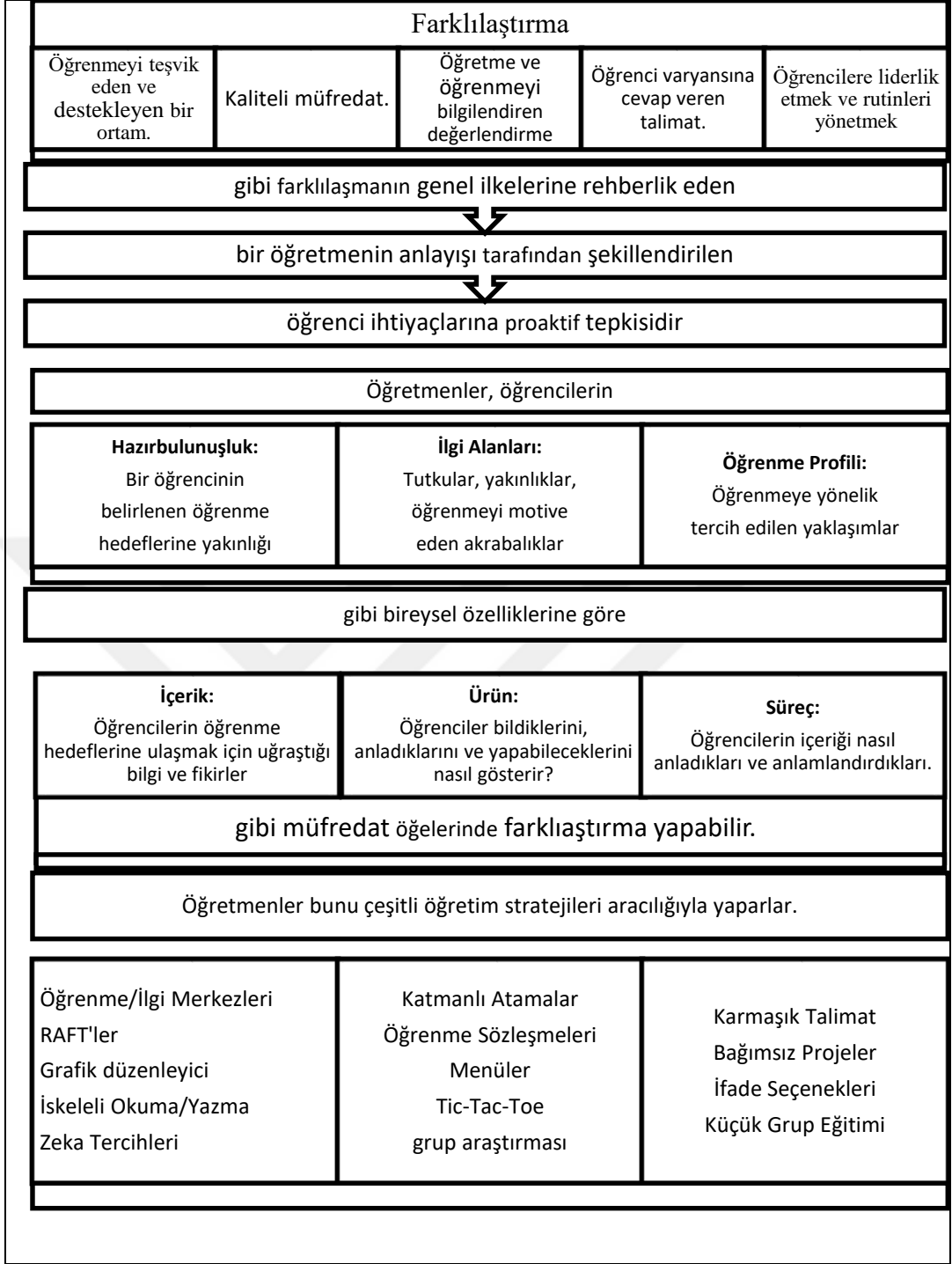
Farklılaştırma, standartlaşan öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına karşı ihtiyatlıdır. Standart sorunu olan öğrenciler nadirdir ve standardizasyon konusundaki akademik çeşitliliği göz ardı eden eğitim yaklaşımlarının, tüm öğrenci yelpazesine ulaşmada ters etki yaratması muhtemeldir. Etkili standartlara dayalı öğretim ve farklılaşma arasında bir çelişki yoktur. Program bize ne öğreteceğimizi söyler: farklılaşma bize nasıl olduğunu söyler. Bu sebeple, standartlara dayalı bir müfredat öğretmeyi seçersek, farklılaşma, bu müfredatın

çeşitli öğrenciler için en iyi şekilde çalışmasını sağlayabileceğimiz yolları önermektedir. Başka bir deyişle, farklılaşma, çeşitli öğretim ve öğrenme modlarını kullanarak aynı standardı bir dizi öğrenciye nasıl öğreteceğimizi gösterebilir (Tomlinson, 2000, s. 9).

Farklılaştırma öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini dikkate alır, öğrencilere seçenekler sunar. Farklılaştırma yapan öğretmenler, öğrencilere sağladıkları seçenekler konusunda çok bilinçlidir (Roberts ve Inman, 2007).

Tomlinson (2001) farklılaştırmayı öğretmenin her öğrencinin kapasitesini en üste çıkarmak amacıyla, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme ihtiyaçları gibi öğrenci farklılıklarını dikkate alıp, bunlara yanıt vererek proaktif şekilde içerik, süreç ve ürün için çeşitli yaklaşımlar planlaması ve uygulaması olarak tanımlamıştır (s. 7). Bir başka ifade ile farklılaştırma öğrencilerin ihtiyaç, öğrenme stilleri ve ilgileri çerçevesinde öğretimin seviyesi hızı ve türünde yapılan düzenlemelerdir. Farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrenciler potansiyellerini açığa çıkarabilmektedirler ve akademik olarak gelişimleri üst seviyeye ulaşmaktadır (Tortop, 2015a, s. 20).

Farklılaştırma felsefesi içinde üstün zekâlı öğrenciler, bireysel yetenekleri ve ihtiyaçları tek bir üstün yetenekli müfredatla karşılanamayan çok çeşitli bir grup olarak kabul edilir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrenciler için öğrenme deneyimlerini farklılaştırma önerileri, yalnızca üstün yetenekli öğrenciler için genel olarak faydalı olduğu düşünülen zorlukları (daha fazla derinlik ve karmaşıklık, hız, daha fazla bağımsızlık) sağlama ilkelerini değil, aynı zamanda bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik müfredat ve öğretim değişiklikleri de içerir (Hertberg-Davis, 2009, s. 251).



Şekil 2. 1. Farklılaştırılmış öğretim modeli

(Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson ve Moon, 2013, s. 2)

2.5.2.1 Müfredat Farklılaştırma İlkeleri

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde Maker Müfredat Farklılaştırma Modeli (Maker, 1982), Paralel Müfredat Modeli (Tomlinson vd., 2008), Entegre Program Modeli (VanTassel-Baska ve Wood, 2009), Müfredat Daraltma Modeli

(Reis ve Renzulli, 1978), Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen ve Kollof, 1986), Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1977), Özerk Öğrenen Modeli (Betts, 1986), ÜYÜKEP (Tortop, 2013, 2015b), ÜYEP (Sak, 2009) modelleri program geliştirme ve genel müfredatın farklılaştırması açısından öne çıkan modellerdir. Bu modellerin üzerinde anlaşıtı fikirler üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde genel ilkeler olarak kabul edilmektedir (Sak, 2017, s. 172). Bu ilkeler şu şekildedir:

- Programlar kavram, tema ve problemleri temel alarak tasarlanmalıdır.
- Spesifik konular için de disiplinlerarası konulara ve problemlere yer verilmelidir.
- Program öğrencilerin yetenekli oldukları ve ilgili duydukları alanlarda derinlik, karmaşıklık, soyutluluk, genişlik sağlayabilmelidir.
- Programın içerdiği konular gerçek hayattan alınmalı ve geleceği düşündürecek nitelikte olmalıdır.
- Bağımsız araştırma becerileri geliştirilmelidir.
- Yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelidir
- Programa bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yerleştirilerek öğrencilerin bu becerileri geliştirilmelidir.
- Etkinlikler problem temelli olmalı ve açık uçlu sorulara yer verilmelidir.
- Deha kişilerin hayatları programlara dahil edilmelidir.
- Eleştirel bir anlayışla mevcut fikirler ele alınmalı ve yeni fikir üretme konusunda öğrenciler cesaretlendirilmelidir.
- Program, öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olmalı ve bireysel farklılıklara göre esnek olmalıdır.
- Program önemli kazanımların ve ürünlerin ortaya çıkarmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçüler standart ve spesifik olmalıdır.
- Öğrenciler çalışmalar ile ilgili ürünler geliştirirken konu, yöntem ya da sunu türünü ilgi ve isteklerine göre kendileri seçmelidir (Tortop, 2015a, s. 64-66; Sak, 2017, s. 172).

Farklılaştırma yapılırken bazen öğrencilerin bildikleri konular çıkarılır ve üst sınıflardan kazanımlar alınarak hızlandırma yapılır. Bazen de konularda genişleme ve derinlik sağlamak amacıyla programa kazanımlar eklenerek zenginleştirme yapılır (F. Şahin, 2018, s. 68). Müfredatın farklılaştırılması, gelişmiş beklentilerle eşleşen işlevsel öğrenme düzeyine dikkat edilmesini gerektirir. İleri öğrenme beklentilerinin uyarlanması da gerçekleşmesi gerekir. Sağlanacak temel deneyimlerin derinliği ve karmaşıklığı için eş zamanlı bir kazanım olmaksızın öğrencileri müfredatın bir sonraki aşamasına taşımak yeterli olmayabilir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler için müfredat seviyesi, hız, soyutluluk, karmaşıklık, derinlik, zorlayıcılık, soyutluluk ve yaratıcı fırsat ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır (VanTassel-Baska, 2010, s. 10).

Hızlandırma: Üstün yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarına oranla karmaşık bir konuyu kavramada ve derinlemesine öğrenmede daha hızlıdır (Emir, 2017, s. 5). Bundan dolayı öğretim programında hızlandırma ön değerlendirme sonucuna göre öğrenme hızı artırılarak derinlik azaltılması veya tam tersi derinlik artırılarak hızın azaltılması şeklinde uygulanabilir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009, s. 82-83).

Karmaşıklık: Bir konunun içerisine çeşitliliğe yer verilerek, farklı değişkenlerin eklenerek ve alternatif kaynaklar işe koyularak çalışma karmaşık hale getirilebilir (VanTassel-Baska, 2003). Öğrenciler aynı anda farklı becerilerini kullandıkları ve bilgiyi eş zamanlı olarak öğrenmeleri öğretim programının karmaşıklığını gösterir (Sak, 2017, s. 172).

Derinlik: Programda öğrencilerin ilgileri doğrultusunda istedikleri çalışma alanlarında ileri düzey öğrenme sağlamalarını, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmalarını, bağımsız araştırmalar yapmalarını ifade eder (Sak, 2017, s. 172; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009, s. 83).

Yaratıcılık: Yaratıcılık kriterini karşılamak için proje çalışmalarının üstün zekâlılar için de dikkatli bir şekilde farklılaştırılması gerekir. Eğitimin tüm seviyelerinde iş birliğine dayalı çalışmaya daha fazla vurgu yapıldığından, üstün yetenekli eğitimcilerin bu tür bir çalışmanın bu öğrenci grubu için yeterince zorlayıcı olup olmadığına ve içerdiği bağlamsal ortamların olup olmadığına karar vermek için bir dizi standart kullanması kritik önem taşır. Proje çalışmasının farklılaşması, projenin yapıldığı ortama ve işin talepleri tarafından ele alınan değişkenlere ve becerilere dayalı olarak değerlendirilebilir. Öğrenci ürünlerine

alternatiflerin sağlanması da müfredatın yaratıcılık boyutunu artırmaktadır. Örneğin, öğrenciler seçtikleri şiir biçimlerini kullanarak bir şiir kitabı oluşturabilirler (VanTassel-Baska, 2010, s. 10).

Zorlayıcılık: Üstün yetenekliler için bir çalışmanın zorlayıcı olması ileri seviye içeriğe sahip olması, farklı kaynakların kullanılması, herhangi bir konuda sonuca ulaşmak için muhakemeyi dikkate alması ve çok sayıda disiplinle bağlantıya yer vermesi ile değerlendirilir (VanTassel-Baska, Stambaugh, 2009, s. 84).

Soyutlama: Farklılaştırmanın bu ilkesi öğrencilerin disiplinler arası ve kavramsal düşüncelerini hedeflemektedir. Öğrencilerin kendi araştırma sonucuna göre genellemelere ulaşmalarını ya da bir kavram ile ilgili parçadan bütüne, bütünden parçaya ve somuttan soyuta varmalarını isteyebilir. Nede-sonuç, sistem, değişim, birbirine bağlılık, örüntüler gibi ana bağlamlar arasındaki genellemeleri çalışabilirler (VanTassel-Baska, Stambaugh, 2009, s. 85).

2.5.2.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması

Farklılaştırılmış öğretim planlanırken öğrenci özelliklerinin, müfredat öğelerinin ve öğretim stratejilerinin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekir. Farklılaştırılmış bir sınıfta çalışan bir öğretmen, bu üç bileşeni, öğrencinin anlaşılmasını ve çalışılacak materyalle etkileşimini arttırmaya yönelik bir gözle koordine eder (Eidson ve Tomlinson, 2003, s. 9).

Öğrenci özelliklerine göre farklılaştırma

Müfredat ve öğretimde değişiklik yapılması gerektiğini gösterebilecek üç öğrenci özelliği vardır. Bu özellikler hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilidir. Görevler, ödev veya etkinlikler bir konuyu anlama ve becerilerine yakınsa (hazırbulunuşluk); bir öğrencide merak veya tutkuyu ateşliyorsa (ilgi) ve öğrencilerin daha verimli veya öğrenmeyi onlar için daha erişilebilir kılan (öğrenme profili) bir şekilde çalışma özgürlüğüne sahip olmaları durumunda öğrenciler daha iyi öğrenir (Tomlinson, 2017, s. 83).


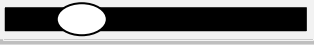





Hazırbulunuşluk: Hazırbulunuşluk terimi, bir bireyin belirli bir çalışma bölümü için gerekli olarak belirlenmiş belirli bir bilgi, anlayış ve beceriler dizisine mevcut yakınlığı veya bu konudaki yeterliliği anlamına gelir. Öğrenci bir görevi zorlanmadan tamamlayabilirse iyi bir not alabilir ancak öğrenemez. Çalışma,



öğrencinin mevcut yeterliliğinin ulaşamayacağı bir yerdeyse, öğrencinin görevi başarmasının hiçbir yolu yoktur ve sonuç öğrenme değil hayal kırıklığı olur (Eidson ve Tomlinson, 2003, s. 9).

Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklara dikkat ederek öğrencinin mevcut bilgi, anlayış ve becerileri ile yapmalarını (gün, hafta veya ünite) beklediği arasındaki uyuma bakarak planlama yaparsa bu sorun ortadan kalkar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 86).

Tomlinson (2017) farklılaştırılmış öğretimi tasarlamayı bir ses ekipmanındaki ekolayzır kontrollerini kullanmaya benzetir. Orada farklı ses değerleri artırılıp-azaltılarak her bir müzik parçası için en uygun ses dengesinin elde edebileceğimiz örneğini verir. Aynı şekilde farklılaştırılmış öğrenci çalışmaları planlanırken, öğrencilerin farklı gelişim noktalarını dikkate alarak bu "düğmeleri" uygun şekilde ayarlamak her öğrencinin materyaller, etkinlikler, ürünler veya değerlendirmeler ile uygun şekilde zorlanmaları sağlanır (s. 84-85). Öğretmenin elinde olan bu dengeleyici aralığı (ekolayzer) şu şekildedir:

Tablo 2. 1. Ekolayzır-öğrenci hazırbulunuşluğuna dayalı farklılaştırılmış görevleri planlamak için bir araç

Temel yapı	 Bilgiler, fikirler, materyaller, uygulamalar	Dönüşümsel
Somut	 Sunumlar, fikirler, materyaller, uygulamalar	Soyut
Basit	 Kaynaklar, Araştırma, Sorunlar, Sorunlar, Beceriler, Hedefler	Karmaşık
Tek yönlülük	 Disiplin Bağlantıları, Yönergeler, Gelişim Aşamaları	Çok Yönlülük
Küçük Adım	 Uygulama, İçgörü, Transfer	Büyük Adım
Yapılandırılmış olandan	 Çözümler, Kararlar, Yaklaşımlar	Açık Uçluğa
Açıkça Tanımlanmış Problemler		Bulanık Problemler

	Süreçte, Araştırmada, Ürünlerde	
Bağımlıdan		Bağımsıza
Yavaştan	Planlama, Tasarım, İzleme	
		Hızlıya
	Çalışma Hızı, Düşünce Hızı	

(Tomlinson, 2017)

İlgi: İlgi, öğrenme için harika bir motivasyon kaynağıdır. İlgi, öğrencinin yeteneklerine, deneyimlerine veya hayallerine dokunan bir konuya veya beceriye atıfta bulunabilir. Aynı zamanda bir öğrenciye çekici gelen fikirlere, becerilere veya çalışmalara da atıfta bulunabilir. Bu terim bir öğrencinin sınıfta karşılaşılabileceği ve gelecekteki tutkularının kaynağı olacak yeni olasılıkları düşünmek için de kullanılabilir. Her durumda öğrenciler kendilerini ilgilendiren şeylerle daha fazla yatırım yapar veya daha fazla meşgul olurlar (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 9). Tüm bilgilerin birbiriyle bağlantılı olması nedeniyle, bir öğrencinin ilgi çekici bulduğu ve öğrenmesi gereken şey arasında bağlantı kurmanın birçok yolu vardır. Ayrıca, etkili öğretmenler öğrencilerin tutkularını mevcut müfredatın ötesinde sürdürmelerine olanak tanıyan “programda çatlaklar” bulur. Bağımsız araştırmalar ve çalışmalar bu amaç için etkili olabilir (Eidson, Tomlinson, 2003, s. 10). Başka bir örnek, bir öğrenci müziğe çok ilgi duyduğu için kesirleri öğrenmeye hevesli olabilir ve matematik öğretmeni ona kesirlerin müzikle ilişkisini gösterir. Başka bir çocuk, Amerikan Devrimi üzerine yapılan bir çalışmayı büyüleyici bulabilir çünkü kendisine özellikle tıpla ilgilenmiştir ve bu dönemde tıp üzerine nihai bir ürün yaratma seçeneği verilmiştir (Tomlinson, 1999, s. 11).

Öğrenme profili: Öğrenme-profilini farklılaştırması, öğrenciler için süreci hem daha verimli hem de daha etkili kılan öğrenme yaklaşımları sağlamayı amaçlar. Öğrenme profilleri, öğrenme tercihleri veya öğrenmeye yönelik tercih edilen yaklaşımlar cinsiyet, kültür, çevre, biyoloji ve belirli bir öğrenme bağlamı tarafından şekillendirilir. Bireylerin kendilerine uygun bir veya iki öğrenme yaklaşımı olması söz konusu değildir. Bir kişinin en iyi iki farklı içerik alanında veya aynı içerik alanı içinde iki farklı konuda en iyi şekilde öğrenmesi söz konusu değildir. Örneğin çarpım tablosunu sözlü söyleyerek en iyi öğrenen bir öğrenci enlem ve boylamı harita çizerek veya inceleyerek en iyi şekilde öğrenebilir

(Tomlinson ve Moon, 2013, s. 11). Bazı öğrenciler en iyi akranlarıyla iş birliği yaptıklarında öğrenirler; bazıları tek başlarına daha iyi öğrenir. Bazı öğrenciler, analitik veya okul binası türünden görevler yaptıklarında en verimli dönemlerini yaşarlar; diğerleri, fikirlerin bağlamsal veya pratik uygulamaları üzerinde çalıştıklarında çok daha iyi öğrenirler. Bazı öğrenciler bireysel övgülerle başarılı olurlar; diğerleri bireye vurgu yapmaktan rahatsız olurlar ve grup övgülerine çok daha iyi yanıt verirler (Eidson ve Tomlinson, 2003, s. 10).

2.5.2.3 Müfredat Öğeleri

Öğretmenlerin, müfredatın 5 ögesini kullanarak mümkün olduğunca her öğrencinin verimli bir şekilde öğrenme olasılığını artırabilir veya değiştirebilir. Bu öğeler *içerik, ürün, süreç, etkilemek, öğrenme ortamı* şeklindedir.

İçerik: (Öğrencilerin öğrenmesini istediğimiz bilgi, anlayış ve beceriler)

Öğretmen çalışmada içeriği farklılaştırabilir. İçerik, konuyla ilgili gerçekler, kavramlar, genellemeler veya ilkeler, tutumlar ve becerilerin yanı sıra bu unsurları temsil eden materyallerden oluşur. İçerik, hem öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için ne planladığını hem de öğrencinin istenen bilgi, anlayış ve becerilere nasıl eriştiğini içerir (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 16).

Süreç: (Öğrencilerin içeriği nasıl anladıkları veya anlamlandırdıkları)

Etkinliklerin eş anlamlısıdır. İyi bir etkinlik, öğrencilerin müfredatta belirtilen bilgi, anlayış ve beceriyi anlamlandırmalarını ister. Etkili etkinlikler, doğrudan bir çalışma bölümünün merkezinde yer alan anahtar bilgi, anlayış ve becerilere odaklanır ve öğrencileri içerikle uğraşarak içeriğe sahip olmalarını böylece kendileri için bir anlam ifade etmelerini sağlar (Eidson ve Tomlinson, 2003, s. 10). Süreç boyutunda öğrencinin ilgi, öğrenme stili ve hazır bulunuşluğuna göre strateji, yöntem, teknik, problem çözme, araştırma becerilerini v.b kullanılabilir. Ayrıca yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üst bilişsel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine de uygulamalarda yer verilmelidir (F. Şahin, 2018, s. 67).

Ürün: (Öğrenciler, uzun bir öğrenme sürecinden sonra öğrendiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini nasıl gösterirler)

Bir öğretmen ayrıca ürünleri de farklılaştırabilir. Ürünler terimini, bir öğrencinin uzun bir çalışma döneminin sonucu olarak neyi öğrendiğini, anladığını

ve ne yapabileceğini göstermek için kullanabileceği ögelere atıfta bulunmak için kullanırız. Bir ürün, örneğin bir öğrenci çalışması portföyü olabilir; bir sömestr boyunca kazanılan bilgi, anlayış ve beceriye dayanan gerçek dünya sorunlarına çözümlerin sergisi; ünite sonu projesi; veya karmaşık ve zorlu bir kâğıt kalem testi. İyi bir ürün, öğrencilerin öğrendiklerini yeniden düşünmelerine, yapabileceklerini uygulamalarına, anlayışlarını ve becerilerini genişletmelerine ve hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmeye dâhil olmalarına neden olur. (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 16).

Etki/Etkilemek: Öğrencilerin duygu ve hislerinin öğrenmelerini nasıl etkilediği.

Duygular ve hisler, beyinde geçmiş deneyimlere ve mevcut deneyimlere verilen tepkilere dayalı olarak ortaya çıkar. Bu duygular ve hisler öğrenme motivasyonumuzu, başkalarıyla çalışma yeteneğimizi ve bir öğrenci olarak benlik kavramımızı etkilerler. Bu şekilde, duygulanım müfredattan ayrı değil, onun ayrılmaz bir parçasıdır. Bir öğrencinin öğrenmeye ve öğrenen olarak kendisine ilişkin olumlu bir etkisi olduğunda, akademik gelişimin kapısını açar. Buna karşılık bir öğrencinin öğrenmeyle ilgili veya bir öğrenci olarak kendi yetenekleri ilgili olumsuz etkisi akademik gelişimin kapısı kapatır. Uzman öğretmenler sadece öğrenci davranışlarını gözlemlerler. Öğrencileri olumlu yönde yönlendirebilmek için davranışı yönlendiren etkiyi anlamaya çalışırlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 16).

Öğrenme ortamı: Esnek bir öğrenme ortamı, farklılaştırılmış bir sınıfın ayırt edici özelliğidir. Farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı için öğretmenin yol gösterici sorusu şudur: "Farklı hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin bu yerde tam olarak gelişmesini sağlamak için ne yapabilirim?" Farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı hakkında düşünmenin bir yolu, mekân, zaman ve malzemelerin nasıl esnek bir şekilde kullanılabileceğini incelemektir. Esnek bir öğrenme ortamını yönetmesi gereken kuralları ve prosedürleri anlamak da çok önemlidir. Esnek bir sınıf oluşturmak öğretmenin sorumluluğunda olsa da, bilge bir öğretmen çevrenin nasıl işleneceğine ilişkin kararlara öğrencileri dâhil eder. Bu öğrencilere sınıflarını sahiplenme duygusu verir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 14).

Tablo 2. 2. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili için farklılaştırma örnekleri

Farklılaşmanın Bileşenleri	Hazırbulunuşluk	İlgi	Öğrenme Profili
İçerik	Bir ilkokul öğretmeni, fenomenlerle ilgili deneyimi olmayan ve fenomenlerle ilgili akademik kelime hazinesi geliştirmesi gereken öğrencilerin anlaşılmasını desteklemek için jeolojik fenomenlerin dijital video görüntülerini kullanır.	Bir biyoloji öğretmeni, simbiyoz kavramını göstermek için atletik takımları, aileleri ve rock gruplarını kullanır.	Bir şiir ünitesi sırasında, bir öğretmen, şiirlerin yaratıcı yönlerini ve şiirlerin analitik yönleriyle birlikte öğrencilerin yaşamlarıyla (pratik yönler) nasıl bağlantılı olduğunu tartıştığında daha fazla öğrencinin meşgul olduğunu bulur.
Ürün	Bir ilkokul öğretmeni Ön değerlendirme bilgilerine dayanarak, bazı öğrencilerin bir saat ve yarım saat, bazıları beş dakikalık aralıklarla, bazıları da bir dakikaya kadar anlatma zamanı ile çalışmasını sağlayarak zamanı anlatma ünitesine başlar.	Öğrenciler evde veya hobilerinde kullandıkları nesnelere simetri örnekleri ararlar ve nesnelere nasıl kullandıklarını ve nesnelere neden simetriyi temsil ettiğini açıklayarak nesnelere bir sergisini oluştururlar.	İlköğretim öğrencileri, Dünya'nın dönüşünün ve hareketinin geç-gündüz ve mevsimi nasıl oluşturduğunu öğrenmelidir. Üniteye başlamak için öğretmen, öğrencilerin ayakta durmasını ve dönmesini, dönen nesnelere bulmalarını ve açıklamalarını, döndürme hakkında şarkı söylemelerini ve dönen bir şeyler çizmelerini sağlayarak rotasyon kavramını gösterir.
Süreç	Bir ortaokul öğretmeni, kaliteli çalışmanın nasıl görüldüğünü analiz etmelerine yardımcı olmak için tüm öğrencilere önceki yıllardan etkili öğrenci ürünleri modellerini gösterir. Örneklerin tümü çocuklarla ilgili yeterliliği gösterse de, içerik konusunda daha ileri düzeyde olan öğrenciler modelleri daha yüksek düzeyde bir karmaşıklıkla inceler.	Robert Frost'un "Gidilmeyen Yol"unu okuyan lise öğrencileri, şiirdeki olaylar ile seçtikleri kişinin hayatındaki paralellikleri göstermek için ünlü bir kişinin veya filmlerden/edebiyattan tanınmış bir karakterin hayatını kullanırlar.	İlkokul öğrencileri, önümüzdeki hafta kasabaları için bir tahmin yapmak için meteorolojik verileri kullanır. Tüm öğrenciler hava durumunu tahmin etmeli ve tahminlerini açıklamalıdır. Yerel gazete için tahmin yazıp resimleyebilir, TV için tahmin sunabilir veya tahminlerini gösteren bir hava durumu haritası oluşturabilirler.
Etki	Bir cebir öğretmeni, karmaşık kavramları açıklarken öğrencilerde hayal kırıklığı belirtileri	Ortaokul öğretmeni, sınıflarındaki birkaç öğrencinin zorlu görevlere karşı	Sammy, bir seferde birkaç dakikadan fazla hareketsiz oturmakta büyük zorluk çekiyor ve

	olup olmadığını izler ve öğrencilerin kaybolduklarını hissettiğini düşündüğünde akran sorgulaması ve ardından soru-cevap için durur.	koyduğunu fark eder. Yılın başlarında, sebat, yardım isteme ve revizyon belirtilerinin önemli olduğunu vurguladığından emin olur ve öğrencilerin başarılarına yönelik çabalarının kabul eder ve teşvik eder.	bunun sonucunda gergin ve dikkatsiz oluyor. Öğretmen ona odanın karşı taraflarında iki koltuk tahsis etti ve tüm sınıf dersleri sırasında bir koltuktan diğerine ne zaman ve nasıl geçebileceği konusunda onunla çalıştı.
Öğrenme ortamı	Bir ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni, sunum ve etkileşimde esneklik sağlamak için dört oda düzeni oluşturmuş ve bir ilan tahtasına dört ilgili oturma şeması yerleştirmiştir. Öğrencilerin tümü, bir konfigürasyondan diğerine hızlı bir şekilde geçmek için hangi mobilyaların taşınacağını ve nasıl taşınacağını bilir.	İlkokul öğretmeni, odanın çeşitli yerlerine “yardım kartları” yerleştirdi, böylece öğrenciler kendi başlarına çalıştıklarında işi bilgisayardaki bir klasöre nasıl kaydedecekleri, haiku (eğlenceli mısra) öğeleri veya temel noktalama kuralları gibi şeyler hakkında hatırlatıcıları kolayca bulabilirler.	Bir sınıfta öğrenciler çalışırken diğer öğrencilerin hareketi onları rahatsız ederse, öğrencilerin masalarına yerleştirebilecekleri taşınabilir karyolalar vardır. Ayrıca, öğrencilerin tek başlarına çalışırken küçük grup konuşmaları kolayca onların dikkatlerini dağıtırsa kullanabilecekleri kulaklıklar ve kulak tıkaçları da vardır.

(Tomlinson ve Moon, 2013)

Sınıfta farklılaşmayı kullanmak, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını ilgi alanlarını ve yeteneklerini karşılamak için program, öğretim stratejileri ve değerlendirmeleri tasarlamak ve uygulamak anlamına gelir (Kirchner ve Inman, 2005, s. 10).

Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrenciler konuyu farklı şekillerde keşfederler. Sınıftaki içerik genel program çerçevesinde yürütülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyinde oluşturulan uygun içeriğe zaten hâkim olmuşsa, farklılaştırma gerekli hale gelir. Bu öğrenciler, belirli sınıf düzeyi beklentilerinin ötesinde derinlemesine keşifle aynı içeriği dikey olarak keşfetme fırsatına ilaveten becerileri için sürekli takdir edilmeye ihtiyaç duyarlar (Inman ve Roberts, 2006, s. 12-14).

Farklılaştırılmış sınıflar, farklı şekillerde ve farklı oranlarda öğrenen ve okula farklı yetenek ve ilgi alanları getiren öğrencileri destekler. Daha da önemlisi, bu tür sınıflar geniş bir öğrenci yelpazesi için herkese uyan tek boyutlu ortamlardan daha iyi çalışır. Farklılaştırılmış sınıflardaki öğretmenler,

öğrencileriyle daha fazla iletişim halindedir ve öğretime mekanik bir egzersizden çok bir sanat olarak yaklaşırlar (Tomlinson, 2014, s. 13).

2.5.3 Üstün Yetenekliler İçin Program Modelleri

2.5.3.1 Entegre Program Modeli

Entegre program modeli teorik olarak öncelikle iki kaynağa dayanmaktadır. Kaynaklardan biri, Vygotsky'nin (1978) teorik yöneliminin üç yönüne ilgili olan çalışmasıdır (akt. VanTassel-Baska, 2010, s. 22). Bu yönler şunlardır:

Yakınsak gelişim bölgesi (zone of proximal development): Öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlandıklarını hissetmek için test edilen seviyelerinin biraz üzerinde materyale maruz kalmaları gerektiğini ifade eder (VanTassel-Baska ve Wood, 2009, s. 656). Csikszentmihalyi (1991) bu düşünceyi üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilerden daha geniş ve daha derin bir öğrenme kapasitesi gösterdiği akış kavramında genişletmiştir (akt. VanTassel-Baska, 2010, s. 22).

Etkileşimcilik görüşü: Öğrenci kavramları ve fikirleri anlamayı geliştirmek için çevredeki diğer kişilerle etkileşime girerek öğrenme derinliğini artırır (VanTassel-Baska ve Wood, 2009, s. 657).

Yapılandırıcılık teorisi: Öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırır (VanTassel-Baska ve Wood, 2009, s. 657).

Model üzerindeki bir diğer teorik etki Mortimer Adler'in (1993) Paedaeia programıdır. Bu program dünya uygarlığının en iyi ürünlerini temsil eden zengin içeriğin, bunları incelemek için ilgili bilişsel becerilerle birleştirilmesinin önemini ortaya koyar (akt. VanTassel-Baska, 2015, s. 171).

Son olarak, James Banks (1994) ve daha yakın zamanda Donna Ford (2005) tarafından benimsenen çok kültürlülük teorisi, ICM'nin daha iyi bir dünya yaratan öğrencilerle ilgili yönüne değinmektedir (akt. Swanson vd., 2020, s. 165-166).

Entegre program modeli, iyi program modelini kullanan, çalışılan disiplinlerin özelliklerini hesaba katan ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış, kapsamlı ve uyumlu bir müfredat çerçevesidir. Üstün yetenekli öğrencinin erken yaş, yoğunluk ve karmaşıklık dahil olmak üzere göze çarpan

özellikleri bu entegre program yaklaşımında aynı anda ele alınır. Ayrıca üstün yetenekli öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını da dikkate alır (VanTassel-Baska ve Wood, 2009, s. 655). VanTassel-Baska Betts'in (Otonom Öğrenci Modeli), Renzulli'nin (Üçlü Zenginleştirme Modeli), Treffinger (Bireyselleştirilmiş Program Planlama Modeli), Feldhusen ve Kollof'un (Purdue Üç Aşamalı Zenginleştirme Modeli) modellerine eleştiri getirmiştir. Yapılan eleştiri bu program modellerinin orak güçlüğü sosyal bilgiler, fen bilimleri ve yabancı diller gibi disiplinlere uygulanamamalarıdır (VanTassel-Baska, 1986, s. 164; Davis, 2014, s. 331-332).

Entegre program modelinin ileri sürdüğü bazı unsurlar şu şekildedir:

- Üstün yetenekliler farklı ihtiyaçlara sahip oldukları için öğretim modelinde değişiklikler yapılmalıdır.
- Üstün yetenekliler için öğretimde değişiklik yapılırken bilişsel alanında yanında duyuşsal, estetik ve sosyal alanlara da dikkat edilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zenginleştirme ve hızlandırma uygulamaları kullanılmalıdır.
- Öğretim sürecinde üstün yeteneklilere yönelik uyarlanan çalışmalar dikkatli bir şekilde planlanarak uygulamaya koyulmalı ve değerlendirilmelidir (Davis, 2014, s. 332).

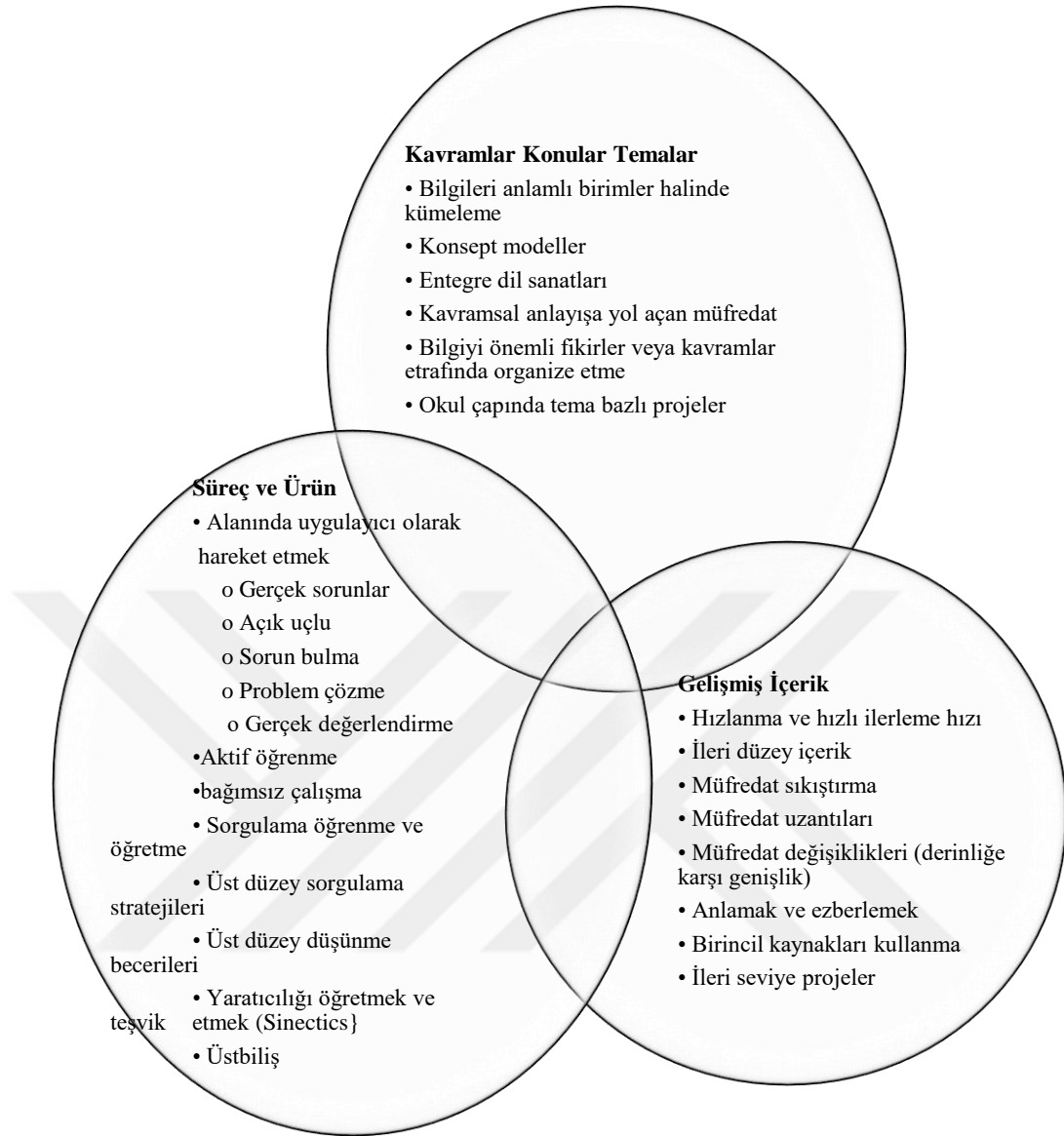
Entegre program modeli üstün yetenekli öğrencilerin kavramsal, problem çözme, yüksek seviye düşünme, ileri ve hızlı öğrenme için çeşitli yollar aracılığıyla en iyi şekilde karşılanabilecek ihtiyaçlarını farklılaştığını varsayar. Entegre program modeli ilk olarak 1986 yılında VanTassel-Baska tarafından önerilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin çok farklı yönlerine cevap veren birbiriyle ilişkili üç boyut içerir (VanTassel-Baska, 2010, s. 17). Bu boyutlar, (1) ileri içerik: ileri düzey içerik bilgisini dikkate alır, (2) Süreç-Ürün: üst düzey düşünme becerilerine dayanır ve (3) epistemolojik kavram/Tema: çeşitli disiplinleri aşan ana konulara öğrenmeye odaklanır (VanTassel-Baska ve Brown, 2009, s. 90).



Şekil 2. 2. Entegre program modelinin boyutları

(Van Tassel-Baska, 2010)

Entegre program modeli okullarda öğrencilerle çalışırken tasarım ve uygulama sürecinde müfredat yaklaşımlarını birleştirir. Çoğu zaman üstün yetenekli öğrenciler, hızlanma, proje çalışması ve daha yüksek düzeyde düşünme fırsatlarından oluşan bir müfredat planı ile sonuçlanır. ICM, bu özellikleri tek bir pakette düzenler, böylece üstün yetenekli öğrencilerin ve diğerlerinin daha entegre bir öğrenme modeli deneyimlemelerine olanak tanır (VanTassel-Baska, 2015, s. 169).



Şekil 2. 3. Üstün yetenekliler eğitiminde ve EPM'de en iyi uygulamalar (Drain, 2009)

Gelişmiş/İleri İçerik Boyutu

Gelişmiş içerik boyutu, içeriği aynı yaştaki akranlarının normalde alacağından daha erken ve daha hızlı sağlayarak üstün yetenekli öğrencilerin hızlandırma ihtiyacını karşılar. İçerik alanı uzmanları ve eğitimciler, sınıf düzeyinde veya üzeri düzeyde içerik geliştirmek için iş birliği yapar ve bir alan içindeki temel konuları, kavramları ve zihin alışkanlıklarını içerik alanı standartlarına göre düzenler. Bu nedenle, müfredat, disiplinle ileri düzeyde öğrenmeyi temsil eder (Davis, vd., 2014, s. 196).

Bu boyut, eğitimi hızlandırarak ve konuları üst sınıflardan aktararak

üstün yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlamaktadır. Alan uzmanları, branş öğretmenleri ve eğitimciler birlikte çalışarak, normal sınıf düzeylerinin daha da üzerinde ders içerikleri oluştururlar. Daha sonra içeriğin kapsadığı ana kavramlar, temalar ve konular söz konusu sınıf seviyesi için saptanan kazanımlar ile ilişkilendirilir (Sak, 2017, s. 210).

Öncelikle entegre program modelinin ünitelerinin/öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmelidir. Kazanımların üstün yetenekli öğrencilerin sınıf seviyesinin üstünde planlanmasına dikkat edilmelidir. Kazanımlar hedef alınarak planlama yapılmalıdır. Sonrasında öğrencilerin akranlarından farklılaşmalarını sağlayan bilişsel ve akademik özellikleri belirlenerek çeşitli gruplamalar yapılmalı, alınacak eğitimsel önlemler (müfredat daraltma) uygulamaya konulmalıdır. Geliştirilen farklılaştırılmış eğitim programlarında öğretim ve değerlendirmeler zorlayıcılık sağlamak, derin ve anlamlı öğrenmeler için üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini çekebilecek üst düzey materyallerle yapılmalıdır. Ders içerikleri alan uzmanları ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde geliştirilir (Emir, 2017, s. 51; Sak, 2017, s. 210).

Süreç-Ürün Boyutu

Bu boyut üstün yetenekli öğrencilerin belli alanlarda ürünler ortaya çıkarmalarını sağlayacak becerilerinin kazandırılmasını içerir. Bu beceriler araştırma becerileri, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, yaratıcı düşünme becerileridir. Burada amaç öğrencilerin bu beceri öğrenimlerini bir disiplinden diğerine veya akademik alandan (okuldan) özel hayatlarına transfer etmelerini sağlamaktır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009, s. 22). Ayrıca disiplinlerin araştırma yöntemleri farklılık gösterdiği için öğrenciler çalışılan disiplinin uzmanlarının araştırma esnasında kullandıkları araçları ve yöntemleri de öğrenirler. Kazanımlar sadece bilişsel alanla sınırlı olmamalı öğrencilerin takım halinde çalışmalarını sağlanarak sosyal-duyuşsal becerileri de geliştirilmelidir (Tortop, 2015a, s. 159).

Süreç/Ürün boyutu içerik boyutu ile ilişkilidir ve öğrencilerin çalışma alanlarında sorgulama yapmaları ve temel becerileri geliştirmeleri için dizayn edilmiştir. Bu boyutların birbiriyle etkileşimi öğrencilerin sorumluluk kazanmalarına, farklı bakış açılara sahip olmalarına ve sosyal konulara duyarlı olmalarına yardımcı olur. Ayrıca problem dayalı öğrenme yaklaşımının

üstün yetenekli öğrencilerle kullanılmasının etkili olduğu çeşitli araştırmalarla belirlendiği için problem dayalı öğrenme Bütünleştirilmiş Müfredat Modelinin bu boyutunun önemli bir parçası olmuştur (Emir, 2017, s. 53). Akıl yürütmeye yardımcı beceri olarak görülmesi durumunda bu üst düzey düşünme becerileri daha iyi öğretilir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009, s. 22).

Süreç boyutunda öğretimsel materyeller olarak, Paul'un akıl yürütme bileşenleri Hamburger modeli, Dagwood Modeli kullanılabilir (Tortop, 2015a, s. 159). Paul'un akıl yürütme bileşenleri (Paul ve Elder, 2002, s. 138) gibi genel düşünme modellerinin kullanılması karmaşık seviyelerde bilgiyi değiştirme fırsatlarını teşvik eder. Entegre program modelinin bu yönü aynı zamanda proje veya verimli tartışmalar yoluyla bilginin üretken yollarla kullanılmasını da teşvik eder (Van-Tassel Baska, 2015, s. 169).

Süreç/ürün boyutu, öğrencilerin yüksek kaliteli bir ürün geliştirmelerine olanak tanıyan hem bilimsel hem de sosyal araştırma becerilerini öğrenmeye büyük önem verir. Uygulamacı öğretmen-öğrenciyi belirli konuları keşfetmede etkileşimli bir ekip olarak içeren oldukça iş birlikçi bir yaklaşımdır. İstişare ve bağımsız çalışma, temel konuların seçici olarak araştırılmasında yansıtıldığı için, öğrencilerin disipline özgü çeşitli süreçleri anlamasıyla sonuçlanan öğretim modeline hakimdir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009, s. 11). Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini destekler ve öğrencileri kendi düşünme ve öğrenmeleri üzerinde düşünmeye teşvik eder. Öğrenciler, disipline özgü modellerin yanı sıra genel düşünme modellerini kullanarak bilgiyi değiştirirler. Bunlar, öğrencilerin içerikle ilgili sorgulama becerilerini geliştirdikleri gerçek dünya veya kötü yapılandırılmış problemlerle probleme dayalı öğrenmeyi içerir (Davis, vd., 2014, s. 197).

Modelin amacı öğrencilerin problem bulmasını ve çözmesini sağlamak için onlara ortam oluşturarak alan uzmanları ile sahada temasa geçmelerine olanak tanımadır. Öğrenciler etkin olarak bir araştırma içeriği oluşturmaya, literatür araştırması yapmaya, deneysel bir tasarım seçmeye ve çalışma planlarını bir teklifte ortaya koymaya katılırlar. Öneri daha sonra öğretmenleri ve bilim adamı tarafından eleştirilir. Bu şekilde, öğrenciler bilimsel sorgulamada süreç becerisi geliştirmeye odaklanır ve yüksek kaliteli bir ürün geliştirmeye çalışırlar. Aşağıdaki çizelge, Northwestern-Argonne programında kullanılan sorgulama sürecinin üç aşamasını tasvir etmektedir (VanTassel-Baska, 1986, s. 166).

Epistemolojik kavram boyutu

Epistemolojik kavram boyutu aynı zamanda konu/temalar boyutu olarak da adlandırılır. Bu boyutta, üstün yetenekli öğrencilerin bilgi parçalarından ziyade bilgi sistemlerini anlamalarına odaklanan kavramlar, temalar ve ana konular etrafında öğrenme etkinlikleri düzenlenir (Sak, 2017, s. 212). Öğrenme sürecinde öğrenciler hem disipline özgü hem de disiplinler arası ana fikir, tema ve ilkelerle baş başa kalırlar. Böylece öğrenciler şemaları gelecekte yeni örneklerle genişletilerek içselleştirirler. Bu boyutta öğretmenin rolü sorgulayıcıdır, tartışma ve münazara için yorumlayıcı konuları gündeme getirir. Öğrenciler enerjilerini okuma, yansıtma ve yazmaya odaklarlar. Güçlü fikirlerin çeşitli temsil biçimlerinde estetik olarak değerlendirilmesi bu modelin önemli bir sonucu olarak görülmektedir (VanTassel-Baska, 1986, s. 167).

Disiplinlerarası temalar bu süreçte ortaya çıkar. Bu boyutla ilişkili öğrenme hedefleri, üstün yetenekli öğrencilerin soyutlama, karmaşıklık ve anlama derinliği ihtiyaçlarını ele alır. Öğrenciler sorgulama, Sokratik tartışmalar, disiplinler arası bağlantılar ve diğer yollarla incelenen disiplinin karmaşıklığı ile boğuşurlar (Davis vd., 2014, s. 197).

Entegre program modelinin bu boyutu, konu alanları arasında organizasyonu sağlamak ve disiplinler arası bağlantılar kurmak amacıyla çekirdek (temel) bir kavramın kullanımına odaklanmaktadır. Çekirdek kavram çeşitli sorular, öğrenme görevleri ve değerlendirmeler yoluyla öğrenme alanları içerisine bütünleştirilir. Konu /temalar boyutu genel olarak kavram öğretiminin yanında öğrenme alanı içerisinde yer verilen kavramların çalışılmasını da sağlar (Emir, 2017, s. 53). Öğrencilerin zorlu içerikler etrafında çözdükleri gelişmiş akıl yürütme ve gerçek dünya problemlerini çözme yetenekleri, önemli kavramlar ve onların disiplinler arası ve disiplin içinde nasıl işledikleri ile ilgili bilgilerinin artmasıyla gelişmektedir (Sandling, 2011, s. 251). Bir üniteye en az bir hedef ve bazı öğrenme çıktıları ana kavramla bağlantısı bulunmalıdır. Bu boyuttaki kavram öğretiminin ana amacı öğrencileri yaşadıkları dünyanın koşullarına hazırlamaktır (Emir, 2017, s. 53).

Tüm disiplinlerde olduğu gibi sosyal bilimlerde de bilgiyi düzenlemek ve anlamak için kavramsal bir çerçeve önemlidir. İster yönetim ister tarih, ekonomi ya da coğrafya olsun, sosyal bilim içeriği, çoğu zaman doğası gereği soyut olan büyük miktarda gerçek bilgiden oluşur. Sosyal bilgilerde kavram-temelli öğretim,

bilgi hacminin anlamlı hale getirilmesinde çok önemlidir. Kavramlar olmadan, öğrenciler izole olgularda kaybolurlar, bütünü algılamaz ve yararlı karşılaştırmalar yapamazlar (Kniep, 1989, s. 402).

Ayrıca, her bir sosyal bilim disiplini, bu disiplini anlamak için kritik olan belirli kavramların temeli üzerine kurulmuştur. Aşağıdaki şekilde sosyal bilim alanlarının her birinde kullanılabilecek bazı disipline özgü kavramların yanı sıra, tüm sosyal bilimlerle ilgili önemli kavramların bazıları listelenmiştir (Sandling, 2011, s. 252).

Tablo 2. 3. Sosyal bilim kavramları

	Genel sosyal bilimler kavramları	
Tarihi kavramlar		Siyasal bilimler kavramları
Topluluk	Sistem	Eyalet
Toplum	Nedensellik	Zulüm
Devrim	Değişim	Liderlik
İlerleme	Zaman	Aristokrasi
Yetki	Desenler	Demokrasi
	Adalet	
Ekonomi kavramları	Kanun	Coğrafya kavramları
Kıtlık	Özgürlük	Yerler
Üretim	Çatışma	Hareket
Bağımlılık	Kültür	Bölge
İhtisas	Etnik Köken	Yer
Piyasa	Milliyetçilik	Difüzyon
	Yetki	

(Sandling, 2011)

VanTassel-Baska ve Stambaugh (2009) ana tema ve konuları tüm bilim dallarında egemen olan unsurlar olarak değerlendirmektedir. Ayrıca anlatılan derste ilgili bilim dalında önemli bağlantılara sahip olabileceğini vurgulayarak öğretmenlerin kendi alanı içinde uygulamak veya disiplinler arasında bağlantı kurmada bu fikirleri öğrencilere kazandırmasının yolunu şu adımlarla sıralamıştır (s. 23).

- *Değişim, sistem, savaş, haklar, adalet, onur, özgürlük* gibi üzerine

düşünülecek bir konu/tema seçin.

- Öğrenciler bu temalar etrafında çeşitli öğrenmesi gereken temel önermeleri ve bunlara ulaştıracak genellemeleri belirleyin.
- Bu konuların öğretilmesini sağlayacak kaynak ve materyalleri seçin.

Kavram ve içerik arasındaki bağlantı, müfredat geliştiriciler için kritik bir odak noktasıdır. Çok çeşitli insan deneyimlerinde geniş uygulama alanı olan makro kavramlar, yine de bazı içerikleri diğer içeriklerden daha etkili bir şekilde aydınlatır. Örneğin, The College of William and Mary'deki Center for Gifted Education'daki müfredat geliştirme çalışmasında geliştiriciler, sistem kavramının sosyal bilgiler içeriğinin bazı bileşenlerinde diğerlerine göre anlayış oluşturmada çok daha az yararlı olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle, kavram ve içeriğin konu alanı içinde birbirini verimli bir şekilde bilgilendirme derecesini artırmak için bazı birimler için kavramsal odağı daha doğrudan uygulanabilir neden ve sonuç kavramına değiştirdiler (Little, 2017, s. 48).

Entegre program modeli çeşitli nedenlerle üstün yetenekli öğrenciler için çok etkilidir. Her şeyden önce, entelektüel açıdan üstün yetenekli çocuk, karşılıklı ilişkileri görme ve anlama konusunda alışılmadık derecede keskin güçlere sahiptir. Bundan dolayı, kavramsal boyut yararlıdır çünkü bütün yapısı sürekli olarak biçim ve içerik ilişkisine dayalıdır. Öğrencileri geleneksel müfredatta yer almayan pek çok şeye maruz bıraktığı için kavram müfredatı en yüksek anlamda bir zenginleştirme aracıdır. Ayrıca, yaratıcı ürünleri eleştirel olarak analiz ederek ve yaratıcı sürecin kendisinde aktif olarak yer alarak öğrencilerin yaratıcı ve entelektüel süreci anlamaları için bir temel sağlar. Son olarak, bilişsel ve duyuşsal hedefleri müfredata entegre etmek için bir bağlam sağlar (VanTassel-Baska, 1986, s. 167).

2.5.3.2 Paralel (Koşut) Program Modeli

Paralel Müfredat Modeli bir, iki, üç veya dört "paralel" düşünme yolundan faydalanacak şekilde zorlayıcı müfredat geliştirme olasılığını öneren ve dersleri daha kapsayıcı bir seviyeye çıkarmak amacıyla C.A. Tomlinson ve arkadaşları tarafından geliştirilen bir çerçeve program modelidir. Paralel terimi, eğitimcilerin aynı konu veya disiplinde program tasarımına yaklaşabilecekleri çeşitli formatları ifade eder. Paralel terimi formatların veya yaklaşımların planlamada veya sınıf

kullanımında ayrı ve farklı kalması gerektiği anlamına gelmemelidir (Tomlinson vd., 2008, s. 17).

Bu müfredat modelinin en büyük avantajı, herhangi bir öğrenci, konu alanı veya sınıf seviyesi için uyarlanabilmesidir. PMM, yüksek kaliteli ders planları geliştirmek için temel (çekirdek) müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve kimlik (farkındalık) müfredatı biçiminde dört ana bileşen kullanır (Leppien ve Purcell, 2011, s. 3).

Tomlinson vd. (2008) paralel müfredat modelinde öğretim sürecini öğretmen, öğrenci ve içerik bileşenlerinin birbirleri ile etkileşimleri ile açıklar. Öğretmen-içerik etkileşiminde, öğretmen öğretme-öğrenme sürecinden önce ve süreci sırasında üstün zekâlı öğrencilere öğretilecek içerikler kazanımlarının onlara uygunluğu konusunda planlama yapar. Öğrenci-içerik etkileşiminde, öğrencilerin öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf yönlerine yönelik farklı yöntem ve stratejilerin değerlendirilip yeni öğrenmelerde kullanılmasını ifade eder. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde, öğretmen öğrencilerin bireysel özelliklerini keşfetmeye devam eder ve onları daha yakından tanıyarak öğretim sürecine dahil eder (s. 44).

Öğretimsel sürecin öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimlerini etkili ve planlı bir şekilde gerçekleştirmek için içerik, değerlendirme, giriş, öğretme teknikleri, öğrenme aktiviteleri, gruplandırma stratejileri, kaynaklar, ürün, uzatma faaliyetleri, artan zekâ talebi düzeyleri dahil öğrenci ihtiyaçlarına dayalı farklılaşma, ders ve ünite kapanışı gibi bileşenlerin kullanılması gerekmektedir (Tomlinson vd., 2008, s. 44; Leppien ve Purcell, 2011, s. 3).

Tablo 2. 4. Paralel eğitim programı'nın tanımları ve temel bileşenleri

Müfredat Bileşeni	Tanım
İçerik	Öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, temel anlayışlar ve becerileri ifade eder.
Değerlendirme	Öğrencilerin içeriği ne ölçüde edindiğini belirlemek için kullanılan araçlardır.
Giriş Etkinlikleri	Öğrencileri bir ders veya üniteye karşı dikkatlerini çekip onları motive etmektir.
Öğretim Stratejileri	Öğretmenlerin öğrenmeyi tanıtmak, açıklamak, modellemek, yönlendirmek ve değerlendirmek için kullandıkları yöntem ve tekniklerdir.
Öğrenme aktiviteleri	Öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri edinmelerine, prova etmelerine, depolamalarına, aktarmalarına ve

	uygulamalarına yardımcı olan bilişsel deneyimlerdir.
Gruplandırma Stratejileri	Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğrencilerin sınıf içerisinde farklı şekillerde düzenlenmelerini sağlar.
Kaynaklar	Öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyen materyallerdir.
Ürün	Öğrencilerin öğrenmesinin kanıtını oluşturan performanslar veya çalışma örnekleridir.
Genişletme Faaliyetleri	Temsili konulardan ve öğrencilerin ilgi alanlarından ortaya çıkararak zenginleştirme deneyimleridir.
Artan Zekâ Talebi Düzeyleri Dahil Öğrenci İhtiyaçlarına Dayalı Farklılaşma	Öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayış düzeylerini yükseltme ihtiyaçlarını karşılayan müfredat değişiklikleridir.
Ders ve Ünite Kapanışı	Öğrenme deneyiminin sonucuna ulaşıldığından veya ünitenin öğrenme hedefi ile bağlantı kurulduğundan emin olmak için dersin odak noktalarının tekrarlanmasını sağlar.

