TÜRKİYE VE ABD'DE ÜSTÜN ZEKALI ÇOCUKLARA SOSYAL BİLGİLER DERSİ VEREN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI (HOPE PROJESİ VE BİLSEM ÖRNEĞİ)

Hüseyin MERTOL

Doktora Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL

2014

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ABD'DE ÜSTÜN ZEKALI ÇOCUKLARA SOSYAL BİLGİLER DERSİ VEREN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI (HOPE PROJESİ VE BİLSEM ÖRNEĞİ)

(Teachers Opinions And Practices Who Teaches Social Studies Lesson For Gifted Children In Turkey And Usa Example of Hope Project And Bilsem)

DOKTORA TEZİ

Hüseyin MERTOL

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL

ERZURUM
Eylül, 2014

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL'ın ana danışmanlığında, Hüseyin MERTOL tarafından hazırlanan ''ABD ve Türkiye'de Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)" başlıklı çalışma 29/09/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda İlköğretim Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmişitir.

Başkan: Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL İmza:

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL İmza:

JuriÜyesi: Doç. Dr. Halil TOKCAN İmza:

Juri Üyesi: Doç. Dr. Mete ALIM İmza:

Juri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa CİHAN İmza:

Juri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01 Aralık 2014

Enstitü Müdürü
Prof.Dr.H.Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Türkiye ve ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)" başlıklı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arşivinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

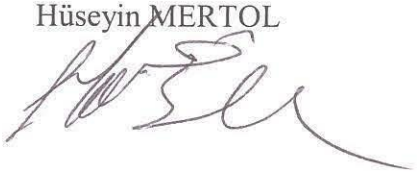
☑ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım taktirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24.12.2014

Hüseyin MERTOL



ÖZET

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE VE ABD'DE ÜSTÜN ZEKALI ÇOCUKLARA SOSYAL BİLGİLER DERSİ VEREN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI (HOPE PROJESİ VE BİLSEM ÖRNEĞİ)

Hüseyin MERTOL

2014, 191 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; zekâ ve üstün zekâlı çocuklar hakkında kavramsal bilgileri ele aldıktan sonra, ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Türkiye'de ve ABD'de üstün zekâlı olarak tanılanan çocukların sosyal bilgiler eğitim programları yakından incelenerek; bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüş ve uygulamaları çerçevesinde benzer ve farklı durumlar ortaya konulmuştur. Çalışmada desen olarak bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır

Verilerin analiz kısmı: Veri analizinin ilk adımında; her iki grupta Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerine giren (Hope Projesi kapsamında) öğretmenlerin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenerek, kategorize edilmiştir.

Analizin ikinci adımında; görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlanmıştır. En son aşamada ise, benzer ve farklı görüşlerin ayrılmasına gidilerek bu görüşlerinde sıklıkları alt başlıklar halinde ''Bulgular ve Yorumlar'' bölümünde sunulmuştur.

ABD'de ve Türkiye'de üstün olarak tanılanmış çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler materyaller ve ortaya çıkan ürünler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar tablolar halinde sunulmuştur.

Yapılan çalışma sonuçlarına göre; ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırma programlarının uygulandığı öğretmenler tarafından ifade edilmiş ancak, uygulamalarda öğretmenler tam olarak kendilerini yetkin bulmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle sınıf mevcutlarının fazla olması ABD'de üstün zekâlı çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadığı önemli bir sorun olarak algılanmıştır. Türkiye'de farklılaştırma etkinlikleri için öğretmenlerin örnek alacağı resmi bir paylaşım imkanı bulunmazken, ABD'nin New York eyaletinde üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler eğitimi veren öğretmenlerin eyaletin eğitim bakanlığının resmi sitesinde üstün zekâlı çocuklar için ayrı olarak hazırlanmış plan ve ders örnekleri bulunmaktadır.

Türkiye'de diğer disiplinlerle işbirliğine dayalı modeller daha yaygın hale getirilebilir.Bunların başında Renzulli'nin ortaya attığı ABD'de uygulanan ''Paralel Müfredat'' modeli örnek olarak seçilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye ve ABD Karşılaştırılması, Üstün Zekâlı Çocuklar.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

TEACHERS OPINIONS AND PRACTICES WHO TEACHES SOCIAL STUDIES LESSON FOR GIFTED CHILDREN IN TURKEY AND USA EXAMPLE OF HOPE PROJECT AND BİLSEM

Hüseyin MERTOL

2014, 191 Pages

The purpose of this study is to determine teachers' thoughts regarding social studies education applied to gifted students in the Turkey and USA by theorising syllabus that are applied to gifted students in social studies lessons after discussing cognitive knowledge about intelligence and gifted students In this study, the model of qualitative data acquisition is used.

Study group of this study consists of twenty teachers who teach social studies lesson to the gifted children questions in semi-structured interview form are asked to the teachers participating to this study. Interviews with teachers are recorded in tape recording and then are evaulated. Questionnaire of material usage and questionnaire of method and techniques usage for the activities conducted by the teachers during the lessons and product questionnaire are formed as other data collection tools.In forming these questionnaires, "Renzulli-The Enrichment Triad Model" which is one of the models that are used in the education of the gifted children is taken as an example . These questionnaires are prepared to compare method and tecniques that are used in the actvities during lessons and revealed products of social studies teachers who teach at Science and Art Centers with method and tecniques that are used in the actvities during lessons and revealed products of teachers who teach social studies lessons to the gifted students in the U.S.A.

Data analysis: In this study, at the first step of the analysis, opinions of the social studies teachers who teach at Science and Art Centers and the teachers who teach social studies lessons to the gifted students in the U.S.A. are comprehensively analyzed and then categorized.

By comparing material and tecnique usage, product questionnaire with countries of sampling teachers, similar and different applications and comprasion of successful

and more prominent studies are presented. By checking on the use frequency of method and tecniques that are used, materials and revealed products, method and tecniques that are used by social studies teachers who teach to children that are identified as gifted in both countries are compared.

Key Words: Social Studies Education, Comparison of Turkey and the U.S.A, The gifted children

ÖNSÖZ

2008 yılının yazında girdiğim Bilim Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme Sınavının beni doktora tezi hazırlama konumuna taşıyacağını ve daha da ileri gidip New York'a getirebileceğini hayal etmemiştim. Ne zaman ki sınavı geçip 2010 yılında üstün zekâlı çocuklara eğitim vermeye başladım, işte o zaman hayallerimin peşinden gitmenin önemini anladım. Bu araştırma ile eğitim sisteminin içinde önemli bir grup olan üstün zekâlı çocuklar ve o çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitimine dikkat çekmeyi amaçladım. Bu araştırmanın bir sonraki adımda bu konuyla ilgilenen araştırmacılara fayda sağlayacak bir çalışma olması açısından önem arz etmesini ummaktayım.

Araştırmanın her adımında benden desteğini, emeğini en önemlisi bilgisini ve tavsiyesini esirgemeyen, daima sabırla, hassasiyetle, anlayışla yaklaşan saygı değer danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

TÜBİTAK BİDEB'e verdiği burs (2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Bursu) desteği için teşekkürlerimi borç bilirim. New York St. John's University'deki hocam Prof. Dr. Seokhee CHO'ya destekleri için teşekkür ediyorum.

Tezim süresince çalıştığım ve veri topladığım kurumlarda her türlü destekle yanımda olan sayın yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. New York'ta bize evini açan Celal DONUK ve ailesine, Brooklyn College'de derslere girme fırsatını sağlayan Yrd.Doç.Dr. Meral KAYA'ya teşekkür ederim. New York'taki her türlü desteği için İhsan ERZ'e ,doktora sürecinde yanımda olan Mustafa DOĞDU'ya ve çevirilerimde yardım eden Zuhal KARDEŞLER ve kardeşim Hilal MERTOL'a teşekkür ediyorum. Atatürk Üniversitesi'nde araştırma görevlisi Hakan ÖRTEN'e ve doktora öğrencisi Günışık ÖKTEM'e, Mehmet KÖSEOĞLU'na ve OMÜ'de araştırma görevlisi Kuttusi ZORLU'ya her zaman karşılıksız yardımları için teşekkür ediyorum. Tez jurimde yer alan sayın hocalarım Doç.Dr. Mete ALIM'a, Doç.Dr. Halil TOKCAN'a, Doç.Dr. Mustafa CİHAN'a ve Yrd.Doç.Dr. Zekerya AKKUŞ'a emekleri ve çalışmama katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her anımda bana hassasiyetle ve anlayışla yaklaşan eşim Gamze MERTOL'a, oğlum Ediz MERTOL'a sevgilerimi sunuyorum.

Erzurum, 2014 **Hüseyin MERTOL**

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY i
TEZ ETİK BİLDİRİM SAYFASI ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi 10
1.4. Problem Cümlesi 12
1.5. Alt Problemler 12
1.6. Varsayımlar 14
1.7. Sınırlılıklar 14
1.8. Tanımlar 14

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 16
2.1. Zekâ Kavramı 16
2.1.1. Zekânın Tanımları 16
2.1.2. Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar 18
2.1.2.1. Spearman çift faktör kuramı 18
2.1.2.2. Thorndike çok faktör kuramı 19
2.1.2.3. Thurstone grup faktörleri kuramı 21
2.1.2.4. Sternberg üçlü saç ayağı kuramı 22
2.1.2.5. Guilford zekâ yapısı kuramı 23

2.1.2.6. Gardner çoklu zekâ kuramı 25
2.1.2.7. Tannebaum deniz yıldızı kuramı 28
2.1.3. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri 28
2.1.3.1. Bireysel olarak uygulanan zekâ testleri 30
2.1.3.1.1. Stanford – Binet zekâ testi 31
2.1.3.1.2. Wechsler zekâ ölçeği (WISC- R zekâ testi) 32
2.1.3.1.3. Kaufmann'nın çocuklar için değerlendirme bataryası (K- ABC) 34
2.1.3.1.4. Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System–CAS) 34
2.1.3.2. Grup olarak uygulanan zekâ testleri 35
2.1.3.2.1. Cattel'in kültürden arındırılmış zekâ testi (CFIT) 36
2.1.3.2.2. Raven'ın standart progresif matrisler testi (RSPMT) 37
2.2. Üstün Zekâ Kavramı 38
2.2.1. Üstün Zekâlı Çocukların Tanımı 38
2.2.2. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri 39
2.2.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar İçin Öğretim Modelleri 41
2.2.3.1. Bloom'un (1956) eğitim amaçlı taksonomisi 42
2.2.3.2. Guilford'un zihinsel yapı modeli 44
2.2.3.3. Williams'ın bilişsel –duyuşsal modeli 44
2.2.3.4. Renzulli'nin üçlü zenginleştirme modeli 45
2.2.4. Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 47
2.2.4.1. Avrupa devletleri 47
2.2.4.2. Rusya 48
2.2.4.3. İsrail 49
2.2.4.4. Güney Kore 49
2.2.5. Türkiye'de Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi 50
2.2.5.1. Cumhuriyet öncesi dönem 50
2.2.5.2. Cumhuriyet sonrası dönem 52
2.2.6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi 55
2.2.6.1. New York eyaletinde üstün zekâlı çocuk eğitimi 57
2.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitimi 59
2.3.1. Türkiye ve ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitimi 59

2.3.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Başlıca Öğretim Modelleri, Yöntemleri ve Teknikleri 60
2.3.2.1. Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan başlıca öğretim modelleri 61
2.3.2.1.1. Taba modeli 62
2.3.2.1.2. Hamburger modeli 63
2.3.2.1.3. Dagwood modeli 64
2.3.2.1.4. Maker modeli 64
2.3.2.1.5. Paralel müfredat modeli 65
2.3.2.1.6. Müfredat hızlandırma modeli 66
2.3.2.2. Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan başlıca öğretim yöntemleri 66
2.3.2.2.1. Anlatım yöntemi 67
2.3.2.2.2. Soru-cevap yöntemi 67
2.3.2.2.3. Tartışma yöntemi 68
2.3.2.2.4. Gezi-gözlem yöntemi 68
2.3.2.2.5. Münazara yöntemi 69
2.3.2.2.6. Grupla çalışma yöntemi 69
2.3.2.2.7. Problem (Sorun) çözme yöntemi 69
2.3.2.3.1.Gözlem tekniği 70
2.3.2.3.2.Oyunlaştırma (Dramatizasyon tekniği) 71
2.3.2.3.3. Altı şapkalı düşünme tekniği 71
2.3.2.3.4. İstasyon tekniği 72
2.3.2.3.5. Gösteri (Demonstrasyon) tekniği 72
2.3.2.3.6. Beyin fırtınası tekniği 73
2.3.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Kullanımı 73
2.3.3.1. Görsel materyal kullanımı 75
2.3.3.2. İşitsel materyal kullanımı 76
2.3.3.3. Hem görsel hem işitsel materyal kullanımı 76
2.3.4. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Ürünler 77

2.3.4.1. Türkiye'de bilim ve sanat merkezleri'nde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri eşliğinde ortaya çıkan ürünler 77
2.3.4.2. ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin eşliğinde ortaya çıkan ürünler 78
2.3.5. Araştırılan Konu İle İlgili Daha Önce Yapılan Çalışmalar 79

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM 82
3.1. Araştırma Modeli 82
3.2. Çalışma Grubu 83
3.3. Veri Toplama Araçları 85
4.4. Veri Analizi 86

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR 88
4.1. Araştırmada Uygulanan Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular 88
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 88
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 92
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 95
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 99
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 102
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 105
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 108
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 111
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 114
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 117
4.1.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 119
4.1.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 121
4.1.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 123
4.1.14. Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 124
4.1.15. Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 126
4.1.16. Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 130

4.1.17. Onyedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....133

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 136

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....136

5.2. Öneriler 138

KAYNAKÇA 143

EKLER.....157

EK 1. Araştırmaya Katılan Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Etkinlik,Uygulama, Ürün Örnekleri.....157

EK 2. Araştırmaya Katılan ABD'deki New York Eyaletinde Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Etkinlik, Uygulama, Ürünleri.....158

EK 3. New York Eyaletinde Üstün Zekâlı Çocuklara Yönelik Uygulanan Bir Etkinlik.....159

EK 4. ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklara Yönelik Kullanılan Örnek Sosyal Bilgiler Kitabı.....162

EK 5. ABD'de Araştırma Yapılması İçin Geçilen Sınav Sertifikası 163

EK 6. Uygulunan Görüşme Formu Örneği.....164

EK 7. Araştırmada Çekilen Fotoğraflar.....169

ÖZGEÇMİŞ 172

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar 41
Tablo 2.2. Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi 43
Tablo 3.1. Bilim Sanat Merkezinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Cinsiyet Kıdem Yılı ve Branş Tablosu 83
Tablo 3.2. New York Eyaletinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem Yılı ve Branş Tablosu 84
Tablo 4.1. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Farklılaştırılmış Pogram Hakkındaki Görüşleri'' 89
Tablo 4.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde ''Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Pogram" Hakkındaki Görüşleri 91
Tablo 4.3. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Görüşleri 93
Tablo 4.4. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Görüşleri 94
Tablo 4.5. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Görüşleri 96
Tablo 4.6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin ''Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler'' Hakkındaki Görüşleri..... 98
Tablo 4.7. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Görüşleri 100
Tablo 4.8. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı 101
Tablo 4.9. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme'' Hakkındaki Görüşleri 103

Tablo 4.10. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme" Hakkındaki Görüşleri 104
Tablo 4.11. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Görüşleri 106
Tablo 4.12. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Görüşleri 107
Tablo 4.13. Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerindeki Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Görüşleri 109
Tablo 4.14. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Görüşleri 111
Tablo 4.15. " Farklılaştırılmış Program" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 112
Tablo 4.16. "Farklılaştırılmış Program" Hakkındaki Farklı Görüşler 113
Tablo 4.17. "Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 115
Tablo 4.18. "Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Farklı Görüşler 116
Tablo 4.19. "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 118
Tablo 4.20. "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Farklı Görüşler 118
Tablo 4.21. "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 119
Tablo 4.22. "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Farklı Görüşler 120

Tablo 4.23. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 121
Tablo 4.24. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme" Hakkındaki Farklı Görüşler 122
Tablo 4.25. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 123
Tablo 4.26. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Farklı Görüşler 124
Tablo 4.27. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı 125
Tablo 4.28. "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Farklı Görüşler 126
Tablo 4.29. "BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanımı" Karşılaştırma Tablosu 128
Tablo 4.30. "BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Materyal Kullanımı" Karşılaştırma Tablosu 131
Tablo 4.31. "BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaya Çıkarttırdığı Ürünler" ile igili Karşılaştırma Tablosu 134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli 46
Şekil 2.2. Hamburger Modeli. 63
Şekil 2.3. Dagwood Modeli 64

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
BYF	: Bireysel Yetenekleri Farkettirme
CAS	: (Cognitive Assessment System) : Bilişsel Ölçme Sistemi
CFIT	: (Catell Culture Fair Intelligent) : Catell'in Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi
CSDPG	: (Council of State Dırectors of Programs for The Gifted): Üstün Zekâlı Programlar Devlet Yönetim Kurulu
ECHA	: (Europen Council For High Ability): Avrupa Üstün Yetenkliler Konseyi
IQ	: (Intelligence Quotient) :Zekâ Katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAG	: (National Association For Gifted Education): Ulusal Üstün Zekâlılar Eğitimi Derneği
PASS Teorisi	: (Planning,Attention,Simultaneous,Successive): Planlama, Dikkat, Eşzamanlı, Ardıl
RSPMT	: (Raven Standart Progresif Matrisler Test) Standart Progressive Matrisler Testi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TEVİTÖL	: Türkiye Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi
TUYCEV	: Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel Teknoloji Araştırma Kurumu
ÜYEP	: Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programı
WPPSI	: Okul Öncesi Çocuklar için Zekâ Ölçeği
WISC-R	: Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği
WAIS-R	: Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

"Türkiye ve ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)'' adlı çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımlar sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Zekâ ile ilgili yazılı metinler ilk defa Eski Yunan ve Hindistan'da bulunmuştur. O günden bu güne kadar zekânın tanımına ilişkin psikologlar ve akademisyenler, zekâyı oluşturan yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı tanım yapmışlardır.

En geniş anlamıyla zekâ, bir genel zihin gücü olarak tanımlanır. Zekâ algı, bellek, öğrenme, düşünme, soyutlama, yeni durumlara uyma gibi birçok zihinsel işlevin birleşimidir. Zekâ; öğrenme, anlama ve alışılmamış durumlarla baş edebilme yeteneğidir (Sousa, 2003). Susan (2011)'a göre ise zekâ, basit bilgiyi elde edip onu yeni durumlarda kullanma yeteneğidir. Zekâ tanımlarının arkasında, insanların potansiyel bir zekâyla doğması ve zekânın hesaplanabilirliliği ile ilgili bazı basit varsayımlar da bulunmaktadır.

Sternberg, (1985) bugüne kadar geliştirilen zekâ kuramlarını coğrafi, biyolojik, epistemolojik, sosyolojik ve sistematik olarak sınıflandırırken, Gardner; (1985) psikometrik, gelişimsel, biyolojik ve bilişsel olarak sınıflandırmaktadır (Özyaprak, 2006). Sistemsel açıdan zekâyı ele alan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan en önemli teorilerden bazıları şunlardır: Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı, Başarılı Zekâ Kuramı, Tannebaum Deniz Yıldızı Kuramı, Gardner Çoklu Zekâ Kuramı, Spearman Çift Faktör Kuramı,Thorndike Çok Faktör Kuramı, Thurstone Grup Faktörleri Kuramı ve Guilford Zekâ Yapısı Kuramıdır. Bahsedilen bu zekâ kuramlarının ayrıntılarına "Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar" bölümünde yer verilecektir.

Zekânın değerlendirmesinde kullanılan zekâ testleri, özellikle klinik ve eğitim ortamlarında tanı koyma, yorumlama, doğru bir tedavi ve uygun egitim ortamını oluşturmak için bireyin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemede önemli araçlardır. Testlerin geliştirilme çabaları ise bu amaçlara daha iyi hizmet edecek bilgiyi sağlamaya yöneliktir. Zekâ terimi konusundaki anlaşmazlıklar kendilerini zekânın ölçümünde de göstermektedir. Farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanan bir olgunun ölçülmesi de bakış açısına göre değişiklikler gösterebilmektedir.

20. yüzyılın başlarından itibaren, zekâ ölçümleriyle birlikte zekâ katsayısı geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Fransız psikolog Alfred Binet, çocukların zihin yaşı ve kronolojik yaşlarını hesaplama yöntemiyle modern zekâ testleri hareketini başlatmıştır (Myers, 1998). Daha modern çalışmalar ise, bireylerin IQ'ları ile geneldeki başarı potansiyellerini bağlantılandırmıştır (Stys ve Brown, 2004). Aynı zamanda, liderlikle ilgili başarıyı da bu potansiyelin içinde değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır (Lord, DeVader ve Alliger, 1986). Bununla birlikte; IQ'yu belirleyen genel akademik ölçümler, başarıyı kestirirken, çevresel ve kültürel bileşenleri dikkate almadığı için eleştirilmişlerdir (Riggio, Murphy ve Pirozzolo, 2002). Bu eleştirilerden sonra, zekâ testleriyle ölçülen bilişsel zekânın, zekânın tamamını kapsamadığı ve bir kişide birçok zekâ türü olabileceği fikri doğmuştur.

Zekâyı tek bir rakamla ölçme mantığının temeli Spearman'ın 1904 yılında yaptığı araştırmalara dayanmaktadır. Bu uzun süreçte ortaya çıkmış olan WISC-R ve BINET gibi yaygın kabul görmüş zekâ testleri günümüzde de kullanılmaktadır.

Sousa (2003)'a göre; zekâ tanımlarının farklılık göstermesi ve araştırmacıların belli bir tanımda uzlaşamadıkları gibi, üstün zekâlı çocukların tanımı konusunda da araştırmacılar arasında ortak bir tanıma varılamamaktadır. Ortak bir tanımın oluşturulamamasının nedeni, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklerine bakış açılarının farklı olması ve araştırmacıların, "zekâ" tanımının yapımında kültürün de bir etken olduğunu savunmalarıdır.

Hemen hemen her çocuğun yaşıtlarından daha iyi olduğu bir yanı vardır. Kimisi konuşmada, kimisi yazmada, bir diğeri resim yapma ya da şarkı söylemede yaşıtlarından daha iyidir. Çocukların bir kısmı ise akranları çeşitli işler başarırken hâlâ temel bazı beceriler kazanmada büyük güçlüklerle karşı karşıyadırlar. Normal okul

sistemi içinde çocuklar genellikle üç düzeyin paraleli olan öğrenme kümelerine ayrılabilirler. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Ortalama öğrenme gücü olanlar,
2. Ortalama üstü öğrenme gücü olanlar,
3. Ortalama altı öğrenme gücü olanlar (Ataman, 1998).

Eğitimde temel ilke; bireyin kapasitesi ölçüsünde, yeteneği doğrultusunda eğitime tabi tutulmasıdır. Üstün yetenekli çocukların her toplumda belirli bir oranda var oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla her toplumda varlığı bilinen bu potansiyelin eğitilebilir hale getirilmesi, o toplum için stratejik bir mahiyet arz etmektedir (Bilgili, 2000). Bu çocuklar her toplumun her alanda gelişmesini sağlayacak beyin gücüne ve potansiyele sahiptirler. O halde bu beyin gücü ve potansiyel en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Ayrıca uygarlığın üretilmesinde üstünlerin rolünün büyük önem taşıdığı asla unutulmamalıdır (Enç, 1973).

Üstün zekâlı/yetenekli çocuk konusunda kesin bir tanıma ulaşmanın güçlükleri bulunsa da aşağıdaki özellikleri itibariyle diğerlerinden ayrılmaktadır (Ataman, 2003) Bunları:

- Yaşıtlarına göre daha hızlı bir şekilde öğrenen;
- Yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede diğerlerine göre daha önde olan;
- Özel akademik yeteneğe sahip,
- Soyut fikirleri anlayabilen,
- İlgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven,
- Enerji düzeyleri yüksek,
- Kelime hazineleri çok geniş,
- Pek çok işlemi zihinsel olarak kolaylıkla başaran,
- Genelleme yapmada, ilişkileri görmede, bilgilerin transferinde, mantıki çağrışımlarda bulunan,
- Soyut fikirlere karşı ilgileri fazla olan,
- Keşfetmekten hoşlanan,
- Okul çalışmalarında, akademik konularda yaşıtlarından 1-2 yıl ileri olan,
- Yaş düzeylerinin 1-2 yıl üstündeki kitapları okumaktan hoşlanan;

- Kalıplardan, sıradanlıktan uzak kalmayı tercih eden;
- Orijinal bilgiler, buluşlar, yaklaşımlar ilgilerini çeken şeklinde sıralayabiliriz.

Üstün yetenekli çocuklar diğer yaşıtlarından daha gelişmiş bilgi ve yaşantıya ilgi duyarlar. Ancak yaşıtlarından daha ileri düzeyde özelliklere sahip olan bu çocukların;

- Onun diğer yaşıtlarından farklı ihtiyaçları olduğunu bilen ve bu ihtiyaçları karşılamaya çalışan öğretmen ve aile üyelerinin yanında olmasına,
- Aile, okul ve genel olarak toplumun bu tip özelliklere sahip çocukların kim olduğunu anlamaya,
- Sosyal açıdan desteklenerek kendi ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışabilecekleri ortama,
- Diğer yaşıtları gibi "çocuk" olduğunun unutulmamasına,
- Öğretmen ve ailelerin mümkün olduğunca mükemmeliyetçi davranış ve tutumlardan kaçınmasına ihtiyaçları vardır.
- Ayrıca; bu tip çocuklar insanları ve dünyayı daha iyi tanıyabilmeleri için soru sormaya, araştırma yapmaya, yönlendirilmeye, denemeler yapmaya, dokunmaya ve incelemeye ihtiyaç duyarlar (Dağlıoğlu, 2004).

Üstün yetenekli çocukların optimal düzeyde yetenek, ilgi ve kapasitelerini geliştirebilmeleri için öğretmen ve ailelerin onları çok iyi anlaması ve olumlu bir şekilde yönlendirmesi için birlikte oynayabilecekleri oyun veya etkinliklere gereksinimi vardır. Bu etkinlikler, kitaplar, nesneler, insanlar veya televizyonda izledikleri programlardan yola çıkarak; aralarındaki benzerlikler, farklılıklar, çeşitli şekilde gruplayabilme, farklı oyuncaklar sunma, nesneleri insanları ve karakterlerin özelliklerini değiştirme, hayal güçlerini kullanarak yeni şeyler ortaya koyma; resim, müzik ve sanat dallarını tanıtma vb. nitelikte olmalıdır. Ancak bu çocukların eğitiminde her şeyden önemlisi öncelikle öğretmen ve ailelerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları büyük önem taşımaktadır (Dağlıoğlu, 2004).

Anne-baba olarak üstün zekâlı/yetenekli çocuğa karşı nasıl davranılması gerektiği konusuna gelmeden önce üstün zekâlı/yetenekli çocukların diğer çocuklardan farklı olmadığı hatırlatılmalıdır. Yalnız onlar çeşitli yönlerden daha şanslıdırlar. Nasıl diğer çocukların oynamalarına, üst başlarını kirletmelerine, aç gözlüce yeme ve

eğlenmelerine izin veriliyor, bunları hoş görülüyorsa; aynı şeyler üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için de hoş görülmelidir. Bir bakıma onların ihtiyaçları orta zekâlı çocuklara göre daha değişik olacaktır; ama eski bir genellemeyi, yani "Ne de olsa onlar da çocuktur" düşüncesini hatırdan çıkarılmamalıdır. Ayrıca onların yeteneklerini besleyip geliştirmekle beraber, her yönden örnek bir insan olarak yetişmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de onların, üzerinde düşünecekleri, yapacakları araç ve gereçler sağlanmalıdır. Bu araç ve gereçler özel yetenekleri ve zekâları geliştirici nitelikte olmalıdır (Witty, 1963).

Üstün yetenekli çocuklar, fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimleri yanında ahlaki gelişimleri ile de yaşıtlarına göre üstünlük gösterirler; küçük yaşlarda iken yüksek ahlaki duyarlık sergilerler. Üstün yeteneklilerin zihinsel gelişimleri ile ahlaki gelişimleri arasında doğru orantılı bir paralellik gözlenmiştir. Bilişsel ve duygusal gelişimlerindeki bütünlük, potansiyel yüksek ahlaki değerlerin kaynağı olarak kabul edilmektedir. Diğer gelişim alanlarının olduğu gibi, duygusal ve ahlaki alanın da sağlıklı ve istikrarlı bir gelişim gösterebilmesi için eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duyacağı bir gerçektir. Üstün yetenekliler; toplumsal definedeki değerli bir maden misali insanlığa hizmet etmeye aday, dünyamızı daha yaşanılır kılmak için içtenlikle çalışacak gönüllülerdir. Fakat olumsuz siyasal ve sosyal şartların karşı konulmaz gücü karşısında doğuştan getirdikleri üstün yeteneklerini kaybetme veya yanlış yöne kanalize etmek suretiyle zararlı sonuçlar doğurma gibi tehlikelerle de karşı karşıyadırlar. Bu gibi olumsuz durumların ortaya çıkmaması için üstün yetenekli çocukların ahlâkî ve manevi eğilimlerinin de eğitim ve rehberlikle geliştirilmesi, kişi ve toplumların huzur ve refahına hizmet eder hale getirilmesi önem arz etmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2000).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında ileri gelen uzmanlardan biri olan Renzulli ve Reis (1986) göre; Üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahiptir. Bunlar: genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Renzulli bu 3 özellik kümesinin hepsinde yaşıtlarının %85'inden, en az birinde % 98'inden daha başarılı olan bireyleri üstün birey olarak kabul eder. Renzulli (1986), üstün zekâlı/yetenekli çocukların alışılmadık düzeyde iyi bir kelime bilgisi, çeşitli başlıklarda birçok bilgi sahibi olma, kendini eleştirme, mükemmeli arama, sözel ve sanatsal faaliyetlerde orijinalliğini ortaya koyma, fikirlerini paylaşmada çekingen olmama, birçok şey hakkında meraklı olma, hızlı hâkimiyet ve gerçek bilgiyi çabuk

hatırlama, ilgisini çeken konularda ısrarlı bir şekilde çalışabilme, rutin görevlerden çabuk sıkılma, bağımsız çalışmayı tercih etme, öğretmenlerden az yönlendirme isteme gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker ve Kloosterman, 2006).

Bu özelliklere sahip olan ve yaşıtlarından yetenek gelişimi açısından en az iki zekâ yaşı ilerde bulunan üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için müfredat programları hazırlanırken öncelikle çocukların ihtiyaçları ve öğrenme güçleri göz önünde tutulmalıdır. Böyle bir program fazla bir çaba harcanmadan izlenebilecek kadar kolaydır. Ortalama düzeydeki öğrencilere göre düzenlenmiş olan eğitim ortamları üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için yeterli değildir. Konuları çabuk kavrayan üstün zekâlı/yetenekli çocuk sınıfta sıkılır, huzuru bozar ve kendinin farklı olduğunu göstermeye çalışır (Çakın, 2005).

Ulusların bu potansiyellerini kullanma yönünde tarihi de kapsayan bir çaba içerisinde oldukları bilinmektedir. Eski Yunan'dan Osmanlı Devleti'ne kadar bu potansiyelden yararlanma yoluna gidilmiştir. Eflatun'un ''Devlet''adlı eserinde bu kesime vurgu yapılmıştır (Eflatun, 1980). Osmanlı Devleti, önce bu eserin öneminin farkına varmış. Bu elit kaynaktan yararlanarak bu esere önemli fonksiyonlar yüklemiştir (Akkutay, 1984). Toplumlar için kıt kaynak kabul edilen bu potansiyelin eğitimi, stratejik bir insan kaynağı olduğundan dolayı önceliği vardır ve bu potansiyelin eğitimi her açıdan ciddiye alınmalıdır.

Tarihimizde üstün yetenekli bireylerin en iyi değerlendirildiği dönem, Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki Enderun Mektepleri'dir. Bugün birçok gelişmiş ülkedeki üstün yeteneklilerin eğitimine kaynak olan Enderun; 600 yıllık bir İmparatorluğun yönetim, bilim ve sanat kadrolarını oluşturmuştur (Dönmez, 2004).

Arı (2004)'ya göre, Osmanlı, Enderun sistemi ile aristokratik yapıyı ve kan bağını değil; ehliyet, liyakat ve sadakati esas alan bir mekanizma inşa etmişti. Enderun'a alınan üstün yetenekli çocuklar, halktan soyutlanarak terfi sistemini esas alan bir eğitime tabi tutulurlar ve eğitimlerinin ardından öncelikle taşrada göreve başlatılırlardı. Belirli bir deneyim sürecinden sonra da gerekli görülenler merkeze alınır ve böylece Osmanlı idari sistemini teşkil eden elit yöneticiler ortaya çıkardı (Arı, 2004).

Uzak ve yakın kendi tarihimize baktığımızda, Türkiye Cumhuriyeti'nin bugün geldiği noktaya kadar, pek çok üstün ve özel insanın tarihimizi şekillendirdiği görülmektedir. Ülkemiz liderleri, sivil ve askeri yönetimleri, bilim adamları, sanatçıları ve diğer alanlardaki üstün bireyleri ile dünya tarihinde kıvanç duyacağımız şekilde yerlerini almışlardır. Cumhuriyet tarihimize baktığımızda da üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerine önem verildiği görülmektedir.

Türk eğitim tarihinde üstün yetenekliler için bu imkânlar kısaca özetlenirse:

- Enderun okulu, II. Murat zamanında kurulup, zamanla çeşitli değişikliklere uğramakla beraber Osmanlı Devleti'nin son zamanlarına kadar (1908) varlığını sürdüren bir saray okuludur. Hıristiyan ailelerden devşirilen çocukların zekî ve gösterişlileri saraya alınarak bu okulda özel bir şekilde yetiştirilirlerdi. Enderun Okulu Fatih Sultan Mehmet döneminde geliştirilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman döneminde Enderun Mektebi'ne Türk çocukları da alınmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde bütün kurumlarda olduğu gibi Enderun Mektebi'nde de bozulmalar olmuş ve işlevini yitirmeye başlamıştır. İkinci Meşrutiyetin ilanı ile birlikte de kaldırılmıştır.

- 6660 Sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun,

- Fen liseleri, öncelikli olarak; nitelikli bilim insanları yetiştirmek, başarı ve zekâ seviyeleri yüksek öğrencileri eğitmek amacıyla kurulmuşlardır. 1964 Ekim ayında Fen Lisesi eğitim ve öğretime faaliyetine fiilen başlamıştır. 1982 yılına kadar tek Fen Lisesi olarak eğitim ve öğretim faaliyeti yürütmüştür. 1982 yılından sonra adı "Fen Lisesi" iken "Ankara Fen Lisesi" olarak değiştirilmiştir. Günümüzde resmi ve özel okullar bünyesinde eğitim–öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir.

- Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin 1964 yılından itibaren 5 yıl süre ile bazı ilkokullarda özel sınıf ve türdeş kümeler denemesi,

- 1416 Sayılı Yasa, Yükseköğretim Kurumlarının öğretim elemanı ile Kamu kurum ve kuruluşlarının yetişmiş insan kaynağı ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtdışına lisansüstü eğitim amacıyla gönderilmeyi düzenleyen bir kanundur.

- TÜBİTAK; bursları ve yarışmaları, bilimsel ve teknolojik alanlarda araştırma ve teknolojik gelişmeyi ulusal ekonomik kalkınma hedeflerine göre düzenlemek,

koordine etmek, desteklemek ve özendirmekle görevli; idari ve mali özerkliğe sahip bir kuruluştur.

- Anadolu liseleri, 8 Aralık 1955 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yurt çapında yabancı dille eğitim yapacak olan Maarif Bakanlığı Kolejleri'nin kurulması kararı doğrultusunda, Maarif Koleji adıyla kurulmuşlardır. 1975'te "Anadolu Lisesi" adını almış olan bu tür okulların sayıları 1993 yılına gelindiğinde 193'ü bulmuş, 2011 yılında ise bazı genel liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesiyle bu sayı 1700'ü aşmış, bu arada yabancı dille yapılan bazı derslerden vazgeçilerek ve ders saatlerinde azaltmalara gidilerek müfredatları genel liselerin müfredatlarına eşitlenmiştir.

Kulaksızoğlu (2004)'e göre Türkiye'de üstün ve özel yeteneklilere yönelik çalışmaların, bu alanın bütün öznelerine yönelik olmaktan uzak olduğunu şu cümlelerle açıklamaktadır: ''Son 50 yıl boyunca sürdürülen çalışmalar üstün yeteneklilere bütüncül bakışa ulaşamamıştır ve yasal dayanaktan yoksundur. Uygulama oranı düşük olduğu gibi eğitim felsefesi açısından programlar yetersizdir. Üstün yetenekli potansiyele uygulanan eğitimden henüz eşit biçimde yararlanma olanağı yoktur. Türkiye'nin en temel eksikliği; bilgi üretememesi, kendine özgü yaklaşımı bu alanda eğitim ve öğretime yansıtamamış olmasıdır. Daha gerçekçi bir yaklaşımla ifade etmek gerekirse; Türkiye, üstün yeteneklilerle ilgili sorunu tartışarak eskitmekte ve sorunun üzerini suskunluk sarmalı ile örtmeyi sürdürmektedir. Türkiye; üstün yeteneklilerin eğitimini gerçekleştirecek atılım gücüne ulaşarak bilgi üretimine başlaması, yöntem sorununu aşması ve ülke ölçekli politika kriterlerinin belirlenmesi için somut adımları atmaya yönelmelidir'' (Kulaksızoğlu, 2004).

ABD'de üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere yönelik müfredat ve ders işlenişi bazı modern prensiplere göre hazırlanmaktadır. Bu kriterler araştırmacıya ve farklı eğitim teorilerine göre değişmektedir. Amerika'da üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yetki ve karar alma insiyatifi bağımsız hareket eden eyaletlerin eline verilmiştir. 2001 yılı itibariyle 27 eyalette üstün yetenekli çocuklar çeşitli testlerle belirlenmekte, 26 eyalette de bu öğrencilerin eğitimi sınıf içi veya sınıf dışı aktivitelerle veya özel sınıflar oluşturma şeklinde uygulanmaktadır (Council of State Directors of Programs for the Gifted and National Association for Gifted Children, 2002).

Tarihimizde üstün ve özel yetenekli bireylerle ilgili gurur verici çalışmalar olmuştur. Ancak yakın geçmişimize baktığımızda, üstün ve özel yetenekli çocuklarımız için donanımlı eğitim ortamlarının sağlanamadığı görülmektedir. Bir dönem, sebebi bilinmeyen nedenlerle ihmal edilmiş olsa da, 1993 yılında ülkemizin üstün yeteneklileri için kalıcı çalışmalar başlatılmış ve Bilim ve Sanat Merkezlerinin kuruluşu gündeme gelmiştir (Dönmez, 2004).

TC Milli Eğitim Bakanlığınca özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş, bu kuruluşun bünyesinde idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere 3 daire başkanlığı ve bunlara bağlı 25 şube oluşturulmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan engel gruplarına ilişkin ayrı şubelerle birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesi kurulmuş ve çalışmalar başlatılmıştır (Dönmez, 2004). Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) denilen bu kuruluşta üstün zekâlı/yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan özel eğitim müfredatı çerçevesinde Sosyal Bilgiler eğitiminde ne gibi çalışmaların yapıldığı, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik görüşleri ve uygulamaları büyük bir önem arz etmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinin amaçlarından biri de bireye etkin yurttaş olmayı öğretmektedir. Bu derslerde birey, yaşadığı ülkenin önemini kavrarken vatanını ve milletini sevmeyi öğrenir. Bundan dolayı, üstün zekâlı bireylere verilecek sosyal bilgiler eğitimi daha dikkatli ve titizlikle verilmelidir. Üstün zekâlı bireyler bir ülkenin ilerlemesinde hazine değerine sahip olduğundan bu hazinelerin başka yerlere gitmemesi için daha ilk yıllarda verilecek vatan ve millet sevgisi eğitimi önem arz eder.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan eğitim programları Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi kapsamında ele alınmaktadır. Bilim Sanat Merkezlerinde sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili bir yönetmeliğin bulunmaması bu dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını önemli kılmaktadır.

Ülkemizde üstün zekâlıların eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların ne ölçüde ilerlediğini görmek için başka ülkelerde yapılan çalışmalarla kıyaslamak gerekmektedir. Üstün zekâlılar eğitimi konusunda uzun süredir çalışmalar yapan ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli eyaletlerde farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Bu uygulamaları bir bakış açısı sağlayan HOPE (UMUT) isimli proje

önemli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu proje kapsamında Florida, South Carolina, California, New York eyaletlerinde üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitimini de kapsamaktadır.

Ayrıca ülkemizde ve ABD'de üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin programla ilgili görüşleri, üstün zekâlı öğrenciler için sosyal bilgiler derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler, uygulamalarda karşılaşılan zorluklar çalışmamızın temel problemini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusundan yola çıkılarak ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile ABD'de HOPE projesi kapsamında New York eyaletinde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları ve bu uygulamaların benzer ve farklı yönleri problem olarak algılanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ABD'de ve Türkiye'de üstün zekalı çocukların sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin görüşlerini ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Renzulli'ye göre; üstün zekâlı çocuklar genelde zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olanlar, yaratıcı olanlar ve bir işi başından sonuna kadar götürecek üstün motivasyona, üstün iş, görev alma yeteneğine sahip olanlar üstün olarak kabul edilmektedir (Davaslıgil, 2004). Üstün zekâlı çocuk; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuklardır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Bir ülkenin ve insanlığın geleceğinde, üstün zekâ düzeyine sahip bireylerin eğitimi tüm dünyada büyük önem taşımaktadır. Her bireye eşit eğitim olanaklarının sunulması hem demokrasinin temel prensiplerinden hem de insan olmanın temel haklarından biridir. Eşit eğitim olanakları aynı eğitim fırsatları anlamına gelmez, çünkü

üstün zekâlı öğrenciler normal yaşıtlarından farklı özelliklere sahiptirler. Bu nedenle de, farklılaştırılmış bir eğitim programının gereksinimi içindedirler (Davaslıgil, 2004).

Barksdale (1996)'ye göre, üstün zekâlı bir çocuğun bütün doğal ilgilerinin olumlu yönde gelişme göstermesi için dikkat ve özen gösterilmesi, özel eğitim ve rehberlikte bulunulması temel bir ilke olarak kabul görmektedir. Bu çerçevede üstün zekâlı çocukların ahlâkî ve manevi eğitimlerinin eksik bırakılması düşünülemez. Üstün zekâlı öğrencilere etik tartışmalar yapma fırsatı verilmeli ve onların zekâ ve bilgilerini geliştirme yanında bu yönlerini de geliştirmelerine imkân tanınmalıdır.

Falsom (1998)'a göre, pek çok üstün zekâlı öğrencide, zekâ ile ahlak gelişimi arasında yüksek bir korelasyon görülür. Bu nedenle, üstün zekâlı çocuklar duygusal yoğunluk ve entelektüel komplekslikerinin her ikisine de hitap eden bir sınıf ortamına ihtiyaç hissetmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler için ayrı bir müfredat hazırlanması, ya da en azından müfredatın ilgi, yetenek ve okul başarısı yönünden üstün yetenekli çocuklar için ayrıştırılması ve farklılaştırılması önemli bir ihtiyaçtır.

Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün zekâlı çocukların bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim-öğretim, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri; üstün zekâlı/yetenekli çocukların uygun bir eğitim-öğretim ortamında yetiştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu merkezlerde eğitim gören üstün zekâlı/yetenekli çocukların sosyal bilgiler dersinde almış oldukları eğitim onların yaşadıkları topluma hatta evrene olumlu katkı yapmalarını sağlayacaktır.

Araştırmanın amaçları içerisinde yer alan "ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde başvurulan yöntem ve tekniklerin kullanımının belirlenmesi" ve "ABD ve Türkiye'de üstün zekalı çocuklarda sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarının benzer ve farklı yönlerinin bulunup karşılaştırılmaların yapılması" sosyal bilgiler ders öğretiminin üstün zekâlı çocuklar için zenginleştirilmesi konularında Türkiye'deki uygulamalara yansımaları olacak örnek bir çalışma olması açısından önem teşkil etmektedir.Yeni uygulamalar için yol gösterici olabilecek bir çalışma olması açısından da kıymetlidir..

1.4. Problem Cümlesi

Türkiye ve ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin kendi uyguladıkları sosyal bilgiler programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Alt Problemler

Bu çalışmanın esas amacı, ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin görüşlerini ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamalarını ortaya koymaktır. ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin uyguladıkları sosyal bilgiler programları hakkındaki görüşleri nelerdir? Sorusundan yola çıkarak, bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1-ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin farklılaştırılmış program kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir?

2- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretiminde önemli buldukları konular hakkındaki görüşleri nelerdir?

3- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerinde öğrencilerin hangi tür aktivitelerden hoşlandıklarına dair görüşleri nelerdir?

4- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde hangi konulardan hoşlandığına dair görüşler nelerdir?

5- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin en çok kullandıkları metaryaller ve bu materyallerin neler olduğuna dair görüşleri nelerdir? ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerde kullanmak üzere metaryal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmesi gerektiğine dair görüşleri nelerdir?

6- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkarıldığına dair görüşleri nelerdir?

7- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, ürün dosyası (portfolyo kullanımı) hakkındaki görüşleri nelerdir?

8- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin farklılaştırılmış program kullanmaya yönelik benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

9- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretiminde önemli buldukları konular hakkındaki benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

10- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerinde öğrencilerin hangi tür aktivitelerden hoşlandıklarına dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

11- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde hangi konulardan hoşlandığına dair benzer ve farklı görüşler nelerdir?

12- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin en çok kullandıkları metaryaller ve bu materyallerin neler olduğuna dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir? ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerde kullanmak üzere metaryal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmesi gerektiğine dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

13-ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkarıldığına dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

14- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, ürün dosyası (portfolyo kullanımı) hakkındaki benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

15- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, kullandıkları yöntemler, teknikler ve bunların sıklıkları nelerdir?

16- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, ortaya çıkardığı materyaller ve bunların sıklıkları nelerdir?

17- ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin ortaya çıkardığı ürünler ve bunların sıklıkları nelerdir?

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan görüşme formunu önemsedikleri ve samimi olarak cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1 .2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılında Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni,

2. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında ABD'nin New York eyaletinde üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren 10 öğretmen (Hope Projesi Kapsamında), toplam 20 öğretmen ve bu öğretmenlerin görüş ve uygulamaları ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Zekâ : Zekâ ile ilgili en çok bilinen tanım Boring'in 1923 yılında yapmış olduğu tanımdır. Bu tanıma göre, *"Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü şeydir"*. Boring yapmış olduğu bu dar tanım ile zekâ ile ilgili birçok şeyi anlatamasa da bu alanla ilgilenen bilim adamlarını zekânın gerçekten ne olduğunu araştırmaya sevk etmiştir (Sternberg, 2003). Günlük yaşamda zeka, genelde tek bir yetenek veya becerinin sivrilmesi biçiminde anlaşılır. Bu hatalı bir düşüncedir. Çünkü zeka algılama, öğrenme, düşünme gibi pek çok yetenek ve becerinin birlikte kullanımı ile kendini gösterir.

Üstün Zekâ : Genel olarak üstün zekâ ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun bir araya gelmesi olarak tanımlanır (Robinson ve Clinkenbeard,1998).

Üstün Yetenek: Akarsu (2001)'nun aktarımına göre üstün yetenekliler alanında çalışan kişilerin belirlediği en yalın tanı ölçütlerine uyan kişilerdir. Genel olarak ölçütlerden bazıları şunlardır: En az bir yetenek alanında yaşıtlarının üstünde performans gösterme, dili etkili kullanma, merak ve bazı konulara yoğun ilgi gösterme,

çabuk öğrenme, güçlü bellek, yüksek düzeyde duyarlı olma, özgün ifade biçimlerine sahip olma, yeni ve zor deneyimleri tercih etme…

Özel Eğitim: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylere özel eğitime ihtiyaçı olan birey ismi verilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (Ataman, 2003).

Zekâ Testleri : Kişilerin zihinsel becerilerini ölçebilmek ve onları zihinsel beceri konusunda diğer insanlarla karşılaştırabilmek amacıyla geliştirilen ölçümlerdir (Naglieri, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Zekâ Kavramı

2.1.1. Zekânın Tanımları

Düşüncenin nasıl oluştuğu, beynin insan davranışlarını hangi mekanizmayla nasıl gerçekleştirdiği; öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçlerin nasıl geliştiği soruları uzun yıllar boyunca filozofların ve bilim adamlarının zihinlerini meşgul etmiş ve onları geçmişten günümüze kadar bu sorulara yanıt bulma amaçlı birçok araştırma yapmaya yöneltmiştir.

Zekâ ile ilgili yazılı metinler ilk defa Eski Yunan ve Hindistan'da bulunmuştur. Bu metinlerde "sofist" kelimesi olarak geçen zekâ kelimesi Yunanca *sophos* (bilge, becerikli, zeki) sözcüğünden türetilen "*sophistes*"ten gelir, öğrenmeyi ve öğretmeyi meslek edinen kişileri belirtmek için kullanılır (Kline, 1991). O günden bu güne kadar zekânın tanımına ilişkin psikologlar ve akademisyenler, zekâyı oluşturan yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı tanım yapmışlardır.

Entelektüel yetenek testlerini bir yüzyıl önce geliştirme girişiminde bulunan ilk kişi Sir Francis Galton'dur. Bir doğa bilimcisi olan Galton tarafından zekâ ilk kez ölçülmeye çalışılmıştır. Galton zekâyı temel duyuları duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır (Ülgen, 1997). Galton; bazı ailelerin biyolojik olarak diğerlerinden üstün, daha güçlü ve daha zeki olduğuna inanmaktaydı. Ona göre; zekâ normal üstü bir duygusal ve algısal beceriydi ve bir kuşaktan diğerine geçmekteydi. Bilgiler duyular aracılığıyla elde edilmekte ve kişinin algısal aygıtları ne kadar sağlamsa; kişi, o kadar zeki olabilmekteydi (Atkinson, vd, 1995). Buna ek olarak, zihinsel yetenek açısından daha üst düzeyde olan bireylerin daha güçlü ayrım gücüne sahip olduklarını öne sürmüş ve

beyin büyüklüğü ile zekâ arasıdaki ilişkiyi ilk sorgulayan bilim adamlarından biri olmuştur (Deary ve Smith, 2004).

Öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencileri gözlemleyen Fransız psikolog Alfred Binet bu öğrencilerin özelliklerini birbirlerinden ayırmaya çalışmış ve elde ettiği bilgilerle ilk zekâ ölçeğini geliştirmiştir (Ülgen, 1997). Binet'in bu çalışması çağdaş zekâ testlerine yakın ilk zekâ ölçeği olmaktadır (Sternberg, 2003). Binet, zekânın tanımlanmasının ve ölçülmesinin Galton ve Cattel'in algıladığı kadar basit olmadığını savunmuştur. Binet ve Simon'a göre zekâ, yönetim, uyarlama ve hükmetme olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Yönetim, neyin yapılması gerektiğini ve becerikli bir şekilde nasıl yapılması gerektiğini bilmek; uyarlama, görevin yapıldığı sırada seçilen ve kullanılan stratejinin izlenmesi; hükmetme ise, bireyin kendi düşüncelerini ve davranışlarını eleştirebilme becerisidir (Sternberg, 2003). Binet'e göre zekâ; dış dünyanın algılanması, algıların bellekte yerleştirilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesi süreci (Öner, 1997) ve iyi bir muhakeme gücü, iyi hüküm verebilme ve eleştirisel bir görüşe sahip olmadır (Kulaksızoğlu, 2004).

Wechler'e göre zekâ bireyin rasyonel düşünme, amaçlı davranma ve çevresiyle etkili biçimde baş edebilme becerilerinin tümüdür (Akboy ve İkiz, 2007). Piaget ise, çevreye ve yeni durumlara uygun biçimde düşünüp davranarak uyum sağlama yeteneğini zekâ olarak nitelemiştir (Parhan, 1998).

Thurston'a göre zekâ sözel anlama, kelime akıcılığı, sayılarla çalışabilme, uzaysal ilişki kurabilme, bellek, algısal hız ve akıl yürütme yeteneğidir. Aynı zamanda zekâ, içgüdüsel alışkanlıkları kısıtlayabilme kapasitesi, kısıtlanan içgüdüsel alışkanlığın zihinsel olarak hayal edilip doğruya ya da yanlışa varabilme kapasitesi ve sosyal bir varlık olarak şekil degiştiren, kısıtlanan, içgüdüsel alışkanlığın davranışsal açığa vurulmasının farkına varabilme kapasitesidir (Sternberg, 2003).

Yeni araştırmalar zekâyı geniş bir boyutta ele almıştır. Gardner, çoklu zekâ kuramı ile geleneksel zekâ anlayışında var olan, insanın doğduğu andaki zekâya sahip olduğu ve bu zekânın ne kadarının kullanabileceğini bilemeyeceği, ancak test sonuçları ile ne kadar zeki olduğunun belirlenebileceği fikrine meydan okumuştur. Gardner'a göre (1985) zekâ; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya

koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneğidir.

Bu tanımlardan hareketle zekânın dış dünyaya ilişkin algılar üzerinde düşünme ve bu doğrultuda gerekli davranışı oluşturma ya da var olan davranışı değiştirme yoluyla çevreye ve yeni durumlara uyum sağlama, farklı türdeki problemlere etkin çözümler bulma konusunda gösterilen yetenekler bütünü olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Zekâ kavramı ile ilgili tanımlar, içinde bulundukları dönem ve kültürden etkilendikleri gibi beyin ve beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedir. Zekâ tanımının içinde bulunulan dönemden nasıl etkilendiğini, akademisyenlerin zekâyı nasıl tanımladıkları üzerine 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına değinerek görebiliriz. 1921 yılında akademisyenlerle yapılan çalışmaların sonuçları, akademisyenlerin zekâyı oluşturan temel yeteneklerin problem çözme, karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme yeteneği ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüğünü göstermektedir. 1986 yılındaki çalışmada ise zekâyı oluşturan yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak sıralanmaktadır. Zekâ tanımı üst düzey beceriler gibi temel bir yeteneği içerse de diğer boyutları açısından zaman içerisinde büyük farklılıklar gösterebilmektedir (Oğurlu, 2007).

Zekânın nasıl bir yetenek olduğu konusunda araştırmalar hala sürmektedir. Yapılan bu araştırmalardan yola çıkarak zekâ çok değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Zekâ çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca zekâ, bir bireyin genetik özellikleri ile olduğu kadar, çevresel ve kültürel ilişkileriyle olan deneyimleriyle de şekillenir.

2.1.2. Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar

2.1.2.1. Spearman çift faktör kuramı

Yirminci yüzyılın başlarında yaşamış olan İngiliz psikolog Charles Spearman, zekânın genel bir yapı olduğu ve zihinsel enerjinin de her eylemin kaynağı olduğu

görüşünü ileri sürmüştür. Spearman, bir alanda parlak olan bir kişinin diğer alanlarda da genel olarak parlak olduğunu kaydetmektedir.

Spearman, 1904 yılında ilk defa "g" (general ability/ genel yetenek) olarak adlandırdığı genel zekâdan bahsetmiştir. Spearman faktör analizi tekniğini ilk kullanan ve zekânın faktörlerini ilk ortaya atan kişidir (Aydın, 1999). Cattle ve Galton gibi o da, insan zekâsının kaynağının biyolojik kökenli, tekli olduğu fikrini çekici bulmuştur. Spearman; doğrulanmamış ilişki katsayılarının, değişken gruplar arasındaki gerçek ilişki değerlerini düşük hesaplama yolunu ortaya koymuştur. Bu düşük hesaplanma şekli sınırlı değer aralıkları kullanılan testlerde oldukça fazladır. Bu düşük hesaplamayı düzeltecek istatistiksel bir formül geliştirmiştir. Bulduğu düzeltme prosedürünü Cattle'ın verilerine uyguladığında, zekâ testlerin ölçtüğü değişkenler arasında çok kuvvetli ilişkiler bulmuştur. Aynı ilişkiyi zekâ testleri ve zekâ testleri tarafından ölçüldüğü kabul edilen diğer değişkenlerde de bulduğu zaman; genişletilmiş formülle, değişkenlerin genel kaynağını tüm zekâ testleri arasında düzeltme yapmak için raporlamış ve buna Genel Faktör "g" demiştir (Aydın, 1999). Spearman 1927'de yaptığı araştırmada, çeşitli test kombinasyonlarının büyük çoğunlukla aynı şeyi ölçtüğünü saptamıştır. Çünkü bütün testler arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Korelesyon dereceleri değişmiştir. Fakat Spearman bunu "g" nin farklı teslerdeki eşit olmayan katsayısına bağlamıştır (Aydın, 1999).

Spearman, bireylerin sahip oldukları "g" ve "g" faktörleri yönünden farklılaştıklarını, bireylerin zekâsını ölçmenin "g" faktörünü ölçmek anlamına geldiğini öne sürmektedir (Erginsoy, 2002). Yani, ona göre "g" faktörü zekâdır. Ancak bu görüşün hemen ardından zekânın "g" gibi tek bir faktör ile açıklanması yetersiz bulunarak antitezleri gelmiştir. Bu iddiaların başında Thorndike'ın çoklu faktörler kuramı gelir. Spearman'ın iki faktörlü teorisi, ileri sürüldüğü andan itibaren Gardner, Sternberg ve daha pek çok bilim adamı tarafından eleştirilmektedir.

2.1.2.2. Thorndike çok faktör kuramı

1874-1949 yılları arasında yaşayan ve modern eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward L. Thorndike, çalışmalarıyla zekânın gelişimine katkıda bulunmuştur.

Spearman'ın çalışmalarını ABD'de tekrarlayan Thorndike, duyumsal ayırma gücü ile öğretmen ve öğrencilerin zekâ değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerinin sanıldığı kadar yüksek olmadığını görmüş ve bulgularını 1909 yılında yazdığı bir makaleyle yayınlamıştır. Daha sonraki çalışmalarında da Spearman'ın "g" faktörünü reddetmiştir (Toker, Kuzgun, Cebe, ve Uçkunkaya, 1968). Thorndike (1909), zekânın "g" gibi tek bir faktörle ifade edilemeyeceğini, çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde birden fazla farklı faktörlerin rol aldığını ileri sürmüş, "atomistik" bir yaklaşımla birden çok zihinsel faktör olabileceğini ifade etmiştir. Thorndike'a göre üç tür zekâ vardır (Cansever, 1982; Goleman, 2005):

✓ *Soyut ve Sözlü Zekâ:* Sembol kullanarak düşünme yeteneğidir. Soyut zekâ gerçekte var olmayan ancak var olanlar arasındaki ilişkilerden zihnin soyutlama ve genelleme gücüyle elde ettiği sembollerle uğraşır. Örneğin; pi sayısı, türev, limit, sayılar tabiatta somut olarak yoktur. Matematik kavramlarını kullanmak, matematiksel ilişkileri kurmak soyut zekâ işidir. Romancı, şair, besteci soyut zekâsını kullanır.

✓ *Pratik (Mekanik) Zekâ:* Araç-gereç ve makineleri yapıp kullanmada kendini gösterir. Çocukluk yıllarında kendini göstermeye başlayan bu zekâ, bozulan bir oyuncağı tamir ederken, yap-boz türü oyuncaklarla uğraşırken yoğun biçimde kullanılır. Bu zekânın daha çok mühendislerde, tamircilerde, uzman işçilerde bulunması gerekir.

✓ *Toplumsal (Sosyal) Zekâ:* Sosyal zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Bu zekâ modelinde IQ'nun başlı başına bir bileşen olduğu ifade edilmiş olup, soyut ve mekanik zekâdan ayrı olduğu yönetebilme becerisi , insan ilişkilerinde bilgece davranma olarak tanımlamıştır.

Zekâ kavramı üzerine yapılan araştırmalarda, duygusal bakımdan tekdüze bir akademik yaşam hayal eden bilimsel görüşler, psikoloji biliminin duyguların düşüncelerdeki önemini ortaya koymasıyla değişmeye başlamıştır. Thorndike ve Stenberg yaptığı çalışmalarda sosyal zekânın akademik başarılardan özgür ve hayatın pratik yanlarıyla mücadele edebilen önemli bir zekâ türü olduğunu ifade etmişlerdir (Goleman, 2005).

2.1.2.3. Thurstone grup faktörleri kuramı

1887-1955 yılları arasında yaşayan Louis Leon Thurstone (1938), Spearman' ın genel zekâ üzerinde durmasına itiraz etmiştir. Thurstone, zekânın belli sayıda birincil yeteneğe bölünebileceğini düşünmüştür. Bu yetenekleri bulmak için, birçok farklı madde içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Bir grup test maddesi, sözel anlayışı ölçmek üzere hazırlanrken diger bir grup aritmetik hesaplamayı ölçerek farklı gruplar, farklı yetenekleri ölçmek üzere hazırlanmıştır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995)

Thurstone, tüm testlerin puanları arasındaki korelasyonları bulduktan sonra, bir temel faktörler kümesine ulaşmak için faktör analizi uygulamıştır. Bulunan faktörlerden her birini en iyi temsil eden test maddeleri, yeni testler oluşturmakta kullanılmıştır. Bu testler daha sonra başka bir denek grubuna verilerek puanlar arasındaki korelasyonlar tekrar analize tabi tutulmuştur. Bu tür çalışmayı birçok kez yaptıktan sonra Thurstone, yedi faktörü zekâ testlerinin ortaya koydugu birincil yetenekler olarak tanımlamıştır (Atkinson ve Hilgard, 1995). Bireyler arasındaki zihinsel farklılıkların bağımsız yedi faktörden kaynaklandığını öne süren Thurstone, zekânın değerlendirilmesinde grup faktörleri kuramını geliştirmiştir (Weiner ve Stewart, 1984).

Thurstone' nun Grup Faktörleri Kuramı aşağıdaki gibidir (Eripek, 2005):

- ✓ *Sözel Yetenek:* Sözcükleri tanıma ve anlama yeteneğidir.
- ✓ *Sayısal Yetenek:* Temel, basit, matematik işlemleri hızla ve doğru bir biçimde yapabilme yeteneğidir.
- ✓ *Muhakeme Yeteneği:* Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun alanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumlarında ölçülmektedir.
- ✓ *Mekân İlişkileri:* Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzayda çeşitli durumlarını tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekân ilişkilerini algılayabilme gibi yetenekleri kapsar.
- ✓ *Bellek Faktörü:* Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırda tutabilme gibi faktörleri içine alır.
- ✓ *Mekanik Beceri:* El becerilerini kapsar.

Thurstone'un teorisi; zekâya, çok boyutlu bakmış ve her boyutun bir zihinsel yeteneği temsil ettiğini söylemiştir. Bu zihinsel yetenekler, yan yana birbirlerinden bağımsız bir mozaik gibi dururlar. Belirtilen faktörlerin yorumu Gestalt psikolojisi kavramları kullanılarak yapılmıştır (Guilford, 1967).

2.1.2.4. Sternberg üçlü saç ayağı kuramı

Zekâ ile ilgili araştırmalar yapan ve kuramlar ileri süren Robert J. Sternberg, spesifik ölçüm araçlarıyla ölçülen zihinsel yeteneklerin zekâ kavramını açıklamakta dar kaldığını ifade etmiştir (Sternberg, 2003). Bu tip zekâ çalışmalarının zekânın sadece tek bir yönünü açıklayabileceğini ve bu yönünde sadece okulda başarılı olan veya kitap okumada başarılı olan insanlarda görülebileceğini ileri sürmüştür. Tüm bunların ışığında Sternberg "Üçlü Saç Ayağı Kuramı"yla, insan zekâsının birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olan üç boyut çerçevesinde açıklanabileceğini ileri sürmüştür.

Sternberg' in "Üçlü Saç Ayağı Kuramı" bileşenler yaklaşımına dayanmaktadır. Bileşenler yaklaşımı; Spearman, Thorndike ve Thurnstone'un temsilcisi oldukları faktöryel yaklaşımının tamamlanması ve yorumlanmasına olanak sağlar. Bileşenler yaklaşımı, test puanları arasındaki korelasyonlarla tanımlanan faktörlerden sorumlu altta yatan bileşen süreçlerini anlamaya ve çözümlemeye çabalamaktadır. Sternberg, bir zekâ testindeki belli bir işi seçer ve bunu bir dizi deneyde kullanır. Bu deneylerin sonuçları, Sternberg' in bu işte söz konusu bileşenleri çıkarmasına yardımcı olur. Performanstaki bireysel farklılıklar, bazı bileşenleri bir bireyde diğerine oranla daha etkili bir biçimde işlediğini varsayarak açıklar (Ramazan, 1997).

Sternberg'in Üçlü Saç Ayağı Kuramı'nın bileşenleri aşağıdaki gibidir:

✓ Analitik Zekâ: Bireyin öğrenme sürecinde ve karşılaştırmalarda bulunabilmesinde analiz yapabilmesini içerir. Analitik zekâ yeteneklerini standartlaştırılmış zekâ testleriyle WISC-III, Stanford-Binet gibi ölçebilmek mümkündür. Bu testlerle yapılan ölçüm dolaylı bir yolla yapılan ölçümdür, eğitimde fırsat eşitliğine sahip olamayan kişiler için şüphe taşıyıcıdır (Strenberg ve Clinkenbeard, 1995).

✓ Yaratıcı Zekâ: Yeni ve alışılmadık durumlarda yine alışılmadık bilgi ve beceriler yoluyla başarılı bir şekilde baş etme becerisini içerir. Aynı zamanda yaratma,

icat etme, keşfetme, içgörü ve sezgiyi kapsar. Yaratıcı zekâ, hayal gücünün kullanıldığı hikâyeler yazma, sanatsal bir nesne ortaya koyma veya bir reklam hazırlama sürecinde de vardır. Analitik zekânın tersine yaratıcı zekânın değerlendirmesinde asla tek bir doğru cevap yoktur. Birçok cevabı olabilir veya açık uçlu kalabilir (Sternberg ve Lubart, 1999).

✓ Pratik Zekâ: Bireyin fikirleri pratik uygulamalara dönüştürme ve başkalarını bunun yararlı olduğuna inandırma yeteneğidir (Eripek, 2005). Bireyin içinde bulunduğu çevrede sahip olduğu yetenekleri başarılı olmak için kullanması, uygulamasıdır. Okul ortamında bir öğrencinin başarılı olmak için sahip olduğu yetenekleri sergilemesi örnek gösterilebilir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995). Pratik zekâya sahip bireyler ise sahip oldukları yeteneklerin farkında olan ve bunları doğru zamanda, doğru yerde kullanan kişilerdir. Eğitimci ve araştırmacıların hedefi, varolan potansiyellerine rağmen okul veya iş yerlerinde beklenen başarıyı gösteremeyen gençlerin becerilerinin ölçümlerini geliştirmek ve bu becerileri işe yarar şekilde kullanmalarının yollarını bulmak olmalıdır (Sternberg ve Lubart, 1999).

2.1.2.5. Guilford zekâ yapısı kuramı

1967'de Guildford, faktör analizi teknigiyle, zekâda 120 faktör tanımlamıştır. Bu modelde "İçeri", " İşlem" ve "Ürün" şeklinde sıralı bir düzenleme bulunmaktadır. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihinsel işlem yapmadan da ürün elde etmek mümkün değildir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

Zekâ İçeriği: Algılanan duyumlar; anlamlaştırılan sözcük, kavram ve sayılar gibi simgeler; anlatılabilen düşünceler ve yapılan davranışlar oluşturur. "İçerik" boyutunda aşağıdaki kategoriler ele alınır (Guilford, 1967).

✓ Figürel İçerik: Duyular yoluyla algılanan; boyut, şekil, renk, yer, doku, ses örüntüsünü içerir. Görsel ve işitsel boyutları vardır.

✓ Sembolik İçerik: Bir kavramı sembolize eden soyut formlardan oluşur. Örneğin; harfler, rakamlar ve diğer geleneksel semboller.

✓ Semantik İçerik: Anlamsal içerik; sözel anlamlar veya düşünceler, fikirler şeklindedir. Anlamlar, her zaman değil ama genellikle kelime sembollerine bağlıdır.

✓ Davranışsal İçerik: Bireylerin davranışları ve zihinsel durumları hakkındaki bilgileridir. Bu bilgiler beden dili tarafından yansıtılır. Örneğin fiziksel hareketler, testler ve mimikler.

Zekâ İşlemi: İçeriği bilme, bellek, yaratıcılık yaşantılarına dayalı olarak yapıldığı gibi bunların değerlendirilmesinden oluşur. "İşlemler" boyutu aşağıdaki kategorilerden oluşur (Guilford, 1967).

✓ Biliş: Bir kelimenin anlamını bilmektir.

✓ Hafıza: Bir yemek tarifini akılda tutma gibi doğrudan bir uyarıcı tarafından etkinlik zamanından hemen sonra idrak edilen (kavranan/farkına varılan) bilgi parçacıklarını beyne depolamaktır.

✓ Uzaksak Düşünme: Bilinenlerden, bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüme varmaktır.

✓ Yakınsak Düşünme: Bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktır.

✓ Değerlendirme: Bir problemin çözümünün uygunluğu veya doğruluğu, iyiliğine ilişkin kararlara varma yeteneğidir.

Zekâ Ürünü: Zekâ işlevi sonucunda yapılan davranışlardan oluşur. Ürün kategorileri aşağıdaki gibidir (Guilford, 1967):

✓ Birim: Bir nesne gibi, çeşitli özelliklerin özgün bir kompozisyonuna sahip varlıklar. Mavi bir üçgen leke, bir müzik notasının sesi, yazılmış bir kelime, suç kelimesinin anlamı gibi.

✓ Sınıf: Birbirine benzerliği olan birimlerin arkasında yer alan bir kavramdır. Örneğin; "-mek, -mak"la biten kelimeler veya bir meslekler seti olabilir. Örneğin memeliler, eklembacaklılar, sürüngenler, aynı benzerliği olan birimlerin arkasında yer alan kavramlardır.

✓ İlişki: İki item arasında gözlenen bağlantıdır. Bir çocuğun diğerinden daha uzun olduğu, birbirinden bir oktav ayrı iki ton, alfabetik sıradaki iki isim gibi.

✓ Sistem: Tanınabilir bir bütünlük içerisinde, birbirleriyle ilişkili üç veya daha fazla itemin düzeni. Masanızın üstünde görülen nesnelerin düzeni, bir melodi veya ritm, bir telefon numarası, bir dizi hareket planı gibi.

✓ Dönüştürme: Bir nesnenin görsel olarak algılanmış hareketi, bir melodideki çeşitlenme, yanlış yazılmış kelimelerin düzeltilmesi, bir kelime oyunu veya bir kişinin ruh halinin tersine ifadesi gibi bilgi parçasındaki bir değişiklik.

✓ Sonuç Çıkarma: Verilen bir bilgiden sonra gelecek bilgiyi çıkarsama. Örneğin, şimşekten sonra fırtına bekleme, 4x5'i görüp 20'yi düşünme, hafif kelimesini işitip ağır düşünme veya suratını asan bir arkadaşınızın ne söyleyeceğini ya da yapacağını bilme.

2.1.2.6. Gardner çoklu zekâ kuramı

Gardner (1985) geleneksel olarak ele alınabilecek görüşlerden farklı olarak insan zekâsının objektif olarak ölçülebileceği tezini eleştirmiş, zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini ileri sürmüştür. Gardner çoklu zekâ teorisiyle zekâ kavramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Gardner'e göre zekâ, biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir; bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve esinlenme sonucu olarak az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüştürülebilmektedir (Gardner, 1999). Uygun teşvik, zenginleştirilmiş çevre ve öğretim ile insanların çoğu her bir zekâyı belirli bir seviyeye kadar geliştirebilir. Bu çeşitli zekâlar, hem yapı, gelişim ve işlev olarak birbirlerinden ayrı iş görürler yani birbirlerinden bağımsızdırlar; hem de birbirleriyle etkileşim içindedirler ve karmaşık bir sistem içerisinde çalışırlar (Gardner, 1985).

Gardner çoklu zekâ teorisini ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırma sonucundan faydalanmıştır. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu beynin farklı yarımkürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teoriye *"Split–Brain Theory"* ve IQ' ya karşı ilk meydan okumadır. Diğer taraftan beyin hasarlarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebildikleri ve yaşamlarına devam edebildikleri keşfedilmiştir. Tüm bu

gelişmeler yaşanırken Gardner kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş, bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir (Yavuz, 2001).

Gardner (1983) *"*Frames of Mind*"* adlı eserinde insanın en az yedi temel zekâ alanından oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bu zekâ alanları birbirinden bağımsızdır. Her biri beyindeki ayrı bir sistem tarafından, kendi kurallarına göre işler. Gardner 1999'da yayınladığı *"*Intelligence Reframed*"* adlı eserinde yedi zekâ alanına bir alan daha ekleyerek çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın ileri sürdüğü teoriye göre sekiz zekâ alanı aşağıdaki gibidir:

✓ Sözel-Dilsel Zekâ: Araştırmacılar dil ve beyin arasındaki ilişkiyi yıllardır incelemektedir. Dil zekâsı iletişim ve haberleşmede dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite, sözlü anlatın becerisi (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı vb.) şeklinde ortaya çıkabilir (Talu, 1999). Dille ilgili zekâ; etkin bir konuşma yapmayı, anlamları bellekte biriktirmeyi ve olayları açıklayabilmeyi sağlar. Edebiyat ile ilgili alanlarda başarılı olurlar. Şiir, hikâye anlatmak, dilbilgisi, mizah, mecaz gülümseme, soyut muhakeme, simgesel düşünme, kavramsal örüntüleme, okuma, yazma, espriler yapma, konuşma sözel/dil zekâsının özellikleridir (Ataman, 2003).

✓ Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştiriler düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir. Matematikçiler, fenle uğraşanlar, muhasebeciler, istatistikçiler, bilgisayar programcıları, mantık- matematik zekâsı güçlü bireylere örnek olarak verilebilir (Şaban, 2000).

✓ Görsel-Mekânsal Zekâ: Bir insanın avcı, bir izci ya da rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekaratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulama kapasitesidir (Şaban, 2000). Olağanüstü uzamsal yeteneğe sahip çocuklar, karmaşık satranç oyunları oynarken, ayrıntılı lego yapıları oluştururken, çizimlere mükemmel odaklanırken, istekli bir şekilde bulmaca çözerken gözlemlenebilir. Bu çocuklar grafik hafızaya sahiptirler ve küçük görsel değişiklikleri ayırt edebilirler. Mimarlarda,

grafikerlerde, desinatörlerde, endüstriyel tasarımcılarda, ressam ve heykeltıraşlarda bu yeteneği gözlemlemek olasıdır (Smutny, 2000).

✓ Bedensel-Kinestetik Zekâ: Problem çözme, değerli ürün meydana getirmek için vücudun ya da vücut kaslarının kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekânın, objeleri becerili bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır. Dansçılar, atletler, operatörler ve enstrüman çalanlar, kinestetik yeterliliğin örneklerini oluştururlar açıklanmıştır (Gardner, 1999).

✓ Müzik-Ritim Zekâsı: Bir kişinin besteci, müzisyen ya da şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etme kapasitesidir (Şaban, 2000). Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir.

✓ Kişilerarası-Sosyal Zekâ: Bu zekâ kapsamında insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. İnsan ilişkileriyle ilgili kazanılan bilgi, bireye; diğer insanların açık ya da gizli olan istek ve eğilimlerini bilme, bu bilgilere dayanarak, farklı bireylerden oluşan bir grubu etkileme ve istenilen doğrultuda davranmalarını sağlama olanağı verir (Gardner, 1985).

✓ Bireye Dönük-İçsel Zekâ: Bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir (Şaban, 2000). Güçlü bir içsel zekâya sahip çocuklar kendi güçlerini, ihtiyaçlarını ve duygularını anlayabilirler ve kendilerini gözlemleyebilirler. Duygularını ve hedeflerini yönetmede mükemmel derecede beceriklidirler. Bu zekâ, filozoflarda, psikiyatristlerde, ruhani liderlerde, bilişsel örüntü araştırmacılarında gözlemlenebilir (Ataman, 1998,2003).

✓ Doğabilimci zekâ: Gardner tarafından çoklu zekâ kuramına eklenen son öğedir. Doğa zekâsı bölgesel ya da küresel çevre değişikliklerini açıklama ve hayvanları, doğal hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları kapsar. Avcı, botanikçi ve anatomistler bu zekâları gelişmiş olan bireylere örnek verilebilirler (Şaban, 2001). Charles Darwin bu alandaki en ünlü kişidir.

2.1.2.7. Tannebaum deniz yıldızı kuramı

Bu model 1983 yılında Abraham Tannebaum tarafından geliştirilmiştir. Bu model üstün zekânın kolay anlaşılmasını sağlamak amacı ile deniz yıldızına benzetilmiştir. Deniz yıldızını üstün zekâya benzeten bu kuramda yıldızınız beş ucu bulunmaktadır. Her uçta kuramı açıklayan maddeler bulunur. Bunlar: genel yetenek, özel yetenek, çevre, şans faktörü ve diğer koşullar olarak karşımıza çıkmaktadır (Tannebaum, 2003).

Lowe (2002)'a göre:

Genel yetenek: Tannebaum'a göre farklı düzeylerde başarı çeşitleri için gerekli olan ''ölçülebilir diğer bir değişle sınanabilir'' zekâdır. Geliştirilen zekâ testleri ile ölçülen zekâ genel yetenek kapsamı içersinde yer almaktadır.

Özel yetenek: Bireyin daha erken yaşlardan itibaren belirli alanlarda gösterdiği ileri derecede performansıdır. Güzel resim yapma,bir alet çalma, el yeteneği vb. Bunların bazıları, erken çocukluk döneminde tespit edilebilir.

Çevre Faktörü: Çevre faktörü küçük ölçekte bu çocuğun ailesini, okulunu ve arkadaş topluluğunu kapsamaktadır. Daha büyük ölçekte ise, ekonomik, sosyal siyasal ve iklim gibi çevresel faktörler ön plana çıkmaktadır. Bulunulan çevreye göre zekâ şekil aldığı gibi zekânın tanımında değişiklik arz edebilir.

Şans faktörü: Bu faktör tamamen öngörülemeyen ve genellikle kontrol edilemeyen durumları ifade eden faktördür. Doğru zamanda doğru yerde doğru insanlarla tanışma gibi durumları ifade eder. Mesela sizin zekânınızı tespit edecek iyi bir öğretmene rastlamanız, bulunduğuz yerde sizin ilgi ve yeteneklerinizi geliştiren eğitim kurumlarının olması gibi etkenler şans faktörünün içinde yer alır.

Diğer faktörler: Bu faktörler motivasyon, göreve bağlılık, kendine olan inancı akıl sağlığı ve güveni içerir.

2.1.3. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri

Zekâ testleri, özellikle klinik ve eğitim ortamlarında tanı koyma, yorumlama ve doğru bir eğitim uygulamak için bireyin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemede önemli araçlardır (Naglieri, 2001). Zekâ testlerinin gelişimi, psikologların bireyler arasıdaki

yetenek farklarını ölçmek istemelerinden dolayı hız kazanmıştır. Zekâ testleri konusundaki sistematik ve bilimsel çalışmalar ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamış, İngiltere'de Fransis Galton, Almanya'da Emil Kraeplin ve Fransa'da Fred Binet bu konuda araştırmalar yapmışlardır.

Zekâ testlerin geliştirilmesinden bu yana bilişsel psikoloji, nöropsikoloji ve zekâ alanlarında önemli araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Zekânın yapısı üzerine, son 50 yılda birçok araştırma yapılmıştır. Özel yeteneklerin incelenmesinde ve zekânın değerlendirilmesinde kullanılmakta olan genel kavramların dışına çıkılmıştır. 1960'larda giderek artan sayıdaki bilişsel teorisyen; nöropsikolojiyi, nörobilimi ve üst düzey zihinsel süreçleri incelemişlerdir. Bilişsel devrim olarak tanımlanan bu çabalar, uygulamalı psikoloji ve psikolojik teoriler üzerinde önemli etkiye sahip olmuşlardır. Söz konusu bu bilişsel devrim, zekânın ölçülme şeklini de etkilemiştir (Naglieri, 2001).

Zekâ testlerinin çeşitli kullanım amaçları bulunmaktadır Bu amaçlar aşağıdaki gibidir (Savaşır, Sezgin ve Erol 1992):

✓ Yaşıtlarına göre zihinsel becerilerindeki gerilikten dolayı okul başarısızlığı gösteren çocukların saptanarak, zihinsel potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilecekleri koşullardan (özel eğitim) yararlanmalarını sağlamada;

✓ Herhangi bir hastalıkla birlikte görülen zihinsel ya da motor geriliğin saptanarak, ayırt edici tanıya katkıda bulunmada;

✓ İlaç tedavisi, ameliyat ya da değişik müdaheleler sonucu oluşabilecek zihinsel yıkım veya gelişimin belirlenmesi için müdahale öncesi ve sonrası değerlendirmede;

✓ Bazı ilerleyici hastalıklarda hastalık sürecinde ortaya çıkabilecek zihinsel ya da motor yıkımın belirlenmesinde zekâ ölçekleri kullanılmaktadır.

Bireyin öğrenme gücü olarak bakıldığında zekâ ve ölçülmesi önem kazanmaktadır. Zekâyı kalıtımın karakteristik bir özelliği olarak gören bir öğretmen, tüm çocukların öğrenmesine yardımcı olmak yerine bazı öğrencilerin niçin öğrenemediklerini açıklamakta zekâ puanlarını kullanacaktır. Onlar, zekâyı ırktan ve diğer kalıtımsal özelliklerden etkilenen bir özellik olarak görmektedirler ve test puanlarını eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamakta bir araç olarak kullanmanyı reddederler. Bu bazı okulların zekâ testlerini test programlarının sistemlerinden

çıkarmasına bir neden teşkil etmiştir. Bu yüzden zekâ testlerinin amacı bir öğrencinin kalıtımsal yeteneklerini ortaya koymak değildir. Öğretmenler de eğitimle ilgili tüm kararlarında sadece test puanlarına bağlı kalmamalıdırlar. Başarıdaki farklılıklar daha geçerli ve kapsamlı farklılıklara, çocukluk dönemindeki bilişsel gelişime uygun veya uygun olmayan eğitim ortamlarına, öğrenmek için çaba sarf etme konusundaki motivasyonuna dayandırılmalıdır (Ebel, 1979)

Günümüzde eğitim sürecindeki gelişmeler sonucunda bireylerin neler yapabildiğinden çok; neler yapabileceği görüşü kabul görmüş, klasik testlerin öğrencilerin değerlendirilmesinde yetersiz kaldığı ve onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiği görüşü savunulmaya başlanmıştır.

2.1.3.1. Bireysel olarak uygulanan zekâ testleri

Bireysel olarak uygulanan testlerin tümü teste alınan bireyin profilini vereceğinden uygulayıcının hem uygulama kuralları ve ölçütleri çok iyi bilmesi ve teste hakim olması hem de test sonucunu değerlendirmede uzman olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde testten sağlıklı bir sonuç alınabilir (Tunalı, 2007).

Bireysel testlerin uygulanmasında, testi veren birey ile testi yapacak olan birey yüz yüze bulunur. Böylece testi veren kişiye; test edilen bireyin mimikleri, vücut hareketleri, ilgisi, dikkati, cevap verme gibi bireye ilişkin bilgileri gözleme olanağı verir. Sorular sözel olarak sorulur ve deneğin verdiği cevapları testi yapan birey kendisi kaydeder. Bazı durumlarda deneğin verdiği cevabın doğru veya yanlış olduğunu anında değerlendirmek zorundadır. Örneğin Standfort-Binet ve Wechsler zekâ testleri bu tür bireysel testlerdir ve bireye uygulanması yaklaşık bir buçuk saat sürer. Bu testler tüm zekâ puanını verecek olan sözel ve sözel olmayan alt testleri içermektedirler (Grup Zeka Testleri, 2013).

Bireysel olarak uygulanan zekâ testleri uygulamacıya teste alınan birey hakkında bir çok bilgi vermesine rağmen bazı durumlarda da işini zorlaştırır. Örneğin, geniş bir grubun değerlendirilmesi gerektiğinde yeterli uzmanın ve zamanın bulunması konusunda sıkıntı yaşanabilir. Burada önemli olan testin uygulanış amacıdır. Bireysel testler daha çok küçük yaş grubundaki çocuklara, okuma yazma bilmeyenlere, zihinsel

engellilere ve eğitsel veya klinik tanıya ihtiyaç duyan bireylere uygulanır (Tunalı, 2007). Dünyada kullanılan belli başlı testler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

2.1.3.1.1. Stanford – Binet zekâ testi

Psikolog Alfred Binet, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini değerlendirmek üzere öğretmenlerden bilgi toplamış ve daha sonra öğrencilere farklı test maddeleri uygulamışlardır. Bu testlerin öğretmenlerin değerlendirmelerine uyan maddelerden yola çıkarak korelasyon teknikleri kullanarak belirlemişlerdir. Böylece günümüzde kullanılan zekâ testlerine benzeyen ilk zekâ ölçeğini hazırlamışlardır (Ramazan, 1997). Binet'in elde ettiği verilere dayanarak geliştirdiği bu zekâ ölçeğinin uyarlanmasını Terman 1905 senesinde Stanford Üniversitesi'nde yaparak 1916 yılında Stanford-Binet testi olarak yayımlanmıştır (Ülgen, 1997):

Binet zekâyı; "İyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, kendi kendine eleştirme gücü, arzulanan bir sonuca ulaşmak için adaptasyonlar yapabilme ve belli bir noktada yoğunlaşabilme kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Bu tanım doğrultusunda zekâ altı özellik içermektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Ülgen,1997)

- ✓ Anlamak,
- ✓ Hüküm vermek,
- ✓ Akıl yürütmek,
- ✓ Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek,
- ✓ Düşünceyi amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek,
- ✓ Kendini eleştirebilmek.

Binet'in geliştirdiği IQ (Intelligence Quotient- zekâ katsayısı) testleri, önce Paris'teki okullarda zekâ güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesi amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Akıl yaşının takvim yaşına oranını gösteren bu testler; eğitimde, orduda ve hatta işe alımlarda bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılmış ve halen de kullanılmaktadır. Binet zekâyı iyi bir muhakeme gücü, iyi hüküm verebilme ve eleştirel bir görüşe sahip olma olarak tanımlamıştır (Kulaksızoğlu, 2004).

Binet, bireyin diğerlerine oranla olan zihinsel gelişimini ifade eden "zekâ yaşı" terimini geliştirmiştir. Binet yaptığı araştırmalar sonucu, zihinsel açıdan geri olan bir çocuğun kendi yaşından daha küçük bir çocukla aynı olacağını gözlemlemiştir.

Araştırmalar sonucu belirlenen ortalama zekâ yaşları puanları "kronolojik yaş" ile uyum göstermiştir. Böylece üstün bir çocuğun zekâ yaşının, kronolojik yaşından daha büyük olacağı sonucuna ulaşmıştır. Binet'in bu çalışmalarından sonra, Stern "zekâ bölümü" kavramını geliştirmiş ve zekâ yaşının, kronolojik yaşa bölünmesinin yüz ile çarpılması ile elde edilebileceğini öne sürmüştür (Halonen ve Santrock, 1997).

2.1.3.1.2. Wechsler zekâ ölçeği (WISC- R zekâ testi)

Stanford-Binet gibi Wechsler Ölçekleri de bireysel zekâ ölçeklerinden biridir. Wechsler de Binet gibi zekâyı genel bir faktör olarak algılamışsa da, bazı noktalarda Binet'den ayrılmaktadır (Savaşır, 1994). Yaşlara göre ayrılma yerine, Wechsler ölçekleri, zekâyı oluşturan farklı boyutları ölçtüğü varsayılan çeşitli alt ölçeklere, ayrıca sözel ve performans olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır Her alt ölçekte kolaydan zora doğru sıralanmış maddeler vardır (Savaşır, 1994).

Günümüzde kullanılan Wechsler ölçekleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Yargıcı, 2000):

- ✓ Wechsler Okul Öncesi Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WPPSI),
- ✓ Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R),
- ✓ Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (WAIS-R).

İlk Wechsler Ölçeği, Wechsler-Bellevue Zekâ ölçeği adıyla 1939 yılında yetişkinler için geliştirilmiştir. Bu zamana kadar kullanılan zekâ ölçekleri çocuklar için geliştirilmişti, ancak sonradan bu ölçeklere daha zor sorular eklenerek yetişkinlere de uygulanmaya başlanmıştı. Bu nedenle bu ölçeklerin içeriği yetişkinlerle yeterince ilgili değildi. Ayrıca, ölçek maddelerinin en düşük düzeyde dahi görünüş geçerliği olmadığından, ölçeği alan yetişkinlerle iyi bir ilişki kurulamıyordu. Çoğu ölçek maddesi okul çağındaki çocukların günlük faaliyetleri temel alınarak yazıldığından, çoğu yetişkin için görünüş geçerliğinden yoksundu. Bunların yanı sıra, çoğu ölçeğin "hız" gerektirmesi yaşlılar için bir dezavantaj oluşturuyordu (Anastasi ve Urbina, 1997).

Tüm bunlar doğrultusunda, Wechsler, hem zihin yaşı normlarının yetişkinlere uygulanamaması üzerine dikkatini yoğunlaştırmış, hem de bireysel zekâ ölçeklerinin standardizasyon örneklemine çok az yetişkinin dâhil edilmiş olduğunu vurgulamıştır. Bu gibi nedenler doğrultusunda Wechsler, Wechsler Bellevue Ölçeği'ni geliştirmiştir.

Bu ölçek, hem biçimi hem de içeriği açısından, daha sonra geliştirilen Wechsler Ölçekleri için temel bir yapı oluşturmuştur. Daha sonraki Wechsler Ölçekleri bu temel yapı baz alınarak, bazı eklemeler sonucunda geliştirilmiştir (Yargıcı, 2000).

Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC) ise, 1949 yılında Wechsler Bellevue Ölçeği'nin daraltılması ile geliştirilmiştir. WlSC'in çoğu maddesi, yetişkinler için geliştirilen bu ölçekten alınmış, ayrıca her alt ölçeğe aynı tip, fakat daha kolay maddeler eklenmiştir. 1955 yılında ise, Wechsler Bellevue Ölçeği'nin bazı teknik yetersizlikleri düzeltilerek WAIS geliştirilmiştir. Bu teknik yetersizlikler, ölçeğin uzunluğu, norm grubunu yeterince temsil edici olmaması ve alt ölçeklerin güvenirliğinin yeterli olmayışı ile ilgiliydi (Yargıcı, 2000).

Wechsler Ölçekleri içinde en küçük yaş grubuna yönelik olarak hazırlanan ölçek, 1967'de geliştirilen Wechsler Okul Öncesi Çocuklar için Zekâ Ölçeği'dir (WPPSI). Bu ölçek, 5-15 yaş grubu için geliştirilmiş olan WlSC'in maddeleri azaltılarak 4,5,6 yaş grubu için hazırlanmıştır (Yargıcı, 2000).

