



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**DOKTORA
TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÜSTÜN
YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ**

ÜLKÜ TUĞÇE ÇAL PEKTAŞ

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

Antalya,2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI



SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
YARATICILIK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: TORRANCE YARATICI
DÜŞÜNCE TESTİ

DOKTORA TEZİ

Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ

Danışman

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi 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 kullanışmada 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.

28 / 02 /2025

Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ

İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ'ın bu çalışması 28/02/2025 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : **Prof. Dr. Şahin ORUÇ**
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye : **Prof. Dr. Ahmet KÖÇ**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye : **Prof. Dr. Esme HACİEMİNOĞLU**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Üye : **Doç. Dr. Genç Osman İLHAN**
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

DOKTORA TEZİNİN ADI: Sosyal Bilgiler Eğitiminde Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerinin Değerlendirilmesi: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle yol gösteren, akademik gelişimime katkıda bulunarak beni daima destekleyen, değerli hocam Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Yalnızca doktora eğitimimde değil, yüksek lisans tez sürecimde de yol gösterici olmuş ve danışmanlığımı üstlenmiştir. Birlikte çalıştığımız yıllar boyunca gösterdiği anlayış, sabır ve teşvik edici yaklaşımı; bilim yolunda bana açtığı kapılar ve sunduğu rehberlik için kendisine teşekkür ederim.

Bu çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni kullanmam için verdiği izin, sağladığı destek, anlayışlı yaklaşımı ve sunduğu değerli eğitim ve bilgiler için Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, bilimsel sürecime kattığı rehberlik ve paylaştığı olduğu kıymetli bilgilerle araştırmama büyük bir katkı sağlamış, her aşamada sorularımı içtenlikle yanıtlayarak bana güven vermiştir. Bilimsel düşünme yetkinliğimi geliştirmeme ve bu süreci daha verimli ve değerli bir öğrenme deneyimine dönüştürmeme sağladığı katkılar için kendisine gönülden en minnettarım. Değerli görüşleri ve yapıcı geri bildirimleri için Tez İzleme Komitemde yer alan Prof. Dr. Ahmet KÖÇ ve Prof. Dr. Esme HACİEMİNOĞLU'na teşekkür ederim.

Bilim ve Sanat Merkezi'nde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan ve aynı zamanda değerli bir dostum olan Mustafa ARSLAN'a, uygulama sürecinde bana verdiği destek için içten teşekkür ederim. Süreç boyunca gösterdiği yardımseverlik ve iş birliği, çalışmamın sağlıklı bir şekilde ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır.

Her zaman destekleriyle yanımda olan değerli babama ve koşulsuz sevgisi, sonsuz sabrı ve emeğiyle beni yetiştiren canım anneme gönülden teşekkür ediyorum. Varlığınız, bu akademik yolculuğumda en büyük güç kaynağım oldu. Bu süreçte bana verdiği destek, sabır ve anlayış için eşim Dr. Arif PEKTAŞ'a içten teşekkür ederim.

Bilgiyi zihnime ilmik ilmik işleyen, hayattaki duruşuyla akademik kariyerimin daha en başında bana ışık olan, kendisini tanımaktan ve kısa bir süre de olsa çalışmaktan onur duyduğum kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Serpil SÜRMELİ'ye teşekkürlerimi sunmayı ayrıca bir borç bilirim.

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK GELİŞİMİNDE FARKLIlaştırılmış Sosyal BİLGİLER EĞİTİMİNİN ETKİSİ

ÜLKÜ TUĞÇE ÇAL PEKTAŞ

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Antalya, 2025, 206 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık gelişiminde farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin etkisini değerlendirmektir. Araştırmada, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 6. sınıf üstün yetenekli öğrenciler üzerinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Literatür taramasında, üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik farklı yaklaşımlar incelenmiş, özellikle sosyal bilgiler eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Ancak, bu alanda üstün yetenekli öğrenciler özelinde gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma, deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılı Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 30 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler rastgele atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna, Bütünleşik Öğretim Modeli temel alınarak hazırlanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programı uygulanmış; kontrol grubu ise BİLSEM'de uygulanan öğretim programına devam etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel ve Şekilsel Formları" kullanılmıştır. Uygulama öncesinde her iki gruba ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanarak yaratıcı düşünme becerilerindeki değişim analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) kullanılmıştır. Analiz sonuçları, deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin, öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Deney grubunun akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Şekilsel yaratıcılık

alanında ise deney grubundaki öğrencilerin "başlıkların soyutluğu" ve "zenginleştirme" kriterlerinde belirgin bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin etkili olduğu görülmüştür. Çalışma, sosyal bilgiler derslerinde yaratıcı düşünme becerilerini teşvik eden öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının, öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiş öğretim programlarının eğitim sistemine entegrasyonu önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, yaratıcı düşünme, sosyal bilgiler eğitimi, farklılaştırılmış öğretim, Bütünleşik Öğretim Modeli, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIFFERENTIATED SOCIAL STUDIES EDUCATION ON THE CREATIVITY DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS

ÜLKÜ TUĞÇE ÇAL

Doctoral Dissertation, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Antalya, 2025, 206 pages

The aim of the study is to examine the effect of differentiated social studies instruction on the creative thinking development of gifted students. The research investigates the impact of an instructional program specifically designed to address the cognitive and affective needs of gifted learners, implemented at Antalya Science and Art Center among 6th-grade students. A comprehensive review of the literature highlights the significant potential of social studies education in fostering creative thinking skills. However, empirical studies focusing on the differentiated instruction of social studies for gifted students remain limited.

The study adopts a quasi-experimental pretest-posttest control group design. The research sample consists of 30 gifted students enrolled at Antalya Science and Art Center (BILSEM), randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group was instructed using a differentiated social studies curriculum developed in accordance with the Integrated Curriculum Model (ICM), while the control group followed the standard institutional curriculum. The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) – Verbal and Figural Forms were employed as data collection instruments to assess students' creative thinking skills. A pre-test was administered to both groups prior to the intervention, followed by a post-test upon completion of the instructional period to evaluate potential improvements in creativity.

The findings indicate that differentiated social studies instruction significantly enhanced verbal creativity in the experimental group, particularly in the sub-dimensions of fluency, flexibility, and originality, where students exhibited statistically significant improvements compared to the control group. Furthermore, in the domain of figural creativity, students in the experimental group demonstrated notable progress in abstractness of titles and elaboration, suggesting that differentiated instruction effectively supports both verbal and visual creative thinking skills.

These results emphasize the importance of differentiated instruction in social studies for cultivating creative potential among gifted students. The study contributes to the field by

providing empirical evidence that differentiated pedagogical approaches not only facilitate the cognitive and metacognitive development of gifted students but also enhance their capacity for innovative problem-solving, higher-order thinking, and creative expression. Based on these findings, it is recommended that differentiated instructional models be systematically integrated into social studies curricula to better meet the educational needs of gifted students and maximize their creative potential.

Keywords: Gifted students, creative thinking, social studies education, differentiated instruction, Integrated Curriculum Model, Torrance Tests of Creative Thinking.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1. Alt Amaçlar.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Yaratıcılık.....	12
2.1. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	16
1.2. Yaratıcılık ve Zekâ	18
1.3. Yaratıcılık ve Kişilik	20
2.4. Yaratıcılık ve Bilgi	23
2.5. Yaratıcı Düşünme Eğitimi.....	26
2.6. Yaratıcı Düşünme Eğitimi Engellenen Faktörler	28
2.7. Yaratıcı Düşünme Süreci	30
2.8. Yaratıcılığın Ölçümü.....	34
2.8.1. Psikometrik Testlerin Kullanımı	34
2.8.2. Torrance Yaratıcılık Düşünme Testleri (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT)	36

2.9. Yaratıcılık Üzerine Yanılgılar	38
2.10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Birey	40
2.10.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Tanılanması	44
2.9.2. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Türkiye’de Tanılanması	45
2.9.2.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	46
2.9.3. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	47
2.11. Üstün Zekalı/Yetenekli Bireyler ve Yaratıcılık	51
2.10. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Yaratıcılık	54
2.11. Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	58
2.12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Modelleri	63
2.12.1. Farklılaştırma	63
2.12.2. Zenginleştirme	66
2.12.3. Hızlandırma.....	67
2.13. Bütünleşik Öğretim Modeli (Integrated Curriculum Model ICM)	68
2.13.1. İleri İçerik Boyutu.....	70
2.13.2. Süreç-Ürün Boyutu	71
2.13.3. Konular/Temalar Boyutu	71
2.14. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi	74
2.15. İlgili Araştırmalar	75

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. Araştırmanın Modeli	83
3.1. Araştırma Grubu.....	89
3.2. Veri Toplama Aracı.....	91
3.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT)	91
3.2.2. TYDT’nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	94
3.2.3. TYDT’nin Kullanımı ve Puanlama Süreci	95
3.3. Verilerin Analizi.....	95
3.3.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	95

BÖLÜM IV

BULGULAR

4. 1. Deney Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	100
---	-----

4.2. Kontrol Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	112
4.3. Deney ve Kontrol Grubu TYDT Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	119
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	129
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	129
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	131
5.4. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	134
5.4.1. Yaratıcılığın Eğitimle Gelişimine Yönelik Sonuç ve Tartışma	135
5.5. Sonuç ve Öneriler.....	137
KAYNAKÇA	140
EKLER.....	163
DERS PLANLARI	166
ETKİNLİKLER	173
İZİNLER.....	185
ÖZGEÇMİŞ.....	189
İNTİHAL RAPORU	190

TABLolar, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1 Yaratıcılığa İlişkin Alanda Önemli Teorisyenlerin Görüşleri	14
Tablo 2 Yaratıcı Kişilik Özellikleri	22
Tablo 3 TTCT Şekilsel (Figural) ve Sözel (Verbal) Form Hakkında Genel Bilgiler	37
Tablo 4 Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması İçin Kullanılan Yöntemler	44
Tablo 5 Üstün zekalı ve yetenekli Bireylerin Karakteristik Özellikleri.....	49
Tablo 6 Araştırma Grubu Cinsiyet Dağılımı.....	89
Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Sözel Yaratıcılık Ön Test Son Test Puanlarına Göre Normallik Değerleri	97
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Şekilsel Yaratıcılık Ön Test Son Test Puanlarına Göre Normallik Değerleri	98
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Zscore Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 11 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 13 Deney Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	105
Tablo 14 Deney Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	108
Tablo 15 Deney Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	109
Tablo 16 Deney Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	110
Tablo 17 Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları	112

Tablo 18 Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..	114
Tablo 19 Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	115
Tablo 20 Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	117
Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	123
Tablo 24 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	125
Tablo 25 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel ve Şekilsel Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	127
Şekil 1 Bütünleşik Öğretim Modelinin Boyutları.....	70

KISALTMALAR DİZİNİ

BİLSEM - Bilim ve Sanat Merkezi

CAS - Cognitive Assessment System (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)

ICM - Integrated Curriculum Model (Bütünleşik Öğretim Modeli)

IQ - Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)

MEB - T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

NAGC – National Association for Gifted Children (Amerikan Üstün Yetenekliler Derneği)

NCSS - National Council for the Social Studies (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)

PISA - Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

RAT - Remote Associates Test (Uzak İlişkilendirme Testi)

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı)

TTCT - Torrance Tests of Creative Thinking (Torrance Yaratıcı Düşünme Testi)

TYDT - Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği)

TDK – Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, "Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Yaratıcılık Gelişiminde Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitiminin Etkisi" başlıklı doktora tez araştırmasının teorik temelleri, problem durumu, konu, genel ve özel amaçları, önemi, kısıtlamalar, varsayımlar

1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi, bireylerin düşünme ve öğrenme kapasitesi sayesinde şekillenmiş; bilimsel, kültürel ve teknolojik ilerlemeler, toplumların ortak bilgi birikimi üzerine inşa edilmiştir (Gardner, 1993). Bireyler toplumların gelişiminde merkezi bir rol oynamıştır. Toplumları ileriye taşıyan en önemli unsurlardan biri, bireylerin sahip olduğu düşünme, öğrenme ve problem çözme becerileridir. Farklı yeteneklere ve zekâ seviyelerine sahip bireyler, toplumların bilimsel, sanatsal ve kültürel ilerlemesine katkıda bulunmuştur. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, insanlık tarihindeki büyük keşiflerin, yenilikçi fikirlerin ve teknolojik ilerlemelerin temel taşlarından biri olmuştur. Ancak, bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için uygun eğitim ortamlarına ve özel öğrenme imkânlarına erişimleri gerekmektedir.

Farklı bilişsel yeteneklere sahip bireyler, tarih boyunca uygarlıkların gelişiminde kritik roller üstlenmiş, özellikle üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, büyük keşifler ve yenilikçi çözümler üreterek toplumların dönüşümünde belirleyici olmuştur (Sternberg & Davidson, 2005). Bu bireyler, karmaşık problemleri çözme ve yaratıcı düşünme becerileri sayesinde insanlığın karşılaştığı pek çok zorluğa yenilikçi yaklaşımlar getirmiştir (Renzulli, 1978).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, genel popülasyona kıyasla özel ihtiyaçlara sahiptirler. Bu öğrenciler, karmaşık problemleri çözme, hızlı öğrenme ve düşünme becerilerine sahip olabilirler; fakat bu yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmek için özel bir eğitime ihtiyaç duyarlar (Colangelo & Davis, 2003). Bu, her öğrenciye, öğrenme potansiyellerini maksimize edecek şekilde eğitim sunma gerekliliğinin bir parçasıdır (Tomlinson, 2001). Fakat, bu tür bir

eğitimin sunulması sık sık göz ardı edilir. Çok sık olarak, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, genel öğretim programı ve okul programlarının ötesinde olabilir ve bu öğrencilerin öğrenme potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri için bu ihtiyaçların karşılanması gereklidir (Robinson, Shore & Enersen, 2007).

Yıllardır toplumlar, üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimi ve öğretimi üzerine eğilmiş, bu alanda çeşitli araştırmacılar tarafından birçok çalışma yürütülmüştür. Bu ilginin sebebi, toplumu yönlendiren ve dünya çapında adını duyuran bireylerin çoğunlukla üstün ve özel yetenekli kişiler olmasıdır. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren, bilimsel ve teknolojik olarak ileri düzeyde olan birçok ülke, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin farklı eğitim programlarına ihtiyaçları olduğunu fark etmiştir. Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim verilmediğinde, çocuğun potansiyelinin büyük bir kısmının öğrenim yerine başka alanlara kayabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ataman, 2003, s.177).

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine sahip olmaları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde büyük öneme sahiptir. Bu öğrenciler genellikle bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olurlar ve bu bilgiyi kullanarak orijinal ve etkili çözümler üretebilirler (Renzulli, 1978). Toplumların gelişimi ve karşılaştıkları sorunlara yenilikçi çözümler üretebilmesi, yaratıcı ve hayal gücü güçlü bireylere olan ihtiyacın her zaman ön planda olmasını sağlamıştır (Duffy, 2006). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca onların bireysel potansiyellerini maksimize etmeleri açısından değil, aynı zamanda insanlık adına büyük keşifler ve icatlar yapabilmeleri açısından da kritik bir öneme sahiptir (Clark, 2013; Bütün, 2017). Yaratıcılık becerileri, bu öğrencilere bilgiyi statik bir araçtan ziyade, değişiklik ve ilerleme için bir katalizör olarak kullanma yeteneği sağlar. Eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmekte kritik bir rol oynar. Standart eğitim yaklaşımları genellikle yeterince zorlayıcı olmadığından, bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engeller (Rogers, 2007). Bunun yerine, eğitim programlarının bu öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmak için özelleştirilmiş olması gereklidir.

Yaratıcılık ve eleştirel düşünme, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kritik öneme sahip olan iki bilişsel beceridir. Yaratıcı bireyler, toplumsal gelişimi ve inovasyonu destekleyen önemli birer aktör olarak görülmektedir (Sternberg, 2003). Ancak, standart eğitim programları genellikle bu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmamaktadır (Runco, 2014).

Yaratıcılığı teşvik eden eğitim yaklaşımları, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve onları bilgiyi aktif ve yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik eder (Starko, 2018). Bu, üstün yetenekli öğrencilerin hem kendi hayatlarında hem de toplumda önemli ve sürdürülebilir değişiklikler yapma potansiyelini artırır. Eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmekte kritik bir rol oynar. Eğitim programlarının üstün yetenekli öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırmak için özelleştirilmiş olması gereklidir. Yaratıcılığı teşvik eden eğitim yaklaşımları, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve onları bilgiyi aktif ve yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik eder (Starko, 2018). Bu, üstün yetenekli öğrencilerin hem kendi hayatlarında hem de toplumda önemli ve sürdürülebilir değişiklikler yapma potansiyelini artırır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) gibi ölçüm araçları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirmek açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır (Torrance, 1995). TTCT, yaratıcı düşünmenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma boyutlarını ölçen, dünya genelinde geçerliliği kabul edilmiş bir testtir ve eğitim programlarının yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerini belirlemede yaygın olarak kullanılmaktadır (Kim, 2006). Ancak, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programlarının TTCT puanları üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu alandaki akademik boşluğu gözler önüne sermektedir (Runco, 2014).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, sadece bireysel faydalar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutlarda da önemli etkiler yaratır (Cross & Coleman, 2005). Bu öğrenciler, geleceğin liderleri, bilim insanları ve sanatçıları olabilirler; bu nedenle, onların potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmeleri toplum için de kritik öneme sahiptir (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Sosyal bilgiler eğitimi, bu öğrencilere toplumsal sorunlara yaratıcı çözümler üretme yeteneği kazandırabilir, böylece toplumun daha adil ve sürdürülebilir bir şekilde gelişmesine katkı sağlarlar (Banks, 2008).

Günümüz eğitim programlarında, akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu becerilerin geliştirilmesinde özellikle sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir rolü vardır. Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin sosyal, kültürel ve tarihi bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda yaratıcı düşünme yeteneklerini de teşvik eder. Sosyal bilgiler eğitim programlarında, yaratıcı düşünme kavramı, diğer disiplinlerden daha fazla ön plana çıkar. Yaratıcılık, bireylerin bilgiyi kullanma biçimini yeniden şekillendirir ve bu, özellikle sosyal bilgiler gibi geniş ve karmaşık bir alanda hayati öneme sahiptir. Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplumsal, kültürel ve politik olaylara karşı

bilinçli ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak, mevcut sosyal bilgiler müfredatları, genellikle standartlaştırılmış içeriklerle sunulmakta ve üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine tam anlamıyla hitap edememektedir (Ross, 2006). Oysaki sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri için kritik bir araçtır. Özellikle bu alanda Bütünleşik Öğretim Modeli gibi farklılaştırılmış yaklaşımların kullanımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik etmede etkili olabilir (VanTassel-Baska, 2003).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate almayı amaçlar (Tomlinson, 2014). Bu, üstün yetenekli öğrenciler için özellikle önemlidir, çünkü standart eğitim programları genellikle bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaz (Reis & Renzulli, 2010). Bütünleşik Öğretim Modeli, farklılaştırılmış öğretimin bir formu olarak, öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmeyi hedefler (VanTassel-Baska, 2003). Bu model, sosyal bilgiler gibi disiplinlerde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için oldukça etkili olabilir (Hertzog, 2009).

Üstün yetenekli bireylerin sosyal bilgiler eğitimi alması çok önemlidir, çünkü bu bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim hedefleri, sosyal bilgiler eğitiminin hedefleriyle örtüşmektedir. Bu hedefler arasında sorgulama, eleştirel düşünme, karar verme becerileri, yaratıcılık becerileri, problem çözme becerileri ve liderlik becerileri yer almaktadır. Üstün yetenekli bireyler karmaşık problemleri çözmekten hoşlandığı için, onlara sunulan gerçek yaşam problemlerinin basitten karmaşığa doğru bir yapıda olması önemlidir. Sosyal bilgiler öğretim programı, problem çözme süreçlerinde öğrencileri basitten karmaşığa doğru yönlendiren ve onları daha yüksek bir seviyeye taşıyan bir yapıya sahiptir (Maker, 1996).

Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Tomlinson, 2014). Özellikle sosyal bilgiler gibi disiplinlerde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının kullanılması, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak büyük bir fırsat sunmaktadır. Ancak, bu yaklaşımların yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri konusunda literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut araştırmaların çoğu, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik ve fen bilimleri gibi alanlardaki etkilerini ele alırken (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011), sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırma modellerinin etkinliğini inceleyen çalışmalar yeterli düzeyde değildir.

Bu araştırmanın temel problemi, Bütünleşik Öğretim Modeli'ni temel alarak farklılaştırılmış bir sosyal bilgiler öğretiminin, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, çalışmanın en önemli katkılarından biri, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler eğitimi bağlamında nasıl uygulanabileceğini ortaya koyması ve bu bağlamda yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmesidir. Farklılaştırılmış öğretim modelleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Literatürde, bu modellerin özellikle üstün yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme, farklı disiplinler arasında bağlantılar kurma ve karmaşık problem çözme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Suveren, 2006). Üstün yetenekli bireylerin bilişsel kapasitelerinin en verimli şekilde kullanılabilmesi için eğitim süreçlerinin onların ihtiyaçlarına uygun olarak farklılaştırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınarak tasarlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici bir yapıya sahip olduğu öne sürülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi kapsamında uygulanan bu tür öğretim süreçleri, öğrencilerin karmaşık olayları analiz etme, tarihsel ve toplumsal gelişmeleri çok yönlü değerlendirme ve alternatif çözüm yolları üretme kapasitelerini artırmada etkili bir araç olarak görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, bireylere yalnızca akademik bilgi kazandırmanın ötesinde, onların demokratik değerleri içselleştirmelerini, insan haklarına saygılı bireyler olarak toplumsal hayata aktif katılım sağlamalarını ve üretken, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, üstün yetenekli bireyler için sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca bir ders olmanın ötesinde, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, tarihsel süreçleri çok yönlü analiz etmelerine ve toplumsal olaylara farklı perspektiflerden bakabilmelerine olanak tanıyan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu ders, öğrencilerin bilişsel esneklik kazanmalarına, karmaşık olaylar arasında ilişki kurmalarına, toplumsal ve küresel sorunlara yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanımakta ve bireysel farklılıkları gözeterek çok yönlü öğrenme ortamları sunmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin öğrenme süreçlerinde eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve karar verme gibi beceriler temel unsurlar olarak yer almakta olup, sosyal bilgiler eğitimi bu becerilerin geliştirilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin ilgi alanları, yetenekleri ve gelecek kariyer hedefleri ne olursa olsun, onların toplumsal bilinç kazanmalarını sağlayan, bireysel ve kolektif sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli olan temel becerileri kazandıran bir alan olarak önemini korumaktadır.

Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünmeyi teşvik eden farklılaştırılmış öğretim modellerinin etkili bir şekilde nasıl uygulanabileceğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin sosyal bilimler bağlamında nasıl bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğine dair literatürdeki boşluğu da doldurmayı hedeflemektedir. Böylece çalışma, hem yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim yaklaşımlarının belirlenmesine hem de sosyal bilimlerde farklılaştırılmış öğretimin etkilerine yönelik bilimsel bilgi birikimine önemli bir katkı sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek için farklılaştırılmış bir sosyal bilgiler eğitimi programı tasarlamak olup ve bu programın etkinliğini değerlendirmektir. Bu bağlamda, 'Bütünleşik Öğretim Modeli' temel alınmıştır ve sadece deney grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın alt amacı, bu modelle farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin, çalışma grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarına olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

Bu çalışmada, "Üstün Yetenekli Öğrenciler için Yaratıcılık Gelişiminde Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitiminin Etkililiği" değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, bütünleşik öğretim modeli ile desteklenen farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programının öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Gelişiminde Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitimi Etkili midir?" sorusuna yanıt aranmıştır

1.1.1. Alt Amaçlar

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Deney ve Kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim öncesi Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) sözel ve şekilsel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve Kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sonrası Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) sözel ve şekilsel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sonrası Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sistemlerinde, bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan öğretim programları geliştirme ihtiyacı giderek artmaktadır (Tomlinson, 2014). Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve yaratıcılık potansiyellerinin desteklenmesi, onların yalnızca akademik başarıları açısından değil, toplumsal katkıları açısından da büyük bir öneme sahiptir (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Ancak, mevcut öğretim programları çoğunlukla standartlaştırılmış içeriklere dayandığından, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini yeterince destekleyememektedir (Reis & Renzulli, 2010).

Bu araştırmanın önemi üç temel boyutta ele alınabilir:

Eğitimsel Boyut: Mevcut literatürde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi genellikle matematik ve fen bilimleri gibi disiplinlerde ele alınırken, sosyal bilgiler eğitimi konusunda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006). Oysaki sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin sorgulama, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Levstik & Barton, 2005). Ancak, bu alandaki eğitim genellikle standartlaştırılmış öğretim programları ve öğretim yöntemleri ile sınırlı kalmaktadır (Ross, 2006). Bu durum, üstün yetenekli öğrenciler gibi özel ihtiyaçları olan gruplar için yetersiz olabilir.

Özellikle sosyal bilgiler eğitiminin farklılaştırılmış öğretim modelleri ile nasıl daha etkili hale getirilebileceğini incelemek, bu alandaki boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir katkı sunacaktır. Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler eğitimi bağlamında nasıl uygulanabileceğine ve bu uygulamaların üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerine dair önemli bulgular sağlamayı amaçlamaktadır.

Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Açısından Önemi: Yaratıcılık, bireylerin yenilikçi ve özgün çözümler üretme kapasitesini ifade eden temel bir bilişsel beceridir (Sternberg, 2003). Ancak, eğitim sistemleri genellikle yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmamaktadır (Runco, 2014). Yaratıcılık ve özellikle sözel yaratıcılık, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yere sahiptir (Robinson, 2011). Yaratıcılık, problem çözme, yenilikçilik ve adaptasyon

yetenekleri için temel bir faktördür (Sternberg, 2003). Ancak, yaratıcılığın farklı boyutları ve özellikle sözel yaratıcılık, eğitim sistemlerinde genellikle göz ardı edilmektedir (Runco, 2014). Özellikle sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi, öğrencilerin karmaşık olayları analiz etme, tarihsel ve toplumsal gelişmeleri çok yönlü değerlendirme ve alternatif çözüm yolları üretme kapasitelerini artırmada etkili bir araç olarak görülmektedir (Levstik & Barton, 2005).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT), yaratıcı düşünmenin akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma boyutlarını değerlendiren, dünya çapında geçerliliği kabul edilen en önemli ölçme araçlarından biridir (Torrance, 1995). Bu test, eğitim programlarının yaratıcı düşünme gelişimi üzerindeki etkisini belirlemede önemli bir ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır (Kim, 2006). Ancak, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programlarının TTCT puanları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Runco, 2014). Bu durum, eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünmeyi teşvik eden programlar geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, TTCT kullanarak farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde TTCT kullanımına dair sınırlı sayıda çalışma bulunması, bu araştırmayı alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracak nitelikte kılmaktadır.

Toplumsal ve Kültürel Boyut: Üstün yetenekli bireylerin eğitimi, yalnızca bireysel gelişimleri açısından değil, toplumun bilimsel, kültürel ve ekonomik ilerlemesi açısından da kritik bir öneme sahiptir (Cross & Coleman, 2005). Bu öğrenciler gelecekte lider, bilim insanı veya sanatçı olarak topluma katkı sağlayacak bireylerdir (Subotnik et al., 2011). Sosyal bilgiler eğitimi, bu bireylerin toplumsal sorunlara yaratıcı çözümler üretme becerilerini geliştirmesine olanak tanıyabilir.

Ancak mevcut sosyal bilgiler öğretim programları, genellikle standartlaştırılmış içerikler ve geleneksel öğretim yöntemleri ile sınırlı kalmaktadır (Ross, 2006). Bu da bireylerin sorgulama, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme noktasında eksiklikler barındırmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitiminin farklılaştırılması, onların disiplinler arası düşünebilme, tarihsel ve toplumsal olayları bütüncül olarak analiz edebilme becerilerini geliştirmesi açısından büyük bir gerekliliktir (Banks, 2008).

Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünmenin nasıl geliştirilebileceğine dair öğretmenler ve eğitim politikacıları için rehber niteliğinde olabilecektir. Aynı zamanda, eğitim

programlarının nasıl daha esnek ve bireyselleştirilmiş hale getirilebileceğine yönelik önemli veriler sağlayarak, eğitim sistemlerinde reform yapılmasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyarak, alan yazında önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın bulguları eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için yaratıcı düşünmeyi destekleyen eğitim modelleri geliştirme konusunda yol gösterici olabilecektir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023-2024 öğretim yılı Antalya Bilim ve Sanat Merkezi’de öğrenim gören üstün zekâ düzeyine sahip 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır
2. Sosyal Bilgiler öğretim programı 6. Sınıf, 5. Ünite olan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ile sınırlıdır
3. Üstün yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerileri, TYDT yaratıcı düşünce Testi’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

1. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, veri toplama sürecinde verilen yönergeleri dikkatlice takip etmiş ve ölçme araçlarını dürüst ve gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandırmıştır.
2. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrenciler, deney ve kontrol grubu uygulamaları sırasında doğal davranışlarını sergilemiş ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmışlardır.
3. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programı, Bütünleşik Öğretim Modeli’ne uygun şekilde tasarlanmış ve üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır.

4. Öğretim sürecinde, araştırmacı herhangi bir yönlendirici veya taraflı müdahalede bulunmamış, tüm uygulamalar öğretim programına sadık kalınarak, bağımsız ve objektif bir şekilde gerçekleştirilmiştir.
5. Uygulama sürecinde deney grubuna verilen farklılaştırılmış öğretim programı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir ve bu programın içeriği, alan uzmanları tarafından uygun ve yeterli görülmüştür.

1.6.Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin her öğrencinin bireysel öğrenme kapasitesini en üst düzeye çıkarmak amacıyla hazırlanmış, ilgi ve öğrenme ihtiyaçları gibi öğrenci farklılıklarını dikkate alarak içerik, süreç ve ürün düzeyinde çeşitli öğretim yaklaşımlarını planlaması ve uygulamasıdır (Tomlinson, 2014). Bu model, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek onların bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini maksimize etmeyi amaçlamaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrenciler: Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına kıyasla yüksek düzeyde bilişsel, akademik ve yaratıcılık potansiyeline sahip bireylerdir (Renzulli, 1978). Bu öğrenciler, problem çözme, eleştirel düşünme, soyut kavramları anlama ve yaratıcı fikirler üretme konularında akranlarından belirgin farklılıklar gösterirler (Colangelo & Davis, 2003). Ancak, bu öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla geliştirebilmeleri için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Robinson, Shore & Enersen, 2007).

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme, bireyin özgün, esnek ve akıcı düşünme becerilerini kullanarak yenilikçi çözümler üretme sürecidir (Torrance, 1995). Yaratıcılık; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma gibi temel bileşenlerden oluşur (Sternberg & Lubart, 1999). Bu becerinin eğitim yoluyla desteklenmesi, bireylerin karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler geliştirme ve toplumsal sorunlara yaratıcı yaklaşımlar sunma kapasitelerini artırmaktadır (Runco, 2014).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasını ve topluma uyum sağlamasını destekleyen disiplinler arası bir alan olup, etkili ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bilgi, beceri ve değerler bütünüdür (Çal & Demirkaya, 2020). Aynı zamanda, demokratik değerlere sahip, hak ve sorumluluklarını bilen, eleştirel düşünebilen ve sorunlara yaratıcı çözümler geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Banks, 2008). Sosyal bilgiler eğitimi, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi

disiplinlerden beslenerek öğrencilerin analitik düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Levstik & Barton, 2005).

Bütünleşik Öğretim Modeli (Integrated Curriculum Model - ICM): Bütünleşik Öğretim Modeli, üstün yetenekli öğrencilerin akademik ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış bir öğretim modelidir (VanTassel-Baska, 2003). Bu model, öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurmalarına, derinlemesine analiz yapmalarına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi bağlamında ele alındığında, eleştirel düşünme ve sorgulama temelli öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Hertzog, 2009).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) - (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT): Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve dünya çapında geçerliliği kabul edilen bir testtir (Torrance, 1995). Test, sözel ve şekilsel olmak üzere iki formdan oluşmaktadır ve bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma boyutları üzerinden değerlendirmektedir (Kim, 2006). TTCT, eğitim programlarının yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerini belirleme ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirme açısından önemli bir ölçüm aracıdır (Runco, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı, tarihsel evrim sürecinde birçok farklı perspektiften ele alınarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK), yaratıcılığı, bir olgunun varoluşunu meydana getiren veya bir konsepti ilk defa ortaya koyan yetenek olarak ifade eder (TDK, 2021). 20. yüzyılın ortalarında, Guilford (1950), yaratıcılığı, bireyin yenilikçi fikirler üretme kapasitesi olarak konseptualize etmiştir, bu yaklaşım yaratıcılığın bilişsel bir sürecin ürünü olduğunu öne sürer. Bu çerçeveye ek olarak, Torrance (1962), yaratıcılığı, bireyin yeni ve derinlemesine anlamlı fikirler üretme kapasitesi olarak tanımlamış ve yaratıcılığın eğitsel yöntemler aracılığıyla teşvik edilerek geliştirilebileceğini savunmuştur. Amabile (1983), yaratıcılığın sadece yenilikçi olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda belirli bir bağlamda uygun ve değerli olması gerektiğini belirtmiştir. Bu perspektifi derinleştirerek, Sternberg ve Lubart (1999), yaratıcılığın hem orijinal hem de bağlamsal olarak uygun olan bir şeyi üretme kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Yaratıcılığın sadece orijinallikle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bir işin değeri ve uygunluğuyla da ilgili olduğunu vurgulamıştır. Aslan (2001) yaratıcılığı, bireyin zihinsel yeteneklerini özgün bir şekilde kullanarak, yeni ve özgün bir ürün ortaya koyma veya özgün bir problem çözme sürecini içeren bir bilişsel yetenek olarak tanımlamıştır. Bu süreç ve ürün ayrımı, Torrance (1988) tarafından da vurgulanmış, yaratıcılığın belirgin bir zihinsel aktiviteyi içerdiği, aynı zamanda bu sürecin sonucunda ortaya çıkan ürünün mantıklı ve uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Cropley (2001) yaratıcılığın, bireyin bilgi ve deneyimlerini yenilikçi bir şekilde birleştirme yeteneği olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Runco (2004) yaratıcılığın, bireyin mevcut bilgi ve becerilerini yeni ve özgün bir şekilde kullanma yeteneği olduğunu vurgulamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde, yaratıcılığın tanımı ve kapsamı sürekli olarak genişlemiş ve derinleşmiştir, bu da onun çok boyutlu ve dinamik bir kavram olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık, birçok farklı şekilde tanımlanabilir ve bu tanımlamaların çoğu, yaratıcılığın "yenilikçi" veya "orijinal" bir ürün ya da fikir ortaya koyma kapasitesi üzerine odaklanır. Ancak,

yaratıcılığın sadece orijinalite ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda üretilen bu orijinal ürün veya fikrin, belirli bir bağlamda değerli ve uygun olması gerektiği akademik literatürde vurgulanmaktadır. Yaratıcılık, akademik literatürde sıklıkla "kreatif düşünce", "bilişsel yetenek", "analitik problem çözme", "entellektüel hayal gücü" ve "yenilikçi yaklaşım" gibi terimlerle karakterize edilir. Bu kavramın birçok tanımlaması, bireyin karşılaştığı problemlere içgörü kazandırarak çözüm üretme kapasitesiyle ilişkilendirilir. (Murad & West, 2004).

Torrance ve Guilford'un yaratıcılık kavramının tanımı ve anlamlandırılmasındaki rolleri, akademik literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Guilford, yaratıcılığın ıraksak düşünme olarak adlandırılan bir süreçle ilgili olduğunu ve bu sürecin özgünlük, akıcılık, detaylandırma ve esneklik gibi bileşenleri içerdiğini belirtmiştir. Torrance (1974) ise yaratıcılığın, problemlere ve eksikliklere duyarlılık gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Sawyer (2006), yaratıcılığın temelinde yararlılık ve orijinallik olmak üzere iki ana bileşenin bulunduğunu belirtirken, İkiz ve ark. (2015) yaratıcılığın bireysel potansiyelin artırılmasıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Aslan (1989) yaratıcılığın dört farklı boyutta değerlendirilmesi gerektiğini belirtirken, Davaslıgil (1994) yaratıcılığın her bireyde bulunan ve geliştirilebilen bir yetenek olduğunu vurgulamıştır. Bu perspektifler, yaratıcılığın geniş bir yelpazede ele alındığını ve bu kavramın sürekli evrildiğini göstermektedir.

Guilford ve Christensen (1973) yaratıcılığın sadece yüksek zekâyâ sahip bireylerde bulunmadığını, yaratıcılığın her bireyde potansiyel olarak bulunduğunu ve doğru eğitim yöntemleriyle bu potansiyelin ortaya çıkarılabileceğini vurgulamışlardır. Bu, yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olabileceği düşüncesini desteklerken, aynı zamanda bu yeteneğin eğitimle geliştirilebilir olduğunu da göstermektedir. Torrance (1962) da yaratıcılığın eğitimle teşvik edilerek geliştirilebileceğini savunmuştur. Ona göre, yaratıcılık, bireyin yeni ve derinlemesine anlamlı fikirler üretme kapasitesi olarak tanımlanabilir ve bu kapasite, eğitsel yöntemler aracılığıyla desteklenerek geliştirilebilir. Eğitim süreçlerinin, yaratıcılığın öğrenilebilir olduğu ve gelişimi destekleyen programlarla bireylerin yaratıcılık yeteneklerinde farklılıklar oluşturulabileceği fikrini benimsemesi gerekmektedir (Smith ve Smith, 2010; Goodwin ve Sommervold, 2012). Bu teorik yaklaşımlar, yaratıcılığın hem bireysel bir yetenek hem de eğitimle geliştirilebilecek bir kapasite olduğunu göstermektedir.

Tablo 1 *Yaratıcılığa İlişkin Alanda Önemli Teorisyenlerin Görüşleri*

Teorisyen	Yaratıcılığa Bakış Açısı
Amabile	Yaratıcılık, üç bileşenin etkileşimi olarak görülür: alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili beceriler ve görev motivasyonu. Alanla İlgili Beceriler, alan hakkında bilgi, teknik beceriler ve özel alanla ilgili yetenekleri içerir. Yaratıcılıkla İlgili Beceriler, çalışma stilleri, düşünme stilleri ve kişilik özelliklerini içerir. Görev Motivasyonu boyutu, bir şeyi kendi başına yapma arzusunu veya belirli bir kişi tarafından belirli bir zamanda aktiviteye olan ilgiye dayanarak yapma arzusunu içerir.
Erich Fromm	Yaratıcı tutum, şaşkınlık kapasitesini, konsantrasyon yeteneğini, fikir ve eylemlerin başlatıcısı olarak kendini deneyimleme yeteneğini ve çatışma veya gerilimi kabul etme yerine kaçınma yeteneğini gerektirir.
Howard Gardner	Düzenli olarak problemleri çözen, ürünler üreten veya yeni sorular tanımlayan bir kişi olarak yaratıcılığı tanımlar.
Joe Khatena	Yaratıcılığı, "hayal gücünün algı setinden koparak fikirleri, düşünceleri ve duyguları yeni ve ilişkilendirici bağlantılara yeniden yapılandırma veya yeni bir yapılandırma gücü" olarak tanımlar.
E.Paul Torrance	Yaratıcılığı, "problemlere, eksikliklere, bilgi boşluklarına, eksik unsurlara, uyumsuzluklara vb. duyarlı hale gelme süreci; zorluğu tanımlama, çözümler arama, tahminlerde bulunma veya eksiklikler hakkında hipotezler oluşturma; bu hipotezleri test etme ve tekrar test etme ve sonunda sonuçları iletmek" olarak tanımlamıştır.

(Reisman, 2014, s.13-16)

Tablo incelediğinde Yaratıcılık konusunda öncülük eden teorisyenlerin bakış açıları doğrultusunda, yaratıcılığın çok yönlü ve karmaşık bir olgu olduğu görülmektedir. Amabile, yaratıcılığın bireysel yetenekler, motivasyon ve alanla ilgili becerilerin birleşiminden kaynaklandığını vurgularken; Fromm, yaratıcılığın bireyin içsel kapasiteleri ve çatışmalarla başa çıkma yeteneği ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Gardner, yaratıcılığı problem çözme ve ürün oluşturma kapasitesiyle tanımlarken; Khatena ve Torrance, yaratıcılığın hayal gücü, algı değişikliği ve problemlere duyarlılıkla ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Howard Gardner'ın yaratıcılığa dair perspektifi incelendiğinde, yaratıcılığın bireysel ve kültürel boyutlarının bir denge kurulması gerektiğini ön plana çıkardığı görülmektedir. Gardner'a göre, yaratıcı bir birey, belirli bir alanda sorunları çözme, ürünler oluşturma veya yeni sorular ortaya koyma yeteneğine sahiptir. Bu ürünler veya çözümler başlangıçta sıra dışı olarak değerlendirilse

de zaman içinde en azından bir kültürel grup tarafından kabul görmektedir. Gardner'ın bu tanımı, yaratıcılığın hem problem çözme kapasitesi hem de toplumsal kabul ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, Gardner'ın yaratıcılık anlayışında, bireyin yaratıcı süreçleri ve ürünleri oluşturma yeteneğinin, bireyin sahip olduğu çoklu zekâ türleriyle de ilişkilendirildiği gözlenmektedir. Gardner, tüm tipik insanların en az yedi farklı zekâ türünü geliştirebileceğini ve bireylerin bu zeka türlerinin güçleri ve yapıları açısından farklılık gösterebileceğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısı, yaratıcılığın sadece bireysel yeteneklerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin bilişsel yapıları ve çoklu zekâ kapasiteleri ile de şekillendiğini vurgulamaktadır. (1997, s. 4-5).

Rogers (1961), Maslow (1973) ve May (1976) yaratıcılığın bireysel boyutunu ön plana çıkaran teorisyenler arasında yer almaktadır. Rogers, yaratıcılığı bireyin özgün potansiyelini gerçekleştirme süreci olarak görülmekte ve bu süreçte bireyin kendi benliğine dönük bir farkındalık geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Maslow, yaratıcılığı, bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle ilişkilendirmekte ve yaratıcılığın, bireyin en üst düzeydeki ihtiyaçlarını karşılama süreciyle yakından bağlantılı olduğunu belirtmektedir. May ise, yaratıcılığın bireyin içsel dünyasıyla dışsal dünya arasında bir köprü kurma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu teorisyenlere göre, yaratıcılık, bireyin kendi iç dünyasına dönük bir keşif süreci olarak görülmekte ve bu süreçte bireyin kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesi hedeflenmektedir (Cropley, 2006, s.3-4). Bu bakış açıları, yaratıcılığın sadece dışsal ürünlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin kendi iç dünyasına dönük bir farkındalık geliştirme süreciyle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık konusu, psikolojinin birçok önde gelen düşünürü tarafından derinlemesine ele alınmış ve yorumlanmıştır. Çağrışımçı yaklaşım, yaratıcılığı bireyin geçmiş deneyimleriyle bağlantılı olarak değerlendirirken, bu deneyimlerin birikimiyle karşılaşılan durumlarda yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olduğunu savunur. Gestalt psikolojisi, yaratıcılığı, bir durumu farklı bir perspektiften görmek ve yeni bir bütünlük içerisinde değerlendirmek olarak tanımlar. Terapötik yaklaşımlarda, sınırlı yöntemlerin ötesine geçilerek, terapist ve danışanın yaratıcı potansiyellerini kullanmalarının önemine vurgu yapılır. Freud, yaratıcılığın, içsel çatışmaların uygun bir biçimde çözümlenmesiyle ortaya çıktığını, ancak bu çözümlerin toplumsal normlarla uyumsuz olduğunda nevroza yol açabileceğini ileri sürer. Jung, yaratıcılığı kolektif bilinçaltının manifestasyonu olarak tanımlar. Hümanistik yaklaşım ise, yaratıcılığın bireyin içsel potansiyelinin geliştirilmesiyle ortaya çıktığına işaret eder (Ay, 2010; Ülgen, 1995; Üstündağ, 2003; Vexliard, 2014; Çam & Engin, 2013, akt. Çam & Turgut, 2015). Genel olarak,

psikoloji ve eğitim alanındaki uzmanlar, yaratıcılığı sadece bir tanım olarak değil, aynı zamanda bir süreç ve ürün olarak da ele almanın önemini vurgularlar.

2.1. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık, bireyin içsel yetenekleri ve dışsal etkenlerin birleşimiyle ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir. Özellikle bireyin iç motivasyonu, yaratıcılık üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Bireyin özerk seçim yapma kapasitesi, sosyal ödüller, teşvikler ve model alma gibi faktörler, yaratıcılık sürecini derinden etkileyebilir. Torrance'a göre (Torrance, 1990, 1998; Torrance & Ball, 1984), Yetişkinlerde yaratıcı başarı için yaratıcı motivasyon ve becerilerin yanı sıra yaratıcı yetenekler de gereklidir.

Eğitim ve çalışma ortamlarının yaratıcılığı destekleyici ya da inhibe edici nitelikte olması, bireyin yaratıcı potansiyelini nasıl sergilediğinde önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, aile yapısı ve kültürel değerler, bireyin yaratıcılık anlayışını ve pratiğini şekillendirme kapasitesine sahiptir (Amabile, 1983).

Eysenck (1993) Yaratıcılığı etkileyen faktörleri dört ana kategoriye ayırmıştır. Bu faktörler, bilişsel yetenekler, çevresel değişkenler, kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerdir. Eysenck'e göre;

Bilişsel yetenekler, yaratıcılığın temel taşlarından biridir. Bu bağlamda, zekâ, edinilmiş bilgi, teknik beceriler ve özel yetenekler (örneğin müzikal, sözel veya sayısal yetenekler) yaratıcılığın temel bileşenleridir.

Çevresel değişkenler, yaratıcılığın ortaya çıkmasını etkileyen dışsal faktörleri temsil etmektedir. Bu bağlamda, eğitim eksikliği, politik huzursuzluk, düşük kültür seviyesi ve yoksulluk gibi faktörler, yaratıcılığın gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu etkenler, yaratıcılığı sınırlayabilir veya engelleyebilir. Ayrıca, çevresel faktörlerin yaratıcılığı etkileyebileceği ve bu etkinin politik, dini, kültürel, sosyoekonomik ve eğitimsel faktörlerle şekillendiği gözlemlenmektedir. Bu faktörler, bireylerin yaratıcı potansiyellerini şekillendirebilir ve teşvik edebilir.

Kişilik özellikleri, yaratıcı bireylerde sıkça gözlemlenen içsel motivasyon, özgüven, uyumsuzluk ve özgünlükle ilişkilendirilmektedir. Bu özellikler, yaratıcılığın teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Eysenck, 1993).

Sonuç olarak, yaratıcılık karmaşık bir süreçtir ve birçok farklı faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bilişsel yetenekler, çevresel değişkenler, kişilik özellikleri ve çevresel faktörler, yaratıcılığın gelişimini etkileyen önemli bileşenlerdir.

Beghetto ve Kaufman (2014), yaratıcılığı etkileyen faktörleri iki ana kategori altında incelemektedir: öğrenme ortamının etkisi ve bireysel-sosyal faktörler.

Öğrenme Ortamının Etkisi: Öğrencilerin ve genç bireylerin yaratıcılığının gelişimini destekleyen faktörlerin tanımlanmasında, öğrenme ortamının kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğrenme ortamı, yaratıcı potansiyelinin gelişimini büyük ölçüde belirlemektedir. Sınıf içi bağlamın bu bağlamdaki önemi vurgulanmaktadır. Fiziksel ortamın esnek kullanımı, iç ve dış mekanların, materyallerin ve zamanın esnek bir biçimde kullanılabilmesi, öğrenci yaratıcılığını teşvik etmektedir. Fiziksel ortamın bu şekilde kullanılması, öğrencilere öğrenme ve yaratıcılık alanlarında serbestçe ve hayal gücüyle hareket etme olanağı sunarak, açık ve geniş iç ve dış mekanlar sağlamaktadır. Pedagojik ve psikososyal özelliklere yönelik olarak, yeni, heyecan verici ve gerçekçi görevlerin uygulanması, öğrenci yaratıcılığını canlandırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini kontrol etme ve yaratıcı ifade için gerekli riskleri alma cesareti verme noktasında destekleyici bir yapı ve özgürlük dengelemeyi içermektedir.

Bireysel ve Sosyal Faktörler: Yaratıcılığı sınıf bağlamında anlamak, öğrenci yaratıcılığının ifadesi ve gelişiminde etkili olan hem bireysel hem de sosyal faktörleri tanımayı gerektirmektedir. Bu faktörler, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini etkilemekte ve onların yaratıcılıklarını ifade etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, Beghetto ve Kaufman'ın (2014) vurguladığı gibi, yaratıcılığın gelişimini anlamak için öğrenme ortamının etkisi ve bireysel-sosyal faktörlerin bir araya gelerek etkileşimde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu faktörler, yaratıcılığın teşvik edilmesi ve geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir.

Yaratıcılığın ne tarafından etkilendiği üzerine yapılan başlangıç araştırmalarında, bireysel özelliklerin merkezde olduğu görülmüştür. Ancak zamanla gerçekleştirilen çalışmalar, sadece bireysel özelliklerin değil, aynı zamanda çevresel unsurların da yaratıcılık üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

1.2.Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ, psikolojik araştırmaların merkezinde yer alan iki kavramdır ve bu iki olgunun birbiriyle ilişkisi uzun yıllardır bilim insanlarının ilgisini çekmektedir. 1950'lerin ortalarında, Guilford'un psikoloji alanına yaptığı çağrı, yaratıcılığın bu alandaki önemini vurgulamış ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu dönemde, zekâ kavramı da psikolojik tartışmaların merkezinde yer alıyordu ve bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır.

Özellikle Terman'ın Stanford-Binet zekâ testinin geliştirilmesi ve bu testin yaygınlaşması, zekâ üzerine olan ilgiyi daha da artırmıştır. Terman, yüksek IQ'ya sahip bireyler üzerinde yaptığı uzun süreli çalışmalarla, bu bireylerin yaşam yollarını detaylı bir şekilde incelemiştir. Bu çalışma, 1500'den fazla yüksek IQ'ya sahip bireyin yaşamı boyunca takip edilmesini içermektedir. Terman'ın bu kapsamlı araştırması, yüksek zekâ seviyesine sahip bireylerin akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Terman'ın bulguları aynı zamanda yüksek zekâ seviyesine sahip bireylerin tümünün yaratıcı olmadığını da göstermiştir. Özellikle, örneklem grubunun üçte birinin 140'ın üzerinde bir IQ'ya sahip olmasına rağmen yaratıcı olmadıkları belirlenmiştir (Kanlı, 2019). Bu bulgular, yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve bu iki kavramın birbiriyle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir.