(Tomlinson vd., 2008, s. 46-47; Leppien ve Purcell, 2011, s. 3)

Bir okuldaki bireyler paralel bileşenlerini her birini farklı şekilde kullanabilir. Bir sınıf öğretmeni, paralellikleri farklı amaçlar için ayrı ayrı kullanabilir. Öğretmenler, sınıf seviyeleri içinde, sınıf seviyeleri arasında veya konular arasında tüm veya birkaç öğrenci için öğrenmeyi desteklemek amacıyla paralellikleri toplu olarak da çalışabilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, sınıf düzeyinde müfredatın ötesinde farklı konulara ilgi duyan öğrenciler için öğrenme fırsatlarını değiştirmek konusunda da paralellikleri kullanabilir (Leppien ve Purcell, 2011, s. 8). PMM, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrendiklerinin tamamını görmelerine yardımcı olma gücüne sahiptir. Bu modele dayalı müfredatın öğrencilerin öğrenmesini optimize edeceğini ve tüm öğrencilerin üretken ve tatmin edici bir yaşam sürmesi olasılığını artıracığı umulmaktadır (Leppien ve Purcell, 2011, s. 8).

Tomlinson vd. (2008), etkili müfredat ve öğretimde sabit unsurların önemini vurgulamakla birlikte etkili müfredatın öğrenciye ve onun dünyasına proaktif olarak yanıt vermesi gerektiğine ifade etmektedir. Ayrıca her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarma ihtiyacına rehberlik etmek amacıyla müfredat tasarımı hakkında aşağıdaki sonuçları sıralamıştır:

- Müfredat, öğrencilere temel bilgi, fikir ve disiplinlerin temel becerilerinde uzmanlaşma konusunda rehberlik etmelidir.
- Müfredat, öğrencilerin karmaşık ve belirsiz konu ve problemlerle boğuşmasına yardımcı olmalıdır.

- Müfredat, öğrencileri disiplinlerde acemiden uzman performans seviyelerine taşımalıdır.
- Müfredat, öğrencilere disiplinde özgün çalışmalar için fırsatlar sağlamalıdır.
- Müfredat, öğrencilerin öğrenmede zorluklarla karşılaşmalarına, kabul etmelerine ve nihayetinde benimsemelerine yardımcı olmalıdır.
- Müfredat, öğrencileri bilginin baş döndürücü bir hızla genişlediği ve değiştiği bir dünyaya hazırlamalıdır.
- Müfredat, öğrencilerin değişen dünyaya hazırlanmalarına yardımcı olurken, geçmişteki ve kendi içlerindeki sabitleri belirlemelerine yardımcı olmalıdır.
- Müfredat, öğrencilerin yaşadıkları dünyadaki olasılıklarının yanı sıra kendileri hakkında bir algı geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Müfredat, öğrencileri kapasitelerini geliştirmeye devam etmeye teşvik edecek kadar ikna edici ve tatmin edici olmalıdır.

Paralel Müfredat Modeli Boyutları

Temel (çekirdek) müfredat: PMM'nin birinci boyutu olan temel müfredat zengin ve özgün müfredat için diğer 3 müfredatın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bir ülkenin genel eğitimindeki öğrencilerin tamamına hitap eden kazanımların yer aldığı boyuttur. Çekirdek müfredat bir konu alanının temel bilgilerine, kavramlarına ve ilkelerine dayanır (Sak, 2017, s. 198; Tomlinson vd., 2008; VanTassel-Baska ve Brown, 2009, s. 87). Başka bir deyişle temel müfredat, açıkça öğretilen/öğretilmeyen, ilgili tüm öğrencilerin belirli bir yaş veya sınıf düzeyine bağlı belirli materyalleri öğrenmesini sağlamaya odaklanan bir dizi eğitim hedefi olarak tanımlanır. Normal eğitim sınıfı ortamı ortak çekirdek olarak değerlendirilir (Tangient, 2021).

Çekirdek Müfredat öğrencileri bir çalışma alanında yeterliliğe ve potansiyel olarak uzmanlığa doğru bir yolculuğa hazırlayan bir anlayış çerçevesi geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler için ulusal, eyalet ve/veya bölgesel öğrenme hedefleri Çekirdek Müfredatta açıkça belirtilmelidir (Tomlinson vd., 2008, s. 19).

Bağlantılar müfredatı:

Paralel müfredat modelinin bu paraleli, öğrencilerin bilginin birbirine

bağlılığını keşfetmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Bağlantılar Müfredatı doğrudan Temel Müfredat üzerine bina edilmiştir ve böylece bir disiplinin temel gerçeklerini, kavramlarını, ilkelerini ve becerilerini vurgular (Tomlinson vd., 2008).

Bağlantılar Müfredatı, öğrencilerden belirli kavramların, ilkelerin ve/veya becerilerin bir disiplinin diğer yönlerinde, disiplinler arasında, başka zamanlarda veya zaman dilimlerinde, başka yerlerde veya bu olasılıkların bazı kombinasyonlarında nasıl ortaya çıktığını görmelerini isteyebilir. Ayrıca öğrencilerden kavramların, fikirlerin veya becerilerin çeşitli insanlar, değişen bakış açıları ve/veya farklı koşullar (ekonomik, politik, sosyal veya teknolojik koşullar gibi) tarafından nasıl etkilendiğine ve bunlardan nasıl etkilendiğine bakmalarını isteyebilir (F. Şahin, 2018, s. 97; Sak, 2017, s. 200).

Öğrencilerden bir disiplin içindeki bağlantıları keşfetmelerini ve tanımlamalarını istemek, genellikle bir disiplin (sosyal bilgiler gibi) veya onun alt disiplinleri (antropoloji, sosyoloji veya siyaset bilimi gibi) hakkında derinlemesine bilgi oluşturmalarına yardımcı olur. Öğrencilerden disiplinler arasında (sanat, sosyal bilgiler, edebiyat ve tarih gibi) bağlantılar kurmalarını istemek, genellikle bilgi genişliği oluşturmalarına yardımcı olur (Tomlinson vd., 2008).

Uygulamalar müfredatı:

Temel ve bağlantılar paralellerinde olduğu gibi uygulama müfredatı da öğrencilerden bir konu veya disiplinin temel bilgilerine, kavramlarına, ilkelerine ve becerilerine odaklanmalarını ve bunlarla mücadele etmelerini ister. Bununla birlikte paralel uygulama öğrencilerden bu unsurları, disiplinde bir uygulayıcı veya uzman gibi kullanmalarını ister. Paralel uygulamanın amacı öğrencilerin bir profesyonellikleri yansıtan uygulamalar yoluyla anlayışlarını ve becerilerini genişletmelerine yardımcı olmaktır. Uygulama paraleli, öğrencilere acemilikten uzmanlığa giden yolda, problem çözme ve üretimde rehberlik eder. Bu süreçte, öğrencilerden profesyonellerin çalışmalarına katılmalarını ve çalışmalarına etki eden alışkanlıkları, duygu ve etikleri incelemelerini ister (Tomlinson vd., 2008, s. 23).

Uygulama Müfredatı, öğrencilerden zaman zaman çalışmaları bireylerin bir konu alanındaki bilgi ve beceriler bütününe katkılar yapan bilim adamları olarak işlev görmelerini isteyebilir. Bazen de Uygulama Müfredatı, öğrencilerden

bir disiplindeki bilgi, beceri ve araçları kullanan (veya bunların kullanımını simüle eden) bilim adamları olarak işlev görmelerini isteyebilir. Öğrencilerin yaşı ve bilişsel, akademik ve duyuşsal gelişimi, iki yaklaşımdan veya yaklaşım kombinasyonundan hangisinin belirli bir öğrenci grubuna en uygun olduğunu gösterecektir (Tomlinson vd., 2008, s. 23-24).

Kimlik (farkındalık) müfredatı:

Bu paralele göre geliştirilen müfredat, bir çalışma alanında katkıda bulunanların ve uzmanların temel kavramlarını, ilkelerini ve becerilerini kullanarak öğrencilerin kendi güçlü yanlarını, tercihlerini, değerlerini ve bağlılıklarını anlamalarına rehberlik eder. Bu paralelin amacı, öğrencilerin hem disiplini hem de kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır (Strickland ve Glass, 2009, s. 118).

Kimlik Müfredatı öğrencilerin:

- Bir disiplin alanının kişinin hayatına nasıl yön verdiğini düşünmelerine,
- Disiplin içerisindeki muhtemel başarı ve zorlukları düşünmelerine,
- Kendilerine ve alana yapacakları katkıların düzeyini anlamalarına,
- Alanda derinleştikçe karşılaşılabilecekleri çatışma ve zorlukları anlamalarına,
- Çalıştığı alanda nasıl iz bıraktığı ve çalışma alanının kendisinde bıraktığı izi anlamalarına yardımcı olur (Tomlinson vd., 2008, s. 32).

2.5.3.3 Izgara (Kaplan) Modeli

Izgara modeli, müfredat geliştiricinin hangi unsurların farklılaştırılmış bir müfredat oluşturduğunu ve böyle bir müfredatın nasıl oluşturulabileceğini belirlemesine yardımcı olan bir modeldir. Bu modelin hedefleri, (1) üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak farklılaştırılmış bir program içeren içerik, süreç ve ürünlerin genel prensiplerini uygulamaya dönüştürmek ve (2) kapsamlı ve entegre bir müfredat oluşturan farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri oluşturmak için özel süreci tanımlamaktır (Kaplan, 2009a, s. 235).

İçerik, üstün yetenekli öğrenciler için hem faydalı hem de önemli ve ilginç diye tanımlanan bilgileri ifade eder. Tarihsel, çağdaş ve hatta fütürist düşüncelerle ilgili olabilecek gerçekleri, fikirleri, kavramları, genellemeleri, ilkeleri, teorileri ve sistemleri içerir. Üstün zekâlılar için müfredatın, bir alandaki uzmanların anladığı

içeriği bilen öğrencileri içermesi beklenir (Davis vd., 2014, s. 199).

Bu modelde içerik, altında çeşitli konuların çalışılabileceği ve öğrenme etkinliklerinin düzenlendiği geniş bir tema etrafında organize edilir. Temaların kullanılması, öğretim seçeneklerini genişletir ve disiplinler içi/disiplinler arası bağlantıları teşvik ederek çok disiplinli çalışmaya olanak tanır (Sak, 2017, s. 213). Bu temalar, eğitimciler tarafından yıllar boyunca önerilen bir dizi evrensel kavramı temsil eder. Çeşitli programlarda üstün zekâlılar öğretmenleri tarafından kullanılmış olan bazı genellemelerle birlikte temaların bir listesi bulunmaktadır (Kaplan, 2009b, s. 123-124).

Desenler

Genellemeler:

- Desenler tahmin edici olabilir.
- Bazı desenler doğa tarafından belirlenir; bazı desenler insan yapımıdır.
- Desenler bütünün parçalarını ortaya çıkarır.

Değişim

Genellemeler:

- Değişim planlı veya kendiliğinden, evrimsel veya devrimsel olabilir.
- Değişimin dalga etkisi vardır. Bir değişiklik diğeri uyarır.
- Değişim uyumsuzluk yaratabilir.
- Değişim olumlu veya olumsuz olabilir.

Sistemler

Genellemeler:

- Sistemler, bir işlevi gerçekleştirmek için birlikte çalışan parçalardan oluşur.
- Sistemler etkileşime girer ve bu etkileşimler olumlu veya olumsuzdur.
- Sistemler zaman içinde biçim ve işlev olarak değişir.

Çatışma

Genellemeler:

- Çatışma kaçınılmazdır.
- Çatışma büyümeye yol açabilir ve üretken olabilir.
- Çatışma, değişimin bir sonucudur.

Yapı

Genellemeler:

- Yapı fonksiyonu takip edebilir.
- Yapılar yapılar içinde oluşturulabilir.
- Yapı her şeyin doğasında vardır.

Güç

Genellemeler:

- Güç yıkıcı veya yapıcı olabilir.
- Güç etkileyebilir.
- Güç doğal veya gelişmiş olabilir.

İlişkiler

Genellemeler:

- İlişkiler çok ve çeşitli amaçlar için kurulur.
- Bazı ilişkiler diğerlerinden daha uzun sürer.
- Her şey bir şekilde ilişkilidir.

Adaptasyon












Genellemeler:

- Adaptasyon hayatta kalmak için gereklidir.
- Adaptasyon, biyotik veya abiyotik olan birçok faktörün bir sonucudur.
- Adaptasyon difüzyonla kolaylaştırılır.

Sandra Kaplan, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri için daha derin ve karmaşık deneyimlere ihtiyaç olduğuna inanmaktadır (Conklin ve Frei, 2007, s. 79). Öğretmenlerin öğrettikleri içeriğin derinliğini (8 strateji) ve karmaşıklığını (3 strateji) artırmak için kullanabilecekleri 11 strateji geliştirmiştir (bkz. şekil 2.5). Soruların her birini kavramları temsil eden çekici simgelerle görselleştirmiştir. Bu stratejiler üstün yetenekli öğrencilerin çıtasını yükseltmekle kalmayıp bütün öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kaplan, 2009b, s. 116-117).

Bazı istemlerin, belirli temel içerik konularıyla diğer istemlerden daha iyi derinlik ve karmaşıklık yarattığını belirtiyor. İçeriğin ele aldığı temel soru, “Öğrenciler hangi bilgileri öğrenecek?”

Tablo 2. 5. Kaplan'ın derinlik ve karmaşıklık boyutları

Derinlik ve 8 boyutu		
	Disiplinin Dili	Disiplinlerin dili, belirli bir çalışma veya disiplin alanıyla ilişkili belirli özel ya da teknolojik terimlerin öğrenilmesi anlamına gelir.
	Ayrıntılar	Ayrıntılar, bir kavramı, teoriyi, ilkeyi ve hatta bir gerçeği tanımlayan belirli niteliklerin ve özelliklerin öğrenilmesine atıfta bulunur.
	Örüntüler	Modeller, ayrıntularla temsil edilen yinelenen olayları ifade eder
	Eğilimler	Eğilimler, olayları etkileyen faktörleri ifade eder.
	Cevaplanmayan sorular	Cevaplanmamış sorular, incelenen bir alan veya disiplin içinde fark edilen belirsizlikleri ve bilgi boşluklarını ifade eder.
	Kurallar	Kurallar, doğal ya da insanların yaptığı yapı veya düzenlerin bir çalışma alanındaki olguları açıklaması ifade eder.
	Etik	Etik, bir çalışma veya disiplin alanı için sıkıntılı olan ikilemlere veya tartışmalı konuları ifade eder.
	Büyük fikirler	Büyük fikirler, incelenen alan veya disiplinin gerçeklerinden ve kavramlarından kendilerini ayıran genellemeleri, ilkeleri ve teorileri ifade eder.
Karmaşıklık ve 3 boyutu		
	Zaman	Zamanla, zamanın bir değişim aracı olarak anlaşılmasını ve zamanın geçişinin konular hakkındaki bilgimizi değiştirdiğini kabul etmeyi ifade eder.
	Farklı bakış açıları	Bakış açıları, farklı bakış açılarının olduğu ve bu bakış açılarının fikirlerin ve konuların görünümünü ve değerini değiştireceğini ifade eder.
	Disiplinler arası ilişkiler	Disiplin bağlantıları, eğitim programında hem entegre hem de disiplinler arası bağlantılara atıfta bulunur. Disiplin bağlantıları, çalışılan disiplin içerisinde ya da diğer farklı alanlardaki disiplinlerle yapılabilir.

(Kaplan, 2009a)

Süreç: Süreç, başta eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini ifade eder. Ancak problem çözme, araştırma becerileri, öğrenme-öğrenme becerileri, teknolojik beceriler, temel akademik beceriler ve hatta yaşam becerilerini içerir. Bu beceriler ders etkinliklerinde entegre bir şekilde kullanılırlar. Örneğin, doğrulama becerisi bilgi toplamayı (bir araştırma becerisi) ve bu bilgiyi organize etmeyi (temel bir beceri) içerir (Davis vd., 2014, s. 199).

Ürün: Ürün, içerik bilgisinin birçok beceriyle ustalıklarla bütünleşmesini gerektirir. Ürün hem öğrenme için bir araç hem de öğrenmenin gerçekleştiğini doğrulama işlevi görür. Ürünler yazılı hikayeler, makale, özetler, sloganlar ve öneri gibi çeşitlilik göstermelidir. Sözlü, açıklayıcı, yazılı, görsel iletişim türlerini kapsamalıdır (Sak, 2017, s. 217).

2.5.3.4 Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli

Üçlü Zenginleştirme/Döner Kapı Modeli özünde öğrencilerin ilgi alanlarının ve yaratıcı üretkenliklerinin teşvik edilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili bir modeldir (Renzulli ve Reis, 2014, s. 40) ve okul tabanlı zenginleştirme modeli şeklinde de isimlendirilmiştir (Renzulli ve Reis, 2000).

Model, yüksek potansiyelli öğrencileri belirlemek için daha esnek bir yaklaşım olan Döner Kapı Tanımlama Modeli ile üstün potansiyelli öğrencilerin eğitimsel etkinliklerini farklılaştırmak için üçlü zenginleştirme modelinin birleşiminden oluşmaktadır (Renzulli ve Reis, 1986, s. 225).

Model, 1. Tanılama, 2. Müfredat daraltma. 3. I. tür zenginleştirme, 4. II. tür zenginleştirme, 5. III. tür zenginleştirme olmak üzere beş bileşenden meydana gelmiştir (Sak, 2017, s. 260).

Model tanımlama işlemi ile başlatılır. İlk önce ortalamanın üzerinde yetenekli/yüksek potansiyelli olarak görülen öğrencilerin %15-20'sinden meydana gelen bir yetenek havuzu oluşturulur. Bu havuz oluşturulurken başarı testleri, öğretmenlerin aday gösterimi, yaratıcılık potansiyeli ve görev bağlılığının değerlendirilmesi ile ebeveyn önerileri dikkate alınır. Yüksek başarı testi puanları ve IQ puanları, bir öğrenciyi otomatik olarak yetenek havuzunun içine atar (VanTassel-Baska ve Brown, 2009, s. 81-82).

Öğrenciler yetenek havuzu için belirlendikten sonra, çeşitli eğitim hizmetleri almaya başlarlar. İlk olarak değerlendirmeler sonucu yetenek

havuzundaki öğrencilerin ilgi ve öğrenme stilleri saptanır. İkinci olarak, tüm öğrencilere müfredat sıkıştırma uygulanır. Yani önceden öğrenilen içeriğin bölümleri genel programdan çıkarılır ve alternatif çalışmalar programa eklenir. Bu işlemler sonucunda üçlü zenginleştirme kapsamında I. II. ve III. tür zenginleştirme etkinlikleri öğrencilere sunulur (Sak, 2017, s. 261; VanTassel-Baska ve Brown, 2009, s. 82).

I. Tür Zenginleştirme

I. Tür zenginleştirmenin temel amacı, öğrencilere genel müfredatın bir parçası olmayan çeşitli konulara, disiplinlere, etkinliklere, hobilere, kişilere, yerlere, ilgi alanlarına ve mesleklerle ilgili deneyim sağlamaktır (Reis ve Renzulli, 2009, s. 324-325). Çoğu zaman, bu tür bir zenginleştirme, merak ve içsel motivasyon için bir katalizör görevi görür. Bu etkinlikler tüm öğrencilere sunulmalıdır (Renzulli ve Reis, 2014, s. 33) I. tür zenginleştirme deneyimlerine gösteriler, konuk konuşmacılar, performanslar, DVD'ler, internet siteleri ve slayt sunumlarını örnek gösterilebilir (Sak, 2017, s. 261). I. tür zenginleştirme, öğrencileri motive etmek ve sonraki II. tür veya III. tür için yeni ilgi alanlarını teşvik etmek için tasarlanmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler, Tip I zenginleştirme deneyiminin bir sonucu olarak daha sonraki bir Tip III araştırma projesi için fikirler geliştirebilirler (Davis vd., 2014, s. 178).

II. Tür Zenginleştirme

II. tür Zenginleştirme, çeşitli bilişsel, üst bilişsel, metodolojik ve duyuşsal becerilerde hem bireysel hem de grup eğitim faaliyetlerini içerir. Bu tür zenginleştirme, somut ürünler üretmeye, beceri geliştirme ve bilgi toplamaya vurgu yaparak öğrencileri gerçek dünya sorunlarına çözümler üretmeye hazırlar. I. tür aktiviteleri öğrencilere ilham verir, II. tür aktiviteleri ise öğrencilere ilhamdan eyleme nasıl geçebileceklerini öğretmeyi amaçlar (Renzulli ve Reis, 2014, s. 34).

Genel olarak II. tür zenginleştirme, (1) bilişsel beceriler (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme) (2) duyuşsal beceriler, (3) öğrenme becerilerinin öğrenimi, (4) araştırma ve ileri seviyede öğrenme materyallerinin kullanımı ve (5) yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerileri olmak üzere beş kategoriden oluşan süreç becerilerine odaklanmaktadır (Sak, 2017, s. 262; Renzulli ve Reis, 2014, s. 34; Reis ve Renzulli, 2009, s. 327).

III. Tür Zenginleştirme

Modelin en ileri düzeyi olan III. tür zenginleştirme, öğrencinin ilk elden

sorgulayıcı rolünü üstlendiği araştırma etkinlikleri ve sanatsal üretimler olarak tanımlanır (VanTassel-Baska ve Brown, 2009, s. 82). III. tür faaliyetler, gerçek dünya problemlerinin bireysel ve küçük grup incelemeleridir. Tip II aktivitelerde olduğu gibi, Tip III aktivitelerin karmaşıklığı ve derinliği öğrencilerin gelişim seviyelerine bağlıdır (Renzulli ve Reis, 2014, s. 34). Tip III zenginleştirme ile öğrenci, orijinal araştırma, sanat, yazı, tiyatro, web ana sayfası tasarımı ve benzeri konularda seçtiği bir konu üzerinde çalışır. Bu çalışmalarını ya orijinal bir ürün olarak ortaya çıkar ya da bir hizmete yol açar. Öğrenciler sadece tüketici değil, bilgi ve sanat üreticisi olarak hareket etmelidirler (Davis vd., 2014, s. 180).

Tip III zenginleştirmenin amacı öğrencilere;

- bilgiyi, motivasyonu ve yaratıcılığı kendi seçtikleri bir probleme veya çalışma alanına uygulamalarına,
- belirli bir alanda içerik ve metodoloji hakkında ileri düzeyde anlayış elde etmelerine,
- kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine (planlama, organize etme, kaynakları kullanma, zamanı yönetme, karar verme ve birinin performansını değerlendirme); ve
- özgüven, göreve bağlılık ve başarı duygularını geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Renzulli ve Reis, 2014, s. 34).

2.5.3.5 Maker Müfredat Farklılaştırma Stratejileri

Maker (1982), üstün yetenekli çocukların mevcut özelliklerine dayanan niteliksel olarak farklı bir müfredatın geliştirilmesine yönelik kapsamlı, organize bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşım içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere 4 boyuttan meydana gelmiştir. Bu 4 boyut da çeşitli alt boyutlara ayrılmaktadır ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Maker ve Schiever, 2010, s. 27-28).

Tablo 2. 6. Öğrencinin özelliklerine göre müfredat değişiklikleri seçme rehberi

Müfredat farklılaştırma boyutları			
İçerik	Süreç	Ürün	Öğrenme Ortamı
<ul style="list-style-type: none"> • Soyutluk • Karmaşıklık • Çeşitlilik 	<ul style="list-style-type: none"> • Üst düzey düşünme becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek yaşam problemleri • Gerçek alıcı 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezlilik • Bağımsız

<ul style="list-style-type: none"> • Organizasyon • Seçkin kişilerin yaşamları • Yöntem bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Açık uçluluk • Keşfedici öğrenme • Kanıt/Akıl yürütme • Grup etkileşimi • Öğrenme hızı • Süreçte çeşitlilik 	<ul style="list-style-type: none"> • Üründe Çeşitlilik • Sentezleme 	<ul style="list-style-type: none"> • öğrenme • Açıklık • Kabul edicilik • Karmaşıklık • Değişken gruplama
--	--	---	--

(Maker ve Schiever, 2010)

İçerik

Bir müfredatın içeriği öğrencilere sunulan kavramları, fikirleri, stratejileri ve bilgileri içerir. Üstün yetenekli öğrenciler için içeriği uygun hale getirmek için eğitimcilerin daha soyut, daha karmaşık ve normal müfredattan daha farklı olacak şekilde içerik seçmesi gerekir. İçerik ayrıca yaratıcı ve üretken insanlar ile kültürlerin incelenmesini, çeşitli bilimsel disiplinler için temel olan araştırma yöntemlerini kullanmayı ve genellemeler geliştirmeyi içerir. Bununla birlikte içerik üstün yetenekli öğrenciler için farklı şekilde düzenlenmelidir, böylece her öğrenme deneyiminden maksimum öğrenme değeri elde edilebilir (Sak, 2017, s. 175).

Süreç:

Müfredatın içeriğindeki değişiklikler kadar, öğrencilerin fikirleri kavramak, hipotezleri formüle etmek ve anlayış geliştirmek için kullandıkları süreçlerde yapılan değişiklikler de aynı derecede önemlidir. Süreç, eğitimcilerin öğretme şekli ve öğrencilerin bilgiyi kullanma şeklidir. Materyallerin öğrencilere sunulma biçimlerini, onlara sorulan soruları içerir (Maker ve Schiever, 2010, s. 97).

Ürün:

Ürünler üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılma yapılan üçüncü bir alandır. Ürünler (çıkıtı) içeriğin (girdinin) doğal bir sonucudur ve bilgiyi geliştirmek için kullanılan süreçlerin sonucudur. Ürünler, girdi ve süreçten tamamen ayrılamaz olsa da, çoğu insan öğrencileri değerlendirmek ve bir eğitim programının etkililiğini veya geçerliliğini değerlendirmek için ağırlıklı olarak ürünlere güvenir. Problem çözümleri, araştırma raporları, danslar, müzik besteleri, slayt gösterileri, fotoğraflar, PowerPoint sunumları, bilgisayar programları, Web

siteleri, bloglar, fotoğraf koleksiyonları, kitaplar, atletik gösteriler, konuşmalar hepsi sayısız türde ürün örneklerdir (Maker ve Schiever, 2010, s. 144; Sak, 2009, s. 88).

Öğrenme Ortamı:

Öğrenme ortamı değişiklikleri, içerik, süreç ve üründe değişiklik yapmak için önkoşuldur. Öğrenme bağlamı girdiyi, işlemeyi ve çıktıyı şekillendirir. Çevre, belirli türde öğrenme deneyimleri sağlar. Öğrenme çevresi uygun şekilde değiştirildiğinde, öğrencilere büyük fırsatlar sağlanır. Çevrede gerekli değişiklikler yapılmazsa fırsatlar kısıtlanır ve üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini etkin bir şekilde geliştiremezler (Maker ve Nielson, 1996, s. 23).

2.6 Üst Düzey Düşünme Becerileri

Bireylerin toplumlarına faydalı olacak çalışmalarda bulunmaları için 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan *kritik düşünme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık* en önemliler arasında yer almaktadır (B. Akarsu, 2018, s. 9).

Düşünme becerisi, okuma, problem çözme, yaratıcılık ve diğer tüm düşünme biçimleriyle ilgili düşünme becerilerinin olduğu anlamına gelen bir tür akıl yürütmeye katkıda bulunan bir yeterlidir. Teknik bir beceri veya uygulamadan daha fazlasıdır. Düşünme becerisi çalışma, yansıtma, inceleme, çözümlenme, karar verme, değerlendirme ve diğer akıl yürütme türlerinin dayandığı faktörlerden biridir (Swartz ve Perkins, 1990; akt. Robinson vd., 2007, s. 102).

Günümüz eğitiminde tüm öğrencilerin analiz etme, karşılaştırma, sınıflandırma, sentez yapma, genelleme yapma, ayırt etme, sonuç çıkarma, planlama, tahmin etme, neden-sonuç ilişkilerini görme, iyi kararlar verme ve daha fazlasını yapma becerileri ön plana çıkmıştır (Özensoy, 2019, s. 92-93).

Öğrenci merkezli anlayışta amaç, öğrencilerin okulda aldıkları teorik bilgileri kendi yaşamlarında kullanabilmelerini sağlamaktır. Düşünme becerilerinin gelişimi sağlanırsa öğrenmeyi öğrenme hedefine ulaşılabacaktır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi problem çözme, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine bağlıdır (Gelen, 2011, s. 85).

2.6.1 Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık son 50 yılda çok değerli hale gelmiştir. Sanatsal ve son zamanlarda eğitim çevrelerinde her zaman önemli bir konu olmuştur ve 21. yüzyıla girerken kurumsal sektör, inovasyonun araştırılması ve geliştirilmesiyle giderek daha fazla ilgilenilen bir alan olmaktadır (Plucker ve Beghetto, 2003, s. 216).

Yaratıcılığın karmaşıklığının onu tanımlamayı zorlaştırdığını kabul etsek bile, yaratıcılığın bir insanda beslenip geliştirilebileceği veya bastırılabilirliği ve hatta kaybolabileceği konusunda bir fikir birliği var. Tüm çocuklar için yaratıcılık eğitimi ve üretimin tanınması önemlidir (Robinson vd., 2007, s. 79). Yaratıcılık ilgili bazı farklı tanım şu şekildedir.

Yaratıcılık, birey veya grubun, yetenek, süreç ve çevre arasındaki etkileşimi ile sosyal bir bağlamda tanımlandığı şekliyle hem yeni hem de kullanışlı olan algılanabilir bir üründür (Plucker vd., 2004, s. 90).

Yaratıcılık insanların estetik, manevi, bilimsel, teknolojik ve sosyal alanlarda değerli olarak kabul ettiği yeni fikirlerin, buluşların, artistik objelerin ve görüşlerin üretimidir (Vernon 1977, s. 67; akt. Arık, 1987, s. 14).

Yaratıcılık, insanların akıl yürütmek, problem çözmek, karar vermek ve anlam ve bilgi eklemek için kullandıkları bir dizi önemli beceriden biridir (Treffinger vd., 1993, s. 557).

Söz konusu olduğunda yaratıcılığı açıklamak, basit tanımlara uymayan karmaşık bir süreçten oluşur. Yaratıcılık süreci tüm duygusal ve entelektüel faaliyetlerde, her türlü iş ve meslekte mevcuttur (Aslan vd., 1997, s. 1).

Yaratıcılığın (ölçümü, tanınması, eğitimi v.b) farklı birçok boyutunda çalışmalar gerçekleştiren bilim adamı Torrance ise yaratıcılık ile ilgili şöyle bir tanım yapmaktadır (Torrance, 1974, s. 8):

Yaratıcılık; problemlere, bilgideki eksiklere, var olmayan unsurlara, yetersizliklere, tutarsızlıklar karşısında duyarlılık göstermeye, zorlukları saptama, çözüm arayışında olma, tahminlerde bulunma ve noksanlıklar konusunda varsayımlar oluşturma ya da varsayımları değiştirme, çözümlerden birini tercih etmek ve bununla ilgili girişimde bulunma, tekrar girişimde bulunma, en sonunda da sonuçları ortaya çıkarmadır.

Wertheimer (1945) yaratıcı düşüncenin, doğasına dair yeni anlayışlar

kazanmak için bilgimizi parçalamayı ve yeniden yapılandırmayı içerdiğini öne sürmüştür. Ona göre yaratıcılık, düşüncelerimizi, düşündüğümüz durumu kolayca farklı ve hatta daha iyi anlamamızı sağlayacak şekilde organize edebildiğimizde ortaya çıkan bir şeydir (akt. Proctor, 2021, s. 2).

Aktamış ve Ergin (2006) yaratıcı düşünmeyi bilgideki problemleri ve eksikleri görmeyi, düşünce ve varsayımlar oluşturmayı; orijinal fikir oluşturmayı, fikirler arasındaki bağlantıyı görmeyi ve düşünce bileşenlerinin farkına vararak yeni bileşenler meydana getirme olarak tanımlamıştır (s. 78).

Yaratıcılık, yeni ürünlerin olduğu, toplumsal olarak tanınan bir başarıdır (Barron ve Harrington, 1981, s. 442). İlk başta, yaratıcı bir fikir veya çalışma yeni olması gerekir. Ancak yeni olması yeterli olduğu anlamına gelmez, yeni bir fikir gülünç ya da saçma da olabilir; rüyaların çoğu yenidir, ancak kahvaltından sonra dünya çapında herhangi bir etkiye sahip olmaları nadirdir. Yeniliğin yanı sıra, bir fikrin yaratıcı olabilmesi için bir topluluk için uygun ve bir şekilde sosyal açıdan değerli olması gerekir (Sawyer vd., 2003, s. 20).

Uygun gözlemciler bağımsız şekilde bir ürün veya tepkinin yaratıcılığı konusunda hemfikir olduğu zaman o ürün ve tepki yaratıcıdır. Uygun gözlemciler, ürünün oluşturulduğu veya tepkinin ifade edildiği alana aşina olan kişilerdir. Dolayısıyla yaratıcılık, uygun gözlemciler tarafından yaratıcı olduğuna karar verilen ürünlerin, tepkilerin kalitesi olarak kabul edilebilir ve bununla birlikte bu şekilde değerlendirmeye alınan bir şeyin üretildiği süreci vurgulamayı da ifade edebilir (Amabile, 1996, s. 33).

Kaufman ve Sternberg (2007) yaratıcı fikirleri üç bileşenden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır: İlk olarak, bu fikirler farklı, yeni veya yenilikçi bir şeyi temsil etmelidir. İkincisi, yüksek kalitede olmaları gerekir. Üçüncüsü, yaratıcı fikirler de eldeki göreve uygun olmalıdır.

Richards (2007) yaratıcı ürünleri yalnızca iki özelliğe ihtiyaç duyan, orijinallik ve başkaları için anlamlılık olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile somut bir ürün, davranış veya fikir olsun, yeni bir şey olması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitimcilerin bakış açısından yaratıcılık genellikle bir amaç olarak değil, problem çözme yeteneğini geliştirmek, motivasyonu sağlamak ve kendi kendini düzenleme yeteneklerini geliştirmek gibi amaçlara yönelik bir araç olarak görülür. Yaratıcılık fikri eğitimciler için çekici olsa da vaatlerin yanı sıra tuzaklar da var.

Eğitim açısından bakıldığında, yaratıcılık karışık bir nimettir. Aynı zamanda, merak, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyebildiği gibi, müfredat boyunca sınıfın düzenli bir şekilde ilerlemesi veya sınıf yoluyla sınıfın düzenli çalışması gibi sınıf süreçlerini bozma potansiyeline sahiptir. Eğitimciler yaratıcılığa ilgi duyarlar, ancak bazen bir alev güvesi olarak kalmamak için çok yaklaşmamaları gerektiğini düşünürler (Smith ve Smith, 2010, s. 251).

Yaratıcılığın tanımlanması ve değerlendirilmesi zor olsa da yetenekli çocuklarda bu özelliği göz ardı etmemeliyiz. Dünya, teknoloji, seyahat ve tıptan sinemaya, müziğe ve edebiyata kadar hayatın her alanında katkıları için yaratıcı insanlara bağlıdır. Bu yeterli bir sebep değilse, dikkatimizi çeken en zorlayıcı neden, bireylerin tatmin edici hayatlar yaşamalarını sağlamaya kendimizi adanmış olmamızdır. Ebeveynler ve öğretmenler, yaratıcılığın gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduklarını bilmelidirler (Robinson vd., 2007, s. 77).

Yaratıcılık, üstün zekâlılığı oluşturan diğer özelliklerle birlikte mevcut olabilirken, diğer alanların varlığını gölgede bırakan ayrı bir güç olarak da ortaya çıkabilir. Yaratıcı yetenekli ocuk, genellikle yakınsak, sıralı olarak düzenlenmiş bir dünyada farklı, yanal bir düşündürdür (Harris, 2015b, s. 233).

Yaratıcılık araştırmalarındaki liderler uzun zamandır onun geliştirilebileceğine inanıyorlar. Osborn (1963), yaratıcı düşünme becerilerinin tüm insanlarda mevcut olduğunu ve bu becerilerin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmuştur. E. P. Torrance (1972, 1987) olağanüstü kariyerinin çoğunu yaratıcılık eğitim programlarının başarısını belgeleyerek geçirmiştir (akt. Plucker, vd., 2003, s. 216).

Guilford (1950, 1975) ve Torrance (1966, 1972) ilk çalışmalarında yaratıcılığı veya yaratıcı potansiyeli ölçmek için yaklaşımlar geliştirdikleri için bu ölçüler özünde temsil ettikleri teorilerin hazır tanımları haline gelmiştir (akt. Smith ve Smith, 2010, s. 256). Guilford (1956) zekânın yapısı üzerine daha genel araştırmaların bir parçası olarak, yaratıcılığı akıcılık, esneklik, orijinallik, sorunlara duyarlılık, yeniden tanımlama ve detaylandırma olmak üzere altı çok boyutlu yapı açısından nitelendirmiştir. Torrance (1968, 1984, 1988a, 1990a) Guilford tarafından tanımlanan teorik yapılardan üçünü seçmiştir. Bunlar akıcılık, esneklik ve detaylandırmamadır (akt. Haris, 2015b, s. 234).

Akıcılık (bir alanda kaç fikir üretilebileceği), esneklik (bu fikirlerin kaç

farklı düşünce kategorisini temsil ettiği) ve orijinallik (bu fikirlerin ne kadar özgün veya yeni olduğu) kavramları, alandaki araştırmacılar için bir tür çalışma tanımı haline gelmiştir (Smith ve Smith, 2010, s. 256).

Yaratıcılık konusunda konuşurken neden söz edildiği belirtilmelidir. Mesela fikirlerden, süreçlerden veya kişilerden söz ediliyorsa bunun netleştirilmesi gerekir (Smith ve Smith, 2010, s. 257). Yaratıcılık, araştırmacıları genellikle yaratıcılığın 4P'sinden bahseder: kişi, süreç, ürün ve çevre (Piirto, 2008, s. 367).

Kişiler eğitimde öğretmen ve çocuktur. Süreçler, sınıf içi öğretim süreçleri olduğu kadar, çocukların okul yaşamının görevlerini yerine getirirken ve bilgi ve beceri dağarcıklarını genişletirken kullandıkları süreçlerdir. Ürünler, öğrenci çabalarının somut kanıtlarıdır. Bunlar öğrencilerin ürettiği testler, denemeler, posterler, kitap raporları, sunumlar ve ev ödevleridir. Baskı, öğrencinin öğrenmesinin ve büyümesinin gerçekleştiği sınıf ve ev ortamlarıdır (Smith ve Smith, 2010, s. 257).

Yaratıcı birey: Yaratıcılık sadece bilim adamı, ressam, yazara özgü olan bir yetenek değil çocuklardan yetişkinlere kadar toplumdaki bütün bireylerde görülebilmektedir (V. Y. Yıldırım, 2015, s. 130). Yaratıcılığın bu boyutundaki yaklaşımlardan birisi Guilford ve Thurstone'un çalışmalarına dayanan Sternberg'in (Sternberg ve Grigorenko, 2007) Başarılı Zekâ modelidir. Başarılı Zekâ modeli, başarılı zekâyâ temel katkı sağlayan analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç işlem becerisine odaklanır (Sternberg vd., 2008, s. 302). Bu işlem becerileri, bireylerin güçlü yanlarından yararlanmalarına ve ayrıca zayıflıkları iyileştirmelerine ve düzeltmelerine olanak tanır. Bireyler bu üç işlem becerisinin seviyelerine göre farklılık gösterir, bu yüzden başarılı zekâ modeli bireysel odaklı bir yaklaşım sınıfına girer (Smith ve Smith, 2010, s. 258).

Amabile (1996)'in yaratıcılık teorisinde ise yaratıcılığın meydana gelmesi için alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili beceriler ve görev motivasyonu olmak üzere üç değişkenin gerekliliğinden söz etmiştir. Alanla ilgili beceriler bilgi, teknik beceriler ve özel yeteneği kapsar. Yaratıcılıkla ilgili beceriler ise yaratıcılıkla bağlantılı olan kişilik faktörlerini kapsar. Görev motivasyonu ise üzerinde çalışılan konuya ilişkin motivasyonu içermektedir (akt. Kanlı, 2019, s. 9). Yaratıcı birey modeli özellikle eğitim için çekicidir çünkü eğitim camiasının amaca giden bir araç olarak yaratıcılığa hitap etmektedir. Hayatta başarılı olmak

için yaratıcılığın ne kadar önemli olduğunu gösterir (Smith ve Smith, 2010, s. 258).

Yaratıcı Süreç: Yaratıcı süreç modelleri için en yaygın kaynak, yaratıcı fikirler veya ürünler geliştiren bireylerin deneyimlerinde bulunur. Bu deneyimlere ilişkin bilgilerin çoğu, yaratıcılığı genel olarak kabul edilen kişilerin (Mozart, Çaykovski gibi) yazılarından veya röportajlarından gelmektedir. Ayrıca çoğu bilim adamının yeni ve uygun fikirler üretme konusunda kendi deneyimlerinden etkilenmiş olması da muhtemeldir (Starko, 2005, s. 40). Başka bir deyiş ile kişi yaratıcı bir faaliyette bulunurken veya yaratıcı bir fikir ortaya koyarken bu sürecin zihnindeki işleyişini anlamayı amaç edinmesidir (Kanlı, 2019, s. 6).

Yaratıcı süreçle ilgili olarak çeşitli modeller bulunmaktadır. Bunlar Dewey'in problem çözme modeli (Starko, 2005, s. 40), Jansunyan Düşünme Kuramı (Rotherbeng, 1971, 1996; akt. Sak, 2016, s. 31) ve Wallas (1926, s. 80)'ın dört aşamalı modelidir. Bu dört aşama hazırlık, kuluçka, aydınlatma ve doğrulamadır. Hazırlık, ön çalışmanın ilk aşamasıdır. Bu aşamada veri ve bilgi toplanır, ilgili fikirler araştırılır ve önerileri dinlenir. Kuluçka, hazırlık ve aydınlanma anı arasında sıklıkla gözlemlenen gecikme için kullanılan bir terimdir. Wallas, bu süre zarfında hazırlanan materyalin sadece pasif bir şekilde zihinde oturmadığını, aynı zamanda bir tür içsel detaylandırma ve organizasyondan geçtiğini varsayıyor. Aydınlanma, fikre sahip olmanın öznel deneyim, içgörü anıdır. Doğrulama ise hem içgörünün değerinin değerlendirilmesini hem de onun tam formunun detaylandırılmasını kapsar (Sawyer, 2003, s. 23).

Yaratıcı Ürün: Yaratıcı ürün kişinin içinde bulunduğu çevresinden etkilenerek süreç sonucunda meydana getirdiği ürün veya fikri temsil eder (Kanlı, 2019, s. 5). Yaratıcı ürünle ilgili teorilerden birisi Csikszentmihalyi'nin yaratıcılığın sistemler modelidir. Bu teoride yaratıcılık disiplin (domain), alan (field) ve kişi (person) arasındaki etkileşimi vurgulayan sistemli bir yaklaşım olarak benimsemiştir. İlk kısım disiplindir (çevrenin kültürel ve sembolik bilgi boyutu). Her disiplin kendi kural ve prosedürlerini içerir. Örneğin, matematik, müzik, sanat ve fizik biliminin tümü disiplinlerdir. İkinci kısım alan (çevrenin sosyal boyutu). Alan, ilgili disiplin içinde meydana gelen ürünlerden hangisinin yaratıcı olarak kabul edileceğini belirleyen profesyonelleri içerir. Tiyatroda eleştirmenler, diğer yönetmenler ve yazarlar olabilir; bilimde, belirli bir bilim alanında uzmanlaşan diğer bilim adamları olacaktır. Sistemin son bileşeni, bir

disipli içinde tablo, fikir, teori ya da makineyi oluşturan kişidir (Csikszentmihalyi, 1999, s. 314).

Yaratıcılık, bireyin alan içinde icat etmesi, keşfetmesi veya yaratması ve yaratımlarının alanda yerleşik başkaları tarafından yeni ve değerli olarak kabul edilmesiyle gerçekleşir. Üç bileşenden herhangi biri yoksa, ürün o zaman yaratıcılık olarak değerlendirilmez (Davis vd., 2014, s. 215).

Yaratıcı ürünlerin doğasını tanımlayan yaratıcılık kavramına yaklaşıyor. Simonton (1994) ise topluma yaratıcı ürünlerin doğasını olağanüstü katkıları olduğunu düşündüğümüz kişilerin çalışmalarını incelemiştir. Bu tür yaratıcılığa genellikle “Büyük-c” yaratıcılığı denir. Bunun aksine, bazı akademisyenler “küçük-c” yani açıkça yararlı ve belki de önemli olan, ancak dünyayı sarsmayan katkılar anlamına gelen yaratıcılıktan da söz etmektedirler.

Yaratıcı Çevre: Bireyin kişisel özellikleri üzerinde hem genetik hem de içinde bulunduğu çevrenin etkisi vardır (Kanlı, 2019, s. 11). Yaratıcı Çevre kuramında eğitimsel olarak iletişimin söz konusu olduğu bütün ortamlar çevre olarak tanımlanabilir. Bireyin çevre ile olan örgün ve yaygın etkileşim düzeyi onun yaratıcı performansını etkilemektedir. Böylece zengin bir çevre bireyin kendi ilgi alanı çerçevesinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelerek onlara çözümler üretmesini sağlayan bir alandır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 89-90).

Yaratıcılığı geliştirmek için çok fazla teknik bulunmaktadır. Bununla birlikte, ana teknik türlerini şu şekilde tanımlanabilir.

- Beyin fırtınası veya analogik düşünme düşünceyi artırmak içindir.
- Kişinin yanal düşünme veya zorunlu ilişkiler gibi tipik düşünme biçiminden kurtulmasına yardımcı olmak içindir.
- Zihin haritası veya grafik düzenleyici daha büyük bağlantılar kurmak içindir.
- Altı Şapkalı Düşünme ve nitelik listeleme farklı bakış açılarını ve seçenekleri değerlendirmek içindir.
- Çizim yapmak, tüm duyuları kullanmak veya varsayımları yıkmak zihni canlandırmak içindir.
- Sosyodrama ve Yaratıcı Problem Çözme problem çözmeye yardımcı olmak içindir (Cramond ve Sarah, 2021, s. 147).

2.6.2 Eleştirel Düşünme

Antik Yunan'da Sokrates ile başlayan ve bilginin sorgulanması, bütün yönleriyle nesnel biçimde ortaya çıkarılmasına dayanan eleştirel düşünme becerisi günümüzde eğitim anlayışının merkezine gelmiştir (Özensoy, 2019, s. 92-93).

Eğitim literatüründe ve farklı bilimsel kaynaklarda eleştirel düşünmenin tanımına ilişkin benzer ancak az da olsa farklılık gösteren tanımlar mevcuttur. Eğitim, psikoloji, felsefe ve siyaset bilimi gibi çeşitli sahalarda fikir ortaya koyan kişiler olduğu görülmüştür (Gürkaynak vd., 2009, s. 5).

Eleştirel düşünme, kişinin bir konu veya verilen bir konuda var olan bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, söz konusu bilgilerin doğruluğunu açıklamaya ve onun hakkında doğru bir fikre ulaşmaya çalışarak, olası dış önyargıları göz ardı ederek ortaya koyduğu kapasitedir (Baker, 2020, s. 5-6).

Eleştirel Düşünme, kişisel alan, mesleki, aile, sosyal, emek, ekonomik, kurumsal veya iş olsun, belirli bir durumu çözmek amacıyla, bir olasılıklar evreninin ortasında belirli bir seçeneği akıl yürütme ve irade yoluyla değerlendirme ve seçme süreci olarak anlaşılır (Baker, 2020, s. 6).

“Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir” (Gürkaynak vd., 2009, s. 7).

Eleştirel düşünme, arzu edilen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır. Problem çözümede, çıkarımları formüle etmede, olasılıkları hesaplamada ve karar vermede yer alan amaca yönelik, mantıklı ve hedefe yönelik düşünme türünü ifade eder (Halpern, 2003, s. 5).

Eleştirel düşünme, zihnin kullanılmasına yönelik bilişsel bir faaliyettir. Eleştirel, analitik ve değerlendirici şekillerde düşünmeyi öğrenmek, dikkat, kategorilere ayırma, seçme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kullanmak anlamına gelir (Cottrell, 2015, s. 1).

Eleştirel düşünme, kısaca analiz, sentez, problem çözme, çıkarım ve

değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir. Eleştirel düşünme sayesinde bireylerin problem çözme becerileri gelişir, sorgulama becerileri artar, diğer bireylerin ortaya argümanları değerlendirme yetenekleri yükselir, başkalarını herhangi bir konuda ikna etme kabiliyetlerine olumlu etkiler, yaşamda karşısına çıkanları sorgulayarak kendine özgü hayat felsefesi geliştirebilir (B. Akarsu, 2018, s. 9-10).

Eleştirel düşünmenin yakından ilişkili olduğu diğer yetenekler, yaratıcılık, sezgi ve mantıktır. Eleştirel düşünme yeni stratejiler, farklı şeyleri görüp onları algılama yollarını geliştirmemizi sağlar. Eleştirel düşünme için iyi bir kapasiteye sahip olmak, konformizmden kaçınmamıza ve dünyayı görmenin tek bir yolu olduğundan kaçınarak insan olarak ilerlememize yardımcı olur (Baker, 2020, s. 6).

Eleştirel düşünme, çeşitli beceri ve tutumları içeren karmaşık bir müzakere sürecidir.

Bir süreç olarak eleştirel düşünme;

- diğer insanların pozisyonlarını, argümanlarını ve sonuçlarını belirlemeyi;
- değişik perspektifler için delilleri değerlendirmeyi;
- zıt argümanları ve delilleri adil bir biçimde tartmayı;
- satır aralarında gizli olanı okuyabilmek, yüzeyleyin ardını görebilmek ve yanlış ya da haksız olduğunu belirleyebilmeyi;
- yanlış mantık ve ikna edici araçlar gibi belirli pozisyonları diğerlerinden daha çekici kılmak için kullanılan teknikleri tanımayı;
- yapılandırılmış biçimde konuları yansıtmak, mantık ve kavrayış sağlamayı;
- iyi delillere ve makul varsayımlara dayanarak argümanların geçerli ve haklı olup olmadığına dair sonuçlara varmayı;
- Başkalarının ikna olmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmış, açık ve mantıklı bir bakış açısı sunmayı içerir (Cottrell, 2015, s. 2).

Eleştirel düşünceyi geliştirmek için merak, anlama ve mantık önemli üç bileşendir.

- Merak: Soru sormak, kolay çözümlerle yetinmemek ve daha fazla bilgi aramak, meraklı insanların tripodudur. Kabulü bir kenara bırakın ve meraka yatırım yapın.

- Anlamak: Bir problemin tam resmini anlamak, eleştirel bir düşünür olmak için önemlidir. Yalnızca küçük bir boyuta odaklanırsanız, onu etkili bir şekilde düşünemeyebilirsiniz.
- Mantık: Akıllara meydan okuyan egzersizlerle mantıksal düşüncenizi harekete geçirmeye başlayın (Baker, 2020, s. 7).

İyi eleştirel düşünme becerileri, aşağıdakiler gibi faydalar sağlar:

- Geliştirilmiş dikkat ve gözlem
- Daha odaklı okuma
- Daha az önemli materyallerin dikkatini dağıtmak yerine bir metindeki veya başka bir mesajdaki kilit noktaları belirleme yeteneğinin artması
- Bir mesajdaki uygun noktalara yanıt verme yeteneğinin artması
- Kendi noktanızı nasıl daha kolay karşılayacağınıza dair bilgi
- Çeşitli durumlarda uygulamayı seçebileceğiniz analiz becerileri (Cottrell, 2015, s. 4).

MEB Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden olan eleştirel düşünme becerisi ile öğrencilerin “*doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları*” hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Sosyal bilgilerin birincil amacı demokratik vatandaşlığı teşvik etmektir. Eleştirel düşünmenin bir demokraside ve demokratik vatandaşlar için önemi nedeniyle, eleştirel düşünme, yirminci yüzyılın çoğu için sosyal bilgiler eğitimcileri için merkezi bir odak alanı olmuştur. Eleştirel düşünmenin vatandaşların kalıcı ve karmaşık sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldığı demokratik bir toplumda vatandaşlık için gerekli olduğu anlaşılmaktadır (Stanley 1991, s. 255). Sosyal bilgilerin en sevilen ve aynı zamanda en zor hedeflerinden biri öğrencilere kendi başlarına düşünmeyi, değerlendirmeyi ve karar vermeyi öğretmektir (Leming, 1998, s. 61). Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi, her sınıf düzeyinde vatandaşlık eğitiminin temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Sosyal bilgiler eğitimcileri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin hiçbir şekilde sosyal bilgiler dersine özgü olmadığını kabul ederken, çoğu, sosyal bilgilerin bu becerileri geliştirmek için müfredatta özel bir yeri olduğuna inanmaktadır (Shiveley ve VanFossen, 2001, s. 3).

Müfredat alanlarının çoğu, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine

katkıda bulduklarını iddia edecektir. Ancak, konunun doğası gereği, öğrencileri kamusal, sosyal ve kişisel meseleler ve toplumun diğer endişeleri hakkında eleştirel düşünmeye teşvik etmede temel sorumluluğu taşıması gereken sosyal bilgilerdir. Nitekim sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerileri önemlidir çünkü bu beceriler vatandaşların çağdaş yaşamda karşılaştıkları bilgi yağmuru ile baş etmelerini sağlar (Dhand ,1994, s. 149).

Demokratik bir yurttaşlık yaratma hedefi, eleştirel düşüncenin odağını daraltmaya yardımcı olur. Eleştirel düşünme artık verilerin doğruluğunu, özgünlüğünü, geçerliliğini, güvenilirliğini ve değerini değerlendirmeye daha fazla odaklanmıştır (Beyer, 1985, s. 276).

Sosyal bilgilerde eleştirel düşünme çağdaş dünya konuları kapsamında ele alınmıştır. Dünya sorunları tipik olarak küresel niteliktedir ve yağmur ormanlarının ormansızlaşması, dünya çapındaki AIDS salgını, nüfus artışı, nükleer silahların yayılması veya dünyanın bazı bölgelerindeki siyasi istikrarsızlık gibi endişeleri içerebilir. Dünya veya küresel bakış açısına sahip öğrencilerden genellikle karşılıklı bağımlılığı anlamaları, çeşitliliğe değer vermeleri ve yalnızca kendi kültür grupları ve ulus-devletleriyle değil, aynı zamanda dünya topluluğuyla da özdeşleşmeleri gerekir (Parker ve Jarolimek. 1984, s. 2). Böyle bir bakış açısı, öğrencileri küresel bir çağda vatandaşlığa daha iyi hazırlamayı ummaktadır (L. Anderson, 1979, s. 15).

Çocuklar genellikle diğer kültürler ve halklar hakkında bilgi edinmeye yetişkinlerden daha açık görünürler ve bu da okulda dünya meseleleri üzerinde harcanan zamanı küresel ve çok kültürlü bir perspektiften politik, ekonomik ve sosyal sistemleri öğrenmek için en uygun hale getirir. Hanvey (1986) bu küresel perspektifi, onunla ilişkili beş temel boyutu belirleyerek netleştirmiştir:

- Perspektif Bilinç: Birey tarafından evrensel olarak paylaşılmayan bir dünya görüşüne sahip olduğunun tanınması veya farkındalığı.
- Gezegenin Durumu Farkındalık: Hakim dünya koşullarının ve gelişmelerin ve bu bilgilerin karar vermek için nasıl kullanılacağına farkındalığı.
- Kültürler Arası Farkındalık: Dünya çapında insan toplumlarında bulunacak fikir ve uygulamaların çeşitliliğinin farkındalığı.
- Küresel Dinamikler Bilgisi: Dünya sisteminin ve bu sistemin birbirine

bağlı parçalarının temel özellikleri ve mekanizmaları hakkında mütevazı bir kavrayış.

- İnsan Tercihlerinin Farkındalığı: Bireylerin ve ulusların karşı karşıya olduğu seçim sorunlarının bir miktar farkındalığı ve bu seçimlerin kısa ve uzun vadeli sonuçları olduğunun kabul edilmesi (s. 20-21).

Beyer, sosyal bilgilerde eleştirel düşünme becerileri ile ilişkili on temel işlem tanımlamıştır:

- Doğrulanabilir gerçekler ile değer iddiaları arasında ayırım yapmak
- İlgili ile alakasız bilgi, iddia ve nedenleri ayırt etme
- Olgusal açıdan bir ifadenin doğru olup olmadığını saptama
- Bir kaynağın güvenilir olup olmadığını saptama
- Kesin olmayan iddiaları veya argümanları saptama
- Belirtilmemiş varsayımların belirlenmesi
- Önyargı tespiti
- Mantıksal yanlışları belirleme
- Bir akıl yürütme hattındaki mantıksal tutarsızlıkları tanımak
- Bir argüman veya iddianın gücünü belirleme (Beyer, 1985, s. 272).

