

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM ALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ (BİLSEM) SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN ATÖLYE GELİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK
DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sedat ALTAŞ

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM ALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BİLİM VE SANAT MERKEZİ (BİLSEM) SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN ATÖLYE GELİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK
DENEYİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sedat ALTAŞ

Danışman

Doç. Dr. Nadire Emel Akhan

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Ağustos, 2021

Sedat ALTAŞ

TEZ KABUL FORMU



TEŞEKKÜR

Yaklaşık 3 yıl önce bir TÜBİTAK projesi kapsamında akademik yetkinliğine başvurduğum, sonrasında ise teşvikiyle başladığım tez çalışmada bilgisi ve birikiminin yanında, manevi desteğini de hep yanımda hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü öğrenimim boyunca doğru bilginin peşinden koşturarak, zor süreci kolaylaştırdığınız için size minnettarım.

Lisansüstü öğrenimine başlamanın konusunda telkinde bulunarak bana inanç aşılayan, değerli bilim insanı Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY'A, yüksek lisans öğrenimim sürecinde bilimsel kimliğinin yanında fikirleriyle de gelişimime katkı sunan değerli bilim insanı Öğr. Gör. Dr. Osman AKHAN'a, yüksek lisans sürecinde tanıdığım ve desteklerini her an yanımda hissettiğim değerli arkadaşlarım Samet ÇİÇEK'e, Burcu KAYMAK'a, Hüseyin ACAR'a, Gülten KOCAAĞA'ya, Enes SUBAŞI'ya, Hilal MERT'e, Sidal KORKMAZ'a, Ahmet UYGUR'a ve süreçte yardımlarını esirgemeyen diğer bütün arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Varlığı hayattaki en büyük şansım olan, koşulsuz destekçim, emeklerini asla ödeyemeyeceğim değerli eşim Gülşah ALTAŞ'a, değer eğitiminin her şeyden önce geldiğine inanan ve beni bu şekilde yetiştiren, aldığım her kararda yanımda olduğunu hissettiren değerli babam Selahattin ALTAŞ'a, bütün yaşamını koşulsuz sevgi ve özveriyle çocuklarına adanmış olan melek annem Gülderen ALTAŞ'a, akademik anlamda her an yanımda hissettiğim destekçim, kardeşim Halil İbrahim ALTAŞ'a teşekkür ederim.

Yaşamı boyunca sonsuz bir inançla beni destekleyen, hep çok kıymetli olduğumu hissettiren, şefkatli kollarıyla hala beni kucakladıklarına inandığım rahmetli dedem İbrahim ALTAŞ'a ve rahmetli babaannem Hatice ALTAŞ'a maddi manevi tüm destekleri için minnettarım.

Araştırmanın, sosyal bilgiler eğitimine katkısı olması dileğiyle...

Sedat ALTAŞ

Ağustos, 2021

ÖZET

BİLİM VE SANAT MERKEZİ (BİLSEM) SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ATÖLYE GELİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ

Altaş, Sedat

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Ağustos 2021, 115 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin atölye deneyimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim sürecine yönelik uygulamalarını ortaya koymak ve bu atölye etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde etkisini incelemektir.

Temel nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye genelinde, BİLSEM’lerde sosyal bilgiler dersine giren 66 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yetenek geliştirme atölyelerinin farklılaştırma ve zenginleştirme eğitimine yönelik etkinlikler içerdiği ifade edilebilir. Atölyelerin planlama sürecinin esnek olması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmakla birlikte sürecin öğretmenin inisiyatifine bırakılmasına katılımcıların bazıları olumsuz yaklaşmaktadır. Atölye uygulama sürecinin öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimini desteklediğine yönelik ifadeler öne çıkmıştır. Atölye uygulama sürecinde, fiziksel imkân ve teknolojik altyapının yetersiz olduğu söylenebilir. Atölye etkinliklerinin değerlendirilmesinde, öğretmenlerin hazır atölye değerlendirme kriterlerini kullandığı, bazı öğretmenlerin kendi değerlendirme kriterlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler atölyeler için doğru değerlendirme kriterlerinin oluşturulamadığı görüşünü paylaşmıştır. BİLSEM öğretmenlerinin kendilerini geliştirme noktasında ise, gayret gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, Yetenek Geliştirme Atölyesi, Farklılaştırma, Zenginleştirme, Sosyal Bilgiler, Öğretmen

ABSTRACT

EXPERIENCES OF SOCIAL STUDY TEACHERS OF THE SCIENCE AND ART CENTER (BİLSEM) IN WORKSHOP DEVELOPMENT PROCESS

Altaş, Sedat

Master, Department of Social Studies Education

Thesis Manager: Assoc. Dr. Nadire Emel AKHAN

August 2021, 115 Pages

The purpose of this research; To examine the opinions of the teachers who teach the social studies course at the Science and Art Center (BİLSEM) about their workshop experiences and their practices in the teaching process. In this way, it is to reveal the effect of workshop activities on social studies teaching. In this study, qualitative research method was used and criterion sampling was taken as basis in determining the study group.

The participants of the research consist of 66 teachers who teach social studies in Science and Art Centers across Turkey. The data of the research were collected through semi-structured interview forms. This collected data were analyzed using descriptive analysis technique.

According to the results of the research, it can be stated that talent development workshops include activities for differentiation and enrichment education. Although the flexibility of the planning process of the workshops is welcomed by the teachers, some of the participants are negative about leaving the process to the initiative of the teacher. Expressions that the workshop implementation process supports the mental and social development of the student came to the fore. In the workshop implementation process, it can be mentioned that the physical facilities and technological infrastructure are insufficient. In the evaluation of workshop activities, it has been determined that teachers generally use ready-made workshop evaluation criteria, and some teachers develop their own criteria. However, some teachers shared the view that the correct evaluation criteria for the workshops could not be established. It can be said that the teachers of the Science and Art Center make an effort to improve themselves.

Keywords: *Science and Art Center, Talent Development Workshop, Differentiation, Enrichment, Social Studies, Teacher*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zeka Kavramı	9
2.2. Yetenek Kavramı.....	12
2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi.....	14
2.3.1. Dünya’da Özel Yeteneklilerin Eğitimi.....	14
2.3.2. Türkiye’de Özel Yeteneklilerin Eğitimi.....	17
2.3.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Öğretim Programı.....	23
2.3.4. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Başlıca Öğretim Modelleri	25
2.3.4.1. Müfredat Daraltma Modeli.....	25
2.3.4.2. Entegre Müfredat Modeli	25
2.3.4.3. Purdue Üç-Evre Modeli.....	25
2.3.4.4. Renzulli’nin Üçlü Zenginleştirme modeli	26
2.3.4.5. Özerk Öğrenen Modeli.....	27
2.3.4.6. Bloom’un Eğitim Amaçlı Taksonomisi	28
2.3.4.7. Guilford’un Zihinsel Yapı Modeli	28
2.4. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Önemi ve Hedefleri.....	29

2.5. Özel Yeteneklilerde Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	32
2.6. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretim Modelleri	35
2.6.1. Taba Modeli	36
2.6.2. Maker Farklılaştırma Modeli	36
2.6.3 Paralel Müfredat Modeli	37
2.6.4. Hamburger Modeli	38
2.7. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirmenin Önemi	38
2.8. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Disiplinlerarası Yaklaşımın Önemi	40
2.9. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yetenek Geliştirme Atölyeleri.....	41
2.10. BİLSEM Yönergesine Göre Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Açılabilir Yetenek Geliştirme Atölyeleri.....	44
2.10.1. Ahşap Atölyesi	44
2.10.2. Akıl oyunları Atölyesi	44
2.10.3. Astronomi Atölyesi	45
2.10.4. Geleneksel Sanatlar Atölyesi	45
2.10.5. Girişimcilik Atölyesi	46
2.10.6. Paleografya Atölyesi	46
2.11. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Açılması Önerilen Örnek Yetenek Geliştirme Atölyeleri.....	47
2.11.1. Dijital Belge Okuma Atölyesi	47
2.11.2. Güncel Olaylar Atölyesi.....	47
2.11.3. Jeoarkeoloji Atölyesi.....	48
2.11.4. Sosyal Problem Çözme Atölyesi.....	48
2.11.5. Yenilikçi Teknolojiler Atölyesi.....	49
2.12. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Verilerin Toplanması.....	54
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	54
3.3.2 Veri Toplama Süreci	54

3.4. Verilerin Analizi	55
------------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.11.1. Atölye Planı Hazırlama Sürecinin İncelenmesi.....	74
4.11.2. Atölye Planı Uygulama Sürecinin İncelenmesi.....	75
4.11.3. Atölye Planı Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi	76

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	86
5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ.....	101
İNTİHAL RAPORU	103

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. BİLSEM Program Uygulama Tablosu (BİLSEM Yönergesi, 2019)	23
Tablo 2. BİLSEM Seçmeli Yetenek Geliştirme Atölyeleri Tablosu (BİLSEM Yönergesi, 2019).....	42
Tablo 3. BİLSEM Kapasitesine Göre Atölye Gruplarındaki Öğrenci Sayıları (MEB, 2019) .	43
Tablo 4.1. BİLSEM Öğretmenlerinin Düzenledikleri Atölye Sayısı.....	56
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Atölye Planı Hazırlarken Dikkat Ettiği Hususlar	57
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Atölye Hazırlama Sürecindeki Sorunları/Beklentileri	58
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Atölye Uygularken İzledikleri Yol Hakkındaki Görüşleri	61
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Atölye Uygulama Sürecindeki Sorunları/Beklentileri	62
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Atölye Değerlendirirken İzledikleri Yol Hakkındaki Görüşleri	64
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Atölye Değerlendirme Sürecindeki Sorunları/Beklentileri	66
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Atölye Deneyimleri Hakkındaki Görüşleri	68
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Atölye Sonrası Ölçme Değerlendirmeyi Hazırlama Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Arttırmaya Yönelik Görüşleri	72
Tablo 4.11a. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Planı Hazırlama Performansları	72
Tablo 4.11b. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Uygulama Performansları	72
Tablo 4.11c. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Değerlendirme Performansları	727

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Gerçekleştirildiği Alanlar	19
Şekil 2. BİLSEM Eğitim Programları	20
Şekil 3. Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen ve Kollof, 1986).....	26
Şekil 4. Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1999).....	27
Şekil 5. Özerk Öğrenen Modeli (Betts, 1996).....	28
Şekil 6. Küp Kuramına Göre Zihinsel Yapı Modeli (Guilford, 1967).....	29
Şekil 7. Hamburger Modeli (The Collage of William and Mary, 2003).....	38
Şekil 8. Multidisipliner Yaklaşım	41
Şekil 9. İnterdisipliner Yaklaşım.....	41

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BYFP: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

ÖYGP: Özel Yetenekleri Geliştirme Programı

ARGEM: Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi

BTYK: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu

ECHA: Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi

APFG: Asya-Pasifik Üstün Yetenek Federasyonu

NAGC: Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği

GTEPA: Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvik Yasası

NCSS: ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi

BM: Birleşmiş Milletler

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör

Vb.: Ve Benzeri

Bknz: Bakınız

S.: Sayfa

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, belli başlı tanımlar ile araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar; geçmişten günümüze bireyler arasındaki benzer ve farklı özellikleri sınıflama gereği duymuşlar; bunun için de çeşitli yöntemler kullanarak bu özellikleri ölçmeye çalışmışlardır. “Zekâ” ve “yetenek” insanlar arası sınıflamalarda önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilim adamlarının, yüzyıldan fazla bir süredir zekâ kuramları geliştirerek zekâ ve yetenek kavramlarına yönelik tanımlar ve sınıflamalar ortaya attığı söylenebilir.

XIX. Yüzyılda ilk zekâ kuramını geliştiren ve entelektüel zekâ testlerini başlatan Sir Francis Galton’a göre zekâ, normalin üstünde bir duygu ve algı becerisidir ve bazı aileler biyolojik olarak değerlendirildiğinde diğerlerine göre ekstra üstün, ekstra güçlü ve ekstra zekidir (Er ve Altaş, 2020). Galton’dan 10 yıl sonra Spearman; Galton’un teorisinden yola çıkarak çift faktör kuramını ortaya atmış ve zekânın genel bir yapı arz ettiğini, gerçekleştirilen eylemlerin kaynağının da zihinsel enerji olduğu görüşünü savunmuştur. Spearman’a göre, bir alanda parlak özellik gösteren bir kişi diğer alanlarda da genel olarak aynı özelliği gösterir (Beaujean, 2015). Thorndike ise, geliştirdiği “çok faktör kuramı”nda zekânın tek bir unsurla açıklanamayacağı, muhtelif zihni problemlerin çözümünde farklı unsurların rol aldığı fikrini öne sürmüş ve birden çok zihinsel unsur olabileceğini açıklamıştır (Çakanel, 2018). Wechsler zekâ ölçeğini geliştiren David Wechsler’e göre zekâ, bireylerin maksatlı şekilde davranabilmeleri, mantıksal düşünebilmeleri ve çevreyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlayan kapsamlı bir oluşumdur (Sak, 2010).

Thurstone, Temel Zihinsel Beceriler Testi’ni geliştirmiş ve insan zekâsına yönelik birbiriyle korelasyonu olmayan 7 bağımsız faktör tanımlamıştır (Gürel ve Tat, 2010). Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner; zekâyı, psikometrik, gelişimsel, biyolojik ve bilişsel olmak

üzere 4 başlık altında sınıflamaktadır (Özyaprak, 2006). Akıcı zekâ ve kristalize zekâ kuramını ortaya atan Horn ve Cattle’a göre; insan akıcı ve kristalize zekâyâ sahiptir. Akıcı zekâ ve kristalize zekâ, yaratılıştan var olan iki ayrı ama birbiriyle bütünleşik faktörler içermektedir. Akıcı zekâ, akıl yürütmeye ve sorun çözmeye yönelik yeterlilikleri kapsarken; kristalize zekâ, öğrenme ve yaşam deneyimleri sonucunda kazanılan bilgi ve becerileri içerir (Uluç, 2016). Carroll ise zekâyı; en üstte genel “g” faktörünün bulunduğu sekiz farklı beceri kümesini; en altta ise seksenden fazla orijinal beceriyi kapsayan aşamalı bir yapı olarak tanımlamıştır (Beaujean, 2015). Kısacası zekâ kavramına yönelik tek bir yaklaşım sergilenmemekte; zekâ; kavramsal düzeyde tanımlı yapana göre değişmektedir.

Alfred Binet ve Théodore Simon’un çalışmalarının, günümüzde kullandığımız modern zekâ testleri ve son değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması açısından bir dönüm noktası olduğu ifade edilmektedir (Hagmann-von Arx, Meyer, ve Grob, 2008). Bu bağlamda Fransız psikolog Alfred Binet tarafından geliştirilmiş; “Binet Ölçeği”nin modern zekâ ölçeklerinin öncüsü ve yönlendiricisi olarak kabul edildiği ifade edilebilir. Terman, Stanford Binet ölçeğinden 140 ve daha yukarı puan alanlara; Hollinworth 130, Wechsler ise 120 ve üstü puan alanlara zekâ açısından üstün yetenekli tanısı koymuştur (Cansever, 1982). Ülkemizde ise ilk defa 2916 sayılı kanunun 20. maddesine dayanılarak; 1991 yılında çıkartılan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde üstün yetenekli bireyler için bir tanım yapılmış, yönetmeliğin 6. maddesine göre, üstün zekâlılar için: “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 puan ve daha yukarı olanlar” ifadesi kullanılmıştır (MEB, 1991).

Bununla birlikte; kavramsal düzeyde zekâ testi puanları ile eğitim süresi arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmekte bu korelasyonun iki şekilde yorumlanabileceği ifade edilmektedir. Buna göre; yaşlılarına göre üstün zekâlı olan bireylerin daha fazla eğitim aldığı veya daha fazla eğitimin zekâyı artırdığı savunulmaktadır (Ritchi ve Tucker-Drob, 2018). Bu doğrultuda toplum nüfusunun çok küçük bir kısmını oluşturduğu düşünülen özel yetenekli bireylerin; doğru ve modern bir eğitim anlayışıyla, sahip oldukları özellikleri geliştirerek kullanabilmelerinin sağlanması büyük önem arz etmektedir. Bu durumun mensup oldukları toplumların gelişimi, değişimi ve dünya ülkeleri arasındaki konumları açısından büyük önem arz ettiği düşünülebilir. Bu bakımdan toplumların, özel yetenekleri barındıran bireylerine; sahip oldukları özellikleri geliştirme ve kullanabilme olanakları sunmaları gerektiğini söylemek mümkündür (Ünal ve Er, 2015). Dolayısıyla özel yetenekli olarak tanımlanmış olan bireylerin eğitiminin bir toplumun kalkınmasında çok gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda disiplinler arası bir yaklaşımla bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine

yardımcı olmayı ve bilinçli karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamış olan sosyal bilgiler dersinin; bu becerileri en üst düzeyde kullanabilecek yetiye sahip özel yeteneklilerin eğitiminde çok önemli bir yer teşkil ettiğini ifade etmek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşama hazırlanması ve uyum sağlamasında önemli bir işlev görür. Öte yandan sosyal bilgiler dersi içeriğini; tarih, coğrafya, sosyoloji, vatandaşlık, psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi gibi birçok sosyal ve beşerî bilimden elde ettiği bilgi ve yöntemlerden faydalanarak oluşturur (Öztürk, 2009). Sosyal ve beşerî bilimlerin kaynağı insan ve insan topluluklarıdır. Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin toplumla bütünleşmesinde sosyal bilgiler dersi ve o dersi veren öğretmenlere önemli yükümlülükler düşmektedir. İyi bir sosyal bilgiler eğitiminden geçmiş olan ferdin, mensup olduğu toplumun fertlerini, bu toplumun sahip olduğu değerleri, dünyanın geri kalanına ait kültürleri kavrama noktasında önemli bir yol kat etmiş olduğu düşünülebilir.

Bilimlerin kendine özgü farklı öğrenme şekilleri ve ortamları olduğu ifade edilebilir; fen bilimleri için deneysel çalışmalar ve bu çalışmaların yapılabileceği laboratuvarlar ön plana çıkarken, sosyal bilimler için daha çok sözel iletişim ve bu iletişimin gerçekleştiği sınıflar daha çok akla gelmektedir. Oysaki sosyal bilimlerin kapsadığı disiplinler bilgiyi kendi yöntemlerini kullanarak farklı yollardan elde etmekte ve ulaştıkları bilgiyi birçok farklı alanda yeniden şekillendirerek kullanabilmektedir (Mert, 2020). Örneğin tarih disiplininin ön plana çıktığı bir çalışmada arşiv taraması; coğrafya disiplininin ağırlıklı olarak kullanılacağı bir çalışmada doğa gözlemine dayalı bir öğrenme etkinliği; sosyoloji ağırlıklı bir çalışmada saha araştırması önemli bir öğrenme etkinliği olabilir. Sosyal bilgiler dersinin bu sosyal bilimler disiplinlerini içine alan multidisipliner bir ders olarak birçok öğrenme yönteminin ve ortamının kullanılabileceği bir ders olduğunu ifade etmek mümkündür. Özellikle, 2005 yılından itibaren ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) tarafından belirlenen tematik yaklaşımdan ilham alınarak hazırlanmış olan yeni sosyal bilgiler öğretim programı ile birlikte; sosyal bilgiler öğretiminde ortaya konan multidisipliner yaklaşım bu açıdan dikkate değerdir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu programın ortaya koyduğu yeni öğrenme anlayışının birçok disiplinin beraberce işin içine koşulduğu bir yaklaşımı gerektirdiği düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının; girişimcilik, özgünlük, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma gibi birçok beceriyi geliştirmeye yönelik bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2018). Özel yetenekli öğrenciye ait zihinsel özellikler açıklanırken; kolay algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, girişimcilik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Mertol, 2014). Bu bağlamda, Sosyal bilgiler dersinin, özel yetenekli çocuklarda var olduğu düşünülen farklı türde beceri,

yetenek ve zekâ özelliklerinin özel yetenekli çocukların potansiyellerini geliştirerek hem kendilerine hem de tüm insanlığa katkı sunmalarına aracılık edebilecek bir ders olduğu düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bilgiler eğitiminde kullanılacak yöntemlerin, özel yeteneği olduğu kanıtlanmış bireylerin düşünme yetenekleri ve belleklerinde var olan karmaşık düşünce kurgusunun düzenlenmesine, kavramsal ve olgusal anlamda bütünleştirilip birbiriyle ilişki kurmasına yardımcı olacak şekilde planlanması gerekir.

Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel ve düşünsel özelliklerine uygun eğitim anlayışlarından biri, kuramsal temelleri ilk olarak Ward (1960) tarafından atılmış ve özel yeteneklilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, farklılaştırma anlayışıdır (Maker, 1982; Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns, 2002). Diğer bir anlayışın ise Renzulli (1999) tarafından şekillendirilmiş olan “zenginleştirme” olduğu ifade edilebilir

BİLSEM’ler ülkemizde özel yetenekli çocukların zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim aldıkları ve bu şekilde yeteneklerini geliştirecekleri bir program niteliği taşımaktadır (Er ve Altaş, 2020). Bu doğrultuda BİLSEM’lerdeki sosyal bilgiler birimlerinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin görüş, düşünüş ve ufuklarının genişletilmesine, sahip oldukları yetenek ve zekâlarının geliştirilmesine yönelik ortamlar hazırlanmalıdır. Özel yetenekliler için oluşturulacak öğrenme ortamları aslında bu öğrencilerin öğrenmesine destek olabilecek ortamlardır. Zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretimin esas alındığı atölye temelli öğrenme ortamları; özel yetenekli öğrencinin motivasyonunu artırmada, dersi eğlenceli hale getirmede, öğrenmeyi kalıcı kılmada ve öğrencinin yaşamla ilişki kurabileceği ürünler ortaya koyabilmesinde önemli rol oynayabilir (Akhan ve Altaş, 2020). Bu bağlamda sosyal bilgilerin yaşamın içinden bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Hayatla iç içe olan bu dersin sadece geleneksel yöntemlerle öğretilmesinin, öğrencileri yaşam deneyimleri edinme ve gerekli donanımı kazanmaları konusunda eksik bıraktığını ifade etmek mümkündür (Altın ve Demirtaş, 2015).

Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitimi, özel yetenekli çocukların bireysel özelliklerine uygun seçenekler sunabilmeli, alternatifler oluşturabilmeli ve sahip oldukları kapasiteleri üst düzey becerilere dönüştürme konusunda onlara yol gösterebilmelidir. Bu noktada dersin zenginleştirilmiş içeriğinin disiplinler arası bir yaklaşım esas alınıp bireysel yeteneklerine uygun ürün çıkarmaya odaklı atölyelerde sunulması büyük önem arz etmektedir.

BİLSEM’lerde “Yetenek Geliştirme Atölyesi” olarak adlandırılan ve BİLSEM yönergesinde temel alanlar dışında, öğrencilerin keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etmelerine olanak sağlayan ve ürün odaklı çalışmaların yapıldığı tüm eğitim ve öğretim

faaliyetleri olarak ifade edilen (MEB, 2019) atölyelerde, BİLSEM sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin sosyal bilgiler içeriğini, disiplinler arası yaklaşımla farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir şekilde sunabileceklerini söylemek mümkündür. Bu bakımdan BİLSEM’lerde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin yürütmüş oldukları yetenek geliştirme atölye sürecindeki deneyimleri, atölye içeriklerini sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirmeye yönelik uygulamaları, atölye sürecinde kullandıkları yöntem, teknik ve uygulamalar esnasında karşılaştıkları güçlükler araştırmanın ana problemini teşkil etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’nde sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin atölye deneyimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim sürecine yönelik uygulamalarını ortaya koymak ve bu atölye etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler bir yıl içinde kaç atölye düzenlemektedir?
2. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye planı hazırlarken dikkat ettikleri hususlar nelerdir?
3. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye hazırlama sürecindeki sorunları ve beklentileri nelerdir?
4. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler atölyelerini uygularken ne tür yollar izlemektedir?
5. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye uygulama sürecindeki sorunları ve beklentileri nelerdir?
6. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler atölyelerini değerlendirirken ne tür yollar izlemektedir?
7. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye değerlendirme sürecindeki sorunları ve beklentileri nelerdir?
8. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye deneyimleri hakkındaki değerlendirmeleri nelerdir?
9. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler atölye sonrası ölçme değerlendirmeyi nasıl hazırlamaktadırlar?

10. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler atölye uygulamak için mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

11. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye planı hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik değerlendirmeleri nedir, nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim sürecinin çok büyük önem arz ettiğini ifade etmek mümkündür. Bireylerin her birinin eşit eğitim imkânına sahip olması temel haklar arasında sayılmaktadır. Her bireye aynı eğitimin verilmesinin, doğru eğitim imkânı sunulduğu anlamına gelmediği söylenebilir. Bazı bireyler özel eğitim gereksinimine ihtiyaç duyarlar. Çünkü bu bireyler yaşlılarından farklı özelliklere sahiptirler. Özel yeteneklilere de bu sebepten dolayı, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir eğitim programı sunulma ihtiyacı vardır (Davaslıgil, 2004).

Gallagher, sosyal bilgiler eğitiminin yaşadığımız toplumu anlamamıza yardımcı olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır (Gallegher, 2006, Akt. Atalay, 2014). Bu anlayış; içinde bulunduğu topluma yönelik aidiyet duygusu ve bu toplumu kalkındırma noktasında gerekli çabanın gösterilmesi açısından da büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda farklı bakış açıları, ileri muhakeme yetenekleriyle geleceğin liderleri olma olasılıkları yüksek olan (Atalay, 2014), özel yeteneklilere sunulacak sosyal bilgiler eğitiminin; yaratıcı düşünme becerisine sahip, sorgulayan, çevresini anlayabilen, sorunların farkında olan ve bunlara çözümler üreten, değiştirip dönüştürebilen ve analiz-sentez yapabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sunacak zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir içeriğe sahip olması büyük önem arz etmektedir.

BİLSEM’lerin farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim içeriği sunması gerekli olan bir program olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan BİLSEM’lerde özel yetenekli çocuklara yönelik sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin öğretim sürecinde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş programa dayalı atölyeler sunması gerektiği düşünülebilir. Bu şekilde bir eğitim anlayışının oluşturulması özel yetenekli çocukların farkındalık, yaratıcılık ve üreticilik becerileri açısından da önem teşkil etmektedir.

Alan yazına bakıldığında, BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvuru fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Mertol (2014), Türkiye ve ABD’de üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersine giren

öğretmenlerin kendi uyguladıkları sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerine; Akhan ve Altaş (2020), BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin görüşlerine; Bolat ve Karakuş, (2021) ise BİLSEM sosyal bilgiler programına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurdukları çalışmalar yapmışlardır. BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin yetenek geliştirme atölye deneyimlerine yönelik bir çalışmanın bulunmadığını söylemek mümkündür. BİLSEM yetenek geliştirme atölye etkinliklerinin; sosyal bilgiler öğretiminde, disiplinler arası anlayışla özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir eğitim almasına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde yetenek geliştirme atölye etkinliklerinin tanıtılması ve daha etkin hale getirilmesi adına örnek teşkil etmeyi hedeflemektedir. Bu bakımdan araştırmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Araştırmada, araştırmacı tarafından deneyle kanıtlanmamış ama kanıtlanabileceği umulan bazı başlangıç noktalarının doğru olarak kabul edilmesine “varsayım (sayıltı, ön kabul veya faraziye)” denir (Karasar, 2005).

Bu araştırmaya ilişkin bazı varsayımlar şu şekildedir:

- Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
- Veri toplama sürecinde etkin rol alan öğretmenlerin gerçek duygu ve düşüncelerle, sorulara samimi, içten ve objektif olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında BİLSEM’lerde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları,
- Araştırmacının, araştırmada kullanmak için ulaşılmış olduğu kaynaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal bilgiler: “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset

bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir öğretim dersidir” (MEB, 2005, s. 51).

Özel yetenekli birey: “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (MEB, 2019).

Yetenek geliştirme atölyesi: “Bilim ve Sanat Merkezleri’nde temel alanlar dışında, öğrencilerin keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etmelerine olanak sağlayan ve ürün odaklı çalışmaların olduğu tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri” (MEB, 2019).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP): “Özel yetenekli bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları, performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” (MEB, 2019).

Öğretimde farklılaştırma: “Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine uygun bir eğitim sağlamak amacı ile ders veya ünite programlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre bir ya da birkaçını temel alarak, eğitim programı öğelerinden içerik, süreç, ürün ve ortamı öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamak” (Tomlinson, 2007).

Öğretimde zenginleştirme: “Eğitim içeriğinin daha üst düzey konuları içerecek şekilde derinleştirilmesi, farklı konuları kapsayacak şekilde genişletilmesi, eğitim programını çeşitlendirerek programı kapsamının ötesine taşımak amacıyla kullanılan eğitimi farklılaştırma stratejisi” (MEB, 2019).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zeka Kavramı

Düşüncenin oluşma biçimi, beyin fonksiyonlarının davranışa dönüşme aşaması, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez gibi becerilerin gerçekleşme süreci, öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçler; geçmişten günümüze bu konuya kafa yoran insanların üzerine tartıştığı konular olmuştur. Zihnin işleyişi üzerine araştıran bilim adamları, bu zihinsel süreçlerin zekâyı oluşturan süreçler olduğunu ifade etmişlerdir (Pfeifer ve Scheier, 2001).