Yaratıcılık, birçok kapsamlı zekâ modelinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Özellikle, Guilford'un (1967) Zekâ Yapısı teorisinde, çeşitlilik arz eden düşünme önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu alandaki çalışmalar sıklıkla netlikten yoksundur. Eşik teorisi, 120 IQ puanına kadar zekâ ile yaratıcılık arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğunu, fakat bu eşiğin aşıldığında bu ilişkinin zayıfladığını öne sürmektedir. Bu teori, zekanın yaratıcılık için esas bir önkoşul olduğunu, ancak yalnızca zekanın yaratıcılık için yeterli olmadığını vurgular. Birçok uzman (Barron, 1961; Guilford, 1967; MacKinnon, 1961, 1967; Simonton, 1994), "eşik teorisi"ne dayanarak, 120 IQ puanının üzerinde yaratıcılık ile zekâ arasında belirgin bir ilişki olmadığını savunmaktadır. Ancak, bu teori üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır ve elde edilen sonuçlar kesinlik taşımamaktadır (Runco, 1991).

Öte yandan, sertifika teorisi, bireylerin hem zekâ hem de yaratıcılık yeteneklerini eş zamanlı olarak nasıl sergilediğine dair çevresel faktörlere odaklanır (Hayes, 1989). Dahası, son derece yüksek zekâ düzeylerinin yaratıcılığı kısıtlayabileceği yönünde bir müdahale varsayımı da mevcuttur (Simonton, 1994; Sternberg, 1996).

Getzels ve Jackson (1962) yaptığı araştırmada yaratıcılığın ve zekanın aynı şey olmadığını ortaya koymuştur. Yaptıkları araştırmada, özel yetenekli bir öğrenci grubunu, zekâ ve yaratıcılık test sonuçlarına göre iki farklı kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilerden biri yüksek zekâ skorlarına sahipken yaratıcılıkta düşük performans gösterirken, diğer kategori için tam zıttı bir durum söz konusudur. Aynı bulgular, Torrance'ın gerçekleştirdiği bir deneyde de teyit edilmiştir (Saxena, 1994, aktaran Kanlı, 2019). Daha güncel araştırmalara bakıldığında Cho ve arkadaşları, 2010'da yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında genel zeka skorunun yaratıcılık testlerindeki skorlarla ilişkili olduğunu buldular. Ancak bu ilişki, yaratıcılık testlerinin belirli bölümlerine dayanıyordu. Özellikle, bilgi ve deneyimlere dayalı zekâ yaratıcılıkla daha güçlü bir ilişkiye sahipti. Yüksek IQ'ya sahip bireylerde bu ilişki daha belirgindi. Sonuç olarak, yaratıcılığın zihinsel süreci zekadan farklı olabildiği, ancak bilgiye dayalı zekânın, yaratıcılık sürecinde önemli bir rol oynayabildiğini ileri sürmüşlerdir (Cho ve ark. 2010). Hamivand'ın 2012 yılında gerçekleştirdiği derinlemesine bir çalışma, yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, yaratıcılık ve zeka arasında önemli olmasa da düşük seviyede bir korelasyonun var olduğunu ortaya koymaktadır ($r = .26, p < .05$). Bu sonuçlar, eşik teorisini destekleyici niteliktedir. Hamivand'ın bu çalışması, yaratıcılığın ve zekanın birbirinden bağımsız kavramlar olduğunu ve bir bireyin hem yaratıcı yeteneklere sahip olabileceğini hem de zihinsel açıdan üstün olabileceğini vurgulamaktadır. Şahin'in 2014 yılında gerçekleştirdiği çalışma, yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde ele almıştır. Araştırma sonuçları, yüksek seviyede üstün zekaya sahip öğrenciler arasında zekâ ve yaratıcılık puanları arasında belirgin bir korelasyon olmadığını göstermektedir. Ancak, ortalama zekâ seviyesine yakın ve orta seviyede üstün zekaya sahip öğrenciler arasında, zekâ ve yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir şekilde düşük pozitif bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, eşik teorisinin varlığını desteklemektedir. Ayrıca, çalışma sonucunda zekanın, genel yaratıcılık kapasitesinin sadece %5'ini temsil ettiği belirlenmiştir. Bu, yaratıcılık puanlarının zekâ puanlarıyla doğrudan orantılı bir şekilde artmadığına işaret etmektedir. Flores-Mendoza ve çalışma arkadaşlarının yaptığı bir araştırma, belirli bir IQ seviyesinin altında zekâ ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak yüksek IQ seviyelerinde bu ilişkinin olumsuz yönde değişebileceğini belirtmiştir (Flores-Mendoza, Ardila & Rosas, 2018). Türkiye'de gerçekleştirilen geniş ölçekli bir çalışmada ise, üstün yetenekli öğrencilerde zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişki farklı IQ aralıklarında incelenmiş ve bazı zekâ seviyelerinde bu iki değişken arasında yüksek bir korelasyon olduğu saptanırken, daha yüksek IQ seviyelerinde bu ilişkinin zayıfladığı gözlemlenmiştir (Çetinkaya, 2023).

Guilford (1950, 1967), Zekâ Yapısı (SOI) modeli aracılığıyla yaratıcılığı zekâ kavramı içerisine entegre etti. Bu yaklaşım, bireyin bilişsel kapasitelerini üç temel boyutta sınıflandırmayı amaçladı: işlemler, içerik ve ürünler. Guilford'un bu modeli, eğitimsel alanlarda büyük bir etki yarattı (Meeker, 1969) ve bu modelin farklı düşünme kavramlarına dayanarak Renzulli (1973) yaratıcılıkla ilgili bir öğretim programı oluşturdu (Kaufman & Plucker, 2011). Datta (1989), lise öğrencileri arasındaki bilimsel yaratıcılık farklılıklarını incelemiştir. Bu çalışma, öğrencilerin bilimsel yaratıcılığı üzerindeki cinsiyet ve okul etkilerini, ayrıca bilimsel yaratıcılığın baskın faktörlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, bilimsel yaratıcılığın zekâ, akademik başarı ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörlere bağlı olduğunu gösterdi. Öte yandan, Husain (1988) bilimsel yaratıcılığı etkileyen faktörleri inceledi ve bu yeteneğin zeka, kişilik, doğum sırası, sosyo-psikolojik faktörler ve başarı gibi faktörlerle etkilendiğini rapor etti. Her iki çalışma da, bilimsel yaratıcılığın zeka ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (aktaran; Raj & Saxena, 2016).

Günümüzdeki araştırmalara göre, yüksek IQ seviyesine sahip öğrencilerin akademik alanda başarılı oldukları görülmektedir. Ancak, sadece yüksek IQ'ya değil, aynı zamanda yüksek yaratıcılığa sahip bireylerin, yalnızca yüksek IQ'ya sahip olan öğrencilere kıyasla daha üstün performans gösterdikleri belirlenmiştir (Cropley, 1967a, 1967b). Sierwald'ın (1989) gerçekleştirdiği çalışma, yüksek yaratıcılık kapasitesine sahip öğrencilerin, yalnızca yüksek zekâ puanına sahip olan öğrencilere kıyasla eğitimin her aşamasında daha iyi sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde, Hudson (1968) yaratıcılık testlerinde dikkate değer sonuçlar elde ederek Cambridge Üniversitesi'ne giren öğrencilerin, lise başarıları temel alınarak seçilmiş öğrencilerle benzer akademik başarılarla mezun olduklarını vurgulamıştır (aktaran; Cropley & Urban, 2000).

Sonuç olarak, yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki, psikoloji ve eğitim araştırmalarının merkezinde yer almaya devam etmektedir. Farklı araştırmacılar ve çalışmalar, bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisini farklı perspektiflerden değerlendirmiş ve çeşitli bulgular elde etmiştir. Ancak, genel bir uzlaş, yaratıcılığın ve zekânın birbirinden bağımsız, fakat bir o kadar da birbiriyle etkileşim içerisinde olan kavramlar olduğu yönündedir.

1.3.Yaratıcılık ve Kişilik

Yaratıcılık ve kişilik arasındaki ilişki, psikoloji ve sosyal bilimlerin kesişiminde önemli bir konu olarak kabul edilir. Bu ilişki, özellikle sanat ve bilim alanlarında yaratıcı başarı ve potansiyeli

anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Feist'in (1998) yaptığı meta-analitik çalışma, yaratıcı bireylerin genellikle yeni deneyimlere açık, özgüvenli, kendini kabul eden ve dürtüsel olduğunu ortaya koymaktadır. Roe'nin (1951) yaptığı araştırmada, bilim kişilik özelliklerini detaylı bir şekilde incelemiştir ve bu alanda önemli bir katkı sağlamıştır (Freeman, Butcher & Christie, 1968) Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, yaratıcı ürünlerin ve fikirlerin ortaya çıkmasında kişilik farklılıklarının, zekâ seviyesinden daha belirleyici bir faktör olduğunu göstermesidir. Bu, kişilik özelliklerinin yaratıcılık sürecinde merkezi bir rol oynadığını işaret etmektedir. Roe'nin çalışması, yaratıcılıkla ilgili faktörlerin anlaşılmasında kişilik özelliklerinin ne kadar kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Kişilik psikologları, yaratıcı karakter profilleri hakkında çeşitli araştırmalar yapmışlardır; örneğin, MacKinnon (1978) ve Barron ve Harrington (1981) gibi çalışmalar, yaratıcı bireylerin genellikle yüksek zekâ seviyelerine, estetik değerlere yüksek önem verme eğilimine ve karmaşık problemlere ilgi duyma gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak, bu özelliklerin yaratıcılıkla doğrudan bir ilişkisi olduğunu söylemek karmaşıktır. Sawyer (2006) ve Feist (1999) gibi araştırmacılar, yaratıcı bireylerin sıradan bireylerden veya sanatsal ve bilimsel yaratıcılar arasında neyin farklı olduğunu belirleyebilecek özgül özelliklerin henüz tanımlanamadığına dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, Amabile'in (1983, 1996) içsel motivasyonun yaratıcı performansla yüksek bir ilişkisi olduğu yönündeki bulguları özellikle dikkate değerdir. Bu, yaratıcılık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin, yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin motivasyonel durumuna da bağlı olduğunu göstermektedir. Özellikle, Amabile'nin modeli, görev motivasyonunun yaratıcılıkta bir aracı olarak önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996). Bu model, ideal bir yaratıcılığı destekleyen çevresel bağlamın, organizasyonel teşvik, yeterli kaynaklar ve özgürlük/özerklik gibi faktörleri içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Sternberg ve Lubart, Amabile'nin modelini genişleterek, yaratıcılığın altı bileşenin etkileşimi olarak açıklamışlardır: zekâ, düşünme becerileri, bilgi, kişilik, motivasyon ve bağlam (Sternberg & Lubart, 1991, 1995). Farklı olarak, Sternberg ve Lubart, bağlamı anahtar bir bileşen olarak dahil etmişlerdir (aktaran; Jo, 2009).

Sonuç olarak, yaratıcılık çok boyutlu bir olgudur ve birçok faktörün etkileşimiyle şekillenir. Hem bireysel özellikler hem de çevresel bağlam, yaratıcılık üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Ancak, bu bileşenler arasındaki dinamik etkileşimlerin tam olarak nasıl işlediği

konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Literatürde geçen yaratıcı kişilik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2 Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Bireysel-Rasyonel Yaratıcı Kişiler	Fiziksel-Duyusal Yaratıcı Kişiler
• Öz denetimli, bağımsız, genellikle otoriteye karşı • Mizah duygusu gelişmiş • Grup kararları ve öncül geliştirilmiş stratejilere karşı çıkma yetisine sahip • Uyum sağlayabilen • Risk alabilen • Belirsizliğe karşı toleranslı • Sıkıcı durum ve faaliyetlere karşı daha az toleranslı • Karmaşıklık, asimetri ve açık oluşluğu tercih eder • Çoğul düşünme yeteneği gelişmiş • Güçlü bir hafızaya ve ayrıntılara dikkat etme becerisine sahip • Kapsamlı bilgi donanımına sahip • Düşünme periyotlarına ihtiyaç duyan • Destekleyici çevre gereksinimine sahip ve çevresine karşı duyarlı • Paylaşma fırsatlarına ihtiyaç duyan • Yüksek estetik değerler ve değerlendirme yeteneği • Baskı altında cinsiyet rollerinden uzak	• Yeni deneyim ve fikirlere açık • Değerlendirme için kişisel odağa sahip • Parça, bileşen ve kavramlarla oynayabilme becerisi • Dış ve iç dünyayla ilgili becerileri erteleyebilme • Yargı ve erken kararları erteleyebilme becerisi • Geleneksel sanatlarla ilgili performans becerisi • Yüksek teorik ve estetik değerler
Duyusal-Duyusal-Sosyal Yaratıcı Kişiler	Sezgisel Yaratıcı Kişiler
• -Farklı ve özel bir algılama becerisi • Daha spontan ve dışa vurumcu • Bilinmeyen veya gizemli olandan korkmayan hatta ilgi duyan • İkilikler barındıran: bencil-bencil olmayan, sorumluluk-keyif, yüksek ego-ego sahibi olmayan • Kendini kabul eğilimi yüksek, düşünce, duygu ve dürtülerinden korkmayan • Kendilerini korumak yerine daha çok şey yaşamaya ve deneyimlemeye açık • İç deneyimler yaşamaya eğilimli, kendi içinde, diğer insanlarla ve dünya etkileşiminde	• Daha sezgisel ve içsel çatışmalara açık • Bilinç öncesi ve bilinç dışı düşünme süreçlerini serbest bırakabilme • Anormal veya garip olarak tanımlanmakla baş edebilen • Daha duyarlı • Daha zengin bir hayal gücü ve imgelem dünyasına sahip • Daha kuşkulu ve dürtüsel • Sineztazi kabiliyeti (kokuları tatmak, sesleri görmek vb.)

- Sorgulama kapasitesi yüksek
- Konsantrasyon becerisi yüksek
- Yeni ve yaratıcı becerisi yüksek
- Yeni ve yaratıcı yaşantılara karşı açık ve istekli
- Çatışma ve gerilimden kaçınma yerine kabul edebilme
- Duygu ve düşüncelerini kabul edip, güvenebilme
- Başkalarının duygu ve beklentilerinin farkında olma
- Daha az baskıcı ve daha az defansif
- Meraklı
- Otonom ve diğerlerinin düşüncelerine daha az bağımlı
- Daha az yaratıcı olan kişilerden farklı beyin dalga örüntülerine sahip, özellikle de yaratıcı düşünme esnasında
- Yeni fikir, ürün, müzik veya tasarımlarla karşılaştıklarında heyecanlanma ve dahil olma (daha az yaratıcı bireyler şüpheli ve düşmanca tavırlar sergileyebilirler)
- Bir problem, yeni bir çözüm sunulduğunda heyecanlanan ve farklı fikirler öneren (daha az yaratıcı bireyler, yeni oluşunlar araştırmak yerine eksik ve/ya hatalı olan parçaya odaklanabilirler)
-
-
-
-
-
-
-

*Derleyen Clark (2008) aktaran; Kanlı (2019 s.10)

2.4. Yaratıcılık ve Bilgi

Kuramsal çerçevenin ilk bölümünde sunulan yaratıcılık tanımları dikkate alındığında, yaratıcılığın bilgiye indirgenemeyeceği ve bu yüzden yaratıcılık ile bilgi arasında belirgin ya da gizli bir çatışma olabileceği düşünülebilir. Yaratıcı düşüncenin, deneyimden bağımsız bir şekilde yeni fikirler üretmeye dayalı olduğu genellikle ileri sürülmüştür (Simonton, 1999; aktaran Kanlı, 2019). Bu ifade yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişkinin karmaşıklığını vurgulamaktadır ve yaratıcılığın, sadece mevcut bilgiye dayanmadığını, aynı zamanda deneyimden bağımsız bir yenilik kapasitesine de sahip olduğunu göstermektedir.

Bilgi ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin bir gerilim ilişkisi olduğu fikri, psikoloji tarihinde uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak, "gerilim" görüşü modern teoride baskın olan görüş olsa da, bilgi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair başka bir görüş de öne sürülmüştür (Weisberg, 1998). Birçok araştırmacı, gerilim görüşünün aksine, bilginin yaratıcılıkla pozitif bir ilişkisi olduğunu savunmuştur. Yeni bir şey üretmek için eskinin dışına çıkmak yerine, yaratıcı düşünce bilgi üzerine kuruludur (Bailin, 1988; Gruber, 1981; Hayes, 1989; Kulkarni & Simon, 1988;

Weisberg, 1986, 1988, 1993, 1995b; aktaran Weisberg, 1998). Bu görüşe "temel" görüşü denilebilir.

Mevcut literatür, yaratıcı bireylerin ilk önemli çalışmalarını yapabilmek için seçtikleri alana ilk maruz kaldıkları andan itibaren uzun bir süre geçmesi gerektiğini göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1993; Gruber, 1981). Bu bulgular, yaratıcılığın derin bir alana özgü bilgi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu süreçte, bireylerin karmaşık becerileri ustalık seviyesinde kazanabilmeleri için binlerce saat ve yıllar boyu süren yoğun bir pratik yapmaları gerekmektedir (Bloom, 1985; Ericsson, Krampe, & Clemens, 1993; aktaran Weisberg, 1998). Bu, yaratıcılığın sadece aniden ortaya çıkan bir "ışık anı" olmadığını, aynı zamanda uzun süreli bir çaba ve derinlemesine öğrenme gerektiren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Weisberg, 1998).

Bu bağlamda, yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişkinin kavramsallaştırılması için mevcut paradigmalardan ötesine geçilmesi gerekmektedir. Yaratıcılığın, sadece mevcut bilgiye dayanmadığı, aynı zamanda bu bilgiyi derinlemesine anlamayı ve uygulamayı gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu, yaratıcılık için geniş ve alana özgü bilginin bir ön koşul olduğunu doğrulamaktadır.

Yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişki, psikoloji literatüründe sıkça tartışılan bir konudur. Guilford (1950), yaratıcı düşüncenin temelinde "farklılaşan" düşüncenin yattığını belirtir. Bu, bireyin mevcut fikirlerden uzaklaşarak yeni ve özgün fikirler üretebilmesi için gereklidir. Ancak DeBono (1968) gibi yaratıcılık konusunda önde gelen isimler, bir alanda fazla deneyime sahip olmanın, yaratıcılığı kısıtlayabileceğini savunur. Hausman (1984) gibi araştırmacılar, yaratıcı ürünlerin genellikle mevcut bilgi ve deneyimlerle bağlantısız olduğunu iddia eder. Bilgi, yaratıcılığı hem destekleyebilir hem de kısıtlayabilir. Özellikle, yüksek bilgi seviyeleri, yaratıcılığı olumsuz etkileyebilir, çünkü bireyler daha önce başarılı oldukları çözüm yollarına sıkı sıkıya bağlı kalabilirler. Bu, yeni ve farklı durumlara uyum sağlamada esnekliği azaltabilir (Luchins ve Luchins, 1959; Frensch ve Sternberg, 1989, aktaran; Weisberg, 1998).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, yaratıcı düşüncenin semantik bellek yapısı ve bireyin bilişsel esnekliği ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Kenett, 2024). Nörobilim alanında yapılan çalışmalar, yaratıcı süreçlerin beynin belirli bölgeleriyle sınırlı olmadığını, aksine geniş çaplı sinirsel ağların etkileşimiyle gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Beaty, Benedek, Silvia & Schacter, 2018). Bu süreçte özellikle varsayılan mod ağı (default mode network - DMN), bireyin içsel düşünme süreçlerini destekleyerek yaratıcı fikirlerin oluşumuna katkı sağlamakta ve çağrışımsal düşünmeyi kolaylaştırmaktadır (Kenett, 2023). DMN'nin aktif

hale gelmesi, bilginin yalnızca depolanan bir veri yığını olmadığını, aksine yaratıcı süreçlerin işleyişinde dinamik bir rol oynadığını göstermektedir. Ancak, yaratıcı süreçlerin yalnızca serbest çağrışımlardan ibaret olmadığı, aynı zamanda bilişsel kontrol mekanizmalarıyla yönlendirildiği de bilinmektedir.

Bu noktada, yaratıcı düşünmenin yönetici kontrol ağı (executive control network- ECN) ile de yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (Beaty, Benedek, Silvia & Schacter, 2018). ECN, bireyin dikkatini yönlendirmesine, fikirleri düzenlemesine ve yaratıcı çözümleri değerlendirmesine olanak tanıyarak yaratıcı süreçlerin sistematik bir çerçevede ilerlemesini sağlar (Kenett, 2024). Dolayısıyla, yaratıcı düşünme yalnızca spontane ve içsel bir süreç değil, aynı zamanda bilişsel kontrol gerektiren, düzenlenmiş ve stratejik bir süreçtir. Bu süreçlerin temelinde, bireyin semantik bellek yapısının nasıl organize olduğu kritik bir rol oynamaktadır. Kenett (2024) tarafından yapılan araştırmalar, yaratıcı bireylerin semantik belleklerinde kavramlar arasındaki bağlantıların daha çeşitli ve esnek olduğunu göstermektedir. Yapılan bir çalışmada, yaratıcı bireylerin semantik bellek ağlarında düğümler arası mesafenin daha kısa olduğu ve çağrışımsal ilişkilerinin daha geniş bir yelpazeye yayıldığı belirlenmiştir (Kenett, Anaki & Faust, 2014). Bu bulgu, yaratıcı düşüncenin yalnızca yeni bir şey üretmekle sınırlı olmadığını; aksine, mevcut bilginin farklı biçimlerde yeniden düzenlenmesiyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Yaratıcılığın, hem geniş anlam ağı oluşturarak farklı kavramları ilişkilendirme kapasitesine hem de bu süreçleri bilişsel kontrol mekanizmaları aracılığıyla yönlendirme yetisine bağlı olduğu açıktır.

Sonuç olarak yaratıcılık, mevcut bilgi ve deneyimlerden farklılaşmayı gerektirir, ancak bu farklılaşma, bireyin sahip olduğu bilgi ve deneyim düzeyine de bağlıdır. Yani, literatüre bakıldığında yaratıcılık ve bilgi birbirini dışlayıcı değil, daha çok birbirini tamamlayıcı unsurlardır. Yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişki, psikoloji ve eğitim çalışmalarında karmaşık ve çok boyutlu bir konu olarak ele alınıp sınıflandırılmıştır. Ancak, derinlemesine bilgiye sahip olmanın yaratıcı çıktılar için yeterli olmadığı, fakat gerekli olduğu da vurgulanmaktadır. Yaratıcı düşünce süreçlerinin, bireyin sahip olduğu bilgi havuzundan doğrudan etkilendiği ve bu bilgi havuzunun, yaratıcı ve yaratıcı olmayan bireyler arasındaki temel fark olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişki, birbiriyle çatışan iki kavram olmaktan ziyade, birbiriyle etkileşimli ve tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir.

2.5. Yaratıcı Düşünme Eğitimi

21. yüzyılın karmaşık ve hızla değişen dünyasında, yaratıcı düşünme becerilerinin eğitimde kazandırılması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak, yaratıcı düşünmenin nasıl öğretileceği ve geliştirileceği konusunda birçok teorik ve uygulamalı soru mevcuttur. Örneğin, Amabile'in üç bileşenli yaratıcılık modeli (Amabile, 1983, 1996) ve Sternberg ve Lubart'ın altı bileşenli modeli (1991, 1995) gibi farklı teorik yaklaşımlar, yaratıcılığı farklı bileşenler üzerinden ele almaktadır. Ayrıca, yaratıcılığın kişilik özellikleri, motivasyon ve çevresel faktörler gibi çoklu değişkenlerle etkileşim içinde olduğu kabul edilmektedir.

Yaratıcı düşünme eğitimi, bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yenilikçi fikir üretme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Ancak, bu eğitimin etkinliği ve uygulanabilirliği konusunda birçok soru işareti bulunmaktadır. Örneğin, Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) gibi standart yaratıcılık testleri, yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş olsa da bu testlerin eğitim süreçlerine nasıl entegre edileceği konusunda bir konsensüs yoktur (Torrance, 1974). Ayrıca, yaratıcı düşünme eğitiminin farklı yaş grupları, kültürel bağlamlar ve disiplinler arasında nasıl uyarlanabileceği de tartışmalıdır (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

Yaratıcılık hem doğuştan gelen bir yetenek hem de öğrenilebilen bir beceri olarak kabul edilir. Örneğin, Leonardo da Vinci ve Albert Einstein, Beethoven gibi yaratıcı insanlar, doğuştan gelen bir yaratıcı deha ve zekâ seviyesine sahiptir ve bu seviyeye ulaşmak için yaratıcılık eğitimi yetersiz kalmaktadır (Csikszentmihalyi, 1996). Ancak, her bireyin yaratıcılığı geliştirilebilir. Yaratıcılık literatürde eğitim ile geliştirilebilir bir beceri olarak ele alınmaktadır. Özellikle üstün yetenekli çocuklar için, onların doğuştan gelen yaratıcılık becerilerini eğitim ile güçlendirmeye yönelik programların, çeşitli ölçütlerle etkili olduğu kanıtlanmıştır (Meador, Fishkin, & Hoover, 1999; Hunsaker, 2005, aktaran; Davis, Rimm, ve Siegle, 2014).