2.7 Sosyal Bilgiler ve Tutum

Tutum bir kişiye, gruba, fikre veya duruma belirli bir şekilde tepki vermeye nispeten kalıcı bir yatkınlık/eğilim veya hazır olma halidir. Tutumlar öğrenme, deneyim ve duygusal süreçlerin karmaşık ürünleridir (Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry, 1984, s. 71). Başka bir ifade ile tutum; düşünce, durum, ya da herhangi bir konu hakkında, öğrenilmiş ve uygun bir biçimde tepkide bulunma eğilimidir (Lukow, 2002, s. 46). Tutum, yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğiliminin bütünleşmesinden oluşur (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutumun bilişsel öğeleri, tutum nesnelere konusundaki bilgi ve inançlardan meydana gelir. Bu bilgi, kişinin yaşantısı sonucu elde edilir. Bu kapsamda tutumun oluşması için bir konu hakkında bir malumatın olması gerektiği söylenebilir. Bireyin tutumunun değişmesi tutum nesnesiyle ilgili bilgilerinin değişmesine bağlıdır (Baysal, 1981, s. 14). İnanç ise, kişinin bir konu hakkındaki bilişlerinin tümüdür. Bir konu veya durumla ilgili bir inanç ister olumlu ister

olumsuz olsun, konuya veya duruma karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmede etkisi vardır (Tavşancıl, 2002, s. 74-75).

Tutumun duyuşsal öğesi; kişiden kişiye farklılık gösterir. Hoşlanma ve hoşlanmama yönünü oluşturduğu için bilgi ve gerçeklerle açıklanmaz (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 254).

Tutumların davranış öğesi, kişinin duygu ve yargılarına uygun olacak bir şekilde tutuma konu olan olaya karşı eğilimini içermektedir (Tavşancıl, 2002, s. 79).

Bir öğrencinin derse karşı tutumunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler, öğretmenin yarattığı sınıf ortamı, öğrencilerin sınıf içindeki çalışma ve etkinliklerde aktif olması ve derse ilişkin beklentileridir (Ergin, 2006, s. 19).

Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyal bilim alanları üstün yetenekli öğrencilerin için uygun disiplinlerdir. Sosyal bilgilerin konu alanının geniş olması, toplumsal hayattaki çeşitli güncel konuları barındırması, farklı görüşlerin tartışılmasına imkan tanınması üstün yetenekli öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum beslemesine yardımcı olmaktadır. Buna ilaveten çeşitli strateji ve yöntemlerle farklılaştırılmış sosyal bilgisi dersleri tutumu daha da olumluya çevirebilir (Atalay, 2014, s. 87).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrenme-öğretme yaklaşımları öğrencilerin derse yönelik tutumunu etkilemektedir. Derse karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için öğrenme yaklaşımının araştırmaya dayalı olması, konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, ders konularının öğrencilerin süreçte aktif olduğu çeşitli etkinliklerle işlenmesi gerekir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015).

Haladyna vd. (1992) 4, 7. ve 9. sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal bilgilere karşı tutumlarını etkileyen değişkenleri saptamak için bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada, alt sınıflardaki öğrencilerin sosyal bilgilere karşı tutumlarını olumlu etkileyen etmenin öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Üst sınıflardaki öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin olumlu tutumlarında ise özgüven, motivasyon ve ilgi gibi öğrencilerin bireysel faktörlerin belirleyici olmaktadır (akt. şimşek ve Demir, 2012, s. 8).

2.8 İlgili Araştırmalar

2.8.1 Sosyal Bilgilerde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar

Uzun (2022) “Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri” isimli çalışmasında BİLSEM’de eğitim alan özel/üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanmış ve eylem araştırması desenine göre planlamıştır. Verilerin elde edilmesinde öğrenci günlüğü, kişisel bilgi formu, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formları, uygulanan etkinliklere ait öğrenci çalışmalarını kullanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Araştırma bulguları neticesinde öğrenciler farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri ile ilgili işlenen dersin zengin bir içeriğe sahip olduğunu, süreç boyunca çeşitli değer ve beceriler kazandırdığını, çalışmalara karşı ilgi ve isteği artırdığını, farklı ortamlarda etkinlik yapmaya imkan tanıdığını ifade etmişlerdir.

Deliquiña ve Guzman (2021) yaptıkları çalışmada Filipinler, Zambales DepEd Bölümü 3. Bölgedeki Liselerin Kto12 Sosyal Bilgiler Programında farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin kullanım durumunu belirlemiş ve tanımlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler farklılaştırılmış öğretimde her zaman vızıltı grupları yöntemini kullandıklarını ancak bazen görev kartlarının kullanımını yöntemini kullandıklarını ortaya koymuştur. Kullanılan diğer yöntemler grup araştırması, düşün-eşleştir-paylaş ve sorun analiziydi. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin iktisat alanındaki akademik performanslarını yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Üçarkuş (2020) gaerçekleştirdiği çalışmasında sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerine etkisini saptamak ve farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemine kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünü yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışmada nicel verilerinin toplanmasında başarı testi ile zaman ve kronolojiyi anlama becerisi testi

kullanılırken nitel verilerin toplanmasında öğrenci günlükleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkili örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Toplanan nicel verilere göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı son test puanlarındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Araştırmadan toplanan nitel bulgularda, öğrenci günlüklerinden farklılaştırılmış etkinliklere ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkiler ile birlikte uygulama süreci temalarına varılmıştır. Bu uygulama bittikten sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden farklılaştırılmış etkinlikler, beğenme, beğenmeme, ders başarısı, zaman ve kronolojiyi anlama, tutumlar ve istekler/öneriler temalarına ulaşılmıştır.

Ateş (2020) yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik ve bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini dikkate alarak 4, 5, 6, ve 7. sınıf için sosyal bilgiler dersini kapsayan farklılaştırılmış öğretim programı oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırmada entegre program modeli temel alınarak farklılaştırılmış program meydana getirilmiştir. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler belgesel inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerinin analizde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada üstün yeteneklilerin genel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan programda çeşitli farklılaştırma stratejileri önerilmiştir. Bu öneriler tüm sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarını kapsayacak şekildedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretiminde üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma ile ilgili çalışmalara gereksinim duyulduğu ve bu konuda çalışmaların yetersiz olduğu saptanmıştır.

Taşer ve Ulusoy (2020) yaptıkları çalışmada 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını farklılaştırılmış öğretim anlayışı çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Bu amaç doğrultuda 2019-2020 eğitim-öğretim yılındaki ders kitapları farklılaştırılmış öğretim anlayışını kapsayan tüm bilgi ve içeriği taranarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada toplanan bulgular sonucunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı temel alınarak düzenlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse katılımını artırarak öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını, yeteneklerini fark

etmelerine olanak verdiği ifade edilmiştir.

Akdemir (2019) sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanarak hazırladığı etkinliklerin, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi ortaya koymuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmayı 6. sınıf giden öğrenciler ile gerçekleştirmiştir. Verileri yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen mülakatları, öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, gözlem, ölçme ve değerlendirme testi ile birlikte tutum ve motivasyon ölçeklerinden elde etmiştir. Nitel verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiş, nicel veri ise SPSS paket programı kullanarak çözümlenmiştir. Toplanan bulgular sonucunda, öğrenciler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile bilgi, beceri ve değer kazandıklarını ve bu yaklaşımın öğrenmeleri üzerinde kalıcı bir etki oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin başarısını artırdığı, derse yönelik tutum, istek, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Çetintaş (2019) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmasında sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre hazırlanan çalışma yapraklarının uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırma 7. sınıfa giden öğrencilerle yapılmıştır. Nitel veriler araştırmacı gözlem formu, yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı günlük kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında ise başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Nicel veriler "SPSS" paket programı kullanılarak analiz edilirken, nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel bulgular sonucunda farklılaştırılmış öğretimin tutum puanları ile akademik başarı puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular sonucunda ise farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı, kalıcı öğrenmelerini olumlu etkilediği, derse katılımını artırdığı, iletişim ve grupla çalışma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Korkut (2017) yaptığı çalışmada bütünleştirilmiş (entegre) müfredat Modeli’ni (Wood, 2009) temelinde sosyal bilgiler etkinliklerini farklılaştırarak üstün yetenekli öğrencilerin özdüzenleme becerilerine, problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisine bakmıştır. Nicel yapıda olan çalışma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre yapılandırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden biri olan Mann-

Whitney U testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında entegre program modeli temelinde farklılaştırılmış programın üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerilerinde artış sağladığı görülmüştür.

Waid (2016) yaptığı çalışmada 7-12. sınıflar için sosyal bilgiler öğretmenleri ve yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretim ve farklılaştırılmış öğretimdeki mesleki gelişimi nasıl tanımladıklarını araştırmıştır. Çalışmasını öğrencilerin öğretim seviyelerine uygun öğretim sağlamanın önemini vurgulayan yakınsal gelişim alanına ve öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamayı vurgulayan farklılaştırılmış öğretim anlayışına dayandırmıştır. Araştırma 3 gönüllü idareci ve 9 ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmeniyle açık uçlu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf derslerine ilişkin gözlemler ve öğretim materyalleri veya mesleki gelişim kapsayan dokümanların incelenmesi sonucunda veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu algılara sahip oldukları, öğretmenlerin zorlanan öğrencilerle farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullandıkları ve farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için etkili mesleki gelişim eğitimi ve kaynakları talep ettikleri tespit edilmiştir.

Atalay (2014) yaptığı çalışmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “İyi Ki Var” ünitesini entegre program modeline göre farklılaştırarak üstün yeteneklilere eğitim veren Ford Otosan İlköğretim okulundaki öğrencilere uygulamıştır. Nicel yöntemle göre ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene kullanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için “Başarı Testi”, “Tutum Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Form)” kullanılmıştır. Testlerden toplanan verilerin istatistiksel analizinde Mann Whitney-U ve Wilcoxon işaretlenmiş mertebeler testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucundaki bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilere için tasarlanan farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Mertol (2014) gerçekleştirdiği çalışmada ABD ve Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini karşılaştırmış ve sosyal bilgiler dersi giren öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise bütüncül çoklu durum desendir.

Aştırma bulgularına göre hem ABD hem de Türkiye’de sosyal bilgilere dersine giren öğretmenler üstün yetenekliler için farklılaştırılmış öğretim programlarını uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Fakat farklılaştırılmış öğretimin uygulanması konusunda kendilerini yeteri kadar donanımlı bulmadıklarını söylemişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim programının uygulanması ile ilgili ABD’de sınıf mevcutlarının fazlalığı önemli bir sorun olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Türkiye’de öğretmenler farklılaştırma faaliyetlerine örnek gösterebilecekleri resmi olanakları olmadığını ifade etmişlerdir. ABD’de sosyal bilgiler dersini veren öğretmenler ise üstün yetenekli öğrencilere yönelik New York eyaletinde eğitim bakanlığının resmi internet sitesinde örnek ders planlarının yer aldığını belirtmişlerdir.

Eşsizoglu (2013) yaptığı araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimlerini dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim temelinde oluşturduğu sosyal bilgiler programının etkisini incelemiştir. Araştırmada sosyal bilgiler dersindeki proje tabanlı öğrenme anlayışına göre “Gerçekleşen Düşler” ünitesi farklılaştırılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test deneysel yöntem kullanılmıştır. Veriler başarı testi, eleştirel düşünme ölçeği ve yaratıcı düşünme testi kullanılarak toplanmıştır. Bulgulara göre, farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile başarılarını yükselttiği tespit edilmiştir.

Swift (2009) araştırmasında öğrenci performansı üzerinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, iki farklı şubeden üçüncü sınıf öğrencileri ile iki yıl boyunca incelemiştir. Birinci gruptaki öğrencilere ders kitabını kullanarak sosyal bilgiler dersi işlenmiş ve üniteler bittikten sonra bir test yapılmıştır. İkinci gruptaki öğrencilere ise farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri verilmiştir. Öğrencilerin değerlendirmeleri için de bir proje yapma veya bir sınava girme seçeneği verilmiştir. Nihai karne notları, öğretim farklılaştırıldığında notların iyileşip iyileşmediğini görmek için iki öğrenci grubu arasında karşılaştırıldı. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenci notlarının yükselttiği ve öğrencilerin süreçte yapılan değişikliklerden hoşlandığı belirlenmiştir.

Koeze (2007) yaptığı araştırmada öğrenci başarısını üzerinde farklılaştırılmış öğretimin etkili olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. İki bölümden oluşan araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. İlk olarak, Michigan

Eğitim Değerlendirme Programı'ndan (MEAP) alınan test puanlarının nicel bir analizi ve öğretmen ve öğrenci anketi sonuçları, verilerden geniş ilişkilerin ana hatlarını çıkarmak için bir araç olarak analiz edildi. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar, araştırmacıyı nitel tasarımın nasıl ereveleneceği konusunda yönlendirmiştir. İkinci olarak, sınıfıi gözlemlerinin nitel bir analizi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda seçim ve ilgi farklılaştırma stratejilerinin öğrenmede başarıyı artırdığı ve öğrenci memnuniyetinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Troxclair (2000) yaptığı çalışmada farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin sayısı arttıķa sınıf popülasyonlarının daha çeşitli hale geldiğini ifade etmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler olmak üzere sosyal bilgiler derslerinde farklı öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimin farklılaştırılması gerekli olduğunu söylemiştir. Müfredat sıkıştırma, üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirme ve/veya hızlandırma için zaman sağlar. Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi merkezleri, kavramsal tematik üniteler, mentörlük, sorgulama stratejileri, bağımsız çalışma programlarının sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilecek zenginleştirme stratejileri olduğunu belirtmiştir.

2.8.2 Diğer Disiplinlerde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar

Ceylan (2021) yaptığı araştırmada farklılaştırdığı fen bilimleri öğretim programı ile üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, erişilerini ve değerlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma BİLSEM'e giden 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması deseninde tasarlanan çalışmada bağışıklık sistemi ünitesi entegre program modeli temel alınarak farklılaştırılarak uygulanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Nitel veriler öğrenci günlükleri, araştırmacı öğretmen günlüğü, gözlemci öğretmen günlüğü ve odak grup görüşmesi kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler ise erişi testi, eleştirel düşünme testi, sistem rubriği, sorumluluk değeri ölçeği, iş birliği süreci ölçeği, bilimsellik ölçeği ve değer kontrol listeleri kullnılarak toplanmıştır. Nitel veriler tematik analiz ile analiz edilirken nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

öğrencilerin erişilerinde olumlu bir değişim meydana gelirken bilimsellik, iş birlikli çalışma ve sorumluluk değerlerinde ilerleme kaydettikleri, eleştirel düşünme becerilerinin ise geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim programının süreci ile ilgili de olumlu görüş bildirdikleri bulgulanmıştır.

Obaid (2019) farklılaştırılmış öğretim stratejisi kullanmanın matematik konusunda ortaöğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve matematik dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için araştırmacı, ikinci orta sınıf matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim stratejisinin kullanımına yönelik bir öğretmen kılavuzu ve bir tutum ölçüsü hazırlamıştır. Araştırmacı yarı deneysel bir yaklaşım kullanmıştır. Çalışma örnekleme, (2) deney (kız ve erkek) ve (2) kontrol (kız ve erkek) olmak üzere dört gruba ayrılan (80) öğrenciden oluşmakta olup, deney grubuna farklılaştırılmış öğretim stratejisi uygulanmış, kontrol grubu ise bu stratejiyi kullanmamıştır. Veriler yaratıcı düşünme testi ve tutum ölçeği elde edilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Torrance yaratıcı düşünme testinin üç yaratıcı düşünme becerisinin her bir becerisinde ve toplam yaratıcılık testi uygulanmasındaki ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Hapsari vd. (2018) yaptıkları araştırmada farklılaştırılmış öğretimi, uygulamasını ve öğrencilerin tepkileri ile bağlantılı olarak öğrenciler tarafından beklenen bir matematik öğrenme olan farklılaştırılmış öğretimi tartışmayı amaçlamışlardır. Araştırma 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve anket yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu matematik öğrenme türleri ve farklılaştırılmış öğretime verdikleri yanıtlar anket ve görüşme yoluyla incelenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu düzenli ve en yüksek frekanstan matematik öğrenme türlerini, kolay anlaşılır yönergeleri, yavaş/acele etmeyen öğretimi, eğlenceli, karmaşık olmayan, mizah ve çeşitli soru uygulamaları içeren, fazla ciddi olmayan ve elverişli sınıf ortamını kapsamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin daha fazla motive olmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

İşlekeller-Bozca (2017) yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe öğretim programını farklılaştırarak etkisini incelemiştir. 4. sınıf

öğrencileri ile araştırmasını yürütmüştür. Türkçe dersindeki "Sağlık ve Çevre" teması koşut eğitim programına göre farklılaştırılarak uygulanmıştır. Kontrol gruplu ön-test-sont test deneysel desenine göre araştırma yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre koşut eğitim program temel alınarak hazırlanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini, başarılarını ve yaratıcılıklarını artırdığı tespit edilmiştir.

Altıntaş ve Özdemir (2015) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik matematik eğitimi ile ilgili bir farklılaştırma yaklaşımı hazırlayarak farklılaştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini hem bilişsel hem de duyuşsal faktörler temelinde belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel olup kontrol gruplu ve ön test-son test modeline göre organize edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu İstanbul ilinde bir okulun 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören üstün yetenekli 54 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, yaratıcılık testi, iraksak duygu testi ve çoklu zekâ testi kullanılmıştır. Farklılaştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan etkinliklerinin akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma puanlarına dayalı yaratıcı düşünme becerileri ile merak, hayal gücü, risk alma ve karmaşıklığa dayalı yaratıcı düşünme becerileri puanlarını artırdığını tespit etmiştir.

AlShareef (2015) Taif ilindeki ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı düşünme düzeylerinde ayrı ayrı dinleme anlama ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede farklılaştırılmış İngilizce öğretimi kullanımının etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı, kontrol ve deneysel olmak üzere iki gruplu yarı deneysel yaklaşımı kullanmıştır. Biri dinlediğini anlama becerisini, diğeri yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için iki test kullanılmıştır. Ortalamalar, standart sapmalar ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılarak verileri analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında çalışma, İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim stratejisini kullanmaya teşvik edilmesini önermiştir.

Camcı Erdoğan (2014) araştırmasında üstün yeteneklilere yönelik geliştirdiği farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretim programının etkisini

incelemiştir. 5. sınıf öğrencileri ile araştırmasını yürütmüştür. Bu dersteki bir ünite (Dünya, Güneş ve Ay) seçilerek ızgara modeli ve paralel program modeline göre farklılaştırılmıştır. Verilerin toplanmasında başarı testi, Torrance yaratıcı düşünme testi, fen tutum ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, akademik başarılarını, yaratıcılık düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Umar (2014) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri çerçevesinde karma öğrenme yöntemi temelinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ders başarılarına, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma fen lisesine devam eden 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, yaratıcı düşünme testi (şekilsel boyut) ve eleştirel düşünme testi (Cornell düzey x) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre karma öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan farklılaştırılmış öğretim ortamının öğrencilerin, ders başarılarını artırdığı, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcı düşünme testindeki zenginleştirme boyutunu geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kaplan Sayı (2014) araştırmasında üstün yetenekli öğrenciler için geliştirdiği farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının etkisini incelemiştir. 5. sınıf öğrencileri ile araştırmasını yürütmüştür. İngilizce dersindeki ‘‘Health Problems’’ ünitesi farklılaştırılarak uygulanmıştır. Kontrol gruplu ön-test-sont test deneysel desenine göre araştırma yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini, başarılarını ve yaratıcı düşünme düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Akkaş (2014) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış problem çözme öğretim yöntemini kullanarak üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini, matematik dersindeki problemleri çözme başarılarını, problem çözümedeki tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada veriler tutum ölçeği, yaratıcı düşünme testi ve araştırmacının geliştirdiği başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Farklılaştırılarak hazırlanan problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme başarılarını, yaratıcı düşünme seviyelerini artırmıştır.

Özyaprak (2012) araştırmasında matematik dersinde üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik hem de bilişsel ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırladığı farklılaştırılmış öğretimi etkinliklerinin erişimi, tutum ve yaratıcılığa etkisini incelemiştir. 5. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmasını ızgara modeline ve paralel program modeline dayandırarak matematik dersindeki denklemler ve çizgi grafikleri ünitelerini farklılaştırmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin yaratıcılık seviyelerini, matematik dersine yönelik tutumlarını ve başarılarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Kök (2012) farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisini incelemiştir. Farklılaştırma modellerinden Paralel program modelini kullanarak oluşturduğu geometri etkinliklerini 5. sınıflara uygulamıştır. Araştırma deneme modellerinden olan ön test ve son test desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde başarı testi, yaratıcı düşünme testi ve uzamsal test bataryası kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre farklılaştırılmış geometri programının öğrencilerin yaratıcı düşünme düzey ve uzamsal yetenekleri ile başarılarını artırmada olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Chick ve Hong (2012) araştırmalarında sosyal bilgilerde farklılaştırılmış öğretimin felsefesini ve hedeflerini sunmayı amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili öğretmenlerin çoğunun müfredatı, öğretim stratejilerini ve öğrenci ürünlerini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve yeteneklerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre değiştirmenin uygun ve gerekli olduğunu düşünse de, bu felsefeyi pratik sınıf stratejilerine dönüştürmek zor olduğunu belirtmektedirler. Bunun için uygulaması kolay stratejileri birleştirmek, öğretmenlerin sosyal bilgilerdeki çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya başlamasına yardımcı olurken, öğrencilerin sorumluluğun olduğu demokratik bir sınıf deneyimi yaşamalarına olanak vereceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgilerde farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınarak yapılmış çalışmalarda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim temel öğeleri olan içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamı gibi öğeler temel alınarak etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Bazı çalışmalarda ise farklılaştırmanın öğelerini kapsayacak şekilde

farklılaştırılmış öğretimin daha etkili uygulanması için çeşitli modeller temel alınarak farklılaştırılmış etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Bu ereve modeller entegre program modeli, ızgara modeli, paralel müfredat modeli v.b modellerdir. Bu çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı, başarı düzeylerini artırdığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gibi üst düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca bu modele göre hazırlanan etkinliklerle ilgili öğrencilerin olumlu görüşe sahip oldukları ifade edilebilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grubu, araştırmada yer alan veri toplama araçları, araştırmacının rolü, araştırma ortamı, araştırma süreci ve verilerin nasıl analiz edildiği anlatılmaktadır.

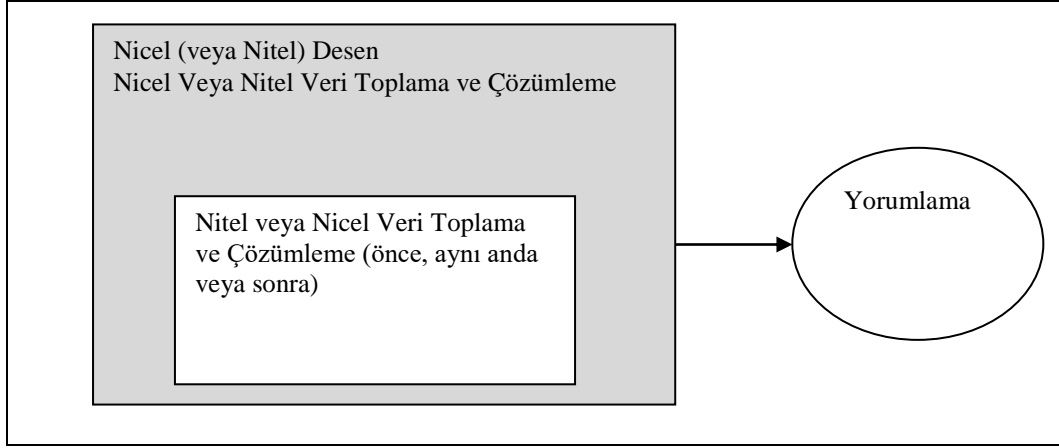
3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama süreçlerine yer verildiği için karma araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada hem nitel hem de niceliksel araştırmaları rapor ettiği ve her iki yaklaşımı da veri toplama, analiz, entegrasyon ve sonuçlardan elde edilen çıkarımlara dahil ettiği araştırma yöntemidir (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4). Karma yöntem araştırmasının amacı, nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasında var olan sinerjiyi ve gücü yalnızca nicel veya nitel yöntemleri kullanarak mümkün olandan daha fazla bir olguyu anlamak için inşa etmektir (Gay vd., 2011, s. 483).

Karma yöntem araştırmaları ile ilgili olarak Creswell (2003); Johnson ve Onwuegbuzie (2004); Leech ve Onwuegbuzie (2009), Morse (2003) araştırmacılar için çeşitli karma yöntem modeli geliştirmişlerdir.

Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntem araştırmalarını etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirmeyi yansıtan yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen olmak üzere dört ana desen ve bu ana desenlere ilave olarak da dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olarak sınıflandırmıştır (s. 76).

Bu araştırmanın deseni ise gömülü desen olarak da adlandırılan iç içe karma desendir (şekil 3.4). İç içe karma desende, araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri toplar ve bunları analiz eder. Bu çerçevede, birincil nicel veya nitel bir tasarımın içine ikincil (veya destekleyici) bir yöntemin yerleştirilmesiyle karma yöntem desenin odak tasarımı oluşturulur. Bu uygulamanın genel şekli, nitel veri toplama ve analizini nicel bir deneysel veya müdahale tasarımına yerleştirmektir (Creswell ve Creswell, 2017, s. 310).



Şekil 3. 4. İç içe desen prototip modeli
(Creswell ve Plano Clark, 2015)

İç içe karma deseni uygulamanın tipik biçimi, nitel veri toplama ve analizini nicel bir deneysel veya ilişkisel çalışmalara yerleştirmektir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 266). Bu araştırmanın deseni de bu anlayışa paralel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel deseni olarak zayıf deneysel desenler kapsamında tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Ön test-son test modelde deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön-test uygulama sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 209; Karasar, 2012, s. 96). Bu çalışmada birincil yöntem olan nicel yöntem nitel yöntem yerleştirilmiştir. Başka bir ifade ile nitel yöntem araştırma sırasında yani ön-testten sonra son-testten önce gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin bir deneye eklenmesinin amacı, nicel sonuç ölçütleriyle birlikte katılımcıların ortamından veya kültüründen elde edilen kişisel, bağlamsal, nitel deneyimleri sağlamaktır. Nitel verilerin eklenmesi için birçok neden bulunmaktadır. Araştırmacılar bir deneyden önce nitel veriler topladıklarında, bu bilgileri katılımcılara çekici veya yararlı olacak belirli müdahale faaliyetlerini planlamak için kullanabilirler. Araştırmacılar deney sırasında nitel veriler topladıklarında, katılımcıların müdahaleyi nasıl yaşadıklarını belirlemek için genellikle sürece odaklanırlar. Araştırmacılar müdahaleden sonra nitel veriler topladıklarında, bu tür bilgiler sonuç sonuçlarını daha ayrıntılı olarak incelemeye ve müdahalenin neden işe yarayıp yaramadığını açıklamaya yardımcı olur (Creswell vd., 2009).

Araştırma grubuna seçilen üstün yetenekli öğrencilere, entegre (bütünleştirici) program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi ünite programı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın nitel deseni kapsamında ise uygulama sırasında araştırma grubundaki öğrencilere günlük tutturulmuş ve öğretmen süreci gözlemleyerek kendisi de haftalık günlük tutmuştur. Hem öğrenci hem de öğretmen günlükleri betimsel analizle değerlendirilmiştir. Böylece çalışmanın nicel veri ile birlikte araştırma verileri genişletilmiştir. Araştırmada kullanılan desenin simgesel gösterimi aşağıda verilmiştir.

	Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
R	Çalışma Grubu	Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Eleştirel Düşünme Testi X Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A	Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Etkinlikleri (Öğrenci ve Öğretmen Günlükleri)	Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Eleştirel Düşünme Testi X Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel B

Şekil 3. 5. Araştırmada kullanılan desenin simgesel gösterimi

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılar bölümünde hem öğrenciler hem de araştırmacı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1 Araştırma Grubu

Araştırma İstanbul ilindeki bir BİLSEM’de bireysel yeteneği fark ettirme programında (5. sınıf öğrencileri) öğrenim gören 6’sı kız 8’i erkek olmak üzere toplam 14 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacı çerçevesinde zengin bilgi durumlarının derinlemesine araştırma fırsatı sunar (Büyüköztürk vd., 2017, s. 92). Bu

araştırmada araştırma grubu BİLSEM'e devam eden 5. sınıf öğrencileri temel ölçüt olarak seçilmiştir. Araştırmada bu ölçütün kabul edilmesinin gerekçeleri şunlardır:

- Farklılaştırılmış etkinlerin uygulanabilmesi açısından öğrencilerin BİLSEM'e devam ediyor olmaları
- Farklılaştırılmanın uygulanacağı modül olan "Toplum ve Demokratik Yaşam" modülünün bireysel yeteneği fark ettirme programında yer alması ve bu programa devam eden öğrencilerin 5. sınıf öğrencileri olmaları
- Bu öğrenci grubu ile entegre program modeline göre ders etkinliklerini işlenmemiş olması.

Tablo 3. 7. Araştırma grubu öğrenci bilgileri

Özellik	Grup	f
Cinsiyet	Kız	6
	Erkek	8
Yaş	9	1
	10	12
	11	1
Kardeş sayısı	0	2
	1	7
	2	4
	4	1
Okul türü	Devlet okulu	10
	Özel okul	4
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	1
	Lise mezunu	2
	Ön lisans mezunu	3
	Lisans mezunu	8
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	1
	Ortaokul mezunu	1
	Lise mezunu	3
	Ön lisans mezunu	1
	Lisans mezunu	8

Ailenin aylık geliri	3.000 TL-5.000 TL	3
	5.001 TL-7.000 TL	6
	7.001 TL- 9.000 TL	1
	9.0001 TL ve üstü	4
Evdeki olanaklar	Bilgisayar	12
	Kitaplık	11
	Çalışma odası	8
	Cep telefonu	8
	İnternet bağlantısı	14
	Çalışma masası	14

3.2.2 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı yüksek lisans eğitiminden itibaren üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili yakından ilgilenmeye başlamıştır. Araştırmacı ilkokulda sınıf öğretmenliği yaparken milli eğitim bakanlığı tarafından üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitime faaliyetlerine katılmıştır. Bu eğitimler sonucunda üstün yetenekliler için de hizmet verecek destek eğitim odalarında görev alacak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine seminerler vermiştir. Daha sonra BİLSEM’de görev almaya başlayarak üstün yetenekli öğrenciler ile çalışma fırsatı yakalamış ve onların hem bireysel, sosyal, duygusal özelliklerini hem de öğrenme stilleri, ilgi alanları v.b konularda daha yakından gözlemlemiş ve tanıma fırsatı bulmuştur. Ayrıca normal öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler arasındaki benzer ve farklı yönleri de bu sayede uygulamalı olarak görme fırsatı yakalamıştır. BİLSEM’deki üstün yetenekliler için hazırlanan sosyal bilgiler eğitim programını da yakından incelemiş ve sosyal bilgiler program ve etkinliklerin belli şekilde farklılaştığı ve zenginleştiği ifade edilse de yukarıda bahsi geçen üstün yetenekliler için etkililiği çeşitli çalışmalarla saptanan farklılaştırma modellerinden biri temel alınmamıştır. BİLSEM’de verilen sosyal bilgiler dersini entegre program modeline göre planlamanın etkisinin nasıl olduğunu araştırması süreci ile betimlemek araştırmanın odak alanı olmuştur. Ayrıca entegre program modelinin eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik kuramsal bilgi de uygulamacının bu farklılaştırma modelini seçmesinde etkili olmuştur.

3.3 Araştırma Ortamı

Araştırmasının yürütüldüğü ortam, çalışma sürecini ve sonucunu etkilemesi bakımından önemli bir etmendir. Bunun için araştırma ortamı ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Bu araştırma, 2021-2022 öğretim döneminde İstanbul ilinin bir ilçesinde faaliyet veren bir BİLSEM’de gerçekleştirilmiştir. Çalışma Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmacı BİLSEM Sosyal Bilgiler programındaki “Toplum ve Demokratik Yaşam” modülünü farklılaştırarak etkinlik planlarını hazırlayarak uygulamayı gerçekleştirmiştir.

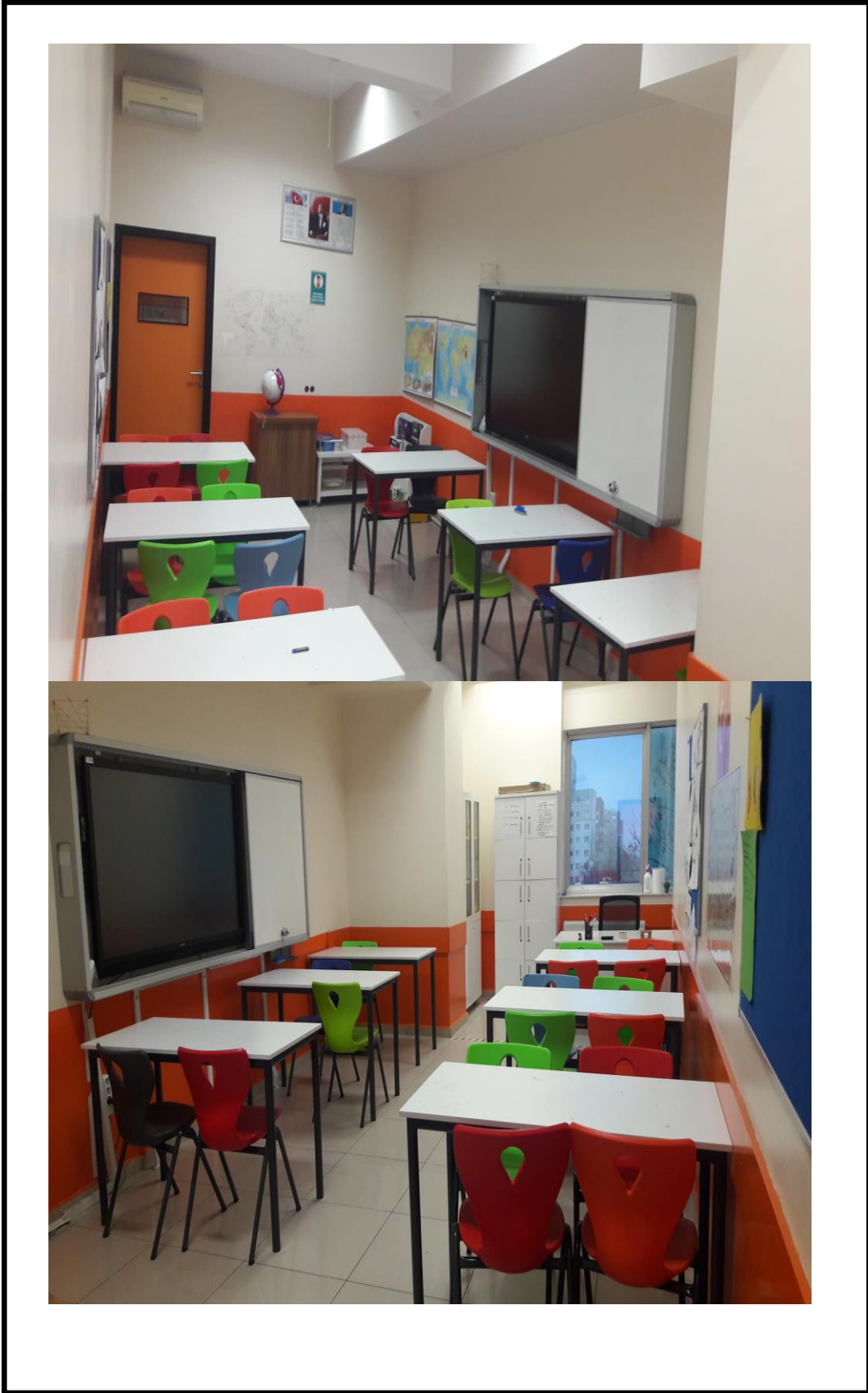
BİLSEM, üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin okul saatleri dışında hafta içi ve hafta sonu öğrenim gördükleri merkezlerdir. Bu merkezlerde hem ders temelli (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Fizik, Tarih... v.b) hem de atölye temelli (Akıl Oyunları, Liderlik, Medya Okuryazarlığı, Düşünme Eğitimi Atölyesi v.b) eğitimler verilmektedir. Öğretmenler ders saatleri dışında yukarıda belirtilen atölyeler açarak çeşitli çalışmalar yapabilmekteler. Araştırmacı da “Düşünme Eğitimi Atölyesi” kapsamında araştırmayı gerçekleştirmek için kurum idaresinden gerekli izinleri almıştır. Araştırma pazartesi günleri 16:30-19:40 saatleri arasında 4 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Kurumda öğrenci mevcudu fazla olduğu için dersler 2’şer ders saati (40+40 dk) olarak verilmektedir. Bu da yapılmak istenen ders etkinliklerinde süre sorununu ortaya çıkardığı kurumun öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders programları dönemlik değiştiği için hatta bir sömestr döneminin bile 2 döneme ayrılması söz konusu olabileceğinden dolayı araştırmanın ders saatinde değil de atölye kapsamında yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırma için pazartesi günün seçilmesinde ise kurumdaki öğrenci sayısının az olması ve kütüphane, bilgisayar laboratuvarı gibi mekanlara rahat bir şekilde erişebilme düşüncesi etkili olmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirildiği bu BİLSEM’de dersler haftaiçi 16:30-19:40 saatlerinde ve haftasonu 09:00-19:40 saatlerinde yapılan oluşan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi bir kurumdur. Bu kurumda 1096 öğrenci 1 müdür, 3 müdür yardımcısı, 30 öğretmen, 2 çalışan bulunmaktadır.

Öğrencilerin oturma düzeni aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Şekilde

görüldüğü gibi sınıfın genel oturma düzeni geleneksel sınıf oturma düzeninden farklıdır. Bununla birlikte uygulama sürecinde oturma düzeninin etkinlik ve çalışmaların akışına göre farklı biçimlerde düzenlenmesi, değiştirilmesi söz konusu olmuştur. Sınıftaki öğrenci masalarının hem bireysel hem de grupla çalışmaya müsait olması, sandalyelerin ise rahat bir şekilde hareket ettirilebilmesi hızlı bir şekilde farklı oturma düzenlerine geçişi kolaylaştırmaktadır.





Şekil 3. 6. Öğrenme ortamı

3.4 Uygulama Süreci

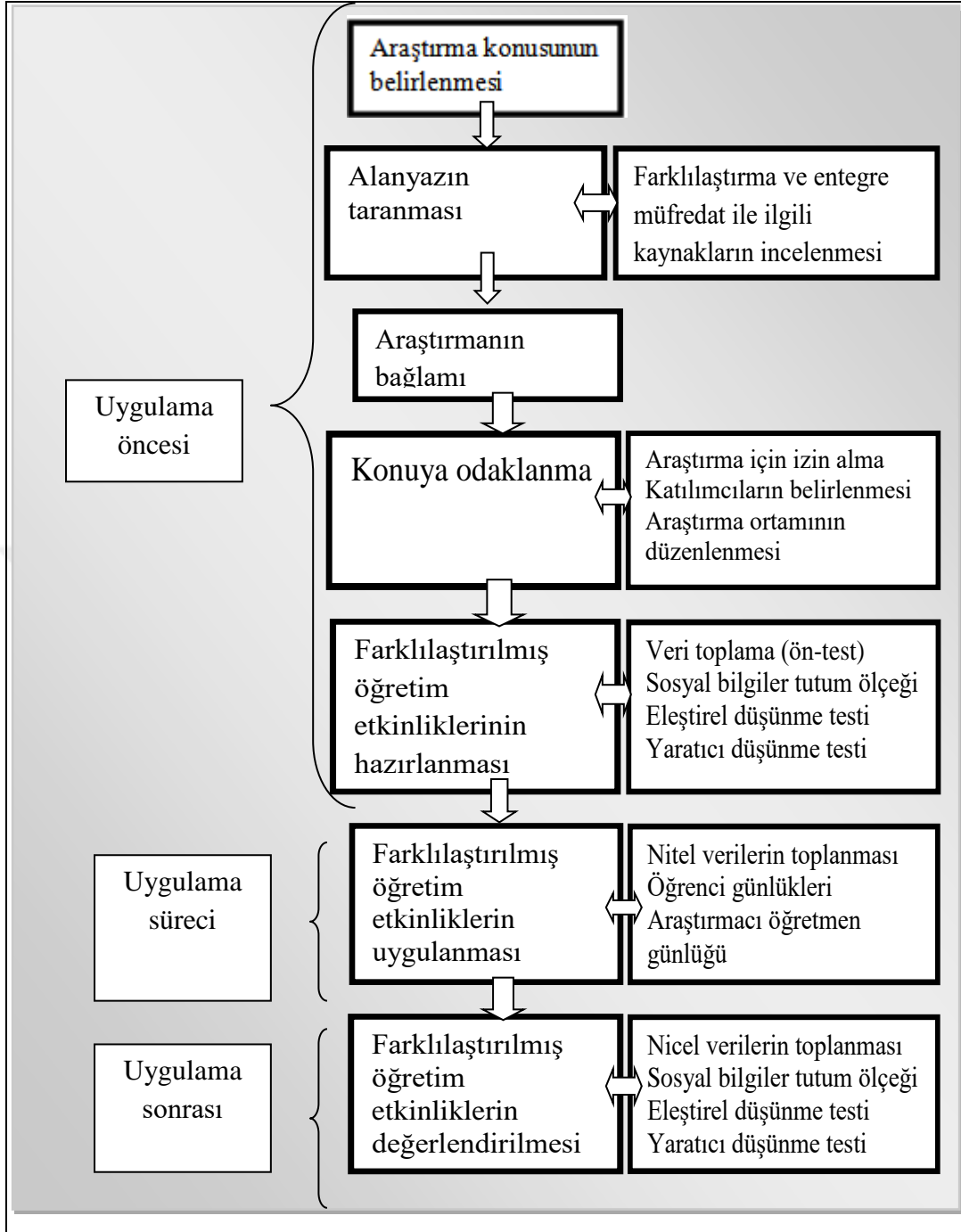
Bu çalışma 07 Şubat 2022-16 Mayıs 2022 tarihleri arasında 4 ders saati olacak şekilde 13 hafta boyunca toplamda 52 ders saati uygulama yapılmıştır.

Literatürde üstün yetenekli öğrenciler farklı öğrenme ihtiyaçları olduğu, kendi sınıflarındaki genel öğretim programlarının onlar için yetersiz olduğu ve potansiyellerini tam yansıtamadıkları belirtilmektedir. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrenciler için bir takım çalışmalar yürütülmektedir. Bu öğrenciler için Türkiye’deki en yaygın çalışma BİLSEM modelidir. Yetenekli ve olası yüksek potansiyele sahip olduğu düşünülen öğrenciler okullarındaki öğretmenlerinin yönlendirmesi ile bakanlık tarafından merkezi olarak düzenlenen tablet uygulaması ve zekâ testine tabii tutularak en az 130 IQ skoruna ulaşanlar bu merkezde öğrenimlerine kendi okul saatleri dışında devam etmektedirler. Bu çalışmanın odak noktası da üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış bir modele göre etkinlikleri hazırlamak ve uygulamaktır. Üstün yeteneklilerin eğitiminde çeşitli farklılaştırma strateji ve modelleri bulunmaktadır. Bu modeller özetle şunlardır; (Maker Müfredat Farklılaştırma Modeli (Maker, 1982), Paralel Müfredat Modeli (Tomlinson vd., 2008), Entegre Program Modeli (VanTassel-Baska ve Wood, 2009), Müfredat Daraltma Modeli (Reis ve Renzulli, 1978), Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen ve Kollof, 1986), Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1977), Özerk Öğrenen Modeli (Betts, 1986), ÜYÜKEP (Tortop, 2013, 2015b), ÜYEP (Sak, 2009). Bu çalışmada temel alınan farklılaştırma modeli ise Entegre Program Modeli’dir. Bu modelin seçilme nedeni ise sosyal bilgiler dersine de uyarlanabilmesidir. Hatta bu modelin varsayımlarından biri de diğer modellerin sosyal bilgiler, dil gibi alanları dikkate almadığıdır.

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulaması olan entegre program modeline göre etkinlik planlarını hazırlamak için BİLSEM sosyal bilgiler çerçeve programını incelenmiştir. BİLSEM Sosyal Bilgiler Bireysel Yeteneği Fark Etme Programı’nda yer alan “Toplum ve Demokratik Yaşam” modülünün kazanımları seçilerek entegre program modeline uyarlanmıştır. Oluşturulan yeni etkinlik planlarının ana teması “Nedensellik (neden-sonuç)” teması olarak belirlenmiştir. Birinci hafta modül ile ilgili öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini görmek amacıyla neler bildiklerini ortaya çıkarmak için zihin haritası kullanılmıştır. Bu

kapsamda etkinlik planlarında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Haklar ve demokrasi konuları çerçevesinde etkinlikler hazırlanmıştır. Öğrenciler insan haklarının tarihsel sürecindeki olayları kaynak analizi ile analiz etmeleri sağlandı. Güncel konuların sosyal bilgiler dersinde yer alması ile ilgili olarak göç ve mülteci konusu, hayvan hakları konuları ile ilgili etkinlikler hazırlandı. Dahi insanların hayatına yer verildi. Ayrıca öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlayacak çalışmalar planlandı. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için süreçte beyin fırtınası, tartışma, altı şapkalı düşünme, SCHAMPER tekniği, hamburger tekniği, yıldız yağmuru tekniği kullanıldı. Süreç boyunca öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri desteklendi. Özellikle içerikle bağlantılı olarak araştırma yapmaları için sıklıkla bilişim sınıfı kullanıldı. Bu da hem teknolojinin kullanılması bakımından hem de öğrenme ortamının farklılaşması bakımından önemli olmuştur. Etkinliklerin öğretimi sürecinde öğrencilere temel içeriğin tanıtılması ve ön bilgilerin verilmesinde gerekli planlamaları öğretmen gerçekleştirdi. Bunun akabinde ise öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda çalışacakları konuları seçme fırsatı, bireysel veya grupta çalışma olanağı, grupta çalışmaları durumunda grup arkadaşını seçebilmeleri imkanı verildi. Etkinliklerle ilgili ürünler (afiş hazırlama, şarkı yazma, slogan hazırlama v.b) oluşturulurken de öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmıştır. Duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri için özgürlükçü ve tüm düşüncelere saygıyı teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmaya azami gayret gösterildi. Yapılan etkinlikler boyunca öğretmen cesaretlendirici, motive edici, kolaylaştırıcı ve rehber konumundaydı. Araştırmada kullanılan etkinlikler EK-10'da verilmiştir.

Bu araştırmada verilerin toplanmasında hem de nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Niceler verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi X ve Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A/B formları kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğrenci günlükleri, öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler veri toplama başlığı altında daha ayrıntılı anlatılmıştır.



Şekil 3. 7. Araştırma sürecinin şekilsel gösterimi

3.5 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde hem nicel hem nitel verilerden yararlanılacaktır.

3.5.1 Nicel Verilerin Toplanması

3.5.1.1 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada BİLSEM öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine karşı tutum puanları, Emir (2001) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”nden elde edilmiştir. Emir (2001) sosyal bilgiler tutum ölçeğini “Baykul’un Matematik Dersi Tutum Ölçeği”nden uyarlamıştır. 15 maddesi olumlu 13 maddesi ise olumsuz olan ölçek toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler; “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri 5. sınıfa giden 122 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirmiştir. Tek faktör yükü .30’un üzerinde olan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan da 140’tır (Emir, 2001, s.72). Bir başka çalışmasında Emir (2013) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .83 olarak tespit etmiştir. Karakuş (2017) gerçekleştirdiği çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .89 olduğu saptamıştır. Bu araştırma için ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında 5. sınıfa giden 126 öğrenciden veri toplanmıştır. Uygun olmayan cevaplar çıkartıldığında kalan 105 öğrencinin verileri üzerinde analiz yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .94 olduğu belirlenmiştir.

3.5.1.2 Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Cornell Eleştirel Düşünme Testi, farklı yaş gruplarına uygulanan Düzey X ve Düzey Z’den oluşan iki düzeye sahiptir. Testler on yaş üzeri tüm bireylere uygulanabilmektedir. Bu araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) kullanılmıştır. İlkokul seviyesindeki öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için dünyada kullanılan en yaygın ölçeğin CEDTDX olduğu söylenebilir. Bu test hikâye tarzında çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş ve

hesaplanmasının kolaydır (Kurfiss, 1988, s. 8-9).

Düzyey X: Toplam 76 sorudan meydana gelen test 10 ve üzeri yaş grubuna uygulanmaktadır.

Düzyey Z: Toplam 52 sorudan oluşan test üstün yetenekli lise öğrencileri, lisans, yüksek lisans öğrencileri ve 16 yaş üzeri diğer yetişkinler için uygulanmaktadır (17 Kasım 2021 tarihinde <https://palindrom.com.tr/cornell-elestirel-dusunme-testi/adresinden> erişildi).

CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzyey X), Ennis ve Millman (1985) tarafından eleştirel düşünme yeteneğini değerlendirmek için geliştirilmiş 4.-14. sınıflara için uygun bir ölçme aracıdır. CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzyey X), tümevarım (3-25, 48, 50. sorular), tümdengelim (52-65, 67-76. sorular), gözlem (27-50. sorular) ve değerlendirmelerin güvenilirliğini (27-50. sorular), varsayımları belirleme (67-76. sorular) becerilerini değerlendirir. CEDTDX maddelerinin çoğu birden çok gizli boyutu ölçmek için belirlenmiş karmaşık bir faktör yapısına sahiptir. 27-50 arasındaki maddeler iki farklı faktörü (Gözlem, Güvenilirlik/İnandırıcılık) tamamen ölçmek için konulmuştur: Benzer şekilde, 48 ve 50. maddelerin kısmen Tümdengelim, Gözlem ve Güvenilirliği ölçmek için önerilmiştir. CEDTDX, öğrenciler tarafından yaklaşık 50 dakika içinde tamamlanabilen 76 maddelik çoktan seçmeli bir testtir. 76 maddenin 5'i örnek, 71'i puanları oluşturan maddelerdir (Sahin vd., 2015, s. 241). Örnek ve çözümlü olan testin 1, 2, 26, 51 ve 66. soruları puanlanamaz. Bundan dolayı öğrencilerin cevaplandığı soruların toplam sayısı 71'dir. Testten alınan toplam puan, her soruya verilen doğru cevap için "1" puan, her yanlış cevap ve boş madde için "0" puan verilerek hesaplanmaktadır (Aktaş ve Ünlü, 2013, s. 832). Her bir alt testin puanları, her bir alt testteki maddelere verilen doğru yanıtların toplanmasıyla oluşturulmaktadır. Her maddenin üç yanıt (a, b, c) seçeneği vardır ve doğru veya yanlış olarak puanlanır. Testten alınan yüksek puanlar, daha yüksek eleştirel düşünme yeteneğini gösterir (Sahin vd., 2015, s. 241). Test en yüksek 71, en düşük ise 0 puan alınarak değerlendirilir.

CCTTLX'e ait kullanıcı normlarına bakıldığında, ilköğretim öğrencilerinin orta düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Ennis'in (2005) yaptığı çalışmaya göre 4., 5., 6. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin CCTTLX'ten elde ettikleri puanların ortalamasını 35 civarında, standart sapma seviyesini ise 5 civarındadır. Öğrencilerin seviyelerden aldıkları puanların ortalaması 7. ve 8. sınıfların

ortalaması 37, standart sapma düzeyi ise yine 5 civarındadır (akt. Akar, 2007, 61). B. Sönmez (2016) 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin testten puanlarının ortalamasını 29.52; standart sapmasını ise 8.14 olarak tespit etmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin değerler (KR 20, KR 21 ve Sperman-Brown) bu ölçme aracı ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalardan toplanan veriler neticesinde .67 ile .90 arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Ennis ve Millman, 2005; akt. Öztürk ve Aslan, 2018, s. 212).

Ölçekle ilgili boyut-bütün test ölçüm değerleri tümevarım boyutu için 0.71, iddiaların güvenilirliğini değerlendirme boyutu için .69, tümdengelim boyutu için 0.84 ve varsayımların farkında olma boyutu için .55 tespit edilmiştir. Madde ayırıcılık ise 4–8. sınıf seviyesinde gerçekleştirilen 6 araştırmada .36 ile .64 arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır (İşlekeller-Bozca vd., 2017, s. 135).

Eleştirel düşünme becerileri için geliştirilen farklı testlerin korelasyon değerleri ile CEDTDX korelasyon değerleri testin geçerliliğini belirlemek için incelenmiştir. Testin Mantıksal Akıl Yürütme Testi ile korelasyonu .50; Watson-Glasser Eleştirel Düşünme Gücü Testi ile korelasyonu .41-.49 arasında tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin ölçmek istediği özelliklere benzerlik gösteren altı ölçme aracı ile CEDTDX'in korelasyonunun .31-.60 arasında farklı oranlar işaret ettiği belirlenmiştir. Zekâ ve yetenekle ilgili olan çeşitli testlerle korelasyonuna bakıldığında ise .27-.69 aralığında bir değere ulaşıldığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar testin geçerli olduğunu göstermektedir (Ennis vd., 1985; Akt. Akar, 2007, s. 53-54).

CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X) alt boyutlar şu şekildedir:

1. Tümevarım Yapma: Testin bu bölümünde 25 soru bulunmaktadır. Bir olay, durum veya fenomen gibi görünen süreçlere dayalı genel çözümler ve sonuçlar üretebilme yeteneğidir.

2. Tümdengelim Yapma: Testin Bu bölümü 24 sorudan oluşmaktadır. Genele atfedilmiş çözümlerin ve sonuçların, olgular arası bağlantı kurarak daha spesifik durumlara uyarlama ve uygulama yeteneğidir.

3. Gözlemlerin ve iddiaların güvenilirliğini değerlendirme (yargılama): Testin bu bölümü 24 sorudan oluşmaktadır. Çevresel etmenleri ve etki seviyelerini saptayabilme, doğru gözlem ve analizler yapma yeteneğidir.

4. İfadelerdeki varsayımları tanımlama (belirleme): Testin bu bölümü 10

sorudan meydana gelmektedir. Bu bölümde olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmaya ve olgular oluşturmaya dayanan bir beceridir (17 Kasım 2021 tarihinde <https://palindrom.com.tr/cornell-elestirel-dusunme-testi/> adresinden erişildi).

Araştırmada Coşkun Küçüktepe (2009)'nin uyarlamasını yaptığı test kullanılmıştır. CEDTDX formunun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Coşkun Küçüktepe tarafından yapılmıştır. CEDTDX formunun Türkçeye çevirisi beş kişi tarafından yapılmıştır. Bu beş farklı çeviri karşılaştırıldıktan sonra tek bir Türkçe form elde edilmiştir. Oluşturulan bu Türkçe formu, testin orijinaliyle karşılaştırmak için tekrar iki farklı çevirmen tarafından İngilizceye çevrilmiş ve dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanan testin Türkçe son formu meydana getirilmiştir. Test geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 5. sınıfta öğrenim göre 96 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistik çözümlenmeleri sonucunda testin KR-20 güvenilirlik katsayısının .79 olduğu tespit edilmiştir (s. 202-204). Kurnaz (2007) testin Cronbach Alfa değerini 58.8 olarak belirlemiştir. Başka bir çalışmada ise testin KR-20 değeri .89 olarak saptanmıştır (B. Sönmez, 2016). Bu veriler testin geçerli ve güvenilir bir olduğunu göstermektedir.

3.5.1.3 Torrance Yaratici Düşünme Testi

Araştırmada E. Paul Torrance'ın geliştirdiği “Torrance Yaratici Düşünce Testi” uygulanarak araştırma grubunun yaratıcı düşünme becerileri ölçülmüştür. İlk defa ABD’de 1966 senesinde yayınlanan “Torrance Yaratici Düşünce Testi” iki paralel form olan A ve B formundan meydana gelmektedir (Aslan, 2001, s. 24).

Torrance Yaratici Düşünce Testi'nin Sözel ve Şekilsel A formu araştırmanın nicel bölümü kapsamında ön-test olacak şekilde, Sözel ve Şekilsel B formu ise son-test şeklinde uygulanmıştır.

Torrance Yaratici Düşünce Testi'nin hem A hem de B formu Sözel ve Şekilsel bölümlerden oluşmaktadır. Testin, sözel kısmında 7 ve şekilsel kısmında ise 3 adet alt test bulunmaktadır. Sözel bölümdeki alt testler; soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farzedin ki adlı faaliyetlerdir. Şekilsel bölümün

alt testleri ise; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler (şekilsel A formu için) / dairelerden (şekilsel B formu için) meydana gelmektedir. Sözel ve şekilsel bölümdeki testler süreye bağlı olarak yanıtlanmaktadır. Sözlü formun tamamlanması yaklaşık 45 dakika, şekilsel formun tamamlanması ise 30 dakika sürmektedir. Bu da ortalama 75-80 dakikalık süreye denk gelmektedir. Testin kişi başına puanlanması da hemen hemen aynı süreyi almaktadır. Sözlü ve şekilsel her form, iki eşdeğer versiyondan meydana gelir (Aslan ve Puccio, 2006, s. 164-165; Aslan, 2001, s. 24).

TTCT Sözel bölümü, üç ayrı (akıcılık, esneklik ve orijinallik) yaratıcılık değerlendirmesi ile birlikte bu üç değerlendirmelerin ortalamasına dayalı bir birleşik sunar (Torrance, 2018, s. 9).

TTCT Normları-Yorumlama Kılavuzu'na göre yaratıcılığın boyutlarının her birinde toplam puanlar için standart puanlar verilmektedir. Ham puanlar, ortalaması 100 ve standart sapması 20 olan standart puanlara dönüştürülür (Torrance, 2018, s. 5, 10; Torrance, 1998; akt. Kim, 2006, s. 5).