WISC, her ne kadar çocuklar için kullanılmak üzere geliştirilmiş bir ölçek olsa da, yeterince çocuklara yönelik bir ölçek değildi. Bu nedenle 1974'de 6-16 yaşları arasındaki çocuklar için WISC-R hazırlanmıştır. Bu ölçekte yetişkinlere yönelik olarak hazırlanmış olan maddelerin ya çocuklara yönelik maddelerle yeri değiştirilmiş ya da bu maddeler tamamen değiştirilmiştir (Anastasi, Urbina, 1997).

Bugüne değin Wechsler Ölçekleri'nin her biri bir ya da daha fazla değişikliğe uğramıştır. WAIS-R 1981, WISC-III ise 1991 yılında hazırlanmıştır. WAIS-R 16-74 yaşlarını, WISC-III 6-16 yaş 11 ay arasını, WPPSI-R (1989) ise 3-7 yaş 3 ay arasını kapsamaktadır. WAIS-III ise halen geliştirilmektedir (Yargıcı, 2000).

WISC-R'ın Türkçe'ye standardizasyonu, Işık Savaşır ve Nail Şahin tarafından gerçekleşmiştir. Çalışmalara 1978 yılında başlanmış ve yaklaşık dört yıl sürmüştür. Soruların güçlük derecelerinin saptanması ve uygun olmayan soruların yerine yenilerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Test, Türkiye'nin 11 ayrı kentinde yaşayan 6-16 yaşları arasında 1639 denek kullanılarak standardize edilmiştir (Savaşır, 1994).

2.1.3.1.3. Kaufmann'nın çocuklar için değerlendirme bataryası (K- ABC)

Alan S. Kaufman ve eşi Nadeen Kaufman tarafından okul öncesi ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu testin amacı, saf teorik ve deneysel yapıya dayanarak çocukların zihinsel yeteneklerini ölçmektir. Aynı zamanda gerçek bilgi (başarı) ile problem çözme yeteneği (bilişsel süreç) arasında farklılaştırma yapmayı da hedeflemektedir (Zeidner, Matthew ve Roberts, 2004).

Eğitimsel planlama ve yerleştirme, nörolojik değerlendirme durumlarında kullanılabilmektedir. Uygulama süresi 35-85 dakika arasında değişen; 2 yaş 6 aylıktan, 12 yaş 6 aylığa kadar uygulanabilen bir testtir. K-ABC'nin dayandığı iki teoriden biri John Horn'un Gf-Gc teorisi 34 ile yaptığı yeteneklerin sıralaması çalışması, diğeri ise Luria'nın farklı nöropsikolojik, işlemlere daha fazla yoğunlaşmış yaklaşımıdır. Bilişsel süreçler ve başarma yeteneklerini ölçmek üzere 16 alt testten oluşmaktadır (Zeidner, Matthew ve Roberts, 2004).

K-ABC üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir .

✓ Sıralamalı İşlemler (Sequential): El hareketleri, sayı hatırlama, kelime düzeni alt testleri;

✓ Eş Zamanlı İslemler (Simultaneous Processing): Sihirli pencere, yüz tanıma, gestalt kapanışı, üçgenler, matrix analojileri, uzamsal hafıza ve fotoğraf serileri alt testleri;

✓ Başarı (Achievment): İfade edici kelime dağarcığı, aritmetik, bilmeceler, okuma, şifre çözme ve okuma-anlama alt testleri.

2.1.3.1.4. Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System– CAS)

Sternberg, Dennis ve Beatty tarafından geliştirilen test ergenlere ve yetişkinlere uygulanmaktadır. Geleneksel testler, farklı kültürdeki çocuklara sıkıcı gelmekte, düşünme stilleri ile paralellik göstermemekte ve potansiyellerini yansıtmamaktadır. Testi geliştirenler, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)'in kültürel olarak farklı grupların teşhisinde önemli bir rol oynayacağını düşünmektedirler (Özyaprak, 2006).

CAS, 5-17 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek için planlanmıştır. CAS, PASS Teorisi (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl)'nden üretilmiştir. CAS'ı oluşturan dört ölçek, bu işlem alanlarıyla ilgilidir (Naglieri ve Das, 1997).

CAS'in Standart ve Temel Batarya olmak üzere iki formu vardır. Bu iki formun her biri PASS Ölçeği'nden oluşur. Bu ölçekler aşağıdaki gibidir (Acar, 2007)

- ✓ Bilişsel kontrolü sağlayan "Planlama" işlemleri,
- ✓ İstenilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici bilişsel aktiviteyi sağlayan "Dikkat" işlemleri,
- ✓ Bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan "Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler".

Standart Batarya'daki bu ölçeğin her biri üç alt testten oluşur. Temel bataryada ise, bu ölçeğin her biri ikişer alt testten oluşur. Her bir alt test ölçek puanının ortalaması 10, standart sapması ise 3'tür. PASS Ölçeği'nin her biri; ortalaması 100 olan standart puanı ve ortalaması 15 olan standart sapmayı verir. *"Standart Batarya"* 12 alt testten, *"Temel Batarya"*" ise, 8 alt testten oluşur. Her iki bataryanın da alt test ölçek puanlarının toplamından *"Tam Ölçek Standart Puanı"* elde edilir (Naglieri ve Das, 1997).

2.1.3.2. Grup olarak uygulanan zekâ testleri

Zekâ testlerinin grup olarak uygulanacak şekilde geliştirilmesinin amacı zaman ve uygulayıcı yetersizliğini ortadan kaldırmaktır. Grup testlerinin konuları farklılık göstermektedir. Genellikle psikolojik özellikleri ölçmekten ziyade okul veya iş performansını ölçmeyle ilgilenir. Grup testleri daha bireysel test gerektiren kişileri saptamak için kullanılır. Bu sayede çok uzun ve masraflı olan bireysel testler, sadece gereken kişilere uygulanır (Özgüven, 1994).

Grup testlerinin başında testin nasıl yanıtlanacağıyla ilgili bir yönerge olur. Testi uygulayan kişi bu yönergeyi yüksek sesle okuyabileceği gibi deneklerin kendilerinin de okumasını isteyebilir. Testlerin olumsuz yönlerinden biri deneklerden tek tek geri

bildirim alınmadığı için deneklerin testi anlamadıkları veya yanlış anladıkları durumlarda düzeltme yapılamamasıdır. Bireysel testlerde denek anlamadığı noktaları uygulayıcıya sorabilirken grup testlerinde bu her zaman mümkün olmayabilir. Gruptaki tüm denekler teste aynı zamanda başlar ve sabit bir süre içinde yanıtlarını verir. Grup zekâ testlerinde testin uygulanacağı kişi sayısının 20'yi geçmemesi tavsiye edilir. Gruptaki bireylerin yaşları küçüldükçe bu sayının daha da azalması gerekir (Tunalı, 2007). Belli başlı grup testleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

2.1.3.2.1. Cattel'in kültürden arındırılmış zekâ testi (CFIT)

James McKeen Cattell tarafından geliştirilen Cattell Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi'nin (Cattell Culture Fair İntelligent Test-CFIT) Türkçe formu olan Cattell Zekâ Testi, grup olarak uygulanabilen ve uygulama süresi 25 dakika olan bir testtir (Öner, 1997). CFIT akıcı zekâyı belirlemek için geliştirilmiştir.

CFIT üç ölçek olarak hazırlanmıştır: Birinci ölçek, 4-8 yaş çocuklarına ve zihinsel olarak geri olan yetişkinlere; ikinci ölçek, 8-13 yaş çocuklarına ve zihin seviyesi orta olan yetişkinlere; üçüncü ölçek ise, onuncu veya daha yukarı sınıfta okuyan çocuklarla zekâ seviyesi yüksek olan yetişkinlere uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Her bir ölçegin A ve B olmak üzere iki ayrı formu vardır. İkinci ve üçüncü ölçekteki sorular nitelik bakımından birbirinin aynıdır. Her alt testin süresi ve yönergesi farklıdır. Açıklamalar sözlü olarak verilir (Ağrasoy, 2003). Sıralama, sınıflandırma, matrisler ve akıcı zekânın sözel ölçümü olmayan CFIT; zekânın tanımlanmasında, sosyo ekonomik sınıfın, eğitimin ya da kültürel özelliklerin etkilerini en aza indirmektedir. CFIT'in ön yargı ve dış etmenleri ortadan kaldırdığı için suç işleme potansiyeline sahip çocukların tanımlanmasında diğer testlere oranla daha sağlıklı sonuçlar verdiği düşünülmektedir (Öner, 1997).

CFIT, bir kâğıt-kalem testidir ve gruplara uygulanabilir. Bireyin kendi kendine yanıtlayacağı, uygulaması kolay bir testtir. Testin puanlaması yanıt anahtarına göre yapılır ve her doğru yanıt bir puandır. Testten elde edilen toplam puan bireyin zekâ yaşını gösterir. Bu testi uygulayacak olan kişinin testin kullanımı için özel bir eğitim alması gerekmemektedir (Özgüven, 1994). Ülkemizde CFIT ölçeklerinden ikincisi Beğlan Toğrol tarafından, 1974 yılında adapte edilmiştir (Öner, 1997).

2.1.3.2.2. Raven'ın standart progresif matrisler testi (RSPMT)

Progressive Matrisleri İngiltere'de Raven tarafından 1936 yılında hazırlanmaya başlanmıştır. İlk baskısı 1938'de yapılmıştır. 1947 ve 1956 yıllarında alt testlerde bazı değişiklikler yapılmıştır (Kaplan, 2008).

Standart Progressive Matrisler testinin 2000 baskılı şekli ve 2004'te yenilenen şekli testlerin yeni versiyonlarını içermektedir. Bu versiyonlardan bir tanesi, testin daha önce uygulandığı insanların yanıtları öğrenmiş olabilecekleri endişesi ve bu şekildeki insanlara normal prosedürlerin uygulanamayacak olması endişesinin bulunduğu durumlarda kullanılmak için düşünülmüştür. Diğer versiyonları ise testin daha iyi yanıt veren bireyleri seçme yeteneğini yeniden düzenlemiştir ve testin seçiciliği daha iyi hale gelmiştir (Kaplan, 2008).

Standart test beş sete ayrılmış 60 soru içermektedir (A, B, C, D, E) ve her set 12 sorudan oluşmaktadır. İlk setteki ilk soru oldukça açıktır. Daha sonraki sorular ise giderek zorlaşmaktadır. Yapıların sıralanışı testi alan kişiye standart bir eğitim ve çalışma metodu sağlamaktadır. Bu, beş set hem problem çözmede gerekli olan düşünce yöntemini kavramak için fırsat vermekte hem de bireyin zihinsel aktivite kapasitesini sınamak için beş değerlendirme aracı sunmaktadır (Kaplan, 2008).

İlgiyi ve bağımsızlığı ayakta tutmak için, her problem en iyi şekilde sunulmuş, doğru bir şekilde resmedilmiş ve mümkün olduğu kadar çözülmesi için çekici hale getirilmiştir. RSPMT zihinsel becerinin mümkün olan en geniş ranjını kapsamak ve eğitimi, ulusu, fiziksel durumu ne olursa olsun her yaştaki insanlar için eşit şekilde kullanılabilir bir test olması için oluşturulmuştur (Kaplan, 2008).

Bu test kişinin rahat ve devamlı bir şekilde kendi hızında çalışmasına izin verildiği zaman ne kadar iyi düşüneceğine ilişkin kapasitesi hakkında güvenilir bir ölçüm oluşturmak için tasarlanmıştır. Bu çocuğun eksik parçayı bulma fikrini kavramasından, anolojiyle açıklaması ve karşılaştırmaları yapmasını gerektiren becerisine kadar tüm zihinsel gelişimi kapsamaktadır (Kaplan, 2008).

Testin, çocuk normlarını verdiği ilk baskısı 1938'de, yetişkin normlarını verdiği ikinci baskısı da 1940'da yapılmıştır. 1940-1960 yılları arasında testin kullanımı oldukça yaygınlaşmış ve farklı yaş gruplarından çeşitli denek grupları üzerinde

denenmiştir. 1972 yılında okula giden, 6-12 yaş arasındaki 3700 çocuk teste tabi tutulmuştur. Daha sonrada 1979 yılında yine okula giden, 6-16 yaş arası 3.500 çocuk üzerinde kullanılmıştır. 1984-86 yılları arasında da Amerika Birleşik Devletleri'nde bu test için, 22.000'in üzerinde okul çağı çocuğu üzerinde standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. SPM diğer ülkelerde de geniş örneklemler üzerinde çalışılmıstır. Örneğin, Avusturya, Almanya, Hollanda, Portekiz, Slovenya, İspanya ve İsviçre gibi daha birçok ülkede bu test kullanılmıştır (Tunalı, 2007).

2.2. Üstün Zekâ Kavramı

2.2.1. Üstün Zekâlı Çocukların Tanımı

Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocukların eğitimi konusuna girmeden önce bu çocukların kimler olduğunu ve özelliklerini ana hatları ile açıklamak gerekmektedir. "Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocukları nasıl tanımlayabiliriz?" sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Zekâ testleriyle ölçülen anlıksal yetenekler, üstün zekâlı çocukların tanımlanmasında kullanılan en yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Örneğin; St-Binet testine göre 140 zekâ bölümü ve üstünde puan alanlar üstün zekâlı olarak adlandırılırken, WISC-R testine göre bu 130 zekâ bölümü olarak belirlenmektedir. Ancak zekâ testlerine ve özellikle zekâ bölümü kavramlarına yapılan eleştiriler ve üstün zekâlıların tanımlanmasında başka boyutların da dikkate alınması gerektiğini ön plana çıkarmıştır.

Sumption ve Luecking'in (1960) "Gifted" olarak ifade ettiği üstün yetenekli çocuklar kendi akranlarına oranla ileri seviyede zihinsel soyutlama, yaratıcı hayal gücü ve bu yetenekleri ortaya koymalarını sağlayan üstün bir merkezi sinir sistemine sahip olduklarını ifade etmiştir (Kırk, 1972).

Üstün zekâlı çocuğun kim olduğuna ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Bunların içersinde en yaygın kabul gören tanıma göre zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşıtlarına göre üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan, bir işe başladığında asla vazgeçmeyen kişiye üstün zekâlı denilmektedir. Bu kişiler kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş bir kimsenin %98'inden üstündürler (Ataman, 2003).

Günümüzde Renzulli (1977)'ye göre yapılan tanım, büyük bir kabul görmektedir. Renzulli üstün zekânın insan zekâsının üç temel öğe arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar:

a. Genel anlıksal gelişiminde ortalamanın üstünde olmak,

b. Üstün yaratıcılık düzeyi göstermek yani sorunların çözümüne ıraksak düşünerek yaklaşamak,

c. Yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini ele aldığı konuya tamamlamaya adama, yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneğine sahip olmak.

Genel olarak tüm tanımlar üstün zekâlı çocukların diğer akranlarından daha ileri düzeyde düşünen çocuklar oldukları konusunda birleşmektedirler. Bu tanımlardan yola çıkılarak yapılması gereken benzetme: Akranları yürüken, üstün zekâlı çocuklar maraton koşan atletlerdir. Bu koşuda varış çizgisine ulaşmak için düzenli ve sistemli bir eğitimin gerekliliği karşımıza çıkmaktadır.

Bugün dünya çapında sürdürülen araştırmalar göstermektedir ki, her toplumda zekânın dağılımı bir çan eğrisi şeklindedir. Çan eğrisinin bir ucundaki %10'luk dilimi de üstün zekâlılar oluşturmaktadır. Dünya popülasyonuna bakıldığında üstün zekâlı çocukların oranının % 2,5-3 oranında olduğu görülmektedir.Bu oran Dünya ülkelerine göre değişmemektedir. Örneğin Afrika'daki üstün zekalı çocukların oranı ne ise Amerika'daki çocukların oranı da odur (Davaslıgil, 2004). Genellikle devlet liderleri, mûcid ve dâhi bilim adamları bu %10'luk üstün zekâlılar grubundan çıkmaktadır. Ülkemizde de nüfusun % 10"luk bir üstün zekâlılar grubu vardır. Bu üstün zekâlılar içerisinde %1'lik grubu teşkil eden dâhi ve mûcidleri ortaya çıkaran ve onlara özel eğitim veren kurum ve kuruluşların azlığı ve eğitim programlarının eksiklikliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların özelliklerini belirtmeden önce iki kavramın açıklamasının yapılması gerekmektedir. Bunlardan ilki üstün yetenekli çocuk, diğeri ise

parlak çocuk kavramlarıdır. Çünkü halk arasında bu kavramlar iç içe girmiş parlak çocuğa da üstün yetenekli çocuğa da aynı kullanım yapılmaktadır.

Üstün yetenekli çocuk zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuktur (BİLSEM, 2007).

Üstün yetenekliler bir veya bir kaç alanda kabiliyeti olan, üstün başarı gösteren bireylere denir. Örneğin; çok iyi futbol oynayan, çok iyi el becerileri olan, çok iyi resim yapan veya çok iyi müzik aleti çalan kişiler üstün yetenekli bireylerdir. Zekâ, yeteneği kapsamaktadır. Matematiksel bir dille ifade etmek gerekirse yetenek zekânın alt kümesidir. Zekâyı bir ağaca benzetirsek yetenek meyvelerdir.

Karşımıza çıkan diğer bir soru ise üstün çocuk ile parlak çocuk arasındaki fark nedir? Bugün genelde zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar, yeni düşünceler oluşturulup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği gösterenler, yani yaratıcı olanlar üstün olarak kabul edilmektedir (Renzulli, 1986; Clark,1986).

Ataman (2003)'a göre üstün yetenekli/zekâlı çocuklar akranlarına kıyasla öğrenme hızları çok yüksek olduğu için bilgiye açtır. Yaşadıkları çevre ve dünya hakkında hiç durmaksızın bilgi edinmeye çalışırlar. Bazıları her şey hakkında bilgiyi öğrenmek isterken bazıları da bir çekirge gibi bir konudan diğerine ya da bir ilgi alanından diğerine atlayabilirler.

Bazıları ise belli bir zaman diliminde sadece özel bir konuya ilgi duyarlar ve bu konu etrafında zaman harcayarak bilgi toplarlar. Neredeyse sonsuz denebilecek kadar çok soru sorabilirler. Ayağa kalktıkları dakikadan, uyudukları ana kadar dünya ile ilişkili pek çok bilgi edinmek isterler. Bunun yanı sıra çevresindekileri hayrete düşüren birtakım davranışlarda yapabilirler. Bu nedenle üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda ortak olan özellikleri ve ailelerin bu özelliklerle nasıl baş edebileceklerini belirlemek gerekmektedir. Üstün zekâlı çocukların tanılanmasında önemli sorunlardan biri üstün zekâlı çocuk ile parlak çocukların öğretmenler tarafından karıştırılmasıdır. Bu nedenle üstün zekâlı çocuklar ile parlak çocukların genel özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Bu karışıklığın giderilmesi için parlak ve üstün çocukların özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1.

Üstün Zekâlı Çocukla, Parlak Çocuk Arasındaki Farklar (Ataman, 2003).

Parlak Çocuk	**Üstün Zekâlı Çocuk**
İlgilidir.	Oldukça fazla meraklıdır.
Sorulara cevap verir.	Sorunun ayrıntılarını tartışır.
Yanıtları bilir.	Sorular sorar.
Dikkatini yoğunlaştırır.	Hem zihinsel hem fiziksel olarak katılır.
Anlamı kavrar.	Varsayımlar ortaya atar.
Uyanıktır.	Keskin gözlem yapar.
Verilen işi tamamlar.	Projeler oluşturur.
İyi fikirleri vardır.	Alışılmamış tuhaf fikirleri vardır.
Okuldan hoşlanır.	Öğrenmeden hoşlanır.
Güçlü belleği vardır.	İsabetli tahminlerde bulunur.
Öğrenirken mutlu olur.	Öğrenirken eleştireldir.
Verilenleri kolaylıkla alır.	Verilenleri alırken coşkulu ve gergindir.
Kolaylıkla öğrenir.	Verilenleri zaten bilmektedir.
Belli bir sırayla öğrenmekten hoşlanır.	Karmaşık ve giriftlik onu coşkulandırır.
Akranlarıyla olmaktan hoşlanır.	Büyük yaştakileri ve yetişkinleri seçer.
Bilgiyi özümser.	Bilgiyi değiştirip uygular.

2.2.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar İçin Öğretim Modelleri

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde en verimli sonuçları alabilmek için en erken dönemde eğitime başlatılması gerekmektedir. Bu dönem okul öncesi dönemdir. Çocuğun zihinsel potansiyelinin gerçekleşmesi ve gelişmesini sağlayacak her türlü uyarıcının okul öncesi dönemde verilmesi başarıyı artırıcı bir etken olarak karşımıza çıkacaktır.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi pedagojik açıdan emek isteyen bir eğitimdir. Özel eğitimin diğer alanları gibi zor bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zorluk aynı derecede önemin de ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kabiliyetlerin tanınması ve üstün zekânın tanılanması gerçekten önemlidir ve bu da ancak eğitim ile mümkün olabilir (Kurtkan, 1987) Diğer bir deyişle üstün zekâlı öğrencileri tespit etmek

ve eğitimlerini gerçekleştirmek güçtür; fakat yüksek verimli arazide tarım yapmak gibidir (Kurtkan, 1987).

Üstün zekâlı öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda eğitimin üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme yaşantısı üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı çocuklara az zamanda çok verim sağayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu, öğretilenleri normallere oranla daha uzun zaman belleklerinde korudukları ve öğrendiklerini diğer durumlara daha kolay aktarabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Scruggs, 1986).

Bu sonuçlar, üstün zekâlı çocukların eğitiminin kendi kaderlerine bırakılmamaları gerektiği sonucuna bizi ulaştırmaktadır. Üstün zekâlı çocukların eğitimlerine gereken önem verilmediği takdirde potansiyellerinin altında başarı göstermeleri, hatta başarısız olmaları durumu ortaya çıkabilmektedir.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde müfredat programlarının farklı olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadr. Bu program her bir öğrencinin ihtiyacına göre kapsam, düzey ve verilme hızı açısıdan esnek ve her zaman değişmeye hazır; yani, dinamik olma özelliğini gösteren farklılaşmış bir programdır.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde kullanılan başlıca eğitim modelleri şunlardır: Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi, Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli, Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli sık kullanılan modellerdir.

2.2.3.1. Bloom'un (1956) eğitim amaçlı taksonomisi

Bloom (1956)'a göre her öğrencinin algı yapısının farklı olduğunu bilerek okul gibi toplu eğitim verilen yerlerde bu farklılığın etkilerini en aza düşürmek ve bunu çocuk, aile, toplum için faydalı hale getirmek üzere çalışmalara başlamıştır. Bloom modelini oluşturan temel şey; öğrenciye etki eden kişisel algılama farklılıklarını kontrol altında tutarak öğretimin niteliğinin kontrol edilebilmesidir. Bu model ek çaba ve zaman ile her öğrencinin verilmek istenilen bilgiye ulaşmasının mümkün olduğunu göstermektedir. Bu nedenle 3 temel değişkene dayanmaktadır (Bloom, 1985):

a) öğrenci nitelikleri,

b) öğretim hizmetinin niteliği,

c) öğrenme ürünleri.

Bloom'a göre öğrenmenin birçok tanımı vardır ancak temel anlamıyla öğrenmek; deneyimler, eğitim ve öğretim sonucu davranışta meydana gelen kalıcı değişiklik olarak tanımlanabilir. Her insanın algı biçimi, öğrenme stili kendi içerisinde farklılık gösterir. Kimimiz okuyarak öğrenirken, kimimiz deneyimleyerek çözerek öğreniriz. Bloom'un üstün zekâlılar eğitimi için önem arz eden görüşü ise şudur: Aynı zamanda zeki bir insanla, normal bir insanın da öğrenme şeklinin farklı olduğu görülür (Tablo 2.2). Yaşla da farklılık gösteren öğrenme şekilleri her bireyin algı düzeyinin ve şeklinin farklı olduğunu göstermektedir.

Bloom taksonomisi de öğrenmenin birden fazla çeşidi olduğunu söyler ve eğitim aktivitelerinin üç alanını şöyle belirler: bilişsel alan (zihinsel aktiviteler), duyuşsal alan (duygusal ve tavırlardaki aktiviteler) ve psikomotor alan (fiziksel aktiviteler) (Tablo 2.2).

Tablo 2.2.

Program Zenginleştirme Modeli Çizelgesi (B.BLOOM,1985).

Ağır Öğrenenler	Bütün Öğrenciler	Ortalama Üstü Yetenekler	Çok Üstün Zekâlılar
Destek Grupları Ana programı Pekiştirici ve Destekleyici Materyalleri Kullanma	I. Temel Ana Program Temel Beceri kavram ve İçerik Ana Program Pekiştirici ve Destekleyici Temel Programın Ölçümlesi II. Temel Ana Program Ana Kavramların Bilgi ve becerilerin Gelişimi	Zenginleştirme Derinlemesine ve Materyalleri Kullanma	Daha Zor Örneklerin Geliştirilmesi

Üstün zekâlı öğrencinin her derste bulunduğu grup ve aldığı program değişebilir. Bir dersi akranlarıyla alırken, bir başka dersi orta düzeyde ileri bir grupla, bir başka dersi de çok ileri düzeydeki bir başka grupla alabilme olanağı sağlanmalıdır.

Program; öğrencilerin farklı yeteneklerini kapasitelerinin en üst düzeyine kadar geliştirilmesine, ağır gelişen alanlarını normalleştirmeye olanak veren, dinamik öğrenci merkezli bir özellik taşımaktadır.

2.2.3.2. Guilford'un zihinsel yapı modeli

Çok yönlü veya çoklu yetenek kavramı konusunda önemli bir model de Guilford'un geliştirdiği zekânın yapısı modelidir. 1960'lı yıllarda Guilford zekânın üç temel kategorisinin bulunduğunu öne sürmüştür: zihinsel işlemler, içerik ve ürün olarak adlandırılmıştır. Zihinsel işlemler biliş eski bilgiyi tanıma ve yenisini keşfetme, ıraksak düşünme ise sadece bir tek çözümün bulunduğu yerler, yakınsak düşünme birçok cevabın uygun olabildiği yerler; değerlendirme ise ne kadar iyi, doğru, uygun olduğu ile ilgili kararlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hafıza ise beş farklı alt kategoriye ayrılmaktadır. İçerik ise görsel figürler, kelime anlamları, semboller ve davranışlar olarak dört alt kategoriden oluşmaktadır. Ürünler de altı alt kategoridir: birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler, uygulamalar (Gowan, 1964).

Guilford'un zekâ sınıflaması "Küp Kuramı" olarak da bilinmektedir. Guilford altı ürünün, dört nesneyi beş işleme tabi tutması (6x4x5) sonucunda 120 farklı zihinsel yeteneğin ortaya çıktığını söylemektedir ve modelini eni altı, boyu dört, yüksekliği beş birim olan bir küpe benzetmektedir. Bu nedenle de kuramına küp kuramı da denilmektedir.

Guilford, zihinsel yapı modeli çerçevesinde yaratıcı düşünce boyutunu şu şekilde açıklar: "Bu boyut; tanıma, hafıza, ıraksak üretim, yakınsak üretim ve değerlendirme süreçlerini kapsar. Iraksak düşünme, farklı yönlerde düşünme, değişiklik arama ya da araştırma gibi yönleri olan bir çeşit düşünce üretimidir. Iraksak düşünme, yaratıcı düşünmenin temel unsurudur." Böylece yaratıcılık zihnin yaptığı bir işlem türü olarak Guilford tarafından tanımlanmıştır.

2.2.3.3. Williams'ın bilişsel –duyuşsal modeli

Williams'ın (1974) modeline göre, "Duygusal öğrenme, bilişsel öğrenmeden ayrılmaz." şeklinde tanımlanmaktadır. Burada her ikisinin de eşit önemde olduğunu ve aralarındaki etkileşimin bireyi tam anlamıyla işlev gören bir kişi durumuna getirdiğini

belirtmekte yarar vardır. Benlik kavramı; bireyler arası ilişlkilerde beceriler, görevini tamamlama ve riske girme duygusal alanın içeriği arasındadır.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde Wiliams'ın bilişsel ve duygusal modelinin olumlu benlik kavramının gelişmesi açısından büyük önemi vardır. Öğretmenler çocukları dinleyerek ve özendirerek üstün çocukların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Williams, 1974).

Willimas'ın Bilişsel–Duyuşsal Modeli üstün zekâlı çocukların eğitiminde grup içinde üretken bir biçimde işlev görebilmesi için, üstün zekâlı çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir modeldir.

Örnek verilerek açıklama yapıldığında bu model şöyle kullanılabilir:

Üstün zekâlı bir çocuk bir projenin belirli bir bölümünden sorumlu olarak bitkileri sınıflandırma yapabilir ve diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışabilirler. Böyle bir proje araştırmasında projenin tamamlanması için bilginin paylaşılması gereklidir. Bu konuda diğer bir örnek, sınıf içinde yapılacak olan faaliyetlere karar vermek olabilir. "Sınıfça düzenlecek olan bir piknik mi daha faydalı olacaktır, yoksa dersin konusuyla ilgili bir sinema filmine gitmek mi?" Böyle bir durumda öğretmenin yardımıyla, sınıf her iki seçenek üzerinden hangisini daha uygun görürse, bunun üzerinde karar kılabilir.

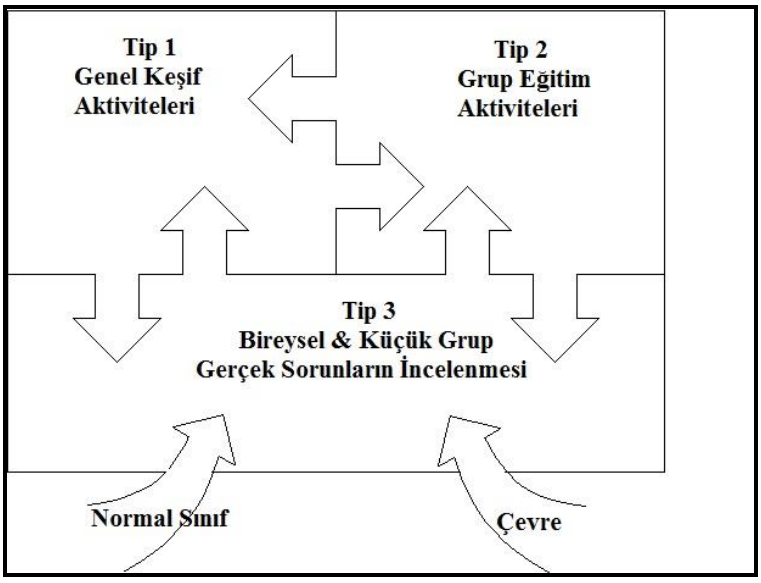
2.2.3.4. Renzulli'nin üçlü zenginleştirme modeli

Üçlü Zenginleştirme Modeli üstün zekâlıların eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

"**Tip I Zenginleştirme,"** öğrencileri olağan müfredatta genellikle işlenmeyen geniş bir disiplin, konu, meslek, hobi, kişi, yer ve olay çeşitliliğine yönlendirmeyi kapsar. Bu modeli kullanan okullarda, veliler, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan bir zenginleştirme ekibi konuşmacılarla temas kurarak, mini kurslar, gösteriler veya performanslar düzenleyerek veya filmler, slâytlar, videokasetleri veya diğer yazılı veya yazılı olmayan iletişim araçları sağlayarak "Tip I Zenginleştirme" deneyimlerinden faydalanmaktadırlar. Bu araştırmada kullanılan yöntem ve teknik formunun hazırlanmasında "Tip I Zenginleştirme"den yararlanılmıştır.

"**Tip II Zenginleştirme**," düşünme ve hissetme süreçlerinin gelişimini teşvik etmeye yönelik materyal ve yöntemlerden oluşur. Eğitim etkinlikleri; (1) yaratıcı düşünme ve sorun çözme, eleştirisel düşünme ve duygusal süreçler; (2) geniş ve çeşitli öğrenmeyi öğrenme becerileri; (3) üst düzey kaynak materyallerinin doğru kullanımına ilişkin beceriler ve (4) yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerilerinin gelişimi şeklindedir. Önceden planlanmadığı ve genellikle öğrenci tarafından seçilen bir ilgi alanında ileri yöntem bilimsel bilgi gerektiğinden diğer Tip II eğitimleri belirli alan/konuda yapılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan materyal formunun hazırlanmasında "Tip II Zenginleştirme"den yararlanılmıştır.

"Tip III Zenginleştirme," kendi seçtikleri bir alana ilgi duyan ve doğrudan bir araştırmacı rolünü üstlendikleri üst düzey içerik kazanımı ve süreç eğitimi için gereken zamanı ayırmaya istekli öğrenciler gerektirir. "Tip III Zenginleştirme"de öğrencilerin bilgi, isteklendirme ve yaratıcılıklarını kendi belirledikleri bir problem alanına uygulamaları; belirlenmiş bir alanda ileri içerik ve yöntem geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra kendi kendini yönlendirdiği bir süreçte bilginin organizasyonu, kullanımı, kaynakların değerlendirilmesi ve kullanımı, zaman yönetimi, karar alma süreçlerini öğrenme, performans değerlendirme, öz güven, yoğunlaşma, başarı hissinin tadılması gibi süreçleri yaşaması ve öğrenmesi hedeflenir. "Tip III Zenginleştirme" ürün odaklı bir çalışmaya dayanmaktadır. Bu araştırmada kullanılan ürün formunun hazırlanmasında "Tip III zenginleştirme"den yararlanılmıştır.



Şekil 2.1. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli

2.2.4. Dünyada Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yeteneklilerle ilgili eğitim faaliyetlerinin başlangıcı antik çağda Platon'a (Eflatun) kadar götürülebilir Platon "Devlet" adlı eserinde üstün yeteneklileri "altın çocuklar" olarak isimlendirilmiştir (Enç, 1973).

XX. yüzyılın başlarında yapılan çalışmalar üstün zekâlılarının eğitimin başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. Bu konuda öncülük Almanya ve ABD'de olmuştur. Konuyla ilgili olarak 1913 yılında Almanya'da anne babanın sosyo ekonomik durumu ve oturduğu bölge dikkate alınmadan üstün yeteneklilere özel sınıf uygulaması denenmiş, 1917'de "Yetenekliler Okulu" açılmıştır. ABD'nin değişik eyaletlerinde deneysel olarak farklı çalışmalar yapılmıştır (Enç, 1973).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde 1957 yılı önemli bir tarih arz etmektedir. Çünkü SSCB uzaya ilk yapay uyduyu göndermiştir. Batılı ülkeler bu durumun ardındaki nedenleri sorgulayınca, bu ülkenin üstün yetenekliler eğitimine büyük önem verdiği gerçeğiyle karşılaşmışlardır. Bu tarihten sonra da üstün yetenekliler eğitiminde kurumsal, eğitim programları ve tanılama boyutlarında hızla yeni uygulamalara geçilmiş ve bunun sonucunda gerek ayrı gerekse birlikte eğitim şeklinde -özellikle ABD'de- tüm üstün yeteneklilere ulaşacak bir eğitim yapısı oluşmuştur (Ataman, 1998).

2.2.4.1. Avrupa devletleri

Avrupa'da üstün yetenekliler eğitimi uygulamaları ABD'dekilere kıyasla daha yavaş ve daha az uygulama içeren bir yapıda gelişmiştir. Uygulamaların çoğu ülkeden ülkeye farklılık göstermiştir. Örneğin çok küçük nüfusa sahip ve öğrenci başına eğitime ayırdığı para çok yüksek olan İsveç, Norveç ve Danimarka'da üstün çocukların eğitimi için ayrı okul ve programlar yoktur. Bunun tersine bir konumda bulunan, kalabalık nüfusa ve daha az mali kaynakların eğitime aktarıldığı İspanya, Portekiz, İtalya gibi ülkelerde üstün çocuklarla ilgili araştırma ve uygulamalar son derece azdır (Freeman, 1993).

George (1995)'a göre ''Üstün Yetenekli Eğitim: Kimlik ve Sağlanması'' adlı kitabında Avrupa'nın geri kalan kısmında üstünlerle ilgili çalışmalar şu şekilde özetlenmiştir:

Doğu Avrupa ülkelerinde 1990 öncesinde SSCB'den örnek alınarak matematik, fizik, kimya, biyoloji alanlarında üstün yeteneklikler için özel lise düzeyinde okulların yanı sıra, dil, güzel sanatlar ve spor dallarında çeşitli kurumlar mevcuttur. Bu okullar varlıklarını büyük ölçüde sürdürmektedir.

İngiltere'de öğrencilerini seçerek alan ünlü ve geleneksel okullarda üstün yetenekliler için ayrıca hızlandırma ve farklılaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Tamamen üstün yeteneklilere yönelik iki okul ile çok sayıda müzik ve güzel sanatlar programları genel eğitime paralel yürütülmektedir. İngiltere'deki genel eğitim de İskandinav ülkeleri gibi genel eğitim içinde esnek ve erişilebilir olanaklarla üstün yeteneklileri kaynaştırma yönündedir. Bu amaca hizmet eden National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Derneği) öğretmenlerin yetiştirilmesine ve öğrenme malzemelerinin hazırlanmasında etkin bir rol oynamaktadır.

Almanya'da Doğu Almanya ile birleşme öncesinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilk girişim, 1978'de bir grup veli ve psikoloğun kurduğu Üstün Yetenekli Çocuklar Alman Derneği olmuştur. Bu kuruluş hem kamuoyunun ilgisini konuya çekmiş hem de okullarda zenginleştirme etkinliklerini planlamıştır. Almanya'da üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara 1981 yılından beri eğitim veren kurum Braunschweig'tadır.

Hollanda'da Nijmegen Üniversitesi'nde son derece etkin biçimde çalışan bir Üstün Yenekliler Merkezi bulunmaktadır. Merkezi Bonn'da bulunan ve büyük ölçüde Alman Federal Hükümeti tarafından mali olarak desteklenen European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) kurulduğu 1987'den bu yana son derece etkili çalışmaları Avrupa'da yürütmektedir.

2.2.4.2. Rusya

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili çalışmalara 1950'li yıllarda o dönemin Nobel ödüllü bilim adamlarının liderliğinde kurulan iki tür okulla başlamışlardır: Birinci tür okullar bölgedeki tüm ortaokul öğrencileri arasından matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik dallarında ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Bu okullar Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk'teki bilim kentinde üniversite kampüslerinde kurulan okullardır. Üniversitelerdeki en saygın bilim adamları bir yandan da bu gençlere ders vermektedir. Çevrenin tüm olanakları ve

çocukların sorunları ile ilgili danışma merkezleri eğitimin hizmetindedir. İkinci tür okullar ise yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğtiminde yoğunlaşmışlardır. Bunların en ünlüleri arasında Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulu'dur (Grigorenko ve Clinkenbeard, 1994).

Sovyet dünyasının bilim ve sanatta olağanüstü performans sergileyen önderlerinin çoğu bu okullarda yetiştirilmiştir (Akarsu, 2001).

2.2.4.3. İsrail

Üstün zekâlı çocukların eğitimi için olan bütün programlar 1970'lerden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı altında kurulmuş birim tarafından koordine ve finanse edilmektedir. Programlar okul öncesinden başlayarak bütün yaş gruplarını içermektedir.

8. sınıfa kadar olan programlar Tel-Aviv'deki Haaretz Müzesi ve Bar Ilan Üniversitesi, Haifa'daki İsrail Teknoloji Enstitüsü ve ülkedeki yerel belediyeler tarafından yürütülmektedir. Bu programlara katılım için grup ya da bireysel testlerde minimum 140 IQ seviyesi aranmaktadır. Diğer psikometri araçları örneğin; kişilik veya yaratıcılık testleri de ölçütler arasındadır. Olumsuz şartlarda yetişen çocuklar, eğer ortalama koşulları sağlarlarsa şartların gerektirdiği şekilde kabul edilmektedirler. Üstün zekâlı çocukların eğitimi için farklı programlara şöyle örnekler verebiliriz: Haifa'daki İsrail Teknoloji Enstitüsü'ndeki idareci ve öğretmenler üstün zekâlı öğrencileri bu programlara yönlendirirler; yine bu çocuklar aileleriyle Tel Aviv'deki Haaretz Müzesi'ne gidebilirler. Ayrıca Holon Belediyesindeki okul psikologları; üstün öğrencileri tanıma ve anlama adına, öğrenci seçim sürecini öğrenci dosyalarını temel alarak yürütmektedirler (http://www.ustunzekâlilar.org).

2.2.4.4. Güney Kore

2000 yılından itibaren çeşitli eğitim modelleri üzerinde araştırma yapan ülkelerin başında Güney Kore gelmektedir. Bu ülkede ilk olara Renzuli'nin "Üçlü Zenginleştirme Modeli" kullanılmıştır. 2010 yılından itabaren üstün zekâlı çocukların tanılanmasında gözleme dayalı bir yöntem uygulanmaya başlamıştır. Gözlem yöntemi çeşitlendirilerek daha uygun bir yöntem olduğu kararı alınmıştır. Devlet okullarında üstün zekâlı çocukların tanılanmasında 3. sınıflardan öğrenci seçimi yapılmaktadır:

1. Aşama: Okul ve sınıf şartlarında öğretmenlerin gözlemi yoluyla tespit edilme,

2. Aşama: Öğrencilerin okul aday komitesi tarafından aday gösterilmesi,

3. Aşama: Eğitim enstitüleri tarafından seçim ve inceleme komitesinin seçimidir (http://ekampus.orav.org.tr).

2.2.5. Türkiye'de Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi

Türkiye'de üstün zekâlı çocuk eğitiminin başlangıcı aslında çok eskilere Enderun mekteplerine dayanmaktadır. Osmanlı Devleti döneminde başlatılmış olan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet döneminde 1948 yılında İdil Biret, Suna Kan Yasası olarak karşımıza çıkmaktadır (1948 yılında müzik alanında özel yetenekli çocuklar olan İdil Biret ve Suna Kan'ın yurtdışına devlet bursu ile gönderilip yetiştirilmeleri için özel olarak çıkarılan 5245 Sayılı Yasa ile bu yasanın daha geniş kapsamlısı olan ve güzel sanatların her alanında özel yetenekli çocukların belirlenip devlet bursuyla yurt dışında eğitim görmelerine olanak veren 1956 tarihli 6660 Sayılı Yasanın kamuoyunda bilinen adıdır. "*İdil Biret Yasası*" veya "*İdil-Suna Yasası*" olarak da bilinir. Halen yürürlükte olan ancak işletilmeyen bir yasadır). Bu yasa üstünlerin eğitimini yasal güvence altına almada diğer ülkelere örnek oluşturacak bir düzenleme haline gelmiştir. Türkiye'de üstün zekâlı çocukların eğitimine yönelik süreç iki başlık altında incelenebilir:

2.2.5.1. Cumhuriyet öncesi dönem

Ülkemizde cumhuriyet öncesi ilk üstün zekâlılar eğitimi Enderun okullarıyla Osmanlı İmparatorluğu zamanında gerçekleştirilmiştir. Enderun'a alınacak öğrenciler devşirme usulüyle müslüman olmayan ailelerden alınan çocuklardan oluşmaktadır. Bu çocukların içerisinde zeki ve yetenekli olanlar saraya alınmaktadır. Enderun acemi oğlanlar koğuşuna yerleştirilip, çeşitli hizmetlerde eğitilmişlerdir (Akkutay, 1984). Enderun mekteplerinin temel işlevi Osmanlı Devleti'nde üstün yetenekli ve zekâlı çocukları seçerek onları ülke yönetimine hazırlamaktı (Davaslıgil, 2004).

Saray düzeni içinde ve devletin diğer hizmetlerinde ilerleyip yükselebilmek büyük ölçüde kabiliyetlere dayalıdır. Bu sebeple öğretimin başından sonuna kadar ilgiye, kabiliyetlere ve bireysel farklılıklara öncelik tanınmıştır. Hazırlık okullarındaki

öğrenciler hünerleri, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hattatlık vs. gibi alanlardan birinde geliştirilip yetişme imkânı bulmuşlardır. Daha ileri düzeyde eğitim göremeyecekleri anlaşılanlar, bu aşamanın sonunda Yeniçeri Sipahi Ocakları ile ordunun çeşitli hizmetlerine aktarılmışlar veya sarayın ihtiyacını karşılamak için kurulmuş çeşitli atölye ve imalâthanelerde çalışma imkânı bulmuşlardır (Akarsu, 2001).

Okul programlarının önemli özelliği, öğrenimin başından sonuna kadar ilgi, yetenekler ve kişilik özellikleri açılarından söz konusu olabilecek bireysel farklılıklara verilen önceliktir. Hazırlık okullarındaki öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre askerlik ve savaş becerileri, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hattatlık vs. gibi alanlardan birinde gelişip yetişme olanağı bulurdu. Daha ileri düzeyde eğitim göremiyecekleri anlaşılanlar bu aşamanın sonunda yeniçeri, sipahi ocakları ile ordunun inflaat, ikmal ve benzeri hizmetlerine aktarılardı. Yahut da sarayın ihtiyacını karşılamak için kurulmuş çeşlitli atölye ve imalathanelerde çalışma olanağı bulurdu. Üst öğretim aşamasında da öğrenci, kabiliyetlerine uygun çeşitli öğrenim kademelerinden birinde yerleştirilirdi. Türkçe okuma-yazma, Arapça, Kuran ve din dersleri bütün öğrencilerin ortak olarak izlemek zorunda olduğu derslerdi. Bunun dışında ortak öğrenim alanları beden eğitimi, savaş hünerleri gibi konularda eğitim görürlerdi (Enç, 1973).

Osmanlı Devleti'nin pek çok devlet adamı bu okullarda yetişmiştir. Gedik Ahmet Paşa, Damat İbrahim Paşa, Sokullu Mehmet Paşa ve Köprülü Mehmet Paşa Enderun'un yetiştirdiği 64 Sadrazamın (Başbakan) en tanınmış olanlarındandır. Enderun, yaklaşık olarak altı yüzyıl boyunca Osmanlı Devleti'nin yönetim ve askeri kademesini ve bilim adamlarını yetiştiren tek eğitim kurumu olarak görülmektedir (Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I, 1993).