Zekâyâ yönelik ilk çalışmaların Antik Yunan ve Hint uygarlıklarında yapıldığı düşünülmektedir. Zekâ ile ilgili çalışmaların yer aldığı bu döneme ait metinlerde; “sofist” kavramı üzerinde durulmaktadır. Antik Yunan Uygarlığında “bilge” olarak tanımlanabilecek “sophos” sözcüğünden türetildiği düşünülen “sophistes” kavramı; “öğrenmeyi ve öğretmeyi meslek edinen kişi” şeklinde tanımlanabilir (Özcan ve Mertol, 2015). Hamachek (1995), zekânın kelime olarak bilişsel gücü ifade ettiğini ve başlangıçta Aristo’nun zekâyı algı, duyu, bellek ve düşünme gibi soyut ifadeleri tanımlamak amacı ile “dia-neosis” sözcüğünden türettiğini belirtmiştir.

Zekânın kaynağını ve onu etkileyen faktörleri ilk sorgulayan kişinin XVII. Yüzyılda ünlü İngiliz düşünür John Locke olduğu ifade edilebilir. Locke’ye göre zekanın kaynağını oluşturan faktör çevreydi. XVIII. Yüzyılda ünlü Fransız Düşünür Jean Jacques Rousseau ise John Locke’nin aksine zekanın kaynağının kalıtsal olduğunu ve genetik yollarla aktarıldığını ifade etmiştir (Gürel ve Tat, 2010).

1882 yılında Londra’da kurduğu laboratuvarında; entelektüel yetenek testlerini başlatan ve ilk defa zekâyı ölçme girişiminde bulunan kişi aslında bir doğa bilimcisi olan Sir Francis Galton’dur (Er ve Altaş, 2020). Galton, akrabası olan Darwin’in canlılar için geliştirdiği teoriyi insanlar üzerinde uygulamış, insanlar arasındaki farklılıkları gözlemlemeye çalışmıştır. Galton’un düşüncesine göre; bazı aileler diğerlerine göre, daha üstün ve daha zekiydi. O zekânın bir duygusal ve algısal beceri olduğuna ve genetik yollarla kuşaktan kuşağa aktarıldığına inanıyordu. Bu düşüncesini kanıtlamak için de; döneminin şartlarına göre

geliştirdiği, işitsel ve görsel ayırt ediciliğe yönelik ve tepki süresini ölçen testlerle zekâyı ölçmeyi denemiş, zekâ ve kalıtım arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir (Atkinson, Atkinson, Smith ve Bem, 1999). Galton, ulaştığı sonuçları “Hereditary Genius” (1869) adlı yapıtında ayrıntılı olarak yayınlamıştır (Kılıç ve Aytan, 2021).

Zekâyı gerçek anlamda ilk tanımlayan kişi Fransız Psikolog Alfred Binet’tir (Gürel ve Tat, 2010). Binet, öğrenme güçlüğü üzerine yaptığı çalışmalarla öğrenme güçlüğü yaşamayanlarla öğrenme konusunda sorun yaşayan öğrencilerin özelliklerini değerlendirmiş ve ilk zekâ ölçeğini geliştirmiştir (Özcan ve Mertol, 2015). Binet zekâyı; dış dünyanın algılanması, algıların bellekte yerleştirilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesi süreci olarak tanımlamış; zekânın tanımlanmasının ve ölçülmesinin Galton’un yaptığı gibi kolay olmadığı görüşünü belirtmiştir (Mertol, 2014).

Genel Zekâ Kuramının mucidi olan Spearman’a (1904) göre zeka, bireyin bütün bilişsel fonksiyonlarını etki altına alan zihinsel bir enerjidir (Er ve Altaş, 2020). Terman’a göre zekâ, soyut imgeler üzerine düşünebilme yeteneği, bireyler arasındaki zekâ farklarını ortaya koyan temel faktördür (Kılıç ve Aytan, 2021). Piaget’e göre zekâ, çevreye ve yeni durumlara uygun biçimde düşünme ve yeni duruma uyum sağlama davranışdır (Özcan ve Mertol, 2015). Wechsler Zekâ Ölçeği’nin geliştiricisi olan David Wechsler’a göre zekâ, bireylerin maksatlı bir biçimde davranabilmeleri, mantıksal düşünebilmeleri ve çevreyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlayan kapsamlı bir oluşumdur (Sak, 2010). Tannenbaum’a göre ise zekâ, okul duvarlarının sınırları içerisinde öğretilenden öte tüm gelişim alanlarını içine alır (Tannenbaum, 1986, Akt. Worrell, Subotnik, Olszewski Kubilius ve Dixon, 2019). Schopenhauer’e (2005) göre, zekâ günlük yaşamın en temel işlerinin başında gelir ve bir insan gerçek anlamda sohbet edebilmek için zekâ, yargı gücü, nükte ve neşe hasletlerine ihtiyaç duyar.

Bazı bilim adamları zekâyı farklı özellik ve boyutlarda sınıflandırarak incelemiştir. Thorndike (1927) Zekânın; soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere üçe ayrıldığını ifade etmiştir. Thorndike’ye göre; soyut zekâda sayılar, sözcükler ve semboller; sosyal zekâda iletişim; mekanik zekâda makine işleyişinin anlamlandırılması gibi başlıklar yer almaktadır. Thurstone (1941), zekâ ile ilgili yaptığı araştırmalar sonucunda zekâyı yönelik yedi zihinsel alana vurgu yapmıştır. Ona göre zekâ: kavrama (sözlü ve yazılı anlatımları algılama), sözel akıcılık, hızlı hesaplama becerisi, güçlü hafıza, hızlı algılayabilme, muhakeme gücü ve mekânsal canlandırma yeteneğidir. Guilford (1967) zekânın; işlem, içerik ve ürün olmak üzere üç ana bileşenden oluştuğunu açıklamıştır.

Sternberg (2003) zekâyı; analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ şeklinde üç kategoriye ayırmıştır. Analitik zekâ: zengin bir kelime hazinesi, okuduğunu anlama becerisi, sembolik kavramları değerlendirebilme, sorgusal düşünme; yaratıcı zekâ: yenilikçilik, akılcılık, detaylı düşünebilme, parçaları birleştirme, karşılaştırma yapabilme; pratik zekâ: genel durum değerlendirmesi yapabilme, hedefe ulaşma ve sorunlara pratik çözümler üretebilme yetenek alanlarını kapsamaktadır.

Tannenbaum gelişmiş yeteneğin yalnızca yetişkinlerde var olduğunu akılda tutulması kaydıyla, çocuklarda üstün zekânın; onların ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel alanlarda; beğenilen sanatçılar veya örnek fikir üreticileri olma potansiyellerini ifade ettiğini belirtmektedir. Tannenbaum'a göre, çocukluk potansiyelinin gerçekleşmesine yol açan gerekli bileşenler, genel yetenek, yetenek alanlarıyla ilişkili belirli yetenekler, dış destek, psikososyal beceriler ve şans faktörlerini içerir (Tannenbaum, 1986, Akt. Worrell, v.d., 2019).

Son zamanlarda zekânın artık tek bir açıdan değerlendirilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle Gardner'in çalışmaları zekâ kavramını farklı boyutlara taşımıştır. Gardner, “Ne kadar zeki?” olgusundan çok “Hangi yönden zeki?” olgusuna odaklanmıştır (Ünal Karagüven, 2018). Gardner'e göre zekâ; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değerli görülen bir ürün ortaya çıkarma ve ya karşılaştığı probleme etkin ve verimli bir şekilde çözüm bulabilme yeteneğidir ve çocukların sadece standart testlerden aldıkları puanlar değil farklı alanlardaki yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Ünal Karagüven, 2018).

Çeşitli dönemlerde yapılmış zekâ tanımları ve sınıflamalarından da anlaşılacağı üzere, zekâ; insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamını (TDK, 2021) içine alan ve birçok farklı açıdan sınıflandırılabilir bir özelliktir. Ayrıca bu doğrultuda, gerçekleştirilmiş olan çalışmalar; zekâyı etkileyen etmenlerin, bir bireyin kalıtsal özelliği olduğu kadar, çevresel ve kültürel etkileşimi de olduğunu düşündürebilir.

Terman, zekâ testlerinin üstün performans gösteren çocukların tespitinde kullanılacağını ifade ederek, öğrencileri ile birlikte ilk baskısını 1916'da yaptığı “Stanford-Binet” adlı testi geliştirmiş ve bu testten, 140 ve daha yukarı puan alanları zekâ açısından üstün kabul etmiştir (Terman ve Merrill, 1937). Hollinworth 130, Wechsler ise 120 ve üstü puan alanları üstün zekâlı birey olarak değerlendirmektedir (Cansever, 1982). Ülkemizde ise, 2916 sayılı kanunun 20. Maddesi uyarınca yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği kapsamında ilk defa olarak üstün zekâlılar tanımlanmış, yönetmeliğin 6. maddesinde üstün

zekâlılar: “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 puan ve daha yukarı olanlar” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1991).

Genel olarak, benzer tüm tanımlarda üstün yetenekli çocukların yaşitlarına göre daha gelişmiş çocuklar olduğu görüşü hakimdir ve üstün yetenekli çocukların oranı dünya nüfusunun % 2,5 - 3'ü kadardır (Çal ve Demirkaya, 2020).

2.2. Yetenek Kavramı

Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre “yetenek”, bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret şeklinde tanımlandığı gibi; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite; kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır; dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır (TDK, 2021). Özel yetenekli birey ise, yaşitlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2019).

ABD’de Federal Hükümet’in isteği üzerine Marland (1972) yayınladığı raporla üstün zekalı kavramının değişmesinin ve zeka ölçeği dışında farklı alanların da yeteneğe dâhil edilmesinin önünü açmıştır. Marland, üstün zekâlı bireylere yönelik hazırlamış olduğu raporunda;

- Genel Zihinsel Yetenek
- Özel Akademik Yetenek
- Yaratıcı Düşünce Yeteneği
- Liderlik Yeteneği
- Görsel Sanatlarda Yetenek
- Psikomotor Yetenek,

alanlarından biri ya da birkaçında yüksek düzeyde performans göstererek öne çıkan bireyleri “üstün zekalı” olarak tanımlamıştır (Çal, 2018).

Bu tanımlamada üstün zekâyâ sahip bireylerin, zihinsel yeteneklerin birçoğunda akranlarına göre üst düzey bir performans göstermesi, yaratıcılık noktasında güçlü olması ve bir işe başladığında tutkulu bir şekilde bağlanması ve vazgeçmemesi gibi özelliklerine vurgu

yapılmaktadır. Bu tür kişiler zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösterirler.

Marland'ın raporundan sonra zekâdan ziyade daha geniş bir kapsama hitap eden yetenek kavramı önemsenmeye başlamıştır (Er ve Altaş, 2020). 1978'de ABD Eğitim Ofisi (USOE), birçok yeteneği içine alan üstün yeteneklilik kavramını ortaya atarak: "Üstün yetenekli çocuklar terimi okul öncesi, ilköğretim veya lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış veya sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri kapsar. Bahsi geçen çocuklar zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği veya liderlik kabiliyeti olan, görsel sanatlar gibi alanlarda yüksek kabiliyetli çocuklardır" şeklinde bir tanımlama geliştirmiştir (Bildiren, 2013). Colombus grubu ise; üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek sıradanlığın dışında oluşturduğu eş zamanlı gelişim şeklinde bir üstün yetenek tanımı geliştirmiştir (Kılıç ve Aytan, 2021).

1993'te yayımlanan Ulusal Mükemmellik (National Excellence) Raporu'nda ise, üstün yetenekliler; "aynı yaş, tecrübe, çevre şartlarına sahip akranlarına nazaran daha fazla performans gösteren, yüksek düzeyde başarı elde eden çocuk ve gençler" şeklinde tanımlanmıştır (Kılıç ve Aytan, 2021). Renzulli (2005) ise, "Üçlü Halka Kuramı" nda üstün yeteneğin genel zihinsel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık üç bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi ilk kez 1991 yılında, "üstün zekâ" yerine "üstün yetenek" kavramını kullanmış ve bu özelliği taşıyan bireyler için şu tanımlamayı yapmıştır: "Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir" (MEB, 1991). 2006 yılında ise bu bireylerin taşıdığı özelliklerin kapsamını genişletmiş ve "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"ne göre üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey şeklinde yeniden tanımlanmıştır (MEB, 2006). Üstün özellikler taşıyan çocuklar için kurulmuş Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) 2007 tarihli yönergesinde ise üstün yetenekli birey: "Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur" şeklinde tanımlanmıştır (Koç, 2016).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere üstün yetenek genel anlamda; anlama, yapabilme niteliği bireyin yüksek öğrenme sınırı ve dıştan gelen verileri alabilme yetisi olarak

değerlendirilebilir ve bir duruma uyum sağlama konusunda bireyde var olan kapasiteyi gösterdiği ifade edilebilir (Kılıç ve Aytan, 2021).

Günümüzde üstün yetenek kavramı yerini daha kapsayıcı ve geniş bir anlam ifade ettiği düşünülebilecek “özel yetenek” kavramına bırakmıştır. Bu anlamda Reynold ve Birch, “özel yetenekli” kavramını ilk kez kullanarak “özel” kavramını alan yazına kazandırmış ve entelektüel, sanatsal, liderlik çalışmalarının yanında atletizmin de gerekliliğinden bahsederek bu tür bireylerin üstün yeteneklerine yeni özellikler eklemişlerdir (Reynold ve Birch, 1988, Akt. Kılıç ve Aytan, 2021). Ülkemizde de, 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK)’nın yayınladığı Strateji ve Uygulama Planı ile ilk defa olarak üstün yetenek kavramı yerine “özel yetenek” kavramı kullanılmıştır (MEB, 2013). Bu kavramın daha az kategorize ettiğini söylemek mümkündür. Son yayımlanan BİLSEM yönergesinde (2019) de yine ‘özel yetenekli’ tanımlamasına yer verilmiştir. BİLSEM yönergesinde, özel yetenekli birey: *“Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* (MEB, 2019) şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca BİLSEM yönergesinde, “özel yetenekleri geliştirme programı” (ÖYGP) adıyla bir eğitim programına değinilmiş; programın açıklamasında; “müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programı” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu bağlamda bu çalışmada da son yıllarda kullanıldığı gibi “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir.

Özel yetenekli çocukların yetenek alanlarının genel olarak; zihinsel yetenek, akademik yetenek, dil yeteneği, matematik yeteneği, sosyal bilimler yeteneği, liderlik yeteneği, yaratıcılık yeteneği, görsel ve işitsel sanatlar yeteneği, psiko-motor becerileri gibi kişinin kabiliyeti, bir işe yatkınlığı ve uyum sürecine yönelik alanlardan oluştuğu düşünülebilir (MEB, 2019).

2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

2.3.1. Dünya’da Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Dünya’da özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ilk çalışmalar Almanya ve ABD’de başlamıştır. Bu alanda ilk pilot uygulama Almanya’da gerçekleşmiş; 1913 yılında üstün

yeteneklilere özel sınıf uygulaması başlatılmıştır. Bu yapılan ilk çalışma sosyo-ekonomik düzey ve çocuğun oturduğu bölge dikkate alınmadan oluşturulmuştur. 1917 yılında bu kez “Yetenekliler Okulu” adıyla bir okul uygulaması başlatılmıştır (Mertol, 2014). ABD’de ise üstün yeteneklilere yönelik eyaletler düzeyinde çalışmalar yapılmış, farklı eyaletlerde bu çocuklara yönelik deneysel uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Enç, 1973).

Sovyetler Birliği’nde üstün yeteneklilere yönelik eğitim; 1930’ların başından itibaren ivme kazanmış, üstün yeteneklilere yönelik olarak, 1934 yılında St. Petersburg’da (daha sonra Leningrad) matematikçi ve akademisyen olan Boris Delone tarafından ilk matematik Olimpiyatı düzenlenmiştir. Bunu 1938 yılında Fizik ve Kimya olimpiyatları izlemiştir. Süreç Nobel ödüllü bilim adamların koordinasyonu ile 1950’li yıllarda kurulan iki farklı okul türüyle devam ettirilmiştir. Bunlardan ilki; liseye başlayan öğrenciler arasından üstün yetenekli olanların seçilerek, matematik, fizik, kimya, biyoloji ve bilişim dallarında geliştirilmeleri için; Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk’te üniversite kampüslerinde kurulan okullardır. Bu üniversitelerin saygın akademisyenleri bir taraftan kendi üniversitelerinde derslerine devam ederken diğer yandan da bu gençlere ders vermektedir. Bu okulların çevreleri de öğrencilerin rahatça eğitimlerine devam edebilmelerine ve her türlü olanağa ulaşabilmelerine yönelik olarak düzenlenmiştir. İkinci tür okullar ise yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitimine yönelik oluşturulmuş okullardır. Bu okullar içinde Stragonov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulu ayrı bir yer teşkil etmektedir (Grigorenko ve Clinkenbeard, 1994). 1963’te ise üstün yetenekliler için Nobel ödüllü bilim adamların koordinasyonu ile Moskova, Leningrad, Kiev ve Novosibirsk’te matematik ve bilim alanlarına yönelik dört özel yatılı okul kurulmuştur. Bu okullardaki öğrencilere eğitim, üniversite hocaları tarafından verilmiştir (Grigorenko, 2017). Sovyetler Birliği’nin üstün özellik gösteren çocuklara uyguladığı bu eğitim programları sayesinde; 1957 yılında uzaya ilk kez yapay uydu göndermeyi başarabilmesi; özel yeteneklilerin eğitiminde bir dönüm noktası kabul edilebilir (Mertol, 2014). Bu tarihten itibaren başta ABD olmak üzere birçok ülke özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ciddi çalışmalar başlatmış ve bu alana çok büyük yatırımlar yapmışlardır (Ataman, 1998).

ABD özel yeteneklilerin eğitimine yönelik çalışmalar konusunda dünyada başı çekmektedir. Sovyetler Birliği’nin 1957 yılında Sputnik füzesini uzaya fırlatmasının; üstün yeteneklilerin eğitimi noktasındaki başarılarına bağlanması, ABD’nin bu alana daha önce hiç olmadığı kadar ciddiyetle yönelmesine yol açmıştır. Bu olayın ardından 1960’ların başından itibaren; üstün yetenekliler eğitimi konusunda, hem federal hem ulusal çapta en çok kuram,

model ve uygulamanın tasarlandığı ülke ABD olmuştur (Mertol, 2014). ABD’de özel yetenekliler konusundaki eğitim uygulamalarının en önemli dönüm noktası 1972’de ki Marland Raporu’dur. Merland Raporu özel yeteneklileri ilk kez yetenek alanlarına göre tanımlayarak bu alanda çok önemli bir etki oluşturmuştur (Merland, 1972). Marland Raporu’nun ardından yayımlanan National Excellence (Ulusal Mükemmellik) Raporu; özel yeteneklilerin, farklı yetenek alanlarına göre tanınmasının yapılması, okuldaki başarıları belirlenirken birden çok başarı kıstası kullanılması, esnek programlara yönelim, çocuğun potansiyelini yakalamaya ve geliştirmeye yönelik ölçümlerin yapılması gibi önerileri içermektedir (Mertol, 2014). Günümüzde ise, ABD’de eyaletler bazında uygulamalar farklılık göstermekle beraber; hızlandırma, sınıf atlatma, ders atlatma, kredilendirme, ortaokul, lise veya üniversiteye erken başlama gibi farklı uygulamalara rastlamak mümkündür (Akarsu, 2001).

İngiltere’de, yetenek; kaynağına göre sınıflandırılmakta, doğuştan gelen üstün yetenek için “gifted” (Meriam Webstar, 2021a); genel ya da zihinsel yetenekle birlikte sanatsal ve sportif yetenek için “talented” kavramı kullanılmaktadır (Meriam Webstar, 2021b). İngiltere’de bu tür özel yeteneklilerin eğitimi için daha çok kaynaştırma modeline gidilmiştir. Yani öğrenciler için özel bir okul uygulaması yoktur (Kılıç, 2018). Ayrıca bu konuda; İngiltere’nin yaklaşımı eğitim sistemi içerisinde bütünleyicidir. Bu doğrultuda İngiltere özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim planlamasını okulların kendisine bırakmıştır. Bu anlayış İngiltere’deki öğretmenlerin kendilerini hem normal gelişim gösteren öğrencilerin; hem de üstün zekâlıların öğretmeni olarak yetiştirmelerini gerektirmektedir (Reid ve Boettger, 2015). Bu amaç doğrultusunda; National Association for Curriculum Enrichment (Müfredat Zenginleştirme Ulusal Derneği) adıyla oluşturdukları kurum aracılığıyla bu tür öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik öğretmen eğitimi sağlamakta ve öğrenme materyali hazırlamaktadırlar (Mertol, 2014).

Almanya’da önceleri yalnızca engelli öğrencilerin eğitimine ağırlık verilirken sonrasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için programlar geliştirilmiştir (Fischer ve Muller, 2014). Almanya’da üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara 1981 yılından beri eğitim veren kurum Braunschweig’tedir (Mertol, 2014). Ayrıca Bonn’da kurulmuş olan ve çoğunlukla mali desteğini Alman Federal Hükümeti’nden sağlayan European Council for High Ability (ECHA) (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) kurulduğu 1987’den bu yana bu alanda etkili çalışmalar yürütmektedir (Kılıç, 2018). Almanya’da özel yeteneklilere yönelik sergilenen yaklaşım İngiltere’deki bütünleştirme ve kaynaştırmaya ek olarak,

bireyselleştirmedir. Thuringia eyaleti bu konuda ön plana çıkmaktadır. Thuringia Eyalet Anayasası'nda özel yetenekli çocuklara yönelik bireysel destek sağlanması şartı getirilmiştir. Thuringia'da özel yeteneklilere yönelik ayrıca bir okul kanunu düzenlenmiştir (Kılıç, 2018).

İsrail özel yeteneklilerin eğitimini en çok önemseyen ülkelerden biridir. İsrail 1988 tarihli “Özel Eğitim Kanunu”yla özel yetenekli öğrencilere yönelik farklı bir eğitim anlayışı benimsemiş; bu konuda devlet kendisini sorumlu tutmuştur. İsrail'de bu öğrencilerin tüm masraflarının karşılandığı bir özel eğitim programı mevcuttur (Meadan ve Gumpel, 2002). Bu bağlamda; ülkede özel yeteneklilerin eğitimi noktasında, okul öncesinden başlamak üzere, bütün yaş gruplarına yönelik olarak üç temel program belirlenmiştir. Bu programlar: Okulun ardından ek etkinlikler, haftalık zenginleştirilmiş programlar ve özel donanımına sahip okullarda özel olarak oluşturulmuş sınıflardır. Özel yetenekli çocuklara yönelik gerçekleştirilen tanılama sınavlarının ardından nüfusun % 1-2'lik diliminde yer alan üstün özellikli çocuklar için özel donanımlı okullarda özel sınıflar oluşturulurken; % 5,6'lık dilime giren çocuklar için okul sonrası ek çalışmalar ve zenginleştirme programı uygulanmaktadır (Hızlı, 2013).

Güney Kore 2000 yılından itibaren çeşitli modeller üzerine yoğunlaşmıştır. 2000 yılında yürürlüğe giren; “Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvik Yasası (GTEPA)” ve 2002 yılında alınan; “Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvikinin İcra Kararı” ile üstün yetenekli ve zekâlıların eğitimleri uygulamalarında tam teşekküllü bir yasal sistem oluşturulmuştur (Kılıç, 2018). Buna göre; ülkede ilk olarak Renzuli'nin “Üçlü Zenginleştirme Modeli” kullanılmıştır. 2010 yılından itibaren ise tanılama sürecinde; sınıf ortamında gözlem, okul aday komitesi tarafından aday belirleme ve seçim ve inceleme komitesi tarafından seçme olmak üzere üç aşamalı bir sistem benimsenmiştir (Erdik, 2016).

Doğu Avrupa ülkeleri ise Sovyet modelinden esinlenerek yeni programlar geliştirmiş; matematik, fizik, kimya, biyoloji alanlarında özel yetenekliler için ortaöğretim okulları ve dil, güzel sanatlar ve spor dallarında çeşitli okullar açmışlardır (Mertol, 2014).

2.3.2. Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Ülkemizde çok erken dönemlerden itibaren özel yeteneklilerin eğitimi konusu önemsenmiştir. Bu açıdan Osmanlı Devleti Saray Eğitiminin bir parçası olan Enderun Mektepleri dikkate değerdir. I. Murat Döneminden itibaren Balkanların fethi ile birlikte, uygulamaya konulan Enderun Mekteplerinde; fethedilen Hristiyan topraklarındaki zeki çocuklar eğitim görürlerdi. Bu çocuklar, erken yaşlarda devşirilerek önce acemi oğlanlar

ocağına alınırlardı, zekâ belirtisi göstermeleri durumunda da; devlet adamı olarak yetiştirilmek üzere, Enderun Mekteplerine devam ederlerdi (Ataman, 1998).

Yeni Türkiye’de ise 1923 yılında, henüz Cumhuriyet ilan edilmemişken, dönemin önde gelen eğitimcilerinden Mustafa Rahmi Bey “Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asri Terbiye ve Maarif” adı ile yayımladığı kitabının “Büyük Adamlar Yetiştirmek” başlıklı bölümünde, büyük adamlar adını verdiği üstün yeteneklilerin eğitime değinmiştir. Mustafa Rahmi Bey, kitabında üstün yeteneklilerin doğuştan gelen yeteneklerinin göz önünde bulundurulması ve bu özelliklerine uygun eğitim almaları gerektiği düşüncesini savunmuştur (Mustafa Rahmi, 1923). Bu düşüncelerin, kurtuluş savaşından henüz çıkmış Türkiye’de eğitimcilerin özel yeteneklilerin eğitime bakış açısını göstermesi açısından büyük önem arz ettiği ifade edilebilir.

Cumhuriyet döneminde de özel yetenekli çocukların eğitime yönelik uygulamalara devam edilmiştir. 1925 yılından itibaren Atatürk’ün isteğiyle zeki ve yetenekli öğrencilerin üniversite eğitimi için yurt dışına gönderilmesi, bu uygulamaların ilk örneği olarak değerlendirilebilir. Bu uygulama 1929 yılında 1416 sayılı kanunla yasallaştırılmış ve sınavla seçilen üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışında eğitim almaları sağlanmıştır (Bulut ve Taylı, 2006). 1959 yılında, Ankara Sarar İlkokulu’nda pilot bir “özel sınıflar” uygulaması başlatılmıştır. 1960 yılında ise Ankara Ergenekon İlkokulu’nda “Türdeş İlkokul Sınıfları” denemesi ile devam edilmiştir (Kılıç, 2015). Zekâ testi sonuçlarına göre 125 ve üzeri puan alan öğrencilerin kabul edildiği programda, sınıflar yetenek alanlarına göre gruplandırılarak, öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sunulmuştur. 1964 yılında kurulan ve sınavla öğrenci alan Ankara Fen Lisesi ise fen bilimleri ve matematik alanlarında üstün yetenekleri bulunan ortaöğretim öğrencilerini yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Mertol, 2014).

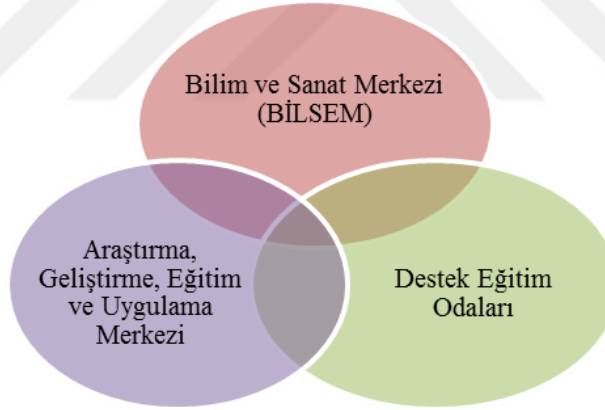
1964 yılından 1991 yılına kadar özel yeteneklilerle ilgili herhangi bir gelişme yaşanmadığı anlaşılmaktadır. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim Konseyinin toplanarak Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu’nun hazırlanmasının sürece farklı bir boyut kazandırdığı ifade edilebilir (MEB, 1991). Bu raporun ardından, 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik olarak Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu dönemde farklı ülkelerde uygulanan eğitim modelleri incelenmiş, uygulanabilirlikleri tartışılmış ardından da 1993 yılında da “Ek Ders Uygulama Okulu” olarak adlandırılan ve daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak isimlendirilen pilot proje beş ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Denizli ve Bayburt) hayata geçirilmiştir (Dönmez,

2019). Aynı dönem içerisinde; 1993 yılında Sezai Türkeş tarafından İnanç Türkeş anısına kurulan ve orta öğretim alanında üstün zekâlı öğrencilere hizmet veren İnanç Türkeş Özel Lisesi eğitime başlamıştır (Mertol, 2014).

Yükseköğretim düzeyinde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuş ve 2002-2003 öğretim yılında özel yetenekli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Günümüze gelindiğinde ise, hali hazırda ülkemizde özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak devlet eliyle sağlanan eğitim; BİLSEM'lerde ilk ve ortaöğretim düzeyinde devam etmektedir. Ekim 2020 verilerine göre de; 182 BİLSEM'de 63 bin özel yetenekli öğrenci eğitime devam etmektedir (MEB, 2020).

Günümüzde Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimi birbiriyle ilişkili üç alanda gerçekleştirilmektedir. Bu alanlar şunlardır;

- Bilim ve Sanat Merkezi
- Destek Eğitim Odası
- Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi



Şekil 1. Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Gerçekleştirildiği Alanlar

“Destek Eğitim Odası” okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında, akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel yeteneklilerin en üst düzeyde eğitimden faydalandırıldıkları eğitim ortamlarıdır (MEB, 2019).