TTCT Sözel puanlama sonuçları, norm referanslı üç ölçümde (akıcılık, esneklik, orijinallik) 40-160 arasında değişen standart puanların yanı sıra bir birleşik puan olarak gösterilmiştir. Akıcılık, yanıtlayıcının çok sayıda ilgili yanıt üretme yeteneğini temsil eder (anlamsız veya uygunsuz yanıtlar hariç). Esneklik, değişim, çeşitli stratejiler kullanma veya çeşitli fikirler üretme yeteneğini temsil eder. Orijinallik puanı, yanıtlayıcının benzersiz, yaygın olmayan veya istatistiksel olarak nadir fikirler üretme yeteneğine dayanıyor (Torrance, 2008; akt. Main, 2014, s. 62).

TTCT şekilsel bölümü ise iki farklı grupta puanlama kriterleri oluşturulmuştur. Bunlar norm dayanaklı ve kriter dayanaklı ölçülerdir (Aslan vd., 1997, s. 6).

Norm dayanaklı ölçüler: Norm dayanaklı ölçüler yaratıcılığın (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Detaylandırma ve Erken Kapatmaya Karşı Direnç) beş ayrı değerlendirmesi sunar (Torrance, 2018, s. 4).

Kriter dayanaklı ölçüler: Yaratıcı kuvvetler olarak ifade edilen 13 zihinsel özelliği kapsar. Duygusal Dışavurum, Hikayeyi İfade Edebilme, Hareket yada Faaliyet, Başlıkların İfade Gücü, Tamamlanmamış şekillerin Sentezi, Çizgi ya da Dairelerin Sentezi, Alışılmamış Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırlan Uzatma veya Geçme, Espri, Hayal gücü Zenginliği, Hayal gücü

Renkliliği, Fantezidir (Torrance, 2018, s. 4; Aslan vd., 1997, s. 6).

Şekilsel bölümün puanlamasında her bir alt ölçeğin standart puanları şu şekilde sıralanmıştır: Akıcılık, 40–154; Orijinallik, 40-160; Detaylandırma, 40–160; Başlıkların Soyutluğu, 40–160; Erken Kapanmaya Karşı Direnç, 40–160. Beş norm referanslı ölçümün her biri için standart puanların ortalaması alınarak yaratıcı potansiyelin genel bir göstergesi elde edilir (Eteokleous vd., 2018, s. 94). Bu değerlendirmeleri yaptıktan sonra, puanlayıcı (+) (1 veya 2 tekrar için) veya (++) (tipik olarak 3 veya daha fazla tekrar için) puan vererek toplamda on üç olmak üzere yaratıcı kuvvetlerin kanıtlarını arar. Daha sonra yaratıcılığın iki birleşik değerlendirmesi verilir. 5 ayrı değerlendirmenin ortalaması ve ayrı değerlendirmelerden elde edilen sonuçların ve yaratıcı kuvvetlerden alınan puanların bir havuzda toplanmasına dayanan Yaratıcılık İndeksi (CI) oluşturulur. (yaratıcı kuvvetler listesi aralığı: 0–26) (Torrance, 2018, s. 3; Eteokleous vd., 2018, s. 94).

Tablo 3. 8. Torrance yaratıcı düşünme sözel ve şekilsel testi alt boyutları

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel Yaratıcılık Parametreleri	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Yaratıcılık Parametreleri	
Norm dayanaklı puan türleri	Norm dayanaklı puan türleri	Kriter dayanaklı puan türleri
Akıcılık	Akıcılık	Yaratıcı Kuvvetler Listesi
Esneklik	Orijinallik	Duygusal ifadeler
Orijinallik	Detaylandırma (zenginleştirme)	Hikâye anlatma
	Başlıkların soyutluğu	Hareket veya eylem
	Erken kapanmaya direnç	Başlıkların açıklayıcılığı
		Tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi
		Tamamlanmamış Çizgilerin veya dairelerin sentezi
		Olağandışı/Alışılmadık görselleştirme
		İçsel görselleştirme
		Sınırları genişletmek veya geçmek
		Mizah
		Hayal gücü zenginliği
		Hayal gücü renkliliği
		Fantezi

Orijinal Testin Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik ile ilgili olarak yapılan çalışmalara baktığımızda farklı yöntemlerle testin güvenilirliğinin sınındığı ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerden birisi puanlama güvenilirliği sağlamak için gerçekleştirilmiştir. Torrance bir gruba, mevcut olan puanlama eğitimini kendisi vermiştir. Başka bir gruba da sadece puanlama için hazırlanan kitabı dikkatli bir şekilde okumaları gerektiği söylenmiştir. Bu iki gruba 25-40 arasında aynı testler puanlatılmış ve eğitim almış kişiler ile eğitim almayan kişilerin puanlamaları karşılaştırılmıştır. Çoğunlukla ortalamalar arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiş ve anlamlılık (.10) düzeyinin altına düşmemiştir (Torrance, 1974; akt. Aslan, 2001, s. 24).

TTCT puanlarının test-tekrar test güvenilirlik çalışması kapsamında Sözel ve şekilsel testlerin A ve B formlarının devamlılık katsayıları 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 118 öğrenciye uygulanması sonucunda süreklilik katsayıları toplanmıştır. Bu uygulama sonucunda ortaya çıkan (.93) kolerasyon katsayısı en yüksektir ve sözel akıcılığa aittir. En düşük katsayı ise (.50) ile şekilsel akıcılığa aittir (Torrance, 1974; akt. Aslan, 2001, s. 24).

Orijinal Test Geçerlik Çalışmaları

Yapı Geçerliği çalışması kapsamında Weisberg ve Springer (1961), 32 üstün yetenekli kişiden oluşan bir grupla araştırma gerçekleştirmiştir. Yüksek ve düşük yaratıcı insanların kişilik yapıları, bu grubun kesme noktası olarak medyan değerine göre karşılaştırıldı. Kişilik testi kapsamında “Rorschach Bir Aile Çiz” testi uygulanmıştır. Altılı likert bir ölçek kullanılarak hem ailelerin hem de psikiyatristlerin çocuklar ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Bu verilere göre yaratıcı çocukların özelliklerinin önemli ölçüde farklı olduğu saptanmıştır. Normal düşünceye sahip çocuklarla karşılaştırıldığında yaratıcı olanların güçlü benlik imajı, kolay hatırlama, mizah vb. nitelikler bakımından ayrıştıkları gözlenmiştir (Aslan, 2001, s. 25).

Torrance, yaratıcı olan üst düzey çocukların sosyal etkileşimlerini incelemesi, yaratıcı düşünen ve düşünmeyen satış elemanları ile farklı pek çok çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar ile testin yapı, kriter ve mevcut durum geçerlikleri, yordama geçerliği analizlerini gerçekleştirilmiştir. Çok yönlü bu analizler ile orijinal testin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamlaştırmıştır (Torrance, 1974; akt. Aslan, 2001, s. 25-26).

TYDT'nin dilsel eşdeğerliği, güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin çalışmalar

Esra Aslan (2001) tarafından yapılmıştır.

Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

TYDT'nin aynı gruba İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. En düşük korelasyon katsayısı şekilsel kısımda Başlıkların Soyutluğuna ($r = .50$), en yüksek katsayı ise, Erken Kapamaya Direnç puan türü için ($r = .96$) elde edilmiştir (Aslan, 2001, s. 27).

Türkçe Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik için iç tutarlılık hesaplamalarına bakılmıştır. İç tutarlılık için Spearman Brown, Cronbach Alfa ve Guttman formülleri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi yaş kümesi dışında sözel yaratıcılık için diğer yaş kümelerinin puanlarıyla Spearman Brown, Guttman ve Cronbach Alfa teknikleri kullanılarak tespit edilen iç tutarlılık analiz sonuçlarında ($r = 0.38$) ile ($r = 0.89$) aralığında korelasyon katsayıları bulunmuştur. İlköğretim için iç tutarlılık sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Aslan, 2001, s. 29).

Tablo 3. 9. Torrance yaratıcı düşünme testi Türkçe güvenilirlik puanları

İlköğretim (n=144)	Sözel Akıcılık	Sözel Esneklik	Sözel Orijinallik	Şekilsel Toplam
Spearman Brown	.89	.68	.57	.74
Guttman	.89	.62	.56	.51
Cronbach Alfa	.86	.74	.73	.64

(Aslan, 2001)

Türkçe Geçerlik Çalışmaları

İç geçerlilik (convergent validity): İç geçerlilikte bütün yaş grupları için madde toplam (item-total), madde hariç (item-remainder) ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Bütün yaş seviyelerinde ve sözel yaratıcılık testinin tüm alt türlerinde madde toplam (item-total), madde hariç (item-remainder) analizlerinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulgular saptanmıştır (Aslan, 2001, s. 29).

Dış geçerlilik: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), Wechsler Yetişkinler Zekâ Testi (WAIS), Wonderlic Personel Testi, Sıfat Listesi (ACL) uygulanarak elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır (Aslan, 2001, s. 29).

Wais testi puanları ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi puanları

karşılaştırıldığında bulunan korelasyon (n=12) değerlerine göre TYDT'nin toplam şekilsel yaratıcılık ve yaratıcı kuvvetler listesi ile Wais'in alt testi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Wonderlic testi ile toplam sözel orijinallik ($\rho=.79$) $p<.05$ karşılaştırıldığında aralarında ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Wonderlic testi genel yeteneği test eden bir ölçektir. Genel yeteneğin kelimeler kullanarak orijinal fikirler sunma, farklı alternatifler ile olayları irdeleme konusu bağlantılı olduğu saptanmıştır. Yaratıcılık testinin hem sözel hemde şekilsel testleri ile sıfat listesini 24 adet alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında ortaya çıkan korelasyon analizi sözel yaratıcılık puanları ile toplam dört kişilik özelliği arasında ilişki olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2001, s. 30-32). Emir (2013) çalışmasında TYDT'nin sözel yaratıcılık testinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .83 olarak tespit etmiştir. Altıntaş (2014) TYDT'nin hem sözel hem de şekilsel formunu kullanarak yaptığı araştırmada testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .812 olarak hesaplamıştır. M. Yıldırım (2018) TYDT'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında araştırmasının ön-test uygulamasında sözel yaratıcılık Cronbach Alfa değerini .87, şekilsel yaratıcılık değerini .73; son-test uygulamasında ise sözel yaratıcılık Cronbach Alfa değerini .88, şekilsel yaratıcılık değerini .71 olarak tespit etmiştir. Bu bağlamda testin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda yeterli olduğu söylenebilir.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi sonuçları değerlendirmesi "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" eğitimine katılan ve sertifikası bulunan araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma grubunun ön-test Torrance Yaratıcı Düşünme Testi alt bölümleri ve toplam puanına ait betimleyici istatistikler Tablo 3. 9'da verilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın hem sözel hem de şekilsel kısımda akıcılık alt boyutuna ait olduğu; en düşük ortalamanın ise sözel kısımda orijinallik, şekilsel kısımda ise başlıkların soyutluğu alt boyutlarına ait olduğu saptanmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Toplanması

3.5.2.1 Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

Günlükler, ilgilenilen konular etrafında düzenli olarak gözlemleri, fikirleri, yorumları, duyguları, tepkileri, önsezileri, konuşmaları, açıklamaları ve

yansımaları kaydeden kişisel hesaplardır (Kemmis vd., 2014, s. 77-78). Kemmis ve McTaggart (1988) durumla ilgili deneyimlerini öğrencilerinki ile karşılaştırmak için önerirken Elliot ve Adelman (1976) kendi sınıf araştırmalarını yürüten öğretmenlerin öğrencilerine günlük tutmalarını önermektedir (akt. Elliot, 1991, s. 77). Araştırma günlüğünün nasıl kullanılacağı araştırmacının tercihinine bırakılmıştır (Johnson, 2019, s. 81). Araştırmacı araştırma süresince günlük tutmuş ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için öğrencilere günlük tutturmuştur. Araştırmacı ilk hafta gerçekleştirdiği dersin sonrasında öğrencilere evde gün içinde yapılan etkinliklere yönelik deneyimlerini günlüklere yazmaları için yönlendirmiştir. Bunun için günlük formatlarını öğrencilere dağıtmıştır. Ancak öğrencilerden istenen günlüklerin doldurulması, araştırmacıya ulaştırılması veya korunması konularında gerekli özenin gösterilmemesi söz konusu olmuştur. Bundan dolayı sonraki haftalarda her dersin bitiminde öğrencilerin o günle ilgili günlüklerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin anlayış, duygu, tepki ve tutumları, sınıf yönetimi, öğrenme ortamı ve öğrenci etkileşimi çerçevesinde günlükleri yazmıştır. Araştırmacı etkinliklerin uygulama sürecinde yanına defter olarak notlarını yazmıştır. Araştırmacı etkinlikler ile ilgili öğrencilere gerekli açıklamalar ve yönergeler vererek onları bireysel veya grup çalışmalarına yönlendirdikten sonra sürece dahil gözlemler yaparak günlüğünü doldurmuştur. Özellikle öğrencilerin ilgili etkinlikle ilgili grup çalışmalarında arkadaşları ile hem de hem de sınıf içi tartışmalar sırasında duygu, düşünce ve tepkileri kayda geçirilmeye çalışılmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

3.6.1 Nicel Verilerin Analizi

Karma araştırma yöntemine göre planlanan bu araştırmada nicel veriler kapsamında katılımcılara Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerinin analizinde istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında, parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden uygulanacak olanı tespit etmek için verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Bu araştırmada katılımcı sayısı 30'dan (14 kişi) az olduğu ve normal dağılım göstermediğinden non-parametrik

istatistiksel yöntemlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. SPSS paket programı aracılığıyla veriler çözümlenmiştir. Araştırmada istatistiklerin test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3.6.2 Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu araştırmada nitel verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, kullanıldıkları bağlama dayalı olarak metinlerden ya da diğer anlamlı öğelerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlara varmak için uygulanan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004, s. 18). Ham alan notları ve sözlü transkriptler, gerçekliğin sindirilmemiş karmaşıklığını oluşturur. Bu karmaşıklığı basitleştirmek ve anlamlandırmak içerik analizinin zorluğunu oluşturur. Yönetilebilir bir sınıflandırma veya kodlama şeması geliştirmek analizin ilk adımıdır. Sınıflandırma olmadan kaos ve karışıklık var. Daha sonra içerik analizi, verilerdeki birincil kalıpları tanımlamayı, kodlamayı, sınıflandırmayı, sınıflandırmayı ve etiketlemeyi içerir. Bu, esasen neyin önemli olduğunu belirlemek için görüşmelerin ve gözlemlerin temel içeriğini analiz etmek anlamına gelir (Patton, 2014, s. 808). Betimsel analiz ise elde edilen veriler mümkün olduğunca özgün hali dikkate alınarak gerektiği zaman katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada öğrenci ve öğretmen günlüklerinden nitel veri grubunu elde etmek ve bütüne bakmak için veriler bir araya getirilmiştir. Nitel veri grubuna erişildikten sonra veri çözümlenme aşamasına geçilmiştir. Veriler, kodlar ve temalara göre düzenlenerek birbirine yakın olan veriler çeşitli kavramlar ve temalar kapsamında organize edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılanarak verilirken kız öğrencilere K1... K2... erkek öğrencilere ise E1...E2... kodları verilmiştir.

3.7 Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerine ilişkin veriler nicel verilerin toplanması başlığı altında ayrıntılı olarak açıklandığı için burada tekrar değinilmemiştir. Ancak bu

araştırmada uygulanan Torrance yaratıcı dūřınme testi sōzel ve şekısel formları aēık uēlu bir testtir. Puanlayıcı bu testleri puanlama kılavuzu ēerēevesinde deēerlendirir. Torrance, bir gruba bilinen puanlama eēitimini vermiştir. Diēer bir gruba da yalnızca el kitabını dikkatlice okumalarını sōylenmiřtir. İki grubun karşılaştırılması sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farka ulaşmamıştır (bknz s. 86). Yine de araştırmacılar arasında puanlama gūvenirliēi saēlamak iēin TYDT puanlama eēitimi almış ve lisansūstū tezinde TYDT'ini kullanan bir uzman da verileri analiz etmiştir. Puanlayıcı gūvenirliēi iēin Krippendorff Alfa istatistiēinden yararlanılmıştır. Krippendorff Alfa katsayısı kodlayıcılar arasındaki uyumu saptamak iēin geliştirilmişse de puanlayıcılar arasındaki uyumu saptamak iēin de kullanılmaktadır. Krippendorff Alfa (α) katsayısı farklı veri tiplerine, iki veya daha fazla puanlayıcının yer aldıēı verilere uygulanabilir. Sınıflama, sıralı, aralık, oran ile ōlēūlmūř verilere uygulanabilir. Krippendorff Alfa katsayısının deēerlendirilmesinde $\alpha < .67$ zayıf uyumu; $0.67 - 0.80$ orta dūzeyde uyumu; $0.80 \leq \alpha$ yūksek dūzeyde uyum olduēunu gōsterir (Krippendorff, 1995). Gerēekleřtirilen bu araştırmada TYDT'nin hem sōzel hem de şekısel bōlūmleri iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. TYDT'nin sōzel bōlūmū iēin Krippendorff Alfa Katsayısı $\alpha=0.85$ olarak, TYDT'nin şekısel bōlūmū iēin Krippendorff Alfa Katsayısı $\alpha=0.90$ olarak bulunmuştur. Eriřilen bu deēerler puanlayıcılar arasında tutarlı uyuşma olduēunu gōstermektedir.

Geēerlik, gūvenilirlik, genelleştirilebilirlik nicel araştırmalarda olduēu gibi nitel araştırmalarda aynı ēaērıřımları taşımaz (Creswell ve Creswell, 2017). Nitel araştırmacılar araştırma geēerliliēinden bahsettiklerinde genellikle akla yatkın, inandırıcı, gūvenilir ve dolayısıyla savunulabilir nitel araştırmalara atıfta bulunurlar. Nitel araştırmalarda geēerlilik konusunu dūřınmenin ve geēerliliēi en ūst dūzeyde ēıkarmak iēin geliştirilmiş bazı stratejileri incelemenin ōnemli olduēuna inanıyoruz (Johnson ve Christensen, 2019). Nitel gūvenilirlik ise araştırmacının sahip olduēu yaklaşım ile başka araştırmacılar ve başka projeler arasındaki tutarlılıēı gōstermektedir (Gibbs, 2007).

Creswell ve Miller (2000) nitel arařtırmacının bulguların doēruluēunu deēerlendirme yeteneēini geliřtirmesi ve okuyucuları bu doēruluk konusunda ikna etmesi iēin sekiz geēerlilik stratejisini planlarına dahil etmesini ōnermektedir. Bu sekiz strateji ūēgenleme, ūye kontrolūnū kullan, zengin ve yoēun bir betimleme, arařtırmacı yanlılıēının netleřtirilmesi, olumsuz veya tutarsız bilgilerin analizi,

sahada uzun süre vakit geçirme, akran incelemesi, dış denetçi kullanmadır. Creswell (2013) nitel araştırmacıların herhangi bir çalışmada bunlardan en az ikisi ile meşgul olmasını önermektedir. Farklı veri kaynakları arasında üçgenleme (eşitleme), sahada uzun süre vakit geçirme, ayrıntılı ve yoğun bir betimleme yapma gibi işlemleri gerçekleştirilmesi kolay prosedürler olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada öğrenci günlüklerinin kullanılması, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olarak gözlemler yolu ile günlük tutması ve bunu 13 hafta gibi uzun sayılabilecek bir zaman diliminde gerçekleştirmesi ile araştırmanın geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın iç tutarlığını sağlama kapsamında amacıyla öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler çoklu kodlayıcılar tarafından analiz edilerek araştırmacının analizleri ile karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen karşılaştırma neticesinde araştırmacının analizi ile iki farklı kodlayıcının analizlerinin uyduğu tespit edilmiştir. Günlüklerden alınan öğrenci görüşleri ile araştırmacının tuttuğu günlüklerden alınan ifadeler doğrudan alıntılanara karşılaştırma bulguları bölümünde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın nitel ve nicel bölümlerinden toplanan bulgular, araştırma soruları ve denenceler doğrultusunda verilmiştir. Nicel bölümde ölçme araçları ile elde edilen veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır. Bu çalışmada, entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum puanları, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın denencelerinin sırası izlenerek verilmiştir.

Nitel bölümde entegre program modeline göre farklılaştırılan sosyal bilgiler etkinliklerin uygulanması sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin duygu ve düşünceleri öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama sürecinde toplanan veriler farklılaştırılmış öğretimin öğeleri olan *içerik, ürün, süreç, öğrenme ortamı ve etki* başlıkları altında analiz edilmiştir.

4.1 Nicel Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın nicel aşamasından elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler sonucunda ortaya çıkan nicel bulgular verilmiştir. Bulgular verilirken öncelikle araştırma grubuna uygulanan “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” nden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler ve verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular açıklanmıştır. Bulgular verilirken araştırmanın soruları doğrultusunda yapılan karşılaştırmalar sırayla sunulmuştur.

4.1.1 Uç Değerler

Katılımcıların “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ön-test ve son-testlerden elde ettikleri puanlar uç değerler açısından değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007)’e göre, -3.29’dan küçük veya +3.29’dan büyük Z-skor değerleri potansiyel uç değerler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada araştırma grubunun ön-test ve son-test puanları için hesaplanan Z skorlarının ilgili aralık içinde kaldığı tespit edilmiştir.

4.1.2 Betimsel Bulgular

Katılımcıların Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4. 10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Deney ve kontrol grubuna ilişkin betimsel bulgular

Ölçek	Alt Ölçek	Test	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
SBTÖ		Ön-test	106,57	12,33	-0,60	-1,16	0,09
		Son-test	115,50	8,99	-0,16	-0,25	0,80
CEDT	Tümevarım	Ön-test	11,50	5,10	-0,32	-0,36	0,75
		Son-test	15,71	2,81	0,80	3,86	0,04
	Tümdengelim	Ön-test	13,29	4,87	-0,24	-1,27	0,40
		Son-test	13,50	2,85	0,27	1,63	0,56
TYDS	Varsayım Kurma	Ön-test	4,64	1,98	0,03	0,08	0,27
		Son-test	3,79	1,42	0,62	0,47	0,20
	Gözlem Yapma	Ön-test	9,93	2,13	0,28	-0,81	0,47
		Son-test	12,29	3,22	0,38	-0,67	0,64
TYDŞ	Toplam Eleştirel	Ön-test	34,57	8,86	-0,18	-1,38	0,24
		Son-test	40,50	6,24	-0,01	-1,11	0,66
TYDS	Akıcılık	Ön-test	49,64	11,23	-0,34	-0,23	0,97
		Son-test	107,36	27,21	-0,82	-0,13	0,21
	Orijinallik	Ön-test	25,79	6,93	0,14	-0,61	0,69
		Son-test	57,43	18,83	-0,14	-1,16	0,64
	Esneklik	Ön-test	31,21	6,04	-0,07	-0,60	0,71
		Son-test	59,07	9,38	-0,15	-0,87	0,94
TYDŞ	Toplam Yaratıcılık	Ön-test	106,64	21,35	0,29	-0,14	0,76
		Son-test	224,21	46,37	-0,96	-0,75	0,56
TYDŞ	Akıcılık	Ön-test	21,71	4,10	-0,70	-1,02	0,03
		Son-test	37,71	7,15	-0,74	0,03	0,23
	Orijinallik	Ön-test	13,50	3,30	-1,06	0,46	0,08
		Son-test	18,43	3,39	0,65	0,59	0,66
	Başlıkların Soyutluluğu	Ön-test	3,36	2,65	0,74	-0,72	0,08
		Son-test	10,29	6,28	0,64	-0,76	0,16
TYDŞ	Zenginleştirme	Ön-test	15,50	2,28	-0,73	-0,50	0,15
		Son-test	16,79	1,89	-1,64	2,05	0,00

Erken Kapamaya Direnç	Ön-test	3,79	1,58	0,14	0,05	0,67
	Son-test	5,64	2,44	-0,56	-0,64	0,47
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Ön-test	7,64	2,79	-0,02	0,37	0,87
	Son-test	14,29	3,20	-0,06	0,19	0,72
Toplam Yaratıcılık	Ön-test	65,50	9,10	-0,51	-0,34	0,53
	Son-test	103,14	13,16	-0,43	-0,90	0,39

Verilerin analiz sürecinde, parametrik veya non-parametrik analiz metotlarından hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek maksadıyla çarpıklık-basıklık katsayısı değerlerinden ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre çarpıklık-basıklık değerlerinin -1.50 ile +1.50 aralığında olması durumunda değişkenler normal dağılıma sahiptir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunun Eleştirel Düşünme Testi Tümevarım ve Tümdengelim alt testlerinin son puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekilsel) Zenginleştirme alt testinin son-test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ifade edilen kabul edilebilir aralık dışında olması sebebiyle verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. İlave olarak ön-test ve son-testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Örneklemin 50'den az olduğu durumlarda verilerin normal dağılım uygunluğunu tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi kullanılmakta ve p değerinin .05'ten fazla olması verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Tablo 4. 10 incelendiğinde, araştırma grubunun Eleştirel Düşünme Testi Tümevarım alt testi ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekilsel) Zenginleştirme ve Akıcılık alt testlerinin Shapiro-Wilk testi p değerlerinin .05 değerinden küçük olması sebebiyle verilerin normal dağılıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Normallik testi sonuçları ve katılımcı sayısının 30'dan az olması durumları birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın nicel veri analizlerinin non-parametrik yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

4.1.3 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarında bir değişim oluşturmaktadır mı? şeklindedir. Bu başlıkta entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubunun ön-test ve son-test sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ön-test puan ortalaması 106,57 ve son-test puan ortalaması ise 115,50'dir. Araştırma grubunun sosyal bilgiler tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 11'de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	3	4,33	13,00	-2,480	,013*
	Pozitif Sıralar	11	8,36	92,00		
	Eşit	0				
	Toplam		14			

Tablo 4. 11'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,480$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler tutum puanlarını artırmadaki etkisinin anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.4 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır? şeklindedir. Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin gerçekleştirildiği araştırma grubunun ön-test ve son-test eleştirel düşünme puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

- a. Tümevarım
- b. Tümdengelim
- c. Varsayım Kurma
- d. Gözlem Yapma ve Kaynağın Güvenirliğini Sorgulama
- e. Toplam Eleştirel

a. Tümevarım Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ön-test puan ortalaması 11,50 ve son-test puan ortalaması ise 15,71'dir. Araştırma grubunun eleştirel düşünme tümevarım düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 12'de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	2	2,50	5,00	-2,670	,008*
	Pozitif Sıralar	10	7,30	73,00		
	Eşit	2				
	Toplam		14			

Tablo 4. 12'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ön-test ve son-test

puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,670$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b. Tümdengelime Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelime düzeyi ön-test puan ortalaması 13,29 ve son-test puan ortalaması ise 13,50'dir. Araştırma grubunun eleştirel düşünme tümdengelime düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelime düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	6	6,17	37,00	-,157	,875
	Pozitif Sıralar	6	6,83	41,00		
	Eşit	2				
	Toplam	14				

Tablo 4. 13'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelime düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-,157$, $p>.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme

tümdengelim düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

c. Varsayım Kurma Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi ön-test puan ortalaması 4,64 ve son-test puan ortalaması ise 3,79'dur. Araştırma grubunun eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 14'te verilmiştir.

Tablo 4. 14. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	9	6,39	57,50	-1,477	,140
	Pozitif Sıralar	3	6,83	20,50		
	Eşit	2				
	Toplam		14			

Tablo 4. 14'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,477$, $p>.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

d. Gözlem Yapmave Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma düzeyi ön-test puan ortalaması 9,93 ve son-test puan ortalaması ise 12,29'dur. Araştırma grubunun eleştirel düşünme gözlem yapma düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 15'te verilmiştir.

Tablo 4. 15. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	3	7,17	21,50	-1,951	,051
	Pozitif Sıralar	11	7,59	83,50		
	Eşit	0				
	Toplam		14			

Tablo 4. 15'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,951$, $p>.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

e. Toplam Eleştirel Düşünme Puanına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ön-test puan ortalaması 34,57 ve son-test puan ortalaması ise 40,50'dir. Araştırma grubunun toplam eleştirel düşünme

puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin toplama eleştirel düşünme ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	3	4,33	13,00	-2,767	,006*
	Pozitif Sıralar	11	8,36	92,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 16'da görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,767$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin toplam eleştirel düşünme puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.5 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır? şeklindedir. Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubunun ön-test ve son-test yaratıcı düşünme yeteneği sözel puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

- Akıcılık
- Orijinallik
- Esneklik

d. Toplam Sözel Yaratıcılık

a. Akıcılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi ön-test puan ortalaması 49,64 ve son-test puan ortalaması ise 107,36'dır. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 17'de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	2	1,50	3,00	-3,107	,002*
	Pozitif Sıralar	12	8,80	102,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 17'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,107$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b. Orijinallik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi ön-test puan ortalaması

25,79 ve son-test puan ortalaması ise 57,43'tür. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 18'de verilmiştir.

Tablo 4. 18. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	3	2,00	6,00	-2,923	,003*
	Pozitif Sıralar	11	9,00	99,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 18'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,923$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

c. Esneklik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi ön-test puan ortalaması 31,21 ve son-test puan ortalaması ise 59,07'dir. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 19'da verilmiştir.

Tablo 4. 19. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,297	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 19’da görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,297$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

d. Torrance Sözel Toplam Yaratıcılığa İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10’da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık ön-test puan ortalaması 106,64 ve son-test puan ortalaması ise 224,21’dir. Araştırma grubunun Torrance sözel toplam yaratıcılık puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,297	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 20'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,297$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.6 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri öğrencilerin şekilsel yaratıcı düşünme becerilerinde bir değişim oluşturmakta mıdır? şeklindedir. Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubunun ön-test ve son-test yaratıcı düşünme yeteneği şekilsel puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

- Akıcılık
- Orijinallik
- Başlıkların soyutluğu
- Zenginleştirme
- Erken kapamaya direnç
- Yaratıcı kuvvetler listesi
- Toplam Şekilsel Yaratıcılık

a. Akıcılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi ön-test puan ortalaması 21,71 ve son-test puan ortalaması ise 37,71'dir. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 21'de verilmiştir.

Tablo 4. 21. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,300	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 21'de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,300$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b. Orijinallik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi ön-test puan ortalaması 13,50 ve son-test puan ortalaması ise 18,43'tür. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit

etmek maksadıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 22’de verilmiştir.

Tablo 4. 22. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	2	2,75	5,50	-2,635	,008*
	Pozitif Sıralar	10	7,25	72,50		
	Eşit	2				
	Toplam		14			

Tablo 4. 22’de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,635$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

c. Başlıkların Soyutluluğu Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10’da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık başlıkların soyutluluğu düzeyi ön-test puan ortalaması 3,36 ve son-test puan ortalaması ise 10,29’dur. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık başlıkların soyutluluğu düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 23’te verilmiştir.

Tablo 4. 23. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel başlıkların soyutluluğu düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,186	,001*
	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
	Eşit	1				
	Toplam	14				

Tablo 4. 23'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel başlıkların soyutluluğu düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,186$, $p<.05$). Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel başlıkların soyutluluğu düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

d. Zenginleştirme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık zenginleştirme düzeyi ön-test puan ortalaması 15,50 ve son-test puan ortalaması ise 17,43'tür. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık zenginleştirme düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 24'te verilmiştir.

Tablo 4. 24. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel zenginleştirme düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	2	3,50	7,00	-1,849	,064
	Pozitif Sıralar	7	5,43	38,00		
	Eşit	5				
	Toplam		14			

Tablo 4. 24'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel zenginleştirme düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,849$, $p>.05$). Bu verilere göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel zenginleştirme düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

e. Erken Kapamaya Direnç Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık erken kapamaya direnç düzeyi ön-test puan ortalaması 3,79 ve son-test puan ortalaması ise 5,64'tür. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık erken kapamaya direnç düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 25'te verilmiştir.

Tablo 4. 25. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel erken kapamaya direnç düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	4	3,75	15,00	-1,888	,059
	Pozitif Sıralar	8	7,88	63,00		
	Eşit	2				
	Toplam	14				

Tablo 4. 25'te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel erken kapamaya direnç düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($z=-1,888$, $p>.05$). Bu verilere göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel erken kapamaya direnç düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

f. Yaratıcı Kuvvetler Listesi Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi ön-test puan ortalaması 7,64 ve son-test puan ortalaması ise 14,29'dur. Araştırma grubunun Torrance yaratıcılık yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 26'da verilmiştir.

Tablo 4. 26. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,301	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 26'da görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,301$, $p<.05$). Bu verilere göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

e. Torrance Şekilsel Toplam Yaratıcılığa İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10'da görüldüğü üzere araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık ön-test puan ortalaması 65,50 ve son-test puan ortalaması ise 103,79'dur. Araştırma grubunun Torrance şekilsel toplam yaratıcılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4. 27'de verilmiştir.

Tablo 4. 27. Araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Karşılaştırılan Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test/Son-test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,297	,001*
	Pozitif Sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	0				
	Toplam	14				

Tablo 4. 27’de görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z=-3,297$, $p<.05$). Bu verilere göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2 Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci sorusuna olan öğrencilerin ve öğretmenin farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerine ilişkin deneyimleri nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Entegre program modeline göre farklılaştırılan sosyal bilgiler etkinliklerin uygulanması sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin duygu, düşünceleri ve deneyimleri öğrenci günlükleri ve öğretmen günlükleri aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama sürecinde toplanan veriler farklılaştırılmış öğretimin öğeleri olan *içerik, ürün, süreç, öğrenme ortamı ve etki* başlıkları altında analiz edilmiştir.

4.2.1 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin İçeriğine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin içeriğine yönelik öğrenci

günlüklerinden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablo 4. 28’de verilmiştir. Öğretmen günlüklerinden toplanan veriler ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 4. 28. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin içeriğine yönelik deneyimlere ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	s
Genel Görüşler	Yeni bilgiler öğrenme	26
	Eğitici-bilgilendirici bulma	15
	Yeni kelime öğrenme	5
	Sözler öğrenme	2
Değerler	Adalet	11
	Eşitlik	4
	Duyarlılık	1
	Barış	1
	Tarafsızlık	1
Haklar	Hakların tarihsel süreci	11
	Pozitif ayrımcılığı öğrenme	8
	Hayvan hakları ile ilgili bilgi	7
	Hakları öğrenme	6
	Çocuk haklarını öğrenme	6
	Ayrımcılığı öğrenme	4
	Farkındalık kazanma	4
	Hayvan hakları yasası	2
	Farklı ülkelerdeki çocuk haklarını	2
	Hakların önemi varma	1
	Hayvanlara karşı tutum	1
	Hayvanların önemi	1
	Engelliler hakkında bilgi	1
	Demokrasi	Farklı şehirler ve kültürler
Demokrasiyi		7
Ülkelerdeki demokrasi durumu		5
Yönetim biçimleri		5
Demokrasi ve cumhuriyet arasındaki fark		3
Demokrasi tarihi		3
Devrimleri öğrenme		2
Karışık bulma	2	
Sosyal Bilimler	Tarihi bilgiler	3
	Coğrafya bilgisi geliştirme	1
	Siyaset bilgisi	1
	Hukuk (Yasama-yürütme-yargı)	1
Göç ve Mülteciler	Mülteci konusuna farklı yönlerden bakmak	6
	Göç hakkında bilgi	4
	Farklı ülkelerde savaş olması	3
	Mültecilerin iyi tarafı	2
Nedensellik	Neden-sonuç öğrenme	8
	Genelleme ve sıralama	2

Ülkeler ve Gelişmişlikleri	Ülkeleri gelişmişlik düzeyini bilme	7
	Ülkeleri tanıma	3
	Ülkemizin gelişmişlik durumu	3
	Dünyadaki gelişmeleri öğrenme	1
Önemli Kişiler	Benjamin Franklin'i öğrendim	6
	Aşıklık geleneği (Aşık Reyhani- Aşık Veysel)	3
	II. Frederick	3

Tablo 4. 28'de görüldüğü üzere içeriğe yönelik 9 tema elde edilmiştir. Bu temalar “Genel Görüşler, Değerler, Haklar, Demokrasi, Sosyal Bilimler, Güç ve Mülteciler, Nedensellik, Ülkeler ve Gelişmişlikleri, Önemli Kişiler” başlıklarından oluşmaktadır.

Genel görüşler temasında yeni bilgiler öğrenme (s=26), eğitici-bilgilendirici bulma (s=15), yeni kelime öğrenme (s=5) ve sözler öğrenme (s=2) olmak üzere 4 kod ortaya çıkmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E6: “*Hem bilgilendirici hem de test edici bir etkinlikti*” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K3: “*Benim için yeni bir bilgi oldu*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E1: “*Bu etkinlikte eğitici oldu yeni bir düşünme tekniği öğrendim, afiş de yaptık*” (ÖğrenciGünlüğü, 28.03.2022).

K4: “*Beğendim çünkü eğiticiydi ve işlediğimiz konu dikkatimi çeken birkonu. Bilişim sınıfını seviyorum*” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E1: “*Yeni şeyler öğrendim önemli şeyler öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E2: “*Bilgi almak beni mutlu etti*” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

Değerler kategorisinde adalet (s=11), eşitlik (s=4), duyarlılık (s=1), barış (s=1) ve tarafsızlık (s=1) şeklinde 5 kod bulunmuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E1: “*Adaleti öğrendim bu sayede hayatımda adaleti daha fazla kullanacağım. 3 söz öğrendim bir hikaye öğrendim. Bu adaletin ülkemize gelmesi için her şeyi yapacağım. Adaletin olduğu yerlerde insanlar çok mutlu. Bu adalet ülkemizde yooook yok yok!*” Neşe çünkü adalet çok iyidir bunun sayesinde insanların iyi bir şekilde yaşadığını öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

E3: “Adaletin devletteki yeri ve öneminin gereğini anlatan bir metin okuyuşu yeni şeyler öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

E6: “Bu derste bir adaletin nasıl büyük uçurumları kapatabileceğini öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

E7: “Adaletin nasıl işlediğini öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Metinde geçen “Berlin’de hâkimler var” sözü ile çocuklar eşitliğin, mahkemelerin önemini vurguladılar. Kralın değirmeni yıktırmaması ve değirmenciye komşu olması ve adaletli olması çocukları etkiledi. Metnin son kısmında Atatürk’ün de o sarayı ziyaret etmesi ve Hz Ömer’e ait olan “adalet mülkün temelidir” sözünü mahkemelere astırması ile ilgili kısım da dikkat kesildiler. II. Frederick gibi bizim kültürümüzde ondan yüzyıllar önce adaleti hakim kılan bir devlet başkanı olan Hz. Ömer’in olduğunu söylediğimde öğrenciler bazı öğrenciler onu sadece halife olarak bildiklerini devlet başkanı olduğunu ilk defa duyduklarını ve şaşırdıkları gördüm. Hz. Ömer ile ilgili sorular sormaya ve onun adaletli olduğunu gösteren olaylar anlatmamı istekli ve meraklı bir şekilde sordular” (Öğretmen Günlüğü, 25.04.2022).

Haklar temasında hakların tarihsel süreci (s=11), pozitif ayrımcılığı öğrenme (s=8), hayvan hakları ile ilgili bilgi (s=7), hakları öğrenme (s=6), çocuk haklarını öğrenme (s=6), ayrımcılığı öğrenme (s=4), farkındalık kazanma (s=4), hayvan hakları yasası (s=2), farklı ülkelerdeki çocuk haklarını (s=2) hakların önemi varma (s=1), hayvanlara karşı tutum (s=1), hayvanların önemi (s=1) ve engelliler hakkında bilgi (s=1) olmak üzere 13 kod yer almaktadır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E4: “Hammurabi kanunlarını tekrar ettim (derinden).” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022)

E5: “Fransız insan ve yurttaş hakları bildirisini anladım.” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022)

E7: “Veda hutbesinin ne olduğunu öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K3: “Avrupa insan hakları sözleşmesiyle alakalı bilgi edindim” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

E1: “Bu etkinlikte ayrımcılığı, eşitliği, pozitif ayrımcılığı, adaleti öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

E1: “Bu (pozitif ayrımcılık) bana farkındalık yarattı ve mutlu oldum” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

E2: “Bu konu hakkında yeni bilgiler öğrendim. Engelliler hakkında daha kapsamlı bilgiler öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

E3: “Mutlu yeni bir bilgi öğrendim ve kadınların, engellilerin v.b gibi kişilerin toplumdaki değeri” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

E8: “Öğreticiydi. Ayrımcılıkların sınıflarını/çeşitlerini gördüm” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K2: “Engellilere yapılan pozitif ayrımcılığa dikkat çeken bir ders oldu” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K3: “İnsanları ayırmama herkese (özel durumu olanlar hariç) aynı hakların verilmesi gerektiğini öğrendim. Ve pozitif ayrımcılığın ne için kullanıldığını öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K4: “Pozitif ayrımcılığın önemini öğrendim. Kendimi başkaların yerine koydum” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K6: Ayrımcılığın çok yönlü olduğunu öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K6: “Çocuk haklarına daha farklı bakabilmemi ve daha çok yeni bilgi öğrenebilmemi sağladı” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler haklar konusunda yazdıklarını arkadaşlarına gösterdiler. Tüm öğrenciler yazdıklarını sesli bir şekilde sınıfla paylaştılar. Öğrencilerin yazdıklarından hareketle tahtaya temel insan hakları ile ilgili maddeler listelendi. Öğrencilerin yazdıklarından temel haklar ile ilgili bütün maddeler bir şekilde yer almıştır. Ben de bu haklara ek olarak protesto hakkını da listeye ekledim. Bu hakkı tahtaya yazdıktan sonra öğrenciler arasında şu diyalog geçti.”

K5: “Bir kişi protesto hakkını kullanınca içeri atılıyor”.

E3: “Trendyol işçileri protesto etti hakkını aldı”.

K6: “O zaman protesto hakkı % 50 uygulanıyor demek oluyor” dedi.

“Öğrenciler arasında geçen bu konuşmadan onların güncel olayları takip ettikleri ve yorumladıkları çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte düşüncelerini

çekinmeden rahatça ifade edebildikleri bir ortama sahip oldukları da söylenebilir” (Öğretmen Günlüğü, 07.02.2022).

“Geçen hafta işlenen (temel haklar) konu öğrencilere sorularak tekrar edildi. Dersin ilk giriş bölümünde öğrenciler biraz tutuktu. Bugünkü içerik öğrenci araştırması ve kaynak analizi olduğu için dersin amacına ulaşamaması ve öğrencilerin ilgisiz kalabileceğini hissine kapıldım. Daha sonra tarihsel süreçte insan haklarının nasıl gelişmiş olabileceğini sorusunu öğrencilere sordum. Öğrencilerden K4: hakların sadece zengin için olabileceği kölelere ve diğer insanlar için geçerli olmayabileceğini belirtti. İlgisiz olduklarını hissetmem sonrası bu cevabın verilmesi hem benim hoşuma gitti hem de diğer öğrencilerin ilgisini çekti. Öğrenciler görüşlerini ifade etmeye başladılar. E6: hakların sabit kalmadığını ve zaman içinde değiştiğini ve gelişmiş olduğunu söyleyerek şu örneği verdi. Okulların olması/yaygınlaşması sonucunda eğitim hakkı uygulanabildi. Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra insan haklarının tarihsel gelişiminde önemli olaylar/gelişmelerin olduğu liste öğrencilere sunuldu. Hammurabi kanunlarının bunlardan birisini olduğunu söylediğimde öğrenciler hem Babil hükümdarı diyerek konu hakkında ön bilgileri olduğunu gösterdiler. Daha sonra veda hutbesinin ne olduğunu sordular. İnsan hakları bağlamında cahiliye dönemi arap yarımadasında kız çocuklarının öldürüldüğünü söylemem öğrencilerin ilgisini daha çok çekti” (Öğretmen Günlüğü, 14.02.2022).

“Pozitif ayrımcılığın sebeplerini irdeleme konusunda da istekliydim. Özellikle engelliler başta olmak üzere pozitif ayrımcılığın uygulandığı kesimlerle ilgili empati kurmaya çalıştım. Engelliler konusunda konuşulurken bir öğrenci kendisinin de yaşadığı bir kaza sonucunda bir bacağının daha kısa kalabileceği tehlikesi ile karşılaştığını ifade etti” (Öğretmen Günlüğü, 07.03.2022).

“Çocukların hakların neler olduğunu sorduğumda sınıfın hepsi istekli bir şekilde derse katılarak çocuk hakları ile ilgili hemen hemen tüm maddeleri söylediler. Sınıf 2’şerli gruplara ayrılarak gazete kupürleri dağıtıldı. Gazete haberlerinin öğrencilere verilmesi onların ilgisini çekti. Öğrenciler kendilerine verilen gazete kupürlerinin dikkatli bir şekilde analiz ettiler” (Öğretmen Günlüğü, 28.03.2022).

Demokrasi temasında farklı şehirler ve kültürler (s=8), demokrasiyi (s=7), ülkelerdeki demokrasi durumu (s=5), yönetim biçimleri (s=5), demokrasi ve

cumhuriyet arasındaki fark (s=3), demokrasi tarihi (s=3), devrimleri öğrenme (s=2), karışık bulma (s=2) şeklinde 8 kod ortaya çıkmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E1: “*Demokrasi ve demokrasinin tarihçesini öğrendim. Benjamin franklin’i öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E3: “*Demokrasinin tarihteki yerini öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E6: “*Devrimler v.b nedenleri ile öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K6: “*Demokrasi ve özellikle ülke yönetimini çok iyi ve çok yönlü olduğunu anladım. Hem çok ilginç hem de daha iyi öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E6: “*Mutluyum çünkü zaten İsviçre demokrasisine bir merak duyarken böyle bir konu çıktı. Demokrasiyi hayatımda bir kulüp kurduğumda bile kullanacağım*” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“...daha sonra demokrasinin tarihi gelişimi ile ilgili konuları öğrenmek için ayrılıp-birleşme tekniğini kullanacağımızı söyledim. Üst bilişsel düşünebildikleri için bunun ne olduğunu sordular. Sınıf 3’er kişilik 4 gruba ayrıldı. Uzman grupları 3 masadan oluştu. Atina demokrasisi ve orta çağda demokrasi-18 ve 19. yy demokrasisi-20. yy ve günümüz demokrasisi. Her gruptan öğrenciler kendi ilgilendikleri konuları (E3, 20. Yy 2. Dünya savaşı ve diktatörler konusunda bilgi sahibi ve meraklı- K1, haklar konusunda da seçtiği ABD Bağımsızlık bildirgesi konusunda çalışmaya istekli) da dikkate alarak farklı uzman gruplarına dağıldılar” (Öğretmen Günlüğü, 18.04.2022).

Sosyal bilimler kategorisinde tarihi bilgiler (s=3), coğrafya bilgisi geliştirme (s=1), siyaset bilgisi (s=1), hukuk (yasama-yürütme-yargı) (s=1) olmak üzere 4 kod bulunmuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K6: “*Siyaset hakkında yeni görüşler ve demokrasiyle ilgili yeni fikirler kazandırdı*” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K6: “*Bol bol tarih ve insan hakları sözleşmesi hakkında bilgi kazandım*” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E3: “*Daha fazla tarih bilgisi öğrendim*” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

K2: “*Coğrafyayı geliştirdim*” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K1: “*Bu etkinlik yasama, yürütme ve yargıyı öğrendim. Harika bir hikaye dinledim*” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

Göç ve mülteciler temasında mülteci konusuna farklı yönlerden bakmak (s=6), göç hakkında bilgi (s=4), farklı ülkelerde savaş olması (s=3) ve mültecilerin iyi tarafı (s=2) şeklinde 4 kod bulunmuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E7: “*Göçler hakkında bilgiler öğrendim mesela Türkiye en çok göç alan yerlerdendir*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E8: “*Mültecilerle ilgili yeni görüşler kazandım*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K1: “*Mültecilere farklı yönlerden bakmamı sağladı*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K3: “*Mültecileri kötü sanıyordum iyi yanları da varmış*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K4: “*Mültecilere olan fikrim değişti. Şapka yapmak eğlenceliydi*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K5: “*Göçmenleri anlamamızı sağladı*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K6: “*Mültecilere 6 yöntemle bakış açısı kazandım. Hakların tek boyutlu olmadığını öğrendim. Kelime dağarcığımı geliştirdim*” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“*Derse ilgi ve katılım yüksekti. Bazı öğrenciler daha aktifti. Göç konusunda özellikle göçün sebeplerinin irdeleme konusunda gayet başarılıydılar. Hemen hemen bütün sebepleri sıraladılar. Altı şapkalı düşünme tekniğinin işleneceği derste planlama olarak öğrencilere kendim şapkaları verecektim. Öğrenciler şapkaları kendileri yapmak isteyince gerekli malzemeleri onlara vererek kendileri şapka yaptılar. Göçün nedenlerinin neler olduğunu sorduğumda*”

farklı öğrenciler derse katılarak görüşlerini söylediler ben de tahtaya yazdım. Hemen hemen bütün nedenleri söylediler” (Öğretmen Günlüğü,21.03.2022).

Nedensellik temasında neden-sonuç öğrenme (s=8) ve genelleme ve sıralama (s=2) olmak üzere 2 kod ortaya çıkmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E1: *“Nedenselliği öğrendim. Beynim yandı kafam karıştı” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

E3: *“Yaptığım etkinliği sevdim ve beğendim ve neden sonucu sıralama v.b gibi şeyler öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

E6: *“Bize neden-sonuç ile ilgili bilgi kazandırdı. Nedenselliğin içine girdim” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

K4: *“Nedensellikte aşamaları öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Neden-sonuç ile ilgili öğrencilerden düşüncelerini sorduğumda dersin başlarında Türkçe dersinde öğrendikleri neden-sonuç cümlelerini kurdular. Amaç-sonuç ile ilgili de örnek verdiler. Amaç sonuç ile ilgili örnek veren öğrenci daha sonra bu cümlesinin neden-sonuçla ilişkili olmadığını kendi düşüncesini değerlendirebildi. Öğrencilerin neden- sonuç konusunda düşünmeleri sonucu örnekler çeşitlendikçe farklı neden sonuç ilişkisi olan olay ve olguları sıralamaya başladılar” (Öğretmen Günlüğü, 28.02.2022).

Ülkeler ve Gelişmişlikleri temasında ülkeleri gelişmişlik düzeyini bilme (s=7), ülkeleri tanıma (s=3), ülkemizin gelişmişlik durumu (s=3) ve dünyadaki gelişmeleri öğrenme (s=1) 4 kod bulunmuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E6: *“Ülkelerin gelişmişlikleri hakkında bilgi kazandırıcı eğitici öğretici bir ders oldu” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).*

E7: *“Hangi ülkelerin gelişmekte olduğunu öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).*

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler istediği bir arkadaşı ile gruplara ayrılarak kendi seçtikleri gelişmiş ve gelişmekte olan iki ülke ile ilgili çalışmalar başladılar. Öğrenciler araştırma esnasında buldukları ve kendilerine ilginç gelen verileri söylemek gereksinimi duydular. K1-K6: Finlandiya'nın milli geliri 51.000 dolar olduğunu söyleyerek boşuna buraya gitmek istemiyormuşuz dediler. Diğer öğrenciler sağp satın alma paritesiymiş dediler. Öğrenciler çalışma esnasında sıkılmadan heyecanlı ve merakla araştırma yaptılar. Bazı öğrenciler gelişmişlik kriterlerine başka başlık eklemek istediklerini söylediler. Asker güç, zekâ seviyesi IQ. Başlıklar arasındaki yönetim biçimleri ve rejimle ilgili de bunlara merak saldılar ne anlama geldiğini sordular. Öğrenciler sunumlarını yaptıktan sonra bu seçtikleri iki ülkedeki çocukların haklarını karşılaştırdılar. Dersin bu kısmı sona kaldığı ve ramazan dolayısıyla erken çıkılmak zorunda olduğu için öğrencilerden bazılarının çalışmaları yarıda kaldı” (Öğretmen Günlüğü, 04.04.2022).

Önemli Kişiler temasında Benjamin Franklin'i öğrendim (s=6), aşıklık geleneği (Aşık Reyhani- Aşık Veysel) (s=2), II. Frederick (s=3) şeklinde 3 kod bulunmuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E6: “Benjamin Franklin'in başarısına hayret ettim.” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K6: “Franklin'in mücadelesini ve cesaretini K1 adlı arkadaşımın dinledik” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K4: “1750 yılındaki II. Frederick'i, olayını yeni sözleri, adaletin önemini/değerini ve daha birçok şey öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

K1: “Eğlenceliydi âşıkların atışması çok güzeldi. Daha çok atışma izleyelim. Âşıkların atışmasının ne olduğunu öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

K4: “Kars ve diğer şehirler hakkında bilgi farklılıklar normal ve güzeldir. Konu dikkatimi çekti” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

4.2.2 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Ürünlerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin ürünlerine yönelik öğrenci günlüklerinden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablo 4. 29’da verilmiştir. Öğretmen günlüklerinden toplanan veriler ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 4. 29. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin ürünlerine yönelik deneyimlere ilişkim tema ve kodlar

Tema	Kodlar	s
Ürün	Tarih şeridi hazırlama	6
	Afiş/poster hazırlama	5
	Proje yapmak	3
	Sunum yapmak	3
	Röportaj yapmak	2
	Şarkı yazmak	2
	Şapka yapmak	2
	Slogan hazırlama	1
	Çalışmayı tamamlama	1

Tablo 4. 29’da görüldüğü gibi ürün temasında tarih şeridi hazırlama (s=6), afiş/poster hazırlama (s=5), proje yapmak (s=3), sunum yapmak (s=3), röportaj yapmak (s=2), şarkı yazmak (s=2), şapka yapmak (s=2), slogan hazırlama (s=1) ve çalışmayı tamamlama (s=1) olmak üzere 8 kod elde edilmiştir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E1: *“Hakları öğrendik haklarımızı nasıl kullanacağımızı öğrendik. Bir poster de yaptık. Dersin bu kısmını çok sevdim”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

K3: *“Çok eğlendim ve mutlu oldum ve en sonunda onu (çalışmayı) Herkese gösterdiğimiz için mutlu olduk”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

K6: *“Hakları sloganladık. Arkadaşlarımla iş birliği yaptık. Beni mutlu etti”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E2: *“Tarih şeridi yapmayı öğrendim”* (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E5: “Geçen haftaki yaptığımız projeyi zaman grafiği olarak hazırladık” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E1: “Bu etkinlikte eğitici oldu yeni bir düşünme tekniği öğrendim, afiş de yaptık” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E7: “Sevindim çünkü afiş hazırladık” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K2: “Şarkı falan yazdık bence güzeldi” (Öğrenci Günlüğü, 16.05.2022).

E3: “Aşırı meraklı yaptığım sunumun iyi olup olmadığını düşündüm” (Öğrenci Günlüğü, 16.05.2022).

E5: “Sunduğumuz projeler ilerlememizi sağladı. Yaptığımız projeler eğlenceliydi” (Öğrenci Günlüğü, 16.05.2022).

K6: “Eğlenceli bir etkinlikti ve şarkı yazmak çok güzeldi” (Öğrenci Günlüğü, 16.05.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Konut dokunulmazlığı hakkını çalışan gruptaki öğrenciler Konut dokunulmazlığı ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için internette araştırma yaptılar (konut dokunulmazlığı ihlalinin TCK 116. Maddesi çerçevesinde cezalandırılacağını da afişlerine eklediler). Beslenme hakkını çalışan öğrenciler sadece temel gıdaya erişimi değil aynı zamanda sağlıklı gıdalarla beslenme ve gıda güvenliği konusuna da değinmeleri önemli olmuştur” (Öğretmen Günlüğü, 07.02.2022).

“Tarih şeridinin çıktılarının alınması ve kurumda sergilenmesi sürecinde tüm öğrenciler yer almasına rağmen bazı öğrenciler daha aktif ve istekli bir şekilde yer aldı. Bu süreçte öğrenciler arasında iyi bir iletişim ve iş birliği gözlemlendi” (Öğretmen Günlüğü, 21.02.2022).

“Dersin ikinci kısmında bilişim sınıfında web 2 araçlarından Canva ile afiş tasarımı ile geçti. Öğrenciler 2’şerli ayrıldıkları grupta afişlerini hazırlamaya başladı. Öğrenciler aktif ve istekli bir şekilde çalışmalarını yürüttüler. E3: afiş hazırlaması esnasında araştırmasını yaparken öğretmenim araştırmama göre dünyada 160 milyon çocuk işçi var dedi. Bunu şaşırarak söyledi. Ülkemizde de 720 bin çocuk işçi var dedi. Çalışmalar bitince öğrenciler istekli bir şekilde afişlerini sundular. Afişler okulun panosunda sergilendi. Bilişim sınıfındaki bilgisayarların bazıları kendiliğinden kapandığı için bazı öğrencilerin çalışmaları

silindi. Ama öğrenciler kısa zamanda başka bir bilgisayarda tekrar çalışmalarını yapabildiler” (Öğretmen Günlüğü, 28.03.2022).

“...öğrenciler ev gruplara geri dönerek uzman masalarında aldıkları- öğrendikleri bilgileri paylaştılar. Daha sonra grupça paylaştıkları bilgiler çerçevesinde demokrasi ile ilgili bir söz-slogan yazarak sınıfa sundular. Öğrencilerden K1, B. Franklin’in hayatını sunum olarak hazırlamıştı. İngilizce metin daha görsel olduğu için İngilizce metinden okuyarak sunumunu yaptı. Sunum sonunda Franklin’in sürekli gezdiğini Thomas Jefferson’un daha etkili olduğunu ifade etti. Ayrıca Franklin olmasaydı ABD bu kadar güçlü olmazdı dedi. Ders genel olarak çok verimli geçti zaman zaman öğrencilerin soruları karşısında zorlandım” (Öğretmen Günlüğü, 18.04.2022).