Eğitimciler, yaratıcılığı teşvik etmek için sınıf içi etkinlikler ve bağımsız projeler düzenlemektedir. Bu tür projeler, öğrencilere problem tanımlama, bilgi toplama ve karar verme gibi yaratıcı problem çözme tutumları ve becerileri kazandırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin düşündürücü sorular ve farklı düşünme egzersizleri ile yaratıcılığı teşvik ettikleri gözlemlenmektedir (Davis, 2003a, 2003b).

Yaratıcı düşünme eğitiminin etkinliği, bir meta-analizde doğrudan eğitim seanslarının sayısı ile ilişkilendirilmiştir (Hunsaker, 2005). Öğretmen yönlendirmeli eğitim, öğrenci merkezli öğrenmeye göre daha etkili bulunmuştur.

Yaratıcı öğrenme ve öğretme süreçleri, bireylerin problemleri algılamalarını, hipotezler oluşturmalarını ve bu hipotezleri test etmelerini teşvik eder (Torrance, 1977). Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için bir dizi strateji uygulamaları önerilir. Bunlar arasında yüksek öğretmen coşkusu, bireysel farklılıkların kabulü, öğrenci merkezli öğretim programı ve öğrencilerin kendi projelerini başlatmalarına olanak sağlama yer almaktadır (Torrance, 1995).

Yaratıcı öğrenmenin faydaları, öğrencilerin motivasyon, dikkat ve merak düzeylerinde gözlemlenen artışları içerir (Torrance, 1981a, 1981b, 1995). Piirto (2004), yaratıcılığı evde ve okulda teşvik etmek için pratik kılavuzlar sunar. Bu kılavuzlar, yaratıcı çalışmalar için özel bir alan sağlamayı, malzemeler temin etmeyi ve yaratıcı ifadeyi sosyalleşmenin pahasına kısıtlamamayı içerir.

Bu bağlamda, yaratıcılık eğitiminin ana hedefleri ve amaçları belirlenerek, bu amaçlara ulaşmak için nasıl bir yol izleneceği üzerinde durulması önerilir (Davis, 1987, 1989a, 2003b, 2004 aktran; Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Önerilen bir yaklaşım, yaratıcılık bilincini yükseltmek, yaratıcı düşünme tekniklerini öğretmek ve öğrencileri yaratıcı aktivitelerde bulunmaya teşvik etmek gibi hedefleri kapsayan kapsamlı bir yaratıcılık eğitimi programı oluşturmaktır.

Beghetto ve Kaufman (2014) yaratıcılığın eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Onlara göre, bu yaklaşım öğrencilerin çoklu perspektifler geliştirmelerine, fikirlerini kaydetmelerine ve sorunları yeniden tanımlamalarına olanak tanır. Öğretmenler, öğrencilerin bu tür yaratıcı faaliyetlerde bulunmalarını teşvik etmeli ve uygun ortamı sağlamalıdır.

Cropley (1997) da benzer bir görüşe sahiptir ve yaratıcılığın sınıf içinde desteklenmesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin, fikirlere saygılı, yenilikçi düşüncelere açık ve orijinallik ile düşünce farklılıklarını teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Ayrıca, Cropley (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, anaokulundan 3. sınıfa kadar olan dönemde öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinde istikrarlı bir artış gözlemlenirken, 4. sınıfta bu seviyede ani bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Yaratıcılık seviyeleri 5. ve 6. sınıflarda tekrar artmış, fakat 7. sınıfta keskin bir düşüş göstermiştir. Lise döneminde ise yavaş yavaş artış gözlemlenmiştir.

Goodlad (2004) ise, eğitim kurumlarında yaratıcı düşüncenin giderek azalmasının nedenlerini araştırmıştır. Öğrencilerin zamanlarının %75'ini sınıfta geçirdiği ve bu süre zarfında aldıkları

talimat ve bilgilerin sadece %5'inin yaratıcı beklentileri karşıladığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcı fikir üretme kapasitelerinin düşük olmasına ve okullarda etkin bir yaratıcı düşünme eğitiminin olmamasına yol açmaktadır.

Bu bulgular, yaratıcılık eğitiminin farklı yaş grupları ve eğitim seviyeleri için nasıl uyarlanabileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik eden bir ortam oluşturarak ve ders içeriklerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde planlayarak bu süreçte katkı sağlamaları gerekmektedir.

Yaratıcılık eğitimi, öğrencilerin yaratıcılık bilincini artırmayı, yaratıcı kişilik özelliklerini güçlendirmeyi ve yaratıcılığı anlamalarını sağlamayı amaçlar. Bu hedeflere ulaşmak için, öğretmenler çeşitli yaratıcı düşünme tekniklerini öğretme ve öğrencileri yaratıcı aktivitelerde bulunmaya teşvik etme stratejileri kullanabilirler. Öğretmenler, farklı beyin fırtınası yöntemleri, fikir değerlendirme matrisleri ve analogik düşünme gibi yaratıcı düşünme tekniklerini sıklıkla yaratıcılık kurslarında ve atölyelerinde öğretirler. Ayrıca, yaratıcı öğretim ve öğrenme süreçleri, öğrencilerin problemleri algılamalarını, hipotezler oluşturmalarını ve bu hipotezleri test etmelerini içerir. Torrance'ın belirttiği gibi, yaratıcı öğretim için öneriler arasında öğretmenlerin yüksek bir coşku seviyesi sürdürmeleri, bireysel farklılıkları kabul etmeleri ve öğrencilerin kendi projelerini başlatmalarını teşvik etmeleri yer almaktadır.

Yaratıcılık eğitiminin başka bir önemli yönü, öğrencilere yaratıcı düşünme tekniklerini akademik konulara nasıl uygulayacakları konusunda rehberlik etmektir. Bu, öğrencilerin motivasyonunu, başarısını ve yaratıcılığını artırmada etkili bir yol olabilir. Yaratıcı öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu, başarısını, yaratıcılığını, özgüvenini ve okula olan tutumlarını iyileştirebilir. Öğretmenler, yaratıcılığı teşvik etmek için çeşitli kaynaklar ve materyaller sağlayabilir, öğrencilere yaratıcı projelerde bağımsız çalışma fırsatları sunabilir ve yaratıcı profesyoneller tarafından ek eğitim düzenleyebilirler (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Özetle, yaratıcılık eğitimi, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve akademik başarılarını artırabilir.

2.6. Yaratıcı Düşünme Eğitimi Engellenen Faktörler

Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller:

Yaratıcı düşünme konusunda öğretmenlerin desteğinin, öğrencilerin yaratıcılık puanlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcılık gelişiminde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Cropley, 1997 s.30).

- **Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Kullanılması:** Öğretmenlerin sıklıkla geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmeleri, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek yerine sadece bilgi aktarımına odaklanmalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri, genellikle öğrencilerin pasif bir şekilde bilgi almasını teşvik eder ve bu da yaratıcı düşünmenin önündeki bir engel olarak kabul edilir (Shalley & Gilson, 2004).
- **Yüksek Kontrol ve Otorite:** Öğretmenlerin sınıfta aşırı kontrol ve otorite uygulaması, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini özgürce ifade edememelerine neden olabilir. Bu tür bir öğretim yaklaşımı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kısıtlar ve yaratıcı düşünmeyi engelleyebilecek bir atmosfer yaratır. Öğrenciler, yaratıcı fikirlerini paylaşmaktan çekinirler, çünkü bu tür bir ortamda genellikle standart dışı fikirler kabul görmemektedir (Guilford & Vaughan, 1962).
- **Yetersiz Geri Bildirim:** Öğretmenlerin öğrencilere yaratıcı düşünceleri için yetersiz veya olumsuz geri bildirim vermesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerini engeller. Öğretmenlerin olumsuz veya yetersiz geri bildirimleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecinde kendilerini güvende hissetmelerini engeller ve bu da yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimini olumsuz etkiler. Öğrenciler, olumsuz geri bildirimler nedeniyle yaratıcı fikirlerini ifade etmekten kaçınabilirler (Rababah, Alshehab ve Melhem, 2017).

Öğrenciden Kaynaklanan Engeller:

- **Kısıtlı Dil Yetenekleri:** Öğrencilerin yetersiz dil yetenekleri, özellikle yabancı dilde eğitim gören öğrenciler için, yaratıcı düşünmeyi engelleyebilir (Rababah, Alshehab ve Melhem, 2017).
- **Düşük Özgüven:** Öğrencilerin düşük özgüven seviyeleri, yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanmaktan kaçınmalarına yol açabilir. Düşük özgüven, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini ifade etmelerini engeller ve bu da yaratıcı düşünme sürecini olumsuz etkilemektedir (Ritter & Rietzschel, 2017)

- **Riskten Kaçınma:** Yaratıcı düşünme genellikle risk almayı gerektirir, ancak öğrencilerin riskten kaçınma eğilimleri bu süreci engelleyebilir (Shalley & Gilson, 2004). Yüksek kaygı ve stres seviyeleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini olumsuz etkileyebilir. Kaygı, öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecinde risk almaktan kaçınmalarına neden olabilir (Guilford & Vaughan, 1962).

Çevreden Kaynaklanan Engeller:

- **Sosyal ve Kültürel Normlar:** Toplumun yaratıcılığı teşvik etmeyen sosyal ve kültürel normları, yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimini ciddi şekilde kısıtlayabilir. Örneğin, toplumda yaratıcılık yerine sınav başarısının veya geleneksel değerlerin daha fazla önemsenmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünmeyi bir öncelik olarak görmelerini engeller. Bu tür bir sosyal yapı, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanmaktan kaçınmalarına veya bu yeteneklerini geliştirmek için gerekli kaynaklara erişememelerine neden olabilir (Guilford & Vaughan, 1962).
- **Fiziksel Ortamın Yetersizliği:** Yaratıcı düşünmeyi desteklemeyen bir fiziksel ortam, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini tam anlamıyla kullanamamalarına yol açabilir. Örneğin, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmeyen sıkıcı ve monoton bir sınıf ortamı, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, yaratıcı düşünmeyi destekleyecek araç ve gereçlerin eksikliği, öğrencilerin yaratıcı projeler üretmelerini veya yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerini engeller (Ritter & Rietzschel, 2017).
- **Eğitim Politikaları:** Yaratıcılığı teşvik etmeyen eğitim politikaları ve öğretim programları yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimini engelleyebilmektedir (Shalley & Gilson, 2004).

2.7. Yaratıcı Düşünme Süreci

Yaratıcı düşünme, bireylerin yeni ve özgün fikirler üretmelerini sağlayan karmaşık bir zihinsel süreçtir. Bu süreç, problem çözme, yenilikçi ürünler geliştirme ve mevcut durumları analiz etme gibi çeşitli alanlarda uygulanabilir (Paulus & Nijstad, 2003). Yaratıcı düşünme, genellikle iki ana bileşenden oluşur: "divergent thinking" (farklılaşan düşünme) ve "convergent thinking" (yakınsayan düşünme). Farklılaşan düşünme, çok sayıda potansiyel çözüm üretmeyi içerirken; yakınsayan düşünme, bu çözümleri değerlendirip en uygun olanını seçmeyi içerir (Guilford, 1950).

Yaratıcı düşünme süreci, bilişsel, duygusal ve sosyal faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenir. Örneğin, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme kapasitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Martin & Rubin, 1995). Ayrıca, yaratıcı düşünme süreci genellikle belirli bir bağlam veya disiplin içinde gerçekleşir, bu nedenle disiplinler arası bir yaklaşımın faydalı olabileceği düşünülmektedir (Sternberg, 2003).

Yaratıcılık sürecinin nasıl işlediği konusunda akademik literatürde bir konsensus olmamakla birlikte, bu süreç genellikle farklı araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalara ayrılmıştır. Yani, yaratıcılık süreci, günlük yaşantıdan bilimsel araştırmalara ve sanatsal faaliyetlere kadar çok geniş bir yelpazede ele alınmış, ancak yaratıcılık sürecinin karmaşıklığı ve çok boyutluluğu nedeniyle her bir araştırmacı bu süreci kendi teorik çerçevesine göre farklı şekillerde sınıflandırmıştır.

Graham Wallas'ın 1926 yılında ortaya koyduğu yaratıcı süreç modeli, yaratıcılığın psikolojik mekanizmalarını anlamak için ilk kapsamlı çerçevelerden biridir. Wallas, yaratıcı süreci dört ana aşamaya ayırır: Hazırlık, Kuluçka, Aydınlanma ve Doğrulama (Wallas, 1926).

1. **Hazırlık (Preparation):** Bu aşamada, birey problemi tanımlar ve çözüm için gerekli bilgi ve becerileri toplar. Bu süreç, genellikle yoğun bir araştırma ve analiz aşamasını içerir.
2. **Kuluçka (Incubation):** Problem, bilinçdışı bir süreçte işlenir. Birey, problemi aktif olarak düşünmese de, bilinçdışı zihin çözüm yolları üzerinde çalışmaya devam eder.
3. **Aydınlanma (Illumination):** Bu aşama, "Aha!" anı olarak da bilinir. Çözüm, beklenmedik bir şekilde ve genellikle bilinçdışı sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkar.
4. **Doğrulama (Verification):** Burada, bulunan çözüm eleştirel bir şekilde değerlendirilir ve uygulanabilirliği test edilir.

Wallas'ın modeli, yaratıcı sürecin karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu ilk kez sistematik bir şekilde ele almıştır ve bu model, yaratıcılık teorilerinin temel taşlarından biri olarak kabul edilir

Rossmann (1931)

Rossmann'ın 1931 yılında geliştirdiği yaratıcı süreç modeli, yaratıcılığı daha somut ve uygulamalı bir perspektiften ele alır. Rossmann, yaratıcı süreci yedi aşamalı olarak tanımlar:

1. **Gözlem (Observation):** Problemin veya ihtiyacın farkına varılır.

2. Analiz (Analysis): Problemin detayları incelenir.
3. Tanım (Definition): Problem net bir şekilde tanımlanır.
4. Çözüm Üretme (Idea Production): Çeşitli çözüm yolları düşünülür.
5. Kombinasyon ve Seçim (Combination and Selection): En uygun çözüm yolu seçilir.
6. Deneyisel Uygulama (Experimental Application): Seçilen çözüm pratiğe dökülür.
7. Doğrulama (Verification): Çözümün etkinliği değerlendirilir (Rossman, 1931; Runco, 2014).

Rossman'ın modeli, yaratıcı sürecin sadece bireysel bir zihinsel aktivite olmadığını, aynı zamanda somut eylemler ve değerlendirmeler gerektirdiğini vurgular.

Osborn (1953)

Alex Osborn, yaratıcı düşünme sürecini "brainstorming" (beyin fırtınası) kavramı ile popülerleştirmiştir. Osborn'un 1953 yılında tanıttığı model, yaratıcı düşünmeyi daha çok grup dinamikleri ve kollektif çözüm üretme açısından ele alır. Osborn, yaratıcı süreci şu anahtar bileşenlere ayırır:

1. **Fikir Üretimi (Idea Generation):** Grup üyeleri, her türlü eleştiri olmaksızın fikirlerini özgürce ifade ederler.
2. **Fikir Değerlendirmesi (Idea Evaluation):** Üretilen fikirler eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilir.
3. **Fikir Seçimi (Idea Selection):** En uygun ve uygulanabilir fikirler seçilir.
4. **Uygulama (Implementation):** Seçilen fikirlerin pratiğe dökülmesi ve test edilmesi (Osborn, 1953).

Fritz (1991)

Fritz yaratıcı düşünme sürecini, bir "yapısal gerilim" modeli üzerinden ele alır. Fritz'e göre, yaratıcı düşünme süreci, mevcut durum ile ulaşılmak istenen sonuç arasında bir gerilim oluşturur. Bu gerilim, yaratıcı sürecin itici gücüdür ve bireyleri veya grupları, mevcut durumu değiştirmek için harekete geçirir. Fritz'in modeli şu ana bileşenleri içerir:

1. **Hedef Belirleme (Setting Objectives):** Yaratıcı sürecin başlangıcında, ulaşılmak istenen sonuç net bir şekilde tanımlanır.

2. Mevcut Durumun Analizi (Current Reality Assessment): Mevcut durum, eksiklikler ve potansiyel fırsatlar açısından değerlendirilir.
3. Yapısal Gerilim Oluşturma (Creating Structural Tension): Hedef ve mevcut durum arasındaki fark, bir yapısal gerilim oluşturur. Bu gerilim, yaratıcı süreci tetikler.
4. Eylem Planı (Action Planning): Yapısal gerilimi çözmek için bir eylem planı oluşturulur. Bu plan, adım adım ne yapılacağını detaylandırır.
5. Uygulama ve Değerlendirme (Implementation and Evaluation): Eylem planı uygulanır ve sonuçlar değerlendirilir. Eğer hedefe ulaşılmışsa, yaratıcı süreç tamamlanmış olur; aksi takdirde, süreç tekrar gözden geçirilir (Fritz, 1991).

Fritz'in modeli, yaratıcı düşünme sürecinin sadece fikir üretmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bu fikirlerin uygulanabilirliğinin ve etkinliğinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Amabile (1996), yaratıcı düşünme sürecini üç temel bileşen üzerinden incelemiştir: Uzmanlık, Yaratıcı Düşünme Becerileri ve İçsel Motivasyon. Bu bileşenlerin bir araya gelmesi, yaratıcı bir çıktının ortaya çıkmasını sağlar. Amabile'in modeli şu ana bileşenleri içerir:

1. **Uzmanlık (Expertise)**: Bu, bireyin belirli bir alandaki bilgi ve teknik becerilerini ifade eder. Uzmanlık, yaratıcı düşünme sürecinin temelini oluşturur.
2. **Yaratıcı Düşünme Becerileri (Creative Thinking Skills)**: Bu bileşen, bireyin problemlere ve fırsatlara yeni ve farklı açılardan yaklaşabilme kapasitesini temsil eder. Yaratıcı düşünme becerileri, farklılaşan ve yakınsayan düşünme gibi alt bileşenlere sahiptir.
3. **İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation)**: Amabile, yaratıcılığın en önemli itici gücünün içsel motivasyon olduğunu vurgular. İçsel motivasyon, bireyin bir işi kendi içsel değeri için yapma isteğidir.

Amabile'in modeli, yaratıcı düşünme sürecinin sadece bilişsel faktörlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda duygusal ve motivasyonel faktörlerin de önemli olduğunu göstermektedir (Amabile, 1996).

Amabile'nin teorisi, yaratıcı düşünme sürecinin dört ana aşamasını içerir, bunlar Lubart (2001) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- **Problem ya da Görev Tanımlaması:** Bu aşamada, yaratıcı sürecin odaklanacağı belirli bir problem veya görev tanımlanır. Bu, sürecin yönünü belirler ve diğer aşamalar için bir temel oluşturur.
- **Hazırlık:** Bu aşamada, ilgili bilgiler toplanır, mevcut bilgiler yeniden etkinleştirilir ve gerekli kaynaklar belirlenir. Bu, problemi veya görevi anlama ve çözüm yolları üretme kapasitesini artırır.
- **Cevap Oluşturma:** Bu aşamada, potansiyel cevaplar veya çözümler aranır ve üretilir. Amabile'nin "Yaratıcı Düşünme Becerileri" bileşeni bu aşamada devreye girer, çünkü bireyler farklı ve yenilikçi çözüm yolları üretmeye çalışır.
- **Cevap Doğrulama ve İletişim:** Bu son aşamada, üretilen cevaplar veya çözümler doğrulanır ve değerlendirilir. Olası cevaplar, belirlenen ölçütlerle karşılaştırılır ve en uygun olanı seçilir. Bu aşama, Amabile'nin "İçsel Motivasyon" bileşenini de içerir, çünkü bireyler ürettikleri çözümleri değerlendirirken ve paylaşıırken içsel olarak motive olurlar (Akt. Lubart, 2001: 297).

2.8. Yaratıcılığın Ölçümü

Yaratıcılık, 21. yüzyıl beceri çerçevesinin temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Eğitimciler ve araştırmacılar yıllarca yaratıcı yetenekleri nasıl öğretecekleri ve ölçecekleri konusunda çeşitli araştırmalar ortaya koymuşlardır.

Hocevar'ın 1981 tarihli çalışmasına göre, yaratıcılığın ölçümü için kullanılan yöntemler on kategoriye ayrılabilir. Bu kategoriler arasında farklı düşünme testleri, tutum ve ilgi envanterleri, kişilik envanterleri ve biyografik envanterler gibi psikometrik testler bulunmaktadır. Diğer yandan, öğretmen ve akran adaylıkları, ürün yargıları ve kendi bildirilen yaratıcı aktiviteler gibi uzman görüşlerine dayalı yöntemler de mevcuttur (Hocevar, 1981; Murad & West, 2004).

2.8.1. Psikometrik Testlerin Kullanımı

Guilford'un (1950)'ün ünlü konuşmasının ardından yaratıcılığı ölçmek için ilk testler geliştirilmiştir. Bu testler genellikle farklı düşünme testleri olarak bilinir ve aralarında Guilford'un "Alışılmadık Kullanımlar Testi" (Guilford, Merrifield ve Wilson, 1958), "Zeka Yapısı" Testi (SOI) (Guilford, 1967), Mednick'in "Uzaktan İlişkilendirme Testi" (Mednick, 1962) gibi öne çıkan testler bulunmaktadır. Ayrıca, Torrance'ın Guilford'un SOI modeline dayalı olarak geliştirdiği "Yaratıcı Düşünme Testleri" (TTCT) (Torrance, 1974) ve Meeker'in "Zeka

Yapısı - Öğrenme Yetenekleri Testi" (SOI-LA) (Meeker ve Meeker, 1982) de bu kategoride yer almaktadır.

Torrance Yaratıcılık Düşünme Testleri (Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT), yaratıcılığın eğitim bağlamında değerlendirilmesinde sıkça kullanılan bir ölçme aracıdır.

Yaratıcılık araştırmalarının dört temel alanına (kişi, ürün, süreç, basın) yönelik olarak kullanılan psikometrik ölçümler, aynı zamanda birçok eleştiriye maruz kalmıştır (Plucker ve Renzulli, 1999). Yaratıcılığın psikometrik ölçümünü eleştirenler, bu testin öngörü geçerliliğinin eksikliğine dikkat çekmektedir. (Cropley, 2000). Mednick'in (1962) "Uzaktan İlişkilendirme Testi" (RAT), kendiliğinden tamamlama gerektiren, verilen üç kelimenin herhangi bir şekilde "uzak ilişkilendirilmiş" olduğu dördüncü bir kelime önermeyi gerektiren bir ayrık düşünme yaratıcılık testidir. RAT, 40 dakika içinde tamamlanması gereken 30 sorudan oluşmaktadır. Bu testin uluslararası kullanıcılar için bir dezavantajı, kültüre özgü olmasıdır. Psikometrik testlerin tartışılmasında önemli bir faktör arasında test koşullarıdır (Murad & West, 2004). Örneğin, testin zaman sınırlamasına tabi olup olmadığı, testin bir oyun olarak mı yoksa bir test olarak mı sunulduğu ve katılımcılara "yaratıcı olun" talimatının verilip verilmediği gibi faktörlerin, özgünlük ve akıcılık puanları üzerinde etkisi olduğu, daha önce yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (Chand ve Runco, 1992; Runco ve Okuda, 1991).

Yaratıcılığın tanımlanmasında en güvenilir yöntemin yaratıcı ürünün değerlendirilmesi olduğuna dair bir görüş bulunmaktadır (Bailin, 1984). Amabile (1982), yaratıcılığın tanımı ve ölçümü sorunlarını aşmak için "Consensual Assessment Technique" (CAT) adını verdiği bir teknik kullanarak uzman görüşünü değerlendirme yolunu benimsemiştir. Amabile (1982)'e göre, bir yaratıcı ürün için net ve nesnel kriterler belirlemek mümkün değildir. Ancak uygun uzmanlar, belirli bir ürünün yaratıcı olduğu konusunda bağımsız bir şekilde anlaşılırsa, o ürünün yaratıcı kabul edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, ürünü yaratan kişi de yaratıcı olarak kabul edilir. Biyometrik yaklaşım, yaratıcılık ölçümünde üçüncü ve oldukça ayrı bir yaklaşımdır ve beyindeki glikoz metabolizmasının yaratıcı aktivite sırasında ölçülmesini içerir (Plucker ve Renzulli, 1999). Ancak bu yaklaşım, psikometrik yaklaşımın sınırlamalarına tabidir (Murad & West, 2004).