Osmanlı İmparatorluğu'nda 17.yy dan sonra diğer tüm kurumlar gibi Enderun okulları da bozulmaya başlamıştır. Kurum etkinliğini 19.yy başına kadar sürdürmüş II.Mahmut'tan itibaren önemini kaybederek 1909 yılında tamamen kaldırılmıştır (Enç, 1973). Batılı kaynaklara göre; Osmanlı İmparatorluğu'nun altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedenlerinden biri, üstün yetenekli çocukların Enderun okullarında yetiştirilmesinin ardından devletin yönetiminde söz sahibi olmalarıdır (Ataman, 1998).

2.2.5.2. Cumhuriyet sonrası dönem

1909 tarihinden 1948 yılına gelinceye kadar üstün zekâlı çocukların eğitimine ilişkin doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır.

Cumhuriyet sonrasında üstün zekâlı çocuklar için yapılan ilk uygulama 1948 yılında İdil Biret, Suna Kan Yasası olarak adlandırılan düzenlemedir. Söz konusu yasa 1956'da 6660 Sayılı "Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun"olarak yürürlüğe konulmuştur. Halen yürürlükte olan bir yasa olmasına rağmen, 1978'den sonra bu yasa kapsamına kimsenin alınmadığı bilinmektedir (Ataman, 1998).

Okullar konusunda ilk uygulama 1960 yılında Ankara ilkokullarında denenen "Özel Sınıf Ve Türdeş Yetenek Sınıfları" uygulamasıdır. 1962 yılında başlatılan başka bir çalışma ise farklı okullardan seçilen üstün yetenekli çocuklara özel bir program uygulanmasıdır. Bu iki uygulamada başarılı sonuç vermemiştir. İkinci uygulama olan farklı okullardan seçilen üstün yetenekli çocuklara özel bir program uygulaması 1964-65 yıllarında "Üst Özel Sınıf" açılmasıyla devam ettirilmeye çalışılmıştır. Her iki uygulamaya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son verilmiştir (Dağlıoğlu, 2004).

1964 yılında Ankara Fen Lisesi'nin açılması üstün zekâlıların eğitimi için orta öğretim düzeyinde yapılan ilk çalışma olarak karşımız çıkmaktadır. Ataman'a (1998) göre bu okul gerek kadroları gerek öğrenci seçim sisteminin değişmesi ve gerekse donanımlarındaki eksikliklerden dolayı kuruluşlarındaki bilim adamı ve araştırmacı yetiştirme özellikleri yok olduğundan, üstün zekâlı çocuklara eğitim veren kurumlar olma özellikleri tartışılabilir konuma gelmiştir. 1964-2002 yılları arasında üstün zekâlıların eğitimi için yapılan iki önemli çalışma bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1993 yılında üstün zekâlı çocuklar özel bir lisenin açılması olmuştur. Diğeri ise üstün zekâlı çocukların aileleri tarafından kurulan vakıfdır.

1993 yılında, Sezai Türkeş tarafından kurulan orta öğretim alanında üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren özel okul olan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), üstün zekâ ve özel yetenekli öğrencilere eğitim vermektedir. Kendi bünyesinde özel sınavla öğrenci alan okul, 2001 yılından bu yana, eğitim-öğretim etkinliklerini Türk Eğitim Vakfı bünyesinde sürdürmektedir. Tüm öğrenciler, yatılı,

burslu ve kısmi burslu olarak eğitim – öğretim görmektedir. Her yıl özel değerlendirme sınavı ile seçilen öğrenciler, Türk ve yabancı öğretmenlerin rehberliğinde eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedir (http://www.tevitol.k12.tr).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların aileleri 1993 yılında Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı'nı (TUYCEV) kurmuşlardır. Okul öncesi ve ilköğretim okullarındaki çocuklara hafta sonları küçük grup aktiviteleri sağayan vakıf destek olan üyeler ve katılımcı ailelerinden toplanan ücretlerle finanse edilmektedir (Akarsu, 2001).

2002 yılında MEB ile İstanbul Üniversitesi'nin ortak çalışması olan "Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi" için İstanbul'da Bayezıt Okulu pilot okul seçilmiştir. Bu okulda farklılaştırılmış bir program uygulanması ile üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarından ayrılmadan bir arada eğitim görmüşlerdir. Okulun her şubesindeki öğrencilerin yarısı zekâ testinden geçen yarısı da normal öğrencilerden oluşmuştur. 2013 yılında alınan bir kararla uygulamanın yaygınlaşmaması nedeniyle bu pilot projeye son verilmiştir (http://www.ogretmenplatformu.com/ustun-Zekâli-celiskiler/).

Milli Eğitim Baknalığı tarafından 2013-2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı hazırlanmıştır. Eğitimin temel ilkeleri arasında çocuğun yüksek yararının önceliği, bireysel farklılıklara saygı, uygulamalarda bilimsel ve etik kurallar, kaliteli hizmet, nitelikli ve yeterli personel ve hayat boyu öğrenme sayılabilir. Özel yetenekli bireylerin eğitiminde esas alınacak olan temel ilkeler ve değerler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yenilik ve yaratıcılık,
- Özgünlük, esneklik ve dinamiklik,
- Farklılıkları değerlendiren ve destekleyen eğitim ortamı,
- İşbirliği ve ekip çalışması.

Bu plan kapsamında üstün yeteneklilerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi kararı alınmıştır. Özel yetenekli bireylerin ilkokuldaki eğitimleri, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri ile sınıf içerisinde desteklenmeleri amaçlayan planda aynı zamanda üstün zekâlı çocuklar için hazırlanacak etkinlikler hazırlanırken özel yetenekli bireylerin bireysel özelliklerinin farklılıklar gösterebileceği, eğitim ihtiyaçlarının kendilerine özgü olduğu, akranlarından bazı

yönleri ile anlamlı derecede farklılıklar gösterdiği dikkate alınmıştır. İlkokuldaki dersler ve kazanımları göz önüne alınarak zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlanması plan dahiline girmiştir (Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı, 2013).

Üstün zekâlılar eğitimi için ülkemizde yapılan diğer bir çalışma üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş olan hem çerçeve modellerin hem de kazanım modellerinin bir sentezi olarak ortaya çıkan Üstün Yeteneklilerinin Eğitim Programı (ÜYEP) adlı programdır. Söz konusu program, 2007 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde Prof. Dr. Uğur Sak öncülüğünde uygulamaya konulmuştur. ÜYEP'in program çerçevesi, Maker'in farklılaştırma stratejileri, Paralel Müfredat Modeli ve Müfredat Daraltma Modeli temel alınarak tasarlanmıştır (Sak, 2011). Program Anadolu Üniversitesi bünyesine faaliyetlerine devam etmektedir.

Şu anda ülkemizde üstün yetenekliler eğitimiyle ilgili olarak yapılan resmi uygulamaların en yaygını Bilim ve Sanat Merkezleridir. Bu araştırmada görüşleri alınan öğretmenler, bu merkezlerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden seçilmiştir. Bu seçimde en önemli etken devlet kurumu olarak üstün zekâlı çocuklara eğitim veren düzenli, devamlı sistemli kurum olmasıdır.

Bilim Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün doğrudan denetimi altında çalışan bir devlet kuruluşudur. Merkez bağımsız bir yönetim kurulu tarafından idare edilmektedir. BİLSEM Yönergesi'ne göre: "Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur " (BİLSEM Yönergesi, 2007).

İlk merkez 1993 yılında Uygulama Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkeziyle ismi ile başlamış daha sonra bu merkezin ismi Ankara Bilim ve Sanat Merkezi olarak değiştirilmiştir. İkinci merkez Bilim ve Sanat Merkezi adı ile İstanbul'da kurulmuştur.

Bilim Sanat Merkezleri, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için yarı zamanlı eğitim vermektedir. Okul sonrası eğitim veren kurumlar her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı ve bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlarlar. Bilim

ve Sanat Merkezleri standart bir müfredat yerine bireyselleştirilmiş müfreadatlar takip eder. Senede üç dönem halinde eğitim verebilirler. Bunlardan ikisi birinci ve ikinci dönem olarak örgün eğitim dönemlerini takip eden dönemlerdir. Üçüncü dönem ise yaz tatillerini kapsayan temmuz ve ağustos aylarıdır. Bazı Bilim ve Sanat Merkezleri tatil dönemlerinde yaz kampı uygulaması yapmaktadır. TÜBİTAK tarafından hibe desteği olarak verilen 'Doğa ve Bilim Okulları' kampı buna örnek olarak gösterilebilir.

BİLSEM üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere okul dışı bir çevrede fırsatlar sağlama açısından model olarak Avustralya ve İsrail'deki uygulamalarla benzerlik gösterir. Avusturya'dan Braggett (1993) birbirlerine yakın çevrede bulunan bazı okullardaki öğrencilerden kümelendirme yöntemi ile üstün yetenekli öğrenciler havuzu oluşturduğunu belirtmiştir. Yarı zamanlı bir sistemde faaliyet gösteren bu kurumlarda üstün öğrenciler için zenginleştirme etkinlikleri ve onların gelişimlerini sağlayan faaliyetlere yer verilmektedir (Akarsu, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün doğrudan denetimi altında 2013 verilerine göre 70 Bilim ve Sanat Merkezi faaliyetini sürdürmektedir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilim ve Sanat Merkezleri, 2013).

2.2.6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi

Üstün yetenekliler eğitiminin en çok tartışıldığı, kuramların, modellerin geliştirildiği yerel, eyalet ve federal düzeyde pek çok uygulamanın gerçekleştirdiği ülkelerin başında ABD gelmektedir. Bu ülkede hızlandırma, sınıf atlatma, ders atlatma, kredilendirme, ortaokul, lise veya üniversiteye erken başlama vb. türde birçok uygulama yapılmaktadır (Akarsu, 2001).

ABD'de üstün yetenekliler eğitiminin önem kazanmasında en önemli unsur 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin ilk uzay aracı olan Sputnik'i uzaya fırlatmasıdır. Bu tarihte Sovyetler özel yeteneklilerin ve yaratıcı çocukların eğitiminde batıda çığır açmıştır. Batı ülkeleri, Sovyetler Birliği'nin kendilerini uzay ve gök bilimi alanında gelişmesinin nedenini üstün veya özel yetenekli çocukların eğitimine verdiği önemin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sovyetler Birliğinin ilk uzay aracını 1957 fırlatmasından sonra ABD üstün veya özel yeteneklilerin eğitiminde gerek kurumsal, gerek eğitim

programları gerekse tanılama boyutlarında hızlı ve önemli uygulamalara başlamışlardır (Akkanat, 2004).

ABD'de hükümetin üstün yeteneklilerle ilgili politikasını belirlemek amacıyla hazırlanan ve 1972'den bu yana pek çok eyalette uygulanan önemli bir belge Marland Raporu'dur. Rapor üstün yeteneklileri ya da bir kaç alanda üstün performans gösteren çocukları kapsamaktadır. Bu rapor üstün yeteneklilerin eğitiminde büyük bir etki yapmıştır, çünkü ilk defa üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına göre tanımlanması söz konusu olmuştur. Buna göre üstün yetenekli öğrenciler şu gruplarda belirlenmektedir:

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı düşünme yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ya da gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek (Marland, 1972).

ABD'de 1993'de yayımlanan National Excellence (Ulusal Mükemmellik) raporu Marland raporundan sonra karşımıza çıkan önemli bir rapordur. Bu rapor okulların çocukları farklı yetenek alanlarına göre tanılaması, okuldaki başarıları değerlendirilirken birden çok başarı ölçütünün kullanılması, programın zaman ve uygulama boyutunda esneklik gösterilmesi, potansiyel yeteneğin de yakalanması ve motivasyonun sürekli ölçülmesi ve geliştirilmesi gibi önerileri kapsamaktadır (Ross, 1993).

ABD'de eğitimle ilgili düzenlemeler eyaletler tarafından gerçekleştirilir. Üstün zekâlılar için yapılan çalışmalar eyaletten eyalete farklılık göstermekte olup, hatta aynı eyelet içinde farklı uygulamalar görmek mümkündür.

ABD'de bazı üniversiteler de bünyelerinde araştırma, eğitim ya da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunan merkezleri barındırır. Purdue Üniversitesi'ndeki Üstün Zekâlılar Arastırma Enstitüsü (Gifted Education Research Institute), William and Mary Koleji'ndeki Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi (Center For Gifted Education), Washington Üniversitesi'ndeki Yetenekli Gençler Merkezi (Center For Capable Youth), Connecticut Üniversitesi'ndeki Ortaokul Seviyesinde Araştırma ve Yetenek Gelişimi

Yüksekokulları (Academies of Inquiry and Talent Development at the Middle School Level) bu programlardan bazılarıdır (Akarsu, 2001).

2.2.6.1. New York eyaletinde üstün zekâlı çocuk eğitimi

ABD'de farklı eyaletlerde farklı uygulamalar olduğu gibi aynı eyalet içinde dahi farklı uygulamaları görmenin mümkün olduğundan daha once, "Amerika Birleşik Devletlerinde Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi" konusunda bahsedilmiştir. Bu doğrultuda New York eyaletinde üstün zekâlı çocuklar için farklı okul türleri ve eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

Rakow (2011)'e göre New York eyaletinde yapılan eğitim uygulamalarını şu şekilde sınıflandırabilir:

- Magnet okullar
- Okul içinde okul uygulamaları
- Okul içinde zenginleştirme modeli
- Normal öğrencilerle birleştirilmiş üstün yetenekliler grubu
- Normal öğrenciler arasına katarak farklılaştırılmış öğretim sunma
- Özel sınıflar
- Yaz kampları veya hafta sonu programları

Magnet okullar: Magnet okul, üstün yetenekli öğrencilere ilgileri ve kabiliyetlerini göz önünde bulundurarak bir veya bir kaç alanda güçlü ve özel bir öğretim sunan kurumlardır. Genel olarak bu okullar teknoloji ve sanat alanlarını kapsamaktadır. Örneğin bir magnet okul, sanatla ilgili çalışmalar yaparken, diğer bir magnet okul bilimle ilgili üstün yetenekli öğrencileri destekleyebilir. Bu okullara giriş mülakatlıdır. Diğer bir durumda buradaki çocukların sıradan okullardakilerden daha üst düzey beklenti düzeyleri daha yüksektir (Turnbull, Turnbull, Shank ve Leal, 2002).

Okul içinde okul uygulamaları: Bu uygulama üstün ve yetenekli çocuklar, zekâ düzeyleri normal olan çocuklarla aynı eğitim öğretim kurumlarında eğitim almaktadırlar. Okula devam ettikleri günlerde derslerinin bir bölümünü özel eğitim öğretmenlerinin ders verdiği özel sınıflara devam ederek, günün diğer kısmını ise normal düzeydeki arkadaşlarıyla dersleri birlikte alarak geçirirler (Rakow, 2011).

Normal öğrencilerle birleştirilmiş üstün yetenekliler grubu: Üstün yetenekli çocuklara mevcut programda birtakım düzenlemeler yaparak normal çocukların devam ettiği sınıf ortamında eğitim vermeyi tercih etmektedir. Burada sınıf tüm çocukların kendi düzeyi ve hızına göre aktivite ve projelere sıkılmadan kolayca katılacağı bir yer olmak durumundadır. Yetenek gruplaması sadece belli ders konularında veya konusunda yapıldığı ve ayrı grupta eğitim alan çocuklar için farklılaştırılmış bir program uygulandığı zaman etkili olabilecek bir uygulamadır (Smutny, 2000).

Normal öğrenciler arasına katarak farklılaştırılmış öğretim sunma: Bu uygulamada, üstün yetenekli öğrenciler çoğu kez özel eğitim uzmanı tarafından dersin anlatıldığı özel bir sınıfa alınır. Öğrenciler zenginleştirme faaliyetlerine, yaratıcılık ve üst düzey düşünme etkinliklerine katılırlar. Bağımsız projelerde çalışırlar. Özel sınıfın başlıca amacı, sosyal yönden güvenli bir ortamda, diğer üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler arasında etkileşimin olmasını sağlamaktır (Moore, 1992).

Okul içinde zenginleştirme modeli: Okulun içinde bulunan öğrenme merkezleri, matematik merkezi, bilim merkezi, sanat merkezi, öğrenme kaynakları gibi merkezlerin kullanılması gerçekleştirilen uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. En etkili zenginleştirme yollarından birisi yetişkin usta öğreticilerin (mentorların) devreye sokulmasıdır. Okul ya da aile tarafından seçilen bu usta profesyonel kişiler, çocuğa yalnızca bilgi öğretmekle kalmayıp, onların kişilik gelişimine, çalışmalarına disiplini ve uygun alışkanlıklar geliştirmelerine ve sürecin paylaşılmasından zevk almalarına varan katkılarda bulunabilmektedir (Davasgil, 2004).

Özel sınıflar: Bu sınıflarda özel yetiştirilmiş üstün zekâlıların eğitimi öğretmenler görev yaparlar. Zihin yetenekleri arasında büyük farklılık olmadığından türdeş sayılabilir. Sınıflar özel araçlarla donatılmakta ve özel eğitim programları uygulanmak, bireysel projeler ve küçük grup çalışmaları yaptırılmak suretiyle geniş öğrenme gereksinmelerini doyurabilecek uygun bir eğitim ortamı hazırlanabilir. Ders dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde normal sınıflarla işbirliği yapılarak, ortak çalışmalar yaptırılarak sosyal bütünleşme sağlanabilir. Ancak bu husus özel bir önem verilerek yapılmazsa sosyal bütünleşme sözde kalır ve fiziki beraberlikten öteye bir anlam ifade etmez. Normal çocuklarla iletişim ve etkileşim kuramazlar (Rakow, 2011).

Yaz kampları veya hafta sonu programları: Hafta sonları, yaz tatilleri gibi okulun tatil olduğu dönemlerde yapılan uygulamalardır. Bu uygulamalar okul üniversite öğretmenler ve veliler tarafından düzenlenebilir. Genellikle geniş çeşitlilikte ve daha çok okulda işlenmeyecek türde konular sunulmaktadır. Burada; konuları irdeleyici-araştırıcı ve yaratıcı düşünme, uygulama, keşfetme, yaparak öğrenme ve bağımsız projeler vurgulanmaktadır. Çocukların her zaman yeni bir ilgi alanı geliştirme veya farklı bir yeteneğini keşfetme fırsatları vardır. Okul programlarında olduğu gibi, destek programlarında da hedefler titiz bir şekilde belirlenmeli ve programlar bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmalıdır (Rakow, 2011).

Her yıl ekim ayından itibaren New York eğitim departmanı üstün çocuklar için bir tanılama program takvimi hazırlar. Bu programa aileler kasım ayına kadar bireysel başvuru yaparlar. Şubat ve nisan ayına kadar test uygulamaları devam eder. Mayıs ve haziran ayında ise testi geçen çocukların programa kayıtları yapılır.

2.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitimi

2.3.1. Türkiye ve ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler; insanları ve insanların yaşamlarını konu alır, kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal bilgileri tanımlamak, tarih ya da coğrafya gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur; çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte; sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği bulunmaktadır: Bunlardan birincisi, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ikincisi ise, bütüncül disiplinler arası bir alan oluşturmaktır (Öztürk ve Dilek, 2004).

Ülkemizde ve ABD'de öğrencilere verilmeye çalışan toplumsal değerlerin önemli bir kısmı, ilköğretim kurumlarında okutulan sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Sosyal bilgilerin öğretiminde, toplumun mirası, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmakta ve öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır. Her iki ülkede üstün olarak tanılanmış bireylerin eğitiminde değerlerin ve toplumsal mirasın önemini kavramları önemlidir. Çünkü üstün olarak tanımlanan birey, gelecekte dünya mirasına katkı sağlayacak bireydir.

Sosyal bilgiler üstün zekâlı çocuklara yönelik zenginleştirme uygulamaları açısından önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemler açısından sosyal bilgiler dersi ünite, proje ve etkinlik çalışmaları popüler ve etkin ünitelerin öğretilmesi için uygundur (Sisk, 1987). Sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanır, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2002).

Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi; okulu gerçek bir topluluk, çocuğu ise bu topluluğun yaşayan bir parçası olarak algılayarak, onun yaşamında karşılaşacağı sorunları belirlemek ve çözümünü göstermek amacını taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersleri; içerik olarak, bireylerin sosyal ve kültürel yaşantıları edinmeleri, bu konularda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun derstir. Çünkü bu derste öğrenciler, bir yandan içinde yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugününü öğrenirken, diğer yandan da diğer toplumlar hakkında bilgi edinirler. Böylesine kapsamlı bir içerik, onlara insanlığın yüzyıllardan beri oluşturduğu zengin sosyal ve kültürel deneyimini tanıma fırsatı erir. Bu içerikte, üstün zekâlı çocukların eğitiminde farklı yöntem ve teknik kullanımı önemli hale getirmiştir (Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013).

Uzun (2006)'a göre: "Özellikle Sosyal bilgiler için öğrenme ortamı okul binası ve sınıfla sınırlı olmamalı; sınıf veya grup etkinlikleri şeklinde müzeler, bilim merkezleri, sosyal tesisler, sağlık enstitüleri, kültür merkezleri, piknik ve park alanları, devlet daireleri,ilkokullar için lise ziyareti gibi ortamlar, sanat aktiviteleri, yaşlılar evi, tarihi, turistik veya tabiat ortamları, kent müzeleri gibi yerler ziyaret edilerek normal dersin ötesinde kaliteli öğrenme sağlanmalıdır."

2.3.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Başlıca Öğretim Modelleri, Yöntemleri ve Teknikleri

Öğretimde "model", "yöntem" ve "teknik" kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde veya öğrenilmesinde "izlenen yol" kastedilir. Öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan çeşitli modeller, yöntemler veya teknikler öğrenmeyi sağlamak için birer araçtır. Bu nedenle, her ders veya konu için her

zaman ve her durumda geçerli olabilecek, tek bir öğretim yönteminden veya modelinden söz etmek asla mümkün değildir. Belirli bir eğitim modelinin uygulanması, örneğin, bir ders için belirlenen amaçlara, o dersin öğretmenine ve o dersteki öğrenci grubunun özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterir (Şaban, 2000).

Sosyal bilgiler öğretiminde, öğrenilecek konuların seçiminde öncelikle ele alınacak konular öğrenci psikolojisine uygun olmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarına, sosyal bilgiler özel öğretim metotları öğretilmeli ve iyi meslek bilgisiyle yetişmeleri sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2001).

Sosyal bilgiler öğretiminde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte, öğretimde her durum için geçerli bir yöntem ve teknik olmadığı gibi, iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek bir yöntem ve teknikte söz konusu değildir. İyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay ulaştıran yöntemdir. Ayrıca yöntem ve tekniklerin birbirlerinden üstünlükleri yoktur (Yaşar, 1998). Önemli olan, üstünlerin eğitimi sırasında öğretmenin öğretim süreci bakımından en uygun yöntem ve tekniği seçip uygulamaya koyabilmesidir.

2.3.2.1. Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan başlıca öğretim modelleri

Üstün zekâlı çocukların eğitimine ilişkin çalışmaların genelinde, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun gerekli çalışmaların yeteri kadar sağlanamadığı görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi için alınan önlemlerin çoğu sürece dayalı zenginleştirme çalışmalarıdır (Van Tassel-Baska, Zuo, Avery ve Little, 2002).

Sürece dayalı zenginleştirme öğrencilerin kazandığı üst düzey becerileri farklı ortamlara ve akademik konulara transfer etmelerini zorlaştıran bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürece dayalı zenginleştirme türleri dışında kalan zenginleştirme türleri ise içeriğe ve ürüne dayalı zenginleştirmelerdir. Ürüne dayalı zenginleştirmede öğrenme çıktılarına ağırlık verilir. Bu çıktılar somut ürünler örneğin roman, günlük, rapor, portfolyo gibi somut ürünler olabileği gibi soyut ve düşünsel ürünleri de olabilmektedir. İçeriğe dayalı zenginleştirme yaklaşımı ise akademik içeriği ders konularının öğretimi üzerine yoğunlaşır. İçeriğin kapsamı genişletilip derinleştirilir. Bu yaklaşım daha çok matematik, fen bilgisi, dil bilgisi ve sosyal bilgiler gibi akademik

ağırlığı olan derslerin öğretiminde uygulanması olan yaklaşımlardır. Zenginleştirme uygulamalarından verimli sonuçlar alabilmek için üç yaklaşımı entegre etmek gereklidir (Sak, 2011).

Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitimi için öğretim modelleri hazırlanırken, içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılmasına ve etkinliklerin planlanmasına yönelik çalışmalara önem verilmesi gerekmektedir.

2.3.2.1.1. Taba modeli

Üstün zekâlı çocukların eğitimi için oluşturulan en ümit verici modellerinden biri Hilda Taba tarafından geliştirilen jenerik öğretim stratejileri programıdır (Taba, 1971). Üstün Zekâlı çocuklar için geliştirilen bu öğretim modeli dört aşamadan oluşmaktadır:

- Kavram gelişimi:

Öğrencilerin bilişsel süreçleri geliştirmek amacıyla üç aşamalı bir kavram gelişimi stratejisi geliştirilmiştir: Birinci aşamada oluşturacak kavram veya kavramlarla ilgili gruplanacak örnekler listelenerek ve aynı özelliklere sahip olan örnekler belirlenir. İkinci aşamada ise aynı özelliklere sahip olan örnekler gruplandırılırlar ve son aşamada da bu gruplara bir ad verilir (Doğanay, 2003).

- Veri yorumu:

Taba öğretim stratejilerinden biri olan veri yorumu tekniği verileri sınıflamak, yorumlamak ve genellemeler oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Öğrenciler öncelikle konu ile ilgili verileri ya da bilgileri listelerler sonra bu verilere ya da bilgilere dayanarak olayların ya da sonuçların nedenlerini mantıksal kanıtlarla tartışırlar. Bu tartışmanın amacı verilerin yorumlanmasını sağlamaktır (Sak, 2011).

- Genelleme :

Üstün zekâlılarda verilen eğitimde sorular çocukları verilerden genellemelere götürmelidir. Taba bunun gerçekleştirilmesine yönelik bir süreç önermişlerdir (Taba, 1971). Sorularını formüle etmeleri için öğretmenlere bazı yöntemler sunmuşlardır. Taba'nın bu konudaki görüşleri: Tartışmanın başındaki sorular açık sorular olmalıdır.

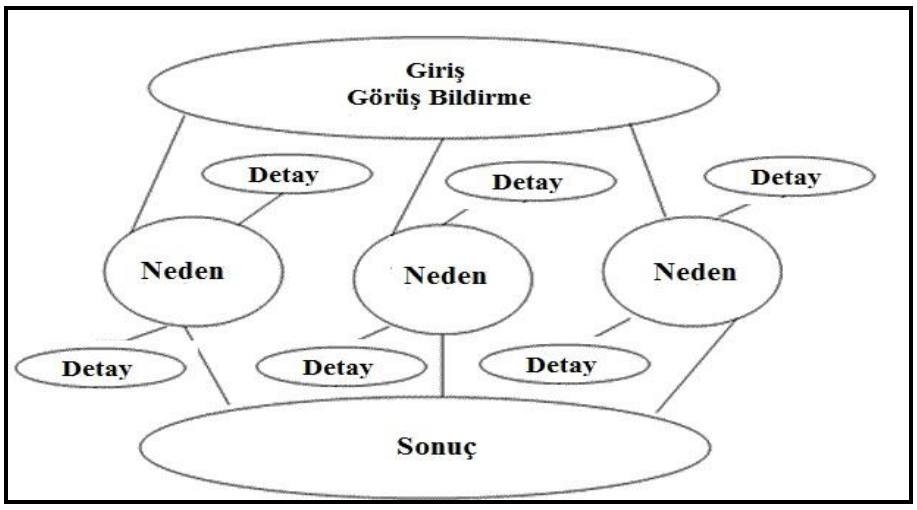
İlk sorular tartışmada öğretmeni nesnelliğe götürecek şekilde formüle edilmelidir. Devam eden sorular öğrencileri genellemeler yapmaya cesaretlendirmelidir.

- Çatışma (Gerilim çözümü):

Program uygulanıp bittikten sonra yapılan etkinlikler kazanılmış olan bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerin hedeflenen yeterliliğe ulaşıp ulaşmadığı konusunda fikir verme aşamasıdır. Böylece program için dönüt alınır ve gerekli olan düzeltmeler yapılır (Doğanay, 2003).

2.3.2.1.2. Hamburger modeli

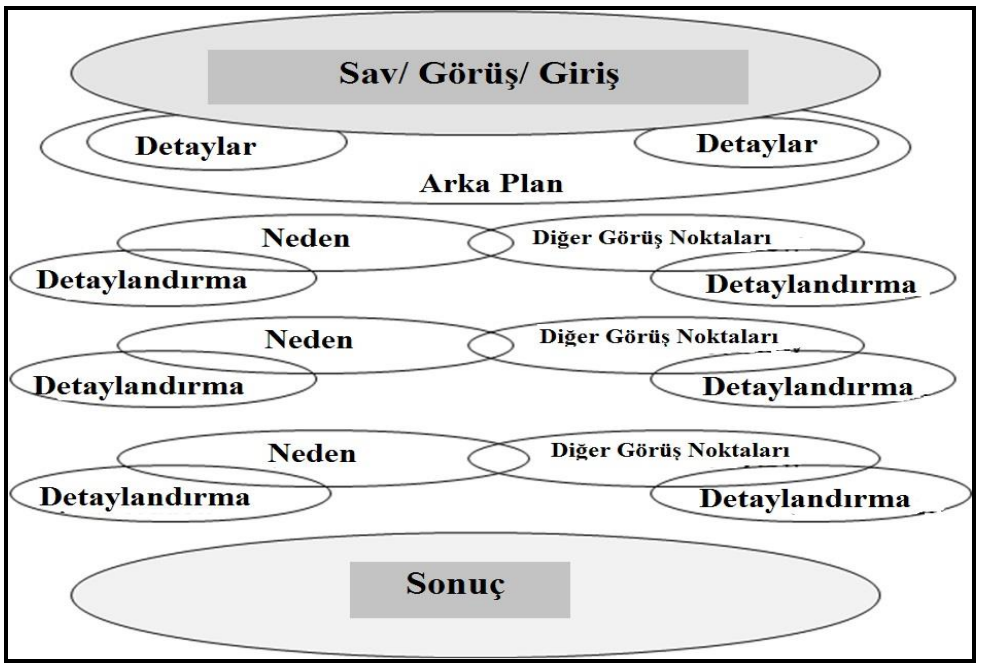
Hamburger modeli üstün zekâlı çocukların paragraf veya kompozisyon yazımları için sosyal bilgiler derslerinde kullanılan bir modeldir.Öğrencilerin konuları daha iyi anlaması için hamburgere benzetilmiştir. Öğrenciler, söz konusu sorunu veya konuyu (hamburgerin üst ekmeği) kendi bakış açılarını belirterek başlarlar. Daha sonra kendi iddialarını desteklemek ve nedenleri, ya da kanıtları sağlamak için en az üç destekleyici sebep göstermelidirler (hamburgerin köftesi) .Nedenleri derinleştirip ek ayrıntılar (garnitür) verebilmektedirler. Sonuç cümlesi veya bulduğu sonuçlar (hamburgerin alt ekmeği) ile çalışmayı tamamlarlar (The College of Willam and Mary, 2003).



Şekil 2.2. Hamburger Modeli (The College of Willam and Mary, 2003).

2.3.2.1.3. Dagwood modeli

Dagwood modeli çizgi film karakteri ünlü sandviçe benzetilerek geliştirilmiş bir modeldir. Bu modelin hamburger modelden farkı öğrencilerin zıt bakış açılarını kullanarak ikna edici bir kompozisyon veya makale yazmaya çalışmalarıdır. Dolayısıyla, "sandviç köftesi" nedenlerle ve bu nedenlerin zıt bakış açıları ile oluşmuştur. Bir neden ve nedene bağlı olarak ortaya çıkan iki farklı durumun karşılaştırlması istenmektedir **(**The College of Willam and Mary, 2003**).**



Şekil 2.3. Dagwood Modeli (The College of Willam and Mary, 2003 S.325)

2.3.2.1.4. Maker modeli

Maker üstünlüğün temel bileşenlerinden problem çözme üzerinde oldukça fazla durmuştur. Maker üstünlerin en zor karmaşık problemlerin etkili şekilde çözebildiklerini söylemiştir. Maker 1993'de, müfredat anlayışını, üstün zekâlı çocuğu problem çözücü olarak adlandırdığı, teorik bir kavram etrafına inşa eder. Maker'e göre problem çözücü (üstün zekâlı çocuk), problem hoşnut bir şekilde çözülene kadar direnen ve karmaşıklıktan zevk alan biridir. Öğretmenin rolü daha sonra yüksek başarı ve yaratıcılığın oluşması için zihinsel, duygusal ve fiziksel ortamı kolaylaştırmak ve düzenlemektir (Heward, 2000).

Ünal, Sever ve Yılmaz (2003) tarafından yapılan çalışma göstermiştir ki: Sosyal bilgiler dersinde, problem çözme yöntemi öğrenci başarısı açısından daha etkilidir. Öğrenciler, problem çözme yöntemini beğenip, ilgiyle karşılamış ve %90'ın üzerindeki kısmı yönteme devam etmek istediklerini belirtmiştir.

2.3.2.1.5. Paralel müfredat modeli

Paralel müfredat literatürdeki kapsamlı model olması ve disiplinler arası çalışmalara imkân vermesinden dolayı önemli bir modeldir. Bu model dört paralellikten oluşmaktadır: çekirdek müfredat, paralel uygulama müfredatı, bağlantılar müfredatı ve kimlik müfredat.

Çekirdek müfredat temel kavram, ilke ve disiplin becerilerini oluşturan müfredattır. Paralel müfredat ise diğer disiplinlerle ortak çalışmalar yapılan müfredattır. Bağlantı müfredatı ise ortak disiplinlerin bir arada, bağlantısı olan konuların birlikte işlenmesine dayanan müfredattır. Son olarak kimlik müfredatı her bir dersin ve disiplinin asıl değinmesi gereken müfredatta kimlik müfredatı olarak karşımıza çıkmaktadır (Tomlinson, Renzulli, Kaplan, Purcell, Leppien ve Burns, 2002).

Üstünlerin eğitiminde farklı çalışmalar yapan İsrail'de, özel sınıflarda takip edilen müfredat, zorunlu müfredattan uyarlanmasına rağmen, konular içerik bakımından daha geniştir ve sınıfta bu konular derinlemesine işlenir. Bütün branş öğretmenleri birbirleri ile işbirliği içindedir. Müfredat programları, üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerine, başarılarına, ilgilerine, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde planlanmaktadır. Etkinlikler, normal örgün eğitimin müfredatı ile bağlantılar kurularak paralel yürütüldüğü gibi müfredattan tamamen bağımsız olarak da gerçekleştirilebilir (Peyser, 2005).

Mertol ve Kardeşler (2012)'de "Bilim Sanat Merkezlerinde Ortak Uygulanabilecek Bütünleştirilmiş Etkinliklere Örnek Bir Model (Sosyalizce)" adlı çalışmalarında paralel müfredat modeline uygun olarak ingilizce ve sosyal bilgiler derslerinde aynı konuları ortak etkinliklerle işlemişlerdir. Bu çalışmada iki farklı alan olan ingilizce ve sosyal bilgiler derslerinin birlikte bütünleştirilmiş bir takım etkinliklerle işlenmesi sonucunda ne derece başarılı olunabileceği üzerine durulmuş ve anket sonuçlarından araştırmacıların gözlemlerinden şu sonuca varılmıştır: "Bu

uygulamada öğrencilerin iki farklı alandaki benzerlikleri görmelerine ve edindikleri bilgiyi bir bütün olarak öğrenmelerine fırsat verilmiştir.”

2.3.2.1.6. Müfredat hızlandırma modeli

Bu uygulama, çocuğun üstün yeteneği ve hızlı gelişimi dikkate alınarak, yaşıtlarından önce eğitime alınmasına ve sınıflarını daha erken geçmesine dayanan uygulamadır. Çocuğun sosyal gelişiminin buna uygun olması ve ailenin eğitime ve akademik başarıya önem vermesi gerekir. Sakıncalı yanı: Çocuk yeterli olgunluğa ulaşmadıysa uyum sorununa dönüşebilir. Çocuğun anlıksal gelişimi akranlarından en az iki yaş yukarıda ise uygundur yoksa çocuk ileri sınıflarda başarısızlığa uğrayabilir (Ataman, 1998; 2003).

Olumlu yanları ise: Öğrenciye ileri olduğu alanda ilerleme olanağı sağlarken sınıf düzeyinde olan diğer alanlardaki becerilerini de akranlarıyla birlikte geliştirme imkanı sağlamasıdır.

Hızlandırmada özellikle ABD daha değişik uygulamalarda bulunmaktadır. Örneğin devam etmeden bazı derslerin sınavına girerek kredisini almak, ortaöğretimde okurken üniversiteden ders almak ve yüksek öğrenime başlamadan bazı kredilere sahip olmak ya da ilkokul ilk üç yılın programını iki yılda almak başlıca örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.2.2. Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan başlıca öğretim yöntemleri

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin temel bazı özellikleri şunlardır: Öğrenciler gibi hissetmeli, onların yerine kendilerini koymalıdırlar (empati özelliği). Üstün zekâlı çocuklarla çalışan öğretmenler, daha yetenekli ve daha zengin bir hayal gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Öğreteceği konulardan çok, öğretecekleri konular hakkında nasıl düşünülmesi gerektiğini öğretmeleri daha faydalı olmaktadır (Lewis, 1982).

Üstün zekâlı çocuklara eğitim veren öğretmenlerinin tutumlarından öğrenciler daha fazla etkilenebilmektedirler. Üstün zekâlı çocuklarla çalışan öğretmenlerin, nitelikli öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere sahip olmalarının yanında alanlarında

üstün zekâlıların özellikleri bilmeleri ve üstün zekâlı çocukların eğitiminde kullanılan modeller, stratejiler, yöntemler ve teknikler hakkında derin bilgiye de sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2011).

2.3.2.2.1. Anlatım yöntemi

Anlatım yöntemi, eğitim sisteminde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisidir; özellikle sosyal bilimlerde, öğretmenler tarafından kullanılan öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde; öğretmen konuyu anlatır ve öğrenci dersi dinlemektedir. Anlatım en eski öğretim yöntemidir, çok sık kullanılan ve yanlış kullanım nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir (Küçükahmet, 2001).

Anlatım yöntemi, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda ön hazırlık yapılarak uygulanan bir yöntemdir. Ancak öğretmen sınıfla bazı durumlarda planlarının dışında da öğrencilere bilgi aktarabilir. Bu şekilde gerçekleştirilen konuşmalar informal öğretmen konuşması olarak kabul edilebilir. İnformal öğretmen konuşmaları, çoğunlukla, öğrencilerin sorusu ya da sınıf tartışması sırasında ortaya çıkar. Formal anlatıma göre daha kısa sürelidir. Ancak iyi kullanıldığı takdirde etkili bir yöntemdir (Erden, 1996).

Modern öğretim anlamında düz anlatım pek fazla yer almamakla birlikte öğretmen, hemen her konuda bu yöntemden bir ölçüde yararlanma gereği duymaktadır; önemli olan husus, anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımının kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminde de; öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklık ve öğrencilerle empati kurabilmelidir (Uysal, 2006).

Anlatım yöntemi üstün zekâlı çocukların eğitiminde sık kullanılan bir yöntem olmasa da her eğitimin içinde mutlaka yer alan bir yöntem olduğundan mutlaka her öğretim faaliyetinin içinde anlatım yöntemine başvurulmaktadır.

2.3.2.2.2. Soru-cevap yöntemi

Soru-cevap yöntemi, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Anlatma

yönteminden sonra eğitimde en çok kullanılan bir öğretim yöntemi olan soru-cevap, eğitim kavramında meydana gelen çağdaş değişmelere rağmen öğretimdeki önemini hala korumaktadır. Soru-cevap yöntemi, cevap almak amacıyla öğrencilere soru sormak demektir. Başka bir deyişle, öğretmenin bir konuyla ilgili olarak öğrencilere bir takım sorular sorması ve bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek öğretim yapmasıdır (Büyükkaragöz, 1997).

Bir konunun öğretimi tümüyle soru-cevap biçiminde yürütüldüğü zaman soru-cevap bir yöntem olarak kabul edilebilir. Ancak bu yöntemin kullanılmasında öğretmenin soru sorma becerisi çok önemli rol oynar. Öğretmen önceki planladığı sorular yoluyla öğrencide istendik davranışları kazandırmaya çalışır (Erden, 1996).

Bu yöntem özellikle sosyal bilgiler öğretiminde; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki hedeflere uygun sorular olmalıdır. Bu yöntemde; öğretmen neyi, ne zaman soracağını bilmeli ve ayrıca öğrencilerin de belli bir çerçeve içinde tutmalıdır. Sonuç itibariyle soru-cevap yönteminde öğrencileri yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, öğrencilerin yorumlama düşünme kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamalıdır (Uysal, 2006).

2.3.2.2.3. Tartışma yöntemi

Tartışma yöntemi, bir konu üzerinde öğrencileri düşündürmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya koyarken, bir problemin çözüm yollarım ararken ve değerlendirme çalışmalarını yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanılmasında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2007).

2.3.2.2.4. Gezi-gözlem yöntemi

Gezi-gözlem yöntemi, belli öğretim amaçlarının karşılanabilmesi için önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde belli olayların veya durumların gerçek dünyada incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bütün faaliyetleri kapsar (Şaban, 2000).

Sosyal bilgiler derslerinde bu yöntem çeşitli tarihi mekanlara, müzelere, ören yerlerine gezi düzenlenerek yapılabilir.

2.3.2.2.5. Münazara yöntemi

Münazara yöntemi, önceden belirlenmiş bir konu ya da sorunun, lehinde ve aleyhinde oluşturulmuş iki grup tarafından tartışılmasıdır. Genelde 3-6 kişiden oluşan iki grup, kendilerine tanınan süre içinde kendi tezlerini karşılıklı olarak savunurlar. Münazaralar, bir düşünceyi savunma ya da çürütme, dili etkili kullanma, grubu ya da jüriyi etkileme, hızlı ve akıllıca yanıt verme gibi yetenekleri geliştirir (Acun, 2006).

2.3.2.2.6. Grupla çalışma yöntemi

Grupla çalışma yöntemi, 2-8 öğrencinin bir araya gelerek bir problemi veya bir konuyu araştırmak ve rapor etmek maksadıyla yürüttükleri çalışmadır. Grup çalışmalarının en çok bilineni ilköğretim düzeyinde uygulanan küme çalışmalarıdır. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin bir araya gelerek sosyal bir etkileşime girmeleri ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarıdır. Örneğin bu maksatla oluşturulan kümeler grup üyelerinin birlikte düşünmesini, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmalarını, birlikte iş görmelerini ve problemlere çözüm aramaları öngörmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

2.3.2.2.7. Problem (Sorun) çözme yöntemi

Problem çözme yöntemi, bilgiyi doğrudan aktarma yerine, bilgiyi üretmek için çocuklara yaratıcı ve üretici olmayı öneren bir yaklaşım biçimini ortaya koymaktadır.Öğrenciler bu yöntemi kullanarak, bilgileri öğrenmeyi, beceri ve tutumlarını geliştirerek başarmaktadırlar. Gerçekten; öğretmen ve öğrenciler ezberleme ve aktarmaya ağırlık veren yöntem ve teknikler yerine, sorun çözme yöntemini kullanırlarsa; gerek bugüne, gerekse geleceğe en iyi biçimde hazırlanma olanağı da bulmuş olacaklardır. Problemin genelikle matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen işleme dayalı matematik problemleri şeklinde anlaşıldığı düşünülmektedir. Fakat problem çözme yöntemi sosyal bilgiler derslerinde de aktif olarak kullanılan bir yöntemdir (Kalaycı, 2001).

2.3.2.3. Üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan başlıca öğretim teknikleri

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen tarafından uygun uygun yöntem, teknik ve stratejilerin seçilmesi gerekmektedir (Demirel, 2007). Üstün zekâlı çocukların eğitiminde eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini öğretmek oldukça önemlidir. Üstün zekâlı çocukların eğitiminde öğretmenin de bu üst düzey becerileri kullanabiliyor olması ve farklı teknikleri kullanması gerekmektedir (Sisk, 1987).

Öğretmen; üstün zekâlı çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamanın ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, ilgili özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir (Clark, 2008).

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde kullanılan başlıca öğretim tekniklerine aşağıda değinilmiştir:

2.3.2.3.1.Gözlem tekniği

Gözlem olay, nesne ve olguların algılanmasıdır. Bu algılama bilimsel yollarla ve planlı olarak yapılır. Masraflı ve biraz zaman alıcı bir teknik olmakla birlikte kalıcı bir bilgi sağlamasından dolayı kullanılması yarar sağlayan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek sosyal bilimler, gerekse sosyal bilgiler kapsamında yer alan (Tarih, Sanat Tarihi, Coğrafya, Sosyoloji, Vatandaşlık Bilgisi vb.) derslerle, başka derslerdeki kimi sosyal konuların öğretiminde ihmal edilmemesi gereken bir öğretim tekniğidir.