“Farklılıkların bir toplum için zenginlik olduğunu belirten şiir veya şarkı sözü yazmaları istendi. Grupça veya bireysel olarak istedikleri biçimde çalışma sürecinde oldular. Bu süreçte son dere istekli ve hevesliyidiler. Yazdıkları sözleri istedikleri şekilde besteleyerek sesli şekilde sınıfa sundular. Bu etkinlikten zevk aldıklarını ve bu etkinliğin onları heyecanlandırıldığını ifade etiler” (Öğretmen Günlüğü, 16.05.2022).

4.2.3 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Sürecine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin sürecine yönelik öğrenci günlüklerinden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablo 4. 30’da verilmiştir. Öğretmen günlüklerinden toplanan veriler ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 4. 30. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin sürecine yönelik deneyimlere ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	s
Olumlu İfadeler	İş birliği ve grup çalışması	16
	Araştırma yapma	10
	Empati kurma	6
	Yıldız yağmuru tekniği	5
	Çaba gösterme	5
	Dersin erken bitmesi	4
	Örnek olay (hikaye)	4

Süreç	Schamper tekniği	4
	web2 canva	4
	Altı şapkalı düşünme	3
	Ayrılıp-birleşme tekniği	2
	Hamburger tekniği	2
	Akıllı tahtada ders	1
	Grup ile ters düşme	1
	Harita kullanma	1
Olumsuz İfadeler	Yorulma	10
	Zorluk	6
	Tarih şeridinde hata yapma	4
	Monotonluk	1

Tablo 4. 30'a göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin sürecine yönelik toplanan veriler, süreç teması altında toplanmıştır. Süreç temasında olumlu ifadeler bölümünde iş birliği ve grup çalışması (s=16), araştırma yapma (s=10), empati kurma (s=6), yıldız yağmuru tekniği (s=5), çaba gösterme (s=5), dersin erken bitmesi (s=4), örnek olay (hikaye) (s=4), schamper tekniği (s=4), web2 canva (s=4), altı şapkalı düşünme (s=3), ayrılıp-birleşme tekniği (s=2), hamburger tekniği (s=4), akıllı tahtada ders (s=1), grup ile ters düşme (s=1), harita kullanma(s=1) ve şeklinde 15 kod elde edilmiştir. Olumsuz ifadeler bölümünde ise yorulma (s=10), zorluk (s=6), tarih şeridinde hata yapma (s=4), monotonluk (s=1) olmak üzere 4 kod elde edilmiştir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K5: “*Haklarımızı detaylı öğrenmemizi sağladı. Grup arkadaşlarım çok iyiydi*” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E7: “*Takım çalışması olduğu için mutlu oldum*” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E3: “*Mutluluk, heyecan verici ve iş birliği konusunda geliştim*” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

K5: “*Çok yorulduk ve çok uğraştık ve çok ses çıkardık*” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E6: “*Bilgi verdi ve araştırma ruhumu geliştirdi*” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

E5: “*Araştırmamı geliştirdim*” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

E7: “Çok mutlu oldum çünkü bilgisayardan araştırma yaptık” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

E3: “Daha fazla bilgi edindim ve takım çalışmasında geliştirdim” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

K6: “Yeni şeyler öğrendik ve biraz geçmişe gittik. Aynı zamanda iş birliği yaptık. Mutlu oldum” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

K6: “Katılım içeren ve zevkli bir etkinlikti. Arkadaşlarımla çalışmaktan zevk aldım. Bu çalışma yeni şeyler öğrenmeme ve arkadaşlarımla iş birliği yapmamı sağladı” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E6: “Neden-sonuç konusu çok zihin yorucu bir şeydi” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).

E1: “Neden-sonuç konusunda beynim yandı kafam karıştı” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).

K6: “Zorlu endişelendim yapamayacağımı düşündüm” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K4: “Hayvan ve hayvan haklarını, Hayvanların önemini, değerini v.b hamburger yöntemini öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

K4: “Mültecilere olan fikrim değişti. Empati kurdum. Şapka yapmak eğlenceliydi. Göç kavramını hatırladım. Göçün nedenlerini öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E2: “Mültecilerle ilgili yeni bilgiler öğrendim. Empati kurdum” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K6: “Şapka yöntemi ile yazmak şaşırtıcı bir biçimde çok eğlenceliydi. En çok sarı ve yeşil şapkadan konuşmak eğlenceliydi. Mültecilere 6 yöntemle bakış açısı kazandım. Hakların tek boyutlu olmadığını öğrendim. Kelime dağarcığımı geliştirdim” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E7: “Afiş yapmada pratik yaptım ve yıldız tekniği ile çalıştık” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E4: “Etkinlikler çok hoşuma gitti (canva, yıldız yağmuru). Bilgisayarları seviyorum” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E5: “Konuyu sevdiğim için pür dikkat araştırdım” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K1: “Bir sonraki dersin daha uzun sürmesini istiyorum konu çok güzel” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K3: “Haritada da gösterdiğimiz için daha iyi oldu” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

E3: “Adaletin devletteki yeri ve öneminin gereğini anlatan bir metin okuyuşu yeni şeyler öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

K1: “Yeni bilgiler yasama, yürütme, yargı ve Frederick hikâyesi” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

E1: “Bu etkinlik bana yönetim biçimlerini ülkelerin nasıl yönetildiğini ve takım çalışmasını öğretti” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E4: “Son etkinlikte çok eğlendim. Çünkü ben bilgisayarların yanındaydım ve araştırma yaptık (ben araştırma yapmayı seviyorum)” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E5: “Ülkelerin demokrasisini araştırmak araştırmalarımızı kolaylaştırır” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E1: “Yönetim biçimlerini ülkelerin nasıl yönetildiğini Kanada, Katar gibi ülkeler hakkında birçok bilgi verdi. Yeni bir düşünme biçimini öğretti (schamper). Cumhuriyet ve demokrasi arasındaki farkı öğretti” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E3: “Mutlu oldum heyecanlandım. Bu yöntem (schamper) ben eğlendirdi” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilere tahtaya yazılan haklardan birini seçerek konu hakkında resim, slogan, afiş hazırlanmalarını istendi. Öğrencilere ister bireysel ister grupta çalışmayı yapabilecekleri söylendi öğrenciler grup çalışması yapmak istediklerini söylediler. Öğrenciler 2’şerli ve 3’li grupta seçtikleri hakla ilgili çalışmalarını istekli bir şekilde yaptılar. Gruplardaki öğrenciler iş bölümü yaparak birlikte çalışmalarını gerçekleştirdiler. Öğrencilerden bazıları ilerleyen dakikalardan başka gruplara giderek onların çalışmalarını gözlemledikleri ve o gruptaki öğrencilerle görüş alış-verişi yaptılar” (Öğretmen Günlüğü, 07.02.2022).

“Öğrenciler araştırmalarını yaparken çoğu son derece istekli görünüyordular. Bazı öğrenciler ilgisi diğerlerinden daha fazlaydı. Kaynakları inceleyip yönerge çerçevesinde doldururken kendilerinden isteneni sıkılmadan yapmaya gayret ettiler. Kaynak analizini yönergesinin 3. Bölümü olan tarihsel bağlamda (olayın geçtiği zamanın yerel, ulusal, bölgesel, küresel durumu kısmı)

kaynağın değerlendirilmesi daha derin bilgi birikimi ve uzun araştırmalar sonucunda yapılabileceği için üzerinde çok durulmadı. Buna rağmen öğrenciler burada neler yapmaları gerektiğini sürekli sordular ve yapmaya istekliydiiler” (Öğretmen Günlüğü, 14.02.2022).

“Dersin ilk giriş kısmında öğrenciler tutuktu ve düşünsel olarak harekete geçemediler. Güncel hayattan örnekler verildikçe (savaş sonucu bir yerden göçlerin olması) öğrenciler ilgi duydukları neden-sonuç çerçevesinde değerlendirme başladıkça derse daha aktif ve istekli olarak katılmaya başladılar. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerini de değerlendirmeye çalıştılar. Sınıf içi güzel ve etkili bir tartışma ortamı oluşturdular” (Öğretmen Günlüğü, 28.02.2022).

“Pozitif ayrımcılığın gerekli olmadığı yönünde de görüş bildiren oldu. Buna karşın pozitif ayrımcılığın olması gerektiğini düşünen öğrenciler ile de tartışmaya girerek birbirlerinin düşüncelerini çürütmeye çalıştılar” (Öğretmen Günlüğü, 07.03.2022).

“Hayvan haklarının gerekçelendirilmesi konusunda nedenlerin istendiği hamburger tekniği dikkatlerini çekti. Çünkü ilk defa bu teknikle ders işlediler. Bu da onların hoşuna gitti” (Öğretmen Günlüğü, 17.03.2022).

“Altı şapkalı düşünme tekniğine göre hazırlanan etkinliğine severek katıldılar. Ders esnasında zaman zaman şapkayı takarak konuştular. Genellikle seçtikleri şapkalara göre konuştular. Zamandan tasarruf etmek için bir öğrencinin 6 şapkaya göre de konuşmaları mümkün olmadığı için çalışma kağıdına görüşlerini yazmalarını istedim. Bazı öğrenciler yazmada istekliydiiler ve hepsini yazdılar bazıları hepsini yazmadı. Çalışma kağıtlarını öğrencilerden toplarken K4 öğrenci bunun çok hoşuna gittiğini evde de yazıp daha sonra getireceğini söyledi” (Öğretmen Günlüğü, 21.03.2022).

Öğrenciler bunun üzerine düşünürken K1: öğretmenim dünya haritasını bana verebilir misiniz diye sordu. Renkli haritada ülkelerin isimleri yazmıyor bilmiyorum. Ben de ilk başta hemen haritayı vermedim. O anda aklımda Hem dersin bu bölümünü geçip zaman sorunu yaşamak vardı. Sonra duvardan haritayı aldım isteyen öğrenciye verdim. Öğrenci haritaya biraz baktı. Sonra söz hakkı isteyerek bu harita gelişmişlik düzeyini gösteriyor dedi. Ve tam doğru tahmin yaptı. Nasıl buldun diye sorduğumda. İlk önce ABD ve Kanada mavi ile renklendirilmiş bunlar gelişmiş ülkelerdir. Kırmızı ile renkli yerde Nijer gibi

yerler var bunlar gelişmemiş ülkeler. Sarı yerler de Türkiye, Rusya gelişmekte olan ülkeler dedi. Gri olan yer de ise veri yok diyerek konu topladık. Bu esnada E6: K. Kore 'de de veri yok dedi. Ben buna dikkat etmemiştim. Bu öğrenciler daha dikkatli bakmaktalar. Kuzey Kore de niye veri yok dediğimde K1: izole bir ülke olduğu için kimse giremiyor. Bunun için veri yok dedi. Diğer öğrenciler sadece başkentine girilebiliyor belli bir süre için diye ifade etti" (Öğretmen Günlüğü, 04.04.2022).

"18 ve 19. Yy uzmanlık grubunda E8 biz niye bunları çalışıyoruz. Öğretmenin bunları anlatması gerekmiyor mu diye gruptaki arkadaşlarına sordu. Ben de sizlerin birbirinizle etkileşimde olarak iş birlikli bir şekilde ve iletişim kurma gibi becerilerinizin geliştirmek için diye cevap verince grupça hak verdiler ve ikna oldular. 20. yy demokrasisi ile ilgili E3 özellikle Hitler-Mussoloni ile ilgili geniş bilgilere sahip olduğu için bu gruba gitti. Faşizm ve 2. Dünya savaşı ile ilgili daha fazla kaynak istedi. Faşizm fikrinin Mussolini'nin aklına traş olurken geldiğini ifade etti. Ayrıca bıyıklarının önceden uzun olduğunu gaz maskesini takmadığı için kestirdiğini söyledi. Hocam Tito'yu biliyor musunuz dedi. E3'ün konu ile ilgili bu kadar meraklı olması ve bilgi sahibi olması aynı gruptaki E1: öğretmenim ben bu siyasi konulara çok fazla meraklı değilim ben daha çok uzayla ilgiliyim diye ifade etti. Ben de bunun normal olduğunu ve siyasi ve demokrasi ile ilgili konuların mesleğimiz ne olursa olsun bizi ilgilendirdiğini şu örnekle ifade ettim. 2 dünya savaşında Hitler Antalya ve İzmir'i istemişti dedim. (E3: öğretmenim o Mussolini idi diye düzetti). Bunun sonucunda evet öğretmenim haklısınız dedi. E3 ile Hitler'in Führer olduğunu, Duçe unvanının Franco'nun olduğunu da söyledim ama tereddütteydim. E3: Duçe Mussoli'nin dedi. Caudillo Franco'nun diye ifade etti" (Öğretmen Günlüğü, 18.04.2022).

"E8: "Babam kral olsa ve yönetimi bana bıraksa ben de seçime gitsem yine de monarşi yönetimi olur mu diye sordu." Bu da konu ile ilgili düşünme sürecinde olduklarını göstermektedir" (Öğretmen Günlüğü, 09.05.2022).

4.2.4 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Etkisine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin etkisine yönelik öğrenci

günlüklerinden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablo 4. 31’de verilmiştir. Öğretmen günlüklerinden toplanan veriler ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 4. 31. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin etkisine yönelik deneyimlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	s
Etkinliğe İlişkin	Olumlu İfadeler	Mutluluk	52
		Eğlenceli	45
		Heyecan verici	17
		Merak	17
		Sevme	15
		Beğenme	14
		Azimli olma	7
		Neşe	7
		İyi vakit geçirme	7
		Zevkli	7
		İlginç bulma	4
		Anlaşılma	1
		Cesaret	1
		Güven	1
		Minnettarlık	1
	Özgüven	1	
	Sosyalleşme	1	
	Olumsuz İfadeler	Sıkıcı	26
		Üzülme	4
		Mutsuzluk	2
Stres		2	
Endişe		2	
Bezginlik		1	
Eğlenceli Değil		1	
Gerilme		1	
Konuya ilişkin	Üzülme	20	
	Acıma	11	
	Sevme	5	
	Sevmeme	2	
	Kızma	1	
	Merhamet	1	

Tablo 4. 31’de görüldüğü üzere etkinliklere ilişkin ve konuya ilişkin olmak üzere etkiye yönelik 2 tema elde edilmiştir. Etkinliklere ilişkin deneyimler ise olumlu ifadeler ve olumsuz ifadeler şeklinde belirtilmiştir.

Etkinliklere ilişkin olarak olumlu ifadeler ile ilgili mutluluk (s=52), eğlenceli (s=45), heyecan verici (s=17), merak (s=17), sevme (s=15), beğenme

(s=14), azimli olma (s=7), neşe (s=7), iyi vakit geçirme (s=7), zevkli (s=7), ilginç bulma (s=4), anlaşılma (s=1), cesaret (s=1), güven (s=1), minnettarlık (s=1), özgüven (s=1) ve sosyalleşme (s=1) olmak üzere 17 kod ortaya çıkmıştır.

Etkinliklere ilişkin olumlu ifadeler ile ilgili öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K6: *“Heyecan vericiydi. Mutlu oldum. Huzurlu bir etkinlikti”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

K3: *“Çok eğlendim ve mutlu oldum. Sosyalleşmemi geliştirdim”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E1: *“Bu etkinlik eğlenceliydi. Bu etkinlikler devam ederse daha da iyi olur”* (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

E5: *“Eğlenceli olduğu ve heyecanlı olduğunu anladım”* (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K1: *“Çok zevkliydi eğlenceliydi”* (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K3: *“Sadece ilk başta üzüldüm ama yapabildim”* (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K2: *“Arkadaşlarım ile eğlenceli vakit geçirmemi, yeni bilgiler edinip bilgilerimi tazelediğim bir etkinlikti”* (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

K6: *“Şu ana kadar bilsemde geçirdiğim ve yaptığım en eğlenceli etkinliklerden biriydi”* (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E5: *“Sevdiğim konuya değinmemiz beni mutlu etti”* (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).

K4: *“Beğendim, eğlenceli, ilginç ve güzel geçti”* (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

E4: *“Bu konuda zaten meraklıydım. Merakım daha da arttı”* (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

E3: *“Dersin konusu çok güzeldi. Merak ettirici, heyecan vericiydi”* (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

K6: *“Gayet güzel ve eğlenceliydi. Sıkı bir çalışma içinde geçti. Kelimelere çalıştım. Mutluluk, heyecanlı hissettim. Azimle ve hızlıca çalıştım”* (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E8: *“Eğlendim çünkü en iyi arkadaşım ile zaman geçirdik”* (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K1: “Mutluyum heyecanlıyım çünkü yaşamak istediğim ve merak ettiğim ülkeleri tanımak için bir şans buldum” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

E6: “Konuyu sevdiğim için pür dikkat araştırdım” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K6: “İyi bir etkinlikti. Siyaseti genel olarak tartışmak ilginç ama zevkliydi. Farklıydı” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K1: “Mükemmel bir dersti en sevdiğim konular vardı” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

K4: “Bugün farklı, ilginç bilgiler öğrendim. Bu hoşuma gitti” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E7: “Çokmutlu oldum çünkü tahtadan ders işledik” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

K4: “Beğendim çünkü eğlenceliydi, yeni şeyler öğrenmeyi beğendim” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E1: “Azim çünkü yeni sözler bana azim kazandırdı” (Öğrenci Günlüğü, 18.04.2022).

E4: “Mutluydum çünkü bugün güzel şeyler yaptık” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E3: “Mutluluk heyecanlı yaptığımız şey ilgi duyduğum konuydu” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

K6: “Zevkli bir etkinlikti, anlatımı güzeldi. Heyecan, Mutluluk, merak duygusu uyandırdı” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

K4: “Başta sıkıcı sandım sonra çok eğlendim. Beğendim Avustralya'nın haklara önemi ilgimi çekti. Bilgisayar odasında olmayı seviyorum” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E5: “Ülkelerin demokrasisini araştırması merak uyandırdı” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E1: “Mutlu oldum çünkü ülkelerin nasıl yönetildiğini öğrendim. Azim duygusu kazandım çünkü bu etkinlik bana özgüven duygusu kattı” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Ders kurumun bilişim sınıfında gerçekleştiği için bilgisayarda yapılan çalışmalar belli bir süre sonra silinebiliyordu. Bir öğrencinin çalışması tamamen

silindi. Buna rağmen öğrenci öğretmenin bir şey olmaz tekrar yapabilirim dedi. Diğer öğrencilerin çalışmaları kontrol edilirken bu öğrenci (E8) de tekrar çalışması bitirebildi. Öğrencinin olumsuz bir durumla karşılaşmasına rağmen çalışmadan vazgeçmeyip tekrar yapabilmesi konusunda istekli olması önemli olmuştur” (Öğretmen Günlüğü, 21.02.2022).

“Ayrımcılık kavramının ne olabileceği sorusuna öğrenciler görüşlerini rahat bir şekilde ifade ettiler. Farklı ayrımcılık türlerine örnek verdiler. Konuya farklı açılardan bakmayı ihmal etmediler. Görüşlerini örnekler vererek açıkladılar. Karşılıklı tartışmaya da girdiler. Birbirlerinin düşüncelerine yorum yaptılar. İstekli ve heyecanlıydılar” (Öğretmen Günlüğü, 07.03.2022).

“Son yıllarda göçlerin meydana geldiği yerleri/ülkeleri dünya haritasında göstermek için çok istekliydim. Teneffüs olunca da bazı öğrenciler tekrar haritanın yanına giderek göçün meydana geldiği yerlere bakmaları ve arkadaşları ile tartışmaları son derece güzel oldu” (Öğretmen Günlüğü, 21.03.2022).

“K1, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı çalışma kağıtını çok beğendiğini almak istediğini ve evde başka ülkeleri karşılaştıracığını söyledi. Birden fazla çalışma kağıdını aldı” (Öğretmen Günlüğü, 04.04.2022).

“Metin üzerinde çalışmaya (okumaya) başladıkça ve hem öğrencilerin yorumları-tahminleri ile devam ederken öğrencilerin ilgisi artmaya başladı ve hepsi istekli, aktif bir katılım gösterdi. İçerik çocukların hoşuna gitti ve onları heyecanlandırdı” (Öğretmen Günlüğü, 25.04.2022).

“Araştırma yaptıkları sırada demokrasinin ilkelerinin araştırdıkları ülke olup olmadığı baktıklarında hangi kavramla/nasıl araştırma yapacakları konusunda sürekli bana sorular sordular. Grupla çalışanlar grup arkadaşları ile etkileşim halindeydiler. Araştırma yaparken son derece istekli ve sıkılmadan çalıştıkları belli oluyordu” (Öğretmen Günlüğü, 09.05.2022).

Etkinliklere ilişkin olarak olumsuz ifadeler ile ilgili sıklık (s=26), üzülmeye (s=4), mutsuzluk (s=2), stres (s=2), endişe (s=2), bezginlik (s=1), eğlenceli değil (s=1) ve gerilme (s=1) olmak üzere 8 tema elde edilmiştir.

Etkinliklere ilişkin olumsuz ifadeler ile ilgili öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K6: “Arkadaşlarımla ile etkinlikte bazı konularda ters düşmem beni mutsuz etti. Rahatsız hissettim ama bir süre sonra geçti” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).

K3: “Sadece ilk başta üzüldüm ama yapabildim” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K3: “Biraz sıkıldım keşke bir grubum olsaydı ama kızlardan oluşan” (Öğrenci Günlüğü, 21.02.2022).

E4: “Sıkıldım çünkü çok uzun geldi bana” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K6: “Zordu endişelendim yapamayacağımı düşündüm” (Öğrenci Günlüğü, 07.03.2022).

K2: “Biraz da sıkıldım aslında çünkü çok şey yazdık” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K2: “Bu etkinlik benim geleceğim için önemli şeyler kattı. Ve de ülkemizin acınacak halini hatırlatıyor” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

E4: “Sıkıldım çünkü ben tarihten pek hoşlanmıyorum” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

Etkinliklerde yer alan konulara ilişkin üzülmeye (s=20), acıma (s=11), sevmeye (s=5), sevmeme (s=2), kızma (s=1) ve merhamet (s=1) olmak üzere 6 kod ortaya çıkmıştır.

Etkinliğin içeriğindeki konulara ilişkin öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı öğrenci ifadeleri metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

K3: “Hammurabi kanunlarını duyunca çok fazla üzüldüm. Hammurabi kanunları daha yumuşak olabilirdi. Hammurabi kanunlarının çok acımasız” (Öğrenci Günlüğü, 14.02.2022).

K4: “Hayvanlara karşı düşüncem değişti. Yaşadıkları eziyetler beni etkiledi. Etkinliğe yok ama hayvanlara eziyet yapanlara çok sinirlendim” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

E5: “Hayvanlara acıdım ve hayvanlara sevgim arttı” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

K2: “Hayvanlar konusunda biraz hassasım ve hayvanlara yapılan şeyleri söyleyince içim acıdı. Hayvanlara karşı olan hislerim daha fazla kuvvetlendi. Irkım adına pişmanlık duydum” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

K3: “Bazı insanlar hayvanlara çok kötü davranıyor. Güzeldi hayvanları zaten seviyordum artık daha fazla seviyorum” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

E6: “Hayvan hakları hakkında konuşmak ve bilgi edinmek beni mutlu etti. Hayvanlara eziyet edilmesine üzüldüm. Hayvan haklarının hiçe sayılması beni kötü etkiledi. Hayvanları zaten sevdiğim için derste çok azimliydim. Hayvanlar için üzüldüm” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

E8: “Mültecilere acıdım onlar için zor olmalı” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E5: “Acıma insanların çektikleri çileye üzüldüm. Savaşların insanların canını almasına üzüldüm” (Öğrenci Günlüğü, 21.03.2022).

E6: “Mülteciler konusunda daha hassaslaştım. Mülteciler için üzüldüm” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

K2: “Bu etkinlik bana mültecilerin acı durumunu kattı” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E1: “İnsanlar ve çocuklar için çok üzüldüm. Çocukların halleri çok acındırıcı ve çocukların bazıları haklarını kullanamıyor” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K3: “Dünyamızda neler olup bittiğini öğrendim. Çocukların haline çok üzüldüm” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K3: “Üzüntü fakat bazı ülkeler yükselirken bazıları ise düşüyor” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K3: “Suudi Arabistan’da insan hakları korunur bu yüzden mutluym. Var mesela Suudi Arabistan’daki caza yöntemini görünce üzüldüm. Ceza yöntemi bence çok ağır” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

E1: “Üzüntü ve sinir çünkü ülkelerdeki yönetim biçimleri ve ayrımcılık hem beni üzdü hem de sinirlendim” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Çocuklar besledikleri hayvanlarla ilgili duygu ve düşüncelerini kendi hayatlarında örnekler verdiler. Dersin bu bölümünde tüm öğrenciler konuşmak istediği için uzun sürdü. Sınıftaki bütün öğrenciler çok istekli ve arzulu hayvanlar hakkında konuşma konusunda. Hayvanlara karşı duyarlılıkları yüksekti. Hepsi kuş, kedi, balık gibi hayvanları evlerinde bakmış ve onlarla ilgili fazlaca anıya sahip oldukları için bu anıları anlatmaya son derece istekliydi.

Hayvanların korunması ve onlara yapılan muamele konularında izlenimleri ve bilgileri de çok fazlaydı. Kendi hayatlarındaki hayvanlarla ilgili örnek vermeleri çok etkileyici oldu. Hayvanlarla ilgili yaşadıklarını hissederek ve duygulanarak anlattılar” (Öğretmen Günlüğü, 14.03.2022).

4.2.5 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Gerçekleştirildiği Öğrenme Ortamına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamına yönelik öğrenci günlüklerinden toplanan veriler tema ve kodlar biçiminde sıklık (s) derecelerine göre Tablo 4. 32’de verilmiştir. Öğretmen günlüklerinden toplanan veriler ise doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

Tablo 4. 32. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamına yönelik deneyimlerine ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	s
Öğrenme Ortamı	Bilişim sınıfında olmak	15
	Tartışmalı-konuşmalı ders	4
	Rahat ortam	3
	Etkileşimli	3
	Sınıfı gürültülü bulma	3
	Gürültü yapmak	2
	Kurum kantininde çalırma	1
	Öğretmenin hazırlığı	1

Tablo 4. 32’de görüldüğü üzere etkinliklerin gerçekleştirildiği ortam ile ilgili bilişim sınıfında olmak (s=15), tartışmalı-konuşmalı ders (s=4), rahat ortam (s=3), etkileşimli (s=3), sınıfı gürültülü bulma (s=3), gürültü yapmak (s=2), kurum kantininde çalırma (s=1), öğretmenin hazırlığı (s=1) olmak üzere 8 kod ortaya çıkmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bazı ifadeler metinlerden alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

E5: *“Disiplini azaltabiliyoruz” (Öğrenci Günlüğü, 07.02.2022).*

E3: *“Aşırı ses kafam ağrımaya başladı” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

E3: *“Her ders bizim için bunu hazırladığınız için teşekkür ederim” (Öğrenci Günlüğü, 28.02.2022).*

E4: “Çok eğlendim ve çok konuştum o yüzden de çok eğlendim” (Öğrenci Günlüğü, 14.03.2022).

E3: “İyi geçti, meraklıyım, rahat çalıştık, okulda asker gibiyiz burada daha iyi” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E7: “Çok mutlu oldum çünkü bilgisayar odasına gittik” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K4: “Beğendim çünkü eğiticiydi ve işlediğimiz konu dikkatimi çeken bir konu. Bilişim sınıfını seviyorum” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

K2: “Bilişim sınıfına gittik çok güzeldi. Hoşuma gitti çünkü bilişim sınıfına gittik” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E6: “Bilişim sınıfı sayesinde daha rahattım” (Öğrenci Günlüğü, 28.03.2022).

E7: “Mutlu oldum çünkü bilgisayar odasına gittik” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K4: “Beğendim ilginçti. Bilgisayar odasında olmayı seviyorum ve K1 ile eğlendim. Yorgundum daha çok yoruldu (ama güzeldi)” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

K2: “Bilişim sınıfına gittiğimiz için eğlenceli oldu sevdim” (Öğrenci Günlüğü, 04.04.2022).

E6: “Bu ders çok akıcı olduğu için keyif duydum” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

E4: “Son etkinlikte çok eğlendim. Çünkü ben bilgisayarların yanındaydım ve araştırma yaptık (ben araştırma yapmayı seviyorum)” (Öğrenci Günlüğü, 25.04.2022).

K3: “Sınıf sessizdi Güzeldi dersimizi güzel bir şekilde işledik. Aşıklar güzeldi eğlenceli bir ders oldu. Şehirlerin özelliklerini öğrendim” (Öğrenci Günlüğü, 09.05.2022).

Öğretmen günlüğündeki metinlerden alınan verilerin analiz edilmesi sonucu açığa çıkan anlatımlar aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin bilgisayar ve internette araştırma yapmalarını olanak sağlamak için bu haftaki çalışma kurumun bilişim teknolojileri sınıfında gerçekleştirildi. Öğrenme ortamının değişmesi öğrencilerin hoşuna gitti” (Öğretmen Günlüğü, 14.02.2022).

“Sınıf oturma düzeninin “U” şeklinde yapılması sınıf içi tartışmanın daha etkili olmasını sağladı. Öğrenciler zaman zaman zorlansa da fikir yürütme ve görüş bildirme konusunda cesaretliydi ve bazı öğrenciler daha aktifti. Bazen de sınıf içi tartışmada karşılıklı konuşmalar birlikte olunca sınıf ortamının harareti yükseldi. Tartışma iklimini bozmadan sınıfi daha sağlıklı yönetme konusunda daha fazla enerji sarf ettim” (Öğretmen Günlüğü, 28.02.2022).

“Dersin hem sınıfta hem de bilişim sınıfında işlenmesi kısaca sınıf-öğrenme ortamındaki farklılaşma öğrencilerin hoşuna gitti. Öğrencilerin derse olan ilgisi artırdı. Yıldız yağmuru tekniği öğrencilere tanıtılarak yeni bir çocuk hakkı düşünceleri ve bununla ilgili 5NİK göre sorular oluşturmaları istendi. Öğrenciler istekli bir şekilde çalışmalarını yürüttüler” (Öğretmen Günlüğü, 28.03.2022).

“Ayrılıp-birleşme tekniği için öğrencilerin daha rahat hareket etmeleri için sınıf dışında kurumun kantinindeki koridor ve geniş maslar kullanıldı” (Öğretmen Günlüğü, 18.04.2022).

“Dersin ikinci kısmını bilişim sınıfında geçireceğimizi ve demokrasinin temel ilkelerini başka ülkelere uygulayacağımızı ve o ülkelerin ne derece demokratik olduklarını öğreneceğimizi söyledim. Öğrencilere bu etkinliği grupça veya bireysel olarak yapabileceklerini söyledim. Bazı öğrenciler grupça bazıları ise bireysel olarak araştırmalarını yaptılar. Öğrencilere bilişim sınıfında ders işleyeceğimiz söylediğimde onların daha aktif ve heyecanlı olduğunu gözlemledim” (Öğretmen Günlüğü, 09.05.2022).

5. TARTIŞMA

5.1 Nicel Sonuçların Tartışılması

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümde ölçme araçları ile elde edilen veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilen bulguların tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum puanlarına, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi incelenmiştir.

5.1.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler tutum puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Atalay (2014) farklılaştırma modellerinden entegre program modelini kullanarak farklılaştırdığı sosyal bilgiler ünitesini 4. sınıfa giden üstün zekâlı öğrencilere uygulamıştır. İstatistiksel analiz sonucunda farklılaştırılmış programın öğrencilerin derse karşı tutumlarını artırmada anlamlı bir etkide sahip olduğunu tespit etmiştir.

Çetintaş (2019) ise, sosyal bilgiler dersinde çalışma yapraklarının farklılaştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın neticesinde farklılaştırılmış öğretime göre hazırlanan çalışma yapraklarının sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını artırdığını saptanmıştır.

Akdemir (2019) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimi sosyal bilgiler dersinde kullanmıştır. Bu yöneme göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını olumlu bir düzeyde artırdığını tespit etmiştir.

Uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci merkezli olması, konuların günlük yaşam ve öğrencilerin ilgi alanları ile ilişkilendirilmesi, yaratıcı düşünme etkinliklerinde yer alması, araştırma görevleri verilmesi öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış anlayış çerçevesinde geliştirilen programların sadece Sosyal bilgiler dersine değil diğer derslere karşı tutumunu artırdığı çeşitli

çalışmalarda saptanmıştır. Camcı Erdoğan (2014) üstün yetenekliler için farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji programının, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu artırdığını; Şentürk (2017) ve Tüfekçi (2018) de yaptıkları ayrı çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu artış olduğunu; Özbal (2016) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı tutumlarında anlamlı bir artış olduğunu; Özyaprak (2012) üstün yeteneklilere yönelik matematik dersinde hazırlanan farklılaştırılmış matematik programının öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını artırdığını; Demir (2021) Farklılaştırılmış öğretim modellerinden olan Grid Modeline göre hazırlanmış olduğu fen etkinliklerinin öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini; Karadağ (2010) farklılaştırılmış Türkçe dersinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumu geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Bunlara ek olarak Durmuş (2017) farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak işlenen hayat bilgisi dersine karşı öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir artış olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Özer (2016) de mesleki yabancı dil dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir etki oluşturmadığını saptamıştır.

Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu olumlu yönden etkilemiştir.

5.1.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin araştırma grubunun toplam eleştirel düşünme ile tümevarım düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan tümdengelim, varsayım kurma ile gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyleri puanlarını atırmada ise anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Eleştirel düşünme becerileri alt düzeyleri ile toplam eleştirel düşünme ile ilgili tartışma aşağıda yapılmıştır.

- a. Tümevarım
- b. Tümdengelim
- c. Varsayım Kurma
- d. Gözlem Yapma ve Kaynağın Güvenirliğini Sorgulama

e. Toplam Eleştirel

a. Tümevarım Düzeyine İlişkin Tartışma

İkinci araştırma sorusunun, eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ile ilgili saptanan bulgularına göre, araştırma grubunun eleştirel düşünme becerileri tümevarım boyutu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Tümevarım, neden-sonuç ilişkileri ve açık uçlu problemleri belirleme, analiz etme, çıkarımlarda bulunma, faydalı bilgileri belirleme ve bir şey hakkında hızlı bir içgörü kazanmaya yönelik problem çözme becerilerinden meydana gelir (Cash, 2011, s. 93). Tümevarım, akıl yürütmeye birtakım ipuçlarından yola çıkarak genellemelere ulaşmaktır. Bu çalışmada entegre program modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinde göçlerin nedenleri tartışılıp göçlerin sonuçları ile ilgili genellemelere gidilmiştir.

Alan yazına bakıldığında Atalay (2014) da aynı şekilde entegre program modeli temelinde farklılaştırdığı sosyal bilgiler öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada farklılaştırılmış programın tümevarım düzeyi becerilerini anlamlı seviyede geliştirdiğini bulmuştur. İşlekeller (2008), İşlekeller-Bozca (2017), Umar (2014), Kaplan Sayı (2013), Eşsizoglu (2013) ve Emir (2001) araştırmalarında farklılaştırmanın başka modellerini kullanarak geliştirdikleri program ve etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin tümevarım düzeyi becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

b. Tümedengelim Düzeyine İlişkin Tartışma

İkinci araştırma sorusunun, eleştirel düşünme tümdengelim düzeyi ile ilgili saptanan bulgularına göre, araştırma grubunun eleştirel düşünme becerileri tümdengelim boyutu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İlgili alan yazı incelediğinde Atalay (2014) entegre eğitim programına göre farklılaştırdığı sosyal bilgiler programının eleştirel düşünme becerileri tümdengelim düzeyini anlamlı düzeyde artırdığını tespit etmiştir. Eşsizoglu (2013) farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programının üstün yetenekli

öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm dengeli düzeyini geliştirdiğini bulgulamıştır. İşlekeller-Bozca (2017) ise koşut eğitim programı temelinde farklılaştırdığı Türkçe programının üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm zamanlar düzeyini artırdığını saptamıştır.

c. Varsayım Kurma Düzeyine İlişkin Tartışma

İkinci araştırma sorusunun, eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi ile ilgili saptanan bulgularına göre, araştırma grubunun eleştirel düşünme becerileri varsayım kurma boyutu ön test-son test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazında ise bu bulgunun aksine Kaplan Sayı (2013), Umar (2014) farklılaştırılmış eğitim programlarının eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyini puanlarını artırdığı tespit etmişlerdir.

d. Gözlem Yapma Kaynağın Güvenirliğini Sorgulama Düzeyine İlişkin Tartışma

İkinci araştırma sorusunun, eleştirel düşünme gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyi ile ilgili saptanan bulgularına göre entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrencilerin gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyi puanlarını artırdığı söylenebilir. Ancak araştırma grubunun eleştirel düşünme becerileri varsayım kurma boyutu ön test-son test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir etki yapmadığı tespit edilmiştir.

İlgili alan yazında ise Atalay (2014) ve Eşsizoglu (2013) üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırdıkları sosyal bilgiler ders etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyinin etkili olduğunu bulgulamışlardır. İşlekeller-Bozca (2017), Kaplan Sayı (2013), Umar (204) da diğer derslerde farklılaştırılmış oldukları öğretim programlarının gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama düzeyinde ön-test ve son-teste baktıklarında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

e. Toplam Eleştirel Düşünme Puanına İlişkin Tartışma

İkinci araştırma sorusunun toplam eleştirel düşünme ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin toplam eleştirel düşünme puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda entegre program modeline göre farklılaştırılarak uygulanan sosyal bilgiler etkinliklerini eleştirel düşünme becerilerini artırdığı ifade edilebilir.

Eleştirel düşünme, hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma (Leal Hernandez ve Rodriguez, 2016; Paul vd., 1997) gibi süreçleri içeren ve kişinin kendisi ile önemli diyaloglar kurmasına neden olan (Hernandez ve Rodriguez, 2016; Paul vd., 1997) zihinsel ve rasyonel bir faaliyet olarak kabul edilmektedir (Cederblom ve Paulsen, 2012). Eleştirel düşünme alanındaki bilim adamları, bunun tam olarak geliştirilmesi için beslenmesi gereken bir beceri olduğuna ve kişinin öğrenme özerkliğinin gelişimi ile yakından ilişkili olduğuna inanmaktadır (Mulnix, 2012). Araştırma kapsamında bu amaca yönelik olarak eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri tartışmalı sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Mohd Said (2019) gerçekleştirdiği çalışmada bir ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) bağlamında farklılaştırılmış öğretim çerçevesi kullanılarak geliştirilen bir İngilizce dil modülünün etkilerini araştırmıştır. Eleştirel düşünmenin ölçülmesinde, katılımcıların son testte anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları ancak etki büyüklüğünün orta olduğu ortaya çıkmıştır.

İşlekeller-Bozca (2017) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alarak bir Türkçe öğretim programını hazırlayarak uygulamıştır. Bu farklılaştırılmış programın üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığını bulgulamıştır.

Kaplan Sayı (2013) çalışmasında farklılaştırılmış olduğu İngilizce eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmada etkili olduğunu sonucuna varmıştır.

Atalay (2014) çalışmasında entegre program modeline göre farklılaştırdığı sosyal bilgiler eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Dreeszen (2009) üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin liderlik, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin

gelişimine faydasının olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde çeşitli farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanarak yaptıkları çalışmalarda Black, (1984), Workman vd., (1987), Hebert (1998), Steinhauer (1998), Sheppard ve Kanevsky (1999), VanTassel-Baska vd., (2002), Grigorenko vd., (2002), Feng vd., (2005), Şenkaya (2005), Beşkardeş-Günay (2007), Newman (2005), Bracken vd., (2007), Bantis (2008), İşlekeller (2008), Karadağ (2010), Yavuz (2010), Deangelo (2011), Baş (2012), Llorente-Odicta (2017), Nosratinia ve Zaker (2017), Al-Shehri (2020), Ceylan (2021), Ermiş (2021), Dilekçi (2021) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı seviyede arttığını bulgulamışlardır.

5.1.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Bu araştırmada farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerini üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel formundan her ikisi de kullanılmıştır.

Denencenin bu bölümünde Torrance Sözel Yaratıcı Düşünme Testi A formu uygulama öncesinde ve B formu ise uygulama bittikten sonra kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel bölümünde akıcılık, orijinallik, esneklik puanları ile toplam sözel yaratıcılık puanları analiz edilerek araştırmanın bulguları ortaya çıkarılmıştır. Bir sonraki bölümünde ise Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünme Testi A formu uygulama öncesinde ve B formu ise uygulama bittikten sonra kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel bölümünde akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları analiz edilerek tartışılmıştır.

Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubunun toplam sözel yaratıcı düşünme yeteneği puanları ile alt düzey puanlarını artırdığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır

- a. Akıcılık
- b. Orijinallik
- c. Esneklik

d. Toplam Yaratıcılık

a. Akıcılık Düzeyine İlişkin Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu çerçevesinde araştırma grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının tespit edilmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Akıcılık, üretilebilecek farklı fikirlerin sayısını ifade eder (Baer ve Kaufman, 2012, s. 21). Akıcılık, bir problem üzerinde çalışırken çok sayıda fikir veya alternatif çözüm üretme yeteneğini ifade eder. İki boyut akıcılığı kolayca ölçer: zaman ve fikir sayısı. Uygulayıcılar bir fikir kotası belirleyebilir ve belirli sayıda fikir bulmanın ne kadar süreceğini ölçebilir. Ek olarak, bir zaman sınırı tanımlayabilir ve bu süre içinde geliştirilen fikirlerin sayısını ölçebilirler. Akıcılık, önceki bilgilere erişme ve problemle ilgili mümkün olduğunca çok ilişki kurma yeteneğini temsil eder (Vogel, 2014, s. 27)

Borland (1988) öğretim yöntemlerinin derslerde kullanılması ile akıcılığın öğretilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmada Entegre Eğitim Programı kapsamında farklılaştırılan etkinliklerin uygulandığı araştırma grubunun etkinliklerinde beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, yıldız yağmuru tekniği gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulmuştur.

Bu araştırmada farklılaştırılan etkinliklere yapılan derslerde üstün yetenekli öğrenciler konu ile ilgili fikir üretmekte son derece istekli oldukları, arkadaşlarının fikirlerinden ilham alarak kendi fikirlerini çeşitlendirdikleri gözlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan farklı etkinliklerin araştırma grubunun yaratıcı düşünme becerisi akıcılık boyutunu geliştirdiği söylenebilir. Yaptıkları çalışmalarda Emir (2001), Newman (2005), Karataş (2013), Camcı Erdoğan (2013), Kaplan Sayı (2014), Çalışkan-Karakulak (2019), Kansu Çelik (2021) de farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı

düşünme becerileri akıcılık puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını tespit etmişlerdir. Fakat Atalay (2014) ise entegre program modelini kullanarak farklılaştırdığı programın üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri akıcılık boyutunu geliştirmede anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

b. Orijinallik Düzeyine İlişkin Tartışma

Üçüncü araştırma sorusunun, yaratıcılık düşünme becerileri orijinallik boyutuna ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Orijinallik, yanıtın istatistiksel sıklığına ve olağan dışılığına dayanır (Torrance, 2018, s. 3). Orijinallik, benzersizlik, yenilik veya yenilikçilik (mevcut olanın iyileştirilmesi) ile ifade edilir. Orijinallik, ortak bir nesne seçilerek ve onun için birçok yeni kullanım listelenerek öğrenilebilir (Proctor, 2021, s. 37).

Bu çalışmada yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre, üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özbek (2006), Aktaş (2009), Karataş ve Özcan (2010), Kaplan Sayı (2014), Çalışkan-Karakulak (2019), Kansu-Çelik (2021). Ama farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlerini uygulayan Atalay (2014) yaratıcılık düşünme becerileri orijinallik boyutu puanlarının artmadığını söylemişlerdir.

c. Esneklik Düzeyine İlişkin Tartışma

Üçüncü araştırma sorusunun, yaratıcılık düşünme becerileri esneklik boyutuna ilişkin bulgularına göre üstün yetenekli öğrencilere yönelik entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin, öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır.

Esneklik, kişinin ürettiği fikirler arasındaki çeşitliliği ifade eder (Baer ve Kaufman, 2012, s. 21) ve bu fikirlerin ardındaki kavram birbirinden farklı olmalıdır (Vogel, 2014, s. 28).

Araştırma kapsamında farklılaştırılan etkinliklerin öğrencilerin probleme, duruma karşı farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanıyacak etkinlikler şeklinde görülmektedir. Bu anlayışla göçmenleri/mültecilerin ülkemizdeki durumunu altı şapkalı düşünme tekniği ile işlenmesi, yeni bir oluşturalım etkinliğinin yıldız yağmuru tekniği (5N1K formatına göre soru sormak) ile işlenmesi diğer yaratıcılık çalışmaları ile beraber esnek düşünmenin geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Buradan hareketlebu çalışmada farklılaştırılmış öğretim etkinliklerininüstün yetenekli öğrencilerin esnek düşünme boyutunda anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Aktaş (2009), Karataş ve Özcan (2010), Camcı Erdoğan (2013), Atalay (2014), Çalışkan-Karakulak (2019), Kansu-Çelik (2021), Karkockiene (2005)'nın yaptığı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir.

d. Torrance Sözel Toplam Yaratıcılığa İlişkin Tartışma

Üçüncü araştırma sorusunun toplam sözel yaratıcılık becerileri ile ilgili bulgular göre araştırma grubunun ön-test son-test puanlarını arsında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu veriler çerçevesinde entegre program modeli temel alınarak farklılaştırılan sosyal bilgiler etkinliklerinin araştırma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı söylenebilir.

AlShareef (2015) ortaöğretim üçüncü sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış yöntem kullanılarak oluşturduğu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini (akıcılık, esneklik, orijinallik, toplam yaratıcılık) arttırdığını bulmuştur.

Obaid (2019) farklılaştırılmış öğretim stratejisi kullanmanın matematik konusunda ortaöğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve matematik dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkisine bakmıştır. Araştırmanın sonucunda Torrance yaratıcı düşünme testinin üç yaratıcı düşünme becerisinin her bir becerisinde ve toplam yaratıcılık becerisinde anlamlı bir artış olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren diğer araştırmalar ise Emir (2001), Newman (2005), Özbek (2006), Aktaş (2009), Karataş ve Özcan (2010), Özyaprak (2012), Kök (2012), Camcı Erdoğan (2013), Kaplan Sayı

(2013), Şengil Akara (2017), Çalışkan-Karakulak (2019), Kansu-Çelik (2021)'un yaptığı çalışmalardır. Fakat entegre program modeli kullanarak farklılaştırdığı sosyal bilgiler ders etkinliklerini üstün yetenekli öğrencilere uygulayan Atalay (2014) toplam yaratıcılık puanlarının artmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim modelleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etki oluşturmaktadır.

5.1.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Entegre program modeli temelinde hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubunun toplam yaratıcı düşünme yeteneği şekilsel puanlarını artırdığı söylenebilir.

- a. Akıcılık
- b. Orijinallik
- c. Başlıkların soyutluğu
- d. Zenginleştirme
- e. Erken kapamaya direnç
- f. Yaratıcı kuvvetler listesi
- g. Toplam Yaratıcılık

Farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, yaratıcı kuvvetler listesi gibi dört alt boyutundaki yaratıcılıkları ile toplam şekilsel yaratıcılıklarını geliştirdiği görülmektedir. Ancak zenginleştirme ve erken kapamaya direnç alt boyutlarında anlamlı bir etki oluşturmadığı da bulgulanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Çalışkan-Karakulak (2019) araştırmasında farklılaştırma modellerinden Purdue modelini kullanarak geliştirdiği matematik etkinliklerinin yaratıcı düşünme testi şekilsel kısmında başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç alt boyutlarında ön test ve son test puanları anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Ancak akıcılık, orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel düzeyi ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Demir (2021) ızgara modeli çerçevesinde farklılaştırdığı fen dersi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin şekilsel yaratıcı düşünme becerilerinin

tüm alt boyutlarında ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akkaş (2014) araştırmasında entegre program modelini kullanarak farklılaştırdığı matematik öğretimi programının üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Torrance yaratıcı düşünme testi şekilsel formu kullanmıştır. Araştırmasında farklılaştırılmış programın öğrencilerin toplam şekilsel yaratıcılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Umar (2014) araştırmasında farklılaştırmış fizik öğretiminin üstün yetenekli öğrencin akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı bir etki oluşturmadığını sadece zenginleştirme boyutunu geliştirdiğini bulgulamıştır.

Sınıf ortamlarında uygulanan program ve hazırlana etkinlikler yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye teşvik etmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak öğrenme ortamını oluşturmalıdır. Böylece herhangi bir kısıtlama ve baskı altında olmadığını fark eden öğrenciler kendi fikirlerinin değerli olduğunu hissetmeleri sonucu yaratıcı özellikleri ortaya çıkacaktır (Emir, 2001). Entegre program modeli temelinde farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulandığı bu araştırmanın etkinlik uygulamaları 13 hafta sürmüştür. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirmek için altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası, yıldız yağmuru tekniği, hamburger tekniği, SCHAMPER tekniğini, sürece dahil edilmiştir. Bununla birlikte hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin hem sözel yaratıcılık hem de şekilsel yaratıcılıklarını artırmada entegre program modeli temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin etkisi olduğu söylenebilir.

5.2 Nitel Sonuçların Tartışılması

Araştırmanın bu bölümünde entegre program modeline göre farklılaştırılan sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulanması sürecinde üstün yetenekli öğrenci günlüklerinin kod ve temalara göre analizleri ve tartışmaları ele alınmıştır. Uygulama sürecinde toplanan veriler farklılaştırılmış öğretimin öğeleri olan

içerik, ürün, süreç, öğrenme ortamı ve etki başlıkları altında analiz edilerek tartışılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2.1 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin İçeriğine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin ve öğretmenin etkinliklerin içeriğine yönelik deneyimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

İçerik, bir çalışma bölümünün sonucunda öğrencinin bilmesini, anlamasını ve yapabilmesini kapsayan konular olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 10).

Genel görüşler temasında öğrenciler sosyal bilgiler etkinliklerine ilişkin yeni bilgiler öğrenme, eğitici-bilgilendirici bulma, yeni kelime öğrenme ve sözler öğrenme şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Değerler kategorisinde adalet, eşitlik, duyarlılık, barış ve tarafsızlık değerleri ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde Uzun (2022) farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrenci günlüklerini kullandığı ve öğrenci görüşlerini aldığı çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersini eğitici-öğretici ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca değerlere ilişkin olarak da dayanışma, çalışkanlık, duyarlılık, adalet, sorumluluk, bilimsellik, saygı, eşitlik, vatanseverlik, dürüstlük, bağımsızlık, yardımlaşma, sevgi, estetik ve tasarruf değerlerini saptamıştır. Akdemir (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin dayanışma, çalışkanlık ve yardımlaşma değerleri geliştirdiğini saptamıştır. Üçarkuş (2020) normal gelişim gösteren öğrencilerle sosyal bilgiler etkinliklerin etkisini araştırdığı çalışmasında farklılaştırılmış etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini öğretici, bilim insanlarını öğrenme, sıralama yapabilme, farkındalık, farklı açılar şeklinde tespit etmiştir. Yukarıda ifade edilen araştırmalardaki sonuçlar bu araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler dersi dışında yapılan araştırmada Ceylan (2021), farklılaştırılmış fen bilimleri öğretimine programına yönelik öğrencilerin yeni bilgi edinmek, nesnel ve farklı bakış açıları kazanmak, farklı bakış açıları kazanmak şeklinde görüş belirttiklerini saptamıştır.

Haklar kategorisinde hakların tarihsel süreci, pozitif ayrımcılığı öğrenme, hayvan hakları ile ilgili bilgi, hakları öğrenme, çocuk haklarını öğrenme,

ayrımcılığı öğrenme, farkındalık kazanma, hayvan hakları yasası, farklı ülkelerdeki çocuk hakları, hakların önemi varma, hayvanlara karşı tutum, hayvanların önemi ve engelliler hakkında bilgi olmak üzere 13 kod yer almaktadır. Demokrasi kategorisinde farklı şehirler ve kültürler, demokrasiyi, ülkelerdeki demokrasi durumu, yönetim biçimleri, demokrasi ve cumhuriyet arasındaki fark, demokrasi tarihi, devrimleri öğrenme, karışık bulma şeklinde 8 kod ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimler kategorisinde tarihi bilgiler, coğrafya bilgisi geliştirme, siyaset bilgisi, hukuk (yasama-yürütme-yargı) olmak üzere 4 kod bulunmuştur. Ünal ve Er (2015) farklı şehirlerdeki BİLSEM'lere devam özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin incelemiştir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrenciler sosyal bilgiler dersinin amaçları ve kazandırdıklarını *“tarihi öğrenme, coğrafyayı öğrenme, vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarını öğrenme, kültürümüzü ve değerlerimizi öğrenme, gerçek hayata, geleceğe hazırlanma, kendimizi tanıma, iyi iletişim kurma, çevremizi ve doğayı tanıma, sadece gerekli ve ilginç bilgileri öğrenme, yazma becerilerini geliştirme”* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeler genel hatları ile araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak sözü edilen araştırma farklı BİLSEM'deki öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili genel görüşleri değerlendirildiği düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuçların pek derin ve spesifik olmadığı söylenebilir. Oysa bu araştırma sosyal bilgiler ile ilgili bir modüle göre etkinlikler hazırlanıp uygulanmasına rağmen öğrenci görüşlerinden elde edilen ifadeler daha çeşitlilik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim anlayışına göre ders tasarımının yapılması bunun sebeplerinden birisi olabilir. Er ve Ünal (2015) Üstün yetenekli 5. 6. 7. 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin demokrasiye ilişkin görsel algılarının inceledikleri çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin demokrasi algılarını meclis, seçim, egemenlik, demokratik değerler, diğer temaları şeklinde olduğunu saptamıştır. Farklılaştırılmış öğretim yönteminin dışında Akhan ve Altaş (2021) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersini bilgi verici, yeni şeyler öğretme, coğrafya ve tarihi içerme, dünyayı tanıma, tarihi öğretme, farklı konular öğretildiği şeklinde ifade etmişlerdir. Çal (2018) yaptığı araştırmada, özel/üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin sosyal yaşama uyum sağlama, tarih-coğrafya ile ilgili konuların öğretimi, etkili vatandaş olma bilincinin gelişimi, güncel konularla bağlantılar kurma, toplumsal olaylara duyarlılık geliştirme konusunda etkili olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada içerik teması ile ilgili ulaşılan diğer bir alt tema ise nedensellik temasıdır. Nedensellik temasında neden-sonuç öğrenme ve genelleme ve sıralama gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda nedensellik (neden-sonuç ilişkisi) bu çalışmada temel alınan entegre program modelinin boyutlarından olan kavram-tema boyutunun bir ögesidir. Başka araştırmalarda da ele alınan konuya göre değişim, sistem, yönetim v.b temalar çerçevesinde çalışmalar araştırmacılar tarafından şekillendirilmiştir. Kaplan Sayı (2013) İngilizce dersindeki çalışması için değişim teması, Korkut (2017) sosyal bilgiler dersindeki çalışmasını yönetim teması, Atalay (2014) sosyal bilgiler dersindeki çalışmasını sistem teması, Ceylan (2021) fen bilimleri dersindeki çalışmasını sistem teması çerçevesinde yürütmüşlerdir. Ceylan (2021) da farklılaştırma modellerinden olan entegre program modeline göre işlediği fen bilimleri dersinde öğrencilerin programa yönelik görüşlerini sistem teması kazanımları teması içinde sistem teması tanımı, yeni bilgi, sistemlere örnekler, sistem olan-olmayan kodlarla bulgulamıştır. Bu sonuçlar ile öğrencilerin işledikleri konulara ait temalar (nedensellik-sistem) değişse de farklılaştırılmış öğretimin bir boyutu olmasından dolayı araştırmalarda ortaya çıkması önemli olmuştur.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıfta içerik öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekiyorsa o konu ile ilgili meraklı olmakta, sorular sormaya istekli olmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin konuları yaşamın içinde olduğundan dolayı dersin konu ile ilgili çevrelerinde, haber kanallarından öğrendiklerini, edindikleri bilgileri sınıfa taşımakta veya içeriğe örnek vermek şeklinde kullanmaktadırlar. Öğrenciler bireysel veya grupta çalışma yapacakları zaman üzerinde çalışacakları içerik hakkında daha önce az veya çok bir bilgiye sahibi olmaları onların hem motivasyonuna artırmakta hem de o konuya çalışmak istediklerini açıkça dile getirmektedirler. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin esnek bir ortamda olması kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Örneğin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri milli gelir, eğitim seviyesi, ortalama ömür kriterlerine göre değerlendirmeleri istendiğinde bazı öğrenciler bu kritere ek olarak askeri güç ve zekâ seviyesine de bakmak istediklerini belirttiler.

5.2.2 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Ürünlerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin ve öğretmenin etkinliklerde yaptıkları ürünlere yönelik deneyimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrenciler farklılaştırılmış öğretim etkinliklerindeki ürünleri tarih şeridi hazırlama, afiş/poster hazırlama, proje yapmak, sunum yapmak, röportaj yapmak, şarkı yazmak, slogan hazırlama ve çalışmayı tamamlama olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan etkinlikler sonucunda içerikle bağlantılı olarak öğrencilerin ürünler ortaya koyma hedefi onların sınıf içinde daha aktif ve istekli olmalarını sağlamaktadır. Ürün ortaya koyma sürecinde grup çalışması olduğunda fikirlerini çekinmeden ortaya koyabilmekte ve grup arkadaşları ile hem uzlaşma hem de çatışma yaşayabilmektedirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen ürün sunumlarında hem kendi ürünlerine hem de diğer kişilerin ürünlerine yönelik değerlendirme de yapmaktan çekinmemektedirler.