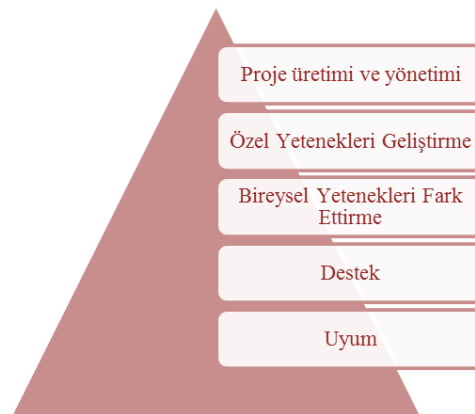
Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM), Türkiye’de alanında tek kurum olup, İstanbul Üsküdar’da faaliyetini sürdürmektedir. ARGEM’e BİLSEM’lerde eğitime devam eden özel yetenekliler arasından belli zekâ seviyesine sahip öğrenciler kabul edilir.

Özel yeteneklilere yönelik en kapsayıcı ve en uzun süreli eğitimi veren kurum Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'dir. BİLSEM'ler; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim aldıkları bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2019). BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklar, aynı zamanda akranlarıyla birlikte örgün eğitim kurumlarında zorunlu eğitimlerine de devam etmektedir. Bu bağlamda özel yetenekliler örgün eğitim yolu ile temel eğitim ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılarken, BİLSEM'ler vasıtasıyla da özel yeteneklerini geliştirme ve uzmanlaşma imkânına kavuşmaktadırlar (Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016).

BİLSEM'lerin kuruluş ve işleyişine yönelik esas ve usuller yönerge ile belirlenmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve Aralık 2019 tarihinde çıkarılan son "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi" özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş, eğitim ve öğretim, yönetim ve işleyişleri ile ilgili usul ve esaslarını düzenlemektedir (MEB, 2019). Bu yönerge çerçevesinde BİLSEM'lerin amacı: *"...öğrencilerin, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri..."* şeklinde ifade edilebilir. (MEB, 2019).

2019 BİLSEM yönergesine göre, BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrenciler sırasıyla;

- Uyum,
- Destek eğitimi,
- Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF),
- Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG),
- Proje Üretimi ve Yönetimi eğitim programlarına alınırlar.



Şekil 2. BİLSEM Eğitim Programları

Uyum programı, BİLSEM'e yeni kayıt olmuş genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanı öğrencilerinin oryantasyon sürecini, öğretmen ve diğer öğrencileri tanımlarını içeren programdır (MEB, 2019). Bu programda öğrenciyi tanıma, öğrencinin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlama ve öğrencide bilimsel düşüncüyü ve estetik duyguları geliştiren etkinlikler yapmak amaçlanır.

Uyum programı etkinliklerinde sınıf öğretmeni ile rehberlik öğretmeni öncelikli olmak kaydıyla; sosyal bilgiler öğretmenleri de diğer öğretmenlerle birlikte tüm uygulayıcı ve gözlemci olarak görev alabilir (MEB, 2019).

Destek eğitim programı; “Destek-1” ve “Destek-2” aşamalarından oluşmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanından tanılanıp uyum programını tamamlayan öğrencilere multidisipliner bir yaklaşımla; temel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği eğitim programıdır.

Destek eğitim programında, diğer becerilerin yanında; Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerden olan; araştırma, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, girişimcilik, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, gibi becerilerin kazandırılacağı etkinliklerin planlanıp ve uygulandığı ifade edilebilir (MEB, 2019).

Bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) programı; “BYF-1” ve “BYF-2” aşamalarından oluşmaktadır. Destek Programını tamamlayan öğrencilere bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programıdır. BYF programında; öğrencilerin, yaratıcılıklarını öne çıkaran disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır. Program süresince Öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapabileceği alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler planlanarak uygulanır. Programın hazırlanması ve uygulaması sürecinde multidisipliner yaklaşım esas alınır (MEB, 2019).

Özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYG), “ÖYG-1” ve “ÖYG-2” aşamalarından oluşmaktadır. Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise, bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programıdır. Bu programda; öğrencilerin sorumlu olduğu ders sayısı düşürülerek derinlemesine, ileri düzeyde bilgi, beceri, davranış kazanmaları ve bu doğrultuda üretimde bulunmaları sağlanır. ÖYG programı, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun disiplin veya multidisipliner yapıda hazırlanır. ÖYG öğrencileri, yetenek geliştirme atölyelerinden de BİLSEM imkânları dâhilinde yararlandırılır (MEB, 2019).

Proje üretimi ve yönetimi programı; özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde grupta veya bireysel olarak eğitim alır. Proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında öğrencinin her eğitim ve öğretim yılında en az bir proje hazırlaması esastır (MEB, 2019).

BİLSEM Yönergesinin (2019) 15. maddesi öğretim programlarının öğrencilerin yetenekleri dikkate alınarak proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir anlayışa yer vermektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, hazırlayacakları atölyelerde özel yetenekli öğrencilerin üst düzey bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine yönelik, ürün temelli zenginleştirme ve farklılaştırma içerikleri oluşturmalıdır (Akhan ve Altaş, 2021). Bu durum, atölyelerin öğrencilerin gelişimlerine yönelik olması açısından önem taşımaktadır.

BİLSEM’lerde sosyal bilgiler dersinin hangi program aşamalarında ve ne kadar verileceği de yine yönerge ile belirlenmiştir. Yönerge incelendiğinde, BİLSEM’lerde; “Destek”, “BYF” ve “ÖYG” programlarına devam eden öğrencilere yönelik sosyal bilgiler eğitimi verilmekte olduğu anlaşılmaktadır. Yönergeye göre sosyal bilgiler dersi; Destek-2, BYF-1 ve BYF-2 programlarında öncelikli olarak verilen dersler arasında yer almaktadır. Ayrıca Destek-1, ÖYG ve Proje dönemlerinde de ihtiyaç duyulması halinde sosyal bilgiler öğretmenleri görev alabilmektedir. Yönergede yer alan tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin sözü geçen program aşamalarında; haftada en az 4, en fazla 12 saat olarak planlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1. BİLSEM Program Uygulama Tablosu (BİLSEM Yönergesi, 2019)

EĞİTİM PROGRAMLARI		UYUM	DESTEK-1	DESTEK-2	BYF-1-2	ÖYG 1-2	PROJE
HAFTALIK ETKİNLİK/DERS SAATİ ARALIĞI		***	4 - 12	4 - 12	4 - 12	4 - 12	2 - 8
ÖĞRENCİNİN ALMASI GEREKEN EN AZ ALAN SAYISI		-	-	-	-	2	1
GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİ SAYI ARALIĞI (*****)		10 - 20	7-15	7-15	4-11	3-8	2-6
ALANLAR/BRANŞLAR		UYUM PROGRAMI	DESTEK -1 PROGRAMI	DESTEK-2 PROGRAMI	BYF-1-2-3 PROGRAMI	ÖYG 1-2 PROGRAMI	PROJE PROGRAMI
GENEL ZİHİNSEL YETENEK ALANINA GÖRE TANILANAN ÖĞRENCİLERİN ALABİLECEĞİ ALANLAR	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	+	+	+	-	-	*
	FEN VE TEKNOLOJİ	*	*	+	+	*	*
	İLKÖĞRETİM MATEMATİK	*	*	+	+	*	*
	REHBERLİK	+	*	-	-	-	-
	SOSYAL BİLGİLER	*	*	+	+	*	*
	TEKNOLOJİ TASARIM	*	*	+	+	+	*
	TÜRKÇE	*	*	+	+	*	*
	YABANCI DİL	*	+	+	+	+	+
	BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM	*	+	+	+	+	+
	GÖRSEL SANATLAR	*	-	-	-	-	-
	MÜZİK	*	-	-	-	-	-
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	*	-	*	+	+	+
	BİYOLOJİ	*	-	*	+	+	+
	COĞRAFYA	*	-	*	+	+	+
	FELSEFE	*	-	*	+	+	+
	FİZİK	*	-	*	+	+	+
	KİMYA	*	-	*	+	+	+
	LİSE MATEMATİK	*	-	*	+	+	+
	TARİH	*	-	*	+	+	+

Program Uygulama Tablosu Açıklaması: DESTEK, BYF-1, BYF-2 ve BYF-3 aşamalarında görev alacak öğretmenler belirlenirken tabloda (+) ile işaretli branşlara öncelik verilir. İhtiyaç halinde (*) ile belirtilen öğretmenlere de görev verilebilir.

2.3.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Öğretim Programı

Özel yetenekli çocukların devam ettikleri okullarda aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu; daha fazla etkinlik ve faaliyete ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu bakımdan bu bireylerin potansiyellerini geliştirecek, farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür (Worrell, Subotnik, Olszewski Kubilius ve Dixon, 2019). Nitekim bu çocukların eğitimlerine gereken önem verilmediği takdirde kendilerinden beklenen düzeyin altında başarı göstermeleri olasıdır. Bu bakımdan özel yetenekli bireylerin tanınması ve yeteneklerine uygun eğitim almaları çok önem arz etmektedir.

Özel yetenekliler için doğru bir tanılamanın; iyi bir öğretim programı ve uygulama sürecine götürebileceği düşünülebilir. Levent'e (2011) göre, özel yetenekli öğrencilerin; “zorlayıcı ve motive edici etkinlikler” ile “doğuştan sahip oldukları olağanüstü potansiyellerinin geliştirilmesi” olarak iki önemli eğitsel ihtiyacı vardır. Nitekim özel

yetenekli bireylerin erken yaşta fark edilip tanılanarak, ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitilmeleri toplum için çok faydalı sonuçlar verebilmektedir (Kılıç ve Aytan, 2021).

Geçmişten günümüze Türkiye ile birlikte başta; Amerika, İngiltere, İsrail, Güney Kore ve Almanya olmak üzere Dünya’da birçok ülkede, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik program geliştirilme konusunda ciddi bir emek ve zaman harcadığı ifade edilebilir (Levent ve Akça Erol, 2019). Bu doğrultuda, dünya çapında birçok kuruluş da özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılabilecek programlar konusunda çalışmalar yürütmektedir. Asya-Pasifik Üstün Yetenek Federasyonu (APFG), Avrupa Yüksek Yetenek Konseyi (ECHA), Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) gibi kuruluşlar, özel yetenekli çocukların uygun şekilde bir eğitim alabilmesi için; sınıf atlatma, hızlandırma, gruplandırma, zenginleştirme gibi programlar önermektedirler (Gollee, Zettler, Rose, Trautwein, Hasselhorn ve Nagengas 2018).

BİLSEM Yönergesinde hazırlanan program ve bu program çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyet planı değerlendirildiğinde, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de özel yeteneklilere yönelik olarak, zenginleştirmiş ve farklılaştırmış eğitim programı sunulmasının hedeflendiği ifade edilebilir (MEB, 2019).

- Farklılaştırma, öğrencilerin yetenekleri, öğrenme stilleri, zekâ alanları ve öğrenme ihtiyaçları bakımından farklı özelliklere sahip oldukları düşüncesine dayalı bir öğretim yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Farklılaştırma, öğrenme ortamında farklı düzeyde bulunan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; programın içerik, eğitim durumları, ürün ve değerlendirme boyutlarının öğrenci özelliklerine göre uyarlanmasıdır.
- Zenginleştirme, öğrenme ortamının daha üst düzey konuları kapsayacak şekilde derinlemesine sunulması, farklı konuları içerecek biçimde genişletilmesi, eğitim programını çeşitlendirerek programı kapsamının ötesine taşımak amacıyla kullanılan eğitimi farklılaştırma stratejisidir.

“Bu açıklamalardan yola çıkılarak özel yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen öğretim programlarının şu özelliklere sahip olması beklenebilir:

- Öğrencilerin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerini de hedeflemelidir.
- Kapsamlı kavram, tema ve problemlerden oluşmalıdır.

- Üst düzey, kavramsal anlamda zorlayıcı, derinlemesine çeşitli ve kompleks içerikler barındırmalıdır.
- Disiplinler arası konulara ve problemlere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgili ve yetenekli oldukları alanlarda keşif ve araştırma yapma fırsatları sunulmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme gibi ileri düşünme ve bağımsız araştırma becerilerinin gelişimini hedeflemelidir.

2.3.4. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Başlıca Öğretim Modelleri

2.3.4.1. Müfredat Daraltma Modeli

Müfredat Daraltma Modeli, Reis ve Renzulli (1992) tarafından özel yeteneklilere yönelik olarak önerilen bir başka müfredat modelidir. Bu müfredatta temel düşünce var olan müfredat içindeki tekrarların azaltılmasıdır. Müfredatta tekrar eden kazanımlar daraltılır. Bunun yerine daha üst düzey kazanımlara yer verilerek kazanılan zamanda daha fazla etkinlik yapılması sağlanır. Böylece zenginleştirme ve derinleşme yapılabilir (Akkaş ve Tortop, 2015).

2.3.4.2. Entegre Müfredat Modeli

VanTassel-Baska ve Wood (2010) tarafından ortaya atılan Entegre Müfredat Modeli; konu içeriğinin üst sınıflardan alındığı, ileri içerik boyutu; araştırma becerilerinin verildiği, ürün boyutu; temalar şeklinde konuların organize olarak verildiği, epistemolojik kavram boyutu gibi boyutları içerir.

Entegre Müfredat Modeli'nde özel yetenekli öğrencilerin zor ve karmaşık durumlarla karşı karşıya bırakılması ve daha önceki kazanımlarla ilişkilendirilmesine yönelik becerilerin geliştirilmesini esas alan bir program uygulanır.

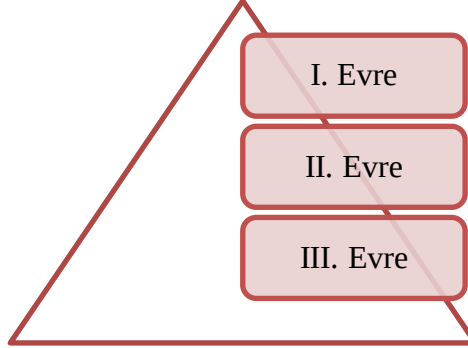
2.3.4.3. Purdue Üç-Evre Modeli

Feldhusen ve Kollof (1986) tarafından üniversite öğretimi için oluşturulan Purdue Modeli aşamalı olarak, üç evreden meydana gelmektedir (Bknz. Şekil 3).

I. Evre; temel düşünme becerilerini ve alan bilgisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.

II. Evre; eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılır.

III. Evre; öğrencinin bağımsız çalışabilmesine yönelik etkinlikler planlanır.



Şekil 3. *Purdue Üç-Evre Modeli (Feldhusen ve Kollof, 1986)*

2.3.4.4. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme modeli

Üçlü Zenginleştirme Modeli, Renzulli'nin ortaya attığı bir modeldir (Renzulli, 1999). Bu modele göre üç tip zenginleştirme etkinliği vardır (Bknz. Şekil 4).

Bu modelin özel yeteneklilerin eğitiminde sıklıkla kullanılan bir model olduğu ifade edilebilir.

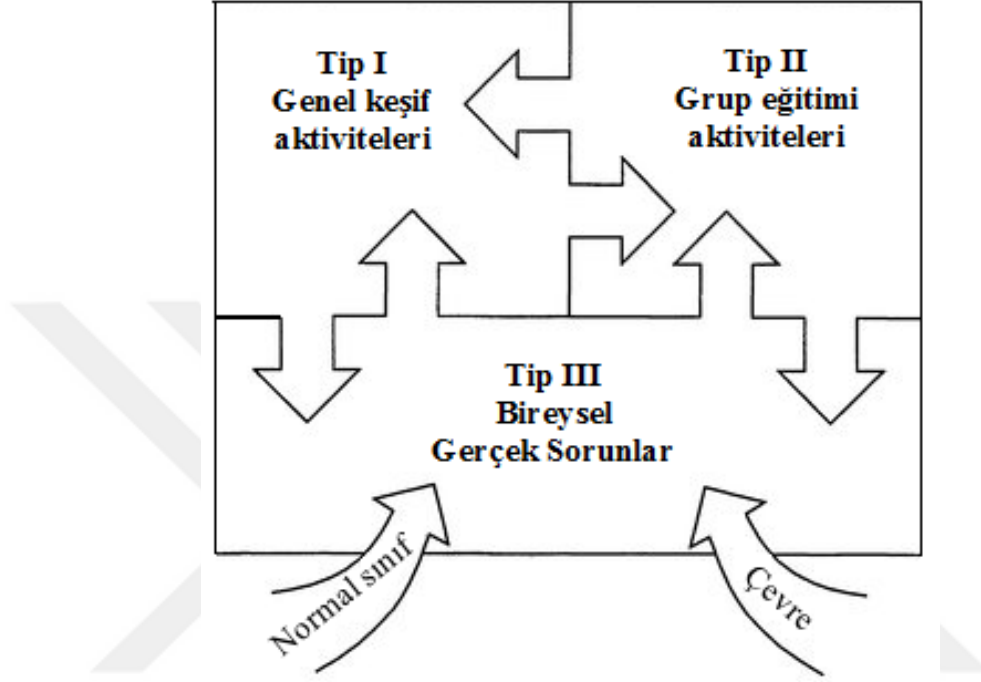
I. Tip Zenginleştirme öğrencileri var olan müfredatın dışında farklı alan, konu, meslek, hobi, kişi, yer ve olay kurgusuna yönlendirmeyi hedefler. Bu modelde, veli, öğretmenler ve öğrencilerin oluşturduğu bir zenginleştirme ekibi vardır.

II. Tip Zenginleştirme, düşünme ve duyumsama süreçlerinin gelişimini sağlamak amacı ile öğrenciyi isteklendirmeye yönelik materyal ve yöntemlerden oluşur. Bu tür zenginleştirmede eğitim etkinlikleri;

- Yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin,
- Geniş ve çeşitli öğrenmeyi öğrenme becerilerinin,
- Kaynakların doğru kullanımına yönelik becerilerin,
- Yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerilerinin geliştirilmesi şeklinde planlanır.

III. Tip Zenginleştirme Renzulli (1977), Üçlü Zenginleştirme Modelinde, Tip III Zenginleştirmeyi "gerçek problemlerin bireysel ve küçük grup araştırmaları" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Tip III Zenginleştirme, öğrencilerin ilgi duydukları bir alana yönelik, doğrudan bir araştırmacı rolünü üstlendikleri, üst düzey içerik kazanımının

gerçekleştiği zenginleştirme modelidir. Tip III Zenginleştirmede bilginin organize edilmesi, kaynakların doğru kullanılması, zaman kontrolü, karar verme becerisinin kazanılması, performans değerlendirme, öz güven, yoğunlaşma, hedeflenir. Tip III Zenginleştirme ürün ortaya koymayı gerektirir. Bu anlamda, Tip III'ün üstün yeteneklilere özel programlarda sunulabilecek en üst düzey deneyim olduğu ifade edilebilir (Renzulli, 1983).



Şekil 4. Üçlü Zenginleştirme Modeli (Renzulli, 1999)

2.3.4.5. Özerk Öğrenen Modeli

Özerk Öğrenme Modeli, Betts (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde amaç özel yetenekli bireylerin bağımsız düşünebilmeleri ve kendi kendilerine öğrenebilmelerini sağlamaktır. Bu model beş basamaktan oluşmaktadır (Bknz. Şekil 5).

- Uyum aşamasında öğrenciler bireysel yeteneklerinin farkına varırlar. Üstün zekâlılık anlayışı sağlanır.
- Bireysel gelişim aşamasında öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak beceriler sağlanır.
- Zenginleştirme aşamasında, öğrencilerin genel müfredatın dışındaki konuları keşfetmelerini sağlar.
- Seminer aşamasında öğrenciler araştırmalarını grupların önünde sunarlar.
- Derinlemesine çalışma aşamasında öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda derinlemesine araştırmalara yönelirler.



Şekil 5. Özerk Öğrenen Modeli (Betts, 1996)

2.3.4.6. Bloom'un Eğitim Amaçlı Taksonomisi

Bloom'a göre; özel yeteneklilerin eğitimine yönelik hazırlanması gereken programın, öğrencilerin farklı yeteneklerine odaklanması ve kapasitelerini en üst düzeye kadar geliştirmesi esas alınmalıdır. Bloom modelinde; özel yetenekli bireyin farklı derslerde yer aldığı öğrenme grubu ve programı değişim gösterebilir. Özel yetenekli öğrenci, bir konuyu kendi yaş grubundakilerle öğrenirken, başka bir konuyu daha üst seviyedeki bir öğrenci grubuyla, bir başka konuyu ise çok üst seviyedeki öğrenci grubuyla öğrenebilme imkânına sahip olmalıdır (Mertol, 2014). Bu bağlamda, Bloom Modeli üç temel değişkeni barındırmaktadır (Bloom, 1985):

- Öğrenci nitelikleri,
- Öğretim hizmetinin niteliği,
- Öğrenme ürünleri.

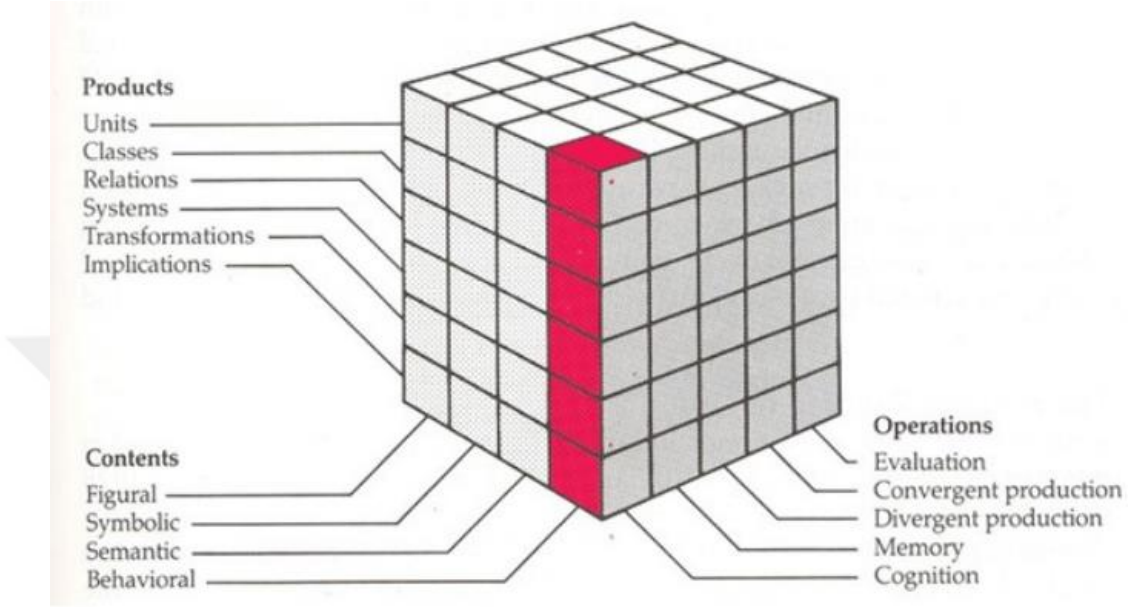
2.3.4.7. Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli

1960'larda Guilford, "Zihinsel Yapı modeli"nde zekânın üç temel kategorisi olduğunu öne sürmüştür:

- Zihinsel işlemler,
- İçerik,
- Ürün.

Guilford, altı ürünün dört nesneyi beş işlemle işlemesi (6x4x5) sonucunda 120 farklı zihinsel yeteneğin ortaya çıktığını ifade etmektedir ve modelini altı birim genişliğinde, dört birim uzunluğunda ve beş birim yüksekliğinde bir küpe benzetmektedir (Bknz. Şekil. 6). Bu nedenle de Guilford kuramı "küp kuramı" adını da almaktadır. Guilford, zihinsel yapı modeli çerçevesinde yaratıcı düşünce boyutunu: "Bu boyut; tanıma, hafıza, ıraksak

üretim, yakınsak üretim ve değerlendirme süreçlerini kapsar” şeklinde açıklar ve “ıraksak düşünme”yi ön plana çıkararak: “farklı yönlerde düşünme, değişiklik arama ya da araştırma gibi yönleri olan bir çeşit düşünce üretimidir. İraksak düşünme, yaratıcı düşünmenin temel unsurudur” şeklinde ifade eder. Guilford yaratıcılığı zihne ait bir işlem türü olarak tanımlamıştır (Mertol, 2014).



Şekil 6. Küp Kuramına Göre Zihinsel Yapı Modeli (Guilford, 1967)

2.4. Sosyal Bilgiler Eğitimi, Önemi ve Hedefleri

Toplumların sürekli bir değişim süreci geçirdikleri çağımızda eğitim politikaları değişim göstermekte, buna bağlı olarak da bu programların sürekli geliştirilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2009). Günümüzde her toplumda olduğu gibi eğitim sistemi içerisinde yaşanmış olan değişimlerin, modern eğitim yaklaşımlarına yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasını zorunlu kıldığı ifade edilebilir (Ersoy ve Kaya, 2009). Toplumların değişim ve gelişim sürecine ayak uydurabilmesi noktasında, sorunlara ve durumlara bütüncül bakış açısı geliştirecek nesiller yetiştirmesinin çok önemli bir noktayı teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

Sosyal bilimlerin, geçmişten günümüze insanın toplumla ilişkisini inceleyen disiplinler bütünü olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, insan ve toplum ile ilgili konularda metodolojik ilkeler ortaya koymak suretiyle üretilen bilimsel bilgi olduğunu söylemek mümkündür (Atalay, 2014). Sosyal bilgiler ise, bireylerin aileden başlayarak, genişleyen bir ortamda karşılaşacağı sosyal, ekonomik, kültürel vb. tüm olay ve durumları bütüncül bir yaklaşımla ele almak, öğrencilere bu konularla ilgili bilgi, beceri ve değerler kazandırmak ve

onları geleceğe hazırlamak için bütünleşik bir program sunan bir derstir. Bu bağlamda, sosyal bilgilerin, sosyal yeterliliği teşvik etmek için, sosyal bilimlerin ve beşerî bilimlerin entegre bir çalışması olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler, sosyal bilim disiplinleri ile etkileşim kurarak bu disiplinlerden elde ettiği bilgileri güncelleyip uyarlar.

Sosyal bilgiler birçok disiplinin içeriğinden faydalanır. ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) tarafından yayınlanan müfredat programında, sosyal bilgiler müfredatı konularının, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi sosyal bilim disiplinlerinin yanı sıra edebiyat, sanat gibi alanlar ile matematik ve fen bilimleri gibi bilimlerden de uygun olan içeriğin seçilerek sistemli ve koordineli bir şekilde faydalanılarak oluşturulduğu ifade edilir (Parker ve Jarolimek, 1984). Yine MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2018), sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alındığı ifade edilmektedir.

Sosyal bilgilerin kabul görmüş ortak bir tanımı olmamakla birlikte dersin amaçları ve içeriği ile örtüşen tanımlar yapılabilmektedir. Öztürk'e (2009) göre sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerden elde ettiği bilgi ve yöntemlerden faydalanarak içeriğini oluşturan bir öğretim programıdır. Kaymakçı ve Ata'ya (2012) göre sosyal bilgiler, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde, değişik bilim dallarından yararlanarak küreselleşen dünyada, temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünceli ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplindir. Zarrillo'ya (2016) göre sosyal bilgiler, insan üzerine bir çalışmadır. Ayrıca Zarillo bu alanın çocukların aktif birer vatandaş olmalarına, bilgi edinmelerine ve öğrenme süreçlerini tamamlamalarına destek olması gerektiğini belirtmektedir. Öztürk, Keskin ve Otluoğlu'na (2012) göre sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını bütünleştiren, toplumsal yaşam içerisindeki sorunlara çözümler üreten, konuları öğrencilerin düzeyine göre sadeleştiren ve bunları kullanarak öğrencilere uyum sağlamak için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitimi programıdır.

MEB Programına (2005) göre ise sosyal bilgiler:

“Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir”.

Sosyal bilgilere yönelik en kapsamlı tanım ise, ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından yapılmıştır. NCSS'ye (1994) göre sosyal bilgiler:

“İnsan ve toplum bilimlerini vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla bütünleştirmektedir. Sosyal bilgiler; öğretim programı kapsamında tarih, arkeoloji, din, antropoloji, sosyoloji, hukuk, psikoloji ve doğa bilimlerinin sistematik biçimde incelenmesi ve düzenlenmesine dayanmaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinin amacı, gençlerin küreselleşen dünyada demokratik toplumun bir ferdi bilincinde hareket ederek, kamu yararı için bilinçli karar verme becerileri geliştirmelerine imkân tanımaktır”.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersinin içeriğini gerçek hayat konularından aldığı ifade edilebilir ve bireyler için hayal dünyalarını zenginleştirecek ve yaratıcılıklarını geliştirecek bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarının, sosyal bilgiler programı aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Tarihsel süreçte sosyal bilgiler programları; farklı sebeplerin ortaya çıkardığı ihtiyaç neticesinde kimi zaman kökten ve ya yüzeysel bir şekilde değiştirilip geliştirilmekle birlikte, bu programların neden ve nasıl sunulacağına dair birçok tartışma yaşanmıştır. Tartışmalar; sosyal bilgiler programının amacı ve muhtevası üzerine yoğunlaşmıştır.