Gözlem, bir plana göre yapılır. Gözlem planında, a) gözlemi yapan ve katılanlar, b) gözlemin yapıldığı yer ve ulaşım, c) gözlenecek olay ve nesneler, ç) gözlemin süresi, d) gözlemin amacı, e) gözlemin türü (bireysel / kümece), f) gözlemin tekniği (doğal / yöneltimli), g) gözlemde kullanılacak araç-gereçler, h) değerlendirme gibi bilgilere yer verilir. Yapılan gözlem en kısa sürede değerlendirilmelidir. Değerlendirme, çeşitli biçimlerde yapılabilir. Örneğin, konunun işlenişi ve gözlemin yapılmasından sonra, sınıf içinde gerçekleştirilecek bir "soru-yanıt çalışması" ya da "özgür (serbest) tartışma",

araç-gereçlerden yararlanılarak yapılacak bir özetleme, bireysel ya da kümece hazırlanacak raporların sunulması ve yorumlanması son derece yararlı olur (Sözer, Can ve Yaşar, 1998).

2.3.2.3.2.Oyunlaştırma (Dramatizasyon tekniği)

Dramatizasyon öğrencilerin kendilerini özgür hissettikleri bir ortamda, belirli bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, deneyimleri ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları doğaçlama dayanan tekniğin ismidir. Dramatizasyon tekniği gerçek yaşamdan esinlenerek, kendiliğinden oluşan oyunları içerir. Ancak, eğitsel amaçlar için tasarlandığından, öğrencilerin oynadıkları oyunlardan farklıdır. Dramatizasyon tekniği yerine rol oynama ya da dramatizasyon kavramlarının da kullanıldığı görülür (Acun, 2006).

2.3.2.3.3. Altı şapkalı düşünme tekniği

Altı şapkalı düşünme tekniği Edward De Bono tarafından 1985 oluşturulan tekniktir. İngilizce adı Six Thinking Hats 'tir. De Bono, insanların birkaç farklı şekil ve yaklaşımla kavrama ve düşünme eylemini gerçekleştirebildiğini incelemiştir. De Bono, farklı yaklaşımların tanımlanması ve bu yaklaşımların nasıl kullanılabileceğinin öğretilmesi durumunda, insanların bu yaklaşımları kullanarak, toplantılarda ve takım çalışmalarında çok daha üretken olabileceğini öne sürmüştür. Bu teknik düşünmeyi geliştirmesi açısından üstünlerde kullanılması uygun bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Altı şapkalı düşünme tekniği, üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler dersinde belirli konu ve ünitelerin düzen içinde sunulması için kullanılabilcek bir tekniktir. Şapkalar düşüncelerin ayrıştırılması için bir semboldür. Öğrencilerden şapkaların rengi değiştikçe, rengin simgelediği düşüncelerin belirli bir düzen içinde aktarılması beklenir. De Bono (1997)'ye göre:

- Beyaz şapka: Tarafsız şapkadır. Derste işlenen konu ile ilgili net bilgi ve raporlar ortaya konur.

- Kırmızı şapka: Duygusal şapkadır. Derste işlenen konu ile ilgili olarak, kişilere hiçbir dayanağı olmadan, sezgi, fikir ve duygularını söyleme fırsatı verir.

- Sarı şapka: İyimser şapkadır. O işin avantajları ortaya konulur. Övgü, olumlu görüşler söylenir.

- Siyah şapka: Kötümser şapkadır. Eleştiri, olumsuz görüşler ile görüşülen konunun riskleri, gelecekte doğuracağı problemler ortaya çıkarmaktadır.

- Yeşil şapka: Yenilikçi şapkadır. Konuyla ilgili alternatifler ve yeni yaklaşımlar araştırılır.

- Mavi şapka: Serinkanlı şapkadır. Düşünce sistematize edilir. "büyük resim, idareci şapka, meta şapka, düşünmenin düşünülmesi" olarak da adlandırılmaktadır.

2.3.2.3.4. İstasyon tekniği

Sınıf içinde ya da sınıf dışında oluşturulan özel alanlarda öğrencilerin, bir konuyu öğrenmeye veya tekrar etmeye yönelik olarak, önceden öğretmen veya öğretmen öğrenci tarafından oluşturulmuş belirli yönergeler yardımıyla bireysel veya grupla çalışarak bir dizi öğrenme etkinliğini gerçekleştirdikleri ders işleme biçimi olan istasyon tekniğini olarak adlandırılmaktadır (Benek ve Kocakaya, 2012).

Masa, sıra veya sandalyelerden oluşan üç istasyondan meydana gelen teknikte genel olarak öykü, slogan ve afiş istasyonları mevcuttur. Bu ilgili istasyon çalışmalarında sınıf ikiye, üçe, hatta beşe bölünebilmekte ve her istasyon çalışması 10-15 dakika sürebilmektedir. Öğrenciler bu teknikte birbirini tanıma ve birlikte çalışma yeterliliklerini fark ederler. Buna bağlı olarak, kurallara uyma ve iletişim becerileri gelişir. Üreticilikleri ve yaratıcılıkları gelişir. Öğretim sürecine aktif katılır (Gözütok, 2007).

2.3.2.3.5. Gösteri (Demonstrasyon) tekniği

Gösteri; öğretmenin sınıfta, atölyede yada laboratuvarda herhangi bir konuyu öğrencilerin önünde birtakım araç ve gereçler kullanarak açıklaması demektir. Öğretmen sınıfta bir konuyu işlerken, atölyede teknik bir sorunu açıklarken, laboratuvarda deney yaparken; gerçek araç gereçler, modeller, resimler, fotoğraflar,

harita, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler, levhalar vb. kullanıyorsa gösteri metodunu uyguluyor demektir. Gösteri tekniğinde aktif olan, deneyi yapan veya bazı ders araçlarını gösteren ve açıklayan öğretmendir. Bu tekniğin faydaları çocukların gösteri sırasında görev almaları onları etkinliğe teşvik eder. Hem göz hem kulak yoluyla öğrenmeyi sağladığı için söze dayanan tekniklerden daha etkilidir (Sözer, Can ve Yaşar, 1998).

2.3.2.3.6. Beyin fırtınası tekniği

Beyin fırtınası, bir grubun, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve fikir üretmek amacıyla kullandıkları bir tekniktr. Beyin fırtınası tekniğinde, öğrencilerin bir konu, olay ya da problem durumu hakkında düşünmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmeleri istenir. Bu tekniğin temel amacı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlamaktır (Şaban, 2000).

2.3.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Kullanımı

Ders araçları; öğrencilere kazandırılması programa bağlanmış bilgi, beceri ve anlayışların daha kolay ve canlı olarak öğretimi için sınıf içinde ve dışında kullanılan göze ve kulağa hitap eden canlı ve cansız eğitim araçlarına verilen addır (Alaylıoğlu, 1976).

Üstün zekâlı çocuklara eğitim verecek öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamanın ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, ilgili özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir (Clark, 2008).

Hangi gereksinimi karşılamak amacıyla kullanılırsa kullanılsın, araç-gereçler etkili ve verimli bir eğitim-öğretimin vazgeçilmez öğesidir. Çünkü araç-gereçler, aynı zamanda iletişim araçlarıdır. Eğitim bir iletişim süreci olduğundan iletişimde bulunmaksızın öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi olanaklı değildir. Etkili bir

öğretme ve öğrenme, iyi bir iletişim sonucu gerçekleşmekte; iyi bir iletişim ise, öğretimi etkilemesi söz konusu olan araç-gereçlerin öğretim sürecinde kullanılmasıyla olanaklı olabilmektedir (Yaşar, 1998).

Araç-gereçler, öğrenme sürecine katılan duyu organı sayısını artırarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olurlar (Yalın, 2000). Öğretim sürecinde araç-gereç kullanmanın birçok yararı vardır. Araç-gereç kullanmanın sağladığı başlıca yararlar şöyle sıralanabilir (Demirel, 2007):

- Öğrencilerin güdülenme düzeyini artırarak onların öğrenmeye etkin katılımını sağlar.
- Öğretme-öğrenme ortamına çeşitlilik ve zenginlik katar.
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgilerini canlı tutarak onlarda ilgilerin oluşmasını sağlar.
- Öğrenme zamanından tasarruf sağlar.
- Güvenli gözlem yapma olanağı sunar.
- İçeriğin düzenli bir biçimde sunulmasını sağlar.
- Öğretimin bireyselleştirilmesine olanak sağlar.
- Öğretimi verimli ve zevkli kılar.
- İçeriği somutlaştırarak anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Öğrenilen bilginin hatırlanma düzeyini artırır.
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve uyguluma yapma olanağı sağlar.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1.İstanbul Çalıştayı 2013 raporu'na göre :

Tarih-Coğrafya sınıfı gibi bir oluşum sağlamanın, materyal kullanımında kolaylık sağlayacağı, ve materyal kullanımı-öğretim ilişkisini kuvvetlendireceği savunulmuştur. Öğrencilerin bu şekilde, derslerin işlenmesi sırasında zenginleştirilmiş materyallerin tümüne rahatlıkla ulaşabilecekleri, gerek zihinsel olarak motive edici, gerek fiziksel olarak destekleyici ve zenginleştirici bir öğrenme ortamında eğitim-öğretim görmeleri; üstün zekâlıların eğitimi için gerekli olan içerik, süreç ve ürün farklılaştırmasının ilkelerinin de sağlanmasına yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin verdiği bilgiler doğrultusunda üstün zekâlı çocuklar için kullanılan araç ve gereçlerin bir kısmı öğretmenler tarafından üretilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği bilgilerden yola çıkılarak sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller: görsel, işitsel, hem görsel hem işitsel olarak sınıflandırılmıştır.

2.3.3.1. Görsel materyal kullanımı

İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde görsel kullanılabilecek çok sayıda araç-gereç bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu derste kullanabilecekleri araç-gereçler şu başlıklar altında belirlenebilir: (Sözer, Can ve Yaşar, 1998). Bu görsel materyaller üstün zekâlı çocukların eğitiminde de kullanılan materyallerdir.

- Gerçek eşya, giysi ve kalıntılar, anıtlar, süs eşyaları, silahlar, paralar vb.,
- Yeryüzü şekilleri,
- Çevredeki bitki ve orman örtüsü, yağışlar ve sıcaklık,
- Çevredeki kurum ve kuruluşlar, görevli, yetkili ve ilgili kişiler,
- Üç boyutlu modeller, güneş sisteminin basit modeli, maketler,
- Bilgisayar ve İnternet,
- Televizyon, video, sinema, radyo, kasetçalar, ses bantları,
- Tepegöz, epidiyaskop, projektör,
- Kum masası, elektrikli dilsiz haritalar, plastik ya da kâğıttan maketler, oyuncaklar, bebekler, mankenler, küre,
- Pusula, termometre, barometre, rüzgâr fırıldağı ve oku, saat, takvim,
- Tarih ve coğrafya şeridi,
- Haritalar, atlaslar, resimler, fotoğraflar, krokiler, planlar, grafikler, levhalar,
- Kuklalar, birbirini izleyen resim seti, çizgi filmler, afişler, kitaplar, ansiklopediler, dergiler, gazete küpürleri, broşürler,
- Kara tahta, pazen tahta, manyetik tahta, bülten tahtası, cam ve beyaz tahta, olarak sınıflandırabiliriz.

2.3.3.2. İşitsel materyal kullanımı

İşitme, atmosferde oluşan ses dalgalarının kulağımız tarafından toplanmasından, beyindeki merkezlerde karakter ve anlam olarak algılanmasına kadar olan süreç olarak adlandırılır. Dinlemek ise geniş anlamda, önceden hazırlık yaparak, söylenilenleri, okunanları, konuşulanları anlamak için dikkat kesilme ve değerlendirme yapmaktır. Dinleme önemli ve zorunlu bir öğrenme yollarından biridir. Birikimlerimizin büyük bir bölümünü dinleme yoluyla kazanırız. Örnek: Bir öğrenci, ders sırasında işittiklerini, ders sonunda anımsayamıyorsa derste anlatılanları dinlememiş olduğu sonucu çıkarılabilir ((Ergin, 1998).

İşitsel materyal kullanımına örnek: Radyo, MP3 çalar, müzik aletleri vb örnekler olarak sıralanabilir.

2.3.3.3. Hem görsel hem işitsel materyal kullanımı

Bir öğretme ve öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı iz bırakmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır. Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında öğrenmeler hem daha çabuk hem de daha kalıcı izli olmaktadır. Eğitim araçları eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretmene büyük yardımcıdır. Ancak araçların en mükemmelinin bile öğretmenin yerini tutamayacağını unutmamak gerekir. Araştırma sonuçlarına göre insanlar: okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, söylediklerinin %70'ini, görüp işittiklerinin %50'sini yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar (Ergin, 1998).

Görsel-İşitsel Materyaller:

• DVD, VCD, CD, video kaset, disket formatındaki eğitim-öğretim amaçlı materyaller,

• Filmler ve belgeseller.

2.3.4. Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Ürünler

Gardner insan zekâsının objektif olarak ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner zekâyı, "Bir bireyin, bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi" olarak tanımlamaktadır (Saban, 2011).

Renzulli'ye göre: "Bir işte üst seviyede sorumluluk ve ortaya çıkan üründe yenilik ve farklılık içeren bir yaratıcılığı kapsayan nitelikler üstün yetenekliliği belirlemektedir". Renzulli'nin tanımı temel alınarak, üstün yeteneklilik için: "İnsanların herhangi bir değerli alandaki etkinliklerinde gizil güçlerini üst düzeyde sergileyebilmesi yeterliliğidir" tanımı yapılmıştır (Freeman, 1985).

Üstün zekâlı çocuklara yönelik sosyal bilgiler çalışmalarında bilgi ve gerçeklerden çok kavram oluşturmaya ve genellemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Üstün zekâlı çocuklar gerçekleri kolayca anlamlı ilişkilere dönüştürebilirler ve genellemeler yapabilirler. Üstün zekâlı çocuklar için ülkeler coğrafyasında kentleri, ürünleri vb. ezberlemek yerine, belli kültürlerin belirli coğrafi çevrelerde niçin gelişmiş oldukları gibi sorunlar çok daha anlamlıdır (Sisk, 1987).

2.3.4.1. Türkiye'de bilim ve sanat merkezleri'nde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri eşliğinde ortaya çıkan ürünler

Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009)'in "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin üstün Zekâlı öğrencilerin sınıf dışı çalışma ve araştırmalara ilişkin düzenli ve bir ürünle sonuçlanan uygulamalarının olmadığı, diğer öğrencilere yaptırılan performans ödevi ve proje görevlerini yaptırdıkları ve bu çalışmalarını üstün zekâlı çocuklara göre şekillendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün zekâ zihinsel yetenek, yaratıcı düşünce, motivasyon ve yeteneğin ürüne taşınması gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Üstün zekânın ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde içinde bulunduğu çevre, ailenin önemi büyüktür. Bu özellikler bireyde aranırken sahip olduğu kültürün ve çevrenin etkisi göz ardı edilmemelidir.

Yaşanılan kültür ve coğrafyanın en iyi şekilde aktarıldığı ders olan sosyal bilgiler derslerinde öğretmenler tarfından ortaya çıkan ürünlerde önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin bu derslerde ortaya çıkardığı ürünler şu şekilde sıralanabilir:

- Dilsiz haritalar,
- Kilden tabletler,
- Yaşlılarla görüşerek yöresel takvim hazırlama ve bu takvimle yarışmaya katılma,
- Haritalar (İklim, tarım ürünleri, bölgeler, dünya) hazırlama,
- Maketler (Pamukkale, Peribacaları, v.b),
- Oyun kartları,
- Kısa skeç, drama çalışmaları,
- Güneş Sistemi.

2.3.4.2. ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin eşliğinde ortaya çıkan ürünler

Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar genellikle yaratıcı düşünceyi üretme süreci, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcılığa çevrinin etkisi ve yaratıcı ürün faktörlerinin birini veya bir kaçını vurgulamaktadır. Birbirinden farklı birçok yaratıcılık tanımlarının ortak özelliği ‘kullanışlı yeni fikirler veya ürünler ortaya koyma’ düşüncesine vurgu yapılmasıdır (Stenberg ve Lubart, 1999).

ABD’de üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde yapılan çalışmalar genelde yaratıcılık temeline dayanmaktadır. Bu bağlamda çalışmaya katılan üstün zekâlılara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derslerde ortaya çıkardığı ürünler şu şekilde sıralanabilir:

- Makaleler,
- Afiş,
- Yaratıcı Yazma Çalışmaları,
- Slagon,
- Yaşadığım Çevre ile İlgili (Resim, Kompozisyon, Afiş…)

2.3.5. Araştırılan Konu İle İlgili Daha Önce Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardaki artış dikkat çekicidir. Araştırma konusu ile ilgili olanların bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

Hansen ve Feldhusen (1994) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenlerin özellikleri, becerileri karşılaştırılmış, eğitim alan öğretmenlerin eğitici sınıf ortamı ile eğitim almayan öğretmenlerin eğitici sınıf ortamlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitim alan öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklere yer verdiği, eğitim almayan öğretmenlerin ise yöntem ve teknik kullanımında daha sınırlı davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Rash ve Miller (2000), üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin uygulamalarının incelenmesi üzerine araştırmada bulumuşlardır. Bu araştırma, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarındaki program uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. 135 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlere yollanan elektronik iletiler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve üstün yeteneklilerle çalışma süreleri arttıkça, farklı yöntemler kullanmaları arasında olumlu bir korelasyon bulunmuştur. Bununla beraber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çalışma süreleri arttıkça, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mills (2003)'in "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Etkili Öğretmenlerin Karakteristik Özellikleri: Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları ve Öğrencilerin Kişilik Tipleri" adlı çalışması üstünlerle çalışan öğretmenlerin karakteristik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 63 öğretmen ile 1247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kişilik tiplerinin birçok açıdan üstün yetenekli öğrencilerle benzer olduğu saptanmıştır. Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin daha çok soyut konu ve içerikleri tercih ettiği, açık ve esnek oldukları, mantıksal analiz ve nesnelliğe değer verdikleri ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Gökdere (2004) tarafından hazırlanan ''Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması'' adlı araştırma, BİLSEM'de görev yapan altı fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.Bu

çalışmada araştırmacı tarafından katılımcılara 28 saatlik bir hizmet içi eğitimi düzenlenmiştir.Bu verilen eğitimin sonucunda üstün yetenkli çocuklara eğitim veren fen bilimleri öğretmenlerinin özel eğitim yöntemlerini, ölçme ve değerlendirme tekniklerini alanlarında bilgi ve uygulama boyutunda verimli bir şekilde öğrendikleri bulgulanmıştır.

Tarhan (2005)'ın ''Üstün Yetenekli Öğrencilerde Fizik Eğitimi'' başlıklı çalışması doğrultusunda Kastamonu BİLSEM'de eğitim gören fizik alanında yetenekli 17 öğrenciye bir yıl boyunca fizik eğitimi verilmiştir. Alınan bu eğitim sonucunda fizik alanında üstün yetenekli olduğu tespit edilen 17 öğrenciden 9'u fizik alanında proje üretimini gerçekleştirmiştir. Bir öğrencinin yaptığı proje çalışması diğer öğrencileri motive etmiş ve diğerlerini de proje çalışması yapmaya yönlendirmiştir. Sonuç olarak dokuz öğrencide başarı görülmüştür.

Coşkun (2007)'un "Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirmesi" adlı tez çalışmasında görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların sanat eğitimi ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar araştırılarak, üstün yetenekli bireylerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkezleri ile Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri resim/resim-iş öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilere sanat eğitimi verilen okulların mimari yapılarının sanat eğitimine uygun olmadığı, bu okulların yeterli araç-gereç ve donanıma sahip olmadığı, uygulanmakta olan ders süresinin yetersiz olduğu, bunun da eğitime olumsuz yansıdığı, görüşüne katılan öğretmenler, sanat eğitimine uygun bir mimari yapının oluşturulması, ders sürelerinin artırılması gerektiği ve okulların sanat eğitiminde ihtiyaç duyulabilecek araç–gereçler ile donatılması gerektiği görüşünde oldukları dile getirmişlerdir.

Yoon (2009), Amerika'da üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yaptığı araştırmada 1978 yılından itibaren Asya kökenli Amerikalılarla beyaz Amerikalı çocukların birlikte eğitim aldıklarını; fakat 1994 yılında İspanya, Meksika, Hindistan gibi ülkelerden olup Amerika'da yaşayan ailelerin çocuklarının eğitimine daha geç başladığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ulusal eğitimin daha iyi olması için farklı etnik gruplara hitap eden, onların dilinde eğitim veren, iyi analiz edilmiş, geçerli olan bir üstün yetenekliler programının olması gerektiği bulgulanmıştır.

Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009), "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmaları Konya şehir merkezinde çalışan 68 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerden 34'ünün sınıflarında Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinden en çok bilgi sahibi oldukları özellikler, hiç bilmedikleri özellikler ve kavram yanılgısı olarak sahip oldukları özellikler belirlenmiştir. İkinci olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri sırasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik planlı ve sistematik uygulamalarının olmadığı, anlık gelişmelere göre yönlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Üçüncü olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf dışı çalışma ve araştırmalara ilişkin ürünle sonuçlanan uygulamalarının olmadığı, diğer öğrencilere yaptırılan performans ödevi ve proje görevlerini yaptırdıkları ve bu çalışmalarını üstün yetenekli öğrencilere göre şekilendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Artvinli, Gülüm ve Coşkun (2010)'un "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri" adlı çalışma 2009-2010 eğitim öğretim yılında TEV İnanç Türkeş Özel Lisesinin 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören 87 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından anket yapılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumları olumludur.

Şenol (2011) ''Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri '' adlı çalışmasında BİLSEM'de görev yapan öğretmenlere bir ölçek uygulamış ve ayrıca da durum tespitine yönelik görüşme yapmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde başvurulan yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular, gözlem yöntem/tekniğini en fazla kullandıklarını ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırma yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye'de ve ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerine ilişkin görüşlerini ve öğretim sürecindeki uygulamalarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nitel veri toplama modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırmaların kuram analizi, eylem araştırmaları, olgubilim, durum çalışması gibi desenlerden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırma, nitel araştırma stratejilerinden durum çalışmasına uygun bir çalışmadır. Durum çalışmaları insanların, konuların, sorunların, ya da programların yakından incelenmesini içerebilir. Bir okuldaki öğrencilerin deneyimleri, başka bir okulda kopya çekme vs... Bu olgular içerik ve karakterlerinde tek olan özel durumlar olarak bilinir. Durum çalışmalarının büyük bölümünde genelleme bir amaç değildir, çünkü her durumun kendi eşsizliğini keşfetmek temel amaçtır. Fakat, ek olarak araştırmanın okuyucuları da sık sık kendi deneyimlerini durum raporlarına anlam vermek için, muhakemelerini durumu anlayışlarını geliştirmek ve karşılaştıkları benzer durumlarla kıyaslamak için kullanırlar (Hays, 2004). Bu araştırmada desen olarak bütüncül çoklu durum deseni ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır.

Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır. Bütüncül çoklu durum deseni, her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu desende, kendi başına algılanabilecek birden fazla durum mevcuttur. Her bir durum kendi içinde

bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu araştırmada da üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenler bütüncül olarak ele alınmış ve birbirleri ile kıyaslamalar yapılarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Türkiye'deki araştırma grubu Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenler 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Ankara'da düzenlenen ''Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Bilimsel Proje Danışmanlığı Kursu'' katılımcılarından gönüllük esasına dayanarak seçilmişitir (Tablo 3.1.). Dört gün süren kurs etkinliğinde öğretmenlerden randevular alınarak karşılıklı görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının da Samsun Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan bir öğretmen olması ve aynı kursun katılımcısı olmasından dolayı grupta görüşme yapılan öğretmenlerin cevaplarında daha samimi ve rahat oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 3.1.

Bilim Sanat Merkezinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Cinsiyet Kıdem Yılı ve Branş Tablosu

Kod	**Cinsiyet**	**Kıdem Yıl**	**Yaş**	**Asıl Branş**
T1	Erkek	21-30	41-50	Tarih
T2	Kadın	11-20	31-40	Coğrafya
T3	Kadın	21-30	51-60	Tarih
T4	Erkek	11-20	31-40	Sosyal Bilgiler
T5	Erkek	21-30	41-50	Tarih
T6	Kadın	11-20	31-40	Coğrafya
T7	Kadın	21-30	41-50	Sosyal Bilgiler
T8	Erkek	11-20	31-40	Sosyal Bilgiler
T9	Kadın	21-30	51-60	Sosyal Bilgiler
T10	Erkek	21-30	41-50	Tarih

ABD'deki grubu ise HOPE Projesi (St.John's University tarafından yürütülen üstün zekâlı göçmen çocuklara uygulanan proje) kapsamında yer alan üstün zekâlı çocuklara eğitim veren 10 sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu proje kapsamında sosyal bilgiler derslerine giren sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile gönüllük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapılması için proje yürütcüsünün görüşleri doğrultusunda belirlenen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bazı görüşmelerin öncesi ve sonrasında araştırmacı, öğretmenlerin izniyle dersleri gözlemlenmiş ve etkinliklere katılımda bulunmuştur. ABD'deki iki öğretmen, ses kayıt cihazına kayıt yaptırmak istememişlerdir. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

New York Eyaletinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem Yılı ve Branş Tablosu

Kod	**Cinsiyet**	**Kıdem Yıl**	**Yaş**	**Asıl Branş**
A1	Erkek	21-30	41-50	Sosyal Bilgiler
A2	Kadın	21-30	41-50	Sosyal Bigiler
A3	Kadın	11-20	31-40	Sınıf
A4	Erkek	21-30	41-50	Sınıf
A5	Kadın	11-20	31-40	Sosyal Bilgiler
A6	Kadın	11-20	31-40	Sınıf
A7	Erkek	11-30	31-40	Sosyal Bilgiler
A8	Erkek	21-30	41-50	Sınıf
A9	Kadın	21-30	41-50	Sosyal Bilgiler
A10	Kadın	11-20	31-40	Sosyal Bilgiler

Bu araştırmada amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Araştırmada derinlemesine

araştırma yapabilmek için bilgi açısından zengin durumların seçilmesine fırsat veren örnekleme çeşitlerine amaçlı örneklem denir. Altı amaçlı örnekleme yöntemi vardır;

• Aykırı durum
• Maksimum çeşitlilik
• Benzeşik
• Tipik durum
• Tabaklı amaçsal
• Ölçüt (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu araştırmada da amaçlı olarak seçim, üstün zekâlı çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de ve ABD görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınarak derinlemesine araştırma yapılma fırsatı sağlanmıştır.

Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu çalışmada ölçüt olarak alınan durumlar aşağıda sıralanmıştır.

- Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin seçilmesi,
- Türkiye'de BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden seçimin yapılması,
- ABD'de St.John's University tarafından yürütülen Hope Projesi kapsamında sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerden seçim yapılması,

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel veri toplama aracı görüşmedir. Alanyazında, görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış olmak üzere üç türdür (Karasar, 2002). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır.Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmı esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine tartışılmasına izin

verir (Ekiz, 2003). Araştırma grubu olarak seçilen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur (Ek 6).

Araştırma amaçları doğrultusunda yapılacak her bir görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme rehberi hazırlanmıştır. Bu görüşme rehberi giriş, sorular, toparlama ve sonlandırma şeklinde tamamlanmıştır. Bu amaç dogrultusunda, bazı görüşmelerde ses kaydı için onay alınması sağlanmıştır. Görüşmenin; giriş bölümünde görüşmenin konu başlığı ve amacı açıklanmıştır, özellikle ilk başlangıç kısımlarında katılımcıların konuya ve araştırmacıya daha yakın ve güvenli hissedebilmelerini sağlamak için araştırmacı tarafından güven kazanacak durumların oluşması için adımlar atılmıştır. Ardından sorular en genelden özele dogru sorularak, temel amaca yönelik sorular başta, ayrıntılara iliskin sorular ise son kısımda sorulmuştur. Toparlama ve özetlerin yapılabilmesi ve araştırmacının ses kaydının yanı sıra, katılımcıların ifadeleri ile görüşme süresindeki beyanlarından bazıları not alınmıştır. Görüşmenin son aşamasında ise, gerçekleştirilen tüm görüşmeye ilişkin tartışılan başlıkların genel bir özeti yapılmış, her bir katılımcının kendi ifadeleriyle geri bildirimi saglanmış ve yapılan ekleme ve düzenlenmelerle tartışmalar sonlandırılmıştır.

Araştırma grubuna katılan öğretmenlerle yaklaşık 45-120 dakika arasında süren görüşmelerde genel olarak tarafsız davranılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçunda araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı ve benzer görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca veri toplama araçlarına ek olarak öğretmenlerin derslerde yaptığı etkinliklerini için yöntem ve teknik kullanımı ile materyal kullanımı ve ortaya çıkan ürünler formu kullanılmıştır. Bu form Türkiye ve ABD'de sosyal bilgiler derslerini yürüten öğretmenlerin derslerde yaptıklar etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve materyallerin ve ortaya çıkan ürünlerin karşılaştırması için hazırlanmıştır. Bu formların oluşturulmasında üstün zekâlı çocukların eğitimi için kullanılan modellerden biri olan Renzulli'nin "Üçlü Zenginleştirme Modeli" örnek alınmıştır.

4.4. Veri Analizi

Veri analizi kısmı verilerin düzenlenmesi araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır. Verilerin betimlenmesi araştırmaya konu oluşturan uygulamaların anlaşılmasını sağlayacaktır. Verilerin betimlenmesi ve

değerlendirilmesi sonucunda yorumlamalara ulaşılmıştır ve probleme ilişkin öneriler ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Araştırmada analizin ilk adımında, Türkiye ve ABD'de sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin görüşlerinin defalarca okunmasıyla katılımcıların bakış açılarına hâkim olunmaya çalışılmıştır. Her bir sorunun cevabı tekrar tekrar okunarak verilen cevapların sıklıklarına bakılmıştır. Görüşmeler sırasında kayıt edilen görüşler araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü formu oluşturulmuştur. Görüşme dökümleri ile kayıtlar alanda uzman kişilere verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.

Araştırmada analizin ikinci adımında; görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlanmıştır. En son aşamada ise,benzer ve farklı görüşlerin ayrılmasına gidilerek bu görüşlerinde sıklıkları alt başlıklar halinde ''Bulgular ve Yorumlar'' bölümünde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Türk öğretmenler T1, T2, T3… T10 şeklinde kodlanırken, araştırmaya katılan Amerikalı öğretmenler ise A1, A2, A3... A10 şeklinde kodlanmıştır.

Materyal kullanım formu, yöntem/teknik kullanım formu ve çıkartılan ürün formları ile çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşleri alınarak bu görüşlerin benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanım sıklıklarına bakılarak farklı ülkelerde üstün olarak tanılanmış çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler, materyaller ve ortaya çıkan ürünler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar tablolar halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir. Bu çalışmada "Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletleri'nde üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin görüşleri ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

4.1. Araştırmada Uygulanan Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmanın verileri; araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş ve ifadeleri, üstün zekâlı çocuklara verdikleri sosyal bilgiler eğitimi sırasındaki uygulamaları, bu uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunlara çözüm ve önerilerinden oluşmaktadır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlere birinci alt probleme ilişkin ''Sosyal Bilgiler derslerinde üstün zekâlı öğrenciler için özel bir farklılaştırılmış program kullandınız mı?'' sorusu sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı bu soru hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

''...Üstün zekâlı çocuklar önce uyum eğitimine alınır, sonra destek eğitim programında modüler sisteme göre eğitimlerini devam ederler. Sosyal bilgiler, tarih, coğrafya alanında özel ilgi ve bilgileri olan öğrenciler için dersimde öğrenciye göre bireyselleştirilmiş özel program uygularım...''(T5).

''...branşım tarih. Tarih ve Osmanlı paleografyası etkinliklerine katıldım. Her bir öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kullandım...''(T1).

''...Sosyal bilgiler derslerinde farkılaştırılmış program kullanmaktayım. ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) ve proje üretme programlarında öğrencinin ilgi, yetenek ve isteği doğrultusunda seçtiğimiz konularda uzun süreli ve kısa süreli amaçlar belirleyerek, süre kısıtlaması olmaksızın çalışmalar yapıyoruz. Ancak öğrencilerimiz

çoğunlukla ilkokul düzeyinde ve çalışma saatlerimiz de kısıtlı olduğu için tam olarak bilimsel anlamda çalıştığımızı söyleyemem...''(T8).

''...Farklılaştırılmış program: yaparak, yaşayarak, uygulayarak öğrenme sürecinin merkezinde bulundukları, seviyelerine uygun etkinliklerden oluşmalıdır. Birey merkezli, ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklerde başarı oranlarının yüksekliği, yaşadıkları sürecin sıkıcı olmaması, öğrenme ortamında aktif olmaları, kendilerini sürecin bir parçası olarak görme-hissetme-duyumsamaları etkinliklerden haz almalarına ve hoşlanmalarına neden olur.''(T4).

''Farklılaştırılmış eğitim bence öğrencilerin bire bir içinde oldukları uygulamaya yönelik etkinliklerden oluşmalıdır. Uygulamalarda öğrenci kendi bireysel yetenek ve düşüncelerini harekete geçirdiği için ve konunun içinde olduğu için bu aktivitelerden hoşlanmaktadır... ''(T10).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitim programı hakkında düşünceleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.1.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Farklılaştırılmış Pogram Hakkındaki Görüşleri''

İfade	**Sıklık**
Her bir öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş program gerekmektedir.	7
İlgi,istek ve yeteneklerinden seçilen konulardan oluşmalıdır.	4
Bireysel yetenekleri öne çıkaran farklılaştırma yapmak daha verimli olmaktadır.	3
Öğrenme ortamalarının aktif olması farklılaştırılmış programlarda uygulanmalıdır.	2
Yaşılan sürecin eğlenceli hale getirilmesi farklılaştırılmış programlarda gereklidir.	2
Uygulamaya dayanan etkinliklere daha ağırlıklı yer verilmelidir.	2

Tablo 4.1'den hareketle araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak her bir öğrenci için ayrı olarak bireyselleştirilmiş program gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrencilerin ilgi ve isteklerine ağırlık verilmesine dair görüş bildiren öğretmenler, bu süreçte eğlenceli ve aktif çalışmaların olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Üstün zekâlı çocuklar daha ileri, karmaşık ve entellektüel çalışmalarda sırf standart eğitim programının temellerini her yönüyle kazanamamış olmaları nedeniyle engellenmemelidirler. Bu durumlarda ileri eğitim süreçlerinin tanıtımı ve uygulanmasının ertelenmesinin, bu çocuklar için cezalandırıcı bir etkisi olabilir ve bireysel gizil gücün gelişimini engelleyebilir (Davaslıgil, 2004).

Farklılaştırılmış bir eğitimde içerik öğrenciler için anlamlı, öğrencilerin dünyaları ile ilişkili olmalıdır. Etkili bir içerik farklılaştırması kapsamındaki eğitim-öğretim materyalleri konuyla ilgili gerçek bilgilere, ilkelere ve genellemelere ulaşmaya aracı ve öğrencilerin kendilerini ve hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olmalıdır (Tomlinson, 2007).

ABD'de görüşme yapılan öğretmenlerden ''Sosyal Bilgiler derslerinde üstün zekâlı öğrenciler için özel bir farklılaştırlmış program kullandınız mı?''sorusuna şu şekilde cevap vermişlerdir.

''...Daha üst düzey görevler yaptırmaktayım. Kendi yaşıtlarının üstünde eğitim verilmesi gereken bir grup...''(A1).

''...Ben sınıf öğretmeniyim. sınıfımdaki üstün zekâlı olarak seçilen öğrencileri diğer sınıf öğrencilerimle aynı eğitimi vermek zorundayım. New York eyaletinin standart bir sosyal bilgiler eğitim programı var. Bu programın dışına bazen çıkmaktayım. "Gerçek dünyada neler olup bitiyor?" sorusunun cevaplarını sosyal bilgiler derslerinde aramak gerekir. Ayrıca onları yeni projeler yapmalarına teşvik ediyorum. Fakat şu bir gerçek 33 kişilik sınıfımda çok da başarılı bir program uygulayamıyorum...''(A3).

''...Derslerde farklılaştırmaya çalışıyorum. Fakat özellikle ayrı bir program uygulamam yok...''(A6).

''...Özel eğitimde bireysel farklılaştırmalar olmalıdır. Bunu yaparken de ben öğrencinin öğrenme şeklini belirlerim. Hangi tarz öğreniyor? Örneğin kimisi hikaye dinlemeyi sever,kimisi ise daha çok anlatmayı,kimisi görselliğe önem verir, kimisi ise rol yapmayı (dramayı) sever. Ben de bu yönde farklılaştırılmış program uyguluyorum.

Bazen zor olsa da elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Her öğrenciye ulaşmak mümkün olmasa da…''(A9).

''...Aslında sosyal bilgiler dersleri çok güzel konuları içeren bir ders olduğundan farklılaştırma yapmak daha kolay. Ben özellikle yaratıcı farklılaştırma yapmaktan yanayım. Örneğin size bir film önereceğim \mutlaka izleyin. Sosyal bilgiler dersi için 'Life of School' yaratıcı farklılaştırmaya çok güzel bir örnek .Bahçede tarihi savaşları canlandırabilir, arkeolojik bir kazıya gidebilirsiniz. Sınıfı dört duvar arası olmaktan çıkarıp bazen bir müze, bazen bir ova, bazen uzayda bir boşluk yapmanız mümkün…''(A2).

''...New York eyaletinin eğitim departmanın internet sayfasından aldığım örnek plan ve farklılaştırma programlarını uygulamaktayım…''(A10).

Tablo 4.2.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ''Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Pogram" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
New York eyaletinin eğitim departmanın internet sayfasından aldığım örnek plan ve farklılaştırma programlarını uygulamaktayım.	2
Özel eğitimde bireysel farklılaştırmalar olmalıdır. Bunu yaparken de ben öğrencinin öğrenme şeklini belirlerim.	2
Dersleri farklılaştırmaya çalışıyorum.Fakat özellikle ayrı bir program uygulamam yok.	2
Farklılaştırma ve zenginleştirme programlarını uygulamaktayım.	5

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere ABD'de araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırma ve zenginleştirme program kullandıkları bulgulanmıştır. Öğretmenlerin bazıları, eyaletin eğitim departmanının internet sayfasından aldığı örnek planları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Üstün zekâlı çocuğun düzeyine göre ya özel program , özel öğretmenle ya da olağan sınıf ortamında yapılacak ortam düzenlemeleri, program zenginleştirme ve farklılaştırma yöntemleri ile birlikte kullanılması önceliklidir. Üstün zekâ ile ilgili yapılan son çalışmaların çocukların sahip olduğu tüm yetenek ve zekâ alanlarını

geliştirmeyi hedefleyen çoklu zekâ uygulamaları hem sosyalleşmeyi hem de bireysel potansiyellerini üst sınıra getirmesini sağlayan uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Ataman, 1998).

Farklılaştırma üstün zekâlı çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak, gelişimini en üst düzeyde desteklemek için gerekli strateji ve ortamın sağlanması olarak tanımlamaktadır (Van Tassel-Baska, Zuo, Avery ve Little, 2002). Farklılaştırmanın en önemli yanı üstün zekâlı öğrenciyi kendi düzeyinde desteklemektir. Farklılaştırmada a) hızlandırma, b)karmaşıklık, c) derinlik, d) zorlayıcılık, e) yaratıcılık, f) soyutluk temel özelliklerinin uygulanması gerklidir (Van Tassel-Baska, Zuo, Avery ve Little, 2002).

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlere ikinci alt probleme ilişkin ''Üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler eğitiminde önemli olan konular hangisidir?'' sorusu yönetilmiştir. Bu soruya verilen bazı cevaplar şu şekildedir :

''Sosyal bilgiler eğitiminde ilk öncelikle değerler eğitimi çok önemlidir. Zira değerleri kavramamış , özümsememiş bireylerin toplumlar için faydalı olacağına inanmıyorum. Değerler eğitiminin yanısıra tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi konuların da çok önemli olduğunu düşünüyorum... ''(T2).

''Her konu önemli ve tartışılmazdır. Hepsi ayrı ayrı bireyin; bireysel, düşünsel, yaşantısal ve akademik gelişiminde etkilidir. Ama bence en önemli ne diye sorarsanız, branş milliyetçiliği yapar, "Tarih" derim ... ''(T1).

''...Tarih eğitimi için: ilkçağ uygarlıkları, Osmanlı tarihi, Avrupa tarihi coğrafyada;Türkiye'nin doğal ve beşeri özellikleri ,vatandaşlık eğitimi için dijital vatandaşlık, sosyal medya, değerler eğitiminde: hoşgörü, sevgi, sadakat...''(T6).

''...Üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde konular önemlidir. Ama şu konu verilmeli diyemiyorum.Okuldaki müfredat programı dışındaki konuları vermek gereklidir.Mesela kara delikleri merak ediyor öğrenci ya da diyor ki uzayda hayat olsa, çok ilginç Osmanlı padişahlarının yediği yemekleri merak eden öğrencilerim vardı.Onunla Osmanlı'da yemek kültürünü araştırdım...''(T3).

''...Ben geçmişini bilmeyen geleceğini de bilmez diyorum. Bu size biraz

milleyetçi bir yaklaşım sergileyebilir. Tarih konularından sonra değişik konular öğretilebilir. Benim öğrencilerim dinazorları çok seviyorlar. Ben de onlara dinazor çeşitlerini öğrettim. Biraz öğrencinin istediği, biraz öğretmenin alan hakimi olduğu konular olmalıdır. Tamam ben dinazorları öğretebildim ama başka bir öğretmen o konuya hakim değil ve ilgisini çekmiyorsa öğretemez... ''(T7).

Tablo 4.3.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin '' Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Genel olarak her konu önemlidir.	8
Değerler eğitimini hepsinin önünde tutarım çünkü değerleri bilmeyen bireyler topluma faydalı işler yapamazlar.	4
Tarih konularının üstün zekâlı çocukların derslerinde kullanılması daha fazla gerekmektedir.	2
Sıradışı konular onların müfredatında olmayan konuları öğretmek daha çok hoşlarına gidecektir. Mesela dinazorların çeşitleri, uzayda hayat var mı?...	2

Türkiye'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler müfredatı içersinde yer alan her konun önemli olduğunu belirttikleri, değerler eğitiminin de sosyal bilgiler derslerinde önemli konular içinde olduğu Tablo 4.3. incelendiğinde görülmektedir.

Sosyal Bilgiler; vatandaşlık eğitimi insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir (Doğanay, 2002). Yine öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilmiş, düzenlenmiş konular ve bilgiler bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Köstüklü, 2001).

Sosyal bilgiler dersi üstün zekâlı çocuklara yönelik zenginleştirme uygulamaları açısından oldukça uygun bir yapıya sahiptir. Yöntemler açısından sosyal bilgiler dersi ünite, proje ve etkinlik çalışmaları popüler ve etkin ünitelerin öğretilmesi için uygundur (Sisk, 1987).

"Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır." (Erden, 1996).

Bu bölümde araştırmaya katılan ABD 'deki öğretmenlere ikinci alt probleme ilişkin ''Üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler eğitiminde önemli olan konular hangisidir?'' sorusu yönetilmiştir. Bu soruya verilen bazı ifadeleri şu şekilde sıralanmıştır:

''...Ben Amerikan iç savaşının bilinmesi konusunda biraz ısrarcıyım. Bu ülkede yaşayan herkes bunu bilmeli. Bu iç savaş sayesinde Amerika Birleşik Devletleri var...''(A1).

''...Sosyal bilgilerin her konusu önemlidir. Değerler eğitimi hepsinde daha da önemlidir....''(A3).

''...Farklı kültürleri,dinleri ve dilleri bir arada barındıran yapıya sahip ülkeyiz. Bundan dolayı demokrasi bilincini yaygınlaştıran konular önem arz eder. Özellikle New York eyaleti eğitim politikası da bunu destekler niteliktedir..''(A8).

''...Vatandaşlık eğitimi benim düşüncemde öğrenilmesi gereken en hasas konudur. 'Amerika Birleşik Devletleri'ne üstün zekâlı çocuklar, vatandaş olarak ne katmalılar? Bu ülkeye faydaları ne olmalı?' gibi sorulara cevap aranmalıdır. Diğer konular ise tarih ve coğrafya konularıdır. Küreselleşme sınırları kaldırdı. Farklı ülkeleri de tanımalyız.Fakat yinede öncelik Amerikan tarihi,coğrafyası olmalıdır...''(A5).

Tablo 4.4.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Demokrasi bilincini yaygınlaştıran konular önem arz eder.	4
Farklı kültürleri inanışları ve yaşamları anlatan konular önem arz eder.	3
Amerikan tarihi,coğrafyasını ele alan konular öncelikli olmalıdır.	4
Sosyal Bilgiler ders müfredatında olan her konu önemlidir.	2
Değerler eğitimi sosyal bilgiler derslerinin konuları içerisinde daha önemlidir.	1

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan ABD'de üstün zekâlı çocuklara Sosyal Bilgiler dersini yürüten öğretmenler genel olarak demokrasi bilincini yaygınlaştıran konulara ağırlık verdiği yukarıdaki tabloda görülmektedir.

Sosyal Bilgiler, 20. yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'nde "iyi vatandaş yetiştirmek" şeklinde politik bir yaklaşım olduğu kadar "çocuğun 15-16 yaşlarına kadar algı gelişiminin bütüncül olduğu" gibi eğitsel yaklaşımlardan da kaynaklanarak ortaya çıkmıştır. Bu durum iki öğretimsel çıkarımın sosyal bilgiler öğretiminde esas alınmasını beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri, iyi vatandaş yetiştirmek için değer aktarımı diğeri ise bütüncül algı için özellikle tarih ve coğrafya konularının ağırlığı oluşturduğu bir disiplinlerarası yaklaşımdır. Bu gelişme kendisini II. Dünya savaşı sonrasında, özellikle 1950'li yıllarda çok daha fazla hissettirmiş, 1960'lı ve 1970'li yılarda ise her ne kadar Bruner'in buluş yoluyla öğrenmesi sosyal bilgilere alınmaya çalışılmışsa da uygulamada yaşanılan başarısızlıklar, 1980'lerde yeniden geleneksel bir sosyal bilgiler öğretimine dönülmesini sağlamıştır (Erden, 1996).