Tomlinson (2005a, 2005b), ürünlerin, öğrencilerin ne kadar anladıklarını ve önemli bir eğitim bölümünden sonra bilgi ve becerilerini ne kadar iyi uygulayabileceklerini göstermelerine izin veren nihai değerlendirmeler olduğunu öne sürmektedir. Ürün farklılaştırma, öğrencilere ortak öğrenme hedeflerinin ustalığını göstermeleri için birden fazla yol sunmalıdır. Bailey ve Williams-Black (2008), ürünü farklılaştırmanın öğrencilerin öğretilen materyali öğrendiklerini göstermenin bir yolunu seçmelerine izin verdiğini öne sürmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi ürünlerini kendi seçtikleri zaman, normalde kendilerine başarı sağlayacak bir yöntem seçtiklerini ve bu yöntemin büyük olasılıkla kendi öğrenme profilleriyle uyumlu olduğunu savunuyorlar.

Ünal ve Er (2015) üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak slayt, fil izleme, proje çalışmaları, üç boyutlu materyal yapma, harita ve şekil çizme, bulmaca, kazı yapma, sunu hazırlama, gezi, tarih şeridi oluşturma ve kabartma harita yapma şeklinde görüşler ortaya koyduklarını tespit etmiştir.

5.2.3 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Sürecine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin ve öğretmenin etkinliklerin sürecine yönelik deneyimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim modelinin süreç boyutunda esnek gruplandırma stratejileri kullanılır. Öğrencilerin yeni içerik hakkında bilgi geliştirirken etkileşimde bulunmaları ve birlikte çalışmalarını beklenir. Öğretmenler, küçük grup veya ikili çalışma ile takip edilen içerik büyük fikirleri hakkında tüm sınıf giriş tartışmaları yürütebilir (Hall, 2002). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak yöntem, teknik ve anlayış süreç boyutunda yer almaktadır. Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler süreci en çok iş birliği ve grup çalışması, zorluk, araştırma yapma, empati kurma, zorluk ifadeleri ile belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Lipponen (2002) öğrencilerin iş birliği yöntemini kullandığı bir araştırma grubunda fikir üretirken verimli bir biçimde alınan bilgileri kullanabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada etkinlikler süresince öğrenciler iş birliği ve grup çalışması yaptıklarını söylemişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlara benzer şekilde Uzun (2022) da farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim etkinliklerine yönelik özel yetenekli öğrencilerin sırasıyla en fazla araştırma becerisi, iş birliği, gözlem ve karar verme becerilerini ifade ettiklerini saptamıştır. Çetintaş (2019) sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış çalışma yaprakları ile ilgili öğrencilerin araştırma ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve okuduklarını daha iyi anladıklarını tespit etmiştir. Uçarkuş (2020) öğrencilerin farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini araştırma yapma, zorlayıcı, yorucu, süre sıkıntısı, çaba gösterme şeklinde saptamıştır. Ceylan (2021) farklılaştırılmış fen bilimleri öğretimine yönelik özel yetenekli öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Bu uygulamalarla ilgili öğrencilerin yapılan etkinlikler sayesinde takım bilinci, grupla çalışmada sorumluluk gibi beceriler kazandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bazı konuları öğrenmede zorluk yaşadıklarını da tespit etmiştir. Zorlayıcılık müfredat farklılaştırma ilkelerinden birisidir. Üstün yeteneklilerin kendilerini zorlayacak içerikle meşgul olmaları istenen bir durumdur (Taber, 2010; Bailin, 2002; Tomlinson vd., 2008). Çünkü üstün yetenekli öğrenciler çabuk öğrenme özelliğine

sahiptirler. Herhangi bir etkinliği zorlanmadan yapmaları onların motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Şeker (2010) sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkisini incelediği çalışmasında mülteci konusunu ile ilgili hazırladığı ünite ve ders planının uygulaması sonucu öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Troxclair (2000) yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi merkezleri, kavramsal tematik üniteler, mentörlük, sorgulama stratejileri, bağımsız çalışma programlarının sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilecek farklılaştırma/zenginleştirme stratejileri olduğunu belirtmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamasını gerçekleştirildiği sınıfta içerik ne kadar planlansa da süreçte farklı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Burada öğrencinin konuya olan ilgisi, hazırbulunuşluk seviyesi dikkat çekmektedir. İçeriğe göre öğrencilerin aktif olma durumu değişmektedir. Bazıları göç, mülteci konusuna daha ilgili iken bazıları da haklar ve demokrasi konularına daha ilgili olabilmektedirler.

Günümüzde öğrenci merkezli eğitim anlayışı öne çıkmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı hem Türk eğitim sisteminde hem de entegre program modelinin de dayandığı temel yaklaşımlardandır ve öğrencinin yaparak yaşarak öğrenmesine dikkat çekilmektedir. Ancak bu araştırmanın uygulama sürecinde ayrılıp-birleşme tekniğinin kullanıldığı bir etkinlikte bir öğrenci grup arkadaşlarına biz neden bu konuyu çalışıyoruz öğretmenin anlatması gerekmiyor mu? diye arkadaşlarına sorması onun öğrenme stili ile açıklanabilir. Dolayısıyla öğretim sürecinde bireysel farklılıkların ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaktadır.

Öğrenciler dersin girişinde ya da başka bir bölümünde zaman zaman ilgisiz veya tutuk bir tavır gösterebilmektedirler. Ancak ilgilerine çekecek bir örnek verilmesi, bir öğrencinin bir fikir söylemesi diğerleri etkileyebilmekte ve sınıf içi tartışmayı tetiklemektedir. Ayrıca süreçte öğrenciler için bazı çalışmalar süre ve imkân gibi nedenlerle ya da analiz gerektiren türden zorlayıcı olsa da onu gerçekleştirme konusunda arzulu ve istekli olmaktadır.

5.2.4 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Etkisine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin ve öğretmenin etkinliklerin etkisine yönelik deneyimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Etki, öğrencilerin duygu ve hislerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini ifade etmektedir. Üstün yetenekliler sosyal ve duygusal olarak başkalarının beklenti ve hislerine olağan dışı duyarlılık göstermekte, alışılmadık duygusal yoğunluk içinde olmaktadır (Clark, 2008).

Öğrencilerin etkinliklere ilişkin deneyimlerini olumlu ifadeler ve olumsuz ifadeler şeklinde belirtilmiştir. Etkinliklere ilişkin olarak olumlu ifadeler ile ilgili mutluluk, eğlenceli, heyecan verici, merak, sevmeye, beğenme, azimli olma ifadeleri ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin etkinliklere ilişkin olumsuz ifadeleri sıkıcı, üzülme, mutsuzluk, stres, bezginlik, eğlenceli değil, endişe ve gerilme şeklindedir.

Uzun (2022) çalışmasında farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğunu, derse karşı ilgiyi artırdığını ve etkinliklerin dersi sevdiğini tespit etmiştir. Çetintaş (2019) sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini eğlenceli bulma, akılda kalıcı olması, iletişimi artırıcı ve kolay öğrenilebilir şeklinde olduğunu belirtmiştir. Üçarkuş (2020) öğrencilerin farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin etkisine ilişkin görüşlerini güzel, eğlenceli, sıkıcı, sevmeye olarak saptamıştır. Durmuş (2017) hayat bilgisi dersini farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre işlediği çalışmasında öğrencilerin derse ilişkin kullandığı görüşlerini eğlenceli, zevkli, güzel ve sıkıcı şeklinde tespit etmiştir. Ceylan da (2021) özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış fen bilimleri etkinliklerinin etkisine yönelik düşüncelerini eğlenceli, keyifli, ilk defa karşılaşılan içerik, farklı ve iyi bir deneyim şeklinde ortaya çıkarmıştır. Akdemir (2019) öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı sosyal bilgiler dersini sevdiğini, eğlenceli bulduklarını ve sosyal bilgiler dersinin özgüvenlerini artırdığını oraya koymuştur. Swift (2009) farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarılarını artırdığını ve öğrencilerin öğrenme sürecinden hoşlandıklarını saptamıştır. Taşer ve Ulusoy (2020) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı temel alınarak düzenlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse katılımını artırarak öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini

sağladığını ifade edilmiştir. Koeze (2007) farklılaştırılmış öğretimin öğrenmede başarıyı artırdığı ve öğrenci memnuniyetinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Hapsari vd. (2018) yaptıkları araştırmada öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını eğlenceli buldukları ve bu anlayışla işlenen derse karşı daha fazla motive oldukları sonucuna varmışlardır. Waid (2016) yaptığı çalışmada katılımcıların farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarının önemli bir noktası da öğrencilerin etkinliklerde yer alan konulara ilişkin deneyimleridir. Etkinliklerde yer alan hayvan hakları, çocuk hakları, mültecilerin durumlarına karşı duygusal yoğunluk yaşadıkları görülmektedir. Bu durumu üzülmeye, acıma, sevmeye, sevmeme, kızma ve merhamet ifadeleri ile belirtmişlerdir.

5.2.5 Öğrencilerin ve Öğretmenin Etkinliklerin Gerçekleştirildiği Öğrenme Ortamına Yönelik Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin ve öğretmenin etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrenme ortamına yönelik deneyimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Öğrencileri farklılaştırılmış öğretim etkinliklerin gerçekleştirildiği ortam ile ilgili bilişim sınıfında olmak, tartışmalı-konuşmalı ders, rahat ortam, sınıfı gürültülü bulma, akılcı, gürültü yapmak, arkadaşlara kırılma, etkileşimli, kurum kantininde çalışma, öğretmenin hazırlığı şeklinde deneyimlerini ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış sınıf, bütün öğrencilere hitap eden ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği bir ortamı ifade eder. Bu ortamda öğrenciler ilgi ve hazırbulunuşlukları dahilinde kendi öğrenme hızlarında çalışırlar (Gregory ve Chapman, 2012). Uzun (2022) araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin uygulaması kapsamında hazırlanan öğrenme ortamlarının, iletişim sağlamada etkili olduğunu, takım çalışmasını desteklediğini, çeşitli öğrenme ortamlarına sahip, geniş, düzenli, güzel ve ferah gibi özellikleri barındırdığını tespit etmiştir. Çetintaş (2019) çalışmasında öğrencilerin farklılaştırılmış sınıf ortamını rahat ortam, sınıfı gürültülü bulma, iyi iletişim kurma ve grup çalışmalarını sevmeye şeklinde ifade ettiklerini saptamıştır.

Üçarkuş (2020) araştırmasında farklılaştırılmış ortama yönelik olarak sınıftaki sesler, dikkat verememe gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamız

ile benzerlik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim tüm öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri rahat bir öğrenme ortamını teşvik ettiği için sınıf içinde zaman zaman gürültü ve seslerin olması akışın doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Chick ve Hong (2012), farklılaştırılmış öğretimle işlenen sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin demokratik değerlere sahip bir öğrenme ortamında öğrenme sorumluluklarını paylaştıklarını belirtmişlerdir. Gürkan (2019) farklılaştırılmış öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonunun arttığını, dersi sevmelerini sağladığını ve derse karşı görüşlerinin olumlu yönden değiştiğini ifade etmiştir. Ateş (2020) özel/üstün yetenekliler için eğitim etkinliklerini planlarken onların kişisel özellik olarak meraklı olmaları sebebiyle sınıf dışı ortamlardan da yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenen dersin öğrenme ortamının farklılaşması başka bir ifade ile farklı bir mekanda dersin işlenmesi öğrencileri mutlu etmektedir ve onların derse olan ilgisini artırmaktadır. Ayrıca sınıf içi oturma düzenindeki ortam düzenlemeleri de öğrencilerin gruplar çalışmalarına ve etkileşim için de olmalarını sağlamaktadır.

Sosyal bir ortam olarak da sınıf içi tartışmaların yaşanması öğretime önemli katkıları olmaktadır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini savunmaları ve arkadaşlarının düşüncelerini çürütmeye çalışmaları kendilerini ifade etme, tartışma kültürlerini geliştirme bakımından önemli olmaktadır. Fakat bundan kaynaklı sınıf içinde fazla gürültü ve özellikle o derste tartışmaya girmeyen öğrencilerin rahatsız duymalarına sebep olmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmada hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinlikleri BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu uygulamaların üstün yetenekli öğrencilerin tutumlarına, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucu aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler tutum puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelim düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.
4. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım kurma düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.
5. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.
6. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin toplam eleştirel düşünme puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel akıcılık düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
8. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel orijinallik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
9. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık sözel esneklik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
10. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance sözel toplam yaratıcılık puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
11. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel akıcılık düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
12. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel orijinallik düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
13. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel başlıkların soyutluluğu düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
14. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel yaratıcı kuvvetler listesi düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
15. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel

erken kapamaya direnç düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

16. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance yaratıcılık şekilsel zenginleştirme düzeyi puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

17. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin Torrance şekilsel toplam yaratıcılık puanlarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

18. Farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanarak uygulanan sosyal bilgiler etkinliklerine ilişkin üstün yetenekli öğrencilerin deneyimlerinden yeni ve eğitici bilgiler edindikleri, insan hakları, çocuk hakları, demokrasi ve yönetim biçimleri, mülteciler hakkında bilgiler edindikleri, adalet, eşitlik, duyarlılık değerlerini kazandıkları, farkındalık ve farklı bakış açılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde araştırma yaptıklarını, arkadaşları ile grup çalışması ve iş birliği yaptıklarını, empati becerisi kazandıklarını belirttiler. Farklılaştırılmış öğretim ile işlenen sosyal bilgiler dersinde tarihi şeridi oluşturduklarını, afişler hazırladıklarını, proje ve sunum yaptıklarını ifade ettiler. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile işlenen dersten mutluluk duydukları, dersi eğlenceli buldukları ve sevdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler farklılaştırılmış öğretim ortamının rahat, etkileşimli bir ortam olduğunu ifade ederek etkinliklerin farklı ortamlarda gerçekleştirilmesi ile ilgili de olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulandığı sınıfta öğretmenin esnek bir anlayışta olması öğrencilerin daha özgür olmasını ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda süreç boyunca öğrencilerin isteklerinde de farklılaşma olmakta ve öğretmeni zaman zaman sorularla zorlamaktadırlar. Sınıf içi tartışmalar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamak bakımında önemli olurken bundan dolayı ortamda meydana gelen gürültülü öğrencilerin şikayet ettiği bir durum olmaktadır. Öğrencilerin süreçte zorlandıklarını belirtmeleri de

uygulanan etkinliklerin amacına uygun olduğunu, onların sıkılmalarını önlediğini ve çalışmalarını gerçekleştirmek için çaba göstermelerini sağladığını göstermektedir

6.2 Öneriler

Araştırma sonuçları çerçevesinde şu önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi birey ve toplumsal yaşam modülünün entegre program modeli ile farklılaştırılması sonucu üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı ve derse karşı tutumunu olumlu yönden etkilediği söylenebilir. Bundan hareketle entegre program modeli diğer sosyal bilgiler ünite/modüllerine etkisi incelenebilir.
2. Entegre program modeli üstün yetenekli öğrencilerin programlarında değişiklik için bir çerçeve oluştursa da normal okullardaki öğrencilere de uygulanabilir. Bu sayede normal öğrencilerin hazırlanan programdan ne kadar faydalanırları incelenebilir.
3. Üstün yetenekli öğrencilere sosyal bilgiler eğitimi veren/verecek öğretmenleri entegre program modeline göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitimler planlanabilir.
4. Araştırma 5. sınıfa giden üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Diğer sınıf seviyeleri için de farklılaştırılmış eğitim programları hazırlanarak etkililiği araştırılabilir.
5. Türkiye genelinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren en yaygın kurumlar BİLSEM'lerdir. Bu merkezlerde başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere diğer disiplinlerin çeşitli ünite/modüllerinde çerçeve programlarının geliştirilmesinde entegre program modeli kullanılabilir.
6. Bu araştırmada Sosyal bilgiler dersi entegre program modeli temelinde hazırlanarak uygulanmıştır diğer derslerde de bu modele göre etkinlikler geliştirilerek etkililiği incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. Cinius Yayınları.

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.

Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Akhan, N. E., Altaş, S. (2021). Bilim ve sanat merkezine devam eden ortaokul öğrencileri ve meb ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi algıları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 23-39.

Akın, S. (2021, 15 Kasım). Adalet mülkün temelidir. Bandırma Manşet. http://bandirmamanset.com/kose-yazilari/adalet_mulkun_temelidir-14744.html

Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Bolu.

Akkaş, E., Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.

Aktamış, H., Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 77-87.

Aktaş, G. S., & Ünlü, M. (2013). Critical thinking skills of teacher candidates of elementary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 831-835.

Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

AlShareef, F. (2015). The effectiveness of differentiated instruction in developing EFL listening comprehension skills and creative thinking among third secondary students. □□□□ □□□□ □□□□□□ □□ □□□□ □□, 16(ال خامس ال جزء), 605-636.

Al-Shehri, M. S. (2020). Effect of differentiated instruction on the achievement and development of critical thinking skills among sixth-grade science students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 77-99.

Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

Altıntaş, E., & Özdemir, A. Ş. (2015). The effect of the developed differentiation approach on the achievements of the students. *Eurasian Journal of Educational Research*, (61).

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press Inc.

Amerika Birleşik Devletleri'nin kurucu babaları (2021, 24 Kasım).

https://tr.wikipedia.org/wiki/Amerika_Birle%C5%9Fik_Devletleri%27nin_kurucu_babalar%C4%B1

- Anderson, L. (1979). *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*. Bloomington: Social Studies Development Center of Indiana University.
- Anderson, R. S. (1975). *Education in Japan: A century of modern development*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Antlaşmalar (2021, 23 Kasım). Magna Carta. <https://antlasmalar.com/magna-carta/>
- Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık* (Vol. 790). Kültür Bakanlığı.
- Aslan, A, E ve Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a turkish version of torrance's tests of creative thinking: a study of adults. *The Journal of Creative Behavior*, 40(3), 163-177.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Aslan, E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, H. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstün yetenekli çocuklar için zenginleştirilmiş program önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2021, Ocak). *Avrupa Birliği temel haklar bildirgesi*. <https://www.avrupa.info.tr/tr/avrupa-birligi-temel-haklar-bildirgesi-708>.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2012). *Being creative inside and outside the classroom: How to boost your students' creativity—and your own* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College Reading Association Yearbook*, (29), 133-151.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Baker, G. S. (2020). *Critical thinking. A profound handbook to improve your memory and logical skills, level up your decision making and problem solving*. Independently Published.
- Bantis, A. M. (2008). *Using task based writing instruction to provide differentiated instruction to English language learners*. University of Southern California.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Baş, G. (2012). The effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 49-71.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme

Fakültesi Yayınları.

- Baysal, A., Tekarşlan, E. (1996). *Davranış bilimleri* (2.basım). Avcıol Basım.
- Beşkardeş-Günay, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Betts, G. T. (1986). The autonomous learner model for the gifted child. In J. S. Renzulli (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, (s. 27-56). Creative Learning Press.
- Beyer, B.K. (1985). Critical thinking: What is it? *"Social Education"* 49, 270-276.
- Black, J. (1984). Purdue's new program for foreign language development. *G/C/T*, 7(6), 40-43.
- Bolat, H., Yelken, T. Y. (2019). Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin kariyerlerine yönelik görüşleri üzerine bir durum çalışması. *The Journal Of Social Sciences*, 41(41), 493-509.
- Borland, J. H. (1988). Cognitive controls, cognitive styles, and divergent production in gifted preadolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 57-82.
- İşlekeller-Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Unpublished Doctoral Dissertation). İstanbul University/Institute of Social Sciences, İstanbul.
- İşlekeller-Bozca, A., Emir, S., & Taşçılar, M. Z. L. (2017). Koşut eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 131-148.
- Bracken, B. A., VanTassel-Baska, J., Brown, E. F., & Feng, A. (2007). Project Athena: A tale of two studies. *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners*, 63-67.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Camcı Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cash, R. M. (2017). *Advancing differentiation: Thinking and learning for the 21st century*. Free Spirit Publishing.
- Cederblom, J. B., & Paulsen, D. (2012). *Critical Reasoning: Understanding and Criticizing Arguments and Theories*.
- Ceylan, Ö. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chick, K. A. & Hong, B. S. S. (2012). Differentiated instruction in elementary social studies: Where do teachers begin? *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 110-121.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted (7th ed.)*. Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- Collins English Dictionary. (n.d). *The Free Dictionary*. Erşim tarihi: 12.01.2022 <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/social-studies>
- Columbus Group. (1991). *Unpublished transcripts of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH: Author

- Conklin, W., & Frei, S. (2007). *Differentiating the curriculum for gifted learners: All grades*. Teacher Created Materials.
- Cottrell, S. (2015). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Publishing.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). Educating able learners: Programs and promising practices. *Design for Arts in Education*, 87(1), 16-19.
- Cramond, B., & Sumners, S. E. (2021). Creativity and curriculum for the gifted. K. R. Stephens & F. A. Karnes, K (Eds.), In *introduction to curriculum design in gifted education* (pp. 145-156). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve Selçuk Beşir Demir, çev. edt.), Ankara: Siyasal Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2013).
- Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, 161-180.
- Creswell, J. W., Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Creswell, John. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. R. J. Sternberg (Ed.), In *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Çal, Ü. T. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Çalışkan, H., Yiğittir, S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. In B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. PegemA Yayıncılık. 4. Baskı. Ankara.
- Çalışkan-Karakulak, B. (2019). *Purdue modeline dayalı olarak geliştirilen matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı içinde*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı*. (M. I. Koç Çev.), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2014). *Education of the gifted and talented: pearson new international edition pdf ebook*. Pearson Higher Ed.
- DeAngelo, M. M. (2011). *Is there a correlation between differentiating instruction and English language learner achievement?*. The University of Southern Mississippi.
- Deliquiña, M. J., & de Guzman, M. F. D. (2021). Differentiated instructions in the Kto12 social

- studies program and students' academic performance. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 5(4), 474-481.
- Demir, S. (2021). The effects of differentiated science teaching according to the grid model. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 147-159.
- Dhand, H. (1994). Critical thinking: Research perspective for social studies teachers. *Canadian Social Studies*, 28, 149-149.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Bolu.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Drain, D. (2009). The use of the 1cm in mapping best practice in curriculum and instruction for the gifted. *Leading Change*, 14.
- Drake, F. D., & Brown, S. D. (2003). A systematic approach to improve students' historical thinking. *The History Teacher*, 36(4), 465-489.
- Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., Newell, F. N., Emslie, H. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289(5478), 457-460.
- Dünya Atlası. (2021). Gelişmişlik seviyesinin belirlenmesinde etkili olan faktörler. <https://www.dunyaatlası.com/gelismislik-seviyesinin-belirlenmesinde-etkili-olan-faktorler/>
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eidson, C. C., & Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades K-5*. ASCD.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişkiye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Emir, S. (2013). Visual Material Effect on Academic Achievement, Creative Thinking and Attitude towards Course. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2).
- Emir, S. (2017). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı*. Pegem Akademi.
- Enç, M. (1973). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri*. Kalite Matbaası.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell critical thinking test, level X (5th ed.)*. Seaside, CA: The Critical Thinking Company.
- Ennis, R. H., Millman, J., ve Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking tests level & level manual (3. bs.)*. USA: Critical Thinking Books.
- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 93-106.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ermiş, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eşsizoglu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eteokleous, N., Nisiforou, E., Christodoulou, C., Liu, L., & Gibson, D. (2018). Fostering children's creative thinking: A pioneer educational robotics curriculum. *Research Highlights in Technology and Teachers Education*, 89-98.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools* (1st ed.). Routledge.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), (2005). *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. J. S. Renzulli (Ed.), In *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. (2. Bas.,s. 289-321). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2004). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review*, 27(2), 78-83.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gallagher, S. A. (2009). Designed to fit: Educational implications of gifted adolescents' cognitive development. In F. Dixon (Ed.). *Programs and services for gifted secondary students* (pp. 3–20). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gallagher, S. A. (2012). Building bridges: Using research from the Big Five, MBTI, overexcitabilities and Perry to explore personality differences of gifted youth. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (p. 56–118). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Gallagher, S. A. (2016). Social studies curriculum for gifted learners. S. A. Gallagher (Eds.). In *Introduction to Curriculum Design in Gifted Education* (pp. 117-132). Routledge.
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. 10th Edition, Pearson Education International, Boston.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- George, D. (1995). *Gifted education: Identification and provision*. David Fulton Publishers.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1969). *Piaget's theory of intellectual development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Neden Önemlidir*. Varlık Yayınları.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Griggs, S., & Dunn, R. (1984). Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24, 115–129.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L. and Sternberg, R. J. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Gross, M. U. M. (2003). International perspectives. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp. 547–557). Boston: Allyn & Bacon.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological bulletin*, 53(4), 267.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması*. (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to turn: Strategies for parents of gifted and talented children*. Teachers College, Columbia University.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hanvey, R. (1986). *An Attainable Global Perspective*. New York: Global Perspectives in Education.
- Hapsari, T., Darhim, D. & Dahlan, J. A. (2018). Understanding and responding the students in learning mathematics through the differentiated instruction. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012136). IOP Publishing.
- Harris, C. R. (2015a). Social studies for gifted students. H. E. Vidergor., C.R. Harris (Eds.), *In Applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 361-390). Brill Sense.
- Harris, C. R. (2015b). Creativity in the Gifted Child. H. E. Vidergor., C.R. Harris (Eds.), *In applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 233-249). Sense Publishers, Rotterdam.
- Hayal. (2021, Kasım). Güçler ayrılığı nedir? YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=Fo1fITY1yzs>
- Hayvanları Koruma Kanunu ile Türk Ceza Kanununda Değişiklin Yapılmasına Dair Kanun. (2021). *T. C. Resmî Gazete* (31541, 14 Temmuz 2021).
- Hayvanları Koruma Kanunu. (2004). *T. C. Resmî Gazete* (25509, 1 Temmuz 2004).
- Hebert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(1), 56-79.
- Hernandez, M. L., & Rodriguez, L. F. G. (2016). Encouraging critical thinking development in an efl classroom through urban legends. *Revista Folios*, (43), 137-152.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Holden, B. (2007). *Liberal demokrasiyi anlamak*. (Hüseyin Bal Çev.). Ankara: Liberte.

- Inman, T., & Roberts, J. (2006). Differentiation tips for teachers: Practical strategies for the classroom, part 2. *The Challenge*, Part 2: Content, Process, Product. The Challenge no:16 p. 12-14. Erişim tarihi 28.11.2020, https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=cgs_pubs
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı. (3. Baskı)* (Çev. Edt. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2008).
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kamarulzaman, M., Azman, H., & Zahidi, A. (2017). Differentiated instruction strategies in English language teaching for gifted students. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(1), 78-90.
- Kanlı, E. (2019). Yaratıcılık. E. Kanlı (Ed.), *Yaratıcılık ve alan uygulaması* içinde. Nobel Yayınları.
- Kansu-Çelik, F. (2021). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitime yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı. Ankara
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Üstün Zekâlılar Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Kaplan, S. N. (2009a). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, (p. 235-253). Creative Learning Press.
- Kaplan, S. N. (2009b) Layering differentiated curricula for the gifted and talented. In F. A. Karnes., S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted*, (p.107-136). Prufrock Press Inc. Waco, Texas
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). *Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Karakuş, M. (2017). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 239-257.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım). Nobel.
- Karataş, S., & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.

- Karataş, Y. D. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. Üstün Zekâlılar Bilim Dalı. İstanbul.
- Karkockiene, D. (2005). Creativity: Can it be trained? A scientific educology of creativity. *International Journal of Educology. Lithuanian Special Issue*, 50-58.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55-58.
- Kaunos Antik Kenti (2021, 21 Kasım). Antik Yunan haritası. <https://turk.deminasi.com/>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (Jrd ed). Geel ong, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde*, 3-16. Pegem Akademi.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity research journal*, 18(1), 3-14.
- Kirchner, J., & Inman, T. (2005). Differentiation tips for teachers: Practical strategies for the classroom. *The Challenge*, 14. Part I: Preassessment. The Challenge No:14 p. 10-11. Erişim tarihi 28.11.2020. https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=cgs_pubs
- Kniep, W. M. (1989). Social studies within a global education. *Social Education*, 53(6), 399-403.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school*. Doctor Of Education, Eastern Michigan University, Michigan.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köktürk, G. V., Üstüner, H., Yılmaz, A., & Özdemir, İ. (2021). Özel yetenekliler ve toplumsalın inşası. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 827-862.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü)*.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An Introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Küçüktepe, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin düşünme becerilerinin gelişimine ve erişiyeye etkisi. 5. *Balkan eğitim ve bilim kongresi bildiri kitabı içinde*. Edirne: Trakya Üniversitesi
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel*

düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi.
Yüksek Lisans Tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi.

- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Leming, J. S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The social studies*, 89(2), 61-66.
- Lepore, J. (2015, 25 Kasım). The rule of history. Magna Carta, the Bill of Rights, and the hold of time. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2015/04/20/the-rule-of-history>
- Leppien, J. H., & Purcell, Jeanne H. (2011). Instruction. In J. H. Leppien & J. H. Purcell, (Eds.), *Parallel Curriculum Units for Science, Grades 6-12*. (pp.1-13) Corwin Press.
- Listelist (2021, 20 Kasım). Demokrasinin doğduğu yer: Antik Yunanistan'da demokrasi nasıl gelişti?. <https://listelist.com/antik-yunanistan-demokrasi/>
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning [Paper presentation]. *Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, Boulder, CO, USA
- Little, C. (2017). Designing and Implementing Concept-Based Curriculum. L. S. Tan, L. D. Ponnusamy and C. G. Quek (Eds.), In *Curriculum for High Ability Learners* (pp. 43-59). Springer, Singapore.
- Llorente-Odicta, G. (2017). Effects of differentiated instruction on mathematics achievement and critical thinking skills of students. *WVSU Research Journal*, 6(1), 17-26
- Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry. (1984). New York: Longman Inc.
- Lukow, J. E.. (2002). *Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Main, L. F. (2014). *Effect of style training on future problem solving performance* (Doctoral dissertation, Western Connecticut State University).
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. (3rd ed). Austin, TX: Pro-Ed.
- Maker, C., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. PRO-ED, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume 1*. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington, DC:
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>. Erişim tarihi: 19.02.2022
- MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2019). T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. Tebliğler Dergisi: cilt. 82. sayı: 2747. Erişim Tarihi:26.12.2019 <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87>
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları: Hope Projesi ve BİLSEM örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Meyer, A. E. (1965). *An educational history of the western world*. New York: McGraw-Hill.

- MGM. (2005, 13 Kasım). Hidrometeoroloji. <https://www.mgm.gov.tr/FILES/genel/kitaplar/hidrometeoroloji.pdf> (s. 19- 23).
- Mohd Said, N. E. (2019). *The Effects of Differentiated Instruction on Students' Language Attitude and Critical Thinking in an ESL Context* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 1.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189– 208). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479.
- National Association for Gifted Children. (2017). A brief history of gifted and talented education. Erişim Tarihi. 10.12.2017. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>
- Nereye (2021, 22 Kasım). Antik Yunan'da Kadın Olmak. <https://nereye.com.tr/antik-yunanda-kadin-olmak/>
- Newland, T. E. (1976). *The gifted in socioeducational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newman, K. (2005). The case for the narrative brain. In *ACM International Conference Proceeding Series* (Vol. 123, pp. 145-149).
- Nosratinia, M., & Zaker, I. A. (2017). Scrutinizing the impact of teachers' critical thinking and teaching autonomy on their teaching success and learners' use of language learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 122.
- Obaid, A. A. A. (2019). The effect of using differentiated teaching strategy in the development of creative thinking skills in second secondary students in the subject of mathematics and improve attitudes towards it: *Journal of Pedagogical Research*, 3(10), 62-41.
- Osborn, A. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving* (3rd ed.). New York: Charles Scribner and Sons.
- Özalp, O. N. (2008). Türkiye demokrasilerin neresinde? Demokrasi tiplerini ışığında Türkiye örneğine yeni bir bakış denemesi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 66(2), 129-162.
- Özcan, D., Mertol, H. (2015). *Üstün zekâlılarda sosyal bilgiler öğretimi* (H. Uzunboylu ed). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbek, A. (2006). *Bir yaratıcı düşünce programının İngilizce öğrencilerinin yazma derslerindeki kendi yaratıcılıklarına yaklaşımlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Özensoy, A. U. (2019). Eleştirel düşünme becerisi ve sosyal bilgiler dersi. In B. Aksoy, B. Akbaba, B. Kılcan (Edt), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s. 91-112) Pegem Akademi Yayınevi.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, E., & Aslan, O. (2018). An examination of the critical thinking skill levels of the primary education students. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 9, 209-216.
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Parker, W. (2014). *Social studies in elementary education*. Fourteenth edition Education Pearson New International Edition.
- Parker, W., & Jarolimek, J. (1984). *Citizenship and the critical role of the social studies*. NCSS bulletin no. 72. SSEC Publications, 855 Broadway, Boulder, CO 80302 or National Council for the Social Studies, 3501 Newark Street, NW, Washington, DC 20016.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. *Research*, 8(1), 122-132.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.
- Piirto, J. (2008). Giftedness in nonacademic domains. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 367-386). Springer Science & Business Media.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2003). Why not be creative when we enhance creativity? In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 215 – 226). New York, NY : Teachers College Press .
- Proctor, T. (2021). *Absolute essentials of creative thinking and problem solving*. Routledge.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. In 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*, (p329-352.). USA: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2001). The schoolwide enrichment model: Developing students' creativity and talents. *Fostering Creativity in Children, K-8*, 14-39.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1978). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 59(2), 51-57.
- 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. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. S. Renzulli (Eds.), *Systems and*

- Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, (pp. 216-236). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, R. J. Sternberg (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, 2, 367-382.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp. 184–203). Boston: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Routledge.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social and spiritual perspectives* (pp. 3–22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Prufrock Press Inc.
- Roskin, M.G. (2011). Çağdaş devlet sistemleri: siyaset, coğrafya, kültür. (Bahattin Seçilmişoğlu, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Rüzgarla Konuşanlar. (2021, Kasım). Ödüllü animasyon kısa film. Hayata engel değil! YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4o4EjzkH-el>
- Sahin, H., French, B. F., Hand, B., & Gunel, M. (2015). Detection of differential item functioning in the Cornell Critical Thinking Test between Turkish and United States students. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 238.
- Sak, U. (2009). *Üstün zekâlılar eğitim programları. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde model bir program*. Maya Yayıncılık.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Vize yayıncılık. 2. Baskı.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanımlamaları, eğitimleri*. Baskı Vize, 7. baskı Yayıncılık.
- Sandling, M. M. (2011). Adapting social studies curricula for high-ability learners. In J. Van Tassel-Baska, C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners*, 239-281. Routledge.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in creativity and development. *Creativity and Development*, 12-60.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Csikszentmihalyi, M., Feldman, D. H., & Nakamura, J. (2003). *Creativity and development*. Oxford University Press, USA.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3. Bas.; sn. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.
- Schneider, D. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies. Bulletin 89*. National Council for the Social Studies, 3501 Newark St., NW, Washington, DC 20016.
- Sheppard, S., & Kanevsky, L. S. (1999). Nurturing gifted students' metacognitive awareness: Effects of training in homogeneous and heterogeneous classes. *Roepers Review*, 21(4), 266-272.

- Shiveley, J. M., & VanFossen, P. J. (2001). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in government, economics, and contemporary world issues*. Libraries Unlimited.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (pp. 51-78). Denver: Love Publishing Company.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational creativity. In J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. (pp.250-264) Cambridge University Press.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Spearman, F. H. (1904). *The strategy of great railroads*. C. Scribner's sons.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence for social studies. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, (pp.249-262). New York: Macmillan.
- Starko, A. J. (2017). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Steinhauer, N. L. (1998). *Gifted education in the regular language arts classroom, do all students benefit from methodologies aimed at the gifted?* (Doctoral dissertation). Toronto University. Canada
- Sternberg, R. E. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp. 88–99). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J., & Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, 17(4), 255–260. doi:10.1080/02783199509553677
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J., Grigorenko Elena L. (2007). *Teaching for successful intelligence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strickland, C. A., & Glass, K. T. (2009). *Staff development guide for the parallel curriculum*. Corwin Press.
- Suveren, S. (2006). *Anasının devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Swanson, J. D., Brock, L., Van Sickle, M., Gutshall, C. A., Russell, L., & Anderson, L. (2020). A basis for talent development: The integrated curriculum model and evidence-based strategies. *Roeper Review*, 42(3), 165-178.
- Swift, K. M. (2009). *The effect differentiated instruction in social studies has on student performance*. Master of Science Degree in Education, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Şahin B. (2019). Tarihsel süreçte demokrasi fikri ve pratiğinin oluşumu. In İ. Dağı, E. Gökalp (Edt), *İnsan hakları ve demokratikleşme süreci* (s. 96-120) Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2719.

- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: Eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Nobel.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 91-105.
- Şengil Akar, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Şenkaya, E. (2005). *Yabancı dil yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımının başarıya etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, H., Demir, A. (2012). The second Level of primary school students' attitudes toward social sciences course and the relationship between their attitudes and academic success. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-20.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Taber, K. S. (2010). Challenging gifted learners: General principles for science educators; and exemplification in the context of teaching chemistry. *Science Education International*, 21(1), 5-30.
- Tangent LLC. (2021). Definition of the parallel curriculum model. In Gifted Ed Resource [online]. (11 July 2021), <https://presentlygifted.weebly.com/parallel-curriculum-model.html>.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.; pp. 45–59). Boston: Allyn & Bacon.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Taşer, S., & Ulusoy, A. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 13(73), 785-799.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B.(2015). Sosyal bilgilerde nedensellik kavramı ve öğretimi. In B. Tay., A. Öcal (Edt), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı s.437-488). Pegem Akademi.
- Taylor, C.W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39–51.
- Taylor, C.W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 306–351).Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Terman, L. M., & Oden,M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terry, A. W., & Panter, T. (2011). Students make sure the Cherokees are not removed... again: A study of service-learning and artful learning in teaching history. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 156-176.
- Thomson, M. (2006). *Supporting Gifted and Talented Pupils in the Secondary School*. Paul Chapman Educational Publishing.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-13.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2005b). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C. A. & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance test of creative thinking, verbal tests forms a and b (figural a and b)*. Scholastic Service Inc. Bensenville.
- Torrance, E. P. (2018). Scholastic Testing Service, Inc., 480 Meyer Road, Bensenville, Illinois 60106-1617.
- Tortop, H. S. (2015a). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Genç Bilge Yayıncılık. Düzce.
- Tortop, H. S. (2015b). *Üstün yetenekliler üniversite köprüsü eğitim programı ÜYÜKEP modeli*. Genç Bilge Yayıncılık.
- Treffinger, D., Sartore, D., & Cross, J. (1993). Programs and strategies for nurturing creativity. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 555-567). Oxford, England: Pergamon.
- Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review*, 22(3), 195-198.
- Tsuin-chen, O. (1961). Some facts and ideas about talent and genius in Chinese history. In G. Z. F. Bereday & J. A. Lauwerys (Eds.), *Concepts of excellence in education: The yearbook of education*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: vücudumuzu tanıyalım ünitesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Türk Dil Kurumu. (2022, 10 Aralık). Türk Dil Kurumu sözlükleri. Genel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

Türkçe Bilgi (2021, 20 Kasım). Pozitif ayrımcılık. https://www.turkcebilgi.com/pozitif_ayr%C4%B1cal%C4%B1klar#post

Uluslararası Af Örgütü (2021, 20 Kasım). Ayrımcılık. <https://www.amnesty.org.tr/icerik/ayrimcilik>

Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

UNİCEF Türkiye. (2021, 23 Kasım). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

Usha, G. (2001). Cognitive development: No stages please-we are British. *British Journal of Psychology*, 92(1), 257-278.

Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişmelerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ünal, F., & Er, H. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 165-182.

VanTassel-Baska, J. (2015). İntegrated Curriculum model. H. E. Vidergor, & C. R. Harris (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners*. (pp.169-198). Springer.

VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164-169.

VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum for at-risk learners. *Monograph for the National Research Center on Gifted and Talented*. Storrs, Connecticut.

VanTassel-Baska, J. (2005). *Acceleration strategies for teaching gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

VanTassel-Baska, J. (2010). An introduction to the integrated curriculum model. In J. Van Tassel-Baska, C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners*, (pp.9-32). Routledge.

VanTassel-Baska, J., Stambaugh, T. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitim programı. In S. Emir, N. G., Kahveci, M. Z., Leana, Z. Ö. Atalay, M., Özyaprak, E. Kanlı, Y. Yaman, Ü. Oğurlu Çev.), *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı*. İstanbul: Bilimsel Açılım Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2006)

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F. A. Karnes., S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted*, (pp. 75-106). Prufrock Press Inc. Waco, Texas

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. *Roeper Review*, 42(3), 153-164.

- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30-44.
- VanTassel-Baska, Joyce, & Wood, S. (2009). The integrated curriculum model. Ed. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for gifted and talented*. (pp.655-691). Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.
- Vogel, T. (2014). *Breakthrough thinking: A guide to creative thinking and idea generation*. Simon and Schuster.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. (Doctoral dissertation, Walden University College of Education).
- Wallace, B. (2000). *Teaching the very able child: Developing a policy and adopting strategies for provision*. Routledge.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Westminster Sarayı (2021, 23 Kasım). https://tr.wikipedia.org/wiki/Westminster_Saray%C4%B1
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature, Marxist introductions*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Wood, G. (1992). Democracy and the American Revolution. J. Dunn, (ed.), *Democracy The Unfinished Journey*, (pp.91-104). Oxford: Oxford University Press.
- Workman, S., Gage, J., & Johnson, A. (1987). Frontiers of the mind. *Gifted Child Today Magazine*, 10(3), 12-14.
- Yavuz, A. (2010). Enhancing creativity in the communicative language classroom through poetry as a literary genre. *Dil Dergisi*, (149), 64-79.
- Yetkin, D., Daşcan, Ö. (2008). *İlköğretim programı 1-5 sınıflar*. Güncellenmiş 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Yiğit, E. Ö., Güçin, G. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler algıları. VI. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*. 4-6 Mayıs 2017. Eskişehir Anadolu üniversitesi. Eskişehir.
- Yiğit, E. Ö., Güçin, G. (2018a). Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin görüşleri. *Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresi 2018 (IGATE'18)*. 1-3 Kasım 2018. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Yiğit, E. Ö., Güçin, G. (2018b). Üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin BİLSEM ve sosyal bilgiler ile ilgili görüşleri. Şırnak BİLSEM örneği. VII. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*. 4-6 Mayıs 2017. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam temelli öyküleştirme yöntemi ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde başarı, yaratıcılık ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, V. Y. (2015). Yaratıcılık. M. Arslan (Ed.), *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğretimde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.

8. EKLER

EK -1 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği İzin Belgesi

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ▶ Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

 **gökhan güçin** 12 Ara 2018 13:49 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: emirserap ▾

Merhaba Serap Hocam

İsmim Gökhan GÜÇİN. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi bölümünde doktora yapıyorum ve tez aşamasındayım. Yazın İstanbul üniversitesindeki odanızda görüşmüştük. "Farklaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin bilsem öğrencilerinin tutum, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi" adlı tezimde sizin Sosyal Bilgilere yönelik geliştirdiğiniz tutum ölçeğini müsaadenizle kullanabilir miyim?

 **serap emirserap** 12 Ara 2018 13:56 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Tez çalışmanızda kullanabilirsiniz

gökhan güçin 12 Ara 2018 Çar, 13:49 tarihinde şunu yazdı:
...

EK -3 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi İzin Belgesi

29 Kasım 2018

İlgili makama,

Gökhan Güçin araştırmalarında Torrance Yaratıcı Düşünce Testler'ini kullanmak istemektedir. Testin Türkçe formu Şekilsel ve Sözel alt testlerini (A ve B formu), okulöncesi, ilkokul, ortaokul-lise ve yetişkin yaş grupları için geliştiren kişi ve kullanım hakkı sahibi olarak, Gökhan Güçin'in çalışmalarında araştırma amaçlı olarak kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Yazma Aslan

İstanbul Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.

EK- 4 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlama Eğitimi Sertifikası



EK -5 Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER DERSİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersi çok sevdiğim dersler arasındadır					
2. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak beni dinlendirir					
3. Sosyal Bilgiler dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum					
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır					
5. Sosyal Bilgiler dersi ile uğraşmak beni dinlendirir					
6. Bos zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alırım					
7. Sosyal Bilgiler ile ilgili konularla uğraşmak beni sıkır					
8. Sosyal Bilgiler ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım					
9. Sosyal Bilgiler, derslerin en güzelidir					
10.İleride Sosyal Bilgilerle yakından ilgili bir alan seçmeyi isterim					
11.Sosyal Bilgiler dersinden hiç hoşlanmam					
12.Sosyal Bilgiler dersinin saati azaltılırsa memnun olurum					
13.İleride Sosyal Bilgilerle ilişkisi az olan bir meslek seçmeyi isterim					
14.Sosyal Bilgilerle ilgili elime geçen her yayını okumak isterim					
15.Sosyal Bilgilerle ilgili her şey ilgimi çeker					
16.Dersler arasında en çok Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanırım					
17.Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım					
18.Mümkün olsa Sosyal Bilgiler dersinin yerine başka bir ders alırdım					
19.Sosyal Bilgiler dersine mecbur olduğum için çalışırım					
20.Bos zamanlarımda Sosyal Bilgiler ile ilgili yayınları okumak bana zevk verir					
21.Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissederim					
22.Diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersine daha büyük zevkle çalışırım					
23.Bana göre Sosyal Bilgiler en çekici derstir					
24.Sosyal Bilgiler dersinden çekinirim					
25.Sosyal Bilgiler ilgili konulardan hoşlanmam					
26.Sosyal Bilgiler dersinin konuları önemli gördüğüm konuların en sonunda yer alır					
27.Sosyal Bilgiler dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım					
28.Sosyal Bilgilerle ilgili bir sorunu çözmek için uğraşmak yerine bir bilene sorup öğrenmeyi tercih ederim					

EK- 6 Veli Bilgilendirme Formu

Bu araştırma araştırmacı Gökhan GÜÇİN tarafından, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal

Uzmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Güçin

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinin farklılaştırılarak tutuma, problem çözmeye, eleştirel düşünme ve yaratıcılığınıza olan etkisi ile ilgilidir. Araştırmada ilk önce sizlere tutum, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık testleri uygulanacaktır. Daha sonra sosyal bilgiler dersinde “Toplum ve Demokratik Yaşam” modülü farklılaştırılarak bir dönem uygulanacaktır. Eğitim bittikten sonra ilgili testler son kez uygulanacaktır. Ayrıca eğitim sürecinde yapılan etkinlikler ile ilgili günlük tutmanız istenecektir.

Bu araştırmaya kendi isteğinizle katılmış bulunmaktasınız. Uygulama esnasının tüm aşamalarında dürüst ve samimi davranmanız önemli olacaktır.

Araştırmada katılımcı olarak yer almanız tamamen gönüllülük ilkesi çerçevesinde olmaktadır. Uygulama sürecinde bir sebep göstermeden, istediğiniz herhangi bir zaman diliminde araştırma grubundan ayrılabilirsiniz. Araştırmanın uygulanması esnasında muhatap olduğunuz etkinlikler ve çalışmalar haricinde başka bir rahatsızlık halinde de araştırma grubundan ayrılmanız mümkün olacaktır. Bu süreçte diğer katılımcıları etkilememeniz önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma grubundan ayrılmanız sonucunda size olumsuz olarak dönecek bir tarafı bulunmamaktadır.

Bu araştırmada katılımcı olarak yer almanız durumunda, ilk başta size sosyal bilgiler tutum ölçeği, eleştirel düşünme ölçeği ve yaratıcı düşünme testi uygulanacaktır. İlk iki ölçek uzun zamanınızı almayacak ancak yaratıcı düşünme testi hem sözel hem de şekilsel kısımdan oluştuğu ve açık uçlu sorulardan ve çizim yapılmasını sizden beklediği için 120-180 dakika sürecektir. Daha sonra Bilim ve Sanat merkezinde aldığımız sosyal bilgiler dersini farklılaştırılmış bir şekilde alacaksınız. Bu eğitim bir dönem boyunca sürecektir. Ayrıca eğitim sürecinde yapılan etkinlikler ile ilgili günlük tutmanız istenecektir. Ayrıca eğitim ve öğretim boyunca yaptığımız çalışmalar/etkinlikler kaydedilecektir. Bunlar araştırmanın ekler kısmına eklenecektir. Süreç sonucunda ise yukarıda belirtilen ölçekler/testler son kez size uygulanarak nihayete erdirilecektir.

Bu araştırmanın uygulanması sürecinde ise edindiğiniz deneyimleri günlüklerinize yazmanız istenecektir. Yapılacak dersler ve etkinlikler gördüğünüz derslerden çok da farklı olmayacaktır. Sizi olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durum olmayacaktır. Size verilen testlere tamamen sahip olduğunuz duygu ve düşüncelerinizi istediğiniz doğrultusunda yansıtmamız istenecektir. Bu araştırmaya katılmanız size zenginleştirilmiş etkinliklerle çeşitli beceriler kazanmasını sağlayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarımızı gelecekte Bilim ve Sanat Merkezleri'nde sosyal bilgiler ile ilgili etkinlikleri daha da geliştireceği umulmaktadır.

Sorularınızı araştırma bittikten sonra çekinmeden araştırmacıya sorabilirsiniz. Ayrıca, araştırmanın uygulama sürecinde sizden bağımsız oluşacak bir maddi hasardan, ne şekilde olursa olsun sorumlu olmayacaksınız. Araştırmada yararlanılan bütün araç-gereçlerin, dokümanların masrafları araştırmacı tarafından karşılanacak olup sizden hiç bir şekilde ücret istenmeyecektir. Araştırmada yolunda gitmeyen bir durum söz konusu olduğunda araştırma sorumlu size gerekli danışmanlığı yapacak olup, bütün sorumluluk araştırmacıdır. Araştırmanın süreci hakkında veya sonrasında bilgi talep etmeniz ve sonuçları görmemiz mümkün olacaktır. Araştırma bittikten sonra araştırma sonucu hakkında bilgileri istemeniz halinde saptanan bilimsel bilgiler sizlerle paylaşılabilir. Araştırma sonuçların, istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi ile elde edilen bilgiler rapor edilerek Tez Jürisine sunulacaktır. Kabul görmesi halinde literatüre kazandırılacaktır.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve sorun için:

Araştırma -

...

...

...

EK- 7 Veli Onam Formu

Onam Formu

(Veli)

Araştırmanın Adı: Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bilsen Öğrencilerinin Tutum, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi
--

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

EK- 8 Öğrenci Onam Formu

Onam Formu

(Öğrenci)

Araştırmanın Adı: Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bilsem Öğrencilerinin Tutum, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi
--

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

EK- 9 Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar
1. ve 2. Hafta



Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar

3. ve 4. hafta



Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar

5. ve 6. hafta



Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar
7 ve 8. Hafta



Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar

9 ve 10. Hafta



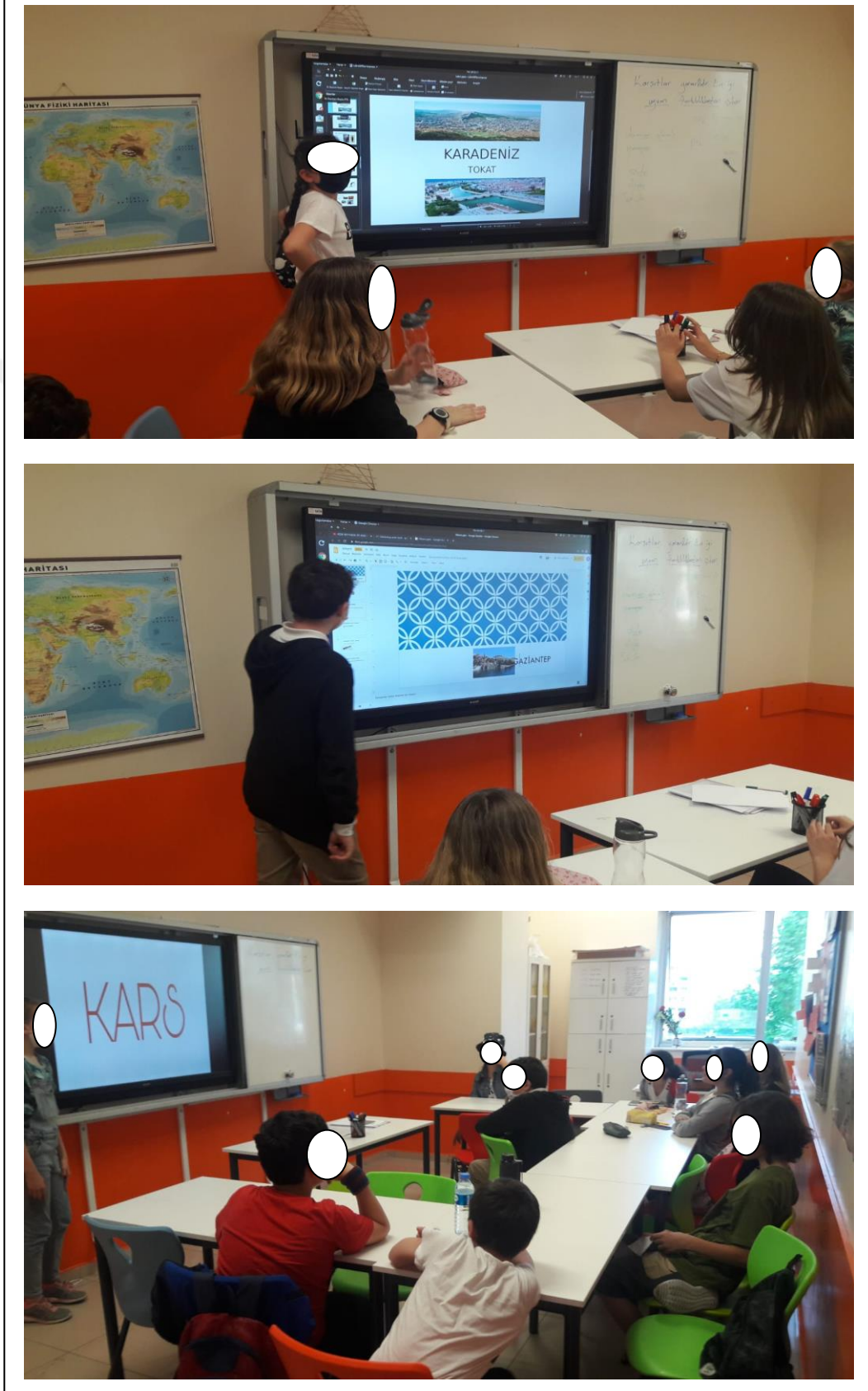
Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar

11 ve 12. Hafta



Ek- 9 (devam) Etkinliklere İlişkin Fotoğraflar

13. Hafta



EK- 10 Öğrenci Günlükleri Yönergesi

Öğrenci Ders Günlüğü

Sevgili öğrenciler bu haftaki derste yaptığımız etkinlikle ilgili deneyimlerinizi tutacağınız günlüğe yazmanızı istiyorum. Etkinlikle ilgili görüşlerinizi rahat bir şekilde ifade etmekte çekinmeyiniz.

1. Bu etkinliğe dair düşüncelerin nelerdir?

Olumlu düşünceler

Olumsuz düşünceler

2. Bu etkinliğe dair duyguların/hislerin nelerdir?

Olumlu duygular

Olumsuz duygular

3. Bu etkinlik size ne kazandırdı?

4. Başka eklemek istediklerinizi yazınız.

EK- 11 Etkinlikler

FARKLILAŞTIRILMIŞ DERS PLANI

ETKİNLİK-1

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Kazanım: Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.

Hilda Taba Kritik Düşünme Kazanımları: Hak kavramı altında toplanabilecek (Belirli ölçütleri karşılayan) veriyi, maddeleri, kavramları, olayları veya olguları örneklendirir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Zihin Haritası, Beyin Fırtınası

Kaynak, Araç ve Gereçler: Boya kalemleri, fon kartonları, Çalışma Kağıdı

Disiplin İçi/Disiplinler Arası Bağlantı: Hukuk, Görsel Sanatlar

Süre: 4 Ders Saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Konu Ön Değerlendirmesi

Öğrencilerin çalışılan konu hakkında ne bildiklerini değerlendirmek için zihin haritası kullanılacaktır. Öğrencilerden Toplum ve Demokratik Yaşam Modülü’de haklar konusu ile ilgili bilgi almak için öğrencilere şu yönerge verilir.

Bugün “**Haklar**” hakkında bildiğiniz her şeyi düşünmenizi istiyorum. Bir zihin haritası yapmak için kullanacağınız kelimeleri ve çizebileceğiniz resimleri düşünün. Yapabileceğiniz bağlantıları düşünün. Zihin haritası kâğıdınıza, haklar konusunda bildiğiniz her şeyi resimle çizebilir ve kelimelerle yazabilirsiniz. Bu

dersin konusu: Bana haklar hakkında bildiğin her Şeyi anlat. Öğrencilere zihin haritası haritası çalışma yaprağı verilerek etkinlik başlatılır.



Ad-Soyad:

Tarih:

HAK/HAKLAR

Öğrenciler haklar konusunda yazdıklarını sınıftaki diğer arkadaşları ile paylaşacaklardır.

Her öğrencinin yazdıkları arasında temel insan hakları ile ilgili maddeler tahtaya yazılarak listelenecektir.

- Yaşama Hakkı
- Beslenme ve Barınma Hakkı
- Düşünce ve İfade Özgürlüğü Hakkı
- Kanun Önünde Eşit Olma Hakkı
- Genel Oy Hakkı
- Protesto Hakkı
- Eğitim Hakkı
- Sağlık Hakkı
- Bilim ve Kültür Hakkı
- Seçme ve Seçilme Hakkı

(Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2021)

Temel haklar listelendikten sonra öğrencilerden herhangi bir hakkı seçmeleri istenecek.