Yaratıcılığın ölçümünde ve değerlendirilmesinde kullanılan bazı testler aşağıda listelenmiştir;

- Mednick (1962) Remote Associates Test

- Torrance (1962, 1974, 1981) Torrance's Tests of Creative Thinking (TTCT) (Yaratıcı Düşünme Testi)
- Getzels and Jackson (1962) Four creativity measures: word association, unusual uses, hidden shapes, make-up problems
- Wallach and Kogan (1965) A series of five untimed divergent thinking tests
- Guilford (1967) Structure of the Intellect Divergent Thinking Test (SOI) (Zekanın yapısı ve Çoğul Düşünme Testi)
- Meeker (1969), Meeker and Meeker (1982) Structure of the Intellect–Learning Abilities Test (SOI-LA)
- Williams (1980), Creative Assesment Pack. (Yaratıcı Değerlendirme Paketi)
- Amabile (1982) Consensual Assessment Technique: creative products assessed by expert judges, using own definitions of creativity
- Jellen & Urban (1986) Test for Creativite Thinking Production (Yaratıcı Üretkenlik Testi)
- Gough (1992) Creative Personality Scale
- Naglieri and Das (1997) Cognitive Assessment System (CAS)

2.8.2. Torrance Yaratıcılık Düşünme Testleri (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT)

Bu test, 1960'lı yıllarda E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiş ve farklı kültürlerde ve popülasyonlarda yaratıcılığın ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan bir araç haline gelmiştir (Alabbasi, Paek, Kim & Cramond, 2022). TTCT, bireylerin yaratıcı potansiyelini belirlemek için önemli bir ölçüm aracı olarak kabul edilmektedir. TTCT, yaratıcılığın genelleştirilmiş zihinsel yeteneklerin bir kombinasyonunu yansıtır ve bu yeteneklerin eğitim bağlamında ölçülmesi için giderek daha fazla kullanılmaktadır (Kim, 2017). Bu test, yaratıcılığı ölçmek için en yaygın kullanılan testlerden biri olarak kabul edilir ve bu testin güvenilirliği ve geçerliliği konusunda birçok araştırma yapılmıştır

TTCT, farklı yaratıcılık yönlerini, yani "akıcılık", "esneklik", "özgünlük" ve "ayrıntı"yı değerlendirme kapasitesine sahiptir (Sternberg ve Lubart, 1999). Bu test, sözel ve görsel olmak üzere iki farklı formatta mevcuttur (Hickey, 2001). Yaratıcılığın bu psikometrik ölçümleri, yaratıcılık araştırmasının dört temel boyutunda kullanılmıştır (Plucker ve Renzulli, 1999).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT), TTCT-Verbal ve TTCT-Figural adlı iki ana versiyon içeren bir yaratıcılık değerlendirme aracıdır.

TTCT-Verbal, A ve B olmak üzere iki paralel form içerir ve beş farklı aktiviteyi içermektedir. Bu aktiviteler şunlardır: soru sorma ve tahmin etme, ürün geliştirme, sıra dışı kullanımlar, sıradışı sorular ve sadece farz etme. Her bir aktivitenin katılımcıya sunulmasında bir resim tablosu kullanılır ve katılımcılar, yazılı olarak bu aktivitelere yanıt verirler (Torrance, 1966, 1974).

TTCT-Figural ise A ve B olmak üzere iki paralel form içerir ve üç farklı aktiviteyi içerir. Bu aktiviteler şunlardır: resim oluşturma, resim tamamlama ve çizgi veya dairelerin tekrarlanması. Her bir aktivitenin tamamlanması için yaklaşık on dakika gerekmektedir. İlk aktivitede, katılımcı, sayfanın uyarıcısı olarak sunulan bir armut veya jelibon şekli kullanarak bir resim oluşturur. Bu uyarıcı, oluşturulan resmin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. İkinci aktivite, katılımcının 10 eksik şekli kullanarak bir nesne veya resim oluşturmaya gerektirir. Üçüncü aktivite olan "Üçüncü Aktivite," katılımcının resmin bir parçası olarak kullanması için üç sayfa dolusu çizgi veya daire içerir (Torrance, 1966, 1974, 1990, 1998; Torrance & Ball, 1984).

Torrance (1966), TTCT'nin uygulanmasında, test ortamının test kaygısını azaltmak için için aktivitelerin daha çok oyun benzeri bir şekilde sunulmasını önermiştir. Bu yaklaşımın amacı, katılımcıların bu aktiviteleri keyifli bir deneyim olarak görmelerini teşvik etmek ve test sürecinin daha rahatlatıcı ve ilham verici bir atmosferde geçmesini sağlamaktır. Katılımcıların aktiviteleri eğlenceli bulmaları ve psikolojik olarak rahat hissetmeleri önemlidir. (Ball & Torrance, 1984).

Tablo 3 TTCT Şekilsel (Figural) ve Sözel (Verbal) Form Hakkında Genel Bilgiler

Özellik	TTCT Sözel Form	TTCT Şekilsel Form
Bileşenler	1. Akıcılık (Tüm Akt.) 2. Esneklik (Tüm Akt.) 3. Özgünlük (Tüm Akt.)	4. Akıcılık (Akt. 2 ve 3) 5. Özgünlük (Akt. 1, 2 ve 3) 6. Ayrıntılama (Akt. 1, 2 ve 3) 7. Başlıkta Soyutluk (Akt. 1 ve 2) 8. Erken Kapanışa Direnç (Akt. 2) 9. Yaratıcı Güçler Kontrol Listesi (Tüm Akt.)
Aktiviteler	1. Soru Sorma 2. Nedenleri Tahmin Etme 3. Sonuçları Tahmin Etme 4. Ürün İyileştirme	Resim Yapma Resim Tamamlama Çizgiler (Form A'da)/Daireler (Form B'de)

	5. Alışılmadık Kullanımlar (Form A'da Karton/Form B'de Teneke Kutular)	
	6. Alışılmadık Sorular (1984 Basım versiyonda)	
	7. Sadece Varsay	
Zaman	• Tüm altı aktiviteyi tamamlamak için 45 dakika • İlk üç aktivite için 5 dakika (1-3) ve aktiviteler için 10 dakika (4-6)	• Tüm üç aktiviteyi tamamlamak için 30 dakika • Her aktivite için 10 dakika
Değişiklikler	1991 versiyonunda 6. Aktivite "Alışılmamış Sorular" kaldırılmıştır aktivite numaraları aynı olarak korunmuştur	1984 versiyonunda TTCT'ye üç bileşen eklendi: Başlıkta Soyutluk, Erken Kapanışa Direnç ve Yaratıcı Güçler Kontrol Listesi

2.9. Yaratıcılık Üzerine Yanılgılar

Yaratıcılık, insan zihninin en ilgi çekici ve karmaşık yönlerinden biri olarak kabul edilir. Ancak, popüler kültür ve yaygın inanışlar, bu kavramı çevreleyen birçok bilimsel olarak temelsiz miti beslemektedir (Benedek ve diğerleri, 2021). Yaratıcılığın yalnızca sanatsal alanlarla sınırlı olduğu, doğuştan gelen değişmez bir yetenek olduğu veya yalnızca "büyük dehalar" tarafından sergilendiği gibi yanlış inanışlar, bilimsel araştırmalarla çelişmektedir (Cropley, 2016; Kaufman, 2015). Bu makale, yaratıcı düşünceye dair en yaygın mitleri ele alarak, bilimsel literatürde bu kavramın nasıl açıklandığını tartışacaktır.

Yaratıcılık Sadece Sanata Özgüdür: Yaygın bir inanışa göre yaratıcılık, yalnızca sanatçılar, müzisyenler ve yazarlar gibi sanatsal üretim yapan bireylere özgüdür. Ancak, bilimsel bulgular yaratıcı düşüncenin yalnızca sanatta değil, bilim, mühendislik, sosyal bilimler ve hatta iş dünyası gibi farklı alanlarda da temel bir unsur olduğunu göstermektedir (Glăveanu, 2014). Örneğin, bilim insanlarının yeni hipotezler geliştirmesi veya mühendislerin yenilikçi çözümler üretmesi yaratıcı süreçlerin bir sonucudur. Bu nedenle, yaratıcılığı yalnızca sanatsal bir

fenomen olarak görmek, onun kapsamını daraltan hatalı bir yaklaşımdır (Benedek & Fink, 2019).

Yaratıcılık Aniden Ortaya Çıkan İlham Anlarıyla Gerçekleşir: Birçok kişi, yaratıcı süreçlerin ani "ilham parıltıları" ile ortaya çıktığına inanır. Bu görüş, popüler kültürde de sıkça işlenmiş olup, yaratıcı fikirlerin bir anda zihne geldiği romantik bir anlatı yaratmaktadır. Ancak, bilimsel araştırmalar yaratıcı süreçlerin genellikle uzun vadeli çaba, uzmanlık ve deneyimle geliştiğini göstermektedir (Weisberg, 1986). Benedek ve Zöhrer (2020), yaratıcı düşünmenin aşamalı bir süreç olduğunu ve bireylerin bilinçli çaba harcayarak yaratıcı çözümler geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Çocuklar Yetişkinlerden Daha Yaratıcıdır: Çocukların yetişkinlere kıyasla daha yaratıcı olduğuna dair yaygın bir inanış vardır. Bu mit, okul eğitiminin ve toplumsal normların çocukların yaratıcı potansiyelini zamanla baskıladığı varsayımına dayanır. Ancak, bilimsel bulgular yaratıcılığın yaşla birlikte azalmak zorunda olmadığını, aksine bilişsel gelişim, uzmanlık ve deneyimle belirli yönlerden artabileceğini göstermektedir (Preckel ve diğerleri, 2020). Yetişkinler, daha geniş bir bilgi birikimine ve problem çözme becerisine sahip oldukları için yaratıcılıklarını daha etkili bir şekilde kullanabilirler (Simonton, 2014).

Beynin Sağ Yarıküresi Yaratıcılıktan Sorumludur: Yaratıcılığın yalnızca beynin sağ yarıküresi tarafından kontrol edildiği fikri, en yaygın nöromitlerden biridir (Howard-Jones, 2014). Ancak, nörobilim araştırmaları yaratıcı süreçlerin beynin her iki yarıküresi arasında geniş çaplı bir etkileşim gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle, varsayılan mod ağı (default mode network - DMN), yürütücü kontrol mekanizmaları ve dikkat süreçleri yaratıcı bilişin temel unsurları olarak kabul edilmektedir (Beaty, Benedek, Silvia & Schacter, 2018). Bu nedenle, yaratıcı düşünmeyi sadece sağ beyin fonksiyonlarıyla ilişkilendirmek yanıltıcıdır (Abraham, 2018).

Beyin Fırtınası Gruplar Halinde Daha Etkilidir: Birçok kişi, grup içinde yapılan beyin fırtınasının bireysel düşünmeye göre daha yaratıcı sonuçlar verdiğine inanır. Ancak, deneysel çalışmalar, bireylerin tek başlarına çalışırken daha fazla ve daha özgün fikir üretebildiklerini göstermektedir (Diehl & Stroebe, 1987). Grup ortamlarında bireylerin fikirlerini ifade etme konusunda daha çekingen olabileceği veya baskın fikirlerin daha fazla kabul görebileceği gözlemlenmiştir. Bu durum, grup içinde yapılan beyin fırtınasının bireysel üretkenliği azaltabileceğini göstermektedir (Baas, Koch, Nijstad & De Dreu, 2015).

Yaratıcılık Ölçülemez: Yaratıcılığın subjektif bir kavram olduğu ve bilimsel olarak ölçülemeyeceği görüşü yaygın bir yanılgıdır. Ancak, psikometri alanında yapılan çalışmalar,

yaratıcı potansiyeli ve üretkenliği değerlendiren güvenilir ölçeklerin geliştirildiğini göstermektedir (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Diverjan düşünme testleri, yaratıcı problem çözme becerileri ve bilişsel esneklik ölçümleri, yaratıcı yeteneklerin değerlendirilebileceğini kanıtlamaktadır (Barbot & Reiter-Palmon, 2019).

Yaratıcılık Genetik Bir Yetidir ve Geliştirilemez: Bazı insanlar, yaratıcılığın doğuştan gelen ve geliştirilemeyen bir yetenek olduğuna inanır. Ancak, araştırmalar yaratıcılığın çevresel faktörler, eğitim ve deneyimle geliştirilebileceğini göstermektedir (Karwowski ve diğerleri, 2020). Yaratıcılık, bilişsel esneklik, problem çözme becerileri ve açık fikirlilik gibi geliştirilebilir özelliklerle yakından ilişkilidir (Kaufman, Bromley & Cole, 2006). Bu bağlamda, yaratıcılığın yalnızca belirli bireylerle sınırlı olmadığını, aksine bilinçli çaba ve eğitim ile artırılabilirliğini söylemek mümkündür (Benedek & Fink, 2019).

Yaratıcılıkla ilgili mitler, bilimsel araştırmaların aksine, toplumda yaygın bir şekilde kabul edilmeye devam etmektedir. Ancak, nörobilim, psikoloji ve eğitim alanındaki güncel bulgular, yaratıcı düşüncenin sadece doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, sistematik çaba, eğitim ve bilişsel süreçlerin etkileşimiyle geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yaratıcı potansiyelin doğru anlaşılması ve desteklenmesi için bilimsel bulguların daha geniş kitlelere ulaştırılması önemlidir.

2.10. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Birey

Üstün zekâlı bireylerin tanımlanması, eğitim ve psikoloji alanlarında karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Bu bireyler, genellikle yüksek zihinsel kapasiteye, yaratıcılığa, problem çözme yeteneğine ve öğrenme hızına sahiptirler (Davis, Rimm & Siegle, 2014). Ancak, üstün zekâlılık sadece IQ seviyesi ile ölçülemeyecek kadar geniş bir spektruma sahiptir.

Üstün zekâlılık (giftedness) konusunda literatürde birçok farklı tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. 20. yüzyılın başlarında, “gifted child” (yetenekli çocuk) kavramı literatürde ilk kez Lewis Terman tarafından kullanılmıştır. Terman, Stanford-Binet Zekâ Testi'ni geliştirerek üstün zekâlılık alanında sistematik veri toplamaya başlamış ve IQ'yu temel alarak üstün zekâlı bireyleri tanımlamıştır. Zekâyı başlangıçta yalnızca bilişsel kapasite ile ilişkilendirse de, daha sonra yaptığı uzunlamasına araştırmalar, kişilik özelliklerinin de bu tanıma dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (NAGC, 2017). Terman (1925), üstün zekâlı bireyleri, IQ puanı 140 ve üzeri olanlar olarak tanımlamıştır. Bu tanım, uzun yıllar boyunca birçok eğitim ve

psikoloji uzmanı tarafından kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak, bu yaklaşım yalnızca bilişsel yetenekleri dikkate alır ve yaratıcılık, liderlik gibi diğer yetenekleri göz ardı eder.

Üstün zekâ ve yeteneklerin tanımlanmasında kullanılan ölçütlerin tarihsel gelişimi ve bilimsel dayanakları dikkate alındığında, özellikle modern zekâ testlerinin temellerinin 1890’larda Fransa’da atıldığı görülmektedir. Alfred Binet ve Théodore Simon, zihinsel yetersizlik gösteren çocukların belirlenmesi amacıyla ilk zekâ testini geliştirerek zekâ alanındaki çalışmalara öncülük etmişlerdir (Sak, 2022). Bu test, 20. yüzyılda yapılan birçok çalışmaya zemin oluşturmuş ve zekânın ölçülebilir bir yapı olarak değerlendirilmesini yaygınlaştırmıştır.

Renzulli (1978), üstün zekâlılığı üç bileşenli bir modelle açıklar: Yüksek bilişsel yetenekler, yaratıcılık ve görev odaklı davranış (Renzulli, 1978). Renzulli'nin modeli, üstün zekâlı bireylerin sadece yüksek IQ puanına sahip olmadığını, aynı zamanda yaratıcı ve motive olmuş bireyler olduğunu vurgular.

Gardner (1983), çoklu zekâ teorisi ile üstün zekâlılığı farklı boyutlarda ele almıştır. Gardner'a göre, bir birey matematiksel, müzikal, kinestetik, dilbilimsel, mantıksal, içsel ve kişilerarası olmak üzere farklı zekâ türlerinde üstün olabilir. Bu teori, üstün zekâlılığın sadece akademik veya bilişsel bir ölçüt olmadığını, aynı zamanda çoklu yetenekler ve becerileri de içerdiğini savunur. Ancak, bu teori çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Öncelikle, Gardner’ın zekâ kategorilerinin bilimsel olarak yeterince test edilemediği ve ampirik destekten yoksun olduğu ileri sürülmektedir (Waterhouse, 2006). Eleştirmenler, çoklu zekâ kavramının, zekânın doğasına dair kesin sınırlar koymaktan çok, bireylerin yetenek ve ilgi alanlarını tanımlamak için genişletilmiş bir öğrenme tarzı modeli sunduğunu savunmaktadır (Klein, 1997). Bu sebeple bazı araştırmacılar, öğretmenlerin ve eğitimcilerin çoklu zekâ kavramını bilimsel bir teori olarak değil, pedagojik bir çerçeve olarak değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Massa & Mayer, 2006).

Sternberg (1997) ise “Başarılı Zekâ” teorisinde üstün zekâlılığı analitik, yaratıcı ve pratik zekâ olmak üzere üç bileşenle açıklamıştır. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, günlük yaşam problemlerini çözme kapasiteleriyle de değerlendirilmeleri gerektiğini savunur. Sternberg’in bu yaklaşımı, eğitimde yalnızca sınav başarısına odaklanmanın ötesinde, bireyin çok yönlü zekâ potansiyelinin desteklenmesini önerir.

Bu teorik yaklaşımlara ek olarak, George (1995), üstün yetenekli bireyleri birden fazla alanda yüksek potansiyele sahip olanlar olarak tanımlarken, “talented” kavramının daha çok tek bir

alandaki yüksek performansı ifade ettiğini belirtmiştir. Eyre (1997) ise bu iki kavramı daha da genişleterek, akademik üstünlüğün yanı sıra sanatsal, sportif ya da yaratıcı alanlarda da olağanüstü başarı gösterebilen bireylerin üstün yetenekli olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Morelock (1992), üstün yetenekliliği eşzamanlı olmayan gelişimle ilişkilendirerek, bireylerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim hızları arasındaki farklara dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, üstün zekâlı bireylerin gelişimsel olarak farklılaşan özelliklerinin yalnızca akademik başarı ile değerlendirilmemesi, sosyal-duygusal desteklerin de eğitsel süreçlere entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Calvin Taylor'ın (1978, 1986) ortaya koyduğu “çoklu yetenek totem direği” yaklaşımı ise üstün yetenekliliği yalnızca bireysel başarı üzerinden değerlendirmek yerine, tüm bireylerin belli alanlarda özel becerilere sahip olabileceği fikrine dayanır. Taylor'ın tanımladığı dokuz yetenek alanı arasında üretken düşünme, karar verme, iletişim ve planlama gibi “düşünme yetenekleri”, yaratıcı süreçleri doğrudan desteklemektedir. Bu yeteneklerin birçoğu, bireylerin fikirlerini somut ürünlere dönüştürebilme kapasiteleriyle ilişkilendirilmiştir.

Bu farklı tanımlar ve teoriler, üstün zekâlılığın çok boyutlu bir olgu olduğunu ve bu konuda birçok farklı yaklaşımın mevcut olduğunu göstermektedir. Maker (2005) ve Sarouphim (1999, 2000, 2001), öğrencilerin problem çözme yeteneğinin, zekâ ve yaratıcılık tanımlarının çoğunun temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu yaklaşımın kültürel olarak adil olduğu görülmüştür.

Türkçede “yetenek” kavramı oldukça geniş bir anlama sahiptir ve bireylerin doğuştan getirdiği veya sonradan geliştirdiği kapasite ve becerileri ifade etmektedir (TDK, 2022). İngilizcede ise bu kavram, “gifted” ve “talented” olmak üzere iki ayrı terimle ifade edilmekte; “gifted” doğuştan gelen olağanüstü zihinsel potansiyele, “talented” ise özel bir alandaki olağanüstü performansa işaret etmektedir (Akarsu, 2001). İngiltere’de ise bu iki kavramı kapsayacak biçimde “ability” terimi tercih edilmekte ve daha kapsayıcı bir çerçeve sunulmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında üstün zekâlılık ve yeteneklilik terimlerinin kullanımı hâlen tartışmalı olup, birçok araştırmacı bu kavramları birlikte kullanarak “üstün yetenekli” ifadesini benimsemektedir (Davis ve diğeri., 2014).

Türkçede “yetenek” kavramı, anlam bakımından oldukça kapsamlı olup, bireylerin doğuştan getirdiği potansiyel ile yaşam boyu geliştirdiği becerileri birlikte ifade etmektedir (TDK, 2024).

Bu geniş anlam, yetenek kavramının hem bilişsel hem de psikomotor ya da sanatsal alanları kapsayacak biçimde çok yönlü kullanılmasına olanak tanımaktadır.

İngilizce literatürde ise bu kavram, genellikle “gifted” ve “talented” olmak üzere iki ayrı terimle karşılanmaktadır. “Gifted” terimi, doğuştan gelen sıra dışı zihinsel kapasiteye sahip bireyleri tanımlamakta kullanılırken; “talented” terimi, daha çok belirli bir alanda (örneğin müzik, spor, sanat) gösterilen yüksek performansı nitelendirmektedir (Akarsu, 2001). İngiltere’de ise bu iki kavramın oluşturduğu ayrımı daha bütüncül şekilde ifade etmek amacıyla “ability” terimi öne çıkmakta, bu sayede bireylerin farklı alanlardaki yetkinlikleri daha kapsayıcı biçimde ele alınmaktadır. June Cox, terminolojik tercihini “üstün zekâlı” (gifted) ifadesinden ziyade “yetenekli öğrenciler” (able learners) yönünde kullanarak, kavramsal çerçevede daha kapsayıcı ve esnek bir yaklaşımı benimsemiştir (Cox, Daniel & Boston, 1985). Bu tercihin arkasında, bireylerin sabit bir üstünlük niteliğinden ziyade, farklı bağlamlarda gelişebilecek potansiyellere sahip olduklarını vurgulama amacı bulunmaktadır. Benzer biçimde, Renzulli (1994) de “üstün yetenekli birey” tanımına sabit bir kimlik atfetmekten kaçınarak, belirli bireylerin, belirli zaman ve koşullarda gösterebileceği “üstün yetenekli davranışlar” kavramını önermektedir.

Bununla birlikte, alanyazında “üstün zekâlılık” ve “yeteneklilik” terimlerinin kullanımı konusunda tam bir terminolojik birlik sağlanamamış; farklı kuramcılar ve araştırmacılar bu kavramları kimi zaman birbirinin yerine, kimi zaman da birbirini tamamlayıcı biçimde değerlendirmiştir. Bu nedenle, birçok çalışmada bu iki kavram bir arada kullanılarak, daha bütüncül bir ifade olan “üstün yetenekli birey” tanımı tercih edilmektedir.

Üstün zekâlılık, aynı zamanda çeşitli kültürel ve sosyoekonomik faktörler tarafından da etkilenebilmektedir. Farklı kültürel çerçeveler, üstün zekâlılığı farklı şekillerde tanımlayabilir ve değerlendirebilir (Ford, 2013). Bu durum, üstün zekâlı bireylerin tanımlanması ve eğitilmesi konusunda ekstra bir karmaşıklık yaratmaktadır. Bu teoriler ve tanımların ortak noktası, üstün zekâlılığın sabit ve tekil bir yapıyla açıklanamayacak kadar çok boyutlu, gelişime açık ve bireysel farklılıklara dayalı bir olgu olduğunu göstermesidir. Üstün zekâlı bireyler, aynı zamanda duygusal ve sosyal açıdan da farklı ihtiyaçlara sahip olabilirler. Bu bireylerin duygusal yoğunluğu, yüksek duyarlılık ve empati gibi özellikleri olabilir (Cross & Cross, 2015). Dolayısıyla çağdaş üstün yeteneklilik anlayışı, bireylerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda yaratıcı, duygusal, sosyal ve pratik zekâ alanlarında da desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

2.10.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Tanılanması

Üstün zekâlı bireyler, toplumun sadece %2'sini oluşturmalarına rağmen, toplumsal gelişime katkıları yadsınamaz (Önal, 2019). Bu nedenle, bu bireylerin erken yaşlarda doğru bir şekilde tanılanması büyük önem taşımaktadır. Winner (1996) tarafından belirtilen üç ana özellik, üstün zekâlı çocukların farklı alanlarda gösterdikleri belirgin yetenekleri için bir çerçeve oluşturur. Bu özellikler şunlardır:

1. Yaşlarına göre daha hızlı ve etkin bir öğrenme kapasitesine sahip olmaları.
2. Sahip oldukları bilgi ve yetenekleri yaratıcı bir şekilde kullanabilme yeteneği.
3. Belirli bir alana karşı yoğun bir ilgi ve tutku göstermeleri.

Moore (1992) tarafından vurgulandığı gibi, üstün zekâlı çocukların potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri ve ihtiyaç duydukları eğitimi alabilmeleri için ilk yapılması gereken şey, bu çocukların doğru bir şekilde tanılanmasıdır.

Üstün yetenekli çocukların detaylı tanılanması için Clark (2002) şunları önermektedir: Öğretmenler, okul yöneticileri, veliler, uzmanlar ve bireylerin kendileri hakkındaki görüşlerinin alınması, öğrencinin akademik kayıtlarının ve performansının değerlendirilmesi ve grup zekâ testlerinin yapılması.

Üstün zekâlı çocukların tanılanması için kullanılan yöntemlerin özeti Tablo 3'de sunulmuştur;

Tablo 4 Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması İçin Kullanılan Yöntemler

Tanılama Yöntemleri	Testler
Grup Zekâ Testleri	Otis-Lennon Okul Yetenek Testi Bilişsel Yetenekler Testi Kapsamlı Temel Beceriler Testi Ayrıştırıcı Yetenek Testleri Matris Benzerlikler Testi Raven İlerlemeli Matrisler Testi Naglieri Sözel Olmayan Yetenek Testi
Grup Başarı Testleri	Iowa Temel Beceriler Testi Kaliforniya Başarı Testi Bilişsel Yetenekler Testi
Derecelendirme Ölçekleri	Üstün Zekâ Değerlendirme Ölçeği-II Davranışsal Özellikleri Puanlama Ölçeği

Bireysel Zekâ Testleri, genellikle sözel ve sözel olmayan yetenekleri, hafıza kapasitesini, soyut düşünme yeteneğini ve sayısal becerileri değerlendirmek için tasarlanmış karmaşık alt testler içerir (Webb & Kleine, 1993). Bireysel zekâ testlerinin en yaygın olanları Wechsler ve Stanford-Binet Zekâ Testidir. Bu testler, özellikle Wechsler serisi, farklı yaş grupları için uygun versiyonlara sahiptir ve yalnızca eğitimli psikologlar tarafından uygulanabilir (Önal, 2019).