Bu doğrultuda,

- Sosyal bilgilerin amacının, iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu, bunun için de kültürel mirasın nesilden nesile aktarılması gerektiğini destekleyen görüşler,
- Sosyal bilgiler dersinin muhtevasının akademik sosyal bilimlerle donatılması gerektiğinin ileri sürüldüğü görüşler,
- Sosyal bilgiler programının muhtevasının bireyi ve toplumu ilgilendiren güncel olayların olması gerektiğini savunan görüşler olmuştur.

Sosyal bilgilerin amacı ve muhtevasının nasıl olması gerektiğine yönelik bu karışıklık ve fikir ayrılıkları, “vatandaşlık merkezli sosyal bilgiler”, “konu merkezli sosyal bilgiler” ve “problem merkezli sosyal bilgiler” ana başlıkları altında farklı öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Yeşilbursa, 2015).

Long (2017) ise, bu öğretim yaklaşımlarından bilinen 3 temel yaklaşımı, sosyal bilgiler öğretiminde yol gösterici olması amacıyla geliştirmişlerdir:

- Bu yaklaşımlardan birincisi; Sosyal bilgiler öğretim yöntemlerinin en eskisi olarak görülen, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla öğrencilere; toplumu oluşturan temel kurumlar, maddi manevi öğeler ve farklı inançların oluşturduğu geçmişin birikimi aktarılmaya çalışılır ve öğrencilerin iyi bir vatandaş olması amaçlanır (Özmen, 2011a).

- İkinci yaklaşım; sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, sosyal bilimler içerisindeki disiplinlerin kapsadığı bilgi, beceri ve değerler öğrencilere aktarılmalıdır. Bu yaklaşımda ders konularının merkeze alındığı bir program uygulanır (Özmen, 2011b).
- Üçüncü yaklaşım ise; yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminin hedeflediği nokta, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunları anlamlandırıp açıklayabilmesini, tahlil etmesini ve sorunlara çözüm yolları üretebilmesini sağlamayı hedefler. Yansıtıcı inceleme öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirmesi noktasında rehber görevi görür. Bu yaklaşım esnek bir program sunar. Sosyal bilgilerin çerçevesi çizilmiş bir alanı yoktur. Çoğunlukla günümüz sorunlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına yönelik etkinlikler vardır (Yalçın ve Akhan, 2019).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarımızdaki değişikliklerin en kapsamlısı 2004 yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005 yılında uygulamaya konulan program ile yapılmıştır. Türkiye’de, 1991 yılından itibaren sosyal bilgiler eğitiminde dünyadaki gelişmeler ve değişimler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir. Bunun sonucunda da 2005 yılında eski yöntem olarak değerlendirilebilecek ezberci, öğretmeni merkeze alan, davranışçı yaklaşım terk edilmiş, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenmeye dayalı yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır (Aykaç ve Başar, 2005).

2.5. Özel Yeteneklilerde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Atalay (2014), sosyal bilgiler öğretim programı hedefleriyle özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının örtüştüğünün altını çizmiştir. Bu bağlamda, özel yeteneklilerin sahip olduğu üst düzey düşünme becerileri içerisinde sayılabilecek; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve sorgulama becerilerinin sosyal bilgiler programının hedeflerinde de yer aldığı ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, sosyal bilgiler ders programları bu bireylerin ilgisini çekebilecek ileri düzeyde karmaşık ve kapasitelerine uygun seçenekler sunabileceği düşünülebilir.

Sosyal bilgiler dersi, özel yetenekli bireylerin ilgilendiği; antropoloji, hukuk, arkeoloji, sosyoloji, din gibi birçok sosyal bilim alanını içinde barındırmaktadır (Atalay, 2014). Bu açıdan, sosyal bilgiler, multidisipliner yapısı ile özel yeteneklilerin eğitiminde önemli bir yer tutabilir.

Sosyal bilgiler dersi, günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine ve olaylar arasında bağlantı kurulmasına imkân tanıyan bir derstir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine hitap ederek yaşadığı toplumu anlaması ve toplum sorunlarına çözüm bulmasına da yardımcı olabilme noktasında önemli bir yere sahiptir (Gallagher, 2006, Akt. Atalay, 2014).

Türkiye’de öğrencilere verilmesi amaçlanan toplumsal değerlerin önemli bir kısmının, sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Sosyal bilgilerin öğretiminde toplumsal ve kültürel miras, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmakta ve öğrencilerde düşünme, analiz etme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Özel yetenekli olarak tanılanmış çocukların eğitiminde, değerler, toplumsal ve kültürel miras öğretimi büyük önem taşımaktadır Çünkü bu çocuklar, gelecekte dünya ortak mirasına farklı açılardan katkı sağlayacak ve insanlığa büyük hizmetlerde bulunacak niteliğe sahiptirler. Bu açıdan BİLSEM’lerde özel yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan özel eğitim müfredatı çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde ne tür çalışma ve uygulamaların yapıldığı ve akabinde öğretmenlerin bu çocuklara yönelik görüş ve yaklaşımları büyük bir önem arz etmektedir.

Bu açıklamalardan yola çıkılarak özel yeteneklilere yönelik geliştirilmiş sosyal bilgiler programının uygulanmasında dikkat edilecek esaslar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Sosyal Bilgiler Öğretiminde; tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, felsefe, siyaset, hukuk, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi alanları bütünleşik olarak sunulabilir.
- Kazanımların gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınabilir.
- “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilebilir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafya, tarih vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilebilir. Okul içi ve dışındaki olaylardan yararlanılarak gerçek ve genel olaylar ve karşılaşılabilecek sorunlar üzerinde yansıtıcı düşünme eğitimi sunulabilir.
- Programda değer ve becerilerin öğretiminin yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınabilmesi için bu değerler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilebilir.
- Sosyal Bilgiler Programı’nda kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate

alınabilir. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunabilir.

- Ulusal ve dini bayramlar, özel günler, önemli yerler, belirli haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ve milli bilinçleri geliştirilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilebilir. Bu çalışmalar eğitim kurumunun yakın çevresinden pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılabilir.
- Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak sosyal bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenebilir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilebilir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenebilir.
- Çıktılarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak ve bunlar problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileri ile ilişkilendirilerek sınıf ortamına taşınabilir.
- Son yıllarda dijital teknolojiye gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili ortaya çıkan yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Bu durum ve sorunlara yönelik olarak öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterlilikleri geliştirilebilir.
- Sosyal bilgiler dersi için vazgeçilmez olan arazi çalışmaları hem arazi çalışma becerisinin gelişmesi hem de pek çok coğrafi olayın yerinde görülüp konuların daha iyi algılanması için çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmen, uygulama gezilerine önem verebilir.
- Öğretmenler öğrencilerine sosyal bilgiler dersi ile ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları öğretirken sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalıdır. Öğretim materyallerini (bilgi notları, sunumlar, etkinlikler, çalışma yaprakları, projeler, okuma parçaları vb.) sınıf düzeyi, öğrenci ilgisi, hazırbulunuşluk gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı bir şekilde yapılandırarak kullanabilirler. Öğretim

materyalleri hazırlanırken diğer disiplinlerin öğretmenleri ile işbirliği yapılabilir. Öğrencilerin araştırma yapmalarına, sorgulamalarına, keşfetmelerine, problem çözmelerine, çözümlerini ve yaklaşımlarını paylaşmalarına ve tartışmalarına, kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve diğer öğrencilerle çalışmasına olanak tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

- Tarihin şekillenmesinde önemli rol oynamış kişilerin yaşamları ve kariyerleri ile tarihsel anlamı büyük olan eserler ve etkinlikler, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilir.
- Öğretmenler, destek ve Bireysel Yetenekleri Fark ettirme (BYF) program düzeylerini dikkate alarak mevzuata ve kazanımlara uygun biçimde öğretim materyalleri (sunular, etkinlikler, çalışma yaprakları, projeler, okuma parçaları ve yazılı, görsel ve işitsel formatlarda birinci ve ikinci el tarihi kaynaklar vb.) hazırlayabilir. EBA portalında var olan aynı tür materyalleri derslerinde kullanabilir.
- İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili eğitim içerikleri, konuları ve kavramları öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun terminoloji, örnekler ve etkinlikler kullanılarak tartışılabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde değerler eğitiminin önemli olduğu düşünüldüğünde; öğretmen, öğrencilerin milli, manevi, kültürel, insani ve evrensel değerleri için bir eğitim ortamı oluşturabilir; Milli, üniter, çağdaş, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı sorumluluk duygusu geliştirmelerinde onlara rol model veya yol gösterici olabilir.

2.6. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretim Modelleri

Özel yetenekli çocukların sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kullanılabilecek farklı öğretim modellerinden söz edilebilir. Bu modellerin içerik, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmesi, eğitime dâhil edilmesi ve bu doğrultuda etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasının önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen etkinlikler daha çok zenginleştirme esasına göre oluşturulmaktadır. İçerik odaklı zenginleştirme, çoğunlukla ders konularının teorik olarak derinlemesine işlenmesine yöneliktir. Süreç odaklı zenginleştirme, üst düzey becerileri kazandırma ve geliştirmeye yönelik bir içerik sunmaktadır. Ürün odaklı zenginleştirme ise somut öğrenme çıktılarına yönelik ürünler ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu üç yaklaşım esas alınarak gerçekleştirilen zenginleştirme çalışmalarından olumlu sonuçlar alınabilmesi için bu yaklaşımların birbiri ile

uyum içinde olmasına dikkat edilmesi esastır (Özcan ve Mertol, 2015). Bu doğrultuda özel yetenekli çocuklarda sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kullanılabilecek başlıca modellerin; Taba Modeli, Maker Farklılaştırma Modeli, Paralel Müfredat Modeli, Hamburger Modeli, Dagwood (Sandwich) Modeli olduğu ifade edilebilir.

2.6.1. Taba Modeli

Bu model temelde tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini esas alır. Bu model esas alınarak oluşturulacak öğretim sürecinde, çocuklar konulara ilişkin bilgilerin içeriğine uygun yorumlamalar yaparlar, sebep-sonuç ilişkisine dayalı mantıksal bir kuram ortaya koyarlar ve kanıtlar çerçevesinde bir tartışma süreci oluştururlar. Bu süreçte, öğretmen çocuklara ucu açık sorular sorarak onlardan genelleme yapmalarını, sistematik ve objektif sonuçlara ulaşmalarını ister (Er ve Altaş, 2020). Buradaki amaç, mantıksal düzlemde çocukların problem-den-çözüm ve bilgiden-yargıya ulaşmalarına imkân tanıyan bir strateji izlemelerini sağlamaktır (Özcan ve Mertol, 2015).

2.6.2. Maker Farklılaştırma Modeli

Özel Yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik uygulanan programlara bakıldığında, genel olarak farklılaştırma programlarının esas alındığı anlaşılmaktadır. Farklılaştırma, aynı yaş ve özellikteki öğrencilerin farklı öğrenme etkinlikleri uygulanarak eğitim almasını ifade eder. Kulik ve Kulik (1992) farklılaştırmayı, öğrencilerin yeteneklerine göre: çok seviyeli sınıflar, sınıflar arası programlar, sınıf içi üstün zekalılar için gruplama, zenginleştirilmiş sınıflar ve hızlandırılmış sınıflar şeklinde beş farklı program olarak tanımlamışlardır. Özel yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış bir öğretim sunulması gerektiğini savunan Maker (1982); bu öğretimin, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı şeklinde dört farklı alanda uygulanabileceğini ifade etmiştir. Maker'in bu dört alana yönelik farklılaştırılmış öğretim önerileri aşağıdaki gibidir:

➤ İçerik

- Normal müfredatın dışında, soyut ve karmaşık konuları kapsar,
- Bireysel eğitimi, esas alır,
- Multidisipliner bir yaklaşımı önemser,
- Gerçek sorunları ele alır,
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesine katkı sunar.

➤ Süreç

- Bilimsel düşünme sürecini en üst düzeyde geliştirir,
 - Deneyimleme ve keşif süreci için olanaklar tanır,
 - Açık uçlu problem çözme odaklıdır,
 - Öğrencilerde bireysel araştırma becerilerinin gelişimine katkı sunar,
 - Çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanıldığı farklı öğrenme stillerine hitap eder,
 - Öğretimin küçük gruplarla yapılmasına imkân sağlar,
 - Öğrenme içeriğinin öğrenci isteğine bağlı olmasına olanak tanır.
- Ürün
- Gerçek hayatın sorunları ele alınır,
 - Gerçek yaşamın içinden seçilen konulara değer verir,
 - Yaratıcılığı destekler,
 - Geleneksel ev ödevlerini reddeder, farklı içerikteki sunumları destekler.
- Öğrenme Ortamı
- Öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ortamına olanak sağlar,
 - Sorumluluk alması için öğrenciyi destekler,
 - Ders ortamında teşvik edicidir,
 - Okul dışı öğrenme etkinliklerine olanak sağlar,
 - Üniversitelerle işbirliğini destekler.

2.6.3 Paralel Müfredat Modeli

Özel yeteneklilere yönelik uygulana eğitim programlarında önemli bir yere sahip olan Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns (2002), Paralel Müfredat Modeli (PMM) adıyla bir müfredat farklılaştırma yaklaşımı önermiştir.

Önerilmiş olan PMM yaklaşımı;

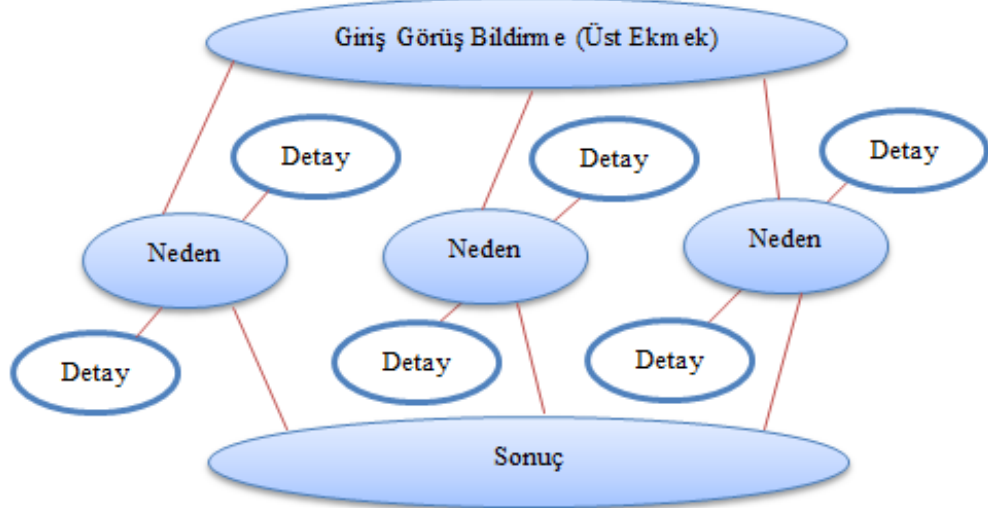
- Genel müfredat,
- Bağlantılar müfredatı,
- Farkındalık,
- Uygulamalar müfredatlarının bileşimini içermektedir.

Genel müfredat; ulusal eğitim programlarındaki kazanımları içerir. Bağlantılar müfredatı; bir alanda uzmanlaşmayı sağlayacak genel müfredatta yer almayan bilgi ve becerilerin sağlanmasına dayanır. Müfredat, bir disiplinin diğer disiplinlerle ilişki içinde olmasını yani multidisipliner bir yaklaşımı esas alır. Farkındalık müfredatı; özel yetenekli öğrencinin bir yetenek alanında faaliyet gösteren kişinin karşılaştığı problemleri, o alanda

yeteneklerini geliştirmek için neler yapması gerektiği ile ilgili farkındalık oluşturmaya odaklanır. Uygulamalar müfredatı; alanda uzmanlardan faydalanma yoluyla öğretmeyi esas alır. Paralel Müfredat Modeli, eğer öğretim tasarımlarına dikkat edilmişse, bir disiplinde uzmanlaşma ve derinleşmeye göre genel müfredat bazında nasıl farklılaştırılacağının haritasını çıkarır. Bu açıdan PMM'nin bir çerçeve müfredat modeli olduğu ifade edilebilir (Akkaş ve Tortop, 2015).

2.6.4. Hamburger Modeli

Hamburger Modeli, özel yetenekli çocukların paragraf oluşturma ve kompozisyon yazma becerilerini geliştirmek amacıyla ortaya konmuş bir modeldir. Konuların üstün yetenekliler tarafından daha iyi anlaşılması için bu konular hamburgere benzetilmiştir. Bu modelde ortaya bir sorun ya da konu atılır. Bu sorunu öğrencilerin kendi bakış açılarıyla görüş bildirmeleri beklenir. Bu süreç hamburgerin üst ekmeğine benzetilir. Daha sonra öğrenciler ortaya attıkları iddiaları kanıtlamak amacıyla en az üç destekleyici sebep gösterirler. Bu süreç de hamburgerin köftesine benzetilir. Nedenlerin derinleştirilerek, nedenlere yönelik ek ayrıntılar sunulması hamburgerin garnitürüdür. Sonuç ifadeleri ise hamburgerin alt ekmeğine benzetilir (Özcan ve Mertol, 2015).



şekil 7. Hamburger Modeli (The Collage of William and Mary, 2003)

2.7. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirmenin Önemi

Üstün yeteneklilerin eğitiminde “farklılaştırma” fikrini ilk ortaya atan kişi Ward (1960) olmuştur. Ward, yaptığı çalışmayla üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırmaya

yönelik bir teori sunmuş ve çalışmasında bu teori çerçevesinde bazı farklılaştırma uygulamaları önermiştir.

Tomlinson (2007), öğretimde farklılaştırmayı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine uygun bir planlama ile kendi bilgi ve fikirlerini uygulama imkânının sunulduğu, ortaya koydukları ürünleri gösterebildikleri ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısı olarak ifade etmektedir.

Powers (2008) farklılaştırmayı, öğrencilerin çeşitli ilgi ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere içerik, süreç ve ürünün uyarlandığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan yola çıkarak öğretimde farklılaştırmanın, öğrencinin ilgi ve yetenekleri, öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçları açısından farklı özelliklere sahip olduğu fikrinden yola çıkılarak oluşturulduğu söylenebilir (Akkaş ve Tortop, 2015; Maker, 1982; Tomlinson, 2007; Ward, 1960).

Farklılaştırmada amacın, bireylerin var olan öğrenme potansiyelini ve buna bağlı akademik gelişimini en üst noktaya taşımak olduğu ifade edilebilir (Tomlinson, 2007). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilere içerik, öğrenme süreci ve ürün oluşturma sürecinde çeşitli alternatifler sunduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla farklılaştırma yaklaşımına göre, hazırlanmış programda öğrencinin ilgi, yetenek ve beklentisi doğrultusunda, değişikliklere gidilebilecek esnek bir yapı oluşturulması gerektiği söylenebilir (Akkaş ve Tortop, 2015).

“Zenginleştirme”, özel yetenekli öğrencilerin bir konuda yaşıtlarına göre derinlemesine ve genişletilmiş bir içerik anlayışı ile çalışması şeklinde tanımlanabilir (Akkaş ve Tortop, 2015). Zenginleştirme anlayışında ana müfredat, kapsamı genişletilmek suretiyle geliştirilir ve programda ileri düzey konulara yer verilir (Sak, 2012).

Zenginleştirmenin, yaratıcı düşünme ve sorun çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, geniş ve çeşitli öğrenmeyi öğrenme becerileri, üst düzey kaynak materyallerinin doğru kullanımına yönelik beceriler, yazılı, sözlü ve görsel iletişim becerileri gibi özelliklerin geliştirilmesine yönelik bir anlayış sunduğu ifade edilebilir (Renzulli, 1999).

Özel yeteneklilerin öğrenme sürecinde, onlara sunulan; bireysel çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamları (müze eğitimi, alan gezileri vb.) aşamalı görevler, düşünme eğitimi, çeşitli araştırma proje yarışmalarına hazırlık gibi çalışmaların zenginleştirme stratejilerine uygun olduğu ifade edilebilir (Er ve Altaş, 2020).

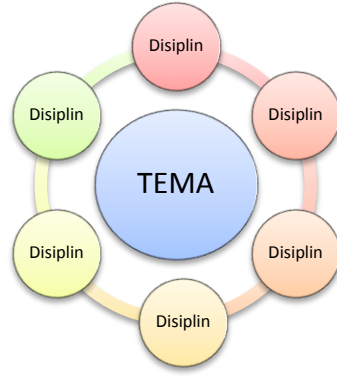
Zenginleştirme ve farklılaştırma anlayışının özünde bireyi üretken kılmak olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlayış; sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma, yaratıcılığı kullanma, bilgiyi üretme ve üretilen bilgiyi hayata aktarma becerisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret eder. Bu açıdan zenginleştirme ve farklılaştırma anlayışına göre oluşturulmuş özel yeteneklilere yönelik sosyal bilgiler program içeriğinin, disiplinler arası bir yaklaşımla sunulması gerektiği ifade edilebilir.

2.8. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Disiplinlerarası Yaklaşımın Önemi

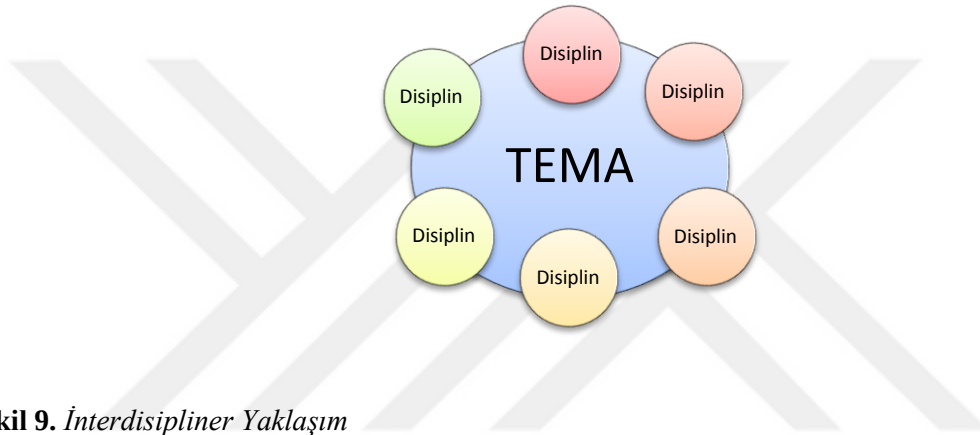
Barth (1991), sosyal bilgilerin yalnızca çeşitli sosyal bilimlere ait bilgilerin bir araya getirilmesinden ibaret olamayacağını, bu farklı sosyal bilimlere ait bilgilerin disiplinler arası ilişkilendirmesi, entegrasyonu, güncel ve önemli sosyal konuların önceliklendirilmesi ve vatandaşlık becerilerinin kazanılmasına yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı sosyal bilgilerin multidisipliner özelliğini yansıtmaktadır.

Multidisipliner yaklaşımda ortak bir konunun farklı disiplinler tarafından ayrı ayrı ele alınması esastır (Er ve Altaş, 2020). Petrie (1976), multidisipliner yaklaşımı açıklarken; *“ortak bir konuda, herkesin bir diğerinin ne yaptığı ile ilgilenmesine gerek kalmadan kendi işini yapmasıdır”* şeklinde bir tanımlama yapmıştır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında belirtildiği şekliyle bu dersin efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak edebi ürünlerle desteklenmesi ve resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle de zenginleştirilmesinin öngörülmesi multidisipliner yaklaşımın esas alındığına örnek ifadeler olarak değerlendirilebilir (MEB, 2018).

Modern çağda, sosyal bilgiler dersinin günlük sorunlara çözüm bulurken ortak ürün odaklı bir ders olması gerektiği açıktır. Bu durum da bu dersin yalnız sosyal bilimlere değil fen bilimleri başta olmak üzere diğer bütün disiplinlere entegre edilmesi o disiplinlerle kaynaştırılması ve bütünleştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu yaklaşımda özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimine atölye temelli interdisipliner yaklaşımın dâhil edilmesini gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Er ve Altaş, 2020). Nitekim Garkovich (1982) interdisipliner yaklaşımı; ortak bir konuda belirli bir disiplin bilgisine, farklı disiplinlerin katkıda bulunması şeklinde açıklamaktadır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında; konuların ayrı ayrı değil, disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi gerektiği ve kazanımların gerçekleştirilmesinde disiplinler arası yaklaşımın da dikkate alınması hususu interdisipliner yaklaşıma uygun bir ifade olarak değerlendirilebilir (MEB, 2018)



Şekil 8. Multidisipliner Yaklaşım



Şekil 9. İnterdisipliner Yaklaşım

2.9. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yetenek Geliştirme Atölyeleri

Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede (BM, 1989); her çocuğa verilecek eğitimin mümkün olduğu kadar çocuğun kişiliğini, zihinsel ve fiziksel yeteneklerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği belirtilmektedir.

2019'da yayımlanan BİLSEM Yönergesinde, genel zihinsel yetenek alanına göre tanımlanan öğrencilerin alabileceği seçmeli yetenek geliştirme atölyelerine de yer verilmiştir. BİLSEM yönergesinde temel alanlar dışında, öğrencilerin keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etmelerine olanak sağlayan ve ürün odaklı çalışmaların olduğu tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri olarak ifade edilen yetenek geliştirme atölyelerinin (MEB, 2019), ihtiyaç duyulan insan profilini yetiştirme amacına hizmet ettiği düşünülebilir.

Yönergede öğrencilerin; seçmeli yetenek geliştirme atölyelerinden bir veya daha fazlasını, en az 2 ders saati olarak alabileceği belirtilmiş, seçmeli yetenek geliştirme atölyeleri seçiminde üst sınır aranmamıştır. Yani öğrencilerin, temel alanlarda öngörülen ders ve

etkinlikleri öngörülen sürelerde almak şartıyla, istedikleri kadar seçmeli yetenek geliştirme atölyesine devam edebileceği belirtilmiştir (MEB, 2019).

Yetenek geliştirme atölyelerinde gerçekleştirilecek etkinliklerin temel derslerin içeriğini destekler ve bu dersleri pekiştirir nitelikte ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bu atölyeleri planlayıp uygulayanların, atölye içeriklerini temel alanların birbiriyle ilişkisini de gözeterek seçmeleri gerektiği ifade edilebilir. Böyle bir anlayışın, bu atölyelerde temel alanların, multidisipliner ya da interdisipliner bir yaklaşımla ve farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir içerikle sunulması nitelikli birey yetiştirilmesine de hizmet edeceği düşünülebilir.

Yetenek Geliştirme Atölyelerine dair tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hem temel alanda öncelikli olarak verilen sosyal bilgiler dersi, hem de diğer branşlarla multidisipliner bir şekilde yürütebileceği atölyeler olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. BİLSEM Seçmeli Yetenek Geliştirme Atölyeleri Tablosu (BİLSEM Yönergesi, 2019)

ALANLAR/BRANŞLAR	UYUM PROGRAMI	DESTEK-1 PROGRAMI	DESTEK-2 PROGRAMI	BYE-1-2-3 PROGRAMI	ÖYG 1-2 PROGRAMI	PROJE PROGRAMI
GENEL ZİHNSEL YETENEK ALANINA GÖRE TANILANAN ÖĞRENCİLERİN ALABİLECEĞİ SEÇMELİ ALAN DERS/ETKİNLİK/YETENEK GELİŞTİRME ATÖLYELERİ ****	AHŞAP HOBİ ATÖLYESİ	-	+	+	+	+
	AKIL OYUNLARI	-	+	+	+	+
	ARKEOLOJİ	-	+	+	+	+
	ASTRONOMİ	-	+	+	+	+
	DİKSİYON VE HİTABET	-	+	+	+	+
	DRAMA	-	+	+	+	+
	ETİK	-	+	+	+	+
	FİLOLOJİ	-	+	+	+	+
	FOTOĞRAFÇILIK	-	+	+	+	+
	GELENEKSEL SANATLAR	-	+	+	+	+
	GİRİŞİMCİLİK	-	+	+	+	+
	GÖRSEL SANATLAR	-	+	+	+	+
	HAVACILIK VE UZAY	-	+	+	+	+
	HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ	-	+	+	+	+
	JEOLOJİ	-	+	+	+	+
	KORO	-	+	+	+	+
	LİDERLİK	-	+	+	+	+
	MATEMATİK	-	+	+	+	+
	UYGULAMALARI	-	+	+	+	+
	MASAÜSTÜ YAYIMCILIK	-	+	+	+	+
	MEKATRONİK	-	+	+	+	+
	MÜZİK	-	+	+	+	+
	ORİGAMİ	-	+	+	+	+
	PALEOGRAFYA	-	+	+	+	+
	ROBOTİK	-	+	+	+	+
	YARATICI YAZARLIK	-	+	+	+	+
	YAZILIM GELİŞTİRME	-	+	+	+	+
	İSTATİSTİK	-	+	+	+	+
	VERİ MADENCİLİĞİ	-	+	+	+	+
	DÜŞÜNME EĞİTİMİ	-	+	+	+	+
	SERAMİK	-	+	+	+	+

BİLSEM yönergesine göre (2019), Uyum Programı dışındaki diğer tüm programlarda yerel imkânlar da göz önünde bulundurularak yetenek geliştirme atölyeleri açılabilir. Bu atölyeler, BİLSEM öğrencilerinin tanılandıkları yetenek alanlarına göre tablo 1’de gösterilen

Program Uygulama Tablosunda belirtilmiş esaslara uygun şekilde oluşturulur ve BİLSEM öğrencileri tarafından haftada bir ya da daha fazlası, en az 2 ders saati olarak alınabilir. Yetenek geliştirme atölyeleri seçiminde üst sınır aranmaz ve öğrenci tarafından hangi atölyenin alınacağına dair seçim kayıt güncelleme döneminde veli tarafından yapılır (MEB, 2019). Atölye gruplarındaki öğrenci sayıları BİLSEM’lerin kapasitesine göre belirlenmiştir. BİLSEM kapasitelerine göre atölye gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. BİLSEM Kapasitesine Göre Atölye Gruplarındaki Öğrenci Sayıları (MEB, 2019)

BİLSEM Öğrenci Sayısı	Alt sınır	Üst sınır
400’den az	4	14
400-600 arası	6	20
401-800 arası	8	20
800’den fazla	10	20

BİLSEM’de yetenek geliştirme atölyelerinin, temel alanların dışında oluşturulmakla beraber, temel alanları destekleyici ve bu alanların birbiriyle ortak çalışabileceği bir özelliğe sahip olması gerektiği düşünülebilir. Sosyal bilgiler dersi ise kendi içinde disiplinler arası bir özelliğe sahip olmasından dolayı bu dersin içeriği ile yetenek geliştirme atölyelerinin içeriklerinin birbirini destekleyici bir şekilde yürütülebileceği ifade edilebilir. Bu durumun da özel yetenekli öğrencilerin, kişilik özellikleri ile yaratıcılık ve üretkenlik becerisine katkı sunacağı düşünülebilir. BİLSEM’de oluşturulması planlanan yetenek geliştirme atölyelerinin de bu doğrultuda; temel alanlar dışında, öğrencilerin keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etme imkânı sağlayan ve ürün ortaya koyarak gelişimlerinin desteklenmesine yönelik yürütülen tüm eğitim ve öğretim çalışmalarını kapsayan atölyeler olarak ifade edilebilir (MEB, 2019). Bu atölyeler bir nevi farklılaştırma ve zenginleştirme eğitimi işlevi de görür.