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlere üçüncü alt probleme ilişkin ''Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler hangi tür aktivitelerden hoşlanmaktadır? Neden söylediğiniz aktivitelerden hoşlanırlar?'' Sorusu yönetilmiştir. Alınan görüşler şu şekildedir :

''...Etkinlik temelli, öğrencinin aktif katılımının olduğu, eğlenceli ve rekabete dayalı etkinliklerden hoşlanmaktadırlar..''(T9).

''...Özellikle kendilerinin içinde olduğu drama, gezi, maket ve kabartma harita gibi ...''.

''...Üstün zekâlı çocuklar sosyal bilgiler dersinde araştırma yapacakları, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirecekleri, oyuna dayalı, yaparak yaşayarak öğrendikleri aktivitelerden, müze ziyaretlerinden, gezilerden, konuları drama yöntemiyle canlandırmadan daha çok hoşlanmaktadırlar. Çünkü bu tür etkinliklerin onların yaratıcılıklarını geliştirmekte ve kendileri, bu etkinliklerle orjinal ürünler ortaya çıkarabilmektedirler...''(T2).

''...Tabi ki öğrenciler farklı oldukları için farklılıkları da sevmektedirler. Mesela, size şöyle bir örnek vereceğim: 'Ben öğrencilerle huzur evine gittim. Daha sonra bunu proje haline getirdik ve yaşlılara bilgisayar öğrettik. Bu projemizede bir tatlı huzur vermeye geldik' dedik...''(T10)

''...Ben etkinliklerde daha çok onları düşündürmeyi amaçlayan aktiviteleri seviyorum. İstanbul'un Fethi'nde ''Fatih Sultan Mehmet ne yememiştir?'' diyorum. Cevaplar ilginç oluyor tabi...Bir tanesi: ''Domuz eti yememiştir demişti''. Aslında burada öğrenciler Amerika kıtasının keşfiyle domates, çikolota yiyeceğinin ortaya çıktığını biliyor ama İstanbul'un Fethi'nde Fatih Sultan Mehmet'in ne yemediğiyle bağdaşım kuramıyor..'' (T7)

Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda üstün zekâlı çocukların hoşlandığı aktiviteler hakkındaki görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 4.5.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ''Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Öğrencinin aktif katılımının olduğu aktivitelerden hoşlanırlar.	8
Üstün zekâlı çocuklar sosyal bilgiler dersinde araştırma yapacakları, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirecekleri, oyuna dayalı, yaparak yaşarak öğrendikleri aktivitelerden hoşlanırlar.	5
Gezi ve gözleme dayanan aktivitelerden hoşlanırlar. Örneğin; müze, tarihi yer, sergi ve fuar gezisi gibi..	4
Eğlenceli ve rekabete dayalı etkinliklerden hoşlanmaktadırlar.	4
Proje bazlı sosyal sorumluluk gerektiren aktiviteleri severler.	3
Düşündürücü, onlara daha çok söz hakkı verilen etkinliklerden hoşlanırlar.	3

Araştırmaya katılan Türkiye'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4.5. incelendiğinde; sosyal bilgiler derslerinde yapılacak olan aktivitelerin aktif katılımlı olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazısı

ise sosyal sorumluluk gerektiren ve düşünmye ağırlık veren aktivitelere dikkat çekmiştir.

Davis ve Rimm üstün zekâlı çocuklarla yapılacak aktivitelerin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerini şöyle özetlemişlerdir (Davis ve Rimm, 1998).

- Temel becerilerde yaşa değil, ihtiyaca bakarak erişiği yükseltme,
- Mevcut müfredat programının ötesine geçen içerik ve kaynaklar,
- Çeşitli disiplin ve konulara açılma,
- Derinlemesine incelemeler de dahil olmak üzere öğrencinin kendi seçtiği içerik üzerinde çalışması,
- Kuramla, genellemeler ve uygulamaları içeren karmaşık ve üst düzey konular,
- Yaratıcı düşünme ve problem çözme,
- Üst düzey düşünme becerileri, kritik düşünme, kütüphane,gezi gözlem ve araştırma becerileri geliştirme,
- Akademik motivasyonun, kendini yönlendirme becerilerinin geliştirilmesi; mesleki beklentilerin yükselmesi.

Üstün zekâlı çocuklar için sadece not almanın ötesinde yeteneklerini kullanabileceği ödev ve uygulamalarla analiz, sentez ve değerlendirme yapabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmen, öğrenci ile belirledikleri bir sosyal problemle ilgili bağımsız projeler üretilmesini sağlamalıdır. Sosyal sanat aktiviteleri, yaşlılar evi, tarihi, turistik veya tabiat ortamları gibi yerler ziyaret edilmelidir (Uzun, 2006).

Araştırmaya ABD'den katılan öğretmenlere üçüncü alt probleme ilişkin ''Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler hangi tür aktivitelerden hoşlanmaktadır? Neden söylediğiniz aktivitelerden hoşlanırlar?'' sorusu yönetilmiştir. Bu görüş doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ifadesi aşağıdaki şekildedir:

''...Grup çalışmaları ,özellikle tartışma gruplarının oldukları etkinlikleri sevdiklerini gözlemledim...''(A1).

''...Üstün zekâlı çocukların hoşlandığı aktivitelerin temelinde aktif olmaları önemli bir unsurdur. Öğrenciler okudukları karmaşık metinler öğrendikleri konuları keşfetmeyi çok severler. Akranları ile gruplar halinde çalışmaktan zevk alırlar. Rol oynama ve problem çözme hoşlarına giden diğer aktivitelerdir...''(A3).

‘‘...Müze ziyaretleri ve ülkenin yönetim sistemlerini öğreten aktivitelerden hoşlanırlar...’’(A6).

‘‘...Öğrencilerin eğlenerek öğrendiğine inanıyorum. Benim dünyamda oyun büyülü bir sözcük .Oyunlaştırdığınız her aktivite öğrencilerin ilgisini çekecektir...’’(A8).

‘‘....Benim görüşüm öğrenmenin temel etkenin merak olduğunu düşünüyorum. Eğer merak uyandıracak bir aktivite bulursanız çok hoşlanırlar. Dedektif hikayeleri, dizileri gibi...’’(A9).

Tablo 4.6.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin ‘‘Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler’’ Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Grup çalışmaları, özellikle tartışma gruplarının oldukları etkinliklerden hoşlanmaktadırlar.	5
Eğlenerek öğrendikleri aktiviteleri sevmektedirler.	3
Merak uyandıran aktivitelerden hoşlanmaktadırlar.	3
Gezi, gözlem içeren aktivitelerden hoşlanmaktadırlar.	2

Tablo 4.6 incelendiğinde ABD’de üstün zekâlı çocukların Sosyal Bilgiler dersini yürüten öğretmenler, öğrencilerin grupla çalışmaktan ve tartışma gruplarının olduğu etkinliklerden hoşlandığını belirtmişlerdir.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde yaşıtlarıyla birlikte merak, ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler grupla eğitim alıştırmaları özel olarak planlanmış gerçek problemlerle ilgili bireysel ve küçük grup araştırmaları yer almalıdır. Sınıf programına, normalde bulunmayan daha zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme alanları eklenmeldir. Normal sınıf programında yer alan konularla ilgili tekrar içeren monoton ve anlamsız ev ödevlerinden ve sınıf çalışmalarından kaçınılmakta onun yerine ilgi ve merak cezbedecek bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılaycak çalışmalar sunulmalıdır (Howley, Howley, Pendarvis 1986).

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlere dördüncü alt probleme ilişkin ''Üstün zekâlı çocuklar, sosyal bilgiler derslerinde hangi konulardan hoşlanmaktadırlar?" sorusu yönetilmiştir. Alınan görüşler şu şekildedir :

''...Dünya coğrafyası ve farklı yerlerde farklı yaşamlar, yanardağlar, volkanik dağların oluşumu, geçmişte kurduğumuz devletlerin sosyo-kültürel yapısı hakkında araştırma, Çanakkale Savaşı'ndan anılar, sözlü tarih çalışması ve büyüklerimizden canlı tanıkların anılarından yararlanma ve onlarla sözlü tarih çalışması yapma, teleskopla gökyüzünü gözlemleme v.b...''(T6).

''...Tarih konularında yaş grubu küçük olanlar mitoloji/efsane içeriklerinden, ortaokul çağındakiler tarihi karakter/kahramanlardan, ergenlik çağındakiler ise genelde sistem-toplum-devlet ve bu üçgene etki eden derin organizasyon yapılarla ilgilenmekten hoşlanırlar...''(T1).

''...Tarih derslerinde genellikle tarih öncesi dönem Anadolu, Mezopotamya ve Mısır uygarlıkları, mitolojik öyküler, Türk tarihindeki önemli savaşlar ilgilerini çekiyor...''(T3).

''...Her öğrencinin ilgisine göre değişir. Kimi tarih, kimi coğrafya, kimi hukuktan vs…''(T10).

''...Avrupa ve dünya ülkeleri, siyasi ve jeoplolitik konular, materyal geliştirme çalışmaları...''(T6).

''...Genel bir konu demek oldukça güç. Biri tarih severken diğeri coğrafya seviyor. Ya da hiçbirini sevmiyor. Üstün zekâlı çocuklarla çalışırken aslında konu değil konuyu veriş biçiminiz önemli. Genel eğitim müfredatına olmayan konulara değindiğinizde daha etkili oluyorsunuz. Örneğin belli başlı konuları zaten öğrenci okulda görüyor. Siz tarih konuları içinde öyle bir konu seçmelisiniz ki onun hoşuna gitsin. Ya da coğrafya konuları içinde, Osmanlı'da küpe takan padişahları anlattım çok ilgilerini çekti; ya da coğrafyada yağmur ormanlarını, yerlilerin yaşamını anlatıyorum ilgi çekiyor. Ama siz şimdi nerede ne yetişiyor, İstanbul'u kim fethetti gibi bildiği konuyu tekrar anlatırsanız ilgi çekmez. Konuyu değişik biçimde vermelisiniz...''(T7).

Üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerinde hoşlandığı konular hakkındaki görüşler aşağıda tablolaştırılmıştır :

Tablo 4.7.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin '' Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Her öğrencinin ilgisine göre değişen konular işlenmelidir.	8
Dünya siyaseti ve güncel konuların işlenmesi faydalı olacaktır.	5
Sözlü tarih çalışmasından (büyüklerimizden, canlı tanıklardan ve onların anıları) yararlanabilme...	4
Materyal geliştirme ve ürün odaklı çalışmalar...	3

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlerin daha çok her öğrencinin ilgisine göre değişen konuların işlenmesinin önemine dikkat çektiği görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise ürün odaklı yapılan çalışmaların önemine vurgu yaptığı Tablo 4.7'de karşımıza çıkmaktadır.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde içerik birbirinden bağımsız üniteler yerine, geniş kapsamlı tartışmalı konular, temalar veya sorunlara dayandırılmalıdır. Diğer disiplinlerle çalışmalar bütünleşmeli, yani ele alınan konu tarih, coğrafya, Türkçe, matematik, müzik, resim vb. gibi çeşitli disiplinler açısından birlikte ele alınmalıdır. Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalı öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine imkan sağlanmalıdır. Bu amaçla, sınıfın dışındaki kaynaklardan yararlanmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çeken konular değişik anlatım yöntemleri, gözlem ve çalışmalarla verilmelidir (Kaplan, 1986).

İçeriğe dayalı zenginleştirme yaklaşımı akademik içeriğin, ders konularının öğretimi üzerine yoğunlaşır. İçeriğin kapsamı genişletilip derinleştirilebilir. Bu yaklaşım daha çok matematik, fen bilgisi, dil bilgisi ve sosyal bilgiler gibi akademik ağırlığı olan derslerin öğretiminde uygulanır. Zenginleştirme uygulamalarından verimli sonuçlar almak için öğrencilerin ilgisine çeken konular kullanılmalıdır. Birçok yaklaşım birlikte verilmelidir (Sak, 2011).

Araştırmaya katılan ABD'deki öğretmenlere bu alt probleme ilişkin ‘‘Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler hangi konulardan hoşlanmaktadırlar? ’’ sorusu yönetilmiştir. Alınan görüşlerin bazıları şu şekildedir :

‘‘...Konuların hepsinden hoşlanabilirler, aklıma gelen ilk örnek; uzay ve gökyüzü..’’(A8).

‘‘...Güncel konular çoğu kez hoşlarına gidiyor, bazen de dünyanın oluşumu ve mitolojik hikayeler dinlemeyi seviyorlar..’’(A4).

‘‘....Konulardan çok bence konuyu nasıl anlattığınız önemli. Çok güzel bir konu olur ama istekli şekilde anlatmazsanız ilgi çekmez. Bir de genelleme yapmak zor. Her çocuğun ilgi alanı farklıdır...’’(A9).

‘‘...Farklı ülkelerin tarihleri, İspanya, Küba tarihi...’’(A1)

‘‘...Gerçek dünyanın sorunları ,güncel olaylar, ülkeler ve bu ülkelerdeki farklı yaşamlar...’’(A6).

Tablo 4.8.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Gerçek dünyanın sorunları, güncel olaylar hoşlarına gitmektedir.	3
Uzay ve gökyüzü genelde astronomi ile ilgili konular ilgilerini çekmektedir.	3
Genelleme yapmak zor. Her çocuğun ilgi alanı farklıdır.	2
Farklı coğrafyalar ve ülkeler ilgi çekici konulardandır.	2
Mısır ve Mezopotamya tarihi, Küba, İspanya tarihi ilgilerini çekmektedir.	2

ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin Tablo 4.8 'deki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin güncel olaylarla ilgili konulardan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir kısım öğrencinin farklı kültürleri ve coğrafyaları tanımaya ilgileri olduğuna dair ifadeler Tablo 4.8.'de görülmektedir.

Yeni Amerikan toplumuna, başka kültürlerden olan insanlarla birlikte yaşama, işbirlikli problem çözme ve ortak karar alma için gerekli bilgi, tutum ve değerlerin

öğretilmesi gerekiyordu. Bu, ABD eğitim yöneticilerini yeni bir vatandaşlık eğitim programı geliştirme mecburiyetiyle karşı karşıya getiriyordu. Program, tüm çocuklara, kentli dayanışmasını nasıl gerçekleştireceklerini; her zamankinden daha girift, güç ve kaotik hale gelen bir dünyada nasıl yaşayacaklarını öğretecektir. Sosyal problemlerin şansa bırakılmaması gerektiğine, dahası, demokratik bir toplumda karar alma sürecinin yerel politikacılarca terk edilmemesine karar verilmişti. Yurttaşlar, sosyal sorunları ve bunların çözüm süreçlerinde rol almayı öğrenmeliydi. Okul programı, sosyal bilgiler dersinin konuları bir kimsenin yaşam niteliğine ilişkin sorunlardan bahsetmelidir görüşü son dönemde yaygın bir kanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Barth, 1991).

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Türkiye'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almak için bu alt probleme ilişkin ''Derslerinizde en çok hangi materyalleri kullanmaktasınız?'' ve ''Eğer bir materyal geliştirmek gerekirse hangi özelliklere sahip bir materyal geliştirmelidir? Örnek verip paylaşır mısınız? Ya da bu metaryalleri kimler geliştirmelidir?'' sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya vermiş olduğu cevapların bazıları aşağıdaki şekildedir :

''...Derslerimizde kendi geliştirdiğimiz materyalleri kullanmaktayız. Bu materyalleri öğrencilerimizle birlikte tasarlıyoruz...''(T8).

''...Projeksiyon, bilgisayar, ilgili internet siteleri, tarih CD'si, film, tarihi roman, hikaye, atlas, harita, coğrafya ile ilgili yapbozlar, TÜBİTAK 'ın Bilim ve Çocuk Dergisi, zekâ oyunları, elektronik küreler, ay ve gökyüzü gözlemi için teleskop vb. Ayrıca üstün zekâlı çocuklarımızın derslerde geliştirdikler konulara göre oyun kartları, hikayeler, iklim, tarım ürünleri, ekonomik geçim kaynaklarını anlatan haritalar, volkanik dağlar maketleri de kullanılmaktadır. Bu materyallerin bir bölümünü eğitim araç gereçlerinden almaktayız. Okulun var olan eğitim araçları mevcuttur. Materyallerin bir kısmını da öğrenciler kendileri geliştirmektedirler...''(T6).

''... Materyal bizde önemli bir konu ama bununla ilgili öğretmenlere eğitim verilmeli. Ben bakanlıktaki görevlilerin ya da akademisyenlerin materyal üretimine katkısı olacağını düşünmüyorum. Çok uğraş verdik üstün zekâlı çocuklar için, desteği bırakın köstek olmasalar iyi. Materyal konusunda uzmansa gelsin, bizle geliştirsinler.

Bu işe sakın müfettişler girmesin! Aslında, siz şu soruyu şöyle sorun bence: Bu materyalleri kimler geliştirmesin." Cevabım: müfettişler, bakanlık personeli, akademisyenler olur. Bir istisna yapabilirim ama mesela; sizin gibi Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmış daha sonra akademisyen olan ya da olacak kişiler geliştirsin..."(T7).

Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda üstün zekâlı çocukların eğitiminde sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanımı ve materyal geliştirme hakkındaki görüşlerine ait aşağıda tablo oluşturulmuştur (Tablo 5.6).

Tablo 4.9.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme'' Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Materyallerin bir bölümünü eğitim araç gereçlerinden temin edilebilmektedir.	6
En çok harita ve bilgisayar programları sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyallerin başında gelmektedir.	5
Tarih CD leri, filmler, tarihi romanlar hikayeler, atlaslar, haritalar sosyal bilgiler derslerinde sık kullanılan materyallerdir.	4
Materyaller öğrencilerle birlikte tasarlanmalıdır.	3
Materyaller tasarımı için bir komisyonun oluşturulması gerekmektedir.	2

Tablo 4.9 incelendiğinde Türkiye'den araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim araç gereçleri içersinde harita ve bilgisayar programlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin materyalleri öğrencilerle birlikte hazırladığına dair görüş bildirdikleri Tablo 4.9'da karşımıza çıkmaktadır.

Geleneksel eğitimde öğrenme sürecinden ziyade, öğrenme sonucunda elde edilen ürünlere daha çok ilgi gösterilir. Günümüzde geçerli olan sürece yönelik eğitimde çocukların nasıl öğrendikleri üzerinde durulur. Bu tür eğitim, materyallerin keşfedici düzeyde sunulmasını gerektirir. Keşfedici düzey, ürüne yönelik eğitimin ulaşılmaya çalışıldığı noktadır. Farklılaştırılmış eğitime bir örnek olan sürece yönelik eğitimin ise,

başlangıç noktası hızlı öğrenen çocuğa, daha karmaşık öğrenme için gerekli olan temel becerileri kazandırmadan daha ileri düzeydeki materyallerin verilme tehlikesi vardır. Bu yüzden materyallerin hazırlanmasında uzman görüşlerinin alınması gerekmektedir (Davaslıgil, 2004).

Araştırmaya ABD'den katılan öğretmenlerin görüşlerini almak için bu alt probleme ilişkin ''Derslerinizde en çok hangi materyalleri kullanmaktasınız?'' ve ''Eğer bir materyal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmelidir?

Örnek verip paylaşır mısınız? Ya da bu materyalleri kimler geliştirmelidir?'' soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu sorulara vermiş olduğu cevapların bazıları aşağıdaki şekildedir :

''...Bence temel kavramlar için bir ders kitabı kullanılmalıdır. Öğrenmeyi derinleştirmek için eğitim videoları ,ders kitapları ve halk masalları kullanmaktayım. New York eyaleti öğretmen sitesindeki üstün zekâlı üçüncü sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan sosyal bilgiler dersleri çalışma planlarını önerebilirim. Üstün zekâlı çocukların eğitiminde bol kaynak bulmak için siteyi ziyaret etmenizi öneririm...''(A3).

''...Ders kitapları, videolar, çeşitli sunumlar kullanmaktayım...''(A6).

''...Ders kitabını temel almaktayım. Ders kitabı dışında çeşitli şiir, efsane, masal, çocuk kitapları kullanmaktayım...''(A10).

''...Harita, kitap, belgesel filmler ve çizgi filmler kullanmaktayım. Bazen müzikle öğretim yapmaktayım...''(A5).

Tablo 4.10.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme" Hakkındaki Görüşleri

İfade	**Sıklık**
Ders kitapları ana materyal olarak kullanılmalıdır.	6
Belgesel filmler materyal olarak kulanılmaktadır.	4
Şiir ve hikayelerden yararlanmaktayım.	3
Harita,küre vb... materyallerden derste yararlanmaktayım.	2

ABD'de araştırmaya katılan öğretmenler Tablo 4.10. incelendiğinde, ders kitabını ana materyal olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı harita ve küre gibi materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim ortamında kullanılan en yaygın araç kitaplardır. Kitapların, elde edilmesi ve kullanımı kolaydır. Diğer araçlara göre de çok farklı işlevlere sahiptir. Bunlardan dolayı, en çok kullanılan araç konumundadır (Kılıç, Seven, 2005).

ABD'de, sosyal bilgiler öğretiminde bütün bu amaçlara ulaşılabilmesinde sadece ders kitaplarının yeterli öğretimsel desteği sağlayamayacağı gerçeğinden hareketle, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik alternatif bir öğretim materyalini sunma fikrinde çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir yer tutmuştur. Çocuğun toplumsal yaşamda karşılaştığı sorunları belirleyerek çözümüne ilişkin bir takım beceriler geliştirilmesini öngören sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin ilgisini çeken, sosyalleşmesine katkı sağlayan ve bazı toplumsal değerlerin yeni nesillere öğretilmesinde önemli bir öğretim materyali olan çocuk edebiyatı ürünleri hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sayesinde, sosyal bilgiler öğretiminde tüm dünyada en çok kullanılan öğretim materyalinin ders kitapları olduğu görülmüştür (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlere bu alt probleme ilişkin ''Üstün zekâlı çocuklarla sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkartmaktasınız?'' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmen görüşleri seçilerek aşağıda belirtilmiştir:

''...Ders esnasında kullandığım bütün harita oyunlarını öğrencilere yaptırdım. Aynı zamanda plates topu üzerine jeolojik zamanlarda dünyamızın görünümünü karşılaştırmalı olarak çizdirdim. Kil ile dış kuvvetleri oluşturduğu şekilleri, kendi yoğurduğum özel bir hamurla da iç kuvvetlerin oluşturduğu şekilleri yaptırdım. Öğrencinin bilgiye ulaştıktan sonra bilgiyi kalıcı hale getirmesini sağlayacak ürünler ortaya çıkartmasına yardımcı oldum...''(T5).

''... Nesnel ürünler kategorisinde, yazından yapıta, iki boyutlu görsellerden üç boyutlu materyallere, klasik albümlerden elektronik veritabanlarına, klasik röportajlardan video belgesellere ve bunların ara tonlarına pek çok ürün ortaya

çıkıyor. Bunların haricinde ürün olarak kabul edilirse seminer, sempozyum, konferans vb. organizasyonlar da öğrenciler tarafından icra edilmektedir. Ayrıca sanatsal üretimler de (resim, karikatür, müzik vs.) gerçekleştirilmektedir. Fakat bu tür üretimler salt sosyal bilgiler çerçevesinde değerlendirilmemeli, disiplinler arası işbirliğinin ortak ürünleri olarak görülmelidir. Ayrıca nesnel olarak ortaya konulamayan ama bilinç oluşturma, karakter eğitimi, olumlu değer beslemesi gibi somut olmayan kültürel üretimlerin de gerçekleştiğine inanıyorum...''(T1).

''...Kabartma harita (dilsiz haritada dağları, gölleri vs kabartıp renklerine boyayabiliriz)...(T6).

''..Kayaç koleksiyonu, yanardağ maketleri, kültürel analizler, haritalar tarihi canlandırmalar,kale maketleri vs...''(T10).

''...Türkiye'nin tarım ürünleri ve hayvancılık haritası olan ''Dolu Dolu Anadolu'' güzel bir örnek olacaktır .Oyun hamurlarıyla yapılan bu çalışma öğrencileri hem araştırmaya hem el becerilerini kullanmaya hem de yaratıcılıklarını geliştirmeye yönlendirmekte olup yurdumuzun tarımsal zenginliğini görmelerine de imkan sağlayacaktır...''

Tablo 4.11.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Genel olarak iki boyutlu görsellerden üç boyutlu materyallere dayalı ürünleri yaptırmaktayım.	5
Öğrenciler maketler ortaya çıkarmayı çok sevmeketedirler	4
Sanatsal üretimler salt sosyal bilgiler çerçevesinde değerlendirilmemeli disiplinler arası işbirliğinin ortak ürünleri olarak görülmelidir.	4
Ürün olarak yarışmalar, projeler, yazılan makale ya da şiirlerde ürüne girmelidir.	3
Ürüne dayalı çalışmalar öğrencileri hem araştırmaya hem el becerilerini kullanmaya hem de yaratıcılıklarını geliştirmeye yönlendirmekte etkili olan çalışmalardır.	3

Tablo 4.11 incelendiğinde BİLSEM'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, üç boyutlu görsel ürünlere ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ürün algısının sadece görsel ürünlerle kalmaması gerektiği aynı zamanda yazılı ürünlerinde önemli olduğuna dair görüşler Tablo 4.11.'de görülmektedir

Araştırmaya ABD'den katılan öğretmenlere bu alt probleme ilişkin ''Üstün zekâlı çocuklarla sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkartmaktasınız ?'' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmen görüşleri seçilerek aşağıda belirtilmiştir:

''...Grup içi etkileşimin daha çok olduğu ürün etkinliklerinden yanayım. Birlikte şarkı sözü yazma, drama oyunu çıkarma gibi...''(A1).

''..Projelerde öğrencilerin tercihlerine göre konuyla ilgili bir şiir veya şarkı yazmak, bir diyagram hazırlamak, yazdıkları bir oyunda bir skeç gerçekleştirmek, bir powerpoint sunumu hazırlamak, ya da öğrendiklerini başkalarına öğretmek, sanatsal bir sunum oluşturmak ürün olarak karşımıza çıkmaktadır ....''(A3).

''...Ben seçenekler sunuyorum. Ne yapmak istediklerine onlar karar veriyorlar ve ürünler ortaya çıkıyor. Mesela bröşürler, afişler, diyagramlar, posterler....''(A2).

''...Ürünlerde önemli olan; öğrenciye ait olması, sınıf içinde yapılabilir olmasıdır. Eve ödev olarak verdiğim ürünlere o yüzden güvenmiyorum...''(A10).

Tablo 4.12.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Bröşürler, afişler, diyagramlar, posterler...	5
Öğrencilerin istedikleri ürünleri ortaya çıkarması için seçenek sunarım.	5
Ürün hazırlanırken grupla işbirliği yapması önemlidir.	4
Ürünler bazen somut olmayabilir. Doğaçlama olarak ortaya çıkan bir oyun,gösteri,şarkı sözüde ürün olarak kabul edilmelidir.	4
Özellikle akademik yazım makale gibi çalışmalar yapılmasına ağırlık vermekteyim.	3
Ürünlerin ortaya çıkmasında sınıf içinde yapılan çalışmaları önemsiyorum. Eve ödev olarak verip geri gelen ürünlerde bazen öğrencinin gerçekten kendi mi yaptı sorusu aklıma takılıyor.	2

ABD'de araştırmaya katılan öğretmenler Tablo 4.12. incelendiğinde, öğrencilerin istekleri doğrultusunda ürün ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle akademik yazılara ağırlık verildiği Tablo 4.12.'de görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenme ürünlerini inceleyerek yeni bir taksonomi geliştiren Gagne'ye göre beş tür öğrenme ürünü vardır. Beş tür öğrenme ürünleri şunlardır: 1.Sözel Bilgi 2.Zihinsel Beceriler 3.Bilişsel Stratejiler 4.Tutumlar 5. Devimsel Beceriler (Gagne, 2000).

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkiye'deki öğretmenlere bu alt probleme ilişkin ''Öğrencilerinizin çalışmasının bulunduğu ürün dosyaları var mı? Eğer varsa bu çalışmaları onlara vermekte misiniz? ''sorusu sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda ortaya çıkan görüşlerin bazıları aşağıdaki gibidir:

''...Hayır, dosyalar bizden istenirse veririm. Bu zamana kadar isteyen olmadı. Bu dosyalar aslında bilgi amaçlı kullanılabilir...'' (T6).

''... Evet ürün dosyaları var. Öğrencilerin çalışmalarını ürün dosyalarına koyuyoruz. Yıl sonunda bazılarını onlara veriyorum. Bazılarını ise ürün dosyasında saklıyoruz... '' (T8).

''...Grup çalışmalarında çıkardıkları ürünler kurumda kalmaktadır. Bireysel olarak yaptıkları çalışmaları isterlerse veriyorum. Ayrıca ürün dosyaları oluşturmuyorum... ''(T4).

''...Ürünün özel olmayan bölümleri elektronik veriye dönüştürüldükten sonra kesinlikle bireyin kendisine teslim edilmelidir. Tüm öğrencilerimin ki kendilerine teslim edilmiştir. Tekrar hatırlatmak isterim her ürün üreteninin bilgi-görgü-karakter-yetenek-kabiliyetinden izler taşıdığı gibi ürünün oluşum sürecinde üreteninin psikolojik ve biyolojik yaşantılarına dair derin izler taşımaktadır. Tam anlamıyla bireyi tanımada "database" olarak kullanılabilir. Bizim mevzuatımızda hukuken tanımlanmamış bile olsa almış olduğum aile-toplum-devlet terbiyesi bu dür dataların bireyin izni olmaksızın hiçbir ortamda, bireyin izni alınarak sadece bilimsel çalışmalarda kullanılmasından yana tavır koymaktadır. Bireyin izni ile de ebeveynlerinin izinlerini değil 18 yaşından

küçüklerin üretimini eğitim ortamı dışında paylaşılmaması ve herhalde bu bireylerin hukuken reşid olmalarından itibaren izinlerine dair hukuki onaylarının alınmasından sonra sadece bilimsel çalışmalarda kullanılmalarından yanadır. Birey kendi rızası ile kendi hakkındaki bir özel datayı cümle alem ile alenen paylaşmış olsa dahi bu prensip eğitimciler tarafından çiğnenmemeli, o bilindik datanın paylaşımı için bile bireyin izni, onayı talep edilmelidir... '' (T1).

''...Öğrencilere hazırladıkları etkinlik veya materyalin bir kopyası verilir...'' (T2).

Tablo 4.13.

Türkiye'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerindeki Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Evet veririm.Öğrencilerin ürün dosyaları öğrenciler hakkında bilgi vermektedir	5
Yıl sonunda bazılarını onlara veriyorum.	2
Hayır, dosyalar bizden istenirse veririm.	2
Bu zamana kadar ürün dosyayı kullanmadım.	1

Araştırmaya katılan Türkiye'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Tablo 4.13'deki görüşleri incelendiğinde ürün dosyası kullandıklarını ve bu dosyaların öğrenciler hakkında bilgi verdiğini belirtmişlerdir.

Geçmiş yılara ait ne tür belgelerin saklanacağına ve hangilerini kullanmayacağı hakkında çocuğun bir karar vermesi gerekmektedir. Uygun proje ya da çalışmalarının bir portfolyo içinde saklanması sayesinde ileride öğretmenlerin onu daha iyi değerlendirmesine olanak tanıyacak bir sistem de kurulmuş olur. Çocuğun eşyalarını saklamak için kutulardan yararlanılacaksa onun yaratıcılığını kullanarak kutuyu bir sanat eseri haline dönüştürmesi için desteklenebilir (Ataman, 2003).

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde ürüne dayalı zenginleştirmede öğrenme çıktılarına ağırlık verilir. Bu çıktılar roman, günlük, rapor, portfolyo gibi somut ürünler;

öğrenilen becerilerin uygulamaları gibi soyut ve düşünsel ürünleri de kapsar (Sak, 2011).

Problem çözme ve araştırma yapma gibi ürün odaklı ve uzun vadeli kazanımları değerlendirmek içinse uzun vadeli tasarımlar kullanılmalıdır. Portfolyo değerlendirmesi de bir işin anahtar noktalarındaki gelişim sürecinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Örneğin; portfolyo kullanımı alana özgü bilimsel araştırma süreçlerinin bütünleşmesinin ne zaman ve ne şekilde başladığı ya da yazma sürecinin nasıl zamanla geliştiği gibi konuların gösterilmesinde kullanılabilir (Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1. İstanbul Çalıştayı Raporu, 2013).

Bu bölümde ABD'de görev yapan öğretmenlere bu alt probleme ilişkin "Öğrencilerinizin çalışmasının bulunduğu ürün dosyaları var mı? Eğer varsa bu çalışmaları onlara vermekte misiniz?" sorusu sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda ortaya çıkan görüşlerin bazıları aşağıdaki gibidir :

''...Ürün dosyalarını eğitim sürecinde önemsiyorum. Aslında bu dosyalar bir ressamın sergisinde sunuduğu tablolar gibidir. Bazen ben de bu ürünlerden beğendiğimi yıl sonunda sergilerim...''(A7).

''...33 kişilik sınıfta portfolyo saklamaya yerim yok. Önce değerlendirmek için aylık süreçlerim var. Her ayın sonunda evlerine verdiğim ve sınıf içinde yaptığım etkinlikleri değerlendirir ona göre öğrenciye veririm. Bu değerlendirmelerimi anne ve babalarla paylaşmaktayım...''(A3).

''...Süreçi ve öğrenciyi tek sınavla değerlendiremediğimiz için ürün dosyaları çok önemlidir. Ama asıl sorun şu: Bu dosyaları nasıl değerlendirmeliyim? Kriterlerim ne olmalı? Arkadaşlarına göre mi değerlendirmeliyim? Bir değerlendirme ölçeği mi hazırlamalıyım? Ürün dosyayı çok güzel bir uygulama olmakla beraber göreceli bir kavramdır. Benim çok beğendiğim ürünleri başka bir öğretmen beğenmeyebilir. Özellikle bu dosyalar çocuğun ilk eğitime başladığı andan itibaren tutulmalıdır...''(A6).

''....Ürün dosyası kullanıyorum. Güzel ürünler de ortaya çıkıyor. Bu ürünlerin niteliğine göre bazen öğrencinin sevdiği bir konuyu, ya de yetenekli olduğu bir alanı tespit etmeniz mümkün. Afiş çalışmasında çok başarılı olan bir öğrenciyi görsel alanda

desteklemek gerekir. Şiir, öykü, bilmsel bir yazı konusunda yetenekli olan öğrenciyi ise sözel alanda desteklemek daha iyi olacaktır...'

Tablo 4.14.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten Öğretmenlerin "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Ürün Dosyası (Portfolyo) saklamaya yerim yok.	4
Ürün Dosyası (Portfolyo) öğrencinin gelişimi takip etmek için önemli bir kaynaktır.	3
Ürün Dosyalarını (Portfolyo) öğencilerin velilerine gösterip,onlardan da dönüt almaktayım.	2
Ürün Dosyası (Portfolyo) kullanmamaktayım.	2

Tablo 4.14. incelendiğinde ABD'de araştırmaya katılan öğretmenler, ürün dosyalarını saklayacak yer bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Portfolyo öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunma, amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Portfolyolar öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını göstermek için bir araya getirilen öğrenci çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Portfolyolar bir değerlendirme şekli değildir, öğrencilerin gelişimi ve başarısı hakkında bilgi verir. Portfolyo kullanımı sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla karşılayabilecek olan bir eğitime geçişi sağlar (Meisels ve Steele, 1991).

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ''ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin farklılaştırılmış program kullanmaya yönelik benzer ve farklı görüşleri nelerdir?''sorusuna yanıt aranmıştır.

Türkiye ve ABD'de üstün olarak tanılanan çocukların yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarının önündeki engeller birbirine benzerdir. ABD'de model programlar

oluşturmada ve özel yetenekli çocuklara daha iyi hizmet sağlamada ilerleme kaydedilmesine rağmen, bu tür çabalara yönelik olumsuz yaklaşımlar devam etmektedir. Bu çocukların daha iyi eğitim almaları önündeki engeller, ana baba desteğinin olmaması, uygun öğretmen eğitiminin eksikliği, olağanüstü yeteneğe sahip daha büyük öğrencilerin eğitimi üzerine eğilme, ekonomik sıkıntılar ve okula erken başlamayı engelleyen yasal durum bunlar arasında sayılabilir. Özel ve üstün yeteneğe sahip öğrencilerin programının yapılması ve erken tanılanmalarının önündeki engelleri onları seviye olarak yaşıtlarının ilerisine götürmeyi kabul etmeyen eğitim politikalarıdır (Hallahan ve Kauffman, 2003). Her iki ülkede de benzer görüşler doğrultusunda şu şekilde bir tablo oluşturulmuştur:

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde farklılaştırmanın önemli bir unsur olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından beyan edilmiştir (Tablo 4.15.).

Tablo 4.15.

“ Farklılaştırılmış Program” Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	**Sıklık**	**(Türkiye**	**ABD)**
Farklılaştırılmış program uygulaması yapmaktayım.	12	7	5
Farklılaştırılmış program uygulamasında bireysel yetenekler önem arz etmeketdir.	5	3	2

Tablo 4.15. doğrultusuda her iki ülkedeki öğretmenlerin ortak görüşü:

“Farklılaştırılmış Program uygulamasında bireysel farklılıklara önem verilmelidir.” yönünde olmuştur.

Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin farklı görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmştır: (Tablo 4.16)

Tablo 4.16.

"Farklılaştırılmış Program" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	**ABD**
Öğretmenler üstün zekâlı çocukların soyal bilgiler eğitimi için farklılaştırılmış program uygulamasına dair örnek oluşturacak bir plana doğrudan ulaşamamaktadır.	Öğretmenler, New York eyaleti eğitim departmanın üstün zekâlı çocukların soyal bilgiler eğitimi için farklılaştırılmış program uygulamasına dair örnek planlara ulaşılmaktadır.
Farklılaştırılmış program uygulayan öğretmenlerin hepsi üstün zekâlı çocuklardan oluşan karma bir gruba eğitim vermeketdir**.**	Öğretmenler sınıflarında üstün zekâlı olmayan diğer öğrencilerde bulunduğundan okul sonrası program uygulaması veya sınıf içinde ayrı bir farklılaştırma program uygulması şeklinde eğtim vermektdir. Karma olmayan bir grup uygulması söz konusudur.
Farklılaştırılmış program hakkında bir modül bulunmakta olup öğrenciler sırası ile bu modülleri tamamlayarak diğer aşamalara geçerler. Bu modüller uyum, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri fark ettirme, proje aşamasıdır.	Farklılaştırılmış program uygulamasında öğretmenlerin kendi görüşü ve öğrencinin ilgi alanı ölçüsünde bir uygulama izlenir. Herhangi bir modül ve ilerleme uygulaması katılımcılar tarafından belirtilmemiştir.
Farklılaştırılmış program uygulaması için sosyal bilgiler öğretmenleri üstün zekâlı çocuklara eğitim vermek için Milli Eğitim Bakanlığının açmış olduğu sınavla seçilerek görevlendirilmişlerdir.	Öğretmenlerden bazıları üstün zekâlı çocukların eğitimi için sertifika programlarına katılmışlardır. Bazıları ise üstün zekâlı çocukların eğitimi için herhangi bir eğitim almamışlardır.

Tablo doğrultusunda bazı farklı görüşler şu şekildedir:

''...New York eyaletinin eğitim departmanın internet sayfasından aldığım örnek plan ve farklılaştırma programlarını uygulamaktayım…''(A10).

''...Derslerde farklılaştırmaya çalışıyorum.Fakat özellikle ayrı bir program uygulamam yok. Üstün öğrenci sayım 25 kişilik sınıfımda 9 kişidir...''(A6).

‘‘...Üstün zekâlı çocuklar önce uyum eğitimine alınır, sonra destek eğitim programında modüler sisteme göre eğitimlerini devam ederler. Sosyal bilgiler, tarih, coğrafya alanında özel ilgi ve bilgileri olan öğrenciler için dersimde öğrenciye göre bireyselleştirilmiş özel program uygularım...’’(T5).

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümdr ‘‘ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretiminde önemli buldukları konular hakkındaki benzer ve farklı görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Sosyal bilimler dendiği zaman; fen, matematik, güzel sanatlar, felsefe disiplinlerinin dışında yer alan; insan ve insanın oluşturduğu olguları konu alan disiplinler akla gelmektedir. İnsani veya beşeri bilimler olarak da sınıflandırılan bu disiplinleri; tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, eğitim, siyasal bilimler, antropoloji, kent planlaması vb. olarak sayabiliriz. Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasında kesin bir çizgi çizmek mümkün değilse de eğitim ve öğretim açsından her iki kavram farklı olarak ele alınmakta olup; amaç, muhteva ve metot bakımından farklı özelliklere sahiptirler. Sosyal bilgiler dersinin özellikleri incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve sosyal bilimler alanındaki hemen hemen tüm disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Amaçlar çok genel olmasına rağmen, sosyal bilimler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Amaçlarda hem bilişsel becerilere hem de duyuşsal özelliklere yer verilmiştir (Erden, 1996).

Her iki ülkede de üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde önemli olan konular hakkındaki benzer görüşler doğrultusunda şu şekilde bir tablo oluşturulmuştur:

Tablo 4.17.

"Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	Sıklık (Türkiye ABD)		
Sosyal bilgiler eğitimi içinde yer alan her konun önemli olduğu görüşündeyim.	10	8	2
Tarih dersleri öğrenilmesi gereken öncelikli sosyal bilgiler konularının başında gelir.	6	2	4
Farklı kültürler, inanışlar, yaşantılar, ders müfredatı dışında kalan sosyal hayat içindeki konular önem arz etmektedir.	5	2	3
Değerler eğitimini hepsinden daha önemli bulmaktayım.	5	4	1

Yukarıdaki tablodan yola çıkılarak sosyal bilgiler eğitiminde tarih konularının önemine vurgu yapılmıştır. Konular arasında önem ayrım yapmanın göreceli bir düşünce olduğuna dikkat çekilmiştir. Farklı kültürleri ve yaşamları tanıtan bir ders olarak sosyal bilgilerin önemine değinilmiştir. Özellikle Türkiye'de değerler eğitiminin aktarımında sosyal bilgiler dersleri içersinde yer alan konuların kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur.

Sosyal bilgilerin temel kaynağı, sosyal bilimlerdir. Sosyal bilgiler terimi; sosyal bilimlerden alınan muhtevaya dayanarak oluşturulan üniteleri ihtiva eden programı belirtmek için kullanılır. Yani sosyal bilgiler, öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilmiş, birleştirilmiş ve düzenlenmiş konular ve bilgiler bütünüdür (Köstüklü, 2001).

Türkiye'de ilkokullar, ortaokullar ve ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi ile uzun yıllar onun yerine verilen dersler büyük öneme sahip olmuştur. Demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında yeni nesillere Kemalist Devrim'in ülkü ve ilkeleri, vatan sevgisi ve çağdaş vatandaşlık yeterliklerinin kazandırılması görevi bu derslere yüklenmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler, 2005 programına kadar 4-7. sınıftaki iki mihver (eksen) dersten biri olmuştur. Genel amaçlarına bakıldığında son programa da

Atatürk'ün gösterdiği "çağdaş medeniyeti yakalama" hedefine ulaşılma yolunda önemli görevler yüklendiği görülmektedir (Acun, 2006).

Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin önem arz eden konular hakkındaki farklı görüşleri şu şeklide tablolaştırılmıştır (Tablo 4.18.):

Tablo 4.18.

"Üstün Zekâlı Çocuklarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Önemli Olan Konular" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	**ABD**
Öğretmenler genel olarak kendi disiplinlerini (almış oldukları eğitime göre) önemli konu olarak belirlemişlerdir.	Sınıf öğretmenlerininde üstün zekâlı çocuklara eğitim vermesinden dolayı çok belirgin bir disiplinin hakimiyeti görülmemektedir.
Öğrencilerin ilgi ve isteklerini daha önde tutan bir yaklaşım söz konusudur.	Öğretmenler müfredat ve programa uyumdan dolayı daha çok müfredatın ve örnek sunulan programın konularını tercih etmektedir.
Ülkenin çoğunda aynı dil ve dinden öğrencinin olması belirli farklıkları ortaya çıkarmadığından konuların seçiminde başka kültürlere ait farklı konuların seçildiği belirgin değildir.	Farklı ülke kültür dil ve dinden bir çok öğrencinin aynı sınıf içinde bulunmasından dolayı farklılıklara saygı konuları önem arz etmektedir.
Öğretmenler veli görüşlerinden bahsetmemişlerdir.	Öğretmenler veliler ile konuşarak ilgi alanlarının belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlar. Bazen ortak planlar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo doğrultusunda bazı farklı görüşler şu şekildedir:

''...Vatandaşlık eğitimi benim düşüncemde öğrenilmesi gereken en hasas konudur.". Amerika Birleşik Devletleri'ne üstün zekâlı çocuklar vatandaş olarak ne katmalılar, bu ülkeye faydaları ne olmalı?" gibi sorular önemlidir. Bunun ardından gelecek diğer konular tarih ve coğrafya konularıdır. Küreselleşme sınırları kaldırdı. Farklı ülkeleri de tanımalyız. Fakat yinede öncelik Amerikan tarihi, coğrafyası olmalıdır...''(A5).

‘‘...Ben geçmişini bilmeyen geleceğini de bilmez diyorum. Bu size biraz milliyetçi bir yaklaşım sergileyebilir. Tarih konularından sonra değişik konular öğretilebilir. Benim öğrencilerim dinazorları çok seviyorlar. Ben de onlara dinazor çeşitlerini öğrettim. Biraz öğrencinin istediği biraz öğretmenin alan hakimi olduğu konular olmalıdır. Tamam ben dinazorları öğretebildim ama başka bir öğretmen o konuya hakim değil ve ilgisini çekmiyorsa öğretemez... ’’(T7).