Grup Başarı Testleri, öğrencilerin performansını objektif bir şekilde ölçmeyi amaçlar. Iowa Temel Beceriler Testi ve Kaliforniya Başarı Testi gibi testler, genellikle öğrencinin genel başarısını, ham yeteneğini veya özel öğrenme yeteneğini değil, öğretmen değerlendirmelerinin ötesine geçmeyi hedefler (Önal, 2019).

Derecelendirme Ölçekleri ve Kontrol Listeleri, belirli yetenek ve davranışları gözlemlemek için tasarlanmıştır. Örneğin, Üstün Zekâ Değerlendirme Ölçeği-II ve Üstün Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerini Puanlama Ölçeği gibi araçlar, farklı öğrenme stillerini ve yetenek türlerini dikkate alır (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007).

Bu tür değerlendirme araçları, üstün yetenekli çocukların kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için bir arada kullanılmalıdır. Ancak, bu testlerin ve ölçeklerin uygulanması ve yorumlanması için özel bir eğitim ve uzmanlık gerekmektedir.

2.9.2. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Türkiye’de Tanınması

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı artık sadece üstün zekâlı çocukları değil, aynı zamanda farklı yetenek alanlarında yaşatlarından ayrılan çocukları "Özel Yetenekli Birey" olarak tanımlamaktadır (Şahin, 2017; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel yetenekli bireylerin belirlenmesi, genellikle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan çeşitli zekâ testlerinin sonuçlarına dayanmaktadır. Bu tespit süreci, öğretmenlerin yönlendirmesi veya ailelerin başvuruları ile tetiklenebilmektedir (MEB, 2013; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; Şahin, 2016; Şahin, 2017; Şirin, 2018; TBMM raporu, 2012 aktaran; Şahin & Zorlu, 2022). Ayrıca, özel yetenekli bireyler için eğitim olanakları sunan farklı kurumlar (örneğin, üniversiteler, vakıflar) da kendi tanılama süreçlerini oluşturup uygulamaktadırlar (Şirin, 2018; Tarhan ve Kılıç, 2014 aktaran; Şahin & Zorlu, 2022). Bu

merkezlerde genellikle Stanford Binet Zekâ Testi, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) ve Kaufman Kısa Zekâ Testi gibi testler kullanılmaktadır (Altınoğlu Dikmeer, 2016; Dereli, 2019; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Şahin, 2016 aktaran; Şahin & Zorlu, 2022). Son zamanlarda, Türkiye'de Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-4) ve Cognitive Assessment System (CAS) gibi yeni testler de tanılama sürecine dahil edilmiştir (Güçyeter, 2016; TBMM Raporu, 2012; Öktem vd., 2016; Öktem, 2016 aktaran; Şahin & Zorlu, 2022). Zekâ Bölümü 130 ve üzeri olan bireyler, "özel yetenekli" olarak kabul edilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2016; Güçin ve Oruç, 2015; MEB, 2013; Şahin, 2016; aktaran; Şahin & Zorlu, 2022).

Her ülke, kendi eğitim politikaları ve olanakları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik çeşitli uygulamalar geliştirmektedir. Türkiye'de ise, üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), bu alanda en yaygın hizmet veren kurumlar arasında yer almaktadır. Bu merkezler, okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı kademelerde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilere, genel eğitim programlarına ek olarak bireysel yeteneklerini geliştirebilecekleri bir eğitim ortamı sunmaktadır (Çal & Demirkaya, 2020, s.27).

2.9.2.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)

Türkiye’de standart zekâ testlerinde, test türüne bağlı olarak 130 veya 140 üzeri bir IQ puanı alan ya da görsel sanatlar ve müzik gibi performans dallarında yaşıtlarına kıyasla üstün yetenek gösteren çocuklar ve öğrenciler, özel yetenekli olarak değerlendirilmektedir. Bu tür bireyler için Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel eğitim imkanları sağlamaktadır. Üstün yetenekli çocukların Bilim ve Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) kabul sürecinde, öncelikle potansiyel olarak üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler değerlendirme sürecine alınmaktadır. Bu süreçte, çocukların bilişsel yeteneklerini belirlemek amacıyla Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) uygulanmakta olup, bu testten 130 ve üzeri zekâ puanı alan öğrenciler ikinci aşamaya geçmektedir. İkinci aşamada, öğrencilerin belirli yetenek alanlarındaki performanslarını değerlendirmek için Temel Kabiliyetler Testi (TKT) uygulanmakta ve bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin eğitim programına uygunluğu belirlenmektedir (Eren, Ömerelli Çete, Avcil & Baykara, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezi, örgün eğitimde yer alan ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ya da müzik gibi alanlarda uzmanlarca özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere, yeteneklerini en yüksek seviyede kullanabilmeleri için okul dışı saatlerde ek eğitim sağlayan bağımsız bir özel eğitim kuruluşudur. “Bilim ve Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez

Teşkilatında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığına bağlıdır” (BİLSEM Kılavuzu, 2019).

BİLSEM eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ilkeler doğrultusunda; üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, sanatsal ve kültürel gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır (MEB, bilim ve sanat merkezleri yönergesi, 2022). Program, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyerek; öğrencilerin ilgi, yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş etkinliklerle donatılmaktadır. Bu bağlamda, programın temel hedefi, öğrencilerin üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik beceriler kazanmalarını sağlamak ve onları geleceğin karmaşık problem çözme süreçlerine hazırlamaktır.

Program, ayrıca, seçmeli dersler, etkinlikler ve yetenek geliştirme atölyeleri aracılığıyla öğrencilerin sanatsal ve bilimsel yetkinliklerini derinlemesine geliştirmeyi amaçlamaktadır. Üniversite, kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birlikleri ile yerel fırsatların değerlendirilmesi, programın bilimsel, sanatsal ve kültürel boyutlarını genişleterek öğrencilerin geniş perspektifli öğrenme deneyimleri kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Böylece, Bilim ve Sanat Merkezleri, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en uygun ortamda ortaya koymalarını hedeflemektedir (MEB, bilim ve sanat merkezleri yönergesi, 2022).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) programı, üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim saatlerinin dışında ek ve destekleyici eğitim hizmetlerinden faydalanmalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda, BİLSEM saatleri, öğrencilerin normal ders programlarının dışında, belirlenmiş zaman dilimleri içerisinde yürütülen özel ders, etkinlik ve yetenek geliştirme atölyelerini kapsamaktadır. Öğrenciler, temel alanlarda öngörülen ders/etkinliklerini belirlenen sürelerde almakla birlikte; seçmeli alan ders/etkinlik/yetenek geliştirme atölyelerinden haftada en az bir kez, en az iki ders saati olmak üzere yararlanabilmektedirler (MEB, bilim ve sanat merkezleri yönergesi, 2022).

2.9.3. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli bireyler, genellikle bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda farklılaşan bir dizi özellik gösterirler. Bu özellikler, eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu öğrencileri tanımasına ve onlara uygun eğitim programları oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, genellikle yüksek bilişsel yeteneklere sahiptir. Bu yetenekler, karmaşık problem çözme, hızlı öğrenme ve yüksek düzeyde soyut düşünme

yeteneği gibi alanlarda kendini gösterir (Gardner, 1983). Öğrenciler genellikle dil ve konuşma gelişiminde erken yaşlarda ilerleme kaydederler. Bu, onların karmaşık kavramları daha erken anlamalarına ve bu tür bilgileri işlemelerine olanak tanır. Yetenekli bireylerin düşünme stilleri de genellikle farklıdır ve bu, problem çözme ve yaratıcı düşünme kapasitelerini etkiler. Diverjan ve konverjan düşünme gibi farklı düşünme stilleri, bu bireylerin karmaşık problemlere farklı açılardan yaklaşabilmelerini sağlar. Ayrıca, yetenekli öğrenciler genellikle Myers-Briggs Tip Göstergesi gibi kişilik envanterlerinde içedönüklük, sezgisellik ve düşünme gibi özelliklerde yüksek puanlar alırlar. Bu, onların analitik ve soyut düşünme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014).

Üstün zekâlı çocuklar, sosyal ve duygusal açıdan da farklılık gösterebilir. Bu çocuklar, genellikle daha olgun bir duygusal zekâyâ sahip olabilir, ancak sosyal uyum konusunda zorluklar yaşayabilirler (Silverman, 1993). Duygusal ve sosyal açıdan, üstün yetenekli bireyler genellikle olumlu bir benlik kavramına sahiptir, fakat bu her zaman böyle değildir. Özellikle çok yüksek IQ'ya sahip bireyler, akranlarıyla ilişkiler kurmada zorluk yaşayabilir. Ayrıca, yetenekli bireylerin değer ve ahlak anlayışı genellikle erken yaşlarda gelişir, bu da onların sosyal konulara ve adalet anlayışına daha fazla ilgi göstermelerine yol açabilir (Davis ve diğerleri, 2014).

Bu tür öğrenciler aynı zamanda yüksek bir empati kapasitesine sahip olabilirler. Bu, onların etik ve sosyal konulara daha derin bir anlayış getirmelerini sağlar. Ancak, bu duyarlılık aynı zamanda onları duygusal olarak da hassas kılabilir. Üstün yetenekli öğrenciler sıkça üstün duygusal özellikler ve daha iyi benlik kavramları gösterir. Ancak, bazı üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar sosyal yetersizlikler, kaygılar ve depresyon yaşayabilir. 145'in üzerinde IQ puanına sahip öğrencilerin, Hollingworth'a (1942) göre, akranlarıyla ilişki kurmada özel zorluklar yaşayabileceği belirtilmiştir. Çok yetenekli öğrenciler aynı zamanda oldukça heyecanlı ve hassas olabilirler. Bu nedenle, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Motivasyon ve merak seviyeleri genellikle yüksektir, bu da onları farklı konulara ve projelere yönlendirebilir. Ancak, bu yüksek motivasyon seviyeleri, aynı zamanda üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin yüksek beklentilere sahip olmalarına ve bu beklentiler karşılanmadığında hayal kırıklığına uğramalarına da yol açabilir. Üstün zekâlı bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları, eğitim sistemleri tarafından sıklıkla göz ardı edilmektedir (Neihart 2021). Ayrıca, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genellikle bağımsız öğrenme stillerine sahiptir ve yapılandırılmamış, katılımcı öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler (Davis ve diğerleri, 2014)

Üstün zekâlı çocuklar, bilişsel, yaratıcı ve sosyal-duygusal özellikler açısından farklılık gösterir. Bu çocukların potansiyellerini tam anlamıyla kullanabilmeleri için uygun eğitim ve destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir (Clark, 2002). Ancak, üstün zekâlı ve yetenekli bireyler arasında da büyük farklılıklar olabileceği unutulmamalıdır; bu nedenle, her bireyin ihtiyacına uygun bir yaklaşım benimsemek esas olmalıdır (Davis ve diğerleri, 2014).

Tablo 5 Üstün zekâlı ve yetenekli Bireylerin Karakteristik Özellikleri

Pozitif Özellikler	Negatif Özellikler
• Bebeklik dönemi ve sonrasında gözlemlenen olağanüstü uyanıklık • Erken yaşlarda hızlı öğrenme kapasitesi • Çocukluk döneminde hızlı dil gelişimi • Üstün dil yeteneği (geniş kelime dağarcığı, karmaşık gramer yapısı) • Öğrenme sürecinden keyif alma • Akademik alanda üstünlük, geniş bilgi birikimi, kaynak olarak tercih edilme • Üstün analitik yetenekler • Keskin gözlem kabiliyeti • Verimli ve yüksek kapasiteli hafıza • Üstün mantıklı düşünme ve problem çözme yetenekleri • Soyut, karmaşık, mantıklı ve içgörülü düşünme tarzı • Geniş perspektifli içgörü, desenleri tanıma, konular arası bağlantı kurabilme • Sembol sistemlerini manipüle etme yeteneği • Yüksek seviye düşünme becerileri ve etkin stratejiler kullanma • Bilgiyi yeni durumlara uyarlama, öğretilenin ötesine geçme • Genişletilmiş farkındalık, yüksek öz-farkındalık • Gelişmiş metakognisyon (kendi düşünme süreçlerini anlama) • İleri düzeyde ilgi alanları • Mantık ve doğruluk ihtiyacı • Geniş ilgi yelpazesi, yeni konulara ilgi • Yüksek merak düzeyi, nasıl ve neden sorularını araştırma • Çoklu yetenekler (çok potansiyelli)	• Dengesiz zihinsel gelişim • İnterpersonal zorluklar, genellikle entelektüel farklılıklardan kaynaklanır • Başarısızlık, özellikle ilgisiz alanlarda • Uyumsuzluk, bazen rahatsız edici yönlerde • Mükemmeliyetçilik, aşırı derecede olabilir • Aşırı öz-eleştiri • Öz-şüphe, zayıf öz-imaj • Değişken frustrasyon ve öfke seviyeleri • Depresyon • İnatçı görüşler (bazen aşırıya kaçabilir) • Farklı olduğuna dair yoğun duygular

-
- Yüksek kariyer hedefleri
 - Aşırı duyarlılık
 - Duygusal yoğunluk ve hassasiyet
 - Yüksek dikkat ve uyanıklık seviyesi
 - Yüksek entelektüel ve fiziksel aktivite düzeyi
 - Yüksek motivasyon—konsantrasyon, azim, ısrar, görev odaklılık
 - Aktif—bilgi paylaşımı, yönlendirme, liderlik, yardım teklifi, katılmaya istekli
 - Güçlü empati, ahlaki düşünce, adalet anlayışı, dürüstlük, entelektüel dürüstlük
 - Sosyal konulara duyarlılık

*Campbell & Verna, n.d.; Colangelo & Assouline, 2000; Coleman & Cross, 2000; Davies, 2003; Frasier, 1993; Han & Marvin, 2000; Harrison, 2004; Manning, 2006; Perleth, Lehwald, & Browder, 1993; Silverman, 1997; Zinser, 2003; derleyen, Davis ve diğ., 2014)

Üstün yetenekli çocuklar, bilişsel ve fiziksel gelişimleri arasındaki uyumsuzluk nedeniyle sosyal ve duygusal açıdan farklı gereksinimlere sahip olabilmektedir. Bu durum, onların akranlarıyla ilişkilerini, çevresel uyum süreçlerini ve benlik algılarını etkileyerek, çeşitli psikososyal sorunlara yol açabilmektedir (Eren, Ömerelli Çete, Avcil & Baykara, 2018). Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli çocukların sosyal izolasyon yaşayabileceğini, akranlarının düşüncelerine daha az duyarlılık gösterebileceğini ve toplumsal normlara uyum sağlamakta zorlanabileceğini ortaya koymaktadır (Yun, Chung, Jang, Kim & Jeong, 2011).

Bu çocukların akademik yetenekleri, çevreleri tarafından genellikle büyük bir beklentiyle karşılanmakta, ancak bu beklentiler zaman zaman gerçekçi olmayan bir düzeye ulaşabilmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin baskısı, eğitim sisteminin bu öğrencilerin gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayamaması, akranlarıyla yaşadıkları uyum sorunları ve toplum içinde yeterince anlaşılama hissi, üstün yetenekli çocukların psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Morawska & Sanders, 2009). Özellikle, öğrenme sürecinde yaşanan bireysel farklılıklar, üstün yetenekli çocukların belirli alanlarda daha hızlı ilerlerken diğer alanlarda zorlanmalarına neden olabilmekte ve bu durum, kaygı, akademik baskı, somatizasyon ve depresif belirtiler gibi psikolojik sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Brody & Mills 1997; Beer, 1991). Üstün yetenekli çocukların gelişim süreçlerinde ebeveynlerin nasıl destek sağlayabileceklerini belirlemek ve bu çocukların istenilen yönde gerekli beceri ve donanımlarla yetiştirilmesine ilişkin beklentileri analiz etmek büyük bir öneme sahiptir (Demirkaya, Ünal ve Bozan, 2021). Ayrıca, ebeveynlerin üstün yetenekli bireyler hakkında sahip olabilecekleri yanlış inanış ve düşüncelerin tespit edilmesi, bu

öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde yapılandırılmasına katkı sunacaktır. Ancak, bu süreç yalnızca bilişsel becerilere odaklanmakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini de kapsayacak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkarılması ve bu potansiyelin etkin bir şekilde yönlendirilmesi için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında özel eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duymaktadır. Genel eğitim programları, çoğu zaman bu öğrencilerin gelişimsel ve akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamakta, bu da onların öğrenme süreçlerinde yetersiz uyarılma, ilgi kaybı ve motivasyon eksikliği gibi sorunlara yol açabilmektedir (Ataman, 2003). Bunun yanı sıra, üstün yetenekli öğrenciler, standart öğretim kapsamında sunulan eğitim faaliyetlerine katıldıklarında öğrenme süreçlerinin kendileri için yeterince zorlayıcı olmaması nedeniyle sıkılabilmekte ve akademik ilgilerini kaybedebilmektedirler. Bu nedenle, bu öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirebilecekleri özel eğitim programlarına yönlendirilmesi ve benzer bilişsel düzeydeki akranlarıyla bir araya getirilerek zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında eğitim almalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Rodriguez-Neveiras, Cadenas, Borges & Valadez, 2019, s.1).

Dolayısıyla, erken dönemde yapılacak kapsamlı değerlendirmeler ve bireyselleştirilmiş eğitim programları, bu çocukların yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal-duygusal iyi oluşlarını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi, üstün yetenekli çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen en kritik unsurlardan biridir. Ebeveynlerin çocuklarının farklı gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlamalarına yardımcı olacak rehberlik hizmetleri, bu öğrencilerin uzun vadede sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Neihart, 2006).

2.11. Üstün Zekalı/Yetenekli Bireyler ve Yaratıcılık

Yaratıcılık ve zekâ, birbiriyle yalnızca kısmen ilişkili iki farklı yetenektir. Yaratıcılık ve zekâ arasında bir bağlantı olduğu da göz ardı edilemez. Bu bağlantının anahtarı, belirli bir zekâ seviyesinin yaratıcılık için bir eşik oluşturduğu ve bu eşğin üzerinde (120 IQ) zekâ ile yaratıcılık arasında neredeyse hiçbir korelasyon olmadığıdır (MacKinnon, 1978).

Yaratıcılık, üstün zekâlı çocukların sıkça gösterdiği bir diğer özelliktir. Bu çocuklar, yeni ve özgün fikirler üretebilir, farklı bakış açılarına sahip olabilir ve karmaşık problemlere yaratıcı çözümler getirebilir (Torrance, 1962).

Yaratıcı kişilik özellikleri arasında yüksek özgüven, bağımsızlık, risk alma isteği, enerjik yapı, maceracılık, yaratıcılık bilinci, oyunseverlik, mizah anlayışı, idealizm, karmaşık ve gizemli konulara ilgi, belirsizliklere tolerans, yalnız zaman geçirme ihtiyacı ve sanatsal ilgi alanları yer almaktadır. Ayrıca, inatçılık, dalgınlık gibi olumsuz kabul edilebilecek özellikler de bu kişilik tipinde görülebilir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Torrance'a (1962) göre, yaratıcı öğrenciler genellikle yalnız çalışmayı tercih ederler; ilişkiler kurarlar, verilen görevlerin ötesine geçerler ve hayal gücü yüksek, esnek, sözel yetenekleri kuvvetli, azimli ve rutin işlerden sıkılan bireylerdir.

2.11.1. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Karşılaştığı Yaratıcılık Engelleri

Yaratıcılık, bireyin yeni fikirler üretme, problem çözme ve özgün düşünme becerisi olarak tanımlanmakta olup, eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Alencar & Fleith, 2001 aktaran; Piske ve diğerleri, 2016). Üstün zekâlı öğrenciler, yüksek bilişsel kapasiteleri ve yaratıcı düşünme becerileri ile dikkat çekmelerine rağmen, eğitim sisteminde karşılaştıkları belirli engeller nedeniyle potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyamamaktadırlar Piske ve diğerleri, 2016). Eğitim ortamlarının yapısal sınırlamaları, öğretmenlerin yeterlilik düzeyi ve mevcut öğretim programının katılığı, bu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini kısıtlamaktadır Üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri doğal olarak yüksek olsa da, eğitim sistemlerinde çeşitli faktörler bu becerilerin gelişimini engelleyebilmektedir (Renzulli, 2005).

Geleneksel öğretim yöntemleri genellikle bilgi aktarımına dayalıdır ve öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını sınırlamaktadır (Stoltz, Piske, Freitas, D'Aroz ve Machado, 2015). Üstün zekâlı öğrenciler, keşfetme ve problem çözme odaklı öğrenmeye eğilimli olmalarına rağmen, tekrar eden ders içeriği ve öğretmen merkezli yaklaşımlar nedeniyle öğrenme süreçlerine olan ilgilerini kaybedebilmektedirler (Piske ve diğerleri, 2016). Eğitimin ezbere dayalı olması, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini yeterince kullanmalarını engellemektedir (Pfeiffer, 2016).

Öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını anlamakta ve bu öğrencilere yönelik uygun stratejiler geliştirmekte yetersiz kalması, yaratıcılığın önündeki

önemli engellerden biridir (Bahia, 2016, Alencar 2009 aktaran; Piske ve diğerleri, 2016), üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine yeterli akademik destek sağlanmadığında, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının azaldığını ve yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişemediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışıyla öğrencilere yaklaştığı durumlarda, bu öğrenciler rutin öğrenme süreçlerinden sıkılarak potansiyellerini tam anlamıyla kullanamamaktadırlar (Virgolim, 2007 aktaran; Piske, Stoltz, Vestena, Freitas, Valentim, Oliveira, Machado Barby ve Machado, 2016).

Eğitimdeki standart öğretim programları, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanımamaktadır (Pérez, 2004 aktaran; Psike ve diğerleri, 2016). Renzulli'ye (2000) göre, eğitim süreçleri öğrencilerin farklı düşünme biçimlerini teşvik etmelidir. Ancak günümüzde hâlâ bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim yöntemleri yaygındır. Standart sınav sistemleri, öğrencilerin ezberci yaklaşımlarla öğrenmesini teşvik ederken, yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme sürecini kısıtlamaktadır (Kane, 2016). Üstün zekalı öğrenciler, akranlarından farklı düşünme biçimleri nedeniyle sosyal izolasyon yaşayabilmektedirler (Gross, 2014). Bu durum, zamanla yaratıcı fikirlerini paylaşmaktan çekinmelerine ve eğitim ortamlarında kendilerini geri plana çekmelerine neden olabilmektedir (Piechowski, 2014). Sosyal ortamın yeterince destekleyici olmaması, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini baskılamalarına yol açmaktadır. Üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için, ilgi alanlarını destekleyen özel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, mevcut eğitim sisteminde bu tür programların yeterince yaygın olmadığı görülmektedir. Sanat, bilim ve disiplinlerarası öğrenme ortamlarının eksikliği, bu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini engellemektedir (Piske ve diğerleri, 2016).

Üstün zekalı öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek için problem çözme odaklı öğretim, proje tabanlı öğrenme ve disiplinlerarası yaklaşımlar gibi alternatif yöntemler uygulanmalıdır (Renzulli, 2004). Öğrencilere, bağımsız araştırmalar yapma ve ilgi alanlarına yönelik öğrenme süreçlerine katılma fırsatları sunulmalıdır (Fleith, 2007). Öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerin özelliklerini tanımalarını sağlamak amacıyla mesleki gelişim programlarına katılmaları gerekmektedir (Piske ve diğerleri, 2016). Eğitimcilerin yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik eden öğretim stratejileri konusunda bilinçlendirilmesi önemlidir (Kane & Silverman, 2014).

2.10. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Yaratıcılık

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması ve uyum sağlamasında temel bir rol üstlenmekte olup, etkili bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bilgi, beceri ve değerler bütünüdür (Çal ve Demirkaya, 2020). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere 21. yüzyılda etkin birer vatandaş olabilmeleri için gerekli olan bilgi, yetenek ve vatandaşlık değerlerini kazandırmayı hedeflemelidir (Maxim, 1999). 21. yüzyıl becerileri üç ana kategoride toplanır: öğrenme ve yenilik yetenekleri (yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünce, problem çözme, iletişim ve iş birliği), bilgi, medya ve teknoloji yetenekleri (medya ve bilgi okuryazarlığı) ve yaşam ve kariyer yetenekleri (esneklik, adaptasyon, öz-denetim, sosyal ve kültürlerarası yetenekler, üretkenlik, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk) (Zarillo, 2012). Eğitim uzmanları, 21. yüzyıl yeteneklerine yönelik yaklaşımları benimsemekte ve bu yetenekler arasında yaratıcılık da bulunmaktadır. Yaratıcılık yeteneği kavramı, 21. yüzyıl yeteneklerinin temelini oluşturan yaratıcı düşünme, diğerleriyle yaratıcı iş birliği yapma ve yenilikçilik uygulama unsurlarını içerir (Piirto, 2011).