Diğer taraftan bir önceki BİLSEM yönergesinde (MEB, 2016), atölye grupları oluşturulurken, öğrenci sayılarında herhangi bir alt sınır şartı olmamasından dolayı 1 öğrenciyle bile atölye açılabilirdi; son yönergeyle birlikte atölye gruplarındaki öğrenci sayılarının artırılmıştır (MEB, 2019). Bu durumun üstün yeteneklilerin kişilik özelliklerinin tanınması, dolayısıyla da öğrencilerin özelliklerine uygun farklılaştırılmış eğitim sunulması noktasında problem oluşturacağı düşünülebilir.

2.10. BİLSEM Yönergesine Göre Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Açılacak Yetenek Geliştirme Atölyeleri

2.10.1. Ahşap Atölyesi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine önemli bir yer ayrıldığı ifade edilebilir (MEB, 2018). Ahşaptan yeni ürünler elde etmenin; özel yeteneklilerin hayal dünyasının geliştirilmesinde ve yaşam alıştırmaları yapmasında etkili olabilecek sağlıklı bir ürün olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla ahşabın üretimine yönelik atölyeler kurulmasının özel yeteneklilerin yaratıcılığına ve üretkenliğine hizmet edeceği düşünülebilir.

Ayrıca kültürümüzün bir parçası olan ve Anadolu'da bir halk sanatı olarak başlayıp zamanla kullanım alanı genişleyen ahşap oyuncakların Türk çocuklarına ait oyuncaklar içinde önemli bir yer edindiği ifade edilebilir (Karaman ve Nas, 2006). Bu oyuncaklar, sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları içinde yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ve “kültürel mirasa duyarlılık” değeriyle bağlantılı olması açısından da önem arz etmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekliler için açılacak ahşap atölyesinde, geleneksel kültür ve toplumsal uygulamalarımıza ait geleneksel ahşap oyuncak yapımı ve kullanımının öğretilmesi, kültürel mirasa duyarlılık değerinin kazandırılmasına katkı sunacaktır.

2.10.2. Akıl oyunları Atölyesi

Özel yeteneklilerin, toplumun gelecekteki üretken kadrosunu oluşturabilecek potansiyele sahip oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla bu bireylerin stratejik düşünme, mantık yürütme, problem çözme, yaratıcılıklarını kullanma becerilerinin ön plana çıkarılacağı etkinliklerin planlanması oldukça önemlidir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, kazandırılması planlanan beceriler arasında “problem çözme” ve “yenilikçi düşünme” becerileri yer almaktadır (MEB, 2018).

Akıl Oyunları Atölyesinde, özel yeteneklilerin yaratıcılık sınırlarını genişletecekleri, problem çözme becerilerini kullanarak sorunlara özgün çözüm yolları bulacakları ve yenilikçi düşünceler üretecekleri etkinlikler planlanabilir. Bu doğrultuda, özel yeteneklilerin stratejik düşünmesine, mantık yürütebilmesine, problem çözebilmesine, uzamsal algı becerileri ile bileşenleri doğru ilişkilendirebilmesine ve sonuca ulaşmak için günlük faaliyetlerinin her adımında kullanabilecekleri bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olunabilir.

2.10.3. Astronomi Atölyesi

Astronomi, gök cisimlerini; yıldızların, gezegenlerin ve galaksilerin konumlarını, hareketlerini, yaşlarını, sıcaklıklarını ve hacimlerini inceleyen temel bilim olarak ifade edilebilir. Bu durum, aynı zamanda yaşadığımız dünyada meydana gelen; iklim, hava olayları, mevsimlerin oluşumu gibi önemli konuların da astronominin alanı içine girdiğini göstermektedir.

Astronominin kapsadığı konular itibariyle multidisipliner bir özelliğe sahip olduğu düşünülebilir. Özellikle sosyal bilgiler kazanımları içerisinde yer alan önemli konuların astronominin temel konuları içerisinde yer aldığı söylenebilir. Örneğin; sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde; program içerisinde “*çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır*” kazanımı yer almaktadır (MEB, 2018) Bu durum, sosyal bilgilerin konularıyla, astronomi bilimi araştırma alanlarının yakından ilişkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Özel yeteneklilere yönelik olarak oluşturulacak Astronomi Atölyesi’nin onların hem sosyal bilgilerle diğer derslerde öğrendikleri bilgileri yapılandırmalarına hem de yaşadıkları çevreyi tanımalarına, dünyanın günlük, mevsimlik ve yıllık değişimini anlamlandırmalarına, merak, hayal ve keşif duygularını güçlendirmelerine yardımcı olacağı düşünülebilir.

2.10.4. Geleneksel Sanatlar Atölyesi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (2018) uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar sıralanırken; efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak sosyal bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca uygun görülen kazanımların geleneksel sanat ürünleriyle desteklenmesinin önemi de açıklanmıştır.

BİLSEM’lerde açılması planlanan Geleneksel Sanatlar Atölyesi etkinlikleri multidisipliner bir şekilde yapılabilir. Bu atölyede geleneksel çalgılarımız öğretilir. Geleneksel Türk Tiyatrosuna ait unsurlardan olan Karagöz-Hacivat, Meddahlık sanatı ve Aşıklık geleneği gibi unsurlar yaparak-yaşayarak, canlandırma ve yaratıcı drama gibi öğretim modelleri çerçevesinde öğretilir. Yüzyılların birikimi olan masallarımız anlatarak sözlü kültürümüz yaşatılabilir.

Bu atölyede çocuklara hem kültürel değerlerimiz farklı yönleriyle aktarılırken hem de geleneksel sanatlarımız öğretilmiş olacaktır.

2.10.5. Girişimcilik Atölyesi

Girişimcilik becerisi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Ayrıca 2016 yılında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” ile belirlenen sekiz yetkinlik arasında *inisiyatif alma ve girişimcilik* yetkinliği yer almış; Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bu yetkinliğe de yer verilmiştir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler öğrenme alanı içinde yer alan üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanının temelini de oluşturan girişimcilik becerisi özel yetenekli çocukların ülke kaynaklarını koruması ve geliştirmesi açısından oldukça önemlidir.

Özel yetenekli çocukların eğitiminde etkin olarak kullanılabilir ve başta yaratıcılık olmak üzere birçok beceriyi kazandırmaya yönelik çalışmalar bu atölye aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca bilimsel çalışma alışkanlığı sağlayan proje tekniğinin (Özden, 2002) temelleri de girişimcilik atölyesinde atılabilir.

Özel yetenekli çocuklarda üretkenlik, yaratıcılık, takım çalışması, sorun çözme, özgüven, iletişim ve sorumluluk gibi birçok beceriler girişimcilik atölyesi aracılığıyla geliştirilebilir. Bu atölyede aktif öğrenme tekniklerinin büyük bir kısmı etkin bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca disiplinler arası yaklaşıma uygun etkinlikler de tasarlanarak uygulanabilir. Atölye uygulamaları sonunda, stant kurularak tüm çocukların yapmış olduğu eserlerin yer aldığı bir sergi düzenlenebilir (Akhan ve Demirezen, 2015).

2.10.6. Paleografya Atölyesi

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, programın özel amaçları arasında öğrencilerin; *“farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamalarını”* sağlamaya yönelik amacın da yer aldığı anlaşılmaktadır.

Özel Yetenekliler için BİLSEM yönergesinde açılması ön görülen atölyelerden biri de paleografya atölyesidir. Eski yazının incelenmesine yönelik bir bilim dalı olan paleografya, eski eserler ile arşiv belgelerini yazma ve okuma becerisini ifade etmektedir.

Özel yetenekliler için açılacak olan paleografya atölyesi aracılığıyla, öğrencilere tarihsel önemi yüksek toplumların yazıları inceletilebilir. Öğrenciler arşiv araştırmalarına teşvik edilebilir. Tarihsel anlamda birinci el kaynakların kullanımına yönlendirilebilir. Bu

doğrultuda elde edilecek tarihsel kanıtlar aracılığıyla toplumlar hakkında her türlü bilgiye ulaşmaları sağlanabilir. Toplumlar arasındaki benzer ve farklı özellikleri kavramaları ve değişim ve sürekliliği algılamaları sağlanabilir.

2.11. Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminde Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Açılması Önerilen Örnek Yetenek Geliştirme Atölyeleri

2.11.1. Dijital Belge Okuma Atölyesi

Günümüzde dijital ortam aracılığıyla her türlü bilgi ve belgeye ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Bu bilgilerin maliyetsiz ve hızlı bir şekilde internet aracılığıyla sınıflara ve öğrencilerin evlerine ulaştırılabilmesi de öğrencilerin eğitimine önemli bir katkı sunmaktadır. İnternet bağlantılı bir bilgisayarın olduğu her ortam bir nevi arşiv özelliği taşıyabilmektedir. Bununla birlikte bu durum sayısız bilgi ve belge içerisinde, doğru ve güvenilir olanına ulaşma sorununu da beraberinde getirebilmektedir (Doğan ve Dinç, 2007).

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde dijital yetkinlik, *“günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması”* olarak açıklanmıştır. Bu yetkinlik; bilgiye erişimi ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişini kapsayan bir özelliğe sahiptir (MEB, 2018). Bu bağlamda, özel yetenekliler için oluşturulacak bir “Dijital Belge Atölyesi” bu öğrencilerin hem dijital okur-yazarlık becerisinin kazanmasına hem de arşiv kaynakları başta olmak üzere elektronik ortama aktarılmış her türlü kaynağa yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olacağı düşünülebilir.

2.11.2. Güncel Olaylar Atölyesi

Eğitim yoluyla kazandırılan davranışın kalıcı olabilmesi ve yeri geldiğinde kullanılabilmesi için derslerde sunulan bilginin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesi çok önem arz etmektedir. Bu bağlamda, okullarda verilen eğitimin yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgilerin amaçları arasında yer alan etkili vatandaş yetiştirme gayreti de kazanılan bilginin gündelik yaşamla ilişkilendirilip kullanılmasıyla mümkün olacaktır (Akkan ve Akhan, 2020).

Yaratıcı düşünme becerilerine sahip, yasa ve anayasa karşısında hak ve sorumluluklarını kullanan, etkili vatandaş yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler programının, güncel olaylarla ilişkilendirileceği bir etkinlik ortamı oluşturularak sunulması; söz konusu amaçlara ulaşmasını oldukça kolaylaştıracaktır (Vural, 2008).

Özel yetenekliler için oluşturulacak Güncel Olaylar Atölyesinde yapılacak etkinlikler, sosyal bilgiler dersinde verilen konulara üç şekilde entegre edilebilir. Bu doğrultuda atölyeler;

- Sosyal bilgiler konularına ek olarak güncel olaylar,
- Sosyal bilgileri pekiştirecek güncel olaylar,
- Sosyal bilgiler konularını temel alarak güncel olaylar şeklinde sunulabilir (Akkan ve Akhan, 2020).

Her ne şekilde olursa olsun Güncel Olaylar Atölyesinin sosyal bilgiler ile ilişkilendirilmesinin sosyal bilgiler dersinin daha anlaşılır olmasını sağlayacağı düşünülebilir.

2.11.3. Jeoarkeoloji Atölyesi

Arkeoloji ile Jeoloji birbiriyle çok önemli bağları olan iki bilim dalıdır. Son yıllarda bu bağın önemi daha da artmış ve yer-doğa bilimleri araştırmalarından elde edilen bilgilerin arkeolojik araştırmalarda kullanılması ve bulguların değerlendirilmesi anlamına gelen "Jeoarkeoloji" adıyla yeni bir disiplin doğmuştur (Kayan, 2002).

Sosyal bilgilerin multidisipliner özelliğinin Jeoarkeoloji atölyesi içerisinde de kullanılabileceği ifade edilebilir. Özellikle Coğrafya ve Tarih ilişkisinin ön plana çıktığı bu atölye kapsamında özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak arkeolojik yerleşim yerleri ile o bölgenin jeolojisi arasındaki ilişkinin öneminin anlaşılması adına fen bilimleri ile de ortak çalışmalar yürütülebileceğini söylemek mümkündür.

2.11.4. Sosyal Problem Çözme Atölyesi

Sosyal problem çözmenin, bir bireyin veya bir grubun gerçek hayatta, sosyal ortamlarda karşılaştıkları problemleri çözmek için etkili çözümler bulmaya çalıştığı, kendi kendine yönlendirilen bilişsel-duygusal-davranışsal bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, sosyal problem çözmenin, bir problem durumunu iyileştirmek ve durumun yarattığı olumsuz duyguları azaltmak veya değiştirmek için bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren ve amaçlı bir faaliyet olduğu düşünülebilir. Bu durumun, bireylerin gerçek hayatta yaşanması muhtemel kişilerarası problemlerin çözümüne yönelik fikirler üretmesine yardımcı olacağı ifade edilebilir (D'zurilla ve Nezu, 2010).

Son yıllarda dünyada “kişiler arası problem çözme beceri programları” (ICPS) adıyla sosyal yeterliliği destekleyen programlar geliştirilmiştir. Bu programlar öğrencilere ne düşünecekleri yerine nasıl düşüneceklerini öğretme fikri temel alınarak oluşturulmuş programlardır (Kashani-Vahid, Afrooz, Shokoohi-Yekta, Kharrazi, ve Ghobari, 2017).

Programlar, sosyal hayatta karşılaşılmış çözümleri zor olan problemlerin yeniden oluşturulmasına yönelik planlanmaktadır. Bu bağlamda, Mumford, Reiter-Palmon ve Redmond (1994) programın içeriğine yönelik olarak; geçmiş deneyimlerden yola çıkılarak yeniden problem üretme üzerine bir kurgu oluşturulması ve bireye geçmiş deneyimlerinde karşılaştığına benzer problemleri inşa etme ve çözme konusunda rehberlik edilmesi şeklinde bir bilişsel süreç modeli önermiştir.

Sosyal Problem Çözme Atölyesi aracılığıyla özel yetenekli bireyin, sosyal problemlere çözüm bulma yeteneğini geliştirecek etkinliklerin planlanıp uygulanabileceği bir ortam oluşturulabilir. Bu atölyede özel yetenekli çocukların yaratıcılık, takım çalışması, problem çözme, özgüven, iletişim ve sorumluluk alma gibi birçok becerisi problem çözme etkinlikleri ile geliştirilebilir. Atölye içerisinde aktif öğrenme tekniklerinin büyük bir kısmı etkili bir şekilde uygulanabilir. Multidisipliner yaklaşım temelli aktiviteler planlanarak uygulanabilir.

2.11.5. Yenilikçi Teknolojiler Atölyesi

Son yıllarda bireyler ve toplumların birbirleriyle ilişkileri teknoloji kullanımını oldukça arttırmıştır. Bu kullanımın hayatın her alanını etkilediği düşünüldüğünde; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması oldukça önemli hale gelmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da “dijital okuryazarlık” olarak öğretilmesi hedeflenen beceri, teknoloji kullanıcılarının dijital ortamda aktif çalışabilmeleri için gerekli olan bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerilerden oluşan karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir (MEB, 2018).

Dijital dönüşümün doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi ve amacına ulaşabilmesi için dijital okuryazarlık becerisinin bireylere kazandırılması oldukça önemlidir. Dijital okuryazarlık, dijital ortamı takip etmek, ulaşılan bilginin kalitesini ve geçerliliğini test etmek ve doğru bir şekilde yeniden yapılandırmak gibi becerileri gerektirir (Eshet, 2004).

Özel yetenekli öğrencilere verilecek sosyal bilgiler eğitiminin amaçları içinde de yine dijital vatandaşlık becerisi yer almaktadır. Bu becerilerin kazandırılması, geçmiş, bugün ve geleceği anlamlandırma ve şekillendirmeye de yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, dijital erişim ve teknolojinin doğru kullanımı ile bu alandaki gelişmelerin doğru bir şekilde takibinin sağlanması oldukça önem arz etmektedir. Bu durum kültürel değerlerin teknolojik araçlar yoluyla tanınmasına ve korunmasına da yardımcı olacaktır.

Yenilikçi Teknolojiler Atölyesinde; bilişim teknolojileri, tarih ve coğrafya alanlarının ortak çalışmalarıyla özel yetenekli öğrencinin hem dijital yetkinlik kazanmasına hem de doğaya ve tarihe duyarlı birey olarak yetişmesine yardımcı olunabilir.

Atölyede bir taraftan dijital vatandaşlığı geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülürken diğer taraftan tarihi ve doğal mirasın tanınmasına yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Belirlenen tarihi ve doğal mekanlar blender, zbrush, 3ds max gibi programlar yoluyla 3 boyutlu bir şekilde tasarlanıp, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına aktarılabilir. Kare kod okuma uygulaması aracılığıyla bu mekânların tanıtımı yapılabilir. Sanal müzeler oluşturulabilir.

Web araçlarının kullanımıyla ortaya çıkacak ürünler, özel yetenekli öğrencinin çağın teknolojik imkânlarını en iyi şekilde kullanması ve sosyal bilgilere ait konuları ileri düzeyde öğrenmesinin önünü açacaktır.

2.12. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri

Dünyanın dört bir yanından akademisyenler, psikologlar ve öğretmenler uzun yıllardır özel yeteneklilerin eğitiminde izlenecek yollar konusunda çaba harcamış durumdadırlar. Türkiye’de de özel yeteneklilerin gelişimi oldukça güncel bir konudur ve özel yeteneklilere uygulanacak programlar, son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çalıştaylar yoluyla planlanmaktadır. Bu çalıştaylarda oluşturulan müfredatta, özel yetenekliler eğitimi için eğitim hedeflerini, öğretim planlarını, fiziksel ve materyal gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak öğretmen yeterliliği ve gereksinimleri sadece Türkiye’de değil, diğer ülkelerde de sorunludur. Birçok ülkede özel yetenekli çocukların belirlenmesi ve geliştirilmesine çok fazla dikkat edilirken, özel yetenekli çocuklar için öğretmenlerin eğitimine çok az önem verilir (Reid ve Horváthov, 2016). Bu durumun en büyük sebebinin öğretmen eğitiminin gerekçelendirilmemesi ve öğretmenlerin hangi konularda geliştirilmesi gerektiğinin önemsenmemesi olduğu düşünülebilir. Bu durum da özel yeteneklilerin eğitiminin sürdürülebilirliği noktasında önemli sorunları beraberinde getirir.

Geleneksel müfredatta, öğretmen neredeyse her zaman dersleri öğreten, öğrenci ise öğrenen rolündedir. Çoğu durumda, bu derslerin öğretmen veya ders kitabının yönlendirmesine göre belirlendiği ifade edilebilir. Bu anlayışta öğrencilere katılım konusunda seçim özgürlüğü için fazla fırsat sunulduğu söylenemez. Renzulli’ye (1983) göre, bu anlayışın hâkim olduğu derslerde genellikle problemlerin çözümü için önceden belirlenmiş yollar ve

verilen eğitimin nihai sonucunda da önceden belirlenmiş bir sonuç ya da doğru cevap vardır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü genellikle bilgiyi yaymak ve çeşitli türde düşünme süreçleri geliştirmektir. Bu eğitim anlayışında öğrencinin tüketici rolde olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak, bu eğitim anlayışının özel yeteneklilerin eğitiminde doğru bir yaklaşım olduğu söylenemez. Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğretmenin belirlediği öğrenme stillerinin ötesine geçilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Tomlinson (2007), öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğretmenin belirlediği şekilde öğrenmediğini ve farklı öğrenme yollarını deneyebileceklerinin farkında olması gerektiğini belirtmektedir.

Renzulli (1983), özel yeteneklinin sürecin içinde aktif olarak yer alması için, kendisine çözebileceği gerçek problemlerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersi günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine ve olaylar arasında bağlantı kurulmasına imkân tanıyan bir ders olarak ifade edilebileceğine göre, bu derste öğretmenin sunacağı gerçek problem durumlarında, özel yetenekli öğrencilerin, ilk elden sorgulayıcılar ve bilgi üreticileri olarak rol alabilecekleri düşünülebilir.

Burada önemli olan şeyin, öğrencinin problemi bir sanatçı ya da bilim insanı gibi profesyonel düşünerek, hissederek ve yaparak çözmesi olduğunu söylemek mümkündür. Bu yaklaşıma göre öğretmenin görevi öğrenciye sadece mevcut bilgileri öğretmek değil; bunun yerine, yeni bir şey yaratmak için mevcut bilgi ve metodolojiyi kullanmasını ve bunu mümkün olan en üst düzeyde yeniden yapılandırmasını sağlayacak fırsatları tanıyabilmektir. Bu bağlamda BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, özel yeteneklilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun, bilgiyi inşa edebileceği ve hayata aktarabileceği bir eğitim anlayışına sahip olması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerekli bilgi, donanım ve tecrübeye sahip olmasının çok büyük önem arz ettiğini ifade etmek mümkündür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin atölye deneyimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim sürecine yönelik uygulamalarını ortaya koymayı ve bu atölye etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı” araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Merriam (2018) nitel araştırmayı altı türde sınıflandırmıştır. Bunlar, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırmadır.

Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırmada yöntemlerinden, temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Temel nitel araştırmada araştırmacı, insanların deneyimlere ne anlam kattıkları, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve yaşamlarını nasıl yorumladıkları ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde, Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri’nde sosyal bilgiler dersine giren 16 tarih öğretmenin tamamı ve 72 sosyal bilgiler öğretmenin 50’si olmak üzere toplam 66 sosyal bilgiler dersine giren öğretmen oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre oluşturan çalışma grubunda tarih öğretmenlerinin, 7’si kadın, 9’u erkek; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 26’sı kadın 24’ü erkektir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş koşulları taşıyan bireylerle çalışmayı amaç edinir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, 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, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın ölçütleri sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin “BİLSEM’de çalışıyor olması, yetenek geliştirme atölyesi deneyimi olması ve atölye etkinlik planı hazırlayabiliyor olması” şeklinde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait bazı özellikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Bazı Özellikler

Çalışma Grubuna Ait Bazı Özellikler				
	Tarih Öğretmeni	N	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	N
Cinsiyet	Kadın	7	Kadın	26
	Erkek	9	Erkek	24
Eğitim Durumu	Lisans	4	Lisans	21
	Yüksek Lisans	12	Yüksek Lisans	23
	Doktora	-	Doktora	6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	8	Eğitim Fakültesi	43
	Edebiyat Fakültesi	5	Edebiyat Fakültesi	6
	Dil Tarih Coğrafya	3	Dil Tarih Coğrafya	1
Kıdem Yılı	1-5	-	1-5	2
	6-10	1	6-10	3
	11-15	6	11-15	12
	16-20	4	16-20	17
	21-25	3	21-25	10
	25+	2	25+	6
BİLSEM Kıdem Yılı	1-3	3	1-3	17
	4-6	11	4-6	25
	7-9	1	7-9	5
	11+	1	11+	3

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 66 öğretmenden 33’ünün erkek, 33’ünün kadın olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcılardan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin 16’sının tarih öğretmeni; 50’sinin ise sosyal bilgiler öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin 2’sinin 1-5 yıl arası, 4’ünün 6-10 yıl arası, 18’inin 11-15 yıl arası, 21’inin 16-20 yıl arası, 13’ünün 21-25 yıl arası, 8’inin ise 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’inin lisans, 35’inin yüksek lisans, 6’sının ise doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında oransal olarak bir değerlendirme yapıldığında yüksek lisans mezunu olanların örneklem grubunun yarısından fazlasını (% 53) oluşturduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında, BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin atölye deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (bkz. Ek 3.) kullanılmıştır. Görüşme Formu, ilgili alan yazından yararlanılarak ve sosyal bilgiler alan uzmanı 5 öğretim üyesinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri neticesinde formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüşme formunda, BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerine sorulmak üzere yetenek geliştirme atölye uygulamaları, öğretmenlerin atölye planı hazırlarken, atölyeleri uygularken ve atölye çalışmalarını değerlendirirken dikkat ettikleri hususlar, yaşadıkları sorunlar ve bu süreçlere yönelik beklentileri, yaptıkları atölyelere yönelik genel yargılarının ne olduğu, kendi mesleki gelişiminizi sağlamak adına nasıl bir yol izledikleri konularında hazırlanan soruları kapsamaktadır

3.3.2 Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecine başlanmadan önce, araştırmacı tarafından BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerle yapılacak olan görüşmenin MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden gerekli izinleri alınmıştır. Ardından katılımcılara telefon yoluyla tek tek ulaşılmış, katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve kendileriyle yapılacak olan görüşmelerin içeriğinin araştırma dışında başka bir şekilde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırma için alınmış olan izinlerle birlikte, kişisel bilgilerini ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgileri doldurup onaylamaları için *Google form* aracılığıyla bir form geliştirilmiş ve e-posta yoluyla gönderilmiştir. Kendilerinden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onay alındıktan sonra telefon yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar tarafından anlaşılmayan sorular tekrar edilerek ya da soru içeriği geliştirilerek uygun yanıtlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılardan elde edilen yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analizde önce veriler kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal çerçeve düzenlenerek veriyi en iyi şekilde açıklayan temalar belirlenir. Burada amaç, “elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini arttırması bakımından analizler araştırmacının dışında alanında uzman iki araştırmacının da yardımı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın önerdiği $R(\text{Güvenirlik}) = [\text{Na} (\text{Görüş Birliği } 356) / \text{Na} (\text{Görüş Birliği } 356) + \text{Nd} (\text{Görüş Ayrılığı } 53)] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, Akt. Baltacı, 2017). Yapılan hesaplama göre araştırmacılar arasındaki uyum % 95 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmen görüşlerinden (SBÖ: Sosyal bilgiler öğretmeni, TÖ: Tarih öğretmeni) doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bir yıl içinde öğrencilerine kaç adet atölye düzenledikleri sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 6 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 7 öğretmenin görüş bildirmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. BİLSEM Öğretmenlerinin Düzenledikleri Atölye Sayısı

BİLSEM öğretmenlerinin 1 yıl içinde öğrencilerine yönelik düzenledikleri atölye sayıları		
Atölye sayısı	Sosyal bilgiler öğretmenleri	Tarih öğretmenleri
1-3	36	8
4-6	3	1
7-10	2	-
10 ve üstü	3	-
Toplam	44	9

Tablo 4.1.'de BİLSEM öğretmenlerinin bir yıl içinde öğrencilerine yönelik düzenledikleri atölye sayılarına yönelik görüşleri sorulduğunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda 44 atölye düzenlediği, tarih öğretmenlerinin ise toplamda 9 adet atölye düzenlediği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde cevaplarının yoğun olarak 1-3 arasında atölye düzenlediklerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu yanıtları ise cevapların verilme sıklık oranına göre 4-6 arası, 10 ve üstü atölye sayıları takip ederken; iki öğretmenin 7-10 arası atölye düzenledikleri görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde ise 1-3 arası atölye düzenleyen öğretmenlerin yanıtları çoğunlukta iken 1 öğretmen 4-6 arasında atölye düzenlediğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aksine 7-10 ve 10 ve üstü atölye düzenleyen tarih öğretmeni bulunmamaktadır. Ayrıca tarih öğretmenlerinden 7 öğretmenin, sosyal bilgiler öğretmenlerinden ise 6 öğretmenin bu soruya yanıt vermediğini söylemek mümkündür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye planı hazırlarken dikkat ettikleri hususlar sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 3 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 1 öğretmenin görüş bildirmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Atölye Planı Hazırlarken Dikkat Ettiği Hususlar

Sosyal bilgiler öğretmenleri	f	Tarih öğretmenleri	f
Öğrenciye uygunluk	26	Öğrenciye uygunluk	5
Kazanım ve Amaca uygunluk	11	İlgi ve dikkat çekici	5
Öğrencinin ilgi ve isteği	10	Okulun imkanlarına görelik	3
Uygulanabilirlik	10	Kazanıma ve amaca uygunluk	3
İlgi ve dikkat çekici	9	Yaşamla ilişkisi	2
Güncel ve kullanılabilirlik	5	Özgünlük	2
Malzeme temini	5	Öğrenci sayısına uygunluk	2
Süreye uygun olması	3	Süreye uygun olması	1
Yeni şeyler öğretmek	3	Anlaşılabilirlik	1
Öğrenciyi aktif hale getirmek	3	İstek ve yeterliliklere uygun olması	1
Atölyeye uygunluk	2	Atölyeye uygunluk	1
Öğretmenin bilgi ve birikimine uygunluk	2		
Disiplinler arası özellik	1		
Öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik	1		

Tablo 4.2. incelendiğinde BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye planı hazırlarken dikkat ettikleri hususlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ortak olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin öğrenciye uygunluk yanıtlarını verdikleri, bununla birlikte tarih öğretmenlerinin ilgi ve dikkat çekicilik ifadesini kullandıkları da görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevapların söylenme sıklık oranı değerlendirildiğinde kazanım ve amaca uygunluk, öğrencinin ilgi ve isteği, uygulanabilirlik, ilgi ve dikkat çekicilik, güncel ve kullanılabilir olma ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin vermiş olduğu diğer yanıtlar incelendiğinde okulun imkanlarına görelik, kazanım ve amaca uygunluk, yaşamla ilişkisi, özgünlük gibi yanıtların verildiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az kullandığı ifadeler disiplinler arası özellik ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik iken tarih öğretmenlerinin ise süreye uygunluk, anlaşılabilirlik, istek ve yeterliliklere uygunluk ve atölyeye uygunluk yanıtlarının olduğu görülmektedir.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye planı hazırlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrenci seviyelerine ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek öğrencinin ufkunu açacak çalışmalara öncelik veririm.” (SBÖ, 6).