Seçtikleri bu hakla ilgili (resim yapama, slogan oluşturma, karikatür çizme, şiir yazma v.b) istediği çalışmayı yapacaklardır.

Daha sonra öğrenciler çalışmalarını sınıfta sunacaklardır.

Değerlendirme

Ürün (afiş, resim, slogan, v.b) değerlendirme kontrol listesi

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

Öğrencinin Adı Soyadı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Ölçütler	Seviye			
	1 (Zayıf)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)
1. Çalışmanın içeriğinin tam olması				
2. Çalışmanın amaçları karşılaması				
3. Çalışmanın özgün olması				
4. Çalışmada çaba harcaması				
5. Çalışma ilgi çekici hazırlanmış				
6. Çalışma temiz ve düzenli hazırlanmış				
7. Çalışma zamanında tamamlanmış				
8. Yazım kurallarına uyulmuş				

ETKİNLİK-2

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Kazanım: Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.

Hilda taba kritik düşünme kazanımları: Hak kavramı altında toplanabilecek (Belirli ölçütleri karşılayan) veriyi, maddeleri, kavramları, olayları veya olguları örneklendirir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Araştırma-inceleme, büyük grup tartışması, küçük grup çalışması, işbirlikli öğrenme yöntemi, kaynak analizi

Kaynak, Araç ve Gereçler: Bilgisayar, internet, kitap, fon karton, renkli kalemler, renkli çıktı, dünya haritası, makas, çalışma kâğıdı

Disiplin İçin /Disiplinler Arası Bağlantı: Tarih, Coğrafya, Hukuk, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi, Kronoloji, Görsel Sanatlar

Süre: 4+4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

İnsan haklarının bu günkü konumunun tarih boyunca hep aynı şekilde devam edip etmediği sorularak derse başlanır. Bu süreçte nelerin yaşanmış olabileceği ile ilgili sınıf içi tartışma yaptırılır.

Öğrencilere bu deste insan haklarının tarihsel sürecinde önemli sayılabilecek gelişmeleri ele alacakları söylenir. Öğrencilere 2'li ve/veya 3'lü gruplara ayrılarak bu çalışmayı gerçekleştirecekleri ifade edilir.

İnsan haklarının tarihsel sürecindeki önemli gelişmeler

- Hamburabi kanunları
- Veda hutbesi
- Büyük özgürlükler sözleşmesi (Magna Carta Libertatum)
- Amerikan bağımsızlık bildirgesi
- Fransa insan ve yurttaş hakları bildirgesi
- Birleşmiş milletler insan hakları evrensel bildirgesi
- Avrupa insan hakları sözleşmesi

İnsan haklarının tarihsel süreci ile ilgili önemli gelişmelerin listesi öğrencilere sunulur. Araştırma yapacakları konuyu ilgi ve istekleri doğrultusunda seçebilecekleri ifade edilerek öğrenciler çalışmaya yönlendirilir.

Araştırma için kurumun bilgisayar laboratuvarını ve kütüphanesini kullanabilecekleri söylenir. Öğrencilere çalışma kâğıdında istenilen bilgiler çerçevesinde araştırmalarını gerçekleştirecekleri belirtilerek etkinliğe başlamaları sağlanır. Öğrenciler çalışmalarını gerçekleştirirken öğretmen de onlara rehberlik edecektir.

Öğrenciler kendi konuları ile ilgili kaynağa ulaştıktan sonra “Drake ve Bronw’un 3 aşamalı tarihsel düşünme stratejisi” ne göre kaynağı analiz edeceklerdir.

ÇALIŞMA KONUSU: İNSAN HAKLARI TARİHSEL SÜRECİNDEKİ GELİŞMELER	
Çalışma Konusu Adı:	
Çalışmayı Yapan Öğrenci/Öğrenciler:	
1. KAYNAĞIN TANIMI	
Kaynağın Yazarı	
Kaynağın Başlığı	
Kaynağın Tarihi	
2.KAYNAĞIN ANALİZİ	
Kaynağın ana fikri	
Yazarın önceden yaşadığı koşulların etkisi	
Kaynağın muhatabına yönelik niyeti ve amacı	
Yazarın taraflılığı	
Yazara sorulacak soru	
3. TARİHSEL BAĞLAM	(Kaynağın yazıldığı dönemdeki önemli düşünceler, insanlar, olaylar)
Dönemin yerel/ bölgesel düşünceleri insanlar, olayları,	
Dönemin ulusal düşünceleri, olayları, insanları	
Dönemin küresel düşünceleri, olayları, insanları	
Dönemin, küresel, ulusal, yerel bağlamı hakkındaki çıkarımlar	
4. ZİHENSEL ALIŞKANLIĞIN TANIMI VE ÖNEMLİ TEMA VE ANLATIMIN SUNULMASI	
Zihnin alışkanlığı	
Kaynağı analiz etmek için bu alışkanlığını	

kullandığın yol	
Kaynağın bu önemli konu ve anlatımında sunduğu kanıt	
Bu önemli konu ve anlama göre kaynağın diğer kaynaklara ilişkisinin kanıtı	
5. SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLERDE BİR DISİPLİNLE İLİŞKİSİ	
Disiplin	
Disiplinle ilişkisinin kanıt	
NCSS (Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Standartları) (" <i>Birey ve toplum</i> ", " <i>Kültür ve miras</i> ", " <i>İnsanlar, yerler ve çevreler</i> ", " <i>Bilim, Teknoloji ve Toplum</i> ", " <i>Üretim, dağıtım ve tüketim</i> ", " <i>Etkin vatandaşlık</i> " ve " <i>Küresel bağlantılar</i> ")	
Bu temayla ilişkisinin kanıtı	

Drake ve Brown, 2003'ten uyarlanmıştır.

Öğrenciler araştırmalarını bitirdikten sonra çalışmalarını sınıfa sunacaklardır.

Değerlendirme

Öz-değerlendirme formu ile öğrenciler çalışmalarını değerlendirecekler.

II. Bölüm (4 Ders saati)

Sınıf ortak çalışma: Öğrenciler insan haklarının tarihsel süreci ile ilgili önemli olan olayları kronolojik sıraya dizerek tarih şeridi oluşturacaklardır.

Bu tarih şeridinde ilgili belgelerin

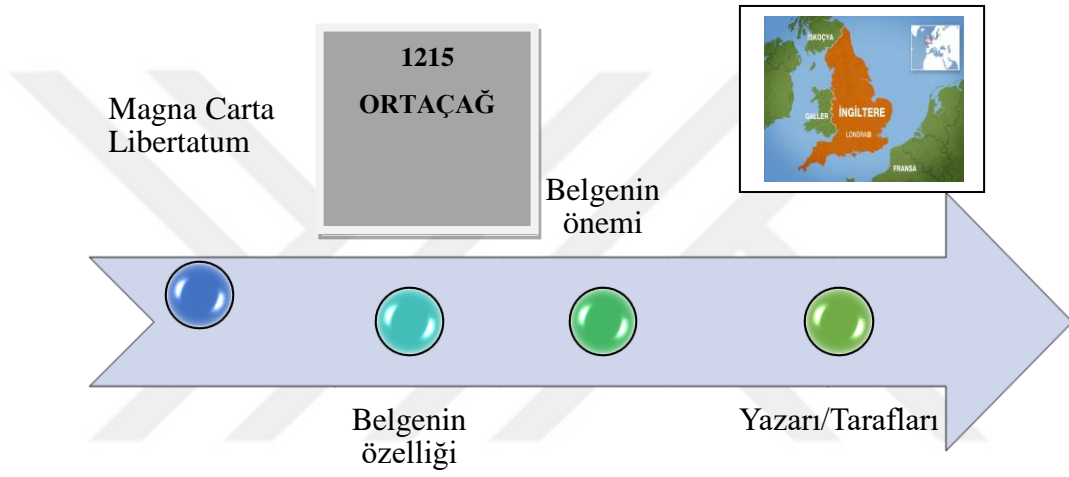
- özellikleri,
- önemi,
- tarihsel olarak hangi çağa denk geldiği,

- olayın meydana geldiği yerin/coğrafyanın günümüzde hangi kıtada ve ülkede yer aldığı

gibi özellikler dikkate alınarak hazırlayabileceklerdir.

Ayrıca öğrenciler bir dünya haritası üzerine olayın meydana geldiği yerin temsili resimlerini grup halinde yerleştireceklerdir.

Örnek Şablon



Her grup kendi tarih şeridini verilen ortak bir formata göre oluşturacaktır. Öğrencilerin çalışmaları bittiğinde ise bütün çalışmalar bir araya getirilerek tarih şeridi oluşturulacaktır.

Değerlendirme

Oluşturulan tarih şeridi kontrol lisesi ile değerlendirilecektir.

Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Yönerge: Bu öz değerlendirme formu sizin etkinlikteki performansınızı değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşlerinizi aşağıdaki kutucuklara çarpı (x) işareti belirtiniz.

Değerlendirilecek tutum ve davranışlar	Sıklıkla	Bazen	Nadiren
Planlı çalışmaya özen gösterdim			
Araştırmalarımnda çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
Öğretmenimin önerilerini dinledim			
Çalışmalarım sırasında zamanımı verimli biçimde kullandım			
Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım			
Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim			
Kendi açımdan yeni bilgilere ulaştım.			
Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullanmaya çalıştım.			
Grup çalışmasında üzerime düşen görevleri yerine getirerek katkıda bulundum.			
Grubumun diğer üyeleri ile işbirliği yaptım.			
Grup arkadaşlarıımın fikirlerini dinledim, onlara saygı duydum.			

ETKİNLİK-3

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Neden-sonuç kavramını bilir

Neden-sonuçlar hakkındaki anlayışları yeni bir neden-sonuca uygular.

Hilda taba kritik düşünme kazanımları: Neden-sonuç kavramının farklı disiplinlerdeki ortak özelliklerini belirler.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası, deney, gözlem,

Kaynak, Araç ve Gereçler: Neden-sonuç diyagramı, yağışın oluşması deneyi için malzemeler, boya kalemleri, fon kartonları

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Fen Bilimleri, Coğrafya

Süre: 4 Ders saati

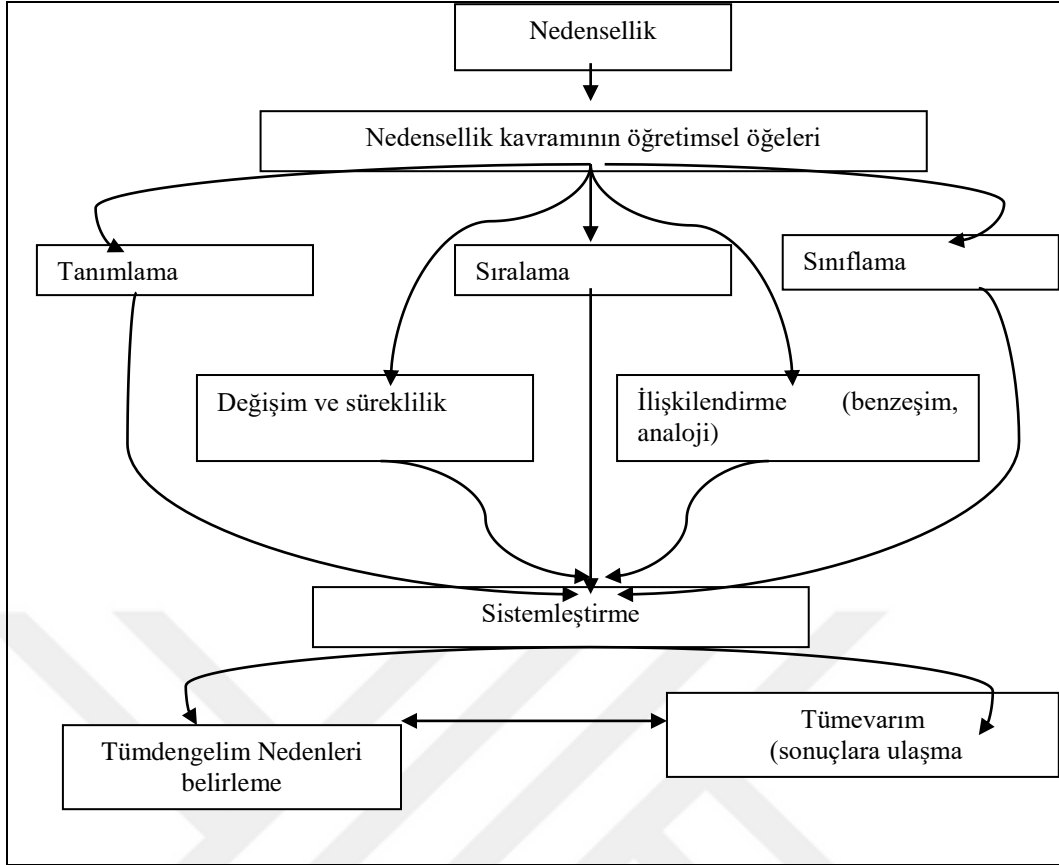
Neden-Sonuç Kavramı Genellemeleri

- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak nesne, olay ve olgular vardır **(tanımlama)**
- Neden-sonuç ilişkilerinde olay ve olguların birbirine belirli bir şekilde bağlantısı vardır **(ilişkilendirme)**.
- Neden-sonuç ilişkilerinde olay, olgu ve durumlar kronolojik olarak **sıralanır**.
- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak olay, olgu ve durumlar birden fazla ve karmaşık olarak verilmişse **sınıflandırma** yapılır.
- Neden-sonuç ilişkilerin konular üzerinde tündengelim **(nedenleri belirleme)** ve tümevarım **(sonuçlara ulaşma)** akıl yürütmeler yapılır.
- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak olay, olgu ve durumlarda **değişimler** vardır.

SÜREÇ

Önerilen Giriş

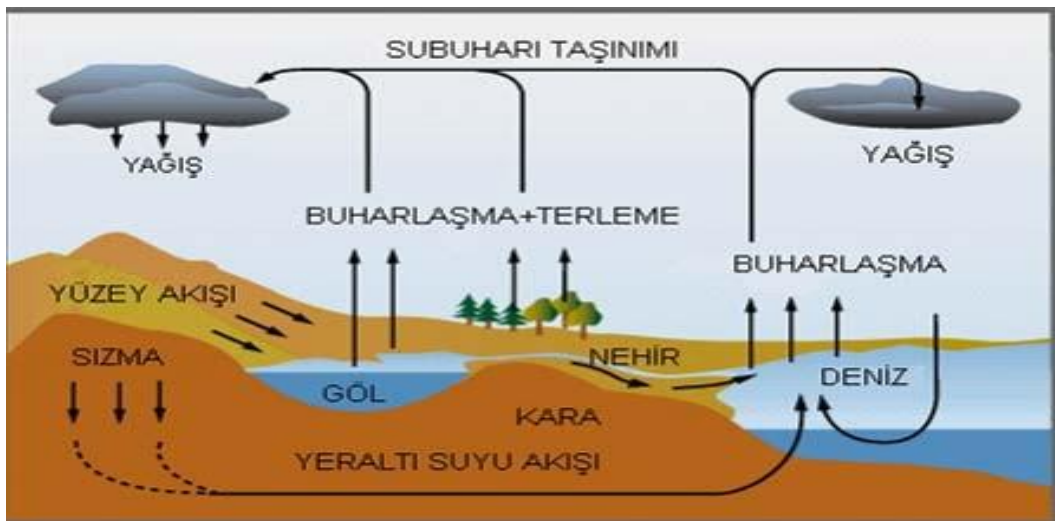
1. Modülün ana teması olan neden-sonuç kavramı ile ilgili sınıfta ön değerlendirmeler yapılacak. Öğrencilerden neden-sonuç hakkında neler bildiklerini örnek vererek açıklamaları istenecektir. Tüm örnekler yazılacak.
2. Öğrencilerden örneklerinin hangi konu, alanla ilişkili olduğunu nedenleri ile açıklamaları istenecek.
3. Daha sonra öğrencilere şu sorulacak: “Neden-Sonuç ilişkisi olmayan şeylere örnekler neler olabilir?” (örneğin, insanların kadın veya erkek olması, sarışın olması v.b)
4. Neden sonuç ile ilgili genellemeler tartışılacak.
5. Neden-sonuç tanımları tartışılacak.
6. Temel neden-sonuç diyagramı modeli öğrencilerle paylaşılacak ve onlardan yağışın oluşumunu neden-sonuç ilişkisi içerisinde analiz etmeleri istenecek. Aşağıdaki sorular kullanılacak
 - Kavram, işlem veya olay nedir? (**tanımlama**) (yağın oluşması)
 - Aşamalar (**sıralama**) veya adımlar nelerdir? (kar ve buzun erimesiyle oluşan yüzeysel akıntının okyanusa doğru olması veya yer altı suyu olarak toprağa geçişi ve oradan tekrar yüzeye çıkması aynı zamanda yer altı sularının okyanusa akması)
 - Biri diğerine nasıl yol açmaktadır (**ilişkilendirme**)? (Eriyen buz ve karların suya dönüşmesi, ısınma sonucu su buharlaşma ile yükselir ve yoğunlaşır, su damlacıkları oluşur)
 - Yağışın oluşması sürecinde hangi **değişmeler** meydana gelmiştir? (Erime, buharlaşma v.b)
 - **Tümevarım** (sonuç nedir?) (Su damlacıkları bir araya geldiğinde yağış oluşur) gibi sorulara yanıt aranır.



(Tay, 2015, s. 465) Sosyal bilgilerde nedensellik kavramı ve öğretimi.

Yukarıdaki neden-sonuç diyagram örneği yağışın oluşması deneyi ile birlikte ele alınacaktır. Öğrenciler bu deneyle yukarıdaki sorulara cevap bulacaklardır.

Malzemeler: Teraryum, sıcak su, toprak, çakıl taşı, dekoratif süsler, çeşitli bitkiler



Hidrolojik Çevrim (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, [MGM], 2005)

Öğrencilerin başka neden-sonuç örnekleri düşünmeleri istenecektir.

7. neden-sonuçlar hakkındaki genellemeleri tartişılacaktır. ‘‘Tüm neden-sonuçlar neye sahiptir?’’ Gruptan yağışın oluşumu modeline bir neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde bakmaları istenecek. Hangi genellemeler tüm neden-sonuç ilişkileri için geçerlidir? (Bu, tüm grup tartişması veya küçük gruplar halinde yapılabilecektir.)

Değerlendirme

- Bugün neden-sonuç hakkında hangi yeni fikirleri öğrendiniz?
- Yağışın oluşması hakkındaki genellemelerinizi, bildiğiniz diğer neden-sonuç ilişkisi olan konulara nasıl uygulanabilir?

Evde Yapılacak alışma

- Öğrencilerden neden-sonuç ilişkisinde yağışın oluşmasını aileleriyle tartişmaları istenecek.

ETKİNLİK-4

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Eşitlik ve adalet kavramlarından hareketle temel hak ve özgürlükleri değerlendirir

Neden-sonuç kavramını pozitif ayrımcılığa uygular.

Hilda taba kritik düşünme kazanımları: Kavram Gelişimi kazanımları

Ortak özellikleri veya benzerlikleri temel alarak kavramsal gruplamalar, kümelemeler veya sınıflamalar yapar.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası, araştırma yöntemi

Kaynak, Araç ve Gereçler: Neden-sonuç diyagramı,

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Hukuk, Sosyoloji

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Önceki çalışmada neden-sonuç ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalar tekrar edilerek derse başlanır. Öğrencilere Pozitif ayrımcılığın nedenleri olduğu ve bunları keşfedecekleri söylenir.

Öğrencilere **ayrımcılık** kavramı ile ilgili ne bildiklerini ve bu kavram hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu sorulur ve tüm örnekler tahtaya yazılır (beyin fırtınası) Ayrımcılıkla ilgili verilen örneklerin durumuna göre hem ayrımcılık biçimleri hem de ayrımcılığın uygulandığı yerler (okulda, evde, iş yerinde v.b) gruplamalar, sınıflandırmalar yapmaları istenecek.

Ayrımcılık Biçimleri

1. Irksal ve etnik aidiyet temelli ayrımcılık
2. Yabancı düşmanlığı da olarak bilinen, yabancı uyruklu kişilere yönelik ayrımcılık
3. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı
4. Kasta dayalı ayrımcılık
5. Engellilik temelinde ayrımcılık

(Uluslararası Af Örgütü [AI], 2021)

Kendisine ayrımcılık yapıldığı zaman neler hissedeceği sorularak duygu ve düşünceleri alınır.

Daha sonra sınıf 2-3'li gruplara ayrılarak neden-sonuç genellemelerinin pozitif ayrımcılık konusuna uygulamaları istenecektir.

Neden-Sonuç Kavramı Genellemeleri

- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak nesne, olay ve olgular vardır (**örn:** pozitif ayrımcılık kavramını **tanımlama**)
- Neden-sonuç ilişkilerinde olay ve olguların birbirine belirli bir şekilde bağlantısı vardır (**ilişkilendirme**).
- Neden-sonuç ilişkilerinde olay, olgu ve durumlar kronolojik olarak **sıralanır**. (Sanayi devriminden sonra kadınların iş dünyasına girmesi ve sonucunda belli haklara sahip olmaları) **her birinin kendi süreci**
- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak olay, olgu ve durumlar birden fazla ve karmaşık olarak verilmişse **sınıflandırma** yapılır. (Çocuklar, yaşlılar, engelliler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler)
- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak olay, olgu ve durumlarda **değişimler** vardır. (Görme engelliler için brail alfabesi, tekerlekli sandalye, sesli kitaplar, yaşlı insanların bir zamanlar genç olması, gençlerin de bir zaman sonra yaşlı olmaları, her bireyin engelli olabileceği...)
- Neden-sonuç ilişkisi kurulacak olay, olgu ve durumlar **sistemleştirilir**. (Belli bir yaşa gelen yaşlılar, sağlam ve salim olan birinin çeşitli sebeplerden dolayı engelli duruma düşmesi, bir kişinin gazi olması,

belirlenen yaşta emekli olmaları yasalarla sistemleştirilmiş).

- Neden-sonuç ilişkilerinde konular üzerinde tündengelim (**nedenleri belirleme**) ve tümevarım (**sonuçlara ulaşma**) akıl yürütmeler yapılır. (Bu gruplara belli hakların oluşması)

Daha sonra pozitif ayrımcılık kavramını araştırmaları söylenecektir. Öğrenciler pozitif ayrımcılık kavramını sözlükteki anlamını paylaşmaları istenecek. Pozitif ayrımcılık kavramının anlamı çerçevesinde kimlerin bu gruba gireceği örnekleri üzerinden konuşulacak (yaşlılar, çocuklar, kadınlar, engelli bireyler).

“Pozitif ayrımcılık, yalnızca dezavantajlı gruplara mensup bireylere verilen ekstra haklardır. Pozitif ayrımcılık, dezavantajlı gruplar herkesin rahatça kullanabildiği bazı hakları çeşitli sebeplerden dolayı kullanamayabileceği için; onlar ancak bazı özel bir takım haklara sahip olurlarsa çoğunlukla gerçekten eşit olma şansını yakalayabilecekleri düşüncesiyle yapılır” (Türkçe Bilgi, 2021)

Bu kapsamda engelli bireyler ve yaşlı insanların yaşadıkları sorunlarla ilgili video izletilecektir (Rüzgarla Konuşanlar, 2021).

Öğrenciler Neden-sonuç genellemelerini içeren cümle şeritlerini de temel olarak pozitif ayrımcılık konusuna uygulamaya başlayacaklardır.

Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra sınıfta sunacaklardır.

Değerlendirme

Pozitif ayrımcılığı eşitlik ve adalet açısından değerlendirmeleri istenecektir. Öğrenciler görüşlerini yazacaklardır.

Evde yapılacaklar

Öğrencilerden evlerindeki veya hayatlarındaki neden-sonuç örneklerini belirlemelerini istenecek, ardından genellemelerin bu neden-sonuç örneğine nasıl uygulanacağını gösteren bir şema çizmeleri istenecek.

Ad Soyad: **Tarih:**

Pozitif Ayrımcılığın Neden-Sonuç İlişkisine Göre Analizi

Kavram, işlem veya olay nedir?	
Aşamalar (sıralama) veya adımlar nelerdir?	
Birden fazla olay ve olgu varsa sınıflandırma yapılır.	
Biri diğerine nasıl yol açmaktadır (ilişkilendirme)?	
Yağışın oluşması sürecinde hangi değişimler meydana gelmiştir?	
Tümevarım (sonuç nedir?)	
Tümdengelim (nedenler nelerdir?)	

ETKİNLİK-5

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Hayvanların belli haklara sahip olduğunun farkına varır.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Hamburger tekniği

Kaynak, Araç ve Gereçler: Çalışma kağıdı

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Hukuk,

Süre: 4 Ders saati

SÜRECİ

Önerilen Giriş

Öğretmen hakların sadece insanlar için mi geçerli olduğunu söyleyerek derse giriş yapar. Öğrenci görüşleri alındıktan sonra evde hayvan besleyip beslemedikleri ve niçin o hayvanı besledikleri, hayvan beslemenin onlara nasıl hissettirdiği ile ilgili görüşleri alınacaktır.

İnsan hakları ihlalleri olduğu zaman yasaların, uluslararası antlaşmaların devreye girdiği söylenir. Aynı şekilde hayvanların haklarının korunması için de Türkiye’de hayvan hakları 2004 yılında yapılan yasal düzenleme ile koruma altına alınmıştır. Hayvanların, doğanın onlara tanıdığı yaşama haklarını korumak için gerekli hükümler yasal güvenceye alınmış ve bu hükümleri ihlal edenlere çeşitli cezalar verilmesi öngörülmüştür. Ancak bu yasalar hayvanları hak sahibi varlıklar olarak tanıyan yasalar değildir (Hayvanları Koruma Kanunu, 2004).

Bu yasaya rağmen hayvana kötü muameleler yapılmaya devam edilmiş. Bununla ilgili örnek vermeleri ve duygu ve düşünceleri alınacaktır. Hayvanları korumak için ne yapabilecekleri sorulacaktır. Buradan da mecliste Tarım ve Hayvancılık Komisyonu’nun çalışması sonucu hayvan hakları yasasının meclisten çıktığı ifade edilecektir. (Bu süreçte hayvan hakları yasasının kuvvetler ayrılığı

ilkesinden yasama faaliyeti olduğu ve yasama faaliyetinin TBMM'nin bünyesinde gerçekleştiği de söylenecektir).

TBMM'de Hayvanları Koruma Kanunu ile Türk Ceza Kanununda Değişiklin Yapılmasına Dair Kanun'da (2021) düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan yasal düzenlemede hayvanlara karşı işkence, kötü muamele gibi hak ihlalleri suç kapsamına alınarak hapis cezası getirilmiştir. Hayvan hakları yasasının maddeleri çocuklarla birlikte incelenir. Daha sonra hamburger tekniği ile hayvan haklarının yasalaşması konusunda belirtilen özelliklere göre öğrenciler çalışma görüşlerini yazacaklardır.

Hayvan hakları ve yasası (Hamburger Tekniği)

Hamburger üst ekmeği: hayvan hakları yasasının kabul edilmesi v.b

Hamburger köftesi: hayvan haklarının yasalaşmasını en az 3 nedenle destekleyeceklerdir

Garnitür: Nedenleri derinleştirerek ek ayrıntılar verebilirsiniz.

Hamburger alt ekmeği: Sonuç cümlesi ile çalışmanızı tamamlayınız.

Değerlendirme

Öz- değerlendirme formu kullanılacaktır

İsim _____ Tarih _____

Ana konu _____

(1) _____

(2) _____

(3) _____

Sonuç _____

Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Yönerge: Bu öz değerlendirme formu sizin etkinlikteki performansınızı değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşlerinizi aşağıdaki kutucuklara çarpı (x) işareti belirtiniz.

Değerlendirilecek tutum ve davranışlar	Sıklıkla	Bazen	Nadiren
Planlı çalışmaya özen gösterdim			
Öğretmenimin önerilerini dinledim			
Çalışmalarım sırasında zamanımı verimli biçimde kullandım			
Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım			
Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim			
Kendi açımdan yeni bilgilere ulaştım.			

ETKİNLİK-6

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Göçlerin sebep ve sonuçlarını analiz eder.

Etkinlik güncel konu kapsamında planlanmıştır.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, tartışma, altı şapka tekniği, video izleme, röportaj yapma

Kaynak, Araç ve Gereçler: Akıllı tahta, harita, çalışma kağıdı

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Uluslararası İlişkiler, Coğrafya

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Göç konusu ile ilgili kısa bir film izletilir. Kısa film bittikten sonra öğrencilere bu filmin konusunun ne olduğu sorularak derse giriş yapılır. İnsanların neden göç ettikleri sorusu sorulur ve sınıf içi tartışma yaptırılır. Öğretmen öğrenci cevaplarından hareketle göçün nedenlerini ekonomik, sosyal, siyasal, savaş, hastalık v.b olarak sınıflandırır.

Son yıllarda kitlesel göçlerin listelenen nedenlerin (ekonomik, sosyal, siyasal, savaş, hastalık) hangisinden (savaş) kaynaklandığını belirtmeleri istenir. Dünya haritası gösterilerek savaşın olduğu ve toplumsal düzenin bozulduğu yerlerin nereler olduğu göstermeleri istenir (Suriye, Irak, Afganistan)

Daha sonra dünya haritasında Türkiye gösterilerek Türkiye'nin göç konusunda durumu ile ilgili öğrenci görüşleri alınır. Göç konusu gündeme geldiğinde Türkiye'nin neden ön planı çıktığı ve bu durumun Türkiye'yi neden çok etkilediği sorulur.

- Sorunlu olunan bölgelerin Türkiye'ye yakın olması (komşu ülkeler olmaları)
- Türkiye'nin gelişmiş ülkeler ile sorunlu bölgeler arasında köprü görevi görmesi (özel konumu)
- Batıya giden yolların insan taşımacılığına elverişli olması öğrencilere buldurulur.

Göçlerin özellikle doğudan-batıya doğru olduğu bunun nedenleri sorulur. Öğrencilerin düşünceleri ve görüş bildirmelerine fırsat tanınır.

Öğretmen hazırlamış olduğu sarı, kırmızı, mavi, yeşil, beyaz ve siyah renkli şapkaları öğrencilere tanıtır. Öğretmen öğrencilere bu altı şapkanın farklı bakış açılarına göre düşünebilmenin bir yolu olduğunu söyler.

Türkiye'ye gelen mültecilerin durumunu bu tekniği göre değerlendirecekleri söylenerek etkinlik başlatılacak ve öğrenciler seçtikleri şapkaya göre duygu ve düşüncelerini ifade edeceklerdir. Etkinlik sırasında öğrencilere kolaylık sağlaması açısından şapkalar ve temsil ettiği görüşler de akıllı tahtada gösterilecektir.

Ders bittikten sonra öğrencilere gönüllü olarak ve şartlar el verildiği müddetçe kendi çevrelerinde, okulunda sınıfından ve yakın zamanda göç etmiş bir sığınmacı ile röportaj yapmaları istenecektir.

Röportaj yönergesi

Röportaj Yapan Ad Soyad:

Tarih:

Röportaj Yapılan Ad Soyad:

Röportaj Öncesi

Röportaj yapılacak kişiye teklif yapılır. Röportajın ne hakkında olduğu, nerede ve ne zaman yayınlanacağı açıklanır. Kolaylık sağlaması açısından röportaj yapılan kişiden röportajın ses kaydının kullanılması için izin istenir. Röportaj yapan kişi notlar alır.

Taslak sorular

1. Nereden ve ne zaman Türkiye'ye geldiniz?
2. Göç, yolculuk sırasında neler yaşadınız?
3. Türkiye ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Kendi ülkenizden, vatanınızdan ayrılmak ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
5. Bu süreçte hiç ayrımcılığa maruz kaldınız mı? Neler söylemek istersiniz?

Röportaj sırasında

Röportaj, belirlenen uygun yer ve zamanda yapılır. Röportaj yapılan kişiye gerekli saygı gösterilir.

Röportajda daha önce hazırlanan soru taslakları kullanılır. Ancak bunlarla sınırlı kalınmaz. Gazeteci röportaj sırasında verilen cevaplardan yeni sorular çıkartabilir.

Röportaj sonrası

Röportaj sonrasında kayıt edilen ses veya görüntü metne çevrilir. Bu aşamada konuşma dilinin neden olduğu gereksiz sözcükler, tekrarlar söylemin esasını bozmamak kaydıyla silinir.

Röportaj yapan kişi kendi duygu ve düşüncelerini de katarak röportajı yayına (gelecek hafta bilsem de sunum yapar) hazırlar.

Değerlendirme**Kelime İlişkilendirme Testi**

Ad Soyad:	
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç
Göç	Göç

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı :

Etkinlik Adı :

Tarih :

Yönerge: Bu öz değerlendirme formu sizin bu etkinlikteki performansınızı değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşlerinizi aşağıdaki soruları cevaplayarak belirtiniz.

1. Bu etkinlikte ne öğrendim?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Bu etkinlikte en çok zevk aldığım bölümler nelerdi?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler nelerdi?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Bu etkinliği tekrar yapacak olursam neleri farklı yapacağım?

.....
.....
.....
.....
.....

ETKİNLİK-7

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Çocuk haklarının gerekliliğini hukuki ve etik açıdan değerlendirir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Yıldız yağmuru tekniği

Kaynak, Araç ve Gereçler: Çalışma kağıdı, gazete kupürü

Disiplin İçi/Disiplinler Arası Bağlantı: Hukuk, İnsan Hakları ve Vatandaşlık

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Öğrencilere çocuk kimdir hakları nelerdir diye sorularak derse giriş yapılır. Öğrencilerin görüşleri tahtaya tek yazılarak çocuk hakları listelenir.

- Hak ve Özgürlükler
- Yaşama Hakkı
- Sağlık Hakkı
- Eğitim Hakkı
- Oyun-Eğlence Hakkı
- Düşünce ve İnanç Özgürlüğü
- Uygun Mahkemelerde Yargılanma Hakkı
- Her Tür İstismara Karşı Korunma Hakkı
- Sağlıklı Çalışma Koşulları
- Seyahat hakkı

(UNİCEF Türkiye, 2021)

Öğretmen sınıfı gruplara ayırarak çocuk hakları ihlalleri ilgili gazete kupürlerini dağıtarak incelemelerini ister. Öğrenciler incelemelerini bitirdikten

sonra gazete kupürleri ile ilgili düşünceleri alınır. Çocukların genel hakları ve gazete kupürü haberine göre bir afiş, slogan, şiir v.b istedikleri çalışmalar yapmaları istenir. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra çalışmalarını sınıfa sunacaklar. Öğrencilerin çalışmaları bilim ve sanat merkezinin panolarında tüm öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenecektir.



Çocuk işçi cennetiyiz

Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de çocukların temel hak ve özgürlükleri göz ardı ediliyor
Gönül HANBAY

Bugün Dünya Çocuk Hakları Günü. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de çocukların temel hak ve özgürlükleri göz ardı ediliyor. Özellikle az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde nüfusun önemli bir bölümünü oluşturan çocuklar sağlıksız koşullarda, temel hak ve özgürlüklerinden yoksun, ucuz işgücü olarak kullanılıyor. Eğitim ise böylece bu çocukların içinde yer aldığı tehlikeli çalışma ortamının kapısını açabilecek başlıca anahtarlardan biri olarak kabul ediliyor. UNICEF'in verilerine göre dünyadaki

çocukların sayısı (0 - 18 yaş) 2 milyar aşılıyor. Her 10 çocuktan hemen hemen 9'u gelişmekte olan ülkelerde yaşıyor.

En fazla çocuk işçi çalıştırma ve çalışan çocukların haklarını en az koruyan ülkelerin bu grup içinde yer aldığı gözönünde bulundurulursa dünya çocuklarının geleceği ile ilgili oldukça vahim bir tablo ortaya çıkıyor.

Ucuz İşgüçlü
Her 4 çocuktan birinin çalışmak zorunda olduğu ülkemizde, çalışan çocukların yaşamlarını sürdürebildikleri iş ortamları ve koşulları ile işyerlerinin fiziki donanımlarının düzenlenmesi gerektiğini belirten

bu çocukların tuksulararası lütuftan doğan hakları bakımından yapılacak çalışma ve programların gerçekleştirilmedin hayata geçirilmesi gerektiğini belirtir.

UNICEF raporuna göre eğitim, çocukların içinde yer aldığı tehlikeli çalışma ortamını açacak en önemli anahtarlardan biri olarak kabul ediliyor.



MÜLTECİ ÇOCUKLARI İÇİN OYUN ATOLYESİ

Yaşar Üniversitesi (YÜ), UNESCO Göç Kursüsü ve İzmir Göç İdaresi iş birliğiyle Harmandalı Geri Gönderme Merkezi'nde aileleriyle kalan çocuklar için oyun atölyesi gerçekleştirdi. Savaşların, yoksulluğun, çatışmanın, zorlu göç

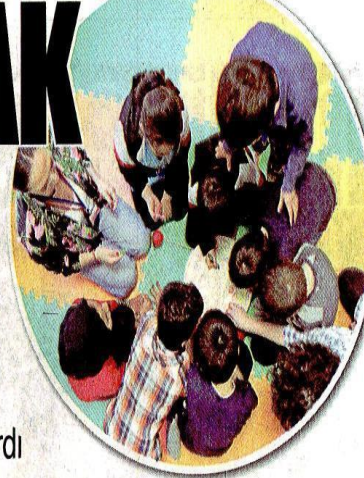
yolculuklarının en büyük mağduru çocukların, her çocuk gibi oyun oynamaya hakları olduğu düşüncesiyle yola çıkan akademisyenler, hem onlarla çeşitli oyunlar oynadı, hem de oyuncak yapmayı öğretti. ■ İZMİR/DHA





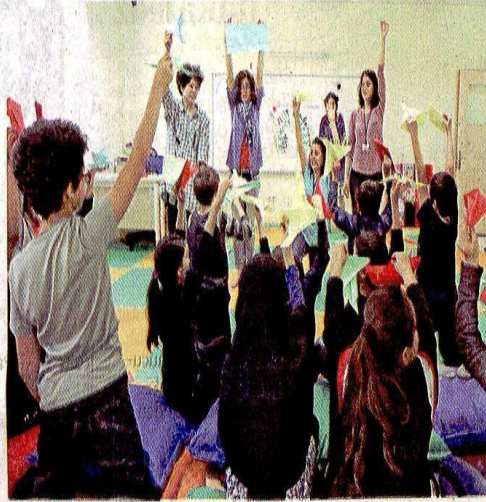
OYUN OYNAMAK onların da hakkı

Harmandalı Geri Gönderme Merkezi'nde kalan göçmen çocuklar için "oyun atölyesi" gerçekleştirildi. Çocuklar gönüllü oyun oynayıp, oyuncak yapmanın keyfini çıkardı



YASAR Üniversitesi UNESCO

Göç Kürsüsü ve İzmir Göç İdaresi iş birliği ile Türkiye'de, İzmir'de, dünyadan bihaber, aileleriyle birlikte kalmak zorunda oldukları bu mekanda, farklı yaş gruplarından, farklı kültürel özelliklere sahip çocukların hafızalarında yer edecek güzel anılar yaratmak için oyun atölyesi düzenlendi. UNESCO Uluslararası Göç Kürsüsü Koordinatörü Dr. Öğrt. Üyesi Aysel Yıldız ile Sanat ve Tasarım Fakültesi Endüstriyel Tasarım Bölümü Başkanı Dr. Öğrt. Üyesi Mine Ovacık'ın yürüttüğü atölyede, Endüstriyel Tasarım Bölümünden Öğr. Gör. Sevi Merter ile Arş. Gör. Kardelen Aysel yer aldı. Çocuklar, merkezin oyun alanında öğretmenlerinin ve psikologların eşliğinde 3 saat boyunca, önce Dr. Öğrt. Üyesi Mine Ovacık'ın Eyüp Oyuncaklarından, Anadolu'da oynanan oyunlardan yola çıkarak tasarladığı büyük boyutlu ahşap oyuncaklarla oynadı ardından da renkli kağıtlardan, kağıt katlama



teknikleriyle uçak, kayak, turna kuşu, yunus balığı, pervane gibi nesnelere yapmayı öğrendi.

ANILARINDA OYUN OLSUN

Dr. Aysel Yıldız, "Savaşların, yoksulluğun, çatışmanın, zorlu göç yolculuklarının en büyük mağdurları

çocuklar. İzmir Göç İdaresi ile birlikte düzenlediğimiz bu etkinliğimizle geri gönderme merkezlerinde bulunan göçmen çocuklarla güzel vakit geçirmek, onlara Türkiye'ye dair güzel anılar bırakmak istedik. Oyun oynarken kendi oyuncaklarını yaparken yüzlerindeki gülümsemeyi görmenin

mutluluğu hiçbir şeye değişilmez. Bir sonraki aşamada da çocukları öğrenicilerimizle bir araya getirmeyi planlıyoruz" diye konuştu. Dr. Mine Ovacık ise "Bu mekanlarda konaklayan çocukların da her çocuk gibi oyun oynamaya hakları var. Oyuncak baha- ne, oyun oynamak şahane, diyerek onlarla gelecekte güzel hatırlayabilecekleri anları yaşamayı ve yaşatmayı amaçladık. Her yerde bulunabilecek basit malzemelerle oynamayı öğrenmeleri, kendi kendilerine yapabilecekleri basit oyuncakların gelecekte için naçizane bir katkı olabileceğini düşündük. Bu buluşmadan geriye ellerinde, bir iki fotoğraf, içlerinde ise ahşap oyuncaklarla oynama ve kendilerine basit oyun nesnesi yaparak oynama keyfinin kalmasını istedik" dedi. Gönüllü oyun oynamanın ve oyuncak yapmanın keyfini çıkaran çocuklar, buluşmanın sonunda, yaptıkları oyuncaklarla üzerinde "Güzel Bir Gelecek için Oynamak - İzmir Hatırası" yazan duvara asılı fonun önünde fotoğraf çekildi.



"Husilerin safında binden fazla çocuk savaşçı öldü"

Birleşmiş Milletler, Yemen'de iç savaşta bin 476 çocuğun savaşçı olarak kullanıldığını ve bin 490 çocuğun da çatışmalarda öldürüldüğünü duyurdu.

01 Mart 2017 Çarşamba 11:19 A+A-

Birleşmiş Milletler (BM), Yemen'de 2 yıldan bu yana devam eden iç savaşta bin 476 çocuğun "savaşçı" olarak kullanıldığını ve bin 490 çocuğun da çatışmalarda hayatını kaybettiğini açıkladı.

BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği Sözcüsü Ravina Shamdasani, BM Cenevre Ofisinde düzenlenen basın toplantısında Yemen'de Husilere bağlı halk komitelerince silahlı çatışmalarda kullanılmak üzere çocuk savaşçıların kullanıldığı yönünde sayısız ihbar aldıklarını belirtti.

Geçen hafta çocukların ailelerinin bilgisi dışında askere alındıklarına dair yeni bilgiler edindiklerini dile getiren Shamdasani, 18 yaş altındaki çocukların para ya da toplumsal statü vaadiyle kandırıldıktan sonra savaşa katıldıklarını söyledi.

Shamdasani, BM'nin Yemen'de iç savaşın başladığı Mart 2015'ten 31 Ocak 2017'ye kadar bin 476 çocuğun çatışmalarda çocuk asker olarak kullanıldığını teyit ettiğini bildirdi.

Söz konusu rakamın çok daha yüksek olduğunu düşündüklerini aktaran Shamdasani, ailelerin misilleme korkusuyla konuşamadıklarına dikkat çekti.

Sözcü Shamdasani, 15 yaş altındaki çocukların savaştırılmasının savaş suçu teşkil edebileceği uyarısında bulunarak, "Tüm taraflara çocukların silahlı çatışmalarda kullanılmak üzere askere alınmasının uluslararası insan hakları hukukuna göre kesinlikle yasaklandığını hatırlatıyor, bu çocukların derhal serbest bırakılmasını istiyoruz." diye konuştu.

UNICEF Sözcüsü Christophe Boulierac da yaptığı açıklamada, Yemen'de iç savaşın başladığı günden bu yana bin 490 çocuğun yaşamını yitirdiğini, milyonlarca çocuğun da açlık tehdidi altında yaşadığını ifade etti.

BM'ye göre, Yemen'de iç savaş nedeniyle Mart 2015-23 Şubat 2017 tarihlerinde 4 bin 667 sivil hayatını kaybetti, 8 bin 180 kişi de yaralandı.

Bu çalışma bittikten sonra sınıf 2-3'erli gruplara ayrılacak. Her grup ister genel insan hakları ister çocuk hakları kapsamında mevcut olmayan bir hak düşünmeleri istenecektir. Gruplar yeni bir hak bulduktan sonra diğer bir grup bu hakkı daha iyi bilmek/tanımak için 5N1K'ya göre olabildiğince fazla sayıda soru soracaktır.

Yıldız Yağmuru Tekniği



Değerlendirme

Ürün (afiş, slogan, v.b) değerlendirme kontrol listesi kullanılacaktır.

Öğrencilere evde haklar konusu ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten 1-2 dakikalık bir video hazırlamaları istenecek. Çalışmaları kurumun sosyal medya hesaplarında paylaşılacaktır.

ETKİNLİK-8

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

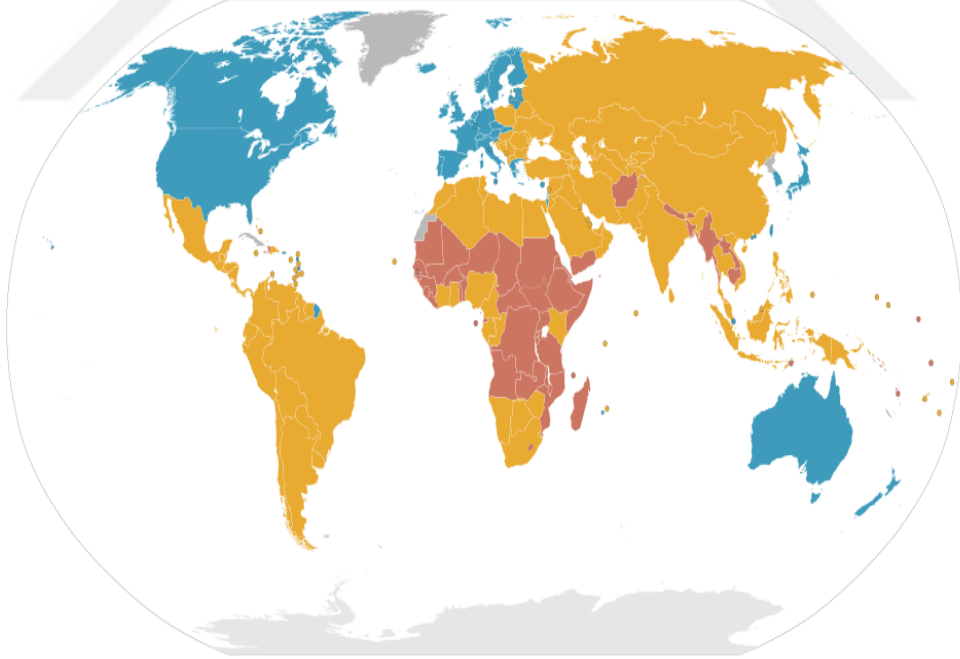
Amaç/Kazanım: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların sahip olduğu hakları karşılaştırır.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Tartışma, araştırma yöntemi, sunum yapma

Kaynak, Araç ve Gereçler: Bilgisayar, internet, çalışma kağıdı,

Disiplin İçi/Disiplinler Arası Bağlantı: Coğrafya, Ekonomi, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Hukuk

Süre: 4 Ders saati



■ Gelişmiş ülkeler ■ Gelişmekte olan ülkeler ■ Az gelişmiş ülkeler ■ Veri yok

(Dünya Atlası, 2021)

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Öğrencilere dünya haritası gösterilerek “Türkiye dışında başka bir ülkede yaşamak isteseydiniz bu ülke neresi olurdu?” diye sorularak sebepleri ile görüşleri alınır.

Öğrencilere akıllı tahta aracılığıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yer aldığı dünya haritası gösterilecektir. Haritadaki bu renklendirmenin neyi ifade ettiği ile ilgili tahminleri istenecektir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin özellikleri neler olabileceği ile ilgili sorular sorularak sınıf içi tartışma yaptırılır.

Öğrenciler 2’şerli veya 3’erli gruplara ayrılacak. Daha sonra öğrencilerden mavi ve turuncu renk ile gösterilen ülkelere birer tane seçmeleri istenecek. Seçtikleri bu iki ülkeyi ekonomik, sosyal, siyasal kriterlere göre değerlendirerek gelişmiş ve gelişmekte olan ülke olarak listeleyeceklerdir. Öğrenciler çalışmalarını sınıfta sunacaklardır. Daha sonra tüm öğrenciler seçerek çalışma yaptıkları mavi renkli ülkeleri kendi aralarında, turuncu renkli ülkeleri de kendi aralarında kişi başına düşen milli gelir, okuma-yazma oranı, ortalama ömür kriterlerine göre sıralayacaklardır.

	Ekonomik kriterler		Sosyal kriterler		Siyasal kriterler	
	Kişi başına düşen milli gelir	Sanayileşme düzeyi	Okuma-yazma oranı	Ortalama ömür	Yönetim şekli-rejim	
Fransa						
Suriye						

Ülkelerin kişi başına düşen milli gelir, okuma-yazma oranı, ortalama ömür kriterlerinin yukarıdan aşağıya doğru sıralanması tablosu		
Kişi başına düşen milli gelir	Okuma-yazma oranı	Ortalama ömür
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.

Öğrenciler seçtikleri iki ülkedeki çocuk haklarını araştırarak karşılaştıracaklardır.

Ülkelere göre çocuk haklarının karşılaştırılması	
Fransa	Pakistan

Çalışmalar bittikten sonra öğrenciler sınıfta çalışmalarını sunacaklardır.

Değerlendirme

Grup değerlendirme formu kullanılacaktır.

Grup değerlendirme

Grubun Adı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak grubu değerlendiriniz.

Beceriler	Dereceler				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Grup üyeleri birbirleri ile yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmada rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grubun her üyesi birbirleri ile etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri oluştukları sonucu birbirlerine iletir.					
Grup üyeleri birsel sorumluluklarını yerine getirir.					

ETKİNLİK-9

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Geçmişten günümüze demokratik değerlerin ve demokrasi uygulamalarının gelişimini analiz eder.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: JİGSAW Tekniği, Hamburger Tekniği

Kaynak, Araç ve Gereçler: Demokrasinin tarihsel süreci metni, çalışma kağıdı

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Tarih, Coğrafya, Hukuk

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Demokrasinin ne olduğu ve hangi dile ait bir kelime olduğu sorularak derse giriş yapılır. Öğrencilerin demokrasi hakkında bildikleri ve demokrasi ile ilişkilendirebildikleri her şeyi düşünmeleri istenir. Daha sonra tahtaya 3N tablosu çizerek öğrencilerin demokrasi hakkında söyledikleri 3N tablosuna yazılır.

DEMOKRASİ		
Neler biliyoruz	Neler bilmek istiyoruz	Neler öğrendik

Öğrencilerin bildikleri tabloya yazıldıktan sonra sınıftaki bir öğrenci yazılan maddeleri sesli bir şekilde okur.

Daha sonra meclis ve demokrasi ile ilgili bilmeniz gereken neler var? diye sorar. Öğrencilerden gelen sorular neler bilmek istiyoruz sütununa yazılır.

Öğrencilere demokrasinin tarihsel süreçteki gelişimi

- Klasik demokrasi Atina Demokrasisi,
- Ortaçağ'da demokrasi,
- 18. ve 19. Yüzyıl Demokrasisi,
- 20. Yüzyıl ve Günümüz Demokrasisi

ile ilgili çalışma yapacakları söylenir. Öğrenciler konu sayısına göre gruplara ayrılarak JIGSAW tekniği ile etkinlik gerçekleştirilir. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten 3N tablosunun neler öğrendik sütununa öğrendikleri yazılır.

Klasik demokrasi ile Temsili (liberal demokrasi) karşılaştırılması yaptırılır.

Temsili demokraside vatandaşların küçük bir kısmı siyasetle aktif olarak ilgilenmekte, siyasal süreçlere doğrudan katılımları referandum gibi süreçlere katılımı sınırlı kalmakta olduğunu söylenerek öğrencilerin demokratik sürece veya sivil toplum kuruluşlarına aktif olarak yer alıp almayacakları sorulur.

İstanbul büyükşehir belediyesi çocuk meclisi web sitesi ziyaret edilir. Öğrencilere meclisin amacı, oluşumu ve organları tanıtılır. **İstanbul Büyükşehir Belediyesi çocuk meclisi komisyonları** liste halinde gösterilir. Çocuk meclisine üye olabilmek için öğrenciler yönlendirilir. Meclise üye olmak için Başvuru formu öğrencilere dağıtılır ve velileri ile formu doldurarak çocuk meclisine gönderecekleri söylenir.

Öğrencilere çocuk meclisi ile ilgili komisyonların olduğu liste dağıtılır ve incelemeleri istenir. Öğrenciler bu listeyi inceledikten sonra **hamburger tekniği** kullanılarak yer almak istedikleri komisyonla ilgili görüşlerini yazacaklardır.

1. Çocuk Hakları Komisyonu
2. Çocuk Sorunları Komisyonu
3. Çocuk, Aile ve Kent Komisyonu
4. Zararlı Alışkanlıklarla Mücadele Komisyonu
5. Sokak Çocukları Komisyonu
6. Engelli Çocuklar Komisyonu
7. Doğal Afetler Ve Çocuk Komisyonu
8. Sağlık Komisyonu
9. Çevre Komisyonu
10. Eğitim Komisyonu
11. Trafik Komisyonu

12. Kùltür ve Sanat Etkinlikleri Komisyonu
13. Halkla İlişkiler Komisyonu
14. Basın Yayın Komisyonu
15. Kitaplık Komisyonu
16. Sevgi ve Barış Komisyonu
17. Hayvanları Sevme ve Koruma Komisyonu
18. Spor Komisyonu
19. Gezi Komisyonu
20. Fotoğrafçılık Komisyonu
21. Çalışmaları Denetleme Komisyonu

İsteyen öğrencilerin İstanbul belediyesi çocuk meclisine üyelik işlemleri velilerinin de katkısıyla gerçekleştirilir.

Değerlendirme

Kelime ilişkilendirme testi kullanılacaktır.

Kelime İlişkilendirme Testi

YÖNERGE: aşağıda “**DEMOKRASİ**” anahtar kavramının sizin için ne anlam ifade ettiğini karşısına yazınız. Kelimenin kesin bir doğru cevap yoktur. Bu yüzden ifadelerinizi rahatça yazabilirsiniz. Cevaplama süreniz 60 saniyedir. Bu yüzden cevaplarınızı mümkün olduğunca hızlı yazmaya çalışınız.

Örnek: HOŞGÖRÜ

HOŞGÖRÜ ... iyilik

HOŞGÖRÜ... güzellik

HOŞGÖRÜ.... Türkler

HOŞGÖRÜ..... değer verme

HOŞGÖRÜ insan

HOŞGÖRÜ

HOŞGÖRÜ

DEMOKRASİNİN TARİHİ SÜRECİ

1. Klasik Demokrasi (Atina Demokrasisi)
2. Ortaçağ'da Demokrasi
3. 18. ve 19. Yüzyıl Demokrasisi
4. 20. Yüzyıl ve Günümüz Demokrasisi

1. KLASİK DEMOKRASİ (ANTİK YUNANDA DEMOKRASİ)

ATİNA DEMOKRASİSİ

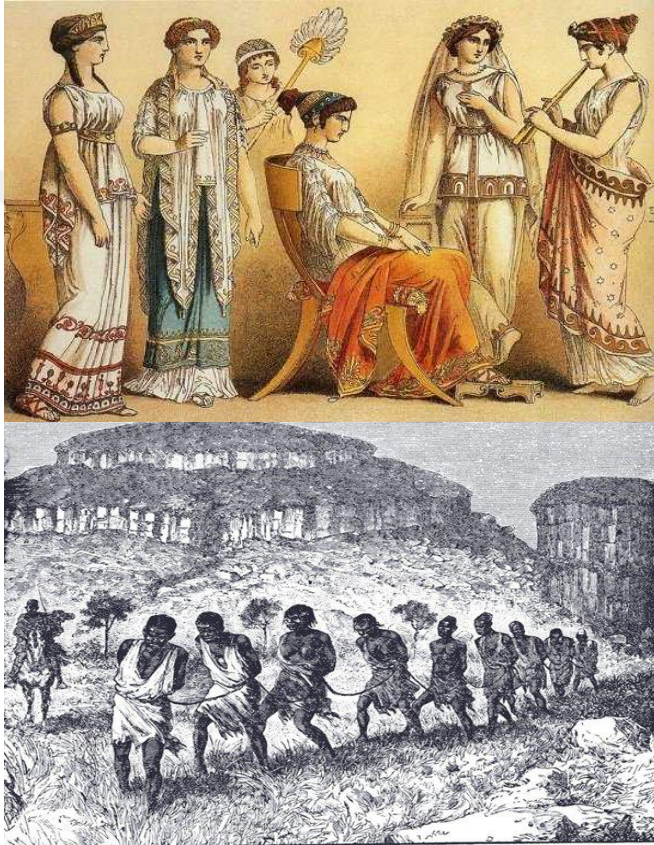
Demokrasi: demos+kratos kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Basitçe halkın yönetimi anlamına gelmektedir. Antik Yunan'da demokrasinin uygulamaya başlandığı siyasal yapı günümüzün büyük nüfuslu ulus-devletlerinden ayrı olarak küçük nüfusa sahip **şehir devleti** (*polis*) idi. Antik çağda Yunanlılar siyasal birliğe sahip olmayıp irili ufaklı birçok şehir devletine bölünmüşlerdi (B. Şahin, 2019).