‘‘....Benim sınıfımda Hintli, Yahudi, Müslüman çocuk var. Bunların her biri aslında farklı bir zenginliktir. O yüzden öncelikle benim onlara farklılıklara saygıyı öğretmem gerek. Kıyafetine, giysisine, saçına, inanışına karşı saygılı olmayı öğretmem temel bir konu...’’(A6).

‘‘...Üstün zekâlı çocukların eğitiminde anne ve babanın görüşleri önemlidir. Ben öğrencilerin ailelerini de işin içine katarak ortak konular bularak aile içinde bu konuların tartışılmasını önemsiyorum...’’ (A9).

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ‘‘ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerinde öğrencilerin hangi tür aktivitelerden hoşlandıklarına dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Çağdaş eğitimciler; bilgi ve beceri temelli programlar geliştirirken, amaçlanan hedeflere sağlıklı ulaşılmasının ve öngörülen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasının, öğrenilecek bilginin ve kazanılacak becerinin bireyin ihtiyaçlarına göre anlam kazanmasıyla mümkün olduğunun altını çizmişlerdir. Bunun için, sosyal bilgiler eğitiminin/öğretiminin, öğretim kademelerinin her aşamasında bariz olarak göze çarpan “sıkıcı”, “kuru bilgi yığını”, “yaşamla ilişkisi kopuk” sorunlarının aşılıp, öğrenim konularının, bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine doğru zorunlu bir değişime ihtiyaç duyulmuştur (Safran, 1993). Her iki ülkede de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerinde hoşlandığı aktiviteler hakkındaki benzer görüşler aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır (Tablo 4.19):

Tablo 4.19.

"Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	Sıklık	(Türkiye	ABD)
Eğlenceli ve rekabete dayalı, merak uyandıran, işin içinde oyunun ve ödülün olduğu etkinliklerden hoşlanmaktadırlar.	10	4	6
Gezi gözleme dayalı aktivitelerden hoşlanmaktadırlar.	6	4	2

Tablo 4.19. incelendiğinde merak uyandıran ve öğrenmeyi eğlence haline getiren etkinliklerin önemine dikkat çekilmiştir. Gezi ve gözleme dayalı aktivitelerin beğenildiğine vurgu yapılmıştır.

Sosyal bilimlerin birbirini tamamlayıcı niteliği, disiplinlerarası yaklaşımı desteklemekte ve bunu gerekli kılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, bu yaklaşıma paralel olarak temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinlerarası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine, kendi yapışma ve doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır (Sözer, 1998).

Bu noktadan hareketle "üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin hoşlanılan aktiviteler" konusunda farklı görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır (Tablo 4.20.):

Tablo 4.20.

"Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Aktiviteler" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	**ABD**
Aktivitelerin hepsi üstün zekalı tanılanmış çocuklar ile yapılmaktadır.	Zaman zaman aktiveteler karma sınıfta yapılmaktadır
Diğer öğretmenlerle ve disiplinlerle işbirliğine önem veren görüşlere rastlanmıştır.	Diğer öğretmenlerle veya disiplinlerle işbirliği yapıldığına dair bir görüşe rastlanmamıştır.

Tablo 4.20. doğrultusunda bazı farklı görüşler şu şekildedir:

‘‘...Aktivitelerin bazılarında ortak etkinliklerle farklı branş öğretmen ile iş birliği yapmaktayız. Örneğin; ben bu hafta çevre,güneş,sistemi ... gibi bir aktarım yapacaksam ingilizce ve fen ve teknoloji öğretmeni de aynı konu üzerinde bilgiler ve etkinlikler aktarabiliyor. Bazen bu etkinlikleri ve sınıfları aynı derste birleştirip yapıyoruz..’’(T7).

‘‘...Grup çalışmaları, özellikle tartışma gruplarının oldukları etkinlikleri sevdiklerini gözlemledim. Başka bir gözlemim de aynı etkinlik grubunda üstün zekâlı olmayan öğrencilerin sıkıldığıdır... ’’(A1).

4.1.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ‘‘ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde hangi konulardan hoşlandığına dair benzer ve farklı görüşler nelerdir?’’sorusuna yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler dersleri öğrencilerin, insanların geçmişten bugüne sürekli değişen hayat koşullarını öğrenmeleri, geçmiş, bugün ve gelecek hakkında açık kavram ve fikirle geliştirebilmelerine olanak verir. Sosyal bilgiler dersleri için değişim ve adaptasyon kavramları önemlidir. İlk insan, öğrenciler için en cazip ve eğlenceli okuma konusudur. Erken zamanların başlaması, hayat tarzı ve araç-gereçleri, onlar için çok ilgi çekicidir. Bu evreye ait insanlar hakkında bazı kavramları öğrenme, öğrencilerin bilgi evrenini genişletir (Evans ve Brueckner, 1990). Her iki ülkede öğrencilerin hoşlandığı konulara dair tablo aşağıdaki belirtilmişitir:

Tablo 4.21.

“Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular” Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	Sıklık (Türkiye ABD)		
Hoşlandıkları konular ilgi alanlarına göre değişiklik göstermektedir.	10	8	2
Dünya Coğrafyası ve farklı ülkelerdeki yaşamlardan hoşlanmaktadırlar.	8	5	3

Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda sosyal bilgiler alanındaki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı benimsenmiştir. Geleneksel tümdengelim ve anlatım yönteminin yerini tümevarım almıştır. Öğrenciler bilgilerin pasif alıcısı olmaktan çıkartılarak bilgiyi aktif olarak elde eden, kritik düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmek istenmiştir.

Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin hoşlanılan konular hakkındaki farklı görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır (Tablo 4.22):

Tablo 4.22.

"Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Bilgiler Derslerinde Hoşlandığı Konular" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	**ABD**
Materyal geliştirilen ürün ortaya çıkarılan konulardan hoşlanılndığı ifade edilmiştir.	Materyal geliştirmeye ürün ortaya çıkarmaya dair bir ifade tespitine rastlanmamıştır.
Mitoloji ve efsaneye dayanan konuların ilgi çekilidiğine dair ifadeler kullanlmamıştır.	Efsane ve mitolojilerin konularda kullanıldığına dair bir ifade tespitine rastlanmıştır.
Sözlü tarih çalışmasından (büyüklerimizden, canlı tanıklardan ve onların anılarından) yararlanabilme ifadelerinden bahsedilmektedir.	Sözlü tarih çalışmalarına dair ifadelere rastlanmamıştır.

Tablo 4.22. incelendiğinde bazı farklı görüşler şu şekildedir:

''...Güncel konular çoğu kez hoşlanıra gidiyor, bazende dünyanın oluşumu ve mitolojik hikayeler dinlemeyi seviyorlar..''(A4).

''...Farklı ülkelerin tarihleri, İspanya, Küba tarihi...''(A1)

4.1.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ‘‘ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin en çok kullandıkları metaryaller ve bu materyallerin neler olduğuna dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir? ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, derslerde kullanmak üzere metaryal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirilmesi gerektiğine dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Etkili bir öğretme ve öğrenme, iyi bir iletişim sonucu gerçekleşmekte; iyi bir iletişim ise, öğretimi etkilemesi söz konusu olan araç-gereçlerin öğretim sürecinde kullanılmasıyla olanaklı olabilmektedir. Araç-gereçler, öğrenme sürecine katılan duyu organı sayısını artırarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olurlar (Yalın, 2000). Her iki ülkede materyal kullanımı ve materyal geliştirme geliştirmeye dair tablo aşağıdaki belirtilmişitir (Tablo 4.23.):

Tablo 4.23.

“Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme” Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	**Sıklık**	**(Türkiye**	**ABD)**
Harita,bilgisayar gibi sosyal bilgiler dersi gerekli olan materyallerden kullanmaktayım.	7	5	2
Tarihi roman,öykü hikaye gibi edebiyat ürünleri materyal olarak kullanmaktayım.	7	4	3

Tablo 4.23. incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kullandıkları materyallerin öğrencilerin ilgilerini çeken ve onların hoşlarına giden materyaller olduğu gözlenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretimi kitapları sayesinde öğretmenler çeşitli okullarda olan ders yükünü azaltmaktadır. Düşüncelerini kolayca anlatamayan, bellekleri zayıf olan ve bu yüzden kendilerine güvenleri az olan öğretmenlere kitap en büyük yardımcıdır. Kitap, içerdiği birçok ödev konuları ile öğretmeni birçok araştırmadan kurtarır (Hesapçıoğlu, 1998). Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin

materyal kullanımı hakkındaki farklı görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır: (Tablo 4.24.).

Tablo 4.24.

"Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal Kullanımı ve Materyal Geliştirme" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	**ABD**
Öğretmenlerin bazıları kendileri öğrencilerle birlikte materyal geliştiridiklerini belirtmişlerdir.	Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte ortak bir materyal tasarladığına dair bir görüş belirtilmemiştir.
Ders kitaplarından yararlanma şeklinde görüş ve ifadelere sık rastlanmamıştır.	Sosyal bilgilerde üstün zekâlı çocuklar için yazılmış kitapların mevcudiyetinden bahsedilmiştir.Bir çok öğretmen bu ders kitaplarını kullandığını belirtmiştir.
Araç gereç temini için eğitim araç gereçlerine başvuruda bulunulduğuna dair görüşler bulunmaktadır.	Belirli bir kuruma araç gereç temini için başvuruda bulunulduğuna dair bilgi verilmemiştir.Yalnızca internet üzerinden plan veya kaynak bulma için site önerisinde bulunulmuştur.
Üstün zekâlı çocukların eğitiminde kullanılacak materyal geliştirme eğitiminin olması gerekliliği üzerinde durulmuştur.	Üstün zekâlı çocukların eğitiminde kullanılacak materyal geliştirme eğitiminin olması gerekliliği üzerinde bir görüşe rastlanmamıştır.

Tablo 4.24. incelendiğinde bazı farklı görüşler şu şekildedir:

''...Bence temel kavramlar için bir ders kitabı kullanılmalıdır. Öğrenmeyi derinleştirmek için eğitim videoları ,ders kitapları ve halk masalları kullanmaktayım. New York eyaleti öğretmen sitesindeki üstün zekâlı üçüncü sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan sosyal bilgiler dersleri çalışma planlarını önerebilirim.Üstün zekâlı çocukların eğitiminde bol kaynak bulmak için siteyi ziyaret etmenizi öneririm...''(A3).

''...Derslerimde beş duyunun ötesinde zihin, duygu ve düşünce dünyalarını harekete geçirici, heyecan verici ve istikbal-fayda denklemine uygun etkinlik materyallerini kullanmayı tercih ediyorum. Bireysel ve özel eğitime uygun (özellikle üstün zekâ-yetenekliler için) kendi ürettiğim materyalleri kullanıyorum. Zaman zaman da akademik çevrelerce üretilmiş materyallerden uyarlama-zenginleştirme-çeşitleme-sadeleştirme çalışmaları ile amaca uygun materyaller geliştiriyorum...''(T1).

4.1.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ‘‘ABD ve Türkiye’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkarıldığına dair benzer ve farklı görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Gelişen ve değişen dünyada toplumsal değerler yavaş yavaş değişmektedir. Bu gelişme ve değişmeler, kitle iletişim araçlarının ve bilişim teknolojisinin gelişmesiyle kültürler arası ilişkileri artırmaktadır. Bu nedenden ötürü, sosyal bilgiler derslerinde toplumsal değerleri tanıtan ve yaşatan kültürel ürünlere önem gösterilmelidir (Otluoğlu, 2001).

Tablo 4.25.

“Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler” Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	Sıklık (Türkiye	ABD)
Görsel olarak ortaya çıkan ürünleri kullanmaktayım (Poster, afiş, maket, harita ...vb).	11	5	6
Ürüne dayalı çalışmalar öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultasındadır.	9	2	7
Ürün; somut materyal olarak algılanmamalıdır. Bir drama canlandırması, bir şarkı sözü yazıp bestlenmesi de ürüne örnektir.	7	3	4

Tablo 4.25. incelendiğinde bazı benzer görüşler şu şekildedir:

Birbirinden farklı öğrenme ürünleri vardır. Öğretme sürecinde hangi tür öğrenme ürünlerinin kazandırılacağının ya da ortaya çıkarılacağı önceden bilinmesi öğretim işinin planlanmasını kolaylaştırır. Öğretme sürecinde ortaya çıkan ürünler eğitimde ilgiyi ve akademik başarıyı destekler nitelikte olmalıdır (Fidan, 1996).

Tablo 4.26.

"Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	ABD
Sanatsal üretimler salt sosyal bilgiler çerçevesinde değerlendirilmemeli disiplinler arası işbirliğinin ortak ürünleri olarak görülmelidir	Sanatsal üretimler salt sosyal bilgiler çerçevesinde değerlendirilmemesi ortak disiplin çalışması içinde yer almasına dair bir görüş belirtilmemiştir.
Eve ödev olarak verilen ürünlerin geri dönüşümü hakkında bir ifade bulunmamaktadır.	"Eve ödev olarak verip geri gelen ürünlerde bazen 'Öğrencinin gerçekten kendisi mi yaptı?' sorusu aklıma takılıyor." şeklinde bir ifade bulunmaktadır.

Tablo 4.26. incelendiğinde bazı farklı görüşler şu şekildedir:

''... Nesnel ürünler kategorisinde, yazından yapıta, iki boyutlu görsellerden üç boyutlu materyallere, klasik albümlerden elektronik veritabanlarına, klasik röportajlardan video belgesellere ve bunların ara tonlarına pek çok ürün ortaya çıkıyor. Bunların haricinde ürün olarak kabul edilirse seminer, sempozyum, konferans vb. organizasyonlar da öğrenciler tarafından icra edilmektedir. Ayrıca sanatsal üretimler de (resim, karikatür, müzik vs.) gerçekleştirilmektedir. Fakat bu tür üretimler salt sosyal bilgiler çerçevesinde değerlendirilmemeli, disiplinler arası işbirliğinin ortak ürünleri olarak görülmelidir. Ayrıca nesnel olarak ortaya konulamayan ama bilinç oluşturma, karakter eğitimi, olumlu değer beslemesi gibi somut olmayan kültürel üretimlerin de gerçekleştiğine inanıyorum...''(T1).

''...Ürünlerde önemli olan; öğrenciye ait olması, sınıf içinde yapılabilir olmasıdır. Eve ödev olarak verdiğim ürünlere o yüzden güvenmiyorum...''(A10).

4.1.14. Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ''ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, ürün dosyası (portfolyo kullanımı) hakkındaki benzer ve farklı görüşleri nelerdir?'' sorusuna yanıt aranmıştır.

Portfolyo, öğrencilerin çalışmalarını, harcadıkları emeği ve sürecin aşamalarını gösterir. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci portfolyo dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemi olaral karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2007).

Tablo 4.27.

"Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Benzer Görüşlerin İfade Sıklığı

İfade	**Sıklık (Türkiye**	**ABD)**
Ürün dosyası (portfolyo) kullanmaktayım.Ürün dosyaları öğrenciler hakkında bilgi vermektedir.	8 5	3
Ürün dosyalarını kullanmamaktayım.	3 1	2

Tablo 4.27. incelendiğinde bazı benzer görüşler şu şekildedir:

Eğitim ve öğretim süreçi içersinde kullanılan portfolyolar yalnızca değerlendirme amaçlı kullanılmamalıdır. Öğrenciye öğrenmeyi veya öğrenme yollarının da öğretilebileceği portfolyo sürecine dahil edilmelidir.Portfolyo ile ölçülebilecek becerilerden bazıları Bekiroğlu (2004)'na göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Bilimsel kavramları doğru kullanabilme,
- Grafik kullanarak açıklama yapabilme,
- Temel kavramların günlük hayatla ilişkisini kurabilme,
- Kaynak ve referansları uygun kullanabilme,
- Bilgi ve fikirleri sentezleme,
- Efektif olarak kendi kendini ölçebilme,
- Eleştirisel ve yaratıcı düşünebilme.

Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin portfolyo kullanımı hakkındaki farklı görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 4.28.

"Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersleri Ürün Dosyası (Portfolyo) Kullanımı" Hakkındaki Farklı Görüşler

TÜRKİYE	ABD
Ürün dosyalarının bir kısmının öğretmenler tarafından saklandığına dair ifadeler mevcuttur.	Ürün dosyalarını saklamak için yeteri kadar uygun yer olmadığına dair ifadeler dile getirilmiştir.
Ürün dosyalarının kullanımında veli ile işbirliği yapıldığına dair herhangi bir ifade bulunmamaktadır.	Dosyalardaki ürünler hakkında veli ile işbirliği yapıldğına dair ifadeler bulunmaktadır.
Öğrencilere çalışmalarının kopyasını verilerek, ürün dosyalarının saklanmasına dair ifade mevcuttur.	Ürün dosyalarının herhangi bir şekilde saklanmasına dair görüş belirtilmemiştir.

Tablo 4.28.incelendiğnde bazı benzer görüşler şu şekildedir:

''...Öğrencilere hazırladıkları etkinlik veya materyalin bir kopyası verilir...'' (T2).

''...33 kişilik sınıfta portfolyo saklamaya yerim yok.Önce değerlendirmek için aylık süreçlerim var. Her ayın sonunda evlerine verdiğim ve sınıf içinde yaptığım etkinlikleri değerlendirir ona göre öğrenciye veririm. Bu değerlendirmelerimi anne ve babalarla paylaşmaktayım...''(A3).

4.1.15. Onbeşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin ve Türkiye'de BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler üstün öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler ve tekniklerin sıklıklarına bakılmıştır.İki ülkede kullanılan yöntem ve teknikle ilgili ayrı bölümlerde bilgi verildikten sonra,diğer bölümde ise yöntem ve teknik kullanımının karşılaştırılması yapılmıştır. Toplam yirmi öğretmen üzerinden yapılan karşılaştırmada her iki ülkede de sık kullanılan yöntemler hangisi olduğu,yada her iki ülkede sık veya öne çıkan yöntem ve tekniklerin neler olduğu bulgulanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Renzulli'nin üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak geliştirdiği ''Üçlü Zenginleştirme Modeli'' içerisinde yer alan Tip I

zenginleştirme deneyimlerinden faydalanılarak, yöntem ve teknik kullanımına dair form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda görüşme yapılan öğretmenlerden verilen yöntem ve tekniklerden sık kullandıkları beş yöntemi seçmeleri istenmiştir. Kullandıkları yöntemlerden form içersinde olmayanı belirtmeleri istenerek , diğer (...) şeklinde ayrı bir bölüm açılmıştır.

Sosyal bilgiler programları, sürekli olarak değişen ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözmek için üzerinde çalışan insanları yetiştirme sorumluluğuna sahiptir (Öztürk, 2004). Bu sorumlulukları yerine getirebilmek, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak; öğrencilere insanları, ülkeleri somut olarak sunabilmek ve derste öğrenmeyi eğlenceli duruma getirmek için güncel olaylardan yararlanılabilir. Toplumsal ve kültürel gelişmeler, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamı üzerindeki etkileri, kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

İlköğretimdeki, Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim programları ve ders materyalleri öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde 2000 yılların başından beri yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu değişimin gerçekte öğretmen uygulamalarına nasıl ve ne ölçüde yansıdığının araştırılması gereken bir soru haline gelmişitir. Diğer yandan üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler eğitimine nasıl yansıdığı konusu da önemlidir. Çünkü üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenlerin takip edeceği bir kaynak ya da müfredat programının olmaması, işlenecek konuların ve yöntemlerin tamamının öğretmene bırakılması öğretmenlerin kullandığı teknik ve yöntemleri daha önemli kılmaktadır. Bu önemden dolayı araştırmaya katılan çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır (Tablo 4.29.).

Tablo 4.29.

"BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanımı" Karşılaştırma Tablosu

Kullanılan Yöntem	**Türkiye**	**ABD**
	Sıklık	**Sıklık**
Anlatım	6	7
Soru–Cevap	6	5
Tarştıma	6	8
Gezi-Gözlem	4	6
Münazara	2	2
Grupla Çalışma	6	3
Problem Çözme	5	3
Kullanılan Teknik		
Gözlem	4	3
Drama	5	4
Altı Şapkalı Düşünme	1	2
İstasyon	1	2
Gösteri	1	3
Beyin Fırtınası	3	2
Kavram Haritası	2	
İşbirlikçi Öğrenme		

Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanımı için oluşturulan tabloda en sık kullandıkları yöntemlerin başında anlatım, soru-cevap, tartışma ve grupla çalışma yöntemleri olduğu, en az kullandıkları yöntemin münazara yöntemi olduğu belirtilmiştir. En sık kullandıkları teknik ise drama tekniğidir. En az kullandıkları teknikler ise istasyon, gösteri ve altı şapkalı düşünce teknikleridir. Diğer kısmına ise katılımcılar kavram haritası ve işbirlikçi öğrenme tekniklerin eklemişlerdir.

ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı için oluşturulan tabloda en sık kullandıkları yöntemin tartışma yöntemi, en az kullanılan yöntemin münazara yöntemi olduğu belirtilmiştir. En

sık kullandıkları teknik ise drama tekniği, en az kullandıkları teknikler ise beyin fırtınası, istasyon veya altı şapkalı düşünme tekniklerinin olduğu belirtilmiştir.

İki ülke karşılaştırılmasında yukarıda görülen tabloda her iki ülkede de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin münazara yönteminin sık kullanılmayan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır, drama tekniğinin ise oldukça sık kullanılan bir teknik olduğu görülmektedir. İstasyon ve altı şapkalı düşünce tekniklerinin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık kullanılmayan bir yöntem olduğu görülmektedir. Türkiye'de BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri kavram haritalası ve işbirlikçi öğrenme ifadelerinden bahsetmişlerdir.

İşbirlikli öğrenme modelinin farklı araştırmacılarca farklı tanımlarına rastlanmaktadır. İşbirlikli öğrenme modeli, öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezli olup aktif rolü öğrencinin üstlendiği bir modeldir. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Kara ve diğerleri, 2009).

İşbirliğine dayalı öğrenmede grupta belirlenen amaç her öğrenci için önemlidir. Farklı yeteneklere sahip öğrencilere göre gruplar oluşturulmalıdır. Oluşturulan grubun ortak özelliklerinin başında öğrencinin grubuyla beklentisi ve çabası ortaktır. İşbirliğinde öğrencilerin birleriyle uyumlu olmaları beklenir. Öğrenciler grup içerisinde araç-gereç ve düşünceleri paylaşırlar. Gruptaki öğrenciler işlenen konunun her parçasından sorumludur. İşbirliğine dayalı öğrenmede bireysel olarak karşılaştırma yapılmaz. Sadece gruplar karşılaştırılabilir (Çaycı ve diğerleri, 2007).

Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. Teknik ise, öğretim yöntemini gerçekleştirmede kullanılan yoldur. Yöntemi uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlerin bütünüdür. Aynı hedefi gerçekleştirmek üzere birçok tekniğin bütünlük oluşturacak şekilde bir arada sunulması yöntemi oluşturur.

İnci (2009)'ye göre, New York sosyal bilgiler programı ile Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler programlarının benzer bulunan bazı yönleri şunlardır:

- Diğer disiplinlerle iç içelik,
- Aktif öğrenme,
- Drama,
- Multi medya programları,
- Bilgi teknolojilerinin kullanımı.

4.1.16. Onaltıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin ve Türkiye'de BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerin kullandıkları materyallerin sıklıklarına bakılmıştır. İki ülkede kullanılan materyal kullanımı ilgili ayrı bölümlerde bilgi verildikten sonra, diğer bölümde ise materyal kullanımının karşılaştırılması yapılmıştır. Toplam yirmi öğretmen üzerinden yapılan karşılaştırmada her iki ülkede de sık kullanılan yöntemler hangisi olduğu, ya da her iki ülkede sık veya öne çıkan materyallerin neler olduğu bulgulanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Renzulli'nin üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak geliştirdiği ''Üçlü Zenginleştirme Modeli'' içerisinde yer alan Tip II Zenginleştirme deneyimlerinden faydalanılarak, materyal kullanımına dair form hazırlanmıştır (Ek-6). Hazırlanan bu formda görüşme yapılan öğretmenlerden verilen materyallerden sık kullandıkları beş materyalleri seçmeleri istenmiştir. Kullandıkları materyallerden form içersinde olmayanı belirtmeleri istenerek diğer (...) şeklinde ayrı bir bölüm açılmıştır.

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı teknolojik değişim, toplumun tüm kesimlerini derinden etkilediği gibi, eğitim ve bilgi dünyasında da kendini her zamankinden daha çok hissettirmiş, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını da zorunlu kılmıştır. Yaşanan hızlı teknolojik değişim hayatımızın her alanında olduğu gibi, eğitim yapısında ve ortamında önemli değişikler meydana gelmiştir. Bu nedenle hedeflenen bilgi toplumu için öğrenmeyi öğrenme becerisinin bireylere kazandırılmış olması gerekir. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, bireylere ezberci anlayıştan vazgeçip, bilgiye, öğrenmeye ve teknolojiye nasıl ulaşabilecekleri yani bilgiyi kendisinin bulmasını sağlayacak materyallerin kullanılması gereklidir.Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin, okullarda dersin etkililiğini

artırmak için çağdaş standartlarda öğretim teknolojilerine ve materyallerine yer verilmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyal kullanımı için oluşturulan tabloda en sık kullandıkları görsel kaynağın kitap olduğu, en az kullandıkları görsel materyalin maket olduğu belirtilmiştir. En sık kullandıkları işitsel materyaller ise müzik CD, hikaye ve şiir; en az kullandıkları işitsel materyal ise şarkı olduğu belirtilmiştir. İnternet ve belgesel filmlerin hem görsel hem işitsel materyal kullanımında en sık kullanılan materyal olduğu belirtilmiştir. Bilgisayar oyunlarının sosyal bilgiler derslerinde kullanılan hem görsel hem işitsel materyaller içinde en az kullanılan materyal olduğu belirtilmişitir.

Tablo 4.30.

"BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Materyal Kullanımı" Karşılaştırma Tablosu

Görsel Materyaller	**Sıklık (Türkiye)**	**Sıklık (ABD)**	**Hem Görsel Hem İşitsel Materyaller**	**Sıklık (Türkiye)**	**Sıklık (ABD)**
Kitap	8	7	Video Kamera	9	8
Dergi	7	6	Akıllı Tahta	3	6
Gazete	7	6	İnternet	10	8
Maket	3	5	Çizgi Filmler	8	7
Harita	7	7	Bilgisayar Oyunları	3	8
Bilgi Kartarı	6	6	Belgesel Filmler	10	7
Küre	6	6	Animasyonlar	7	6
Karikatür	6	7			

İşitsel Materyaller	**Sıklık (Türkiye)**	**Sıklık (ABD)**
Müzik CD	7	6
Şarkı	5	7
Halk Şarkısı	6	6
Mani	6	3
Destan	6	7
Hikaye	7	8
Masal	6	6
Şiir	7	7

ABD'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin materyal kullanımına için oluşturulan Tablo 4.30.'dan yola çıkılırarak en sık kullandıkları görsel materyellerin kitap, harita ve karikatürler olduğu, en az kullandıkları görsel materyalin ise maket olduğu belirtilmişitir. En sık kullandıkları işitsel materyaller ise hikaye, şarkı, destan ve şiir, en az kullandıkları işitsel materyal ise mani olduğu belirtilmiştir.Animasyon, video kamera ve bigisayar oyunlarının hem görsel hem işitsel materyal kullanımında en sık kullanılan materyal olduğu belirtilmiştir. Akıllı tahta ve internetin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan hem görsel ve hem işitsel materyaller içinde en az kullanılan materyal olduğu belirtilmiştir.

Yukarıdaki tablodan yola çıkarak her iki ülkede ortak olarak kullanılan görsel materyallerin kitaplar olduğu, maketlerin ise en az kullanılan görsel materyaller olduğu açıktır. İşitsel materyal kullanımında her iki ülkede de şiirlerin kullanımının sık olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de şarkılar ABD'de ise maniler oldukça az kullanılan işitsel materyallerdir. İnternet ve belgesel kullanımı Türkiye'de yaygın kullanılan görsel ve işitsel bir materyalken, bilgisayar oyunları ise en az kullanılan hem görsel hem işitsel materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat ABD'de en sık kullanılan görsel ve işitsel materyal olarak bilgisayar oyunları yer almaktadır. Son dönemde önemli bir hale gelen akıllı tahta ve internet kullanımının ABD'de çok daha yaygın olduğu tabloda verilen ifadeler doğrultsunda belirtilmiştir.

ABD'de, sosyal bilgilerde bir öğretim materyali olarak edebiyat ürünlerinin, özellikle hikâyelerin kullanımı üzerine pek çok yayına rastlamak mümkündür. Ülkede Sosyal Bilgiler öğretiminin asıl belirleyicisi olan NCSS'nin (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) yayımladığı "The Social Studies" ve "Social Education" adlı süreli yayınlara bakmak bu konuda fikir verici olabilir.

The Social Studies dergisinin 1992'den beri yayımladığı sayılarında yer alan çok sayıdaki makalede, sosyal bilgiler kapsamında çocuk edebiyatı ürünlerinden; tarih eğitimi ve öğretimi, coğrafya öğretimi, arkeoloji eğitimi, çevre eğitimi, karakter ve ahlak eğitimi, sosyal bilinç, kültürel değerlerin öğretimi, ekonomi, sosyal konuların öğretimi alanlarında yararlanmaya ilişkin örnekler sunulmuştur. Genel olarak tarih, coğrafya ya da sosyal bilgiler öğretiminde çocuk edebiyatının değeri ve önemi üzerine de yazılar yer almıştır. ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgileri dersi veren

öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda oluşturulan Tablo 4.30 yukardaki bilgileri destekler niteliktedir

Günümüzde sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının sınıf içindeki yeri hâlâ önemini sürdürmekte olup, öğretmenler birçok etkinliği kitap ile yürütmektedirler. Çoğu öğretmen, öğretim programlarına hiç bakmadan öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeleri sosyal bilgiler ders kitaplarına göre yapmaktadır. Bundan dolayı sosyal bilgiler kitaplarının önemi daha da artmaktadır (Kızılçaoğlu, 2003).

ABD'de konuya ilişkin incelenebilecek kaynaklardan biri de öğretmen ve öğretmen adayları için yazılmış olan "Sosyal Bilgiler Öğretimi" kitaplarıdır. John Michaelis ve Jesus Garcia'nın yazmış oldukları "Social Studies For Children" adlı kitaba bakıldığında, "Eğitim Araçlarının Kullanımı ve Bunları Tanıma" ana başlığı altında okuma materyalleri arasında sayılan edebiyat ürünleri, ticari kitaplar, şiirler, hikâyeler, biyografiler, kurgu eserler, mektuplar, efsaneler ve gezi kitaplarının katkılarına değinilmiştir. Sonra öğretim gruplarının nicelik ve niteliğine göre hangi çocuk hikâyelerinin ne amaçla ders ortamında kullanılacağı örneklerle anlatılmıştır. Bu kitapları seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında da kısa bilgi verilmiştir. Bir diğer değinme ise, "Temel Eğitimdeki Öğrenme Etkinliklerinin Bütünleştirilmesi" başlığı altında hikâyelerin, halk anlatılarının, şiirlerin ve diğer edebiyatla ilişkili metinlerin başkalarının hissettiklerini anlama konusundaki katkısıdır. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin artırılması için yer verilen eleştirel yazma becerisini geliştirme çalışmalarında onların hikâyeler, şiirler, şarkılar yazmaları sağlandığında uygun öğrenme stillerinin fark edebileceğinden bahsedilerek, çocuk edebiyatı ürünü yaratma etkinlikleri önerilmiştir (Şimşek, 2006).

4.1.17. Onyedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde ABD'de üstün zekalı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin ve Türkiye'de BİLSEM'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkardıkları ürünlerin sıklıklarına bakılmıştır. İki ülkede sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkan ürünlerle ilgili ayrı bölümlerde bilgi verildikten sonra, diğer bölümde ise ürünlerin kullanımının karşılaştırılması yapılmıştır. Toplam yirmi öğretmen üzerinden yapılan karşılaştırmada

her iki ülkede de derslerde ortaya çıkan ürünlerin hangileri olduğu ya da her iki ülkede sık veya öne çıkan ürünlerin neler olduğu bulgulanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Renzulli'nin üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak geliştirdiği ''Üçlü Zenginleştirme Modeli'' içerisinde yer alan Tip III Zenginleştirme deneyimlerinden faydalanılarak, sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkan ürünlere dair form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda görüşme yapılan öğretmenlerden sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkardıkları ürünlerden beş tanesini seçmeleri istenmiştir. Form içersinde olmayan ürünleri belirtmeleri istenerek diğer (...) şeklinde ayrı bir bölüm açılmıştır.

Üstün zekâlı çocukların eğitiminde diğer bir yaklaşım yaratıcıklarını ortaya çıkarmaktır. Yaratıcığın bir kısmı, kişinin daha önce öğrenmediği ya da çözümünü denemediği bir problemi çözdüğü zaman meydana gelir. Yeni ve orijinal olan her ürün yaratıcılığa karşılık gelir. Yaratıcılık sürecinde, sözlü ya da sözlü olmayan, soyut ya da somut pek çok ürün ortaya çıkar (Torrance ve Goff, 1979). Bu kapsamda BİLSEM ve ABD'de ortaya çıkan ürünler aşığdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 4.31.):

Tablo 4.31.

"BİLSEM ve ABD'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaya Çıkarttırdığı Ürünler" ile igili Karşılaştırma Tablosu

ÜRÜNLER	**SIKLIK (TÜRKİYE)**	**SILIK (ABD)**	**ÜRÜNLER**	**SIKLIK (TÜRKİYE)**	**SIKLIK (ABD)**
Kısa Film	5	2	Drama Oyunu	6	5
Poster	4	2	Akademik Makale	3	6
Fotoğraf Albümü	3	1	Harita	2	6
Karikatür	1	2	Grafik	4	1
Çizgi film	1	1	Şiir	1	2
Film	-	2	Şarkı	1	1
Maket	6	1	Gazete	4	3
Resim Sergisi	4	1	Broşür	1	5
Fotoğraf Sergisi	2	2	Röportaj	2	7

Tablo 4.31'den yola çıkılırak Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaya çıkardığı en sık ürünlerin maket ve drama oyunları olduğu belirtilmişitir. Film ile ilgili herhangi bür ürün ortaya çıkarmadıklarını belirten öğretmenler çizgi film, şarkı, şiir, broşür karikatür gibi ürünleri de az kullandıklarını belirtmişlerdir.

ABD 'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin ortaya çıkartırdığı en sık ürünlerin röportaj olduğu belirtilmiştir. Akademik makale ve haritalarda sık ortaya çıkartılan ürünler olurken, maket, resim sergisi, grafik, şarkı ve fotoğraf albümü sık ortaya çıkarılmayan ürünler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki tablodan yola çıkarak Türkiye'de genelde görsel ağırlıklı ürünlerin ortaya çıktığı belirtilirken (maket ve drama), ABD'de daha çok yazınsal ve sözel ürünlerin (röportaj, akademik makale ve görseller) olduğu belirtilmiştir. Her iki ülkede de şarkıların sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkmayan bir ürün olduğu belirtilirken, makete dayalı ürünlerin ABD 'de en az ortaya çıkarılan ürünlerden olması dikkat çekici bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin etkinliklerle ürün ortaya koyma çabalarının değerlendirilmesi öğrenciyi tanımada büyük rol oynamaktadır. Öğrenciler performans değerlendirme aşamasındaki etkinlikleriyle iş yapabilme becerilerini ortaya koyarlar. Bu değerlendirme gözlenebilen bir performansa veya süreç sonunda elde edilen bir ürüne göre değerlendirilir. Performans değerlendirmede öğrenciler belli bir sınav saati içinde becerilerini göstermek zorunda bırakılmadığı için, geniş zamanda tekrar yapma ve yeteneklerini ortaya koyma imkanına sahiptirler (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuş ve diğer çalışmalara ışık tutması açısından bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçları iki ana başlıka altına toplayıp tartışmak mümkündür. Birincisi yarı yapılandırılmış görüşme formunun sonucunda elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar, diğeri ise Renzulli'nin ''Üçlü Zenginleştirme Modeli'' kullanılarak oluşturulan yöntem ve teknik, materyal kullanımı ve ürüne dayalı bulguların sonuçlarıdır.

ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocuklara verilen sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırma programlarının uygulandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu uygulamalarda öğretmenler tam olarak kendilerini yetkin hissetmedikleri belirtmişlerdir. Özellikle sınıf mevcutlarının fazla olması ABD'de üstün zekâlı çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadığı önemli bir sorun olarak algılanmıştır. Türkiye'de farklılaştırma etkinlikleri için öğretmenlerin örnek alacağı resmi bir paylaşım imkanı bulunmazken, ABD New York eyaletinde üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler eğitimi veren öğretmenlerin faydalandığı eyaletin eğitim bakanlığının resmi sitesinde üstün zekâlı çocuklar için ayrı olarak hazırlanmış plan ve ders örnekleri bulunmaktadır .

ABD'de aynı eyalet içinde dahi farklı uygulamalardan dolayı sosyal bilgiler dersleri bazen sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin derse bakış açıları da farklı olmaktadır. Her iki ülkede de tarih ve coğrafya ana disiplini dışında sosyal bilgilerin diğer disiplinlerle ilişkisinin de vurgulanması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Çok kültürlü ve uluslu bir yapıya sahip olan ABD'de kültürel farklılıklara saygı derslerde öne çıkan konuların başında gelmektedir. Sosyal bilgiler dersleri içerisinde önemli yeri olan değerler

eğitimine her iki ülkede de büyük ölçüde yer verilmediği araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Türkiye'de diğer disiplinlerle işbirliği yapıldığına dair öğretmen görüşlerine rastlanmıştır. Üstün zekâlı çocukların farklı disiplinlerle işbirliği şeklinde yapılan öğretimler onların derslere ve eğitim aldığı kuruma ilgisini artırır nitelikteki çalışmalardır.

ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüşlerinde çeşitli aktivitelerin uygulanmasında veli, öğretmen okul işbirliğinin önemi vurgulanırken, ders planından okul gezisine kadar velilere de üstlenecekleri sorumluklar verilmiştir.

ABD'de üstün zekâlı çocuklar için sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlere kaynak olacak bir çok ders kitabı ve materyal bulmak mümkündür. Araştırmanın ekler kısmında bu kitapların örneklerine yer verilmişitir (Ek 4). Türkiye'de kaynak kitap olarak direkt üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersi için kullanılan örnekler bulunmamaktadır. ABD'de genel olarak materyallerde kaynak kitap baz alınırken, Türkiye'deki öğretmenler, kendileri öğrencilerle birlikte materyaller geliştirmiştir. Bu materyal örnekleri de ekler kısmında yer almaktadır.

Türkiye ve ABD'de üstün zekâlı çocuklarla yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi ve ulusal veya uluslararası düzeyde sunumu üzerinde çok az yoruma yer verilmiştir. Türkiye'de bu amaçla yapılan ''Çocuk Kongresi'' ve Adana Bilim Sanat Merkezi tarafından düzenlenen ''Soyut Olan Kültürel Mirası Somutlaştırma'' etkinlikleri güzel örnekler olarak karşmıza çıkmaktadır. Her iki ülkede de sosyal bilgiler derslerinde ortaya çıkan ürünlerin ders dışında kullanımı ve değerlendirmesine dair ifadelere rastlanmamıştır.

Üstün zekâlı çocuklarla yapılan çalışmaların ve ürün dosyalarının (portfolyo) ABD'de kullanımında yaşanan en büyük sorunun öğretmenlerin yeteri kadar yeri olmaması şeklinde belirtilmiştir. Türkiye'de ve ABD'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ürün dosyalarının nasıl kullanıp saklanacağına ve nasıl değerlendirileceği konusunda yetkin olmadıklarına dair ifadeler bulunmaktadır.

ABD ve Türkiye'de üstün zekâlı çocuklarda sosyal bilgiler eğitiminde birçok eğitim yöntem ve tekniğinin kullanıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Her iki

ülkede drama tekniğinin çok sık kullanılan bir teknik olduğu katılımcılar tarafından belirtilirken, istasyon ve altı şapkalı düşünce tekniklerinin derslerde daha az kullanıldığı belirtilmiştir.

ABD'de ve Türkiye'de kitaplar temel kaynak olarak üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler eğitiminde kullanılmaktadır. Özellikle akıllı tahta ve internet kullanımı da ABD'de öne çıkan materyaller arasında yer almakatdır. Türkiye'de ise akıllı tahta kullanımına yeni geçildiğinden, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından akıllı tahta kullanımına dair görüş ve ifadeler rastlanmamıştır. Özellikle son dönemlerde bilgisayar oyunlarının etkisinin artması bu oyunlarında eğitimde kullanılabileceğine dair görüşleri beraberinde getirmiştir. Araştırmaya katılan ABD'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin derslerinde bilgisayar oyunlarına yer verdiklerini oldukça sık kullanılan materyaller bölümünde dikkat çekici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de, üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerinde görsele dayalı ürünler daha ön plana çıkarken; ABD'de sözel ve yazınsal ürünlerin daha çok ortaya çıktığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

Türkiye'de son dönemde üstün zekâlı çocukların eğitimlerine yönelik BİLSEM kurulmuşsa da; halen özel eğitim alanı içerisinde yer alan öğretmenler, öğrenciler, eğitim mevzuatı gibi konularda büyük eksiklikler ve boşluklar vardır. MEB ve ilgili kurumlar bu durumu dikkate almalı ve ülkemizin sistemine uygun doğru ve uygulanabilirliği olan yasalar oluşturmalıdır.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklara Eğitim Verecek Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Yetiştirilmesi:

Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde dört yıllık lisans döneminin en az bir dönemi özel eğitime ayrılabilir. Lisans düzeyinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini anlatan dersler müfredat programına konulabilir.

Türkiye'de eğitim fakültelerinde okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının içlerinden istekli olanların BİLSEM'lerde staj yapması için plan ve programlar oluşturulabilir.

TÜBİTAK veya diğer bilimsel kurumlardan alınacak desteklerle üniversitelerle işbirliği çerçevesinde öğretmen adaylarına belirli dönemlerde üstün zekâlı çocuklara eğitmen eğitimi sertifika programı açılabilir. Bu açılan programlara seçilecek öğretmen adaylarında not ortalamasının yüksekliği gibi belirli kriterlerle seçim yapılabilir.

Uzaktan eğitim programları ile mevcut eğitim fakültesi öğrencilerine ikinci üniversite, yan alan gibi imkanlarla üstün zekâlılar öğretmenliği bölümünden diploma veya ek belge verilebilir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin ilgili olanların üstün zekâlılar eğitimi konusunda araştırma yapması teşvik edilebilir.

BİLSEM'de Görev Yapan Mevcut Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin:

Türkiye'de üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birimlerce, örnek etkinlik ve ders planlarının bulunduğu internet siteleri açılabilecği gibi Bilim ve Sanat Merkezlerine örnek uygulama etknikleri yollanabilir.

Türkiye'de üstün zekâlı çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerler eğitiminin önemi daha fazla vurgulanabilir. Yapılan çalışmalar ve etkinliklerde farklı ülkelerdeki yaşam koşullarının ve kültürel değerlerin farklılığının önemi vurgulanarak, farkılıklara saygı duyulması konusunda çalışmalar ve etkinlikler üretilebilir.

Türkiye'de diğer disiplinlerle işbirliğine dayalı modeller daha yaygın hale getirilebilir.Bunların başında Renzulli'nin ortaya attığı ABD'de uygulanan ''Paralel Müfredat'' modeli örnek olarak seçilebilir.

Türkiye'de görev yapan üstün zekâlı çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenleri için kaynak kitaplar basılabilir. Bu kitapların yazımında akademisyenlerle birlikte Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli olan öğretmenlerden de görüş alınması yazılacak olan kitapların kalitesini yükseltecektir. ABD'de yazılmış olan üstün zekâlı çocuklar sosyal bilgiler kitaplarından yararlanılabilir.

Üstün zekâlı çocuklara eğitim veren öğretmenler ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan kongre, sempozyum, kurs ve eğitimler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenebilir.

Üstün zekâlı çocuklara eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin seçim sürecinde alanında başarılı ve öğrenme ve öğretmeye teşvik eden öğretmenlerin seçimine dikkat edilmelidir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanına Özgü Bilgiler ve Bunların Geliştirilmesi İle İlgili Öneriler:

Sosyal bilgiler derslerinde üstün zekâlı çocuklar tarafından ortaya çıkan ürün çeşitliğini artırmak için çeşitli ulusal ve uluslararası yarışmalara ve etkinliklere katılımı destekleyen kurum ve kuruluşlardan yararlanmalıdır. Yapılan etkinlikler için öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmeli, bu çalışmalarda öğrenciyi ve öğretmeni teşvik eden unsurlara yer verilmelidir.

Üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan ürün dosyalarının (portfolyo) nasıl saklanması ve kullanılıp değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere uzman kişiler tarafından eğitim verilmesi, portfolyo kullanımını daha verimli hale getirebilir.

Üstün zekâlı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin drama tekniğini daha etkin kullanmaları için belirli dönemlerde sosyal bilgiler derslerinde dramanın kullanımı ile ilgili seminer ve dersler alması uygun olabilir. Aynı zamanda üstün zekâlı çocuklara eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerine değişik teknik ve yöntem kullanımına ilşkin hizmet içi eğitimler verilebilir.

Son dönemde hızla gelişen iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin etkin kullanımı üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerine olan ilgi ve başarılarını artırabilir.

Türkiye'de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler derslerinde görsele dayalı ürünlerle birlikte yazınsal ürünlerinde ortaya çıkarılması sağlanmalıdır. Yaratıcılığı baz alan değişik ürünlerin nasıl çıkartılabileceğine dair öğretmenlere uzman kişilerce eğitim verilmelidir.