“Öğrenci yaş grubuna hitap edecek şekilde planlanmış olmasına, kaynaklara ulaşım kolaylığı sağlamasına, öğrenci sayısının çalışma sürecine dâhil edilebilecek nicelikte olmasına, öğrencilerin ilgi ve konsantrasyonunu canlı tutacak şekilde yapılandırılmış olmasına dikkat etmeye çalışırım.” (TÖ, 1).

“Kazanıma, pedagojik uygunluğa, ilham verici olmasına, öğrenci merkezli ve eğlenceli olmasına dikkat ederim.” (SBÖ, 34).

“Başta kazanımlar olmak üzere, atölyede gerekli malzemelerin teminine, öğrencilerin atölyeye olan ilgisine, atölyeye devam etme durumuna, atölye için zaman ayırmasına dikkat ederim. Atölye için mümkünse farklı bir yer tercih ederim yanı normal bir sınıf ortamından çok, atölyenin kimliğine uygun bir ortamın olmasını isterim. Çünkü bu durum atölyedeki işlere aynı zamanda ciddiye kazandırır.” (SBÖ, 18).

“Öğrenci merkezli olmasına, günümüz becerilerini kazandırmaya yönelik olmasına, disiplinler arası özelliğine dikkat ederim.” (SBÖ, 11).

“Öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanmaya, öğrencilerin yeni ürünler geliştirmelerine dikkat ediyorum.” (SBÖ, 26).

“Kazanımın öğrencinin günlük hayatında kullanılabilir özellikte olmasına, öğrencinin dikkatini çekecek yöntem ve teknikleri belirlemeye, yeni kavramlar kullanmaya, görsel materyallere yer vermeye dikkat ederim.” (SBÖ 39).

“Öncelikle öğrenci sayısına dikkat ederim. Daha sonra grupları sınıf ve yaşa göre düzenlemek gelir. Kazanımların seçilmesi önemlidir.” (TÖ 14).

“Yakın çevreye uygunluk, ulaşılabilir materyal ve araç-gereç, öğretmen olarak kendi bilgi ve birikimime uygunluk” (SBÖ 42).

“Okulumuzun imkan ve şartları öğrencilerimizin yapabilirlik durumları çok önemli.” (TÖ, 8).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye hazırlama sürecindeki sorun/beklentileri sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 6 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 1 öğretmenin görüş bildirmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Atölye Hazırlama Sürecindeki Sorunları/Beklentileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri		f	Tarih öğretmenleri		f
Sorular	Atölye donanım ve materyal yetersizliği	15	Sorular	Atölye imkanlarının yetersizliği	3
	Özgün ve yeni etkinlik	5		Zaman sorunu	3

	hazırlama zorluğu				
	Öğrenci sayısının fazlalığı	3		Atölyelerin kalabalık olması	2
	Öğrenci ilgi ve beklentisinin azlığı	3		Etkinlik yetersizliği	2
	İdarenin desteğinin olmaması	3		Etkinlik yazma	1
	Alana yönelik atölye sayısının azlığı	1			
	Öğrenci devamsızlığı	1			
	Okul idaresinin desteği	6		Maddi olanakların iyileştirilmesi	5
	Atölyelerin öğrenci ilgi, istek ve beklentilerini karşılaması	4		Bireysel atölye	3
	Atölye donanımının artırılması	4		Etkinliklerin birleştirilip paylaşılması	1
	Atölye çalışmalarına uygun örnekler	2		İdare desteği	1
	Hizmet içi eğitim çalışması	2		Öğrenci katılımı	1
	Öğrenci sayısının düşürülmesi	2			
	Ürün ortaya koyulabilmesi	1			
	Veli desteği	1			

Tablo 4.3. incelendiğinde BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye hazırlama sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin birtakım sorunlar ifade ettiği görülmektedir. Söylenme sıklık oranıyla incelendiğinde atölye donanım ve materyal yetersizliğinin en fazla söylenen sorun olduğu görülmektedir. Bunu özgün ve yeni etkinlik hazırlama zorluğu, öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencinin ilgi ve beklentisinin azlığı, idarenin desteğinin olmaması gibi yanıtlar takip etmektedir. Tarih öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde atölye imkanlarının yetersizliği ve zaman sorunu ifadelerinin en fazla belirtilen sorunlar olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu yanıtları atölyelerin kalabalık olması, etkinlik yetersizliği gibi yanıtlar takip etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle okul idaresinden destek bekledikleri buna ek olarak öğrencinin ilgi, istek ve beklentilerinin karşılanmasına yönelik taleplerinin olduğu hizmet içi çalışmaların olması gerektiği gibi beklentilerinin olduğu da belirlenmiştir. Tarih öğretmenlerinin beklentilerine baktığımızda ise öncelikle maddi olanakların iyileştirilmesi yanıtının yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bu yanıtı bireysel atölye talebi, etkinliklerin bir havuzda birleştirilip paylaşılması, ve idare desteği gibi taleplerin takip ettiği görülmektedir.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye hazırlama sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Aslında okul idaresinin bu konuda bana yardımcı olmasını isterim. Sonuçta bu alanla ilgili yoğun çaba ve çalışma gerekmektedir. Velilerin de konu ile ilgili beklentileri, atölye açmam

konusundaki istekleri beni çalışmak için motive eder. En önemlisi yapacağın işe, velilerin ve okul idaresinin teveccühüdür. Atölye ile ilgili malzemelerin temini önemli bir sorundur. Genelde atölyelerde malzeme ile çalışılır. Bu nedenden dolayı malzemeler konusunda bir eksiklik motivasyonumuzu düşürür. Atölye için her saat için bir hazırlık süreci vardır. Malzemelerin temini, öğrencilerin malzemeleri kullanmayı öğrenmesi, atölye yerinin her çalışmadan sonra temizlenmesi, öğrencilerin atölye sonunda bir ürün oluşturabilmesi ile beklenti veya basılı bir materyalin oluşturma isteği atölye açma veya atölye hazırlama sürecini etkilemektedir.” (SBÖ, 15).

“Atölyelerde öğrenci sayısı artırıldığı için beceri atölyelerinde sıkıntı yaşıyoruz. Bu konuda öğrenci sayıları düşürülürse atölyeyi hem hazırlamak hem uygulamak daha sağlıklı olur.” (SBÖ, 2).

“Öğrenci sayısı kontrol edebileceğim düzeyde az olmalı, öğrencinin yorgun ve isteksiz olacağı saatler tercih edilmemeli.” (TÖ, 6).

“Çocuklar normal okullarına da devam ettikleri için çocuklar aynı zamanda BİLSEM’de olamayabiliyor. Grupları bir araya getirmekte zorlanıyorum.” (TÖ, 14).

“Örnek, özgün çalışmalar bulmakta zorluklar yaşamaktayım. Programda örnek çalışmalar olsa çok iyi olur. Yani atölyeler için hazırlanmış örnekler olsa çok iyi olacak.” (SBÖ, 11).

“Sosyal Bilgiler alanına giren atölyelere çok fazla ilgi olmayabiliyor. Genelde sayısal ve bilişim atölyeleri tercih ediliyor. Bu nedenle ilk aşamada atölyeye yönelik ilgi ve farkındalığı arttırmaya çalışmak zorunda kalıyorum.” (SBÖ, 17).

“Var olan plan örnekleri yetersiz. Amaç ve kazanımlar bölümlerini hazırlamak uzmanlık gerektiriyor. İyi bir plan hazırlamak öğretmenin yeteneğine kalıyor. Tüm bu nedenlerden dolayı planlarda standarda ulaşamıyor.” (SBÖ, 25).

“Hazır planları kullanmayı tercih etmem, planlarımı coğrafi özelliklerimizi ve bölgesel faktörleri dikkate alarak hazırlarım. Bu konuda yapılmış uygulama örneklerine ihtiyacım var. Hizmet içi eğitim vb.” (SBÖ 36).

“Amaca uygun yeterli içerik bulmakta zorlanıyorum, kimse çalışmalarını paylaşmak istemiyor, bu konuda ortak havuz oluşturulması beklentim.” (SBÖ 48).

“Etkinlik yazma noktasında zorlanıyoruz. Elimizdeki malzemeye uygun atölye oluşturmaya çalıştığımız için atölyelerimize zengin içerikli planlar oluşturmuyoruz.” (TÖ, 1)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölyelerini uygularken izledikleri yol sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 4 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 1 öğretmenin görüş bildirmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Atölye Uygularken İzledikleri Yol Hakkındaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenleri	F	Tarih öğretmenleri	f
Amaca ve plana uygunluk	13	Amaca ve plana uygunluk	8
Öğrencinin ilgi ve yetenekleri	11	Teori ve pratik uyumu	4
Aktif katılım	9	Ürün odaklı olma	3
Önceden hazırlık yapma	9	Öğrencinin ilgi ve yetenekleri	3
Öğrencinin hazırbulunuşluğu	8	Öğrenci ile fikir alışverişi	2
Planı öğrenciye göre esnek hazırlama	5	Atölye örneklerinden faydalanma	2
Öğrenci ile fikir alışverişi yapmak	4	Kaynaklardan faydalanma	2
Atölye hakkında bilgilendirme yapma	4		
Güncellenebilirlik	3		
Basitten zora	2		
Teori ve pratik uyumu	2		
Okul dışı etkinlikler hazırlama	2		
Uzaktan eğitime uygunluk	2		
Uygulama esnasında değişiklik yapabilmek	2		
Somuttan soyuta	1		
Yönetimin katkısı	1		

Tablo 4.4. incelendiğinde, BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölyelerini uygularken izledikleri yol hakkındaki görüşlerine baktığımız zaman, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin yanıtlarının bazıları benzerlik gösterirken bazılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de tarih öğretmenlerinin ortak olarak en fazla amaca ve plana uygunluk yanıtını verdikleri görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevaplarını; öğrencinin ilgi ve yetenekleri, aktif katılım, önceden hazırlık yapma, öğrenci hazırbulunuşluğu gibi yanıtlar takip ederken tarih öğretmenlerinin ise teori ve pratik uyumu, ürün odaklı olma, öğrencinin ilgi ve yeteneği yanıtlarının takip ettiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az söyledikleri yanıtlar arasında somuttan soyuta, yönetimin katkısı, uygulama da değişiklik yapma durumu takip ederken tarih öğretmenlerinin yanıtlarının kaynaklardan faydalanma, atölye örneklerinden faydalanma gibi yanıtların takip ettiği görülmektedir.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölyelerini uygularken izledikleri yol hakkındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerin seviyesi, yaş grupları, hazırbulunuşluk düzeylerine göre planımı esnek hazırlayarak uygulamada değişiklikler yaparak uygulayım.” (SBÖ, 3).

“Etkinlikleri önceden planlar, öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yaparım. Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağlarım.” (SBÖ, 13).

“Atölye planına uygun hareket ederim. Atölye sonunda sergilenebilecek bir ürün çıkmasına gayret ederim.” (TÖ,16).

“Öğrencilerin konu hakkındaki hazırbulunuşluk durumlarını göz önüne alırım. Daha sonra bazı sorularla öğrencinin konuya dikkatleri çekilir. Verilecek teorik bilgiler verildikten sonra etkinliğin uygulama safhasına geçilir.” (SBÖ, 16).

“Öğrenciyi sürece dahil etmek ve öğrencileri özgür bırakmak.” (TÖ, 4).

“Atölye için duyuruya çıkılır, atölye hakkında bilgilendirme yapılır, öğrenciye faydalı yönleri belirtilir, belirli bir kontenjan konulur, atölyeye gelen öğrenci kapasitelerine göre planlama yapılır.” (SBÖ, 6).

“Ders saatlerine uygunluk. Kendi becerim ve yeterliliğim, öğrenci-veli beklentisi, öğrenci üzerinde yaşamsal önemi, öğrenci devamının ve ilgisinin süreci, öğrencilerin gruplar halinde birbiriyle uyumu.” (SBÖ, 9).

“Ön bilgilendirme yaparım kısa bir şekilde. Ardından öğrencilerin konu ile ilgili tasarımlar yapmalarını isterim. Vaktimin çoğunu öğrencilerin tasarımlarını oluşturmalarına ayırırım.” (SBÖ, 17).

“Önceden hazırlanmış atölye örneklerini incelerim. Konu ile ilgili ana kaynaklara ulaşmaya çalışırım (ana kaynak örnekleri dikkat çekicidir); Konu hakkında akademik düzeyde yapılmış çalışmalardan yararlanmaya çalışırım (makale, eleştiri); konunun pekişmesine sağlayacak yeni öğretim yöntemlerini araştırarak, video animasyon film belgesel gibi örnekler bulmaya çalışırım. Uyarımları çoğaltarak dersin zenginleşmesini sağlamaya çalışırım.” (TÖ, 6).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye uygulama sürecindeki sorun/beklentileri sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 10 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 1 öğretmenin görüş bildirmediklerini ifade etmek mümkündür.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Atölye Uygulama Sürecindeki Sorunları/Beklentileri

	Sosyal bilgiler öğretmenleri	F	Tarih öğretmenleri	f
Sorunlar	Donanım ve materyal yetersizliği	6	Donanım ve materyal yetersizliği	6
	Devamsızlık	5	İdare desteğinin olmaması	3
	Öğrenci isteğinin olumsuz yönde değişmesi	4	Öğrenci katılımının yetersizliği	3
	Öğrenci düzeyinin birbirinden farklı olması	3	Maddi sorunlar	2
	Veli desteğinin az olması	2	Atölye sayısının azlığı	1
	İdare desteğinin olmaması	2	Veli desteğinin az olması	1
	Programın uyulma zorunluluğu	2		

	Öğrenci sayısı	1		
	Ders saati yetersizliği	1		
	Okul dışı etkinliklerde sorun	1		
Beklentiler	Öğrenci devamlılığı	4	İdare desteği	2
	Amaca uygun kazanım verilmesi	3	Öğrenci devamlılığı	1
	Fiziki şartlar ve donanımın iyileştirilmesi	3	Öğrenci sayısının düşürülmesi	1
	İdare desteği	2		
	Veli tutumunun değişmesi	2		
	Esnek program	1		
			Beklentiler	

Tablo 4.5.'e bakıldığında, BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye uygulama sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar bakımından bir takım benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları değerlendirildiğinde, tarih öğretmenleri ile ortak olarak donanım ve materyal eksikliği noktasında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin buna ek olarak öğrenci isteğinin olumsuz yönde değişmesi, öğrenci düzeyinin birbirinden farklı olması gibi sorunları ifade ettikleri görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin ise öğrenci katılımının yetersizliği, maddi sorunlar gibi cevapları verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte hem tarih öğretmeni hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak olarak belirttikleri sorunlar arasında veli desteğinin az olması ifadesine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin beklentileri göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin amaca uygun kazanım verilmesi, fiziki şartların ve donanımın iyileştirilmesi noktalarına vurgu yapılırken tarih öğretmenlerinin ise idare desteği, öğrenci sayısının düşürülmesi noktalarının ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte hem tarih öğretmeni hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci devamlılığı ifadesine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye uygulama sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Arkeoloji atölyesi çalışması yapmıştım. En büyük sorunumuz kazı yerinin ayarlanması idi. Malzeme temininde de sorun yaşamıştık. Ayrıca atölye dersini normal sınıfımızda yapmak da zor oluyordu. Özellikle uygulamalı çalışmalar için farklı mekanları kullanmak yararlı olacaktır.” (SBÖ, 22).

“Atölyelerde malzeme bulmakta zorlanıyoruz. Maddi sıkıntılar yaşıyoruz. Bazen de konuya uygun kaynak bulmak zor oluyor.” (TÖ, 3).

Atölyelerimizin idare ve veli tarafından ciddiye alınmamasının yıl içinde öğrenciyi de atölyeden koparması en büyük sorun. Beklentim, atölyelerimin başladığı gibi bitmesi. Atölyelerim için gerekli desteğin sağlanması. (TÖ, 7).

“Temel beklentim açılacak atölyeye öğrencinin istekli gelmesi ve hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olması. Ayrıca atölye ile ilgili araç ve gereçlerin de tam olarak sağlanması ilk beklentilerimdendir.” (SBÖ, 11).

“Atölyelerde öğrencilerin baştan heves edip sonra vazgeçmeleri beni çok zorluyor. Beklentim, öğrencilerin en azından dönem sonuna kadar devam ederek çalışmalara katılmaları.” (SBÖ, 21).

“En büyük sorun öğrenci katılımının yetersiz olması. Sonra uygun ortamın sağlanamaması.” (TÖ, 10).

“Sosyal Bilgiler öğretmenleri 4. Sınıf öğrencilerinin derslerine girmeye başladı. Proje öğrencilerini bırakın BYF 3 öğrencimiz bile yok küçük öğrencilerle atölye çok akıcı bir şekilde yürümüyor. Aile işbirliği önemli bir seçenek oluyor bu durumda. Ders kurum yönetimi tarafından çok ciddiye alınmadığı için açılan atölyeyi öğretmen ek ders tamamlasın diye destekliyorlar sadece.” (SBÖ, 35).

“Velilerin bakış açısının olumlu yönde düzeltilmesi gerekiyor. Ölçüp tartamayacakları konularda müdahil olmaktadır bu da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkiliyor.” (SBÖ, 7).

“Sınıf kalabalık olunca etkinlik yönetimi konusunda sorunlar çıkabiliyor. Diğer yandan malzeme konusunda da sıkıntı yaşayabiliyorum.” (SBÖ, 15).

“Maddi yetersizlikler ve özellikle kurum dışında yürütmek istediğimiz faaliyetlerde ulaşım, izin, derslerin ayarlanması gibi sorunların yaşanması.” (SBÖ, 38).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine atölyelerini değerlendirirken izledikleri yol sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 5 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 2 öğretmenin görüş bildirmediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Atölye Değerlendirirken İzledikleri Yol Hakkındaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenleri	f	Tarih öğretmenleri	f
Ölçek uygulama	9	Ölçek Uygulama	6
Aktif katılım	9	Ürün değerlendirmesi	4
Ürün değerlendirmesi	7	Öğrencinin geri bildirimi	1
Gözlem	5	Süreç içindeki gelişim	1
İlgi ve istekleri arasındaki ilişki	5		
Kazanıma ulaşılma	5		

Grup akran değerlendirmesi	3
Süreç içindeki gelişimi	3
Etkinlikler	3
Beceri gelişimi	2
Mevcut imkanlar	2
Öğrencinin çabası	2
Öğrencinin geri bildirimi	2
Ders sonu değerlendirme	2
Basitten karmaşığa	1
Online araçlar	1

Tablo 4.6. incelendiği zaman BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölyelerini değerlendirirken izledikleri yol hakkındaki görüşlerine baktığımızda sosyal bilgiler öğretmenleri ve tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplarda ortak olarak ölçek uygulama yanıtının sıklıkla söylendiği görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları arasında aktif katılım, ürün değerlendirmesi, gözlem, ilgi ve istek arasındaki ilişki, kazanıma ulaşımla gibi yanıtların verildiği belirlenmiştir. Fakat tarih öğretmenlerinin yanıtları gözden geçirildiğinde ürün değerlendirmesi, öğrencinin geri bildirimi, süreç içindeki gelişim gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenlerinin söylenme sıklığı oranı ile değerlendirildiğinde basitten karmaşığa, online araçlar, öğrencinin geri bildirimi, ders sonu değerlendirme gibi yanıtları verdiklerini ifade etmek mümkündür.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölyelerini değerlendirirken izledikleri yol hakkındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Ortaya çıkan ürünlerin incelenmesi, grup akran değerlendirmelerinin yapılması ve süreç boyunca gözlem yaparım.” (SBÖ, 1).

“Önceden hazırlanmış ölçekler kullanırım, bunlar içerisinde öznel (öz değerlendirme) ya da nesnel (akran/ grup/ürün değerlendirme)soruları içerir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyini ve beklentilerini duymak isterim.”(TÖ, 5).

“Atölye sonunda dereceli puanlama ölçeği, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu, açık uçlu sorulardan birini uygulayarak geri dönütler sağlarım” (SBÖ, 16).

“Genelde etkinlik kazanımları doğrultusunda rubrik hazırlarım. Daha verimli değerlendirme sağlıyor. Değerlendirmede öncelikli kriterim öğrencilerin ne kadar aktif olduklarıdır.” (SBÖ, 17).

“Atölyede yaptığımız etkinlikler sonucu öğrencilerin etkinliklere katılımı ve sonucunda ortaya çıkan ürünleri değerlendiririz. Değerlendirme sonucu öğrenci eksiklerini gidermek için dönüt veririm.” (SBÖ, 13).

“Öğrenci görüşleri ve kendi nitel gözlemlerimi kullanırım. Varsa ürün değerlendirmesi ve değerlendirme formları da kullanabilirim.” (SBÖ, 22).

“Meydana çıkardığımız ürünleri değerlendiriyoruz. Ancak öğrencinin öğrenme süreci çok dana önemli bu ürünleri meydana getirirken.” (TÖ, 7).

“Benim için sürecin değerlendirilmesi en eğlenceli kısım. Haftalık çalışmalar bittikten sonra öğrencilerden bu hafta yaşanan aksilikler ve kendilerini başarılı gördükleri kısımları post-itlere yazıp "bu hafta" köşesine yapıştırmalarını istiyorum. Aksilikler kısmı kırmızı post-it olumlu kısımlar mavi post-itler kısmında yer alıyor. Mavi post-itler kırmızılar geçtiği sürece her şey yolunda.” (SBÖ, 27).

“Değerlendirmeyi öğrencinin bireysel katılımı, ürüne katkısı, gruba çalışma becerisi, gruba liderlik edip etmemesi gibi konulara farklı yorumlar yapabiliyor mu? Önceki öğrenmelerini kullanabiliyor mu? Arkadaşları için yeni fikirlerin kaynağı olarak görünüyor mu? Şeklinde gözlem formları ile yapıyorum” (SBÖ, 46).

“Öğrencilerimi ulusal yarışmalara katarım. Proje yarışmalarına katılırız. Öğrencilerle süreci değerlendiririm, artı ve eksi yönleri belirleriz.” (TÖ, 14).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye değerlendirme sürecindeki sorun/beklentileri sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 10 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 4 öğretmenin görüş bildirmediğini ifade etmek mümkündür.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Atölye Değerlendirme Sürecindeki Sorunları/Beklentileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri		f	Tarih öğretmenleri		f
Sorunlar	Değerlendirme ölçütü olarak ölçek kullanılması	4	Sorunlar	Değerlendirmenin yetersiz olması	3
	Değerlendirmenin yetersiz olması	3		Değerlendirilecek ürünün olmaması	2
	Öğrencilerin yeteri kadar aktif olmaması	3		Yaş düzeyinin uygun olmaması	1
	Öğrencilerin eşit düzeyde olmaması	2		Maddi sıkıntılar	1
	Maddi sıkıntılar	2		Zaman yetersizliği	1
	Zaman yetersizliği	1		Ulaşım sorunu	1
	Sınıf mevcudunun fazla olması	1		İzin sorunu	1
	Kurumun atölyeleri denetlememesi	1			
Beklentiler	Öğrencilerin aktif olması	4	Beklentiler	Ürünün ortaya çıkması	3
	Öğrenci gelişim düzeyine göre yapılması	4		Zengin içerik	1
	Uygun değerlendirme araçlarının olması	4		Uygun kriterleri taşıması	1
	Değerlendirmede portfolyo kullanılması	2			

Atölyelerin zorunlu olması	1
Veli-İdare iş birliğinin olması	1
Sergi yapılması	1

Tablo 4.7. incelendiğinde BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye değerlendirme sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri ve tarih öğretmenlerinin ifade ettikleri sorun ve beklentiler arasında bir takım benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin sıklıkla üzerinde durduğu sorunlar arasında değerlendirmenin yetersiz olması, maddi sorunlar ve zaman sorununun olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ayrıca ifade ettiği sorunlar arasında değerlendirme ölçütü olarak ölçek kullanılması, öğrencinin yeteri kadar aktif olmaması, öğrencilerin eşit düzeyde olmaması gibi sorunlar ifade edilirken tarih öğretmenlerinin ise yaş düzeyinin uygun olmaması, değerlendirmenin yetersiz olması, ulaşım ve izin sorunu gibi noktaları belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin aktif olması, öğrencinin gelişim düzeyine göre yapılması, uygun değerlendirme araçlarının olması gibi yanıtları verdikleri görülürken tarih öğretmenlerinin ise ürünün ortaya çıkması, zengin içerik, uygun kriterleri taşınması gibi cevapları verdikleri görülmektedir.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye değerlendirme sürecindeki sorunları/beklentileri hakkındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Değerlendirme kriterlerinin, öğrencinin birebir mevcut durumlarına uygun olup olmadığının ölçülmesi için yeterli ölçek olmaması.” (SBÖ, 52).

“Uygun değerlendirme kriteri bulamayabiliyoruz.” (TÖ. 7).

“Her öğrenci farklı olduğu için çalışmaları ve ürünleri de birbirinden farklı olmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin farklı yönleri olduğu gerçeğinden hareketle, standart bir çalışma ve ürün çıkarmanın olmaması gerektiğini bazen unutabiliyoruz. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerle atölye çalışması biraz daha güç olabiliyor. Oldukça esnek bir tarzda çalışarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek bazen zor olabiliyor. Atölye ilgisi olmakla beraber uygulama konusunda hiç çaba sarf etmeyen öğrencilerle karşılaşıldığında ilginç gelebilir. Ancak onların gerçekten de atölyenin kazanımlarının çoğunu elde ettiklerini görünce şaşıyorum.” (SBÖ, 20).

“Değerlendirme yaparken öğrencinin gelişim düzeyini de katmak gerekir. Her öğrencinin aynı sonuca varacağı fikri ile değerlendirme yapmaktan uzak durulmalı” (SBÖ, 11).

“Değerlendirmeler ölçeklerle değil de portfolyo şeklinde olursa daha verimli olur.” (SBÖ, 21).

“Bazı öğrenciler etkinliklerde pasif oldukları için değerlendirme kısmı faydalı olmuyor bu öğrencilerine sürece katıp değerlendirmeleri ona göre yapmalıyız” (SBÖ, 13).

“Küçük yaş grupları ile çalışmamdan dolayı değerlendirme basamağına yeterli önem verilmemektedir.” (TÖ, 5).

“Atölyeyi kurumun değerlendirmesi de gerekiyor bence. Yani kurum da öğrencilerin isimlerini almadan atölyeyi değerlendirmesini istemelidir. Öğrencilerin sevmediği bir atölyenin aynı öğretmen tarafından defalarca kez açılmasının mantığı yok.” (SBÖ, 27).

“Not olmadığı için değerlendirme süreci öğrencinin insafına kalıyor.” (TÖ, 16).