Sosyal bilgiler, bireylerin çevreleriyle nasıl etkileşime girdiğini, sosyal bireyler olabilmek için hangi kavramlara, yeteneklere ve davranış biçimlerine ihtiyaç duyduklarını ele alır (Mayesky, 2009, s. 514). Sosyal bilgiler dersi, çok disiplinli yapısı sayesinde, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlar. Yaratıcı bireyler, mevcut durumu sorgulama, geleneklere karşı çıkma ve normları zorlama konusunda da cesur olma özelliğine sahiptir. Ancak bu cesaret, her zaman başarıya yol açmayabilir; yaratıcı süreçlerde başarısızlık da olasıdır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin modern yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi, öğrencilere karşılaştıkları problemler veya fırsatlar için daha etkin çözüm yolları bulmalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin kendi hatalarını ve eksikliklerini fark etmelerine, başarısızlıkla daha etkin bir şekilde başa çıkmalarına ve yeniden deneme cesareti göstermelerine olanak tanır (Öztürk, 2010).

Sosyal bilgiler, vatandaşlık, antropoloji, sosyoloji, tarih, siyaset bilimi, coğrafya, ekonomi, hukuk ve psikoloji gibi alanlardan çeşitli konuları kapsar. Dinamik sosyal bilgilerin ana bileşenleri, çeşitliliğe saygı, işlevsel içerik, süreç becerileri, içsel motivasyon ve disiplinler arası entegrasyonu temel alır (Maxim, 1999) Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında vatandaşlık, yaratıcılıkla bağlantılıdır ve demokratik bir toplum için temel bir unsurdur (Woolley & Claire, 2015). Coğrafya ve tarih, çocukların dikkatini çekebilecek somut fırsatlar sunarak yaratıcı öğrenme ve öğretme için önemli başlangıç noktalarıdır (Jones & Dennis, 2004, s. 82). Yeni bir

çalışma, gençlerin yaratıcılığının, çeşitliliğe değer veren ve risk almayı teşvik eden bir öğrenme ortamında geliştiğini göstermektedir (Jones & Dennis, 2004). Öğretmenler, demokratik ilkeleri çocuklara ilk elden yaşatarak, yaratıcı ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedirler (Melendez, Beck & Fletcher, 2000; Woolley & Claire, 2015).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimine katkı sağlar. Bu öğretim programı, çocuklara dünyayı anlamaları için gereken sosyal bilgiyi kazandırır ve bireysel yaratıcılık ve ifade yeteneklerini geliştirmeyi teşvik eder (Melendez, Beck & Fletcher, 2000). Ayrıca, çocukları doğrudan deneyimlere dahil ederek fiziksel ve motor gelişimlerine de katkıda bulunur (Melendez, Beck & Fletcher, 2000).

Türkiye’de 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında yaratıcılık becerisi, öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almakta ve “yenilikçi düşünme becerisi” olarak da ele alınmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında, sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde “Birey ve toplum”, “Kültür ve miras”, “İnsanlar, yerler ve çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, dağıtım ve tüketim”, “Etkin vatandaşlık” ve “Küresel bağlantılar” olmak üzere yedi öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Bu programda yaratıcılıkla doğrudan ilişkili olan öğrenme alanları;

4. sınıf düzeyinde: Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı,

5. sınıf düzeyinde: Küresel bağlantılar, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanları,

6. sınıf düzeyinde: Bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanları olarak belirlenmiştir.

Ancak, 2024 yılında Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yayınlanmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni öğretim programında yaratıcılık, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmeleri ve toplumsal problemlere çözüm üretmeleri bağlamında daha kapsamlı bir çerçevede ele alınmaktadır. Öğrenme alanlarında ve eğilimlerde yaratıcı düşünmeye verilen önem artmıştır.

Bu bağlamda, Birey ve Toplum (4, 5 ve 6. Sınıf) öğrenme alanı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yaratıcılığı bir değer olarak görmelerini hedeflemektedir. Kültür ve Miras (5 ve 6. Sınıf) öğrenme alanında, öğrencilerin tarihsel olayları sanat ve kültürel miras perspektifinden ele alarak yaratıcı düşünmelerine olanak tanınmaktadır. İnsanlar, Yerler ve Çevre (5, 6 ve 7. Sınıf) öğrenme alanında, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik yaratıcı çözümler üretmeleri

teşvik edilmektedir. Ayrıca, Bilim, Teknoloji ve Toplum (6 ve 7. Sınıf) öğrenme alanında öğrencilerin inovasyon odaklı projeler geliştirmeleri desteklenmekte, Üretim, Dağıtım ve Tüketim (7. Sınıf) öğrenme alanında ekonomik sorunlara yönelik yaratıcı düşünme becerileri geliştirmeleri sağlanmaktadır. Yaşayan Demokrasi (7. Sınıf) öğrenme alanında ise öğrenciler, yaratıcı argümanlar geliştirerek tarihsel empati ve eleştirel düşünme süreçlerini kullanmaktadır (MEB, 2024).

Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğretim sürecinde zihin haritalama, yaratıcı drama, tarihsel empati, rol oynama ve dijital hikâye anlatımı gibi yaratıcı düşünmeyi teşvik eden yöntemleri benimseyerek öğrencilerin problem çözme ve inovasyon süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler eğitiminin yaratıcı bireyler yetiştirme işlevi güçlendirilmiş ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında yaratıcı düşünme yetkinliklerini geliştirmeleri için daha sistemli bir yapı sunulmuştur. Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB,2024), öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmış olup, çeşitli öğrenme alanları ve kazanımlar içerisinde yaratıcılığa vurgu yapmaktadır.

Yaratıcılığa Vurgu Yapılan Öğrenme Alanları;

a. Birlikte Yaşamak (4, 5 ve 6. Sınıf)

Bu öğrenme alanı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yaratıcılığı bir değer olarak görmelerini hedeflemektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin kapsamını tanımaları, bireysel özelliklerine saygı duymaları ve toplumsal birliği sürdürebilmek adına yaratıcı çözüm önerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Eğilimler arasında yaratıcılık ve özgün düşünme yer almakta, öğrencilerin bireysel farkındalıklarını artırmaları sağlanmaktadır.

b. Kültür ve Miras (5 ve 6. Sınıf)

Öğrenciler, tarihsel olayları analiz ederken görsel ve sanatsal unsurları yaratıcı bir şekilde yorumlama becerisi kazanmaktadır. Örneğin, Osmanlı medeniyetindeki yardımlaşma kültürü üzerine özgün hikâyeler veya minyatürlerden esinlenerek resimler oluşturmaları beklenmektedir. Öğrenme süreci, sanat ve kültürel miras ile yaratıcı düşünmeyi birleştiren etkinlikler içermektedir.

c. İnsanlar, Yerler ve Çevre (5, 6 ve 7. Sınıf)

Bu öğrenme alanında öğrenciler, çevre sorunlarına yönelik yaratıcı çözümler üretme ve sosyal sorumluluk projeleri geliştirme fırsatı bulmaktadır. Program, öğrencilerin ekolojik sorunları

yaratıcı yollarla ele almalarına olanak tanıyan problem çözme temelli öğrenme yaklaşımını benimsemektedir.

d. Bilim, Teknoloji ve Toplum (6 ve 7. Sınıf)

Öğrencilere, inovasyon ve teknoloji odaklı projeler üretme fırsatı tanınmaktadır. Özellikle 6. sınıf düzeyinde, öğrencilerden hayatı kolaylaştıracak teknolojik ürünler tasarımları ve sunmaları beklenmektedir. Böylece, yaratıcı düşünme süreçleri desteklenmekte ve yenilikçi bakış açıları kazanmaları sağlanmaktadır.

e. Üretim, Dağıtım ve Tüketim (7. Sınıf)

Bu öğrenme alanında öğrenciler, ekonomik sorunlara yaratıcı çözümler geliştirme ve girişimcilik odaklı projeler üretme sürecine dahil edilmektedir. Ekonomik kaynakların sınırlılığı üzerine yapılan analizler sonucunda, alternatif üretim ve tüketim modelleri oluşturulması teşvik edilmektedir.

f. Yaşayan Demokrasi (7. Sınıf)

Öğrenciler, demokrasi ve vatandaşlık kavramlarını tartışırken fikir üretme ve yaratıcı argüman geliştirme becerilerini kullanmaktadır. Öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin tarihsel empati kurarak alternatif senaryolar üretmeleri ve eleştirel bakış açısıyla yorum yapmaları sağlanmaktadır.

Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yaratıcı düşünme, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirme ve toplumsal sorunlara çözüm üretme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Programda yaratıcılık ile ilgili eğilimler şu şekilde belirlenmiştir:

- E3.3. *Yaratıcılık*: Farklı bakış açıları geliştirme ve yenilikçi düşünme becerilerini içerir.
- E3.11. *Özgün Düşünme*: Bireylerin kendi fikirlerini üretmelerini ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini teşvik eder.
- E3.10. *Eleştirel Bakış Açısı*: Yaratıcılıkla doğrudan bağlantılı olup, öğrencilerin olaylara farklı perspektiflerden bakmalarını sağlar.

Öğretim programı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretim yöntemlerini içermektedir:

- *Zihin Haritalama*: Kavramsal çerçeve oluşturma ve yeni fikir üretme sürecini kolaylaştırmaktadır.

- *Tarihsel Empati:* Öğrencilere farklı dönemlerde yaşayan bireylerin bakış açılarını anlama ve yaratıcı hikâyeler oluşturma fırsatı sunmaktadır.
- *Yaratıcı Drama ve Rol Oynama:* Öğrenciler, sosyal ve kültürel bağlamları daha derinlemesine kavrayarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- *Dijital Hikâye Anlatımı:* Özellikle 6. sınıf seviyesinde, öğrencilerden dijital platformlarda yaratıcı hikâyeler oluşturmaları beklenmektedir

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal olayları analiz etme, yenilikçi çözümler üretme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme süreçlerine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik eden uygulamalar ve kazanımlarla yapılandırılmış olup, öğrencilerin tarihsel, sosyal ve ekonomik konulara yaratıcı çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eğitim sürecinde sanat, teknoloji, bilim ve tarihsel perspektiflerin entegre edilmesi, öğrencilerin bilişsel esnekliklerini artırmakta ve yaratıcı problem çözme becerilerini güçlendirmektedir.

2.11. Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

“Okul programı içerisinde bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlanarak koordineli, sistemli bir çalışma sunar, aynı zamanda beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler de sağlar. Sosyal çalışmaların temel amacı, genç insanların kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumda ve birbirine bağımlı bir dünyada kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar alabilme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.” (NCSS, 2010)

NCSS tarafından ifade edilen sosyal bilgilerin tanımı kaliteli bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı için amaç odaklı temeller ve gerekçeler oluşturur. Sosyal bilgilerin temel amacı, öğrencileri aktif ve ömür boyu sürecek bir vatandaşlık için hazırlamaktır. Ana hedef, öğrencilere bilinçli ve mantıklı kararlar alabilme ve sorumlu bir şekilde hareket edebilme yeteneği kazandırmaktır. Sosyal bilgilerin farklı disiplinleri arasındaki içerik bağlantılarını ve kavramsal anlayışları öğrencilere kazandırmak için on geniş kategori belirlenmiştir (NCSS, 2010):

1. Kültür;
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim;

3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler;
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik;
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar;
6. Güç, Otorite ve Yönetim;
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim;
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum;
9. Küresel Bağlantılar; ve
10. Sivil İdeal ve Uygulamalar.

Üstün yetenekli ve yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri ve eğitim ihtiyaçları incelendiğinde, bunların sosyal bilgiler dersinin kazanımlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir (Ateş & Oruç, 2021).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme kapasitelerine uygun olarak tasarlanabilir ve geliştirilebilir. Bu dersin amacı, öğrencilerin toplumun aktif birer üyesi olduklarının farkına varmalarını sağlamak ve karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üretebilmeleri için gerekli yetenekleri kazandırmaktır (Özcan & Mertol, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında yakın bir ilişki vardır. Sosyal bilgilerin kapsadığı farklı disiplinler ve konular, üstün yetenekli öğrenciler için oldukça ilgi çekici olabilir. Toplumsal ve küresel sorunlara yönelik yaratıcı projeler, atölye çalışmaları ve etkinlikler, hem üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmekte hem de sosyal bilgiler dersinin kapsamına girmektedir (Günel, 2019).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genellikle karmaşık konuları hızlı bir şekilde anlar ve analiz eder (Winner, 2000). Sosyal bilgiler dersi, bu tür öğrencilere tarih, siyaset bilimi ve ekonomi gibi konuları derinlemesine inceleme fırsatı sunar (Barton & Levstik, 2004). Sosyal bilgiler dersi, toplumsal konular ve vatandaşlık eğitimi ile yakından ilgilidir (Parker, 1996). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, genellikle toplumsal konulara duyarlıdır ve bu ders, onların bu duyarlılıklarını daha da geliştirebilir (Peterson & Colangelo, 1996).

Üstün yetenekli öğrenciler, yirmi birinci yüzyılın etik ve ahlaki liderleri olma potansiyeline sahiptir. Global politika, ekonomi, sağlık, dinler ve çevre gibi konulara dair etik ve ahlaki meseleler konusunda güçlü bir anlayışa sahipler (Marland, 1972). Bu öğrencilerin adalet,

dürüstlük ve sorumluluk gibi ideallere olan yüksek duyarlılığı, global vatandaşlık için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin gelişimini hızlandırır (Jewell, 2001). Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimi, içerik olarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumsal ve kültürel konuları anlama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlar. Bu, üstün yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel yeteneklerini ve idealizm seviyelerini (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006; Piechowski, 1991) dikkate alarak, onların global vatandaşlık için gerekli olan becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin "olan" ile "olması gereken" arasındaki ikilemleri (Webb ve diğerleri, 2007), sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla ele alınabilir, böylece öğrenciler toplumsal adalet ve gerçeklik konularında daha fazla farkındalık kazanabilirler. Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitimi, üstün yetenekli öğrencilerin etik ve ahlaki liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilere sadece bireysel yeteneklerini değil, aynı zamanda topluma ve global zorluklara yönelik çözümler üretme konusunda da önemli katkılar sağlayabilir (Ambrose, 2007; Sword, 2002; aktaran, Gibson & M. Landwehr-Brown). Sosyal bilgiler dersi, üstün yetenekli öğrencilerin geleceklerine dair bir vizyon geliştirmeleri için önemli bir zemin sunmakta ve kimlik oluşum süreçlerine katkı sağlamaktadır (Gallagher, 2016, s. 132). Bu ders, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumları daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, onların tarihsel ve kültürel perspektiflerini genişletmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, medeniyetin zaman içinde değişime ve çatışmalara maruz kalan çok boyutlu yapısını ele alarak, üstün yetenekli öğrencilerin tarihsel gerçeklikleri, toplumlar arası etkileşimleri ve kültürel farklılıkları derinlemesine analiz etmelerine imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda, üstün yetenekli bireylerin toplumun dinamiklerini kavrayarak liderlik becerileri geliştirmeleri için aktif öğrenme süreçlerine dâhil olmaları büyük önem taşımaktadır. Değişim, çatışma ve zaman kavramları çerçevesinde nedensel ilişkileri anlamlandırabilen bireyler, eleştirel ve diyalektik düşünme becerilerini güçlendirerek küresel ölçekte anlamlı katkılar sunabilirler (Harris, 2015a, s. 384-385). Sosyal bilgiler, öğrencilerin dünya üzerindeki rollerini keşfetmelerine ve toplumun işleyişini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanıyan dinamik bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle, dersin içeriği sadece teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin farklı toplumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmelerini teşvik eden, araştırmaya dayalı bir öğrenme sürecini desteklemektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için bu süreç, sadece bilgi edinmenin ötesinde,

eleştirel sorgulama, çok boyutlu düşünme ve toplumsal olayları daha geniş bir bağlamda değerlendirme becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır

Üstün yetenekli öğrenciler genellikle farklı ve benzersiz fikirlere ilgi gösterme, bilişsel fırtınaları tetikleyen entelektüel değişiklikler arama, çeşitli biçimlerde bilgi kaynaklarını analiz etme ve kendilerini sözlü olarak iyi ifade etme gibi özellikler gösterirler. Anlamlı bir sosyal bilgiler eğitimi, bu özellikleri sentez ve değerlendirme görevlerini içeren karmaşık, analitik aktiviteler aracılığıyla teşvik etmelidir (Stuart, 2015).

Üstün yetenekli öğrenciler, sosyal bilgiler eğitiminde özelleştirilmiş bir yaklaşım gerektirir. Bu tür bir eğitim, kapsamlı temaların ve kavramların bütünlleştirilmesi, eleştirel düşünme ve akıl yürütme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini barındırmalıdır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programları, eleştirel düşünme ve akıl yürütme kapasitelerini geliştirmek için araştırma metodolojilerini entegre etme potansiyeline sahiptir. Bu, birinci el kaynakların derinlemesine analizi, yüksek seviyeli soruların sorgulanması ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı özgün araştırmaların yapılabilmesi için bir zemin oluşturur (Atalay, 2014)

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma, farklı bakış açıları geliştirme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel değişimi ve sürekliliği kavrama, kronolojik düşünmeyi benimseme ve olayları analiz etme becerileri edinmesi büyük önem taşımaktadır (Emir, 2001). Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaktan ziyade, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir. Farklılaştırılmış sosyal bilgiler üniteleri, öğrencilere günümüz olaylarının nedenlerini ve sonuçlarını tartışma fırsatı sunar. Bu bağlamda, 'Bilişsel ve Duyusal Eğitim Hedefleri Sınıflandırmaları' genellikle süreç farklılaştırması için bir araç olarak kullanılmaktadır (Maker ve Shiever, 2005, s. 51). Bu eğitim hedefleri sınıflandırmaları, diğer pedagojik modellerle birleştirilerek, üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitiminde önemli değişiklikler yapma potansiyeline sahiptir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini kazandırarak, 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. 2018 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yaratıcı düşünme becerileri çeşitli öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmişken, 2024 yılında yayımlanan Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile bu alanlarda farklılaştırılmış öğrenme ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için yeni yaklaşımlar benimsenmiştir (MEB, 2024).

2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla zenginleştirme ve destekleme uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle, "Farklılaştırma" başlığı altında üstün yetenekli öğrencilere yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle, 2024 programında öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesine ve esnek bir şekilde uyarlanmasına yönelik farklılaştırma stratejileri öne çıkmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle daha karmaşık, derinlemesine analiz gerektiren ve çok yönlü bakış açıları sunan konularla ilgilenmektedirler. Bu çerçevede, programda belirlenen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları, bu öğrencilerin akademik potansiyellerini geliştirmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2024).

Öğretim programı, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini göz önünde bulundurarak bilgiye erişimlerini ve anlamlandırmalarını kolaylaştıracak çeşitli öğrenme alanları sunmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi, birey-toplum ilişkilerinden küresel bağlantılara kadar geniş bir içerik yelpazesi sunarak, üstün yetenekli öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel sorgulama ve olayları çok yönlü değerlendirme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. 2024 Maarif Modeli'nde, "disiplinler arası yaklaşım" ve "öğrenme alanlarının entegrasyonu" gibi unsurların ön plana çıkması, bu öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerini destekleyen bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024).

Üstün yetenekli öğrenciler genellikle soyut kavramları daha hızlı kavrayabilir ve bilgiye derinlemesine ulaşma eğilimindedirler. Bu nedenle, yeni öğretim programında farklılaştırılmış içerik ve zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlanarak, onların öğrenme süreçlerinde daha fazla esneklik sunulmaktadır. Özellikle, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık gibi sosyal bilgiler disiplinleri içinde yer alan konuların ele alınış biçimi, öğrencilerin derinlemesine analiz yapmasına, karşılaştırmalı düşünme becerilerini geliştirmesine ve çeşitli bakış açılarını değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, 2024 programında üst düzey bilişsel beceriler ve derinlemesine öğrenme vurgusu, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme ve bağımsız araştırma yapabilme gibi becerilerin sosyal bilgiler dersinde daha etkin kullanılmasını sağlayan bu yeni yapı, öğrencilerin toplumsal ve küresel konular üzerine daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2024).

Sonuç olarak, 2024 Maarif Modeli, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını içeren bir yapıya sahiptir. Sosyal bilgiler dersinin dinamik yapısı, bu öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmelerine, derinlemesine sorgulama yapmalarına ve karmaşık sorunlara

çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimi, üstün yetenekli öğrenciler için hem akademik hem de bilişsel gelişimi destekleyen kritik bir alan olmaya devam etmektedir (MEB, 2024).

2.12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Modelleri

2.12.1. Farklılaştırma

Farklılaştırma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaygın olarak kullanılan ve bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan bir öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğretim süreçlerinin, materyallerinin ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanmasını içerir (Tomlinson, 2001). Farklılaştırma, her öğrencinin bireysel potansiyelini en üst düzeye çıkarma amacıyla proaktif bir şekilde içerik, süreç ve ürün düzeyinde değişiklikler yapılmasını gerektirir (Tortop, 2015).

Farklılaştırma süreci, üç temel bileşenden oluşmaktadır: içerik, süreç ve ürün (Heacox, 2009). İçerik farklılaştırması, öğrencilere sunulan bilginin düzeyinin ve kapsamının bireysel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmasını içerir. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrenciler için daha karmaşık ve derinlemesine bilgi içeren materyaller kullanılması gereklidir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006). Süreç farklılaştırması, öğrencilerin bilgiyi işleme ve anlama biçimlerini çeşitlendirmeyi hedefler. Problem tabanlı öğrenme, tartışmalar, simülasyonlar ve açık uçlu sorgulama gibi etkinlikler bu kapsamda değerlendirilir (Clark, 2008). Ürün farklılaştırması, öğrencilerin öğrendiklerini ifade etme yollarını çeşitlendirerek, bireysel yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun değerlendirme türleri geliştirilmesini içerir. Örneğin, üstün yetenekli öğrenciler için araştırma projeleri, yaratıcı yazılar veya disiplinler arası sunumlar gibi değerlendirme araçları tercih edilmektedir (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırmanın eğitim sürecinde etkili olabilmesi için, öğretim programlarının öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına, ilgilerine ve bilişsel yeteneklerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Tomlinson, 2001). Bu noktada, müfredatın farklılaştırılması, eğitim programlarının öğrencilerin kapsamlı ve derinlemesine öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırılmasını gerektirir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2009).

2.12.1.1. Öğretim Programının Farklılaştırılması

Öğretim programı farklılaştırma sürecinde, hızlandırma, karmaşıklık, derinlik ve yaratıcı öğrenme fırsatları gibi bileşenler önemli bir rol oynar (VanTassel-Baska, 2010).

Hızlandırma, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızına uygun olarak içeriğin daha kısa sürede işlenmesini sağlayan bir süreçtir. Bu yöntem, öğrencinin ön değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak öğrenme hızının artırılması veya içeriğin genişletilerek derinleştirilmesi şeklinde uygulanabilir (Emir, 2017; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2009).

Karmaşıklık, bir konunun farklı yönlerinin ele alınarak çeşitli değişkenler ve alternatif bakış açılarıyla ilişkilendirilmesini içerir. Öğrencilerin aynı anda birden fazla beceriyi kullanarak bilgiyi eş zamanlı olarak yapılandırmaları, öğretim sürecinin karmaşıklığını artırmaktadır (VanTassel-Baska, 2003).

Derinlik, öğrencilerin belirli konulara daha detaylı ve eleştirel bir perspektiften yaklaşmasını gerektirir. Bu, bağımsız araştırmaların teşvik edilmesini, bilimsel sorgulama yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrencilere disiplinler arası bağlantılar kurma fırsatı sunulmasını içerir (Sak, 2022).

Yaratıcılık, farklılaştırılmış müfredat içinde öğrencilerin yenilikçi ve özgün düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sunulmasını gerektirir. Örneğin, öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları, sanatsal projeler veya problem çözme etkinlikleri sunularak yaratıcı düşünceleri desteklenebilir (VanTassel-Baska, 2010).

Bu bileşenler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme fırsatlarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu süreçte müfredatın sadece hızlandırılması değil, aynı zamanda derinlemesine öğrenmeyi teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Tortop, 2015).

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde değerlendirme yöntemleri de çeşitlendirilmelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin geleneksel sınavlarla değerlendirilmesi, öğrenme süreçlerini yeterince yansıtmamakta ve onların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına engel olabilmektedir (Tomlinson, 2014). Bu nedenle, alternatif değerlendirme yöntemleri arasında portfolyo değerlendirmeleri, problem temelli projeler, performans dayalı ölçme araçları ve öz değerlendirme teknikleri yer almaktadır (Clark, 2008). Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine uygun olarak değerlendirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin başarısını artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu süreci sistematik bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Tomlinson (2001) ve Hertberg-Davis (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulayabilmesi için öncelikle

öğrencilerin bireysel öğrenme profillerini analiz etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu analiz, öğrencinin akademik geçmişi, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve bilişsel yeteneklerini kapsamaktadır.

Öğrenme sürecinde farklılaştırmanın uygulanması sırasında öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilere rehberlik ederken, onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamları oluşturmaya odaklanmalıdır (Tortop, 2015). Farklılaştırılmış öğretim modelinin üstün yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine duyarlı bir şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir (VanTassel-Baska, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde, müfredat ve öğretimde değişiklik yapılmasını gerektiren üç temel öğrenci özelliği hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2017). Bu üç faktör, öğretimin bireyselleştirilerek her öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır.