(Kaunos Antik Kenti, 2021)

Atina, Sparta, Thebai, Korint ve Delfi en önemli şehir devletleriydi. Bunlar içinde Atina ve Sparta en güçlü olanlarıydı. Atina demokrasiyle yönetiliyorken Sparta iki krallı oligarşik sistemle yönetilmekteydi.

Atina'da yönetimde söz sahibi olan halkı 20 yaş ve üzeri Atinalı erkekler oluşturmaktaydı. Bütün yurttaşlar mecliste oy verme ve fikrini söyleme hakkına sahipti fakat o günün koşullarına göre kadınlar, köleler ve o şehir devletinde doğmamış olanlar (metikler, yerleşik yabancılar) bu haklara sahip değildi (Holden, 2007).



Köleler siyasi işlerden uzak tutulsa da tarla ekip biçtiler, büyük inşaatlara katıldılar, taş ocağı ve madenlerde çalıştılar. Atina evlerinin büyük bir kısmında, köleler ev işlerini de yapıyorlardı.

(Nereye, 2021)

M.Ö. 4. Yüzyılda Atina'nın nüfusunun 250.000-300.000 arasında olduğu tahmin edilir. Bu nüfusun 100.000'i Atina vatandaşı ve Atina vatandaşları arasında da sadece 30.000'inin oy verme hakkına sahip yetişkin erkek nüfusu bulunduğu tahmin edilir. Atinalı erkekler yılda 40 defadan az olmamak üzere en az 6.000 toplanma yeter sayısı ile *Eklezya* adlı halk meclisinde bir araya gelirdi (Holden, 2007).



Bu meclis

Yasaların konması,
Mali konuların
değerlendirilmesi,
Savaş ve barış ilan
edilmesi gibi temel
kamu politikalarının
karara bağlandığı
birimdir.

(Listelist, 2021)

Atina demokrasisinde halk bu kurul ve kurumlarda aktif rol alarak kendi kendini yönetmiş oluyordu. Halkın yönetimi aracılar eliyle yürütmeyip doğrudan kendisinin üstlendiği bu demokrasi modeline “**doğrudan demokrasi**” veya “**katılımcı demokrasi**” adları da verilmektedir.



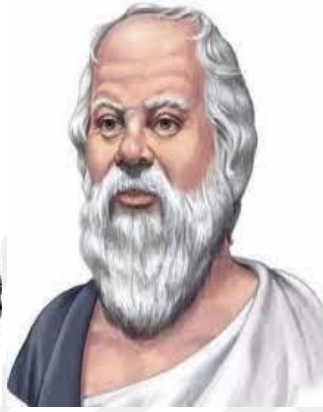
Perikles MÖ 461 ve 429 arasında Atina'yı yönetmiştir; kültür, felsefe ve bilimi desteklemesiyle ve halktan insanları savunmasıyla tanınan, çok sevilen bir lider olmuştur.

Perikles liderliğinde Atina altın çağına girmiştir ve şehirde pek çok sayıda büyük düşünür, yazar ve sanatçı yaşamıştır (B. Şahin, 2019).

Ben Tarih'in babası Herodot, Bodrum'da doğdum. Atina'da yaşadım ve eserlerimi burada yazdım.



Ben Felsefe'nin babası Sokrates Atina'nın pazar yerinde eğitimler verdim



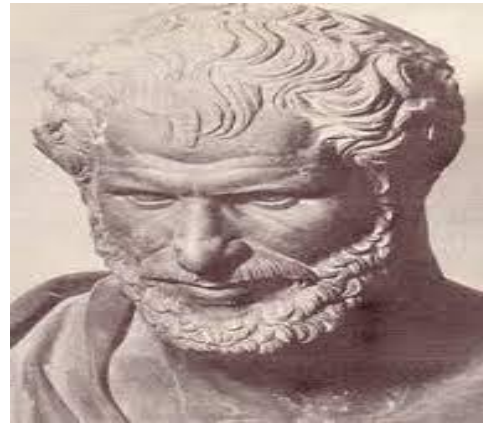
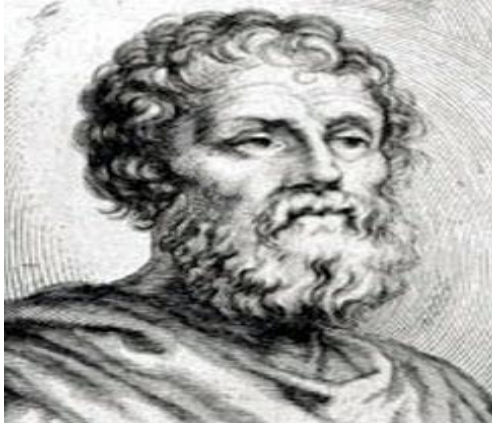
Ben Tıp'ın babası Hipokrat çalışmalarımı Atina'da yaptım.



<https://www.kerimusta.com/heredot-hakkinda-bilgi/>

<https://www.dmy.info/ebem-sokrates>

<https://www.sabah.com.tr/hipokrat-kimdir>



Heykeltıraş Fidias, Olimpiya'daki Zeus Tapınağı ve Akropolis'teki Partenon'da kullanılacak olan büyük eserlerini burada vermiştir.

Demokritos burada atomik bir evren hayal etmiştir.

<https://lasesculturas.com/escultura-griega/escultores-griegos/fidias/>

<https://mozartcultures.com/gulen-filozof-demokritos/>

Atina'nın M.Ö. 322 yılında Makendonya hâkimiyetine girmesinin ardından demokrasi yaklaşık iki bin yıl süreyle tarih sahnesinden çekilmiştir (B. Şahin, 2019).

2. ORTAÇAĞDA DEMOKRASİ

Manga Carta (1215)



Orta Çağ'da demokrasinin gelişme sürecindeki en büyük olay İngiltere'de kralın ruhban sınıfı ve halk adına yetkilerini sınırlayan Magna Carta Libertatum'un (Büyük Sözleşme) imzalanması olmuştur. (Roskin, 2011)

(Lepore, 2015).

Bu belge doğrultusunda 1265 yılında ilk seçimler yapılmıştı. Fakat bu seçimlere, yapılan kısıtlamalar sebebiyle halkın çok az bir seçime katılabildiği.



(Antlaşmalar, 2021).

Birçok ülkede devlet yönetiminde zaman zaman demokrasiye benzer uygulamalar yapılmıştır. Örneğin İtalyan şehir devletlerinde, İskandinav

lkelerinde, İrlanda'da ve farklı ülkelerdeki küçük özerk bölgelerde demokrasi ilkelerinden seçim ve toplanma gibi uygulamalar vardı. Ancak hepsinde demokrasiye katılım, erkek olmak ve belirli bir vergi ödemek gibi standartlarla sınırlandırılmıştır (Roskin, 2011).



Avam
Kamarası
ve Lordlar
Kamarası'nın
toplanma yeri
olan
Westminster
Sarayı

(Westminster Sarayı, 2021)

İngiltere kralları mali destek alabilmek için İngiltere'nin tüm bölgelerinden Ővlyeleri ve Őehirlerinden ticaretle uęraŐan orta sınıf mensubu kişileri Londra'ya davet ederdi. Bu danıŐma meclisleri zamanla İngiliz Parlamentosu halini almıştır. Ővlyeler ve orta sınıf Őehirliyelerin katılımıyla Avam Kamarası, asiller ve üst düzey din görevlilerinin katılımıyla da Lordlar Kamarası oluŐturuldu (Roskin, 2011).

GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

Avam Kamarası yeleri (en çok) beŐer yıllık dönemler için seçimle iŐbaŐına gelen milletvekillerinden oluşan alt meclistir.

Lordlar Kamarası yeliği, Kraliçe veya parti tarafından atanma yoluyla çeşitli Şekil ve tarzlarda gerçekleşir.

3. 18. VE 19. YÜZYIL DEMOKRASİSİ

18. ve 19. yüzyıllarda demokrasi, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi ile hızlıca yükselen bir değer haline gelmiştir. Bu yüzyıllardan önce demokrasi büyük devletlere değil, sadece küçük topluluklara uyan bir hükümet şekli olarak anılıyor ve esas itibarıyla doğrudan demokrasi olarak tanımlanıyordu (B. Şahin, 2019).



<https://www.tarihiolaylar.com/tarihi-olaylar/amerikan-bagimsizlik-savasi-112>

Amerikan Devrimi, 1763 yılından itibaren İngiltere'nin Amerikan kolonileri üzerindeki doğrudan vergiler arttırması ve baskıcı yasalar çıkarması üzerine ortaya çıkmıştır. Amerikalılar, temsil edilmedikleri İngiltere Parlamentosu'nun bu uygulamalarının temel haklarını ihlal ettiğini düşünüyorlardı. 1772 yılından itibaren Amerikan kolonileri kendi meclislerini kurup İngiliz Parlamentosu'nun otoritesini reddetmişlerdir. Amerikan kolonileri ve İngiltere arasındaki anlaşmazlıklar 1775 yılından 1781 yılına değin sürecek ve Amerikan kolonilerinin zaferi ile sonlanacak bir savaşa yol açmıştır. Amerikalılar savaşın ikinci yılı olan 1776'da Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'ni kabul etmiş ve Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşunu tüm dünyaya ilan etmişlerdir (B. Şahin, 2019).

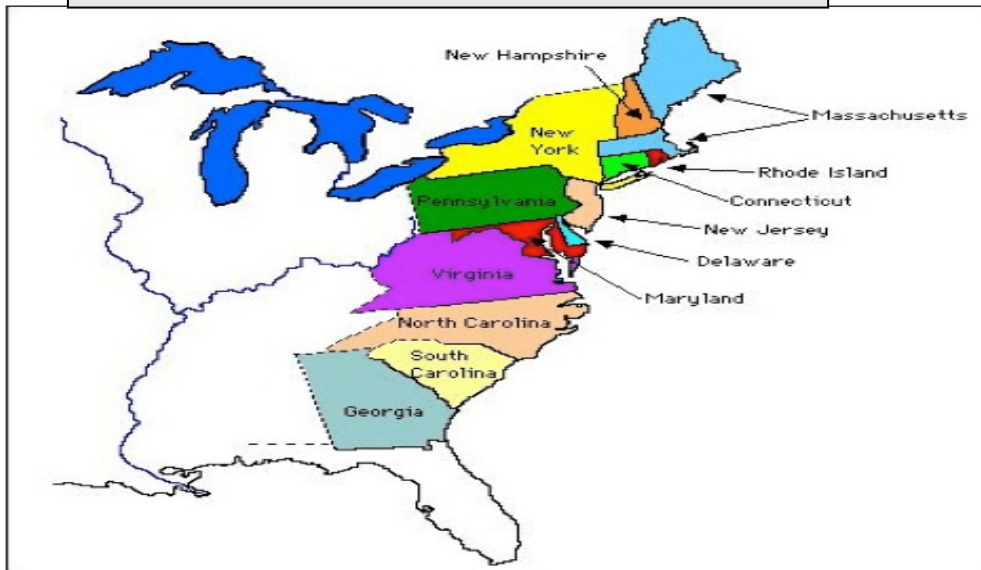


John Adams, Thomas Jefferson, Benjamin Franklin, Roger Sherman ve Robert Livingston'dan oluşan Beşli Bir Komite, 4 Temmuz 1776 ABD Bağımsızlık Bildirgesi olarak bilinen belgeyi hazırladı ve Kıta Kongresi'ne sundu.

https://tr.wikipedia.org/wiki/Amerika_Birle%C5%9Fik_Devletleri%27nin_kurucu_babalar%C4%B1

Bu Bildirge ile Amerikalılar, tüm insanların Tanrı tarafından eşit olarak yaratıldıklarını; hayat, özgürlük ve mutluluğu arama haklarıyla donatıldıklarını kabul ediyorlardı. Onlara göre, devlet meşruiyetini/geçerliliğini yönetilenlerin rızasından almaktaydı. Devletin görevi, bireylerin sahip oldukları doğal hakları korumakla sınırlıydı. Bireyler bu hakları korumakta başarısız olan veya elden alan bir devleti ortadan kaldırma hakkını ellerinde tutmaktaydılar. Bu anlayışla Amerikalılar, üzerlerinde hak tanımaz, keyfi ve rızaya dayanmayan bir yönetim olduğunu düşündükleri İngiliz yönetimini kaldırıp soya dayalı olmayan, yönetenlerin yönetilenlerin rızasına dayandığı bir cumhuriyet kurmuşlardır. Amerikan Devrimi sadece oy hakkını geniş kitlelere açmakla kalmamış aynı zamanda özellikle yerel düzeyde halkın yönetime doğrudan katılmasına imkân sağlamıştır (B. Şahin, 2019).

İngiltere'den bağımsızlığını kazanan 13 koloni



<https://tr.pinterest.com/pin/387872586634758758/>

ABD'nin kurulmasını sağlayanların oluşturduğu sistem ilk liberal demokrasi olarak tanımlanabilir. 1788 yılında kabul edilen Amerikan anayasası hükümetlerin seçimlerle kurulmasını ve insan hak ve özgürlüklerinin korunmasını sağlıyordu. Bundan daha önce de koloni döneminde Kuzey Amerika'daki kolonilerin birçoğu demokratik özellikler taşıyordu. Koloniden koloniye farklılaşmakla beraber, hepsinde belli miktarda vergi veren veya istenen bazı sıfatları karşılayabilen beyaz erkeklerin seçme hakları vardı. Amerikan İç Savaşı'nın ardından 1860'larda yapılan değişikliklerle kölelere özgürlük sağlandı ve demokrasinin temel ilkelerinden biri olan oy verme hakkı tanındı ancak güney eyaletlerinde siyahlar 1960'lara kadar oy verme hakkını kullanamamışlardır (Wood, 1992).

FRANSIZ DEVRİMİ

1789 Fransız Devrimi'nde bir anayasa hazırlanarak iktidar halkın seçeceği bir parlamento ile kral arasında paylaştırıldı. Ulusal Konvansiyon hükümeti genel oy ve iki dereceli bir seçimle iş başına geldi. Fakat ilerleyen yıllarda Napolyon'un başa geçmesiyle demokrasiden oldukça uzaklaştı (B. Şahin, 2019).



http://zikipedia.herokuapp.com/wiki/Frans%C4%B1z_Devrimi

Fransız Devrimi



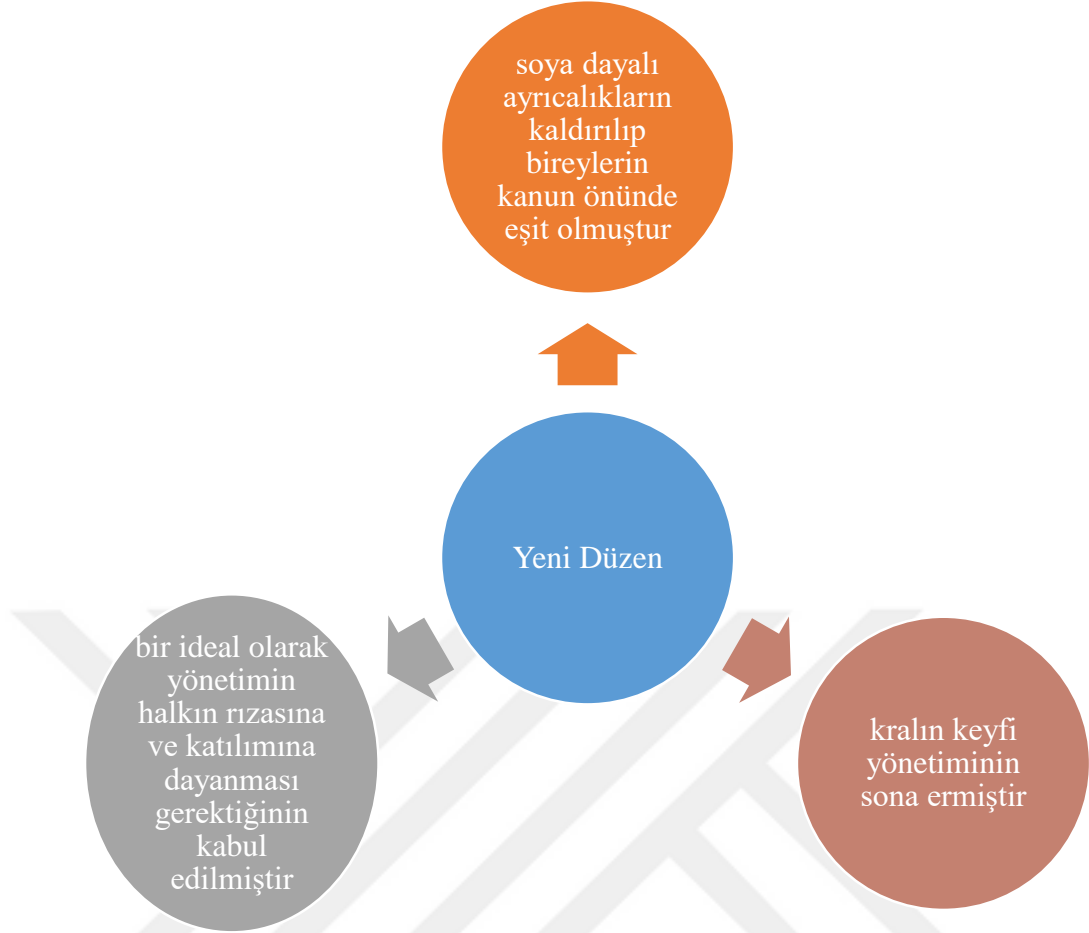
Kral'ın mutlak olarak egemen olduğu,



aristokratların (ayrıcalıklılar, seçkinler, soylular sınıfından olan kişiler) yüksek yönetim makamlarını tekellerinde bulundurduğu,



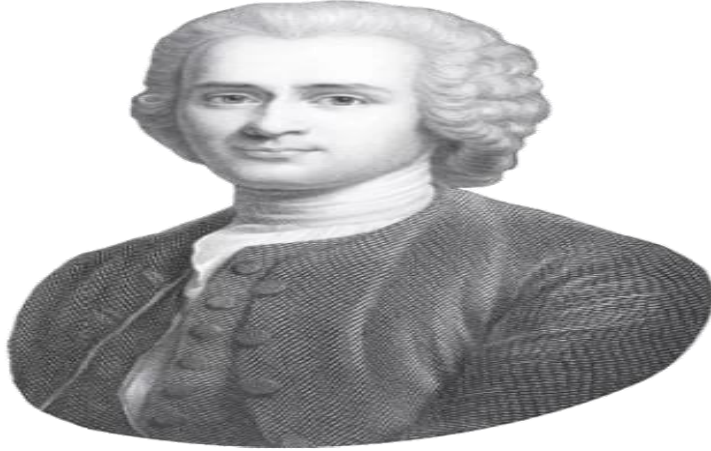
soyluların ve kilisenin vergiden muaf olma gibi ayrıcalıklı bir statüye sahip oldukları, buna karşılık ekonomik gelişmeye paralel olarak ortaya çıkan orta sınıfların sosyal statü eşitsizliklerine, köylüler, küçük esnaf ve işçiler gibi toplumsal kesimlerin de sosyal eşitsizliklerin yanı sıra ekonomik yoksulluğa tabi olduğu bir düzenin yıkılıp **yeni bir düzenin** ortaya çıkması sürecidir.



Bu sürecin gelişiminde sözü edilen koşulların yanı sıra 1776 tarihli Amerikan Devrimi'ne de ilham veren fikirler de etkili olmuştur



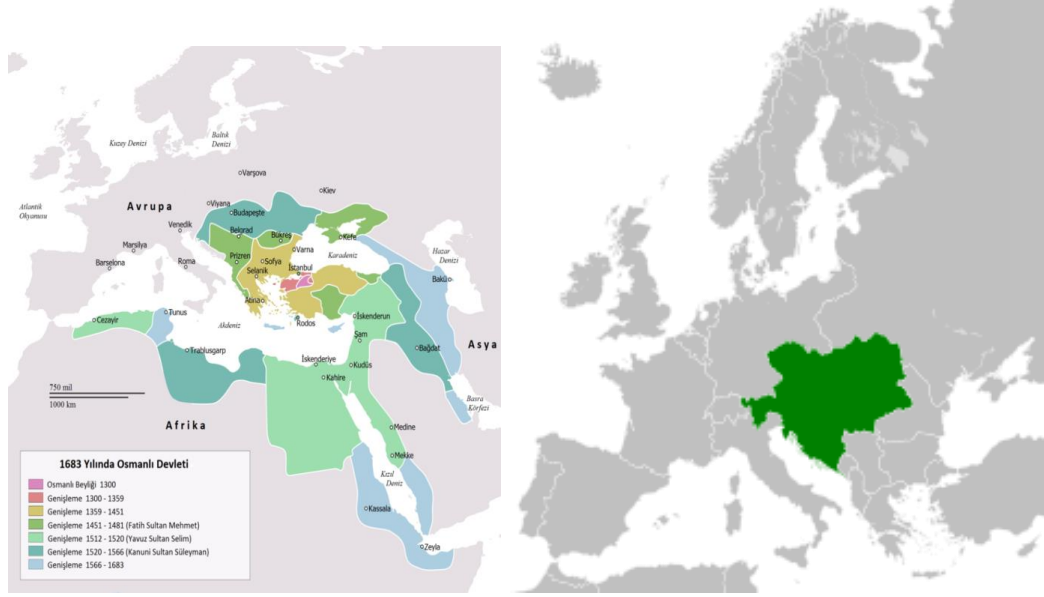
Fransız Devrimi'nin şekillenmesindeki en etkili isim Jean Jacques Rousseau olmuştur.



Rousseau, eşit ve özgür yaratılmış ancak şimdi her yerde zincire vurulmuş olduklarına inandığı insanların ancak yönetime doğrudan katılarak özgürlük ve eşitliklerini geri kazanabileceklerine inanmaktadır. Rousseau'ya göre halkın yönetimi farklı zümrelerin ve tek tek bireylerin kişisel çıkarlarına karşılık gelen "özel irade" fikrine değil tüm halkın ortak çıkarına, iyiliğine karşılık gelen "genel irade" fikrine uygun gerçekleştirilmelidir.

4. 20. YÜZYIL VE GÜNÜMÜZ DEMOKRASİSİ

20. yüzyılda demokrasi hızlı bir değişme ve gelişme göstermiştir. Yüzyılın başlarında, I. Dünya Savaşı'nın sonunda Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluklarının yıkılmasıyla birçok yeni devlet ortaya çıktı ve bu yeni ülkelerin devlet yönetimi genellikle, o döneme göre demokratik sayılabilecek yöntemlere sahipti (B. Şahin 2019).



<https://tr.wikipedia.org/wiki/Osmanlı%20Beyliği>

https://tr.wikipedia.org/wiki/Avusturya-Macaristan_%20Beyliği

1929 yılında ortaya çıkan Büyük Buhran döneminde Avrupa, Latin Amerika ve Asya'da birçok ülkede diktatörler ortaya çıktı. İspanya, İtalya, Almanya ve Portekiz'de faşist diktatörlükler ortaya çıkmışken, Baltık ve Balkan ülkelerinde, Küba, Brezilya, Japonya ve Sovyet Rusya'da demokratik olmayan yönetimler iktidara geldi. Bu sebeple 1930'lar *Diktatörler çağı* olarak nitelendirilir.

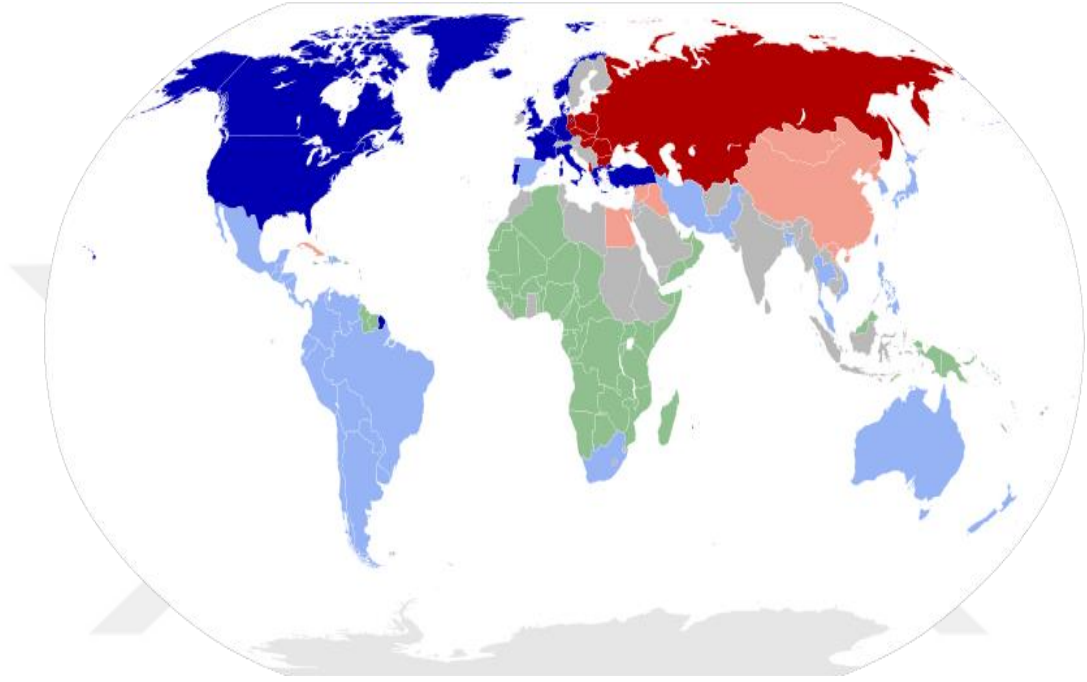


<https://www.quora.com/Why-were-Francisco-Franco-and-Antonio-Salazar-different-with-Adolf-Hitler-and-Benito-Mussolini-in-their-political-ambitions>

II. Dünya Savaşı'ndan sonra sömürgecilik anlayışı son buldu ve tekrar birçok bağımsız ülke ortaya çıktı. Demokratikleşme hareketleri Batı Avrupa'da yoğunlaştı. Almanya ve Japonya'da diktatörlükler son buldu, silahlanma politikası

yerine, II. Dünya Savaşı sonunda imzalanan anlaşmaların da etkisiyle refah devleti olma amacını güttüler.

20. yüzyıldaki en büyük çekişmelerden biri de demokratik olmayan Sovyet Bloğu ülkeleriyle Batı demokrasileri arasında gerçekleşen Soğuk Savaş'tı. Komünizmi yaymaya çalışan Sovyet Rusya ile diğer demokrasi çeşitleri arasından sıyrılmış liberal demokrasiyi yaymaya çalışan ABD liderliğindeki batı grubu arasındaki çekişme 1989 yılında son bulmuştur (B. Şahin 2019).



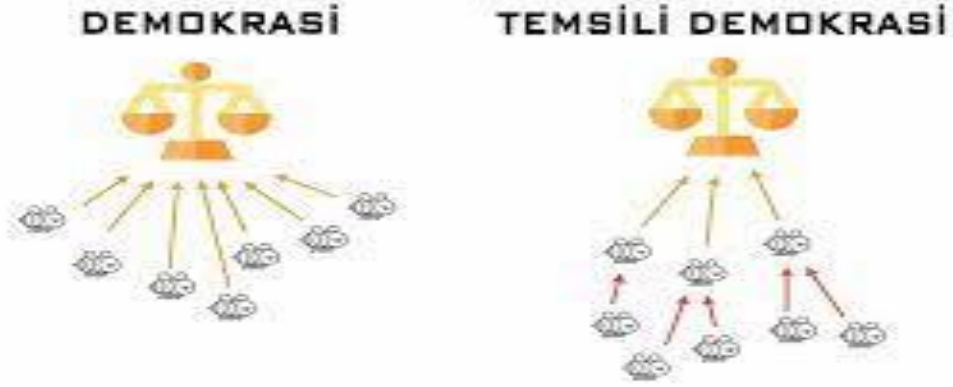
<https://yenidenergenekon.com/461-soguk-savas-donemi-nedir/>

1959'da Soğuk Savaş sırasında iki bloğu gösteren dünya haritası.

- NATO üye ülkeleri
- ABD'nin diğer müttefikleri
- Kolonize ülkeler
- Varşova Paktı üye ülkeleri
- SSCB'nin diğer müttefikleri
- Bağlantısız milletler

Günümüz demokrasisi

Liberal demokrasi bir doğrudan demokrasi modeli olan klasik demokrasiye farklı olarak bir temsili demokrasi modelidir.



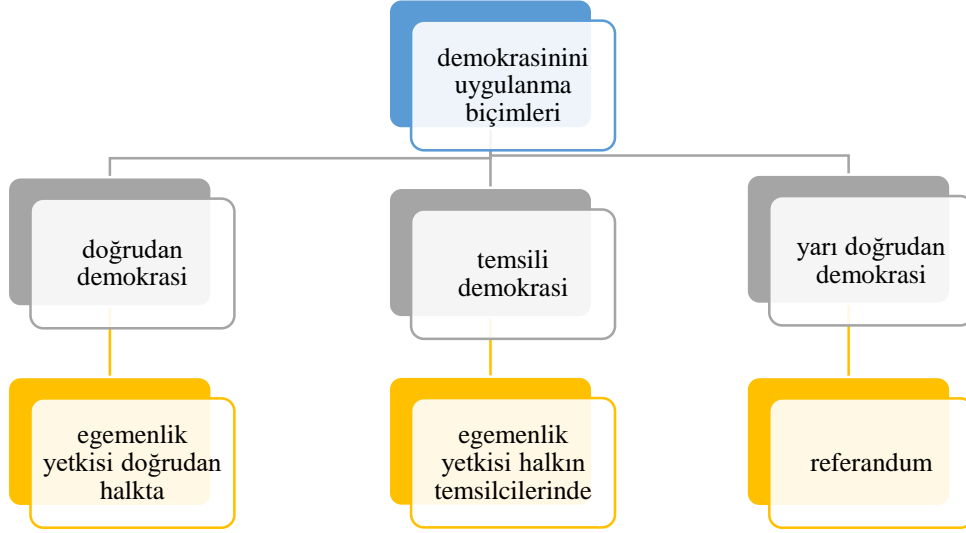
<https://soyleki.com/temsili-demokrasi-nedir>

Bu modelde halk egemenliğin sahibidir. Halk egemenliğini, sahip olduğu evrensel yetişkin oy hakkı sayesinde katıldığı seçimlerle kullanır. Bu seçimlerle halk egemenliğini kendisi adına kullanacak temsilcileri belirler. Liberal demokrasiye temsilcilerin belirlendiği seçimler her 4



Yarışmacı seçimler: Halkın oylarını kazanarak iktidara gelebilmek için birbirleriyle rekabet eden iki veya daha fazla aday, grup, siyasal partinin olduğu seçimler.

veya 5 yılda bir gibi düzenli aralıklarla yapılır. Bu seçimler aynı zamanda yarışmacıdır. Seçimlerin yarışmacı olmasından kasıt halkın, birbirinden bağımsız ve farklı düşünceleri temsil eden gerçek adaylar arasından seçimini yapıyor olmasıdır.



Liberal demokraside vatandaşlar farklı düşünceleri **düşünce ve ifade özgürlüğü** sayesinde dile getirebilirler. Yine **toplama ve örgütlenme özgürlüğü** sayesinde vatandaşlar farklı düşünceler, ideolojiler etrafında siyasi partiler olarak örgütlenebilirler. Bu özgürlükler aynı zamanda, vatandaşların sivil toplumda barışçıl amaçlar etrafında dernekler, vakıflar, meslek kuruluşları gibi sivil

Düşünce ve ifade özgürlüğü: Başkalarının somut haklarına zarar vermeyen düşüncelere sahip olabilmek ve bunları ifade edebilme hakkı.

Toplanma ve örgütlenme özgürlüğü: Diğer bireylerle barışçıl amaçlar çerçevesinde bir araya gelmenin engellenmemesi durumu.

toplum örgütleri kurmalarına da imkân sağlar. Sivil toplumda vatandaşlar tek tek veya başkalarıyla bir araya gelerek bir kamuoyu oluşturup siyasal süreçlere etki ederler. Bu anlamda, liberal demokraside vatandaşların siyasal süreçlere katılımı sadece seçimlerde oy kullanmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda vatandaşlar sivil toplumdaki faaliyetleriyle de siyasal süreçlere katılırlar (B. Şahin, 2019).

KLASİK DEMOKRASİ	LİBERAL DEMOKRASİ
Doğrudan demokrasi modelidir	Bir temsili demokrasi veya dolaylı demokrasi modelidir
Vatandaşlar siyasete aktif olarak katılırken	Vatandaşların küçük bir kısmı siyasetle aktif olarak ilgilenmekte, siyasal süreçlere doğrudan katılımları referandum gibi süreçlere katılımla sınırlı kalmaktadır.
Vatandaşlar siyasete doğrudan katılmaktadır.	Vatandaşlar siyasete daha çok temsilcileri aracılığıyla ve sivil toplumda gösterdikleri faaliyetlerle dolaylı olarak katılırlar
Halkın egemenliğinin klasik demokraside sınırlandırılmamıştır.	Liberal demokraside halkın veya onun temsilcilerinin demokratik yollardan yapabileceklerinin bir sınırı vardır. Bu sınırı birey hak ve özgürlükleri belirler.
	Liberal demokraside iktidarı sınırlandırmak için başvurulan ilkeler arasında Yazılı bir anayasa, Haklar bildirgesi, hukuk devleti ilkesi, kuvvetler ayrılığı prensibi, federalizm gibi ilkeler ve mekanizmalar mevcuttur.

(B. Şahin, 2019).

ETKİNLİK-10

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: İnsan hak ve özgürlükleri bakımından hukukun üstünlüğünü kabul eder.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Örnek olay yöntemi

Kaynak, Araç ve Gereçler: Örnek olay metni, çalışma kâğıdı

Disiplin İçi/Disiplinler Arası Bağlantı: Hukuk, Siyaset Bilimi

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Sınıfa Alman Prusya Kralı Büyük II. Frederick, değirmen ve sanssouci sarayı ile ilgili görseller sınıfa getirilir. Öğrencilerin derse dikkati çekilir. Bu görseller hakkında görüş ve tahminleri alınır. Öğrencilerin tahmin ve görüşleri alındıktan sonra öğretmen Kral, Saray ve Değirmenci metnini okumaya başlar.

KRAL, SARAY VE DEĞİRMENCİ

1750 yılında, Alman Prusya Kralı Büyük II. Frederick, Berlin yakınlarındaki Potsdam ormanlarında gezinirken, bir değirmenin bulunduğu alçak bir tepe üstünde durur. Manzara güzel, hava nasıl ferahdır. "Yazlık sarayımı burada yapalım" der, sessiz ve sakin kapanıp okumayı çok seven, kütüphanesiyle ünlü kral.

"Değirmeni satın alın. Yıkın yerine saray yapın" der adamlarına. Adamları değirmenciye gider ve kralın bu isteğini iletirler.

Öğretmen burada okumaya ara vererek değirmencinin nasıl davranmış olabileceğini öğrencilere sorar.

Değirmenci malını satmak istemez. Kral değirmenciye huzuruna çağırır. "Yanlış anladınız herhalde beyefendi, ben satın almak istiyorum orayı. Kaça satarsınız" diye sorar...

"Yanlış anlamadım efendim. Adamlarınıza da söyledim. Değirmenim satılık değil" der, değirmenci." Beyefendi inat etmeyin, paranızı fazlasıyla vereceğim" diye ısrar eder Kral.

Değirmenci direnir."Sen koskoca Kralsın, paran çok. Git Almanya'nın istediğin yerinde saray yap. Burayı benden önce babam işletiyordu. Ona da babasından kalmış, ben de çocuğuma bırakacağım. Değirmenin bahçesinde dedemim, babamın mezarları var. Ben de ölünce yanlarına gömüleceğim. Burası bizim aile ocağımız. Satılık değil."

Sabrı tükenen ve sinirlenen Kral Frederick ayağa fırlar ve gürlür. "Sen benim Prusya Kralı Friedrick olduğumu bilmiyor musun yoksa?" der. **Öğretmen burada okumaya ara vererek değirmencinin krala neler söylemiş olabileceğini sorar.** Değirmenci "Senin kral olduğunu biliyorum. Ama ben de bu değirmenin sahibi Sans-Souci'yim."

Öğretmen burada okumaya ara vererek kralın değirmenciye nasıl cevap verdiğini ve kendileri kral olsaydı nasıl davranacakları sorulur.

Kral öfkeden deli gibi olur. "Madem benim kim olduğumu biliyorsun, o halde zorla alabileceğimi de biliyor olmalısın. Bakalım o zaman ne yapacaksın?" Değirmenci hiç telaşa düşmez ve tarihe geçecek ve dünyanın her yerinde Adalet'in sloganı olacak ünlü lafını söyler.

"Sen kralsın ama Berlin'de hâkimler var!"

Kral, kendi ıslah ettiği adalet sistemine ve o düzenin yargıçlarına halkın nasıl güvendiğini ve mahkemelere kralın bile laf geçiremeyeceğine inandığını anlar ve adamlarına, aynı tarihe geçen sözünü söyler.

"Hiçbir güç, hiçbir siyaset, hiçbir iktidar, kral bile olsa adaletten üstün değildir.

Hiç kimse adaletin üstüne çıkamaz."

Kral İkinci Friedrich bu yel değirmeninin Prusya Krallığı devam ettikçe korunmasını ister ve sarayını hemen onun altına inşa ettirir. Değirmencinin ismini, Sarayının da adı yapar. "Sans-Souci Sarayı".

Saray ve değirmen günümüzde hala bir "Adalet Simgesi" olarak o tepede arka arkaya duruyorlar.

Ne güzel bir adalet ki Kralın arka bahçesinde bir değirmenci olabiliyor.

Ne güzel bir adalet ki, bir kralla, bir değirmenciye komşu ve dost yapıyor.

Ve belki de sabahları Prusya Kralı II.

Frederick arka bahçeye çıktığında değirmenci seslenirdi ona.

- "Hey Frederick, sımsıcak ekmek yaptım, göndereyim mi?"

Ve belki, Prusya Kralı II. Frederick anlatırdı.

"Adalet her sabah bana, taze ve sıcak bir ekmek kokusuyla gelirdi."

Yıllar sonra genç bir Osmanlı subayı, bir yılbaşı gecesi Berlin'de bir davete katılır.

Arkadaşlarına bu hikâyeyi anlatır ve teklif eder.

"Haydi gidelim ve bu sarayı görelim.

Değirmen de hala duruyormuş, sarayın arkasında." Kimse yılbaşı balosunu bırakıp o soğukta dışarı çıkmak istemez. Genç subay kararlıdır. Tek başına çıkar gider.

Tek başına bu eşsiz anıta bakar. O genç subay, Mustafa Kemal'dir.

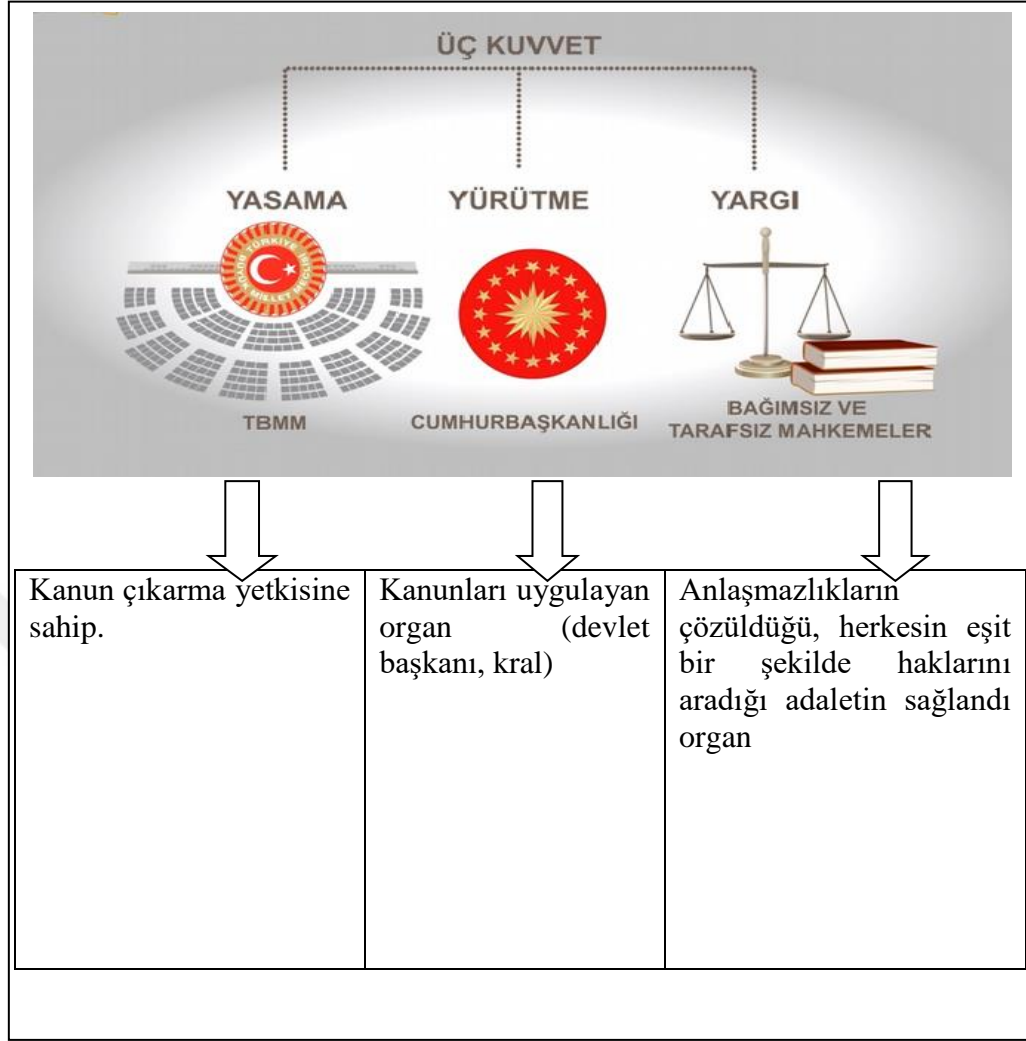
Ve Kurucu Lider Mustafa Kemal Atatürk, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin tüm mahkeme salonlarında, yargıçların arkasındaki duvara asılacak sözü yazdırır.

Adalet mülkün temelidir (Akın, 2021)



Saray ve arkasında o meşhur değirmen. Prusya (Eski Almanya)

Metinle ilgili çalışma bittikten sonra yasama, yürütme ve yargı organlarının olduğu tablo akıllı tahtada gösterilir. İşlenen metinden de yola çıkarak bu üç kuvvet ile ilgili neler bildikleri sorulur. Öğrencilerin görüşleri tahtaya yazılır. **Yasaları (kanun) yapma yetkisi** hayvan hakları yasasının çıkarılması süreci ile ilgili daha önceki derslerde konuşulduğu gibi **meclisin** görevi olduğu, kanunları yürüten organın Yürütme organı olduğu ve adaletin tesis edildiği organ ise bağımsız mahkemeler olduğu sonucuna ulaşılır.



Öğrencilere metindeki olayı bu 3 kuvvete göre değerlendirmeleri istenecektir. Düşünme süreci sonucunda görüşlerini belirtmeleri için öğrenciler yönlendirilir.

Video ile kuvvetler ayrılığı özetlenir (Hayal, 2021)

Değerlendirme

"Adalet her sabah bana, taze ve sıcak bir ekmek kokusuyla gelirdi."

"Adalet mülkün temelidir".

Sözlerinin kendilerinde bıraktığı izlenimle ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.

Ad Soyad:

Yönerge: İşlediğimiz dersin de kapsamında aşağıdaki sözlerle ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız

"Adalet her sabah bana, taze ve sıcak bir ekmek kokusuyla gelirdi."

"Adalet mülkün temelidir."

ETKİNLİK-11

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Bir yönetim şekli belirleyerek belirlediği yönetim şeklini demokratik yönetim kriterlerine göre değerlendirir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: İş birlikli öğrenme, SCHAMPER Tekniği,

Kaynak, Araç ve Gereçler: Çalışma Kağıdı,

Disiplinler İçi/ Disiplinler Arası bağlantı: Siyaset Bilimi, Hukuk

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Önceki derslerde işlenen demokrasi konuları tekrar edilir ve öğrencilerden demokrasinin ilkelerinin neler olabileceği sorulur. Öğrenciler demokrasinin ilkelerini söylemeleri istenir ve maddeler tahtaya yazılır. Öğrenciler 2'erli gruba ayrılarak seçtikleri bir yönetim biçimini demokrasinin ilkelerine göre değerlendirmeleri istenecektir. Yönetim biçiminin (teokrasi, monarşi, oligarşi) seçerken örnek olarak komşumuz K. Kore, İran, Suudi Arabistan v.b. ülkelerden de yola çıkarak çalışmalarını yapabileceklerdir. Araştırma için kurumun bilişim sınıfını kullanabileceklerdir.

Bugün Batı ülkelerinde ve Türkiye'de demokratik siyaset sisteminin üzerinde anlaşılmalı olan temel ilkeler aşağıdaki noktalar etrafında toplanmaktadır:

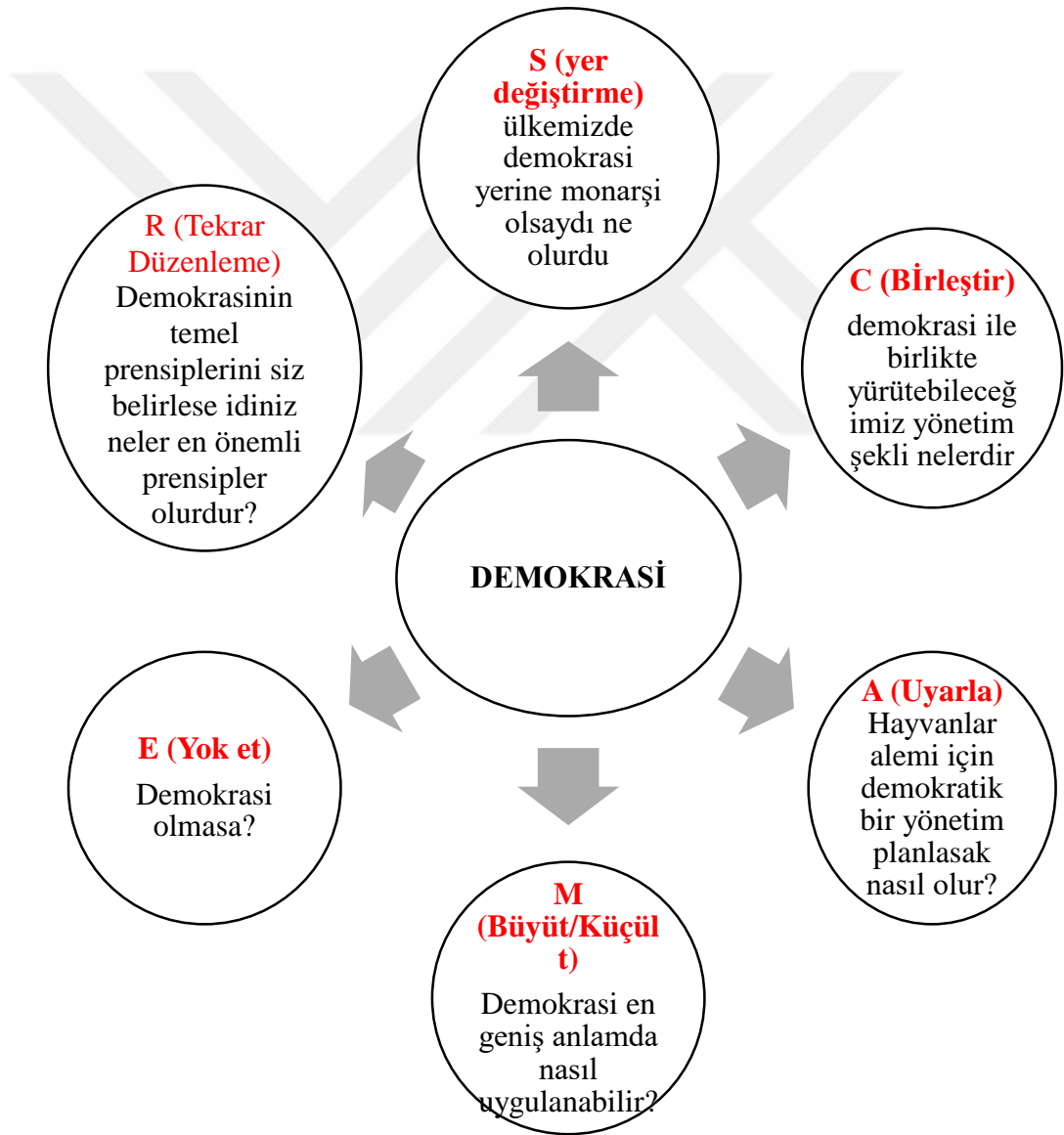
- Devlet başlı başına bir **amaç değil**, bazı amaçlara ulaşmak için **bir araçtır**.
- Bütün demokrasilerde insanlar doğuştan birtakım **vazgeçilmez ve devredilmez haklara** sahiptirler.
- Demokrasi **bireysel özgürlüğü** korur ve geliştirir.
- Demokrasilerde insanlar yasalar önünde ve kamu hizmetlerinden yararlanma bakımından **eşit** sayılırlar.
- Demokrasi **insan aklına** inancı esas alır.
- Demokrasi **çoğunluğun yönetimine** dayanır. Demokrasi azınlığın

- haklarının korunmasını da gerektirir.
- g) Demokrasi **halkın egemenliğine** dayanır.
 - h) Demokraside **kuvvetler ayrımı** esastır.
 - i) Demokrasi temsil esasına dayanır.

(Özalp, 2008)

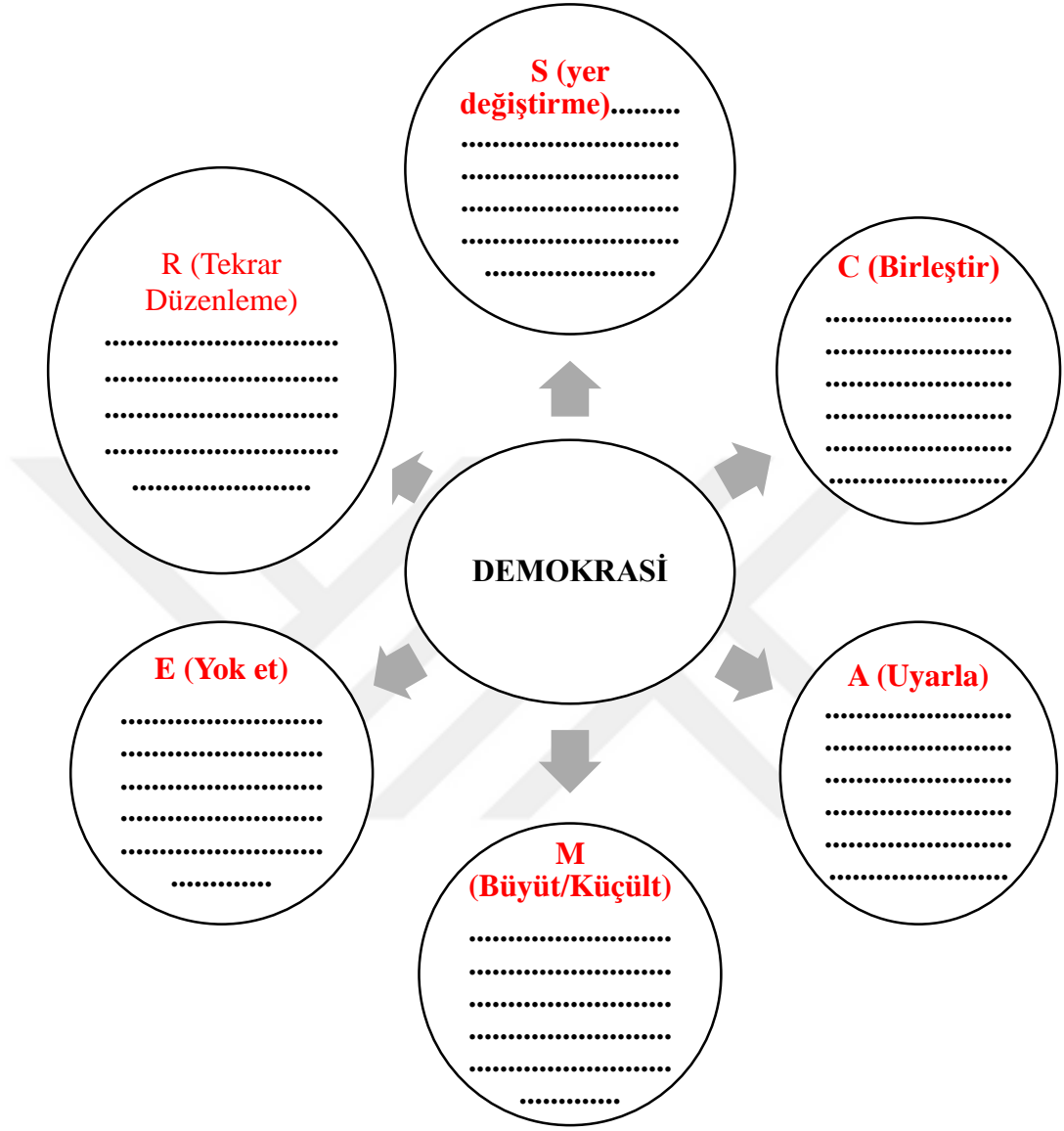
Öğrenciler araştırmalarını yaptıktan sonra çalışmalarını sınıfa sunacaklardır. öğrenci sunumları bittikten sonra SCAMPER tekniği ile ilgili etkinlik için öğrenciler yönlendirilir. Bireysel veya grupla yapabilecekleri söylenir.

SCAMPER Tekniği ile demokrasi konusunun işlenmesi



(Kurnaz, 2020)

Çalışma Kağıdı:



Değerlendirme

Öz-değerlendirme formu kullanılacaktır

Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Yönerge: Bu öz değerlendirme formu sizin etkinlikteki performansınızı değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşlerinizi aşağıdaki kutucuklara çarpı (x) işareti belirtiniz.

Değerlendirilecek tutum ve davranışlar	Sıklıkla	Bazen	Nadiren
Planlı çalışmaya özen gösterdim			
Araştırmalarımnda çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
Öğretmenimin önerilerini dinledim			
Çalışmalarım sırasında zamanımı verimli biçimde kullandım			
Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım			
Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim			
Kendi açımdan yeni bilgilere ulaştım.			
Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullanmaya çalıştım.			
Grup çalışmasında üzerime düşen görevleri yerine getirerek katkıda bulundum.			
Grubumun diğer üyeleri ile işbirliği yaptım.			
Grup arkadaşlarımanın fikirlerini dinledim, onlara saygı duydum.			

ETKİNLİK-12

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf/Grup: 5. Sınıf/Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

Modül: Topum ve Demokratik Yaşam

Amaç/Kazanım: Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini fark eder.

Hilda taba kritik düşünme kazanımları:

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Araştırma, sunum yapma,

Kaynak, Araç ve Gereçler: Harita, renkli çıktıları, bant, yapıştırıcı, fon kartonları

Disiplin İçi/Disiplinler Arası Bağlantı: Coğrafya, Tarih, Sosyoloji, Görsel Sanatlar, Müzik

Süre: 4 Ders saati

SÜREÇ

Önerilen Giriş

Öğrencilere derse gelmeden önce kendilerinin veya seçtikleri şehir/yöre/bölgeleri ile ilgili araştırma yapmaları istenecektir. Verilen örnek formata göre araştırmalarını yapan öğrenciler sınıfta sırayla çalışmalarını sergileyeceklerdir.

Örnek Şablon	
Bölge-yöre-şehir adı	Karadeniz
Yöresel kıyafet	Kukula, göynek, yelek, ceket (cepken), gömlek, pantolon, çorap ve çizme
Yeme-içme /gastronomi	Kuymak, hamsili pilav v.b
Folklor/Halk oyunları	Horon
Müzik aleti/müzikler	Tulum, kemençe
İnanç	Sümele manastırı

Her öğrenciye 5 dk. Süre verilecektir. Öğrenciler tek tek çalışmasını sunduktan sonra tüm çalışmaların bir arada olduğu ortak bir pano oluşturulacaktır.

Öğrencilere gruplara ayrılacak Türkiye'deki zenginliği fark ettirecek bir şarkı sözü yazmaları istenecektir. şarkı sözü yazarken bilinen bir melodiye uyarlayabilir ve kendi melodilerini de oluşturabilirler. Öğrenciler çalışmalarını yaptıktan sonra gruplar çalışmalarını sınıfta seslendirecekler.

Değerlendirme

Akran değerlendirme formu kullanılacaktır.



Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin Adı Soyadı:

Etkinlik Adı:

Tarih:

Yönerge: Bu değerlendirme faaliyeti arkadaş(lar)ınızın bu etkinlikte göstermiş olduğu performansı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşlarınız hakkındaki görüşleriniz

“evet” ise **E**,

“bazen” ise **B**,

“hayır” ise **H** harfi kullanarak belirtiniz.

1. Arkadaşımın Adı Soyadı:

2. Arkadaşımın Adı Soyadı:

3. Arkadaşımın Adı Soyadı:

Kriter/Ölçüt	1.Arkadaşım			2.Arkadaşı			3.Arkadaşı			4.Arkadaşı			5.Arkadaşı		
	E	B	H	E	B	H	E	B	H	E	B	H	E	B	H
Çalışmalara gönüllü katıldı.															
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaştı.															
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım etti.															
Aldığı görevi zamanında yerine getirdi.															
Arkadaşlarının görüşlerine saygılı oldu.															
Tartışmalarda kırıncı olmadan konuştu.															
Grup içerisinde işbölümüne katıldı															

Etkinlikler Bittikten sonra modülün kavramları SİNEKTİK tekniği ile işlenecektir.

Ad Soyad:	
Kavram	Resim Çiziniz
Hakbenzer. Çünkü	
Adalet bir insan olsaydı bu kişi kim olurdu. Niçin?	
Demokrasibenzer. Çünkü	
Çocuk hangi tatlıya benzer..... Neden?	

.....	
Özgürlük hangi kuşa benzer? Neden?.....	