“Değerlendirme süreci sınıf kalabalık olduğunda zaman bakımından problem oluşturabiliyor. Sınıf mevcutlarının azalması gerekiyor” (SBÖ, 44).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye deneyimlerine yönelik görüşleri sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 8 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 6 öğretmenin görüş bildirmediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Atölye Deneyimleri Hakkındaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenleri	f	Tarih öğretmenleri	f
Öğrenci gelişimine katkı sağlaması	10	Öğrencinin tutumunun değişmesi	4
Atölyelerin verimli olması	6	Öğrencinin derse devam durumunun artması	3
Atölyeye daha aktif katılım sağlaması	5	Öğrencinin farkındalığının artması	2
Öğretmenin kendini geliştirmesi	5	Velinin memnuniyeti	1
Atölyelerin eğlenceli olması	4	İdarenin memnuniyeti	1
Farklı bakış açıları geliştirmesi	4		
Atölyelerinin yaratıcı ve bilimsel olması	4		
Atölyelerin kurumun prestijini arttırması	3		
Öğrenci ve veli desteğinin eksik olması	4		
Somut dönütlerinin yetersiz olması	2		
Sergi açılması	2		
Atölyelere katılımın sınıf seviyelerine göre farklılaşması	2		
BİLSEM program içeriğinin yönlendirici olmaması	1		
Öğrenci sayısının fazla olması	1		
Kurumun fiziki koşullarının yetersiz olması	1		

Tablo 4.8.'de BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye deneyimleri hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci gelişimine katkı sağlaması ifadesini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bu yanıtın dışında atölyelerin verimli olması, atölyeye aktif katılım sağlaması, öğretmenin kendini geliştirmesi, atölyelerin yaratıcı ve bilimsel olması gibi olumlu ifadelerle yer verilirken, BİLSEM program içeriğinin yönlendirici olmaması, öğrenci sayısının fazlalığı, fiziki koşulların yetersiz olması gibi olumsuz ifadelerle de yer verdikleri görülmektedir. Ancak tarih öğretmenlerinin yanıtları incelendiğinde öğrenci tutumunun olumlu yönde değişmesi, öğrencinin derse devam durumunun artması, öğrenci farkındalığının artması, veli ve idare memnuniyetinin olumlu yönde değişmesi şeklinde olumlu ifadelerle yer verdikleri herhangi bir olumsuz ifadeye değinmediklerini ifade etmek mümkündür.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye deneyimleri hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Atölye çalışmaları dönemlik olduğu için ciddi anlamda öğrencilerde farkındalık oluşuyor. Derslere bakış açısı değişiyor. Ortaya çıkan ürünlerin öğrencide yapabileceği hissi uyandırması.” (SBÖ, 3).

“Derslere bakış açısı olumlu yönde etkileniyor. Öğrencide kuruma yönelik aidiyet oluşuyor.” (TÖ, 6).

“Öğrenciler atölye sayesinde özgüven kazanımları, paylaşım duyguları, grup bilinci vb. duygulara sahip olduğunu ya da kazandığını görmek bizleri mutlu ediyor” (SBÖ, 6).

Öncelikle kendimi dolaylı olarak da öğrencilerimi eğittim. Kurumlarda yapılan her atölye çalışması kuruma prestij sağlar. Bu da kurum cazibesini artırır. (SBÖ, 38).

“Bana, eğitim hayatımda özgür olabildiğim ve öğrencilerde de yaratıcılığı yansıtabildiğim bir alanı ifade ediyor atölyeler” (SBÖ, 5).

“Ürün temelli atölyeler çok talep görüyor. Öğrenci ürününü görmek istiyor.” (TÖ, 2).

“Bir yıldır Bilsem de görev yapıyorum yapılan etkinliklerde genel olarak olumlu dönütler alıyorum. Fakat etkinliklerin daha yaratıcı ve bilimsel olması konusunda da dönütler alıyorum.” (SBÖ, 39).

“Ortam güzel ancak Programların ve atölye planlarının düzeltilmesi gerekir.” (TÖ, 11).

“Sözel alana giren atölyelere ilginin düşük olduğunu görüyorum. Bunu arttırmak için sürekli teknoloji ile atölye konularını entegre etmeye çalışıyorum. Eskisine oranla bu önyargıları yenmeye başladığımızı gözlemliyorum.” (SBÖ, 64).

“Kurum binasıyla, felsefesiyle, çok iyi düşünülmüş. Ama programın içi boş, etkinliklere yer verilmemiş. Her şey öğretmenin inisiyatifine bırakılmış, öğretmen yapabileceği kadar işler yürüyor. Neyi, nerede, kime nasıl verileceği ve ne kadar verildiğine ilişkin içi boş bir programla karşı karşıyayız. Mutlaka bu eksiklikler giderilmeli.” (SBÖ, 26).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin atölye sonrası ölçme değerlendirmeyi nasıl hazırladıkları sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 11 öğretmenin soruyu boş bıraktığı ya da değerlendirme yapmıyorum ifadesini kullandıkları görülürken, tarih öğretmenlerinden ise 4 öğretmenin görüş bildirmediikleri görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Atölye Sonrası Ölçme Değerlendirmeyi Hazırlama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenleri	f	Tarih öğretmenleri	f
Atölyenin kazanımları	12	Uygun ölçme aracı	5
Ölçekler kullanımı	10	Amaç ve kazanıma uygunluk	4
Gözlem formu	6	Atölye içeriği	2
Atölye sonrası ortaya çıkan ürün	5	BİLSEM modülü	1
Nitel soru formları	3	BİLSEM araştırma basamaklarına uygunluk	1
Web 2.0 araçları aracılığı	2		
Hazır değerlendirme formları	2		
Akran değerlendirme formu	2		
Öğrencilerle soru cevap yaparak	2		
BİLSEM modülü	1		
Sınıf içi yarışmalar	1		
Ölçme araçları hazırlayarak	1		

Tablo 4.9.’ da BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye sonrası ölçme değerlendirmeyi nasıl hazırladıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin söylenme sıklığı oranına göre, atölye kazanımları ifadesini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu yanıtı ölçek kullanımı, gözlem formu, atölye sonrası çıkan ürün, nitel soru formu, akran değerlendirme formu gibi çeşitli yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Tarih öğretmenlerinin yanıtları değerlendirildiğinde ise uygun ölçme aracı yanıtının en fazla söylenen cevap olduğu görülmektedir. Bu yanıtı amaç ve kazanıma uygunluk, atölye içeriği, BİLSEM modülü gibi yanıtların takip ettiği görülmektedir.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye sonrası ölçme değerlendirmeyi nasıl hazırladıklarına ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Güvenirliği ve geçerliliği daha önceden test edilmiş hazır değerlendirme formları kullanıyorum. Kontrol listesi, dereceli puan anahtarı gibi” (SBÖ, 13).

“Kahoot, Quizizz gibi online araçlar, resim yapma, drama gibi yöntemlerle yapıyorum.” (SBÖ, 19).

“Rubrik ve gözlem formları kullanarak ölçme yaparım.” (TÖ, 15).

“Dereceli puanlama anahtarları ile süreci değerlendiririm. Kendini değerlendirme ve akran değerlendirme formu ile de sonucu değerlendiririm. Atölye sonunda ise bu değerlendirmeler hakkında öğrencilerle konuşur ve bir daha aynı etkinlikte neyi farklı yapabileceklerini sorarım.” (SBÖ, 22).

“Atölye konusu ile ilgili bir ürün ortaya koymalarını beklerim. Koydukları ürüne göre de değerlendirme yaparım.” (SBÖ, 48).

“Amaçların sonuca nasıl yansıtıldığını nesnel kriterler ile ölçerim” (TÖ, 16).

“Nitel gözlem yaparım. Öğrencilerle ilgili kısa notlar alırım. (Güneşin katmanlarını merak etti, gezegenler arasındaki benzerlikleri hemen fark etti gibi.) (SBÖ, 28).

“Her öğrencinin atölyeden beklentileri ile ilgili bir ön-test yapılmaktadır. Atölye sonunda ön-test sonuçları ile son-test sonuçları (öğrencilerin ilgili yorum ve düşünceleri) karşılaştırılır. Okul idaresinin çalışma sonunda atölye ile ilgili olumlu değerlendirmeleri benim iyi bir iş yaptığıma dair bir algı oluşturur.” (SBÖ, 15).

“Öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirmeler yapılır. Uygulama, değerlendirme ve sentez yapmalarına yönelik değerlendirme yapılır ve bu duruma uygun etkinlikler yapılır.” (SBÖ, 62).

“Atölyeleri değerlendirebilmek için yeterli Ölçek bulunmadığından atölyemizin amacına uygun kazanımlar doğrultusunda sorular sorarak ya da amaca uygun ürün ortaya çıkarıp çıkarılmadığını kontrol ederek ölçme uygulaması gerçekleştirmiş oluyoruz. 1-) Birbirimizi destekledik mi? 2-) Konuşurken birbirimizi gerçekten dinledik mi? 3-) Etkinliğimizde derinleştik mi? 4-) Herkes için keyifli miydi? 5-) Herkes aktif katılım sağladı mı?” (TÖ, 4).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik sorular sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden 7 öğretmenin, tarih öğretmenlerinden ise 4 öğretmenin görüş bildirmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Arttırmaya Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenleri	f	Tarih öğretmenleri	f
Hizmet içi eğitimleri takip etme	11	Araştırma yapma	6
Araştırma yapma	11	Hizmet içi eğitimleri takip etme	5
Alanıyla ilgili çalışmaları takip etmesi	10	Güncel gelişmeleri takip etme	3
Teknolojiyi takip etme	9	Disiplinler arası iş birliği	1
Disiplinler arası iş birliği yapma	9	Akademisyen desteği	1
Yeni atölye planları geliştirme	4	BİLSEM çalışmalarında sorumluluk alma	1
Seminerlere katılma	4		
Atölyelerin/etkinlerin takibi	4		
Yenilikçi kitaplar okuma	4		
Kendi alanına katkı sağlama	2		
Farklı mekanlarda ders işlenmesi	2		
Meraklı olma	1		
Yeni materyallerin oluşturulması	1		
Yüksek lisans yapma	1		

Tablo 4.10.'da BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenleri ve tarih öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar arasında araştırma yapma, hizmet içi eğitimleri, disiplinler arası iş birliği yapma yanıtlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer yanıtlar arasında alanı ile ilgili çalışmaları takip etmesi, teknolojiyi takip etme yeni atölye planı geliştirme, yenilikçi kitaplar okuma, farklı mekanlarda ders işlenmesi, meraklı olma gibi yanıtların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde ise güncel gelişmeleri takip etme, akademisyen desteği, BİLSEM çalışmalarında sorumluluk alma gibi yanıtlarını verdikleri tespit edilmiştir.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Hizmetçi eğitimlere katılıyorum. Konuyla ilgili yayınları takip ediyorum. Diğer arkadaşların etkinliklerinden yararlanıyorum. Birbirimize etkinliklerimizi gönderiyoruz." (SBÖ, 23).

"Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmaya çalışıyorum. BİLSEM merkezi çalışmalarında sorumluluk almaya gayret gösteriyorum. Diğer disiplinlerle işbirliği yapmaya çalışıyorum." (TÖ, 1).

"Sosyal bilgiler alanıyla ilgili arkeoloji, meteoroloji gibi atölyelerinde açılması için gayret gösteriyorum. Bu alanlar ile ilgili kendimi geliştirmek için seminerler ve kurslara katılıyorum" (SBÖ, 13).

“Mesleki gelişimim için en doğru karar yüksek lisans yapmak oldu. Çok faydalı tecrübeler ve bilgiler biriktirdim. Alanım ile ilgili gündemi takip etmek. Hatta daha fazlasını. Tazelenmek...” (SBÖ, 34).

“İstanbul Üniversitesi tarih bölümünden mezunum. Okuldayken eskiçağ tarihini oldukça detaylı gördük. Kazılara katılmasam da teorik bilgiyi almıştım. Ayrıca Mersin Arkeoloji Müzesi iletişim halindeyim. Her yıl bir hafta dersimi müzede yaparım. Üniversitenin Arkeoloji bölümüyle ilişki halindeyim. Ayrıca her yıl ilimizdeki arkeoloji günlerini takip ederim. Kendimi bu alanda yetiştirmeye çalışıyorum. Hala okumalarım devam ediyor. Ayrıca atölye planlarını da incelerim. Sürekli çevremden malzeme toparlarım. Herhangi bir şeyi dersime ne şekilde eklerim diye düşünürüm. Kendim materyal hazırlarım. Bilsem öğretmeni olmak da biraz da kendi malzemesi üretmek olduğunu öğrendim. Umarım çalışmanız için verimli olmuştur. İyi günler dilerim.” (SBÖ, 24).

“Her sene p4c, NLP, koçluk, kişisel gelişim, Hikâye anlatıcılığı gibi alanlarda eğitimler alıyorum. Bunun için her sene bütçe ayırıyorum.” (SBÖ, 4).

“21. Yüzyıl becerileri öğrenmeye ve bunları uygulamaya çalışıyorum. Üniversitelerin online eğitimlerini takip etmenin yanında; Tasarım Odaklı Düşünme Becerileri, Yenilikçi Yaklaşımlar gibi eğitim faaliyetlerine katılıyorum ve arkadaşlarımı teşvik ediyorum. Hizmet içi eğitimlerden uygun olanları seçerek sertifika almaya çalışıyorum. Tarih alanında bütçem elverdiğince prestij kitaplar edinerek derslerimde/atölyemde kullanmaya çalışıyorum. Denemeye, yapmaya çalışıyorum. Doktora programına katılma hayalimi canlı tutmaya çalışıyorum.” (TÖ, 10).

“Açtığım atölye ile ilgili uluslararası eğitimleri ve kursları tamamladığım için bu işi iyi yaptığımı düşünüyorum. En azından iki kutu oyunu öğrenip akıl ve zeka oyunları atölyesi açmıyorum.” (SBÖ, 27).

“Atölye öncesi çeşitli kaynaklardan konuya dair araştırma yaparım. Akademik kaynaklardan literatür tararım. Yapmayı düşündüğüm atölyeye dair yapılmış veya benzer çalışmalar var mı? Bunların benim yapmak istediğim atölye ile benzeşen ve ayrılan yönleri neler? Benim kurumuma, öğrencime ve bana ne kadar uygun? Gibi sorularla beğendiğim yönlerini alarak kendime uyarlarım. Ayrıca yurtdışında buna benzer atölyeler var mı? Mutlaka internet taraması yaparım. Tüm bu bilgiler ışığında atölye planımı oluştururum.” (SBÖ, 30).

“Açılacak atölyenin gerçekten bir eğitim ihtiyaca hizmet etmesi öğrenciye maksimum seviyede fayda sağlaması gerekir. O nedenle atölyeye dair uzun bir araştırma yürütür, varsa konunun uzmanı akademisyenlerle iletişime geçerim. Atölyenin aynısı veya benzeri farklı kurumlarda varsa yapılan çalışmaları incelerim. Yerli ve yabancı kaynaklardan okumalar yaparım.” (TÖ, 3).

4.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerden atölye planlarından bir adet örnek paylaşımları istenmiştir. 46 öğretmen “Yetenek Geliştirme Atölyesi” başlığı altında planlarını paylaşmışlardır. Planlar aşağıda belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4.11.1. Atölye Planı Hazırlama Sürecinin İncelenmesi

“2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında BİLSEM sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, yetenek geliştirme atölye planı hazırlık süreçlerine yönelik değerlendirmeleri nasıldır?” şeklindeki soruya cevap aramak için araştırma kapsamına giren öğretmenlerin, atölye planı hazırlama süreçlerine yönelik incelenen başlıklara ilişkin bulgulara tablo 4.11a.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.11a. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Planı Hazırlama Performansları

	Temalar	f
Kazanım yazma	Bilimsel ve teknolojik gelişmeler	8
	Güncel sorunlar	7
	Çevre sorunları	6
	Gelecek yaşam	4
	Disiplinler arası ilişki	4
	Toplum hayatı	3
	Sosyal yardımlaşma	3
	Uygarlık	3
	Yazı	2
	Dil	2
	Küresel sorunlar	2
	Tarihsel olay	2
	Kültür	2
	Dijital vatandaşlık	2
	Gündelik hayat	2
	Nüfus	1
	Yerleşme	1
	Deprem	1
	Afet	1
Yöntem-teknik	Anlatım	19
	Soru-cevap	14
	Beyin fırtınası	9
	Drama	7
	Grup çalışması	4
	Tartışma	3
	Beyin fırtınası	2
	Afiş hazırlama	1
	Doğaçlama	1
	Rol oynama	1
	6 parçalı hikâye tekniği	1
	Argümantasyon	1

Araç-Gereç hazırlığı	Dioroma	1
	İnternet	18
	Etkileşimli tahta	13
	Çalışma kâğıtları	11
	Kâğıt	6
	Gazete	3
	Dergi	3
	Makas	3
	Yapıştırıcı	2
	Boya	2
	Fırça	2
	Spatula	1
	Kum havuzu	1
	Testi	1
	Kil	1
	Ağaç tutkalı	1
	Atık kâğıtlar	1

İncelenen atölyelerin hazırlama sürecinde planlarda “Atölyenin adı, kazanım, kazanımın orijinal / güncel bir olayla ilişkilendirilmesi, disiplinler arası işbirliğinin açıklanması, kullanılan yöntemin belirtilmesi ve kullanılan araç gereç hazırlığının gösterilmesi” başlıklarında incelenmiştir:

Atölye planlarına bakıldığında incelenen planlardan 34’ünün yaratıcı bir atölye ismi koyduğu diğer 12’sinin ise konu başlığını kullandığı görülmüştür. Planlarının kazanımlarına bakıldığında “yetenek geliştirme atölyesi” konularına göre oluşturulmuştur. Atölye planlarında ele alınan kazanımların orijinal/ güncel bir olayla ilişkilendirilme durumuna bakıldığında incelenen tüm planların orijinal bir konudan ilerleyerek kazanıma ulaşmayı tercih ettikleri söylenebilir. Atölye planlarında kullanılan yöntem konusunda genellikle benzer yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. “Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, drama” yöntemleri en fazla kullanılan yöntemler arasında belirtilmiştir.

Atölye planlarında son olarak kullanılan araç gereç hazırlığı konusunda öğretmenlerin sınırlı araç gereç kullandıkları söylenebilir. İnternet, etkileşimli tahta ve çalışma kâğıtları en fazla ifade edilen araç gereçler olmuştur. Fakat 12 öğretmenin kurum ya da kendi imkânları ile daha çeşitli araç gereçler (gazete, dergi, kâğıt, makas, yapıştırıcı, boyalar, kum havuzu, kürek, çapa, mala, spatula, testi, fırça, fon kartonları ve mukavva, makas, hazır kil, ağaç tutkalı, atık kâğıtlar vb.) gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin atölyelerde kullanılmak üzere kendi materyallerini geliştirdiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

4.11.2. Atölye Planı Uygulama Sürecinin İncelenmesi

“2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında BİLSEM sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, yetenek geliştirme atölye uygulama süreçlerine yönelik değerlendirmeleri nasıldır?” şeklindeki soruya cevap aramak için araştırma kapsamına giren öğretmenlerin, atölye uygulama sürecinde içeriği aktarmaya yönelik incelenen başlıklara ilişkin bulgulara tablo 4.11b.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11b. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Uygulama Performansları

Anlatım	19
Soru-cevap	14
Afişler	4
Resimler	4
Gazete haberleri	3
İnternet haberleri	3
Hikayeler	3
Kitabeler	1

İncelenen atölyelerin uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler tarafından hazırlanmış planlar “öğrenme öğretme sürecinin aşamalarına uygunluğu, içeriğin kazanıma uygunluğu, içeriğin aktarımı” başlıklarında incelenmiştir.

Atölyelerde genellikle konu ağı proje merkezli bir yaklaşım sergilendiği ifade edilebilir. Uygulama sürecinde, öğrenme konularının birbiriyle ilişkilendirilerek, projeler halinde bireysel ya da grup olarak öğrenmeyi sağlayan bir içerik sunulduğunu söylemek mümkündür.

İncelenen atölye planlarının öğrenme öğretme sürecinin aşamalarına uygun olarak kurgulandığı görülmüştür. Ayrıca incelenen tüm atölye plan içeriklerinin kazanıma uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Fakat planlarda içeriğin aktarımında genellikle düz anlatım ve soru cevap kullanılarak aktarım yapıldığı, 15 öğretmenin planlarında ise içeriğin resimler, gazete içerikleri, güncel haberlerle zenginleştirildiği ve hikayeleştirilerek olay kurgusu içinde aktardığı görülmüştür.

4.11.3. Atölye Planı Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi

“2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında BİLSEM sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, yetenek geliştirme atölye planı değerlendirme süreçleri nasıldır?” şeklindeki soruya cevap aramak için araştırma kapsamına giren öğretmenlerin, atölye değerlendirme süreçlerine yönelik incelenen başlıklara ilişkin bulgulara tablo 4.11c.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11c. Öğretmenlerin Yetenek Geliştirme Atölye Değerlendirme Performansları

Temalar	f
Kontrol formu	24
Öz değerlendirme formu	19
Akran değerlendirme formu	14
Soru-Cevap	11
Grup değerlendirme formu	8
Belirtke tablosu	8
Dijital ayak izi	1
Gazete hazırlama	1
Afiş çalışması	1
Kamu spotu	1
Sihirli mikrofon	1
Yapay zekâ koridoru	1
Sıcak sandalye	1

İncelenen atölyelerin değerlendirme sürecinde planlarda kullanılan ölçme değerlendirme yolu incelenmiştir. Planlarda “kontrol formu, öz değerlendirme formu, soru-cevap, grup değerlendirme formu, belirtke tablosu” değerlendirme yollarının daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Planlardan 18’inde ise “dijital ayak izi, gazete hazırlama, afiş çalışması, kamu spotu, sihirli mikrofon, yapay zekâ koridoru, sıcak sandalye” gibi daha otantik değerlendirme yolları tercih edildiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden atölye planlarını paylaşan 46 öğretmenin planlarına yönelik incelenen ölçütlerde genel olarak öğretmenlerin planı hazırlama sürecinde yöntem kullanmakta ve araç gereç kullanımında daha sınırlı plan hazırladıkları fakat konu seçiminde ve güncel olaylarla ilişkilendirmede daha yaratıcı atölyeler planladıkları söylenebilir. Ayrıca planların uygulama sürecinde öğrenme öğretme sürecine uygun atölye planları yaptıkları fakat içeriğin aktarımında yine bazı öğretmenlerin geleneksel aktarımı tercih ettikleri görülmüştür. Aynı durum planların değerlendirmesinde de devam etmiş otantik, yaratıcı değerlendirmelerin yanı sıra geleneksel değerlendirmelerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin yetenek geliştirme atölye deneyimlerine yönelik görüşlerini ve öğretim sürecindeki çeşitli uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler yıl içerisinde 1 ile 10 arasında değişen atölyeler açmaktadırlar. Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, atölyelerini öğrencinin özelliklerine uygun olmasına dikkat ederek açtıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin genel olarak fiziksel ve teknolojik alt yapıdan kaynaklı sorunlardan ve sosyal bilgilerin önemsinmemesinden rahatsız olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin atölyelerini uygularken genel olarak amaca ve plana göre hareket ettikleri ayrıca öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun bir atölye uygulamasına yer verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin atölye uygularken yine en çok donanım ve materyal eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığı düşünülebilmektedir. Öğretmenlerin atölyelerde öğrencileri değerlendirirken en çok ölçek kullandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenci katılımı ve atölye sonunda bir ürün çıkarılmasının da önemli bir değerlendirme kriteri olduğu ifade edilebilmektedir. Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin genel olarak yaşadıkları en büyük sorun, değerlendirmeye uygun ölçek bulamama ve atölye sonucunda herhangi bir ürünün çıkmaması olduğunu söyleyebiliriz. Öte yandan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun atölyelerin öğrenci gelişimine katkı sunduğu konusunda fikir birliği içinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin atölye sonucunda genellikle atölye kazanımlarına göre ve ortaya çıkan ürüne göre bir değerlendirme yaptıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin genel olarak kendilerini geliştirmeye açık olduğunu bunun için çeşitli faaliyetlerde bulundukları da ifade edilebilmektedir.

Yetenek geliştirme atölyelerinin özel yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri göz önünde bulundurularak açıldığı düşünüldüğünde, BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğrenmeye yönelik tutum sergilediği ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuç, Mertol’un (2014) BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilere

verilen sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim programları kullandıklarına dair ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Öte yandan Akkaş ve Tortop (2015), BİLSEM yönergesinin öğretmene yönlendirici bir program sunmadığını, öğretmenlerin özel yeteneklilerin öğretimi konusunda özgür bırakıldıklarını ifade etmişler; bu durumun öğretmenlerin eğitimsel açıdan yetersiz olmalarından dolayı onları yanlış uygulamalara yönelttiğini ve farklılaştırma eğitimi veremediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, BİLSEM’lerde yapılan uygulamaların birçoğunun zenginleştirme uygulamaları olduğu, öğrencilerin farklı yönlerinin dikkate alındığı farklılaştırma eğitiminin yapılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle Akkaş ve Tortop’un çalışmasından farklılık göstermektedir. Bunun da sebebinin son dönemlerde BİLSEM yönergesinde atölyelere daha fazla yer verilmesi ve bu atölyelerin öğrencilerin farklı yönlerine hitap etmesi ve bireysel ürün çıkarma odaklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte araştırma bulguları değerlendirildiğinde; BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerden; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretmenlerine göre daha çok yetenek geliştirme atölyesi açtığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak, sosyal bilgiler eğitimi almış öğretmenlerin tarih öğretmenlerine göre, disiplinlerarası çalışmayı gerektiren yetenek geliştirme atölyesi uygulamaya daha açık olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye planı hazırlarken dikkat ettikleri hususlar hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde; ortak olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve tarih öğretmenlerinin, atölyelerin öğrencinin özelliklerine uygun olmasına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bu da atölyelerde öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate aldığını göstermektedir. Bu yaklaşımın; öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğini özümsemesi, derse karşı tutumunun olumlu yönde etkilenmesi ve öğrenmeye daha istekli hale getirilmesi açısından da değerli olduğu ifade edilebilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç, Atalay’ın (2014), üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine uygun öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaştığı çalışmasıyla uygunluk göstermektedir. Ayrıca Tomlinson’un (2007), öğrencilere yönelik öğretim planlaması yapılırken öğrencilerin ilgilerinin gözetilmesinin onları öğrenmeye karşı daha pozitif bir tutum takınmaya ve kendisini adamaya teşvik ederek isteklerini artırdığına dair görüşü de bu bulgularını desteklemesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin atölyeyi planlarken derslerin farklı derslerle ilişkilendirilmesine, yani atölyelerin multidisipliner bir şekilde oluşturulmasına dikkat ettiği anlaşılmaktadır. Bu da, içeriğin yaşamla bağlantı kurularak daha anlamlı hale getirilmesi hususunda öğretmenlerin hassasiyet gösterdiğini düşündürmektedir. Bu sonuç Mertol’un (2014), BİLSEM sosyal

bilgiler öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında ulaştığı, “tarih ve coğrafya ana disiplini dışında sosyal bilgilerin diğer disiplinlerle ilişkisinin de vurgulanması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir” sonucuyla uyumaktadır.

Araştırmada BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye hazırlama süreci ile ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının, BİLSEM’lerin fiziksel imkân ve teknolojik altyapısının yetersiz olması, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin azlığı, kurum idarecilerinden yeterli destek alınamaması, sosyal bilgiler dersinin genellikle önemsiz bir ders olarak algılanması görüşlerini paylaştığı anlaşılmıştır. Akhan ve Altaş da (2020), BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin BİLSEM’lerin işleyişiyle ilgili olarak; öğrenci seçim şeklinin değiştirilmesi, fiziksel imkân ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle; Akhan ve Altaş’ın BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorun ve beklentilerine yönelik elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenler atölye hazırlama süreci ile ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik verdikleri yanıtlarda, son yönerge ile atölyelerde öğrenci sayılarının arttırılmasının iki farklı sorun doğurduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan ilki, yeterli öğrenci sayısına ulaşamadığı için atölye açılmadığı; ikincisi ise atölye öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı, öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik etkinliklerin yapılamamasıdır. Verilen yanıtlardan yola çıkıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmak istedikleri ancak son BİLSEM yönergesinde atölye öğrenci sayılarının arttırılmasının bu anlayışa uygun bir yaklaşım olmadığı ifade edilebilir. BİLSEM sosyal bilgiler derslerine giren tarih öğretmenlerinin, sorunlarının neler olduğuna yönelik verdikleri yanıtlar arasında, öğrencilerin örgün eğitime devam ettikleri okullarından farklı saatlerde ayrılmalarından dolayı, atölyelerde öğrenci gruplarını bir araya getirmekte zorlandıkları yanıtı dikkat çekmektedir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencinin örgün eğitimine devam ettiği okulla BİLSEM arasında bir iletişim ve koordinasyon sorunu olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin atölye hazırlama sürecindeki beklenti ve talepleri incelendiğinde bu istek ve talepler dört farklı başlık altında değerlendirilebilir. Bunlar; okul idaresinden beklentiler, öğrencilerden beklentiler, velilerden beklentiler ve bakanlıktan beklentiler şeklinde ifade edilebilir. Buna göre; öğretmenlerin öncelikle okul idaresinden atölyeler için materyal desteği bekledikleri, sosyal bilgiler dersinin idarecilerce daha fazla ciddiye alınmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentisinin dersi önemsemeleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin velilerden beklentisinin daha çok atölyelerin açılma sürecine destek sunmaları ve öğrencileri atölyelere teşvik etmelerine

yönelik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bakanlıktan beklentisinin ise atölye imkânlarının artırılması, atölyelere katılacak öğrenci sayılarının düşürülmesi ve atölyeler için bir etkinlik havuzunun oluşturulmasına yönelik beklentiler olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde BİLSEM’de görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin beklentilerine yönelik yapılmış çalışmalarda da, öğretmenlerin benzer ifadeler kullandığı söylenebilir. Örneğin; Bozan ve Savi Çakar (2020) BİLSEM’de görev yapan tüm öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genel olarak fiziki imkânların iyileştirilmesi, derse katılacak öğrenci sayılarının azaltılması, öğrencilerin devamsızlık yapmamasına yönelik isteklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Kurnaz (2014), yaptığı çalışmada BİLSEM’lerin işlevsel olarak daha iyi hale gelmesi noktasında; idarecilerin liderlik vasıflarına sahip, profesyonel ve vizyoner yöneticiler olmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Araştırmanın bu kısmında bazı öğretmenler tarafından BİLSEM yöneticilerinin bu özellikleri taşımadığının ifade edilebileceği bir sonuca ulaşılmıştır.