Hazırbulunuşluk, öğrencinin belirli bir konudaki bilgi düzeyi, becerileri ve akademik yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin bir görevi zorlanmadan tamamlaması durumunda öğrenme süreci etkisiz hale gelebilir, ancak öğrenme kapasitesinin çok ötesinde olan görevler de hayal kırıklığına yol açabilir (Eidson & Tomlinson, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini analiz ederek ders içeriklerini bu seviyeye uygun şekilde uyarlaması gerekmektedir (Sousa & Tomlinson, 2011). Öğrencinin mevcut bilgi ve becerilerine uygun olarak planlanan dersler, onların gelişim süreçlerine daha etkili bir şekilde katkı sağlamaktadır.

İlgi, öğrencinin bir konuyu öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve merak düzeyini ifade etmektedir. İlgi düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli olduğu ve bu süreçte daha derinlemesine düşündüğü bilinmektedir (Tomlinson, 2017). Bu nedenle, öğretim programları öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını destekleyecek şekilde esnek hale getirilmelidir. Özellikle öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırmak amacıyla, bireysel projeler, problem temelli öğrenme etkinlikleri ve bağımsız araştırmalara dayalı içerikler sunulmalıdır (Sousa & Tomlinson, 2011).

Öğrenme profili, öğrencilerin bilgiyi nasıl işledikleri, nasıl organize ettikleri ve en etkili nasıl öğrendikleriyle ilişkilidir. Her öğrencinin öğrenme sürecinde farklı bilişsel ve duyuşsal yaklaşımlar benimsediği göz önüne alındığında, öğretim yöntemlerinin bu çeşitliliği destekleyecek şekilde planlanması gerekmektedir (Tomlinson, 2017). Öğrencilerin görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tarzlarına uygun materyallerin kullanılması, onların öğrenme sürecindeki verimliliğini artırmaktadır (Eidson & Tomlinson, 2003).

Bu çerçevede, Tomlinson (2017) Tıpkı müziğin farklı bileşenlerinin birbiriyle dengelenmesi gibi, öğretim sürecinde de her öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline uygun bir denge kurulmalıdır. Bu süreç, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, onların bilgiye erişimlerini artırmakta ve akademik başarılarını desteklemektedir (Tomlinson, 2017). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği açısından, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak içerik, süreç ve ürün düzeylerinde uyarlamalar yapmaları gerekmektedir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2009). Bu bağlamda, öğrencinin bireysel öğrenme profili doğrultusunda özelleştirilmiş öğrenme materyallerinin sağlanması, onların derinlemesine düşünme ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bir öğretim süreci tasarlamak için, öğretmenlerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu bileşenlerin dikkate alınması, eğitim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayarak, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecindeki başarılarını artırmaktadır (Tomlinson, 2017; Sousa & Tomlinson, 2011).

2.12.2. Zenginleştirme

Üstün zekalı öğrencilerin eğitiminde "zenginleştirme" (enrichment) yaklaşımı, bu öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlar. Zenginleştirme, öğrencilere standart öğretim programının ötesinde fırsatlar sunarak, ilgi alanlarını keşfetmelerine ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır (Renzulli, 1977). Bu yaklaşım, genellikle üç temel bileşenden oluşur:

1. **Tip I Zenginleştirme:** Genel keşif aktiviteleri olarak tanımlanır. Öğrencilere farklı disiplinler, konular veya problemler hakkında geniş bir perspektif sunulur. Bu, öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilir (Renzulli & Reis, 1985).

2. **Tip II Zenginleştirme:** Öğrencilerin bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerileri gibi konular bu kategoride yer alır (Baum, Renzulli, & Hébert, 1995).
3. **Tip III Zenginleştirme:** Bu, öğrencilerin bireysel projeler üzerinde çalıştığı ve kendi ilgi alanlarını derinlemesine araştırdığı bir aşamadır. Bu tür zenginleştirme, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmeyi ve uzmanlık alanlarını keşfetmeyi amaçlar (Renzulli, 1994).

Zenginleştirme yaklaşımı, üstün zekalı öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal açıdan da gelişimini destekler (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007). Ancak, bu yaklaşımın etkinliği, öğretmenlerin eğitimi, kaynakların yeterliliği ve programın uygulanabilirliği gibi faktörlere bağlıdır (Gubbins ve diğerleri., 2002).

2.12.3. Hızlandırma

Üstün zekalı öğrencilerin eğitiminde "hızlandırma" (acceleration) yaklaşımı, bu öğrencilerin bilişsel kapasitelerine uygun bir öğrenme hızı sağlamayı amaçlar. Hızlandırma, öğrencilerin yaşlarına göre değil, yetenek ve olgunluk seviyelerine göre eğitim almasını sağlar (Kulik & Kulik, 1984). Hızlandırma stratejileri genellikle şu şekillerde uygulanır:

- **Sınıf Atlama (Grade-Skipping):** Öğrenci, yaşına göre değil, yetenek seviyesine uygun bir sınıfa yerleştirilir (Lubinski, 2004).
- **Ders Hızlandırma (Subject Acceleration):** Ders hızlandırma, üstün zekalı öğrencilerin belirli derslerde veya konu alanlarında daha üst seviyede eğitim almasını sağlar. Örneğin, bir öğrenci matematikte üstün yetenekliyse, yaşına uygun sınıf seviyesinin üzerinde matematik dersleri alabilir (Rogers, 2002). Bu yaklaşım, öğrencinin ilgi ve yetenek alanına özgü olarak uygulanır ve genellikle öğrencinin bireysel eğitim planına (IEP) dahil edilir. Ders hızlandırma, öğrencinin sadece yetenekli olduğu alanda hızlandırılmasını sağlar, böylece diğer derslerde yaşına uygun eğitim almaya devam eder (Kulik, 1992).
- **Erken Üniversiteye Giriş (Early College Admission):** Üstün zekâlı öğrencilerin, liseyi tamamlamadan üniversite eğitimine başlamalarına imkân tanıyan bir hızlandırma yöntemidir (Brody & Stanley, 1991). Bu yaklaşım, özellikle akademik olarak ileri

seviyede olan öğrenciler için uygun görülmekte, ancak sosyal ve duygusal gelişim açısından dikkatli değerlendirilmesi önerilmektedir (Akarsu ve Mutlu, 2017)

- **Kompaktlaştırma (Curriculum Compacting):** Kompaktlaştırma, üstün zekalı öğrenciler için öğretim programının yoğunlaştırıldığı bir eğitim stratejisidir. Bu yaklaşımda, öğrencinin zaten bildiği veya kolayca öğrenebileceği konular hızlı bir şekilde geçilir. Böylece, öğrenciye yeni ve daha karmaşık konulara odaklanma fırsatı verilir (Reis & Renzulli, 1992). Kompaktlaştırma, öğrencinin zamanını daha etkin bir şekilde kullanmasını sağlar ve sıkılmadan daha derin bir öğrenme deneyimi yaşamasına olanak tanır (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 2011).

Hızlandırma yaklaşımının, üstün zekalı öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırdığına dair geniş bir araştırma literatürü bulunmaktadır (Assouline, Colangelo, VanTassel-Baska & Lupkowski-Shoplik 2015). Ancak, bu yaklaşımın sosyal ve duygusal etkileri konusunda farklı görüşler mevcuttur ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Neihart, 2007).

Sonuç olarak, etkili bir üstün yetenekli ve yetenekli programı hem hızlandırma hem de zenginleştirme fırsatları sunmalıdır. Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine ve daha geniş bir içerik yelpazesi ve daha derin öğrenme deneyimleri elde etmelerine olanak tanınmalıdır. Bu, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaratıcılık ve diğer düşünme becerilerini de geliştirmeye yardımcı olur.

2.13. Bütünleşik Öğretim Modeli (Integrated Curriculum Model ICM)

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve öğretim modelleri literatürde yer almaktadır (örneğin, paralel öğretim modeli, DISCOVER, ICM vb.). Joyce VanTassel-Baska tarafından geliştirilen Bütünleşik Öğretim Modeli (BÖM), bu modellerden biridir ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik kapsamlı ve iyi tasarlanmış bir eğitim programı sunmayı hedefler.

Bütünleşik Öğretim Modeli (ICM), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik bir öğretim modelidir ve üstün yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Model, üç ana boyutu birleştirir: ileri içerik bilgisi, yüksek düzeyde düşünme ve işleme yetenekleri ve disiplinler arası temalar ve fikirler etrafında öğrenme deneyimlerini organize etme (VanTassel-Baska, 1986, 1998, 2011). Bu boyutlar, öğrencilere karmaşık düşünme

modelleri kullanma fırsatı sunar (Paul & Elder, 2001; Sher, 2003) ve disiplinlerin derin bir anlayışını sağlamayı hedefler (Ward, 1981; American Association for the Advancement of Science, 1990; Perkins, 1992; aktaran Vantassel-Baska, 2015). ICM'nin etkinliği, içerik değişikliği ve hızlandırma özelliklerinin birleşimine dayanır ve bu, yetenekli öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verirken aynı zamanda tümü için en uygun öğrenmeyi sağlar (Johnsen, 2000; VanTassel-Baska & Brown, 2007; aktaran Vantassel-Baska, 2015). Model, öğrenme transferini ve uzun vadeli öğrenmeyi destekleyen araştırmalara dayanmaktadır (VanTassel-Baska, 2015).

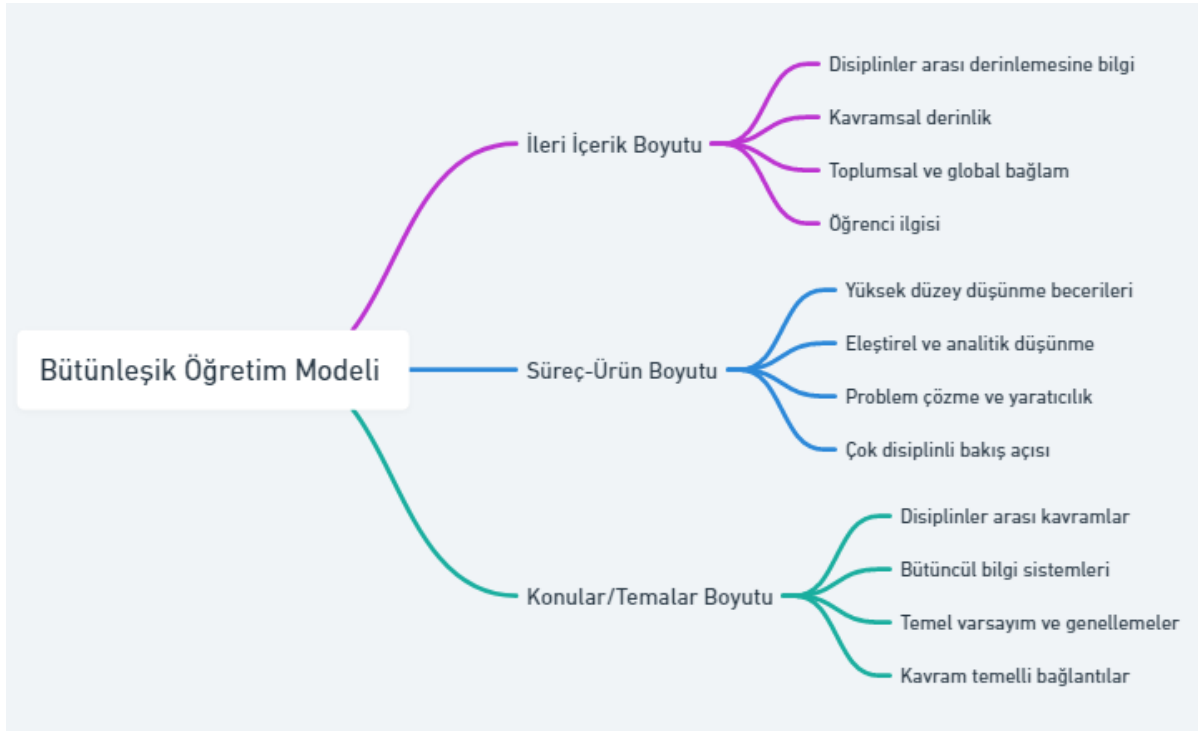
Bütünleşik Öğretim Modeli (ICM), yetenekli öğrenciler için öğretim programı geliştirme ve uygulamada en etkili üç yaklaşımı birleştirir. Model, üç ana yönü üzerinden disiplinler arası bir anlayış kazandırmayı hedefler. İlk yön, ileri düzeyde içerik bilgisine odaklanır ve yetenek arama konseptini merkeze alarak öğretim programının zorluk seviyesini artırmayı amaçlar. İkinci yön, öğrencilere karmaşık seviyelerde bilgi işleme fırsatı sunar ve bu, genel ve disiplin-spesifik düşünme modelleri kullanılarak gerçekleştirilir. Üçüncü yön ise, öğrenme deneyimlerini disiplinin anlaşılmasını tanımlayan ana sorunlar, temalar ve fikirler etrafında organize eder. Bu yaklaşım, yetenekli öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verirken, tüm öğrencilere zengin zorluklar sunmayı hedefler. Model, derinlemesine disiplin anlayışını teşvik eder ve yanlış anlaşılımları önlemeyi amaçlar (VanTassel-Baska & Wood, 2010).

Bütünleşik Öğretim Modeli'nin temelinde yatan bazı kritik önermeler bulunmaktadır. İlk olarak, üstün yetenekli öğrencilerin özgün eğitim ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için öğretim modelinin esnek ve uyumlu olması gerektiği kabul edilir. İkinci olarak, bu tür öğrencilerin sadece zenginleştirme değil, aynı zamanda hızlandırma stratejilerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncü olarak, üstün yetenekli öğrenciler için öğrenme deneyimlerinin detaylı bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Davis, 2006).

Bütünleşik Öğretim Modeli (BÖM), üç temel boyuttan oluşur:

- İleri İçerik Boyutu,
- Süreç-Ürün Boyutu
- Konu/Tema Boyutu

Bu boyutlar arasında bir üstünlük ilişkisi yoktur; modelin etkinliği, bu farklı boyutların birbiriyle dengeli ve uyumlu bir şekilde entegre edilmesine dayanır.



Şekil 1 Bütünleşik Öğretim Modelinin Boyutları

2.13.1. İleri İçerik Boyutu

İleri İçerik Boyutu, öğrencilere disiplinler arası bir çerçeve sunarak, ileri düzeyde bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar. Bu boyut, öğrencilerin belli bir disiplinde derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanabilmelerini hedefler (VanTassel-Baska, 1986, 1998, 2006). İleri İçerik Boyutu, öğrencilerin sadece temel bilgileri öğrenmelerinin ötesine geçerek, disiplinlerin karmaşıklığını ve derinliğini anlamalarına olanak tanır.

VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) tarafından belirtilen ileri içerik boyutu için dikkate alınması gereken kriterler şunlardır:

- **Öğretim Sürecine Katkı:** Seçilen içeriğin eğitime ne kadar katkı sağlayacağı değerlendirilmelidir. Örneğin; Osmanlı İmparatorluğu döneminden Cumhuriyet'e geçiş süreci, Osmanlı döneminde kullanılan çeşitli mutfak eşyalarına göre daha fazla önem taşıyabilir.
- **Konseptüel Derinlik:** İçeriğin, üstün yetenekli öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde değerlendirilebilecek kavramsal karmaşıklığa sahip olması gerekmektedir.

- **Toplumsal ve Global Bağlam:** İçeriğin, dünyanın işleyişi veya toplumsal konularla ilgili olması önemlidir. Örneğin, sosyal bilimlerde demokrasinin evrimi ve etkileri, 20. yüzyıl pop müziği ikonlarına kıyasla daha fazla önem taşıyabilir.
- **Öğrenci İlgisi:** İçeriğin, öğrencilerin ilgisini çekecek ve derinleştirecek şekilde seçilmesi ve örgütlenmesi gerekmektedir.

Bu kriterler, ileri içerik boyutunun etkili bir şekilde tasarlanabilmesi için önemli rehberler sunmaktadır.

2.13.2. Süreç-Ürün Boyutu

Süreç-Ürün Boyutu, öğrencilerin bilgiyi nasıl işleyecekleri ve anlayacaklarına dair etkinliklerin ve yöntemlerin organize edildiği bir bileşeni temsil etmektedir. Bu boyut, öğrencilere yüksek düzeyde düşünme ve problem çözme fırsatları sunmayı hedefler. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için, bu boyut onların karmaşık bilgiyi işlemelerine ve yaratıcı çıktılar üretmelerine olanak sağlar. Süreç-Ürün Boyutu, öğrencilerin bilgiyi eleştirel ve analitik bir şekilde değerlendirmelerini teşvik ederken, aynı zamanda disiplinler arası bağlantılar kurmalarına da yardımcı olur (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006).

Süreç-Ürün Boyutu, öğrencilere yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl etkili bir şekilde kullanacakları konusunda rehberlik etmeyi amaçlar. Bu boyut, öğrencilerin ele aldıkları konulara dair sorgulayıcı yeteneklerini geliştirmek için kurgulanmıştır. Yoğunluk, bu boyutun temelini oluşturur; öğrencilere kendi düşünce süreçlerini analiz etme yeteneği kazandırılırken, üst-bilişsel beceriler de öne çıkar. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve probleme dayalı öğrenme gibi çeşitli pedagojik teknikler bu boyutta kullanılır. Öğrenciler, problem çözme süreçlerinde farklı disiplinlerden uzmanlarla etkileşime girer, bu da onların çok disiplinli bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur (Van-Tassel Baska, 2003).

2.13.3. Konular/Temalar Boyutu

Bütünleşik öğretim modeli, öğrenme sürecini disiplinler arası bağlamda ele alarak öğrencilerin bilgiyi daha anlamlı hale getirmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Frazee & Rudnitski, 1995). Bütünleşik Öğretim Modeli'nin (BÖM) konular/Temalar boyutu öğrencilere disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmayı hedefler. Bu boyut, öğrencilere bir disiplinin temel kavramları ve ilkeleri etrafında örgütlenmiş, anlamlı ve bütünlük arz eden bir öğrenme deneyimi sunar.

Öğrenciler, bu boyut sayesinde farklı disiplinler arasında bağlantılar kurabilir ve daha derin bir anlayışa sahip olabilirler. Konular ve temalar, bir disiplinin ana hatlarını belirleyen ve diğer disiplinlerle entegrasyonu mümkün kılan önemli fikirler ve kavramlar etrafında seçilir (VanTassel-Baska, 1986). Bu yaklaşım, öğrencilere sadece yüzeysel bilgiler değil, derinlemesine bir anlayış kazandırmayı amaçlar.

Konular/Temalar Boyutu, üstün yetenekli öğrencilere disiplinlerarası bir perspektif sunmayı hedefler. Bu boyut, öğrencilerin yalnızca izole edilmiş bilgi parçalarını değil, bütüncül bilgi sistemlerini anlamalarına yardımcı olur. Kavramsal bir temel üzerine inşa edilmiş olan bu boyut, öğrencilere farklı disiplinler arasında köprüler kurma ve entegre bir anlayış geliştirme fırsatı sunar. Kavram temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, disiplinler arası bağlantıların kurulabilmesi için merkezi bir rol oynar. Bu boyut, sadece genel kavram öğretimini değil, aynı zamanda spesifik ünitelerde ele alınan temel kavramların derinlemesine incelenmesini de sağlar (Kanlı,2017).

Van-Tassel Baska ve Stambaugh (2006) göre, Konular/Temalar/Kavramlar boyutunda öğrenci gelişimini desteklemek için eğitimcilerin dikkate alması gereken birkaç temel adım vardır bunlar:

- İlk olarak, incelenecek ve tartışılacak kritik konuların bir listesi oluşturulmalıdır. Örneğin, bu liste demokrasi, iklim değişikliği veya sosyal adalet gibi konuları içerebilir.
- İkinci olarak, bu konular etrafında öğrencilerin anlaması gereken temel varsayımlar ve genellemeler belirlenmelidir.
- Üçüncü olarak, bu varsayımların ve genellemelerin öğretimini kolaylaştıracak uygun kaynaklar ve materyaller seçilmelidir.

Bu adımlar, öğrencilerin kavramsal anlayışını derinleştirmelerine ve disiplinler arası bağlantılar kurmalarına yardımcı olur.

Bütünleşik Öğretim Modeli'nin üç boyutu, eğitim planlaması ve tasarımında kritik bir rol oynar. Her bir boyutun diğerini tamamlaması ve desteklemesi esastır. Belirli dersler veya üniteler spesifik bir boyuta odaklanabilir, ancak genel eğitim tasarımında her üç boyutun da dikkate alınması gerekmektedir.

Bütünleşik öğretim modeli, öğrenme sürecinde konuların birbirinden bağımsız şekilde öğretilmesi yerine, farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkili bir biçimde ele alınmasını teşvik eder. Dressel (1958) tarafından yapılan çalışmada, bütünleşik öğrenmenin öğrencilerin yalnızca

parçaları değil, konular arasındaki ilişkileri de anlamalarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri çoğu zaman konuları birbirinden izole bir şekilde ele alırken, bütünlük öğretim modeli, öğrencilerin çeşitli disiplinlerden gelen bilgileri bağlantılı bir şekilde öğrenmesini sağlar.

VanTassel-Baska (2006) modelin özellikle sosyal bilimlerde etkili olduğunu belirtmekle birlikte, modelin farklı disiplinlerde de uygulanabileceğini vurgular. Sosyal bilimler, üstün yetenekli öğrencilere karmaşık ve entelektüel olarak zorlayıcı etkinlikler sunarak, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlar (s.142). Sosyal bilgiler eğitimi, farklı disiplinleri bir araya getiren yapısıyla bütünlük öğretim modeline en uygun alanlardan biridir (Michaelis, 1985). Tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset gibi alanları içeren sosyal bilgiler dersleri, bütünlük öğretim modeli kullanılarak daha anlamlı hale getirilebilir ve öğrencilerin konuları çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirmesine yardımcı olabilir.

Sosyal bilgiler derslerinde bütünlük öğretim modeli kullanıldığında, öğrencilerin yalnızca tarihsel olayları ezberlemesi değil, aynı zamanda bu olayların politik, ekonomik ve kültürel yönleriyle bütüncül bir şekilde ele alınması hedeflenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel bakış açısı geliştirme becerilerini desteklemektedir (Nye, 1979)

Araştırmalar, bütünlük öğretim modelinin öğrenci başarısını ve derinlemesine öğrenme becerilerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Fogarty (1991) tarafından yapılan çalışmada, bütünlük öğretim modelinin farklı türlerinin öğrencilerde kavramsal öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi desteklediği belirtilmiştir.

Benzer şekilde, Jacobs (1989), disiplinler arası öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilgiye yönelik analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrendiklerini farklı bağlamlarda kullanmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Bu modelin bir diğer avantajı ise öğretmenlere daha fazla esneklik kazandırmasıdır. Geleneksel müfredat modellerinde öğretmenler belirli bir sıra ve konu çerçevesinde hareket etmek zorunda kalırken, bütünlük öğretim modeli öğretmenlerin öğrencilerin ilgisine ve ihtiyaçlarına göre içeriklerini uyarlamalarına olanak tanımaktadır (Fogarty, 1991).

2.14. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi

Bloom'un Taksonomisi, eğitim alanında bilişsel seviyeleri tanımlamak ve sınıflandırmak amacıyla Benjamin Bloom ve ekibi tarafından 1956 yılında geliştirilmiştir (Bloom, 1956). Ancak, eğitim anlayışının zaman içerisinde değişmesiyle birlikte, taksonominin de güncellenmesi gerekliliği doğmuştur. Bu bağlamda Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yenilenmiş Bloom Taksonomisi, eğitimde daha esnek ve çağdaş bir çerçeve sunarak kavramsal düzeyi yeniden şekillendirmiştir.

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi: Temel Değişiklikler; Orijinal Bloom Taksonomisi, bilişsel seviyeleri altı basamakta ele alarak en temel seviyeden en karmaşık seviyeye doğru bir sıralama yapmaktaydı. Yenilenmiş taksonomi, bu yapıyı belirli açılardan güncelleyerek, hem bilişsel süreçlere hem de bilgi boyutuna daha fazla vurgu yapmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001).

1. **Bilişsel Süreç Boyutu** Bloom'un orijinal taksonomisindeki isimlendirmeler değiştirilerek, dönüşüm fiil tabanlı bir yapıya bürünmüştür. Şu yeni basamaklar sırasıyla belirlenmiştir:
 - **Hatırlama (Remembering):** Bilgiyi ezberleme ve tekrar etme süreci.
 - **Anlama (Understanding):** Bilgiyi yorumlama, açıklama ve özetleme.
 - **Uygulama (Applying):** Bilginin yeni durumlara uygulanması.
 - **Analiz (Analyzing):** Bilginin bileşenlerine ayrılması, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi.
 - **Değerlendirme (Evaluating):** Bilginin eleştirisel bir yaklaşımla incelenmesi ve yargıda bulunulması.
 - **Yaratma (Creating):** Bilginin yeni ürünler ve fikirler oluşturmak için kullanılması (Anderson & Krathwohl, 2001).
2. **Bilgi Boyutu** Yenilenmiş taksonomide bilgi boyutu dört kategoriye ayrılmıştır:
 - **Gerçek bilgi (Factual Knowledge):** Temel bilgileri ve terminolojiyi kapsar.
 - **Kavramsal bilgi (Conceptual Knowledge):** Kavramlar arasındaki ilişkileri içerir.
 - **İzlemsel Bilgi