Etkili Strateji, Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanma Konusundaki Öneriler:

Sosyal bilgiler derslerinde çoklu zekâ, işbirlikçi öğrenme gibi modeller kullanılmalı, yurtdışında uygulanan farklı modelleri de kendi öğretme ortamımıza aktarmalıyız.

Sosyal bilgiler derslerinde drama, oyun ve tiyatro gibi teknikler eğlenerek öğrenmeyi sağlayarak dersi olan ilgiyi daha çok artırabilir.

Sosyal bilgiler derslerinde öğrenci merkezli öğretme ortamı sağlayan ve özellikle tartışma ortamları ile desteklenen çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Sosyal bilgiler derslerinde yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacak ortamların ve fırsatların ortaya koyulmasına önem verilmelidir.

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin ilgileri ve öğrenme stilleri doğrultusunda öğretim planlanmalıdır.

Sosyal bilgiler dersi gezi, gözlem ve görerek öğrenmeye uygun bir dersttir. Üstün zekâlı öğrenciler için yerinde görerek öğrenmelere ağırlık verilmelidir. Öğretim süreci interaktif hale getirilmelidir.

Materyal Geliştirme Konusunda Öneriler:

Teknolojiden de faydalanarak internet üzerinden ya da CD'ler, kitaplar, kitapçıklar aracılığıyla üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde materyal hazırlanması ve kullanımının önemiyle ilgili eğitim araçları ve imkanları geliştirilebilir.

Sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak materyaller, kitap ve kitapçık basımı gibi çeşitli yollarla elde edilen bilgi ve deneyimlerin de ortak bir havuzda toplanması, alanla ilgili herkesin faydalanabileceği bir arşiv oluşturulması bu alanda çalışan öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

Materyallerin hazırlanmasında öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğine gidilebilir. Bu işbirliğin sonucunda ortaya çıkacak materyaller, sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda sınıfın dışında kullanılabilir.

Yerel yönetimler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarının değerlendirilmesi konusunda ilgili merkezler oluşturmalı, bu merkezlerin çalışmalarının sürdürülebilir nitelikte olmasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2007). *Raven SPM Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön-Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimler Ensitüsü, İstanbul.

Acun, İ. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

adresinden 07.03.2013 tarihinde alınmıştır.

Ağrasoy, M. (2003). *4-5 yaş çocuklarının zihinsel gelişmelerinin değerlendirilmesinde renkli revan progressive matrislerinin kullanılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileler ve Sorunları*, Ankara: EDUSER Yayınları.

Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik Danışma Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenkliler, Yer aldığı eser Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve Şirin M. R. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.*

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.

Alaylıoğlu, R. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: İnkılap Yayınları.

Anastasi, A., and Urbina, S. (1997). *Psychological Testing (7th ed.)*. Hillsdale, NJ:Prentice Hall.

Arı, B. (2004). Osmanlı Devleti'nde Yüksek Bürokrasi İçin Üstün Yeteneklilerin Tespiti ve Sarayda Özel Eğitim Süreci, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.*

Artvinli, E., Gülüm, K. ve Coşkun, S. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14),62-69.

Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir?, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş,* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgargd, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*.,İstanbul: SosyalYayınları.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.Ankara*: PegemA Yayıncılık.

Barksdale-Ladd, M. A. (1996*). Teacher Empowerment and Literacy İnstruction in Three Professional Development Schools. The Journal of Teacher Education*, 45, 104-111. Barth, J. L. Z(1991). Elementary and Junior High/Middle School Social Studies. Curriculum, Activities and Materials, Third Edition, Lanham, University Pres of America, Inc. Çeviren: Öztürk, C. Otluoğlu, R. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bekiroğlu, O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 2146-9199.

Bilgili, A.E.(2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu, Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3,Sayı 4,374-382.

BİLSEM Yönergesi. (2007). *http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html* adresinden 21.06.2013 tarihinde alınmıştır.

Bloom, B.(1985). *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine Books.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler,* Konya:Kuzucular Ofset.

Cansever, G. (1982). *Klinik Psikolojisinde Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Clark, B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. (7. bas). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Clark,B. (1986). Early Development of Cognitive Abilities and Giftedness, *Journal of Children in Contemporary Society*.18, 59-84.

College of William and Mary. (2003). *The 1920s in America: A Decade Of Tensions.* Virginia: Williamsburg.

Coşkun, B. (2007). *Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Council of State Directors of Programs for the Gifted (CSDPG) and National Association for Gifted Children (NAGC) (2003). *State of the states: Gifted and Talented Education Report* (2001-2002).

Çakın, N. (2005). *Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devam Eden Öğrencilerin Akranlarıyla Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarasihar.

Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., Demir, M. (2007) . Sosyal Bilgiler Derslerinde mİşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı: 2, 619–630.

Dağlıoğlu, H. E. (2004).Okul Öncesi Çağdaki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, U. (2004). Üstün Çocuklar, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler*

Kitabı.İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi.

Davaslıgil, Ü., Zeana M. (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G., & Rimm, S. (1998). *Education of the gifted and talented (4th Ed*). Boston: Allyn and Bacon.

De Bono,E. (1997).*Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul :Remzi Kitabevi.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. (2004). *Intelligence Andeducational Achievement. Intelligenc*e, 35(1), 13−21.

Demirel, Ö. (2007).*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*.İstanbul: Pegem A Yayınları.

Doğan,D.C.(2007).Öğrenci Başarısındaki Gelişimin İzlenmesi: Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı:9, 2007, 40-44.

Doğanay, A. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*.Ankara:PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A.(2002). Sosyal *Bilgiler Öğretimi, Hayal Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Dönmez, N.(2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması

Ebel, R.L. (1979).Educational Tests And Measurements; Examinations; Evaluations; *Design and Construction; Interpretation*.N.J.: Prentice-Hall (Englewood Cliffs).

Eflatun. (1980).*Devlet*, Çev. Eyüboğlu ,S.,ve Cimcoz, M. A .İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekiz,D.(2003).*Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*.Ankara: Anı Yayıncılık.

Enç, M.(1973).*Üstün Beyin Gücü*. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zeka ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Eripek,S. (2005). *Zekâ Geriliği*.İstanbul: Kök Yayıncılık.

Evans, J. M., Brueckner, M. M. (1990). *Elementary Social Studies / Teaching for Today and Tomorrow*, Massachusetts:Allyn&Bacon.

Falsom C.(1998).From A Distance :Joining the Mind and Moral Character.*Roeper Review*,20,265-270.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara:Alkım Yayınevi.

Freeman, J. (1985). *The Psychology of Gifted Children, Perspectives on Development and Education*. Suffolk: John Wiley and Sons Ltd.

Freeman, J.(1993). Parents and families in nurturing giftednes and talent. Heller, K. A., Mönks, Franz J. and Passow, Harry A., (eds.). *Internationalhandbook of Research and Development of Giftedness and Talent.Oxford:* Pergamon.

Gagne, R. M. (2000). *The Legacy of Robert M. Gagne (Editor Rıta C.R.) Domains of* New York : Learning Syracus

Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Second Edition. London: Fontana Pres.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century*. New York, NY: Basic Books.

George, D.(1995). Gifted *Education: Identification and Provision. Great Britai*n: David Falcon Publishers.

Gereken Düzenlemeler , Yer aldığı eser Kulaksızoğlu ,A. ,Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*.İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gowan, J.C., and Demos, G. D.(1964). *The Education and Guidance Of the Ablest*. Spring-field: Charles C. Thomas.

Gökdere, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Ekinoks.

Grigorenko, E. and Clinkenbeard, P. (1994*). An İnside View of Gifted Education in Russia*. Roeper Review. 16:3.

Grup Zeka Testleri. *http://wilderdom.com/intelligence/IQIndividualGroup* Testing.html

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw- Hill Book Co.

Güney Korede Üstün Eğitimi. http:/ekampus.orav.org.tr/Blogger/mehmetduranoznacar/ Page/40268/ustun yetenklilerin-egitimi-guney-kore adresinden 14.02.2014 tarihinde alınmıştır

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to Special Education (9th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Halonen, J., Santrock, J. (1997). *Human Adjustment (2nd ed). Madison*: Brown and Benchmark.

Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). *Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students*. Gifted Child Quarterly, 38 (3).

Hays P. A. (2004) Case Study Research. deMarrais K. and Lapan S.D. (Ed.) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and The Social Sciences* (s.218- 234) LEA.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul: Beta Yayınları.

Heward, W., L. (2000). *Exceptional Children (Sixth edition).* New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River.

Howley, A., Howley, C. B., Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching Gifted Children Principlesand Strategies*. Canada: Little, Brown & Company Limited.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T.(2000). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi, Yer aldığı eser Kulaksızoğlu ,A. ,Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*.İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

İnci, S. (2009), Türkiye *Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırmalı İncelemesi (Kanada, İrlanda, ABD, Finlandiya, Yeni Zelanda).Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, Adapazarı: Değişim Yayınevi.

Kalaycı, N.(2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme Uygulamalar*.Ankra:Gazi Kitabevi.

Kaplan, A. (2008*). Raven'in Matrisler Plus Testinin 12-13 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalişmalarina Göre Üstün Zekali Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mantiksal Düşünme Yeteneklerinin Karşilaştirilması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, İstanbul.

Kaplan, S.N. (1986). *The Grid: A Model to Construct Differentioted Curriculum for the Gifted," Systems and Models for Developing for the Gifted and Talented*. Derleyen: J.S. Renzulli. Connecticut 06250: Creative learning] Pre

Kara, N. Salman, B., A.,Uzunboylu, H.(2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 3, 2, 41–56 .

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Arastırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, A., Seven, S. (2005). *Konu Alanı Ders Kitap İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırk, S. A.(1972. *Educating Exceptional Children* (2. Baskı).U.S.A.: Houghton Mifflin Company.

Kızıkçaoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, İstanbul, Sayı: 8.

Kline, P.(1991). *Intelligence: The Psychometric View*. NY: Routledge.

Köstüklü, N. (2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi.* Konya: Günay Ofset Yayınları.

Kulaksızoğlu, A.(2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Kurnaz, A., Tüybek, C. ve Taskesen, Ü. S. (2009,Mart). Sınıf Öğretmenlerinin ÜstünYetenekli Öğrencilere İliskin Görüş ve Uygulamaları. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımla*r, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kurtkan,B.A.(1987). *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Küçükahmet, L.(2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınları.

Lewis, J.F. (1982). Bulldozers or Chairs? Gifted Students Decribe Their İdeal Teachers, *Gifted Child Today*, 23, 16-19.

Lord, R.G., DeVader, C.L., and Alliger, G.M. (1986). A Meta-Analysis Of The Relationship between Personality Traits and Leadership Perceptions: An Application of Validity and Generalisation Procedures,*Journal of Applied Psychology*, 29-45.

Lowe, H. (2002). Modern Foreign Languages. In Eyre, D. & Lowe, H.(Eds). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.

Marland, S. (1972). *The Eduaction Of The Gifted And Talented. Vol. 1 Report to the U.S. Congress by the U.S. Commissoner of Education*. Washington D.C.:Goverment Printing Office.

Meisels,S., and Stelle,D.(1991). *The Early Childhood Portfolio Collection Pricess Ann Arbor.MI:Center for Human Growth and Development*, University of Michigan.

Mertol, H., Doğdu, M., Yılar,B.M.(2013). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerine İlişkin Metaforik Algıları, *Journal of Gifted Education Resarch*, 1 (3),176-183.

Mertol,H., Kardeşler, Z. (2012). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Ortak Uygulanan Bütünleştirilmiş Etkinliklere Örnek Bir Model (Sosyalizce), *3.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongres*i, Haccettepe Üniversitesi, Ankara.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly,* 47 (4).

Moore, A., D. (1992). *Exceptionalities In Children And Youth*. Bullock, L., M. (Ed.).USA: Allyn and Bacon- Hays/Monkmeyer Press

Myers, D.G.(1998). Psychology.5th Ed. NY: Worth Publishers.Naglieri, J. (2001). *Cognitive Assessment System Administration And Scoring Manual. Itasca*, Illinois: Riverside Publishing.

Naglieri, J. & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook* Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Oğurlu, Ü. (2007). *Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS) 12 Yaş Grubu İçin Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalışması ile Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, İstanbul.

Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I, 1993 Milli Eğitim Basımevi Sayfalar 537-540.

Otluoğlu, R. (2001). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmen Platformu, http://www.ogretmenplatformu.com/ustun-Zekâli-celiskiler, 10.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Öner, N. (1997*). Turkiye'de Kullanilan Psikolojik Testler [Psychologic Tests Used in Turkey]*. İstanbul: Bogazici Üniversitesi Yayınları.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilim ve Sanat Merkezleri http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar kurum.asp.04.09.2013 tarihinde alınmıştır.

Özgüven, E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller,* Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C., Dilek, D. (2004). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özyaprak, M.(2006*) Zihinsel Güçleri ve Yeterlilikleri Gözlem Yoluyla Keşfetme Testinin Uzamsal Analitik Boyutunun A-2 ve 3-5 Formlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Parhan, A. C. (1998*). Psychology,* Usa: South Western Publishing.

Peyser, M. (2005). Identifying and Nurturing Gifted Children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 229-243

Rakow, S. (2011). *Educating Gifted Students in Middle School*.New York: 2 Prufrock Press.

Ramazan, O. (1997*). WJ-R Görsel Eşleme, Çizip Çıkarma, Görsel Tamamlama ve Resim Tanıma Testlerinin Güvenirlik, Geçerlilik ve Ön Norm Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, İstanbul.

Rash, P. K. & Miller, A. D. (2000). A Survey of Practices of Teachers of the Gifted, *Roeper Review*, 22, 192-194.

Renzulli, J.S. ve Reis, S.M.(1986). *The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A. Schoolwide Plan for the Development of Creafive Productivity*: *Systems And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented.* Derleyen: J.S. Renzulli. Conrecticut 06250: Creative learning Press, Inc.

Riggio, R.E., Murphy, S.E., & Pirozzolo, F.J. (Eds.).(2002). *Multiple Intelligence's and Leadership*.Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Robinson, A., ve P. R. Clinkenbeard .(1998).Giftedness: An Exeptionality Examines.[On line serial] *Annual Review of Psychology,* 49.

Ross, P. (1993). *National Excellence.* Washigton D.C.: U.S. Government Priting Office.

Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Safran, M. (1993). Değişik Öğrenim Basamaklarında Tercih Becerisine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Sak, U. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara: Maya Yayınları.

Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Bazı Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi* , 9(33), 27-32.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1992). 0-6 Yaş Çocukları İçin Gelişim Tarama Envanteri Geliştirilmesi: Ön Çalışmalar. *Türk Psikiyatri Dergisi* , 3(2), 33-42.

Schwean, V. L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J.D.A., Kloosterman, P.(2006). Emotional Intelligence and Gifted Children, *E Journal of Applied Psychology*: Emotional Intelligence, 2 (2).

Scruggs, T.E. (1986) .Learning Characteristics Research: A Personal Perspective, *Journal for the Education of the Gifted.* IX (No: 4).

Sisk, D. (1987). Creative Teaching Of The Gifted. New York: Mc Graw Hill Book. Company.

Smutny, J. F. (2000). T*eaching Young Gifted Children In The Regular Classroom.* Eric Clearinghouse On Disabilities And Gifted Education Reston VA.

Sousa, D. A.(2003). *How the Gifted Brain Learns*. California: 2003.

Sözer, E,ve Can, G, Yaşar , Ş. (1998).*Sosyal Bilgiler Öğretimi*.Eskişehir :Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Sternberg, R. J. ve Clinkenbeard P. R. (1995), The Triarchic Model Applied toIdentifying, Teaching, and Assessing Gifted Children, *Roeper Review*, 17, 4,255.

Sternberg, R.J and Lubart, T.I. (1999). *Defying In The Crowd*. New York: Free Press

Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom,Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Stys, Y. ve Brown S., A.(2004) .*Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections,* Research Branch Correctional Service of Canada.

Susan, P. (2011). What do Students who are Intellectually Gifted Say they Experience and Need in the Inclusive Classroom?. *The Journal of the World Council for Gifted and Talented Children.*Volume 26,121-130.

Şaban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*,Ankara: Nobel, Yayın Dağıtım.

Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şimşek, A. (2006 ,Ekim). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Alanı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma Bağlamında Çağdaş Dünyanın Neresindedir?*, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Editör: Sedat Sever, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Taba, H. et al. (1971). *A Teacher's Handbook for Elementary Social Studies:An Inductive Approach.* Addison*:* Reading, Mass.

Talu, N. (1999), Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 / 164 – 172.

Tannenbaum, A. J.(2003).*Nature and Nurture of Giftedness,* In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), Handbook of Gifted Education, , Boston: Allyn and Bacon.

Tarhan, H. (2005). *Üstün Yetenekli Ögrencilerde Fizik Egitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tevitöl http://www.tevitol.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/default.aspx. adresinden 06.09.2013 tarihinde alınmıştır.

Thorndike, E. (1909). A Note on the Specialization of Mental Functions with Varying Content, *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. 6, No. 9, Apr. 29, 1909.

Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N. ve Uçkunkaya, B. (1968*). Zeka Kuramları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.

Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*, İstanbul: SEV-YAY

Torrance, E. P. and GOFF, K. (1979). A Quiet Revolution. *The Journal Of Creative Behavior*, 23(2), 136-145.

Tunalı, S. (2007*). Somut İşlemsel Dönemdeki Üstün ve Normal Zekalı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8-9 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik Ön Norm Çalışması,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, İstanbul.

Turnbull, H.R., Turnbull, A.P., Shank, M., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools (3rd ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uzun, A.(2006). *Üstün Veya Özel Yetenekli Öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, İzmir.

Ülgen, G. (1997*) Eğitim Psikoloji*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ünal, Ç., Sever R,Yılmaz Ö.(2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5.Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler* Dergisi,Cilt :4 Sayı:2.

Üstün Zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi 1. İstanbul çalıştayı 2013 Raporu http://www2.istanbul.edu.tr/?p=15973 adresinden 14.02.2013 tarihinde alınmıştır.

Üstünlerin İsrailde Eğitimi http:// www.ustunzekalılar.org/egitim-programlari/makaleler /170-israilde-uestuen-zekalılar-egitimi.html.adresinden 12.05.2013 tarihinde alınmıştır.

Van Tassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., ve Little, C. A. (2002). A Curriculum Study of Gifted Student Learning in the Language Arts. *Gifted Child Quarterly, 46,* 30-44.

Weıner,A. E., Stewart J. B.(1984). *Assessing Individuals Psychological and Educational Tests and Measurements*, USA: Little Brown and Company.

Williams, F.(1974). *Models for Encouraging Creativity in the Classroom.*:Education the Ablest. *J. C. Gowan (Ed.). IL: F. E. Peacock.*

Witty, P.(1963). *Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?*, Çev. İbrahim Özgentaş, Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yargıcı, S. (2000). *Wechsler Yetişkinler İçin Zeka Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (WAIS-R) Performans Bölümü Türk Standardizasyonu: Ön Çalışma* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Ankara.

Yaşar, Ş. (1998). *Fen Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler,* Fen Bilgisi Öğretimi, Editör: Şefik Yaşar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yavuz, K.E. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi Uygulama Rehberi*, Ankara: Ceceli Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yoon, Y. S. (2009). Racial and Ethnic Representation in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly,* 53 (2), 121-136.

Zeidner, M. Matthews, G. ve Roberts, R. D. (2004*). The Israeli Intelligence Experience, In R. J. Sternberg (Ed.), International handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. Araştırmaya Katılan Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Etkinlik,Uygulama, Ürün Örnekleri

Foto Ek 1.1. Ürün Odaklı Çalışmalarından Örnekler

Foto Ek 1.2. Türkiye'de Düzenlenen Uluslararası Robot ve Sosyal Proje Yarışması

EK 2. Araştırmaya Katılan ABD'deki New York Eyaletinde Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Etkinlik, Uygulama, Ürünleri

Foto Ek 2.1. Sosyal Bilgiler Derslerinde Örnek Etkinlikler

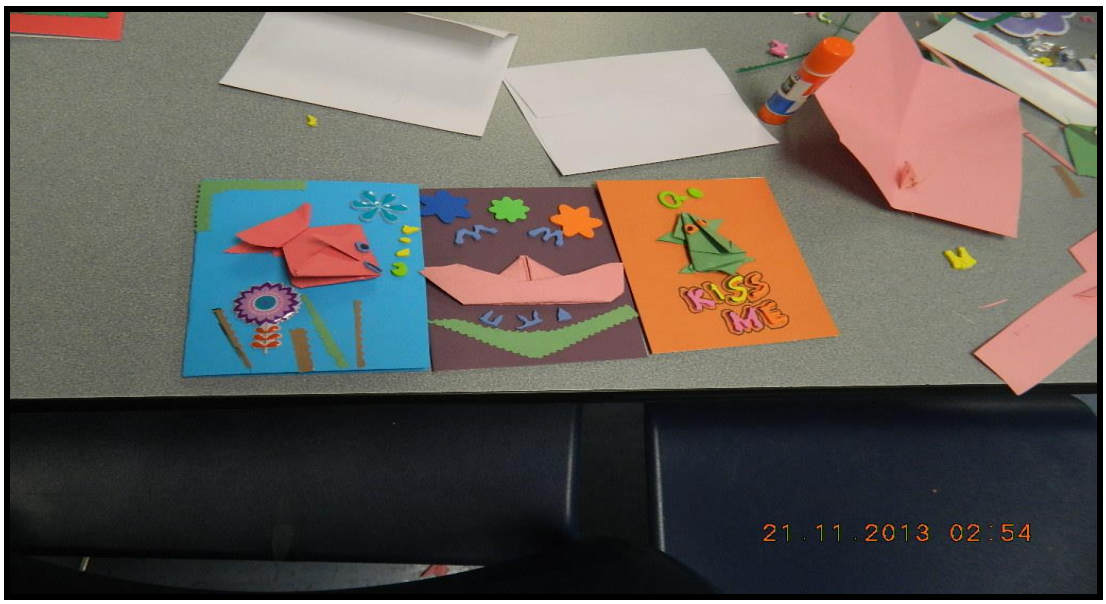


Foto Ek 2.2. Sosyal Bilgiler Derslerinde Ortaya Çıkan Ürünler

EK 3. New York Eyaletinde Üstün Zekâlı Çocuklara Yönelik Uygulanan Bir Etkinlik Örneği. Bu Etkinkik ve Ders Planı Örnekleri http://schools.nyc.gov/ sayfasından kısaltılarak alınmıştır.
(http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/ss/census/egypt_5-27-09.pdf).

ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Name _____ Date_____
Directions:
I. You are going to find out which of the three types of economic systems our state usually uses. You will do this through research and by using the scientific method. The scientific method usually includes:
• a question
• an hypothesis = an educated guess as to how an activity will turn out
• testing = trying out the activity
• observations = carefully watching the activity
• recording information = writing down what happened
• drawing conclusions = think about and write down what the results might mean
• questions for future study = new questions that come up as a result of doing the activity
II. Answer the questions below. You may use short quotes, drawings or diagrams to show your information.

1. This is the question you are trying to find out:

"Which of the three systems is most commonly used in our state?"

2. Before you look at any evidence you will hypothesize as to which economic system you think is the one

most commonly used in your state. Fill in your hypothesis on the line below.

My hypothesis:

I think our state uses the _____ economic system.

3. Now you will test out your hypothesis by researching business in your state.

Look at the newspaper, magazines and other materials you can find in the room that show economic

information or activity.

4. Observe how things are done. What motivates people to work? How does a business know what to make? Who chooses what will be made? Why do they make those things? Who decides what will be bought?

5. Record the observations you made from the resources you found and cite (The word *cite* means to write

down the name and date of the resource.) your resources:

• For a newspaper write the name, the date, the section and the page of the paper.

• For a magazine write the name of the magazine, the volume and number, the date and the page

ETKİNLİK ÖRNEĞİ (TÜRKÇE ÇEVİRİSİ)

İsim _____ Tarih_____
Yönergeler:

I.Ülkemizde üç tip ekonomik sistem kullanılmaktadır.Bunu bilimsel metod kullanarak araştırmanızı istiyoruz.

Bilimsel metod genellikle şu aşamalardan oluşur:
• bir soru
• bir hipotez = tahminde bulunarak bir fikir ortaya atılacak
• test= aktivite denemesi yapılacak
• gözlem = dikkatli izlenimlerden oluşacak
• Kayıtlı bilgiler = Aşağıda yazılan kayıtlı bilgiler (Dergi,Kitap,Makkale…)
• Sonuç Çıkarma = Eldeki verilerin doğru
• Gelecek çalışmlar için soru (Öneri) = Daha sonraki çalışmalar için öneriniz
II.Aşağıdaki soruları cevaplayın. Bilgileri kanıtlayıp göstermek için çizimler diyagramlardan yararlanabilirsiniz.

1- Bu soruya yanıt bulmaya çalışıyoruz.

" Üç Ekonomik sistemden hangisi bizim devletimizce sıkça kullanılır?"

2. Önce herhangi bir kanıt bakmadan hangi ekonomik sistemin devlet içinde en sık kullanılan sistem olduğunu tahmin etmeye çalışın. Hipoteziniz üzerinde aşağıdaki satırı doldurun.

Hipotezim

Bence bizim devlet ___ ekonomik sistemi kullanır.

3. Şimdi hipotezini test etmek için araştırma yapın.

Gazete dergi ve diğer kaynakardan yararlanabilirsiniz.

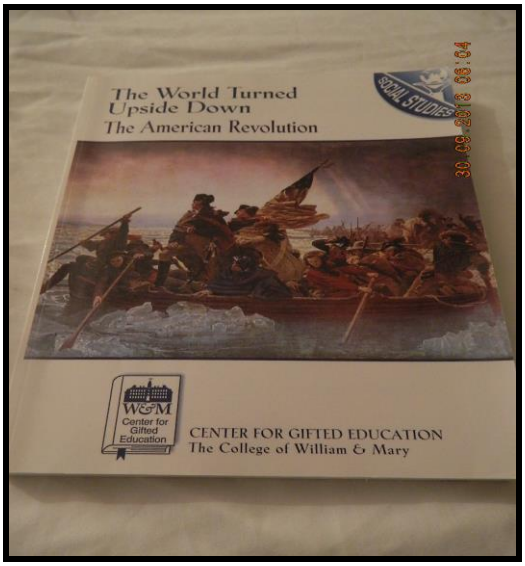
4-İşlerin nasıl yapıldığını görmekteyiz. İnsanları işe motive eden neden nedir? Satın almaya kim karar veriyor ?

5. Çalışmayı kayıt altına almak için kaynaklardan yapılan gözlemler ve alıntı bulundu (kelime alıntı yazmak için anlamı adı ve tarihi kaynak.) Kaynaklarınızın:

• Bir gazete için yazmak adı, tarih, bölüm ve sayfa kağıt.

• Bir dergi ismi, cilt ve numarası, tarih ve sayfa adını yazın

EK 4. ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklara Yönelik Kullanılan Örnek Sosyal Bilgiler Kitabı



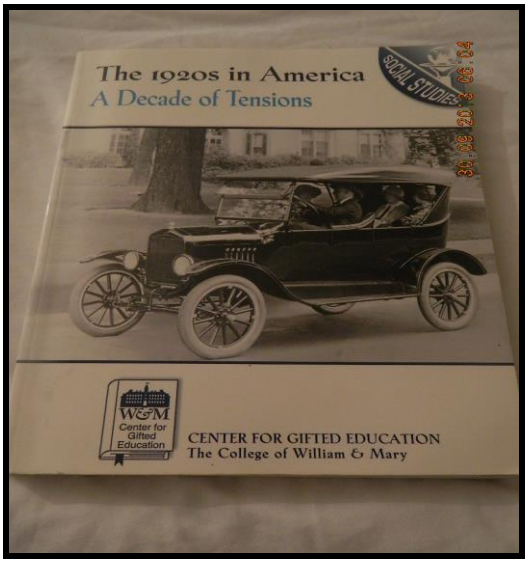
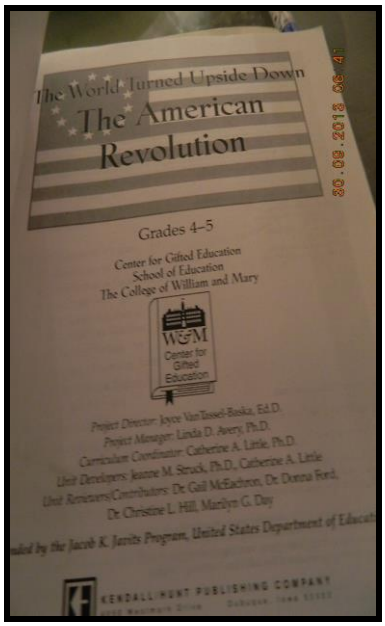


*Foto Ek 4.1.*The College of William and Marry Tarafından Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Dış Yüz Görünümü



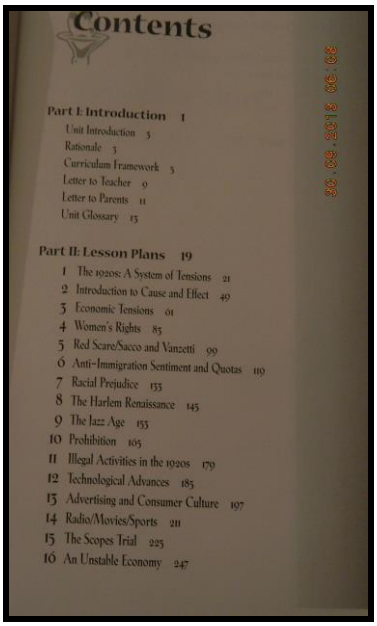


Foto Ek 4.2. The College of William and Marry Tarafından Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İç Kısmından Örnek Görünümler

EK 5. ABD'de Araştırma Yapılması İçin Geçilen Sınav Sertifikası

Certificate of Completion

The National Institutes of Health (NIH) Office of Extramural Research certifies that **HUSEYIN MERTOL** successfully completed the NIH Web-based training course "Protecting Human Research Participants".

Date of completion: 10/09/2013

Certification Number: 1298865

EK 6. Uygulunan Görüşme Formu Örneği

Interview Questions SOCIAL STUDIES LESSON FOR GIFTED STUDENTS
1-Do you have differentiated or specialized social studies programs for gifted students? 1-Sosyal Bilgiler Derslerinde üstün zekalı öğrenciler için özel bir farklılaştırlmış program kullandınız mı?
2-Please choose an area that you think the most important in social studies for gifted students to learn. Why do you think the specific topic or area is important for gifted children to learn? 2-Üstün zekalı çocukların sosyal bilgiler eğitiminde önemli olan konular hangisidir? Tarih Coğrfaya Vatandaşlık Değerler HİSTORY:GEOGRAPHY:CITIZENSHIP EDUCATION:VALUES mEDUCATION:
3- Which types of activities do gifted children enjoy the most when they learn social studies with you? Why do think they enjoy those activities the most? 3- Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler hangi tür aktivitelerden hoşlanmaktadır? Neden söylediğiniz aktivetlerden hoşlanırlar?
4- Which topics do gifted children like the most in social studies classes? 4-Üstün zekalı öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde hangi konulardan hoşlanırlar?
5-If you use resource materials for your teaching social studies, what are the resource materials that you use the most often? Who developed the materials? 5-Derslerinzde en çok hangi materyalleri kullanmaktasınız ya da bu materyalleri kimler geliştirmeldir?
6-If you develop materials or activities for teaching social studies to gifted children in your class, what kind of activities or materials do you develop? Can you provide examples? 6-Eğer bir metaryal geliştirmek gerekirse ne tür materyal geliştirmelidir? Örnek verir, paylaşırsanız memnun olurum
7-What are the kınd of products you require gifted students to produce in your social studies class? 7-Üstün zekalı çocuklarla sosyal bilgiler derslerinde ne tür ürünler ortaya çıkarmaktasınız
8. Will there be portfolio of your students upon completion of a semester or academic year? 8-Öğrencilerinizin çalışmasının bulunduğu ürün dosyalarınız varsa bu dosyaları yıl sonunda onlara iade etmekte misiniz?

Among the materials that you use for teaching lessons in Social Studies course, please choose five mateirals and write numbers in the order of the frequency used from 1, 2, 3,4, and 5 with 1 the most frequently used.

VISUAL MATERIALS	AUDIO MATERIALS	BOTH VISUAL AND AUDIO MATERIALS
BOOK ☐	MUSIC CD ☐	VIDEO CAMERA ☐
MAGAZINE ☐	SONG ☐	AUDIO BOOK ☐
NEWSPAPER ☐	FOLK SONG ☐	ANIMATONS ☐
MODEL ☐	SAGA ☐	DOCUMENTRY FILMS ☐
INFORMATION CARDS ☐	STORY ☐	CAMERA ☐
MAP ☐	TALE ☐	COMPUTER GAME ☐
SPHERE ☐	POEMS ☐	SMART BOARD ☐

Aşağıdaki materyallerden Sosyal Bilgiler derslerinde sık kullandığınız materyalleri 1den 5 kadar sıralayınız.

GÖRSEL MATERYALLER	İŞİTSEL MATERYALLER	HEM GÖRSEL HEMDE İŞİTSEL
KİTAP ☐	MÜZİK CD ☐	VİDEO KAMERA ☐
DERGİ ☐	ŞARKI ☐	SESLİ KİTAP ☐
GAZETE ☐	HALK TÜRKÜSÜ ☐	ANİMASYON ☐
MAKET ☐	DESTAN ☐	BELGESEL FİLM ☐
BİLGİ KARTLARI ☐	HİKAYE ☐	KAMERA ☐
HARİTA ☐	MASAL ☐	BİLGİSAYAR OYUNU ☐
KÜRE ☐	ŞİİR ☐	AKILLI TAHTA ☐

Among the instructional techniques that you use for teaching lessons in Social Studies course, please choose five mateirals and write numbers in the order of the frequency used from 1, 2, 3,4, and 5 with 1 the most frequently used

Type of Instructional Techniques	
Lecture Method ☐	Technique demonstration ☐
Question-Answer Method ☐	Case Study Method ☐
Trip Inspection Method ☐	Drama and Acting Technique ☐
Project Method ☐	Problem Solving Method ☐
Discussion Method (Panel, discussion, forum, etc.). ☐	Brain Storm Method ☐

Aşağıdaki teknik ve metodlardan üstün zekalı çocukların Sosyal Bilgiler derslerinde sık kullandığınız metodları 1 den 5 e kadar sıralayınız.

Kullanılan Teknikler	
Anlatım Methodu ☐	Gösteri Tekniği ☐
Soru Cevap ☐	Durum Çalışması Methodu ☐
Gezi Gözlem ☐	Drama ☐
proje Geliştirme ☐	Problem Çözme ☐
Tartışma Methodu (Panel, forum, etc.). ☐	Beyin Fırtınası ☐

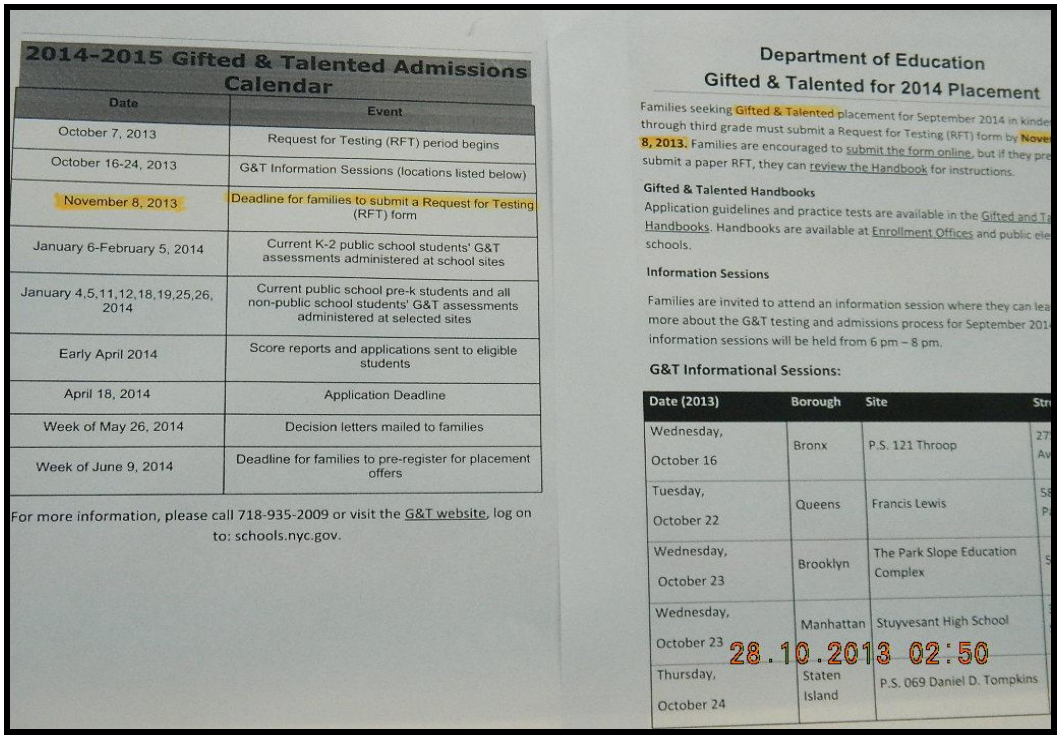
Among the products that students can choose to produce in Social Studies course, please choose five products and write numbers in the order of the frequency used from 1, 2, 3,4, and 5 with 1 the most frequently used.

Types of products			
Short Film	☐	Map	☐
Poster	☐	Graphic preparation	☐
Photo album	☐	Poetry	☐
Cartoon	☐	Songs	☐
Animated cartoon	☐	Newspaper	☐
Movie	☐	Photo and Picture exhibition	☐
Models	☐	Drama	☐
Playing Drama	☐	Interview Report	☐
Research report	☐	Magazine	☐
Journal article	☐	Brochures	☐

Aşağıdaki ürünlerden üstün zekalı çocukların Sosyal Bilgiler derslerinde ortaya koyduğu ürünleri 1den 5 e kadar sıralayınız.

Ürün Çeşitleri			
Kısa Film	☐	Harita	☐
Poster	☐	grafik	☐
Fotoğraf Albümü	☐	Şiir	☐
Çizgi Film	☐	Şarkı	☐
Animasyon Çizgi Film	☐	Gazete	☐
Film	☐	Fotoğraf ve Sergi	☐
Maketler	☐	Drama	☐
Drama Oyunları	☐	Röportaj	☐
Araştırma Raporları	☐	Dergi	☐
Makale	☐	Broşürler	☐

EK 7. Araştırmada Çekilen Fotoğraflar



2014-2015 Gifted & Talented Admissions Calendar

Date	Event
October 7, 2013	Request for Testing (RFT) period begins
October 16-24, 2013	G&T Information Sessions (locations listed below)
November 8, 2013	Deadline for families to submit a Request for Testing (RFT) form
January 6-February 5, 2014	Current K-2 public school students' G&T assessments administered at school sites
January 4,5,11,12,18,19,25,26, 2014	Current public school pre-k students and all non-public school students' G&T assessments administered at selected sites
Early April 2014	Score reports and applications sent to eligible students
April 18, 2014	Application Deadline
Week of May 26, 2014	Decision letters mailed to families
Week of June 9, 2014	Deadline for families to pre-register for placement offers

For more information, please call 718-935-2009 or visit the G&T website, log on to: schools.nyc.gov.

Department of Education
Gifted & Talented for 2014 Placement

Families seeking Gifted & Talented placement for September 2014 in kinde through third grade must submit a Request for Testing (RFT) form by Nove 8, 2013. Families are encouraged to submit the form online, but if they pre submit a paper RFT, they can review the Handbook for instructions.

Gifted & Talented Handbooks

Application guidelines and practice tests are available in the Gifted and Ta Handbooks. Handbooks are available at Enrollment Offices and public ele schools.

Information Sessions

Families are invited to attend an information session where they can lea more about the G&T testing and admissions process for September 201 information sessions will be held from 6 pm – 8 pm.

G&T Informational Sessions:

Date (2013)	Borough	Site	Str
Wednesday, October 16	Bronx	P.S. 121 Throop	27 Av
Tuesday, October 22	Queens	Francis Lewis	58 P
Wednesday, October 23	Brooklyn	The Park Slope Education Complex	S
Wednesday, October 23	Manhattan	Stuyvesant High School	
Thursday, October 24	Staten Island	P.S. 069 Daniel D. Tompkins	

28.10.2013 02:50

Foto. Ek. 7.1. 2014-2015 Yılı İçin Üstün Zekâlı Çocukların New York Merkezdeki Tanılama Programı

Foto. Ek. 7.2. Kilden tablet yapımı Mezopotamya uygarlıkları konusunda ortaya çıkan ürünler

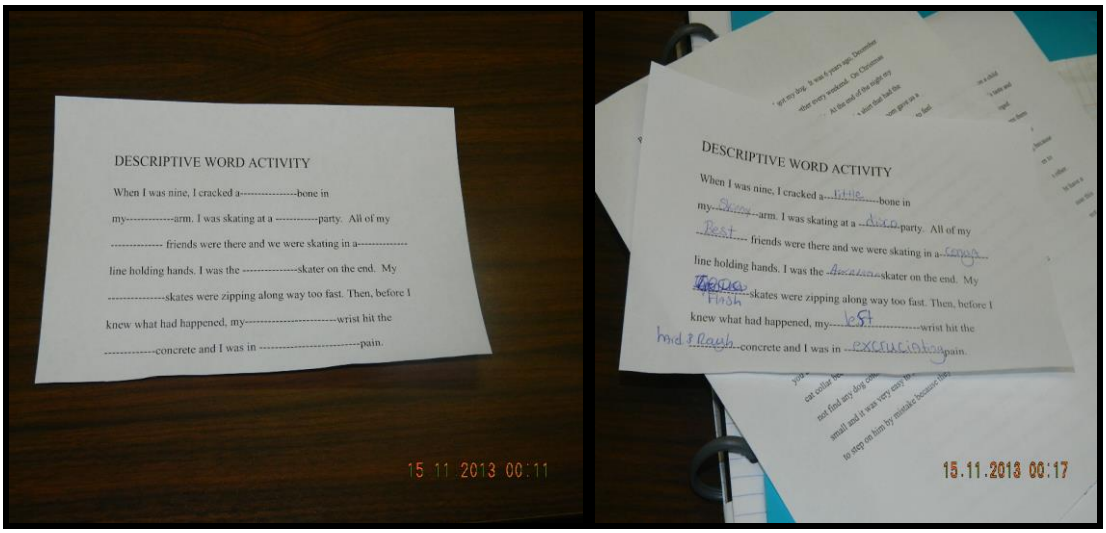


Foto. Ek. 7.3. Betimsel kelime çalışmaları

Foto. Ek. 7.4. Yaşadığımız çevre konulu kolaj çalışmaları

Foto. Ek. 7.5. Gezegenler ve dünya konulu etkinlik çalışmaları

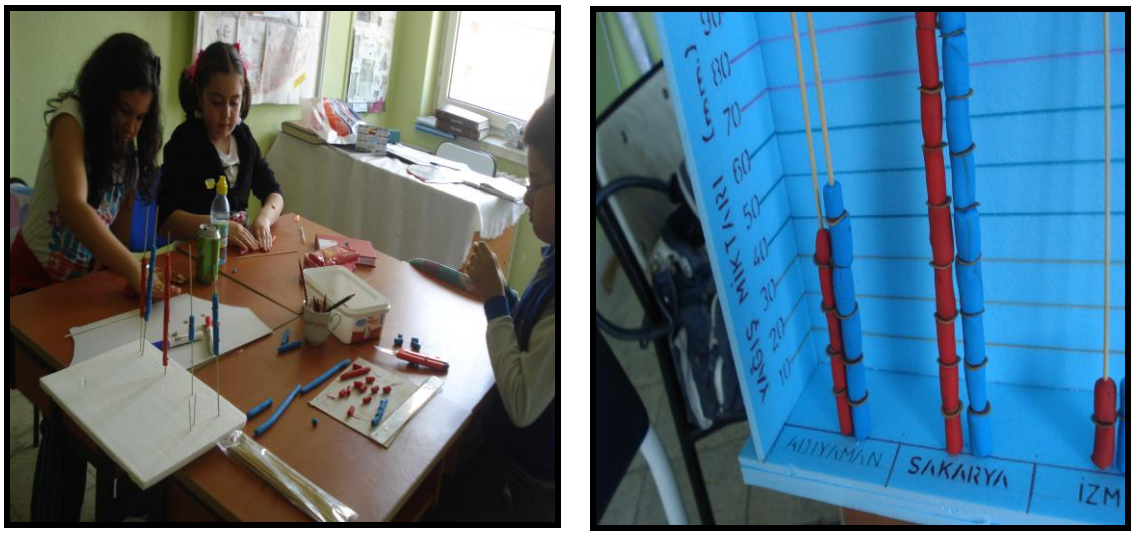


Foto. Ek 7.6. Araştırmaya Katılan T3 Kodlu Öğretmenin Aktivitelerinden Örnekler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Hüseyin MERTOL

Doğum Yeri ve Tarihi: SAMSUN / İLKADIM 18.05.1980

Eğitim durumu

Lisans: 1998–2002 Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek lisans: 2006–2009 Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD

Ön Lisans :2008-2010 Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Mimari ve Dekoratif Sanatlar

Yüksek Lisans : 2009-2011 Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fiziki Coğrafya ABD

Yabancı dil :İngilizce, Almanca, Rusça

İş deneyimi

2002–2004 :MEB Eskişehir Çifteler Körhasan İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni

2004–2010 :Samsun Ondokuz Mayıs Tekel İsmail Çolak İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

2010- Halen : Samsun İlkadım Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi

2013-2014 : Kısa Dönem Araştırmacı New York St.John University USA School of Eductaion (TÜBİTAK BURSU)