BİLSEM’de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye uygulama sürecinde izledikleri yollara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de tarih öğretmenlerinin ortak olarak en fazla amaca ve plana uygunluk yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin atölye uygularken plana uygun hareket ettiklerini ifade etmelerinin, zorunlu olmamalarına rağmen uygulama sırasında planlı hareket ettiklerini göstermesi açısından önemli bir detay olarak karşımıza çıktığı düşünülebilir. Bununla birlikte atölye uygularken programın içeriğinin; bölgenin sosyal özellikleri, ekonomik yapısı, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmesine olanak tanınmasının, öğretmenlerin memnuniyet durumlarına olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir. Bu açıdan çalışmanın; Akhan ve Altaş’ın (2021) BİLSEM tarih öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin esnek programa yönelik yaptıkları olumlu değerlendirmeye ilgili bulgularla örtüştüğü ifade edilebilir. Öte yandan Bozan ve Savi Çakar (2020) BİLSEM öğretmenlerinin sorun ve beklentilerine yönelik yaptıkları çalışmada, elde ettikleri sonuçlara göre; öğretmenlerin, çerçeve programdan rahatsızlık duyduğu ve bu çerçeve programda, uygulandığı öğrenci, merkezin bulunduğu il gibi değişkenlere göre programın, öğretmen tarafından ayarlanmasının istendiği bulgusuna ulaşmışlardır. BİLSEM Yönergesi’nden (2019) anlaşılabileceği üzere, BİLSEM öğretmenlerine program uygulama konusunda esneklik sağlanmasına rağmen; Bozan ve Savi Çakar’ın (2020) çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden bir kısmının bu esnek program konusunda bilgi sahibi olmadığı ifade edilebilir. Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, program hazırlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyacının dikkate aldıklarını ifade etmeleri, atölye etkinliklerine katılımlarını sağlayacak bir

uygulamaya önem gösterdiklerini belirtmeleri, özel yeteneklilere yönelik olarak uygulanmakta olan farklılaştırma eğitimine uygun bir yol izlediklerini düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde; Tomlinson'un (2007) öğretimde farklılaştırmayı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine uygun bir planlama ile kendi bilgi ve fikirlerini uygulama imkânının sunulduğu, ortaya koydukları ürünleri gösterebildikleri ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısı olarak açıkladığı ve buna uygun etkinlikler planladığı ifade edilebilir. Akkaş ve Tortop (2015), BİLSEM öğretmenlerine yönelik yaptıkları araştırmada, BİLSEM'lerin herhangi bir kuram ya da modele dayanmayan bir yapıya sahip olduğu, dolayısı ile öğretim dizaynının son halkası olan etkinlikler üzerine yoğunlaştığı, bu durumun ise eğitim içeriğinin farklılaştırmadan çok zenginleştirmeye doğru yönelmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle Akkaş ve Tortop'un ulaştığı sonuçla örtüşmemektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yetenek geliştirme atölyelerinin farklılaştırma eğitimine uygun bir özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Dünya ülkeleri de özel yeteneklilere yönelik uygulamalarda öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneğinin ön plana çıktığı farklılaştırma eğitiminin verilmesi konusunda ortak fikri benimsemektedir. Örneğin Kılıç (2018), dünyada özel yeteneklilerin eğitimine yönelik ülke politikalarını ele aldığı çalışmada; ülkelerin birbirinden farklı uygulamalara yer vermekle beraber, özel yetenekli bireyler için farklılaştırma yaparak eğitim verilmesi noktasında ortak fikre sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin atölye uygulama sürecindeki beklenti ve talepleri incelendiğinde yine bu istek ve talepler dört farklı başlık altında değerlendirilebilir. Bunlar; okul idaresinden beklentiler, öğrencilerden beklentiler, velilerden beklentiler ve bakanlıktan beklentiler şeklinde ifade edilebilir. Buna göre; öğretmenlerin öncelikle, sosyal bilgiler dersinin idarecilerce daha fazla ciddiye alınmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentisinin daha çok derse devam probleminin olmaması ve bir ürün ortaya koymalarına yönelik istekler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin velilerden beklentisinin daha çok atölyelerin açılma sürecine destek sunmalarına yönelik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bakanlıktan beklentisinin ise atölye imkânlarının artırılması, atölyelere katılacak öğrenci sayılarının düşürülmesine yönelik beklentiler olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, BİLSEM öğretmenlerine yönelik yapılmış olan çalışmalarda, benzer sorunlara yönelik sonuçların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Akhan ve Altaş (2020), BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, BİLSEM idaresi tarafından yeterli destek görmedikleri, BİLSEM'lerin işleyişiyle ilgili olarak; öğrenci seçim şeklinin değiştirilmesi, fiziksel imkân ve teknolojik

altyapının iyileştirilmesi, üniversitelerle bağlantının daha çok artması gerektiği görüşünü paylaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu yönüyle Akhan ve Altaş'ın ulaştığı sonuçlarla uyusmaktadır. Bozan ve Savi Çakar'ın (2020) BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı çalışmada; eğitsel anlamda, çalıştıkları merkezde araç-gereç ve materyal eksikliği yaşadıkları, merkezlerin fiziki donanım olarak yetersiz olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bu bakımdan elde edilen Bozan ve Savi Çakar ve Akhan ve Altaş'ın elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Yine, çalışmanın; Gökdere, Ayvacı ve Küçük'ün (2004) “Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştıkları Temel Problemler” başlıklı araştırmalarında BİLSEM öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada merkezleri fiziksel donanım yönünden eksik bulduklarına yönelik sonuçla da örtüştüğünü söylemek mümkündür. Çalışma grubunun önemli bir kısmı atölye uygulamaları sırasında idarecilerden ve velilerden yeterli destek alamadıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen bu veriler; Akhan ve Altaş'ın (2021) BİLSEM tarih öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik araştırmalarında idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin sayısal derslere verdikleri önemi bu derse vermedikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye değerlendirme sürecinde izledikleri yol incelendiğinde, hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de tarih öğretmenlerinin ortak olarak değerlendirme yaparken ölçek kullandıkları anlaşılmaktadır. Daha önce sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili BİLSEM öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda (Atalay, 2014; Çal, 2018; Mertol, 2014), öğretmenlerin ölçek kullanma noktasında herhangi bir görüş bildirmediği anlaşılmaktadır. Bu durum da BİLSEM'de uygulanan atölyeler için bir değerlendirme ölçeğinin geliştirildiği ya da öğretmenlerin kendi belirledikleri kriterlerle bir değerlendirme ölçeği oluşturduğunu düşündürmektedir.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin atölye değerlendirme sürecindeki sorun ve beklentileri incelendiğinde; öğretmenlerin belirgin olarak üzerinde durduğu sorunlar arasında değerlendirmenin yetersiz olması ve öğrenciye uygun doğru değerlendirme kriterlerinin uygulanması noktasındaki eksiklikler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin beklentilerinin de bu doğrultuda, uygun değerlendirme kriterlerine sahip ölçekler geliştirilmesinin gerektiğine yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin atölye deneyimleri hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde atölye içeriklerinin öğrencinin gelişimine katkı sağladığı ve atölyelerde genellikle verimli çalışmaların yapıldığı ifade edilebilmektedir. Bu durumun sebebinin atölyelerin daha çok özel

yeteneklilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik, ürün temelli ve sürekli yeni hedefler belirlenerek yapılan çalışmalardan kaynaklandığını ifade etmek mümkündür. Atalay da (2014) özel yeteneklilere yönelik uygulanabilecek öğretim stratejilerini araştırdığı çalışmasında özel yeteneklilerin yaratıcılığına hitap edecek, anlamlı, net belirlenmiş hedefler listesi yapılmasının ve bu hedeflere ulaşıldıkça yeni hedeflerin belirlenmesinin önemini vurgulamıştır.

Atölyelerin sonrasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme hazırlamaya yönelik verdiği yanıtlardan yola çıkılarak değerlendirme kriterlerinin farklı açılardan yaklaşılmak suretiyle yapıldığı ve çeşitlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun atölye değerlendirme sürecinde bir ürün ortaya koyma gerekliliğini vurguladığını ifade etmek mümkündür. Bu durum da ürünün değerlendirme için önemli bir kriter olduğunu göstermektedir. Mertol da (2014) çalışmasında Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde değerlendirme kriteri olarak, ortaya bir ürün koyulmasını önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuca Akhan ve Altaş'ın (2020) BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik yaptıkları araştırmada da rastlanmış; çalışmada öğretmenlerin, derslerinde ortaya bir ürün çıkarılmasının kendilerini ve öğrencilerini tatmin edebileceği görüşlerine yer verilmiştir.

BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik görüşleri incelendiğinde, en fazla hizmet içi eğitim olması gerektiği noktasında görüş belirtildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduğu söylenebilir. Çalışma bu açıdan, Akhan ve Altaş'ın (2021) BİLSEM tarih öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli bulmadıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak diğer disiplinlerle iş birliği yapma gerekliliğini vurguladıkları ifade edilebilir. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişim noktasında disiplinler arası yaklaşımı önemsedğini söylemek mümkündür. Çalışma bu açıdan Mertol'un (2014) Türkiye ve ABD'de Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları adlı tez çalışmasında diğer disiplinlerle iş birliği yapıldığına dair öğretmen görüşlerinin olduğu şeklinde elde ettiği bulguyla örtüşmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin hazırlamış oldukları atölye planları değerlendirildiğinde öğretmenlerin plan hazırlama sürecinde yöntem ve araç gereç kullanımı noktasında daha sınırlı plan hazırladıkları ifade edilebilmektedir. MEB tarafından özel

yeteneklilere yönelik herhangi bir ders kitabının olmaması ve öğretmenlerin kendi materyallerini hazırlamak durumunda kalmasının da bu durumu etkilediğini ifade etmek mümkündür. Çalışma bu bakımdan, Mertol'un (2014) BİLSEM'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi materyallerini geliştirdikleri ve materyal geliştirme eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerine yönelik bulgu ile örtüşmektedir. Öte yandan öğretmenlerin atölye planlarken konu seçiminde ve güncel olaylarla ilişkilendirmede daha yaratıcı atölyeler oluşturdukları söylenebilir. Ayrıca planların uygulama sürecinde öğrenme öğretme sürecine uygun atölye planlar yaptıkları fakat içeriğin aktarımında yine bazı öğretmenlerin geleneksel aktarımı tercih ettikleri görülmüştür. Aynı durum planların değerlendirmesinde de devam etmiş otantik, yaratıcı değerlendirmelerin yanı sıra geleneksel değerlendirmelerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise, BİLSEM'de sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, yetenek geliştirme atölyelerinin farklılaştırma ve zenginleştirme eğitimine yönelik etkinlikler içerdiği ifade edilebilir. Atölye hazırlık sürecinde planların esnek bir özelliğe sahip olması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bununla birlikte sürecin tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmasına da öğretmenlerin bir kısmı tarafından olumlu yaklaşılmadığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, genel olarak atölye uygulama sürecinin öğrencinin zihinsel ve sosyal gelişimini desteklediğine yönelik ifadelerin ön plana çıktığı söylenebilir. Öte yandan atölye uygulama sürecinde, atölyelerin fiziksel imkân ve teknolojik altyapısının yetersiz olduğu görüşünün de dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı, kendileri tarafından açılan atölyelerin önemsenmediği görüşünü paylaşmıştır. Bu durumun idareciler, aileler ve öğrencilerin genel olarak atölyelere karşı önyargılarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, atölye sonunda öğrencilerin değerlendirilme şekline bakıldığında ise, bazı öğretmenlerin daha önce belirlenmiş atölye değerlendirme kriterlerini kullandığı, bazı öğretmenlerin kendi değerlendirme kriterlerini geliştirdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin doğru değerlendirme yapılamadığı şeklinde olumsuz görüş belirttiğini ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, BİLSEM öğretmenlerinin kendilerini geliştirme noktasında çaba harcadıkları, hizmet içi eğitimlere katıldıkları, alanları ile ilgili literatürü takip etmeye gayret ettikleri, lisansüstü düzeyde kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetenek geliştirme atölyeleri dışındaki çalışmaları için de yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle ilişkilendirilerek verilmesine yönelik doküman incelemesi çalışmaları yapılabilir.
- Yetenek geliştirme atölye etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkilendirilebilecek içeriklerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- BİLSEM öğretmenlerine yönelik yetenek geliştirme atölyesi çerçeve programı oluşturulabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetenek geliştirme atölyelerinde farklılaştırma ve zenginleştirme içerikleri geliştirebilmesine yönelik bilgi ve becerileri artırılabilir. Bu amaçla yetenek geliştirme atölyeleri uygulama süreci ile ilgili etkili ve sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- BİLSEM sosyal bilgiler öğretmenlerin diğer ders öğretmenleri ile birlikte ortak atölye geliştirebilme becerileri ve bilgileri artırılabilir. Bu amaçlar doğrultusunda uygulamalı hizmet içi eğitim verilebilir.
- BİLSEM öğretmenlerine yönelik özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılacak materyal geliştirme eğitimi verilebilir.
- BİLSEM sosyal bilgiler çerçeve programı ile atölye uygulamalarının koordineli bir şekilde ilerlemesine yönelik etkinlikler hazırlanarak çerçeve program revize edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileler ve sorunları*, Ankara: EDUSER Yayınları.
- Akhan, N. E. ve Altaş, S. (2020). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik görüşleri. A. Dinç (Moderatör), *International Aegean Semposiums On Social Sciences ve Humanities* içinde. Uluslararası Ege Sempozyumu, İzmir
- Akhan, O., ve Altaş, S. (2021). BİLSEM tarih öğretmenlerinin bilsem çalışma koşulları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 133-147.
- Akhan N. E. ve Demirezen, S. (2015). Araştırma inceleme yoluyla öğrenme/öğretme stratejisi, Dönmez C. ve Yazıcı K. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 145-174), Ankara: Pegem Akademi.
- Akkan, M. ve Akhan, N. E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları argümantasyon tekniği ile değerlendirmeleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 118-139.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 510-543). Ankara: Pegem Akademi.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.

- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir?, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 335-344.
- Atkinson, L.R., Atkinson, C.R., Smith, E.E. ve Bem, J.S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev.: Yavuz Alogan), İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities, and materials* (Vol. 1). University Press of America.
- Beaujean, A. A. (2015). John Carroll's views on intelligence: Bi-factor vs. higher-order models. *Journal of Intelligence*, 3(4), 121-136.
- Betts, G. (1986). The autonomous learner for the gifted and talented. in J.S. Renzulli (ed) *System and models for developing programs for the gifted and talented mansfield center*, CT: Creativ Learning Press.
- Bildiren, A. (2013). Examining of learning styles of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10-21.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- BM (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> Erişim Tarihi: 14.02.2021.
- Bolat, H. ve Karakuş, F. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri sosyal bilgiler öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social Sciences Institute/Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 467-497.
- Bozan, İ. ve Savi Çakar, F. (2020). Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Education*, 15(3), 1607-1628.
- Bulut, S. ve Taylı A. (2006). Cumhuriyet Dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (12), 33-40.

- Cansever, G. (1982). *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Çakanel, Z. (2018). *Duygusal zekâ, sosyal zekâ ve sosyal girişimcilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çal, Ü. T. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çal, Ü. T. ve Demirkaya, H. (2020). The Role and Importance of Social Studies in The Education of Gifted Students. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 25-39.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı.1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 289-300
- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere’den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2),196-220.
- Doğanay, A. ve Sarı, M., (2002). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Dönmez, N. B. (2019). Kişisel web sayfası, Erişim adresi: <http://www.necatebaykoc.com.tr/BİLSEM/>. Erişim tarihi: 13.12.2020.
- Dümenci, S. B., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- D’Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- Enç, M. (1973). *Üstün beyin gücü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Er, H. ve Altaş, S. (2020). Özel yetenekli çocukların eğitiminde sosyal bilgiler öğretimi. N. E. Akhan ve S. Demirezen (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular* içinde (ss. 227-252). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(2), 1-67.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Feldhussen, J. ve Kolloff, P. B. (1986). The purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. in J.S. Renzulli (ed) *System and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Fischer, C. ve Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 31-54.
- Garkovich, L. (1982). Aproposal for building interdisciplinary bridges. *Teaching Sociology*, 9(2), 151-168.
- Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M. ve Nagengast, B. (2018). Effectiveness of a “grass roots” statewide enrichment program for gifted elementary school children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 375-408.
- Gökdere, M., Ayvaci, H. Ş. ve Küçük, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların karşılaştıkları temel problemler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (313), 23-32.
- Grigorenko, E. ve Clinkenbeard, P. (1994). An Inside View of Gifted Education in Russia. *Roeper Review*. 16(3). 167-171.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1). 1 - 12.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11). 336-356.
- Güven, B. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar*, Şeref T. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (ss. 1-34).

- Hagmann-von Arx, P., Meyer, C. S. ve Grob, A. (2008). Intelligenz-und Entwicklungsdiagnostik im deutschen Sprachraum. *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 232-242.
- Hamachek, D. (1995). Benlik kavramı ve okul başarısı: etkileşim dinamikleri ve benlik kavramı bileşenini değerlendirme aracı. *Danışmanlık ve Gelişim Dergisi*, 73 (4), 419-425.
- Hızlı, E. (2014). Examining of gifted and talented education: israeli education. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
- Kayan, İ. (2002). Arkeoloji, jeoloji, coğrafya, yeni bir yaklaşım: Jeoarkeoloji. *Toplumsal Tarih*, (18), 101, 64-66.
- Karaman, G. ve Nas, E. (2006). Çorum İskilip’te geçmişten günümüze aktarılan bir miras: Ahşap oyuncaklar. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (14), 103-116.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K. ve Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students?. *Thinking skills and creativity*, 24, 175-185.
- Kaymakcı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 3(1), 35-64.
- Kılıç M. ve Aytan T. (2021). *Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için eleştirel okuma*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Kılıç, V. C. (2015). Türkiye’de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 145-154.
- Kılıç, V. C. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*, 2018(1), 135-143.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi’yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kulik, J. A. ve Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. ve Akça Erol, F. (2019). An alternative program in gifted education: Leonardo model. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 9(2), 145-156.
- Long, E. (2017). Beyond Barr, Barth, and Shermis: A Reconceptualization for the 100th Anniversary of Social Studies, *Oregon Journal of the Social Studies*, 5(1), 3-19.
- Meadan, H. ve Gumpel, T. P. (2002). Special education in ısrail. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 16-20.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Publishers, Inc.
- Marland, S. (1972). *The educational of the gifted and talented*. (Vol:1). Washington D.C. Government Printing Office. U.S. Commisisoner of Education.
- MEB (1991). *Özel eğitimle ilgili mevzuat*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017, Erişim adresi: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> Erişim tarihi: 08.01.2021
- MEB (2016). *BİLSEM Yönergesi*. MEB Tebliğler Dergisi, 2710(79). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> Erişim tarihi: 14.12.2020
- MEB (2019). *BİLSEM Yönergesi*. MEB Tebliğler Dergisi, 2747(82). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2039.pdf>
- MEB (2020). *Bilim ve Sanat Merkezleri Güçleniyor*, <http://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr>. Erişim tarihi: 11. 03. 2021.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam-Webster (2021a). Gifted Maddesi, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gifted>. Erişim tarihi: 08.01.2021.
- Merriam-Webster (2021b). Talented Maddesi, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/talented>. Erişim tarihi: 08.01.2021.
- Mert, H. (2020). *Sosyal bilgiler derslerinde yeni bir bakış 'Hafıza mekanları'*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD'de üstün zekalı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R. ve Redmond, M. R. (1994). *Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-defined domains*. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research. Problem finding, problem solving, and creativity* (p. 3–39). Ablex Publishing.
- Mustafa Rahmi, (1923). *Gazi Paşa hazretlerinin maarif umdesi ve asri terbiye ve maarif*. Matbuat ve İstihbarat Matbaası.
- Özcan D. ve Mertol H., (2015). *Üstün zekalılarda sosyal bilgiler öğretimi*. H. Uzunboyulu (Ed), Ankara: Pegem Akademi
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, C. (2011a). Sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık aktarımı yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 435-456.
- Özmen, C. (2011b). “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı”nın sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-18.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., Keskin S.C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyaprak, M. (2006). *Zihinsel güçleri ve yeterlilikleri gözlem yoluyla keşfetme testinin uzamsal-analitik boyutunun A-2 ve A-3 formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parker, W. ve Jarolimek, J. (1984). *Citizenship and the Critical Role of the Social Studies*. NCSS Bulletin No. 72. SSEC Publications, 855 Broadway, Boulder, CO 80302 or National Council for the Social Studies, 3501 Newark Street, NW, Washington, DC.
- Petrie, H. G. (1976). Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinary Inquiry. *Educational Researcher*, 5(2), 9-15.
- Pfeifer, R. ve Scheier, C. (2001). *Understanding intelligence*. Massachusetts: MIT press.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Reid, E. ve Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Reid, E. ve Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal*, 4(2), 158-171.
- Reis, S. M. ve Renzulli, J. S. (1992). Using Curriculum Compacting to Challenge the Above-Average. *Educational leadership*, 50(2), 51-57.
- Renzulli, J. S. (1983). Guiding the gifted in the pursuit of real problems: the transformed role of the teacher. *The Journal of Creative Behavior*, 17(1), 49-59.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.

- Ritchie, SJ ve Tucker-Drob, E.M. (2018). Ritchie SJ, Tucker-Drob EM. How much does education improve intelligence? a meta-analysis. *Psychological Science*, 29 (8), 1358-1369.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Savage, T. V. ve Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies* (4th ed.). Upper Saddle River: Merrill.
- Schopenhauer, A. (2005). *İsteme ve tasarım olarak dünya*. (Çev.: Levent Özşar). İstanbul: Biblos Kitapevi
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TDK (2021). Zeka maddesi, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sosyal%20zeka>. Erişim tarihi: 19.01.2021.
- TDK (2021). Yetenek maddesi, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sosyal%20yetenek>. Erişim tarihi: 19.01.2021.
- Terman, L. M. ve Merrill, M. A. (1937). Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence. Thorndike, E. L. (1927). The Law Of Effect. *The American Journal Of Psychology*, 39(1/4), 212-222.
- Thurstone, T.G (1941). Çocukların birincil zihinsel yetenekleri. *Eğitimsel ve Psikolojik Ölçme* , 1 (1), 103-115.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası iletişim hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev Yayıncılık
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J. ve Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. California: Corwin Press.
- Uluç, S. (2016). İnsan zekâsının cattell-horn-carroll kuramı. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 1(1), 1-9.

- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(1), s.165-182.
- Ünal Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zeka teorisi ve eğitimde uygulamaları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- VanTassel-Baska, J. ve Wood, S. (2010). Entegre müfredat modeli (ICM). *Öğrenme ve bireysel farklılıklar*, 20 (4), 345-357.
- Ward, V. S. (1960). Systematic intensification and extensification of the school curriculum. *Exceptional Children*, 27(2), 67-77.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski Kubilius, P. ve Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.
- Vural, C. T. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 47-57). Pegem Akademi yay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (Ed. Tay, B. ve Demir, S. B.). Ankara: Anı yay.

EKLER

Ek 1. Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.12.2020-E.128844



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 55578142-050.01.04-E.128844
Konu : Sedat ALTAŞ

07/12/2020

Sayın Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

İlgi : 09/11/2020 tarihli ve 8972 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; Kurulumuzdan talep edilen Etik Onay belgesine ilişkin, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumuzun 30.11.2020 tarihli ve 247 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek:
30.11.2020 tarih ve 247 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampüsü / Antalya
Telefon: 0242 227 59 90 Faks: 0242 227 59 90
e-Posta: ayr@akdeniz.edu.tr Elektronik Ad: www.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Ali DİKLİŞ
Uzman Bilişimci İletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-27852619
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Sedat ALTAŞ)

06.07.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Akdeniz Üniversitesi'nin 14/06/2021 tarihli ve E-50913635-302.14.03-104025 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Eğitimi Programı 20195419007 numaralı öğrencisi Sedat ALTAŞ'ın "Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Atölye Geliştirme Sürecine Yönelik Deneyimleri" isimli çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Varlık Mahallesi Eyref Bülbi Caddesi C Blok No10
Yenimahalle/ANKARA 06170
Telefon No : 0 312 413 30 05
E-Posta : sda.soydemir@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@h01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Seda SOYDEMİR
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi : Faks :
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meh.gov.tr> adresinden: **ec18-73fb-34fa-a321-ff9b** kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3. Bildirim Formu

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ağustos, 2021

Sedat ALTAŞ

Ek 4. Bilim Ve Sanat Merkezi (Bilsem) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Atölye Hazırlama Deneyimleri Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Bu çalışma sizlerin atölye hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriniz üzerine deneyimlerinizi incelemek amacı ile yürütülmektedir. Sizden ricam aşağıdaki sorulara içtenlikle ve tam olarak cevap vermenizdir. Katılımınız gönüllülük ilkesi gözetilerek gerçekleşecek ve okul adınız ve kimliğiniz tamamen gizli kalacaktır. Vereceğiniz cevaplar, sadece akademik çalışmamda veri olarak kullanılacaktır. Şimdiden akademik çalışmaya verdiğiniz katkı için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Cinsiyetiniz:

Kıdem Yılıınız:

Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim durumunuz: Lisans () YL () Dr ()

BİLSEM çalışma yılınız:

1. Bir yılda öğrencilerinize yönelik olarak kaç atölye uygularsınız?

2. Atölye günlük planı hazırlar mısınız?

Cevabınız evet ise sınıf içinde kullandığınız bir günlük atölye planınızı lütfen paylaşınız.

3. Bir atölye planı hazırlarken hangi hususlara dikkat edersiniz?

4. Atölye hazırlama süreci ile ilgili sorunlarınız ve beklentileriniz nelerdir?

5. Atölyelerinizi uygularken nasıl bir yol izlersiniz?

6. Atölye uygulama süreci ile ilgili sorunlarınız ve beklentileriniz nelerdir?

7. Atölye sürecini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz?

8. Atölye sürecini değerlendirme ile ilgili sorunlarınız ve beklentileriniz nelerdir?

9. Bugüne kadar yaptığınız atölyelerden size kalan (olumlu veya olumsuz olabilir / kendiniz, kurumunuz veya öğrencileriniz açısından olabilir) genel yargılarınız nelerdir.

10. Atölye sonu ölçme değerlendirmeyi nasıl hazırlarsınız? Lütfen örnek vererek açıklayınız. Sorularınızdan veya ölçme aracınızdan örnekler veriniz. (2. Sorudaki plan içinde de gösterebilirsiniz)

11. BİLSEM’de atölye hazırlamanın sorumluluğu düşünüldüğünde kendi mesleki gelişiminizi sağlamak adına nasıl bir yol izlemektesiniz? Lütfen örnek vererek açıklayınız.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim: Sedat ALTAŞ



Bitlis Ahlat Seyrantepe İ.Ö.O. Sözleşmeli Öğretmen

Manisa Selendi Çok Programlı Anadolu Lisesi Öğretmen

Manisa Selendi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğretmen

Antalya Serik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğretmen

Antalya Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmen

ÖĞRENİM DURUMU

Lise: Bitlis Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi

YABANCI DİL VE DÜZEYİ

İngilizce: Orta Seviye

BİLGİSAYAR BECERİLERİ

Microsoft Word,

Microsoft Excel,

Microsoft PowerPoint,

Adobe Photoshop.

KURS, EĞİTİM VE SERTİFİKALAR

Sertifikalar:

Eğitimler:

Yayınlar:

Altaş, S. (2008). Türk İslam Devlet politikalarında Medreselerin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(40), 105-114.

Altaş, S. (2011). *Çarıklı demokrasi*. İkinci Adam.

Akhan, N. E. ve Altaş, S. (2020). Bilim ve sanat merkezlerindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik görüşleri. A. Dinç (Moderatör), *International Aegean Semposiums On Social Sciences ve Humanities* içinde. Uluslararası Ege Sempozyumu, İzmir.

Demirezen S. ve Altaş, S. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde zihin haritası kullanılmasına yönelik görüşleri. A. Dinç (Moderatör), *International Aegean Semposiums On Social Sciences ve Humanities* içinde. Uluslararası Ege Sempozyumu, İzmir.

Er, H. ve Altaş, S. (2020). Özel yetenekli çocukların eğitiminde sosyal bilgiler öğretimi. N. E. Akhan ve S. Demirezen (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular* içinde (ss. 227-252). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akhan, N. E., ve Altaş, S. (2021). Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ortaokul öğrencileri ve MEB ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi algıları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 23-39.

Akhan, O., ve Altaş, S. (2021). BİLSEM tarih öğretmenlerinin bilsem çalışma koşulları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 133-147.

Akhan, O. & Altaş, S. (2021). Bilsem tarih öğretmenlerinin atölye hazırlama deneyimleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 146-160.

REFERANSLAR

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Öğr. Gör. Dr. Osman AKHAN, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

İNTİHAL RAPORU

sedat altaş tez son

ORJİNALLIK RAPORU

% 14	% 13	% 3	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	earsiv.atauni.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.kamujans.com İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	77045739-8598-4d90-9c3c-76d0fdd32d11.filesusr.com İnternet Kaynağı	% 1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
6	egitimaski.com İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
9	tuzyeksav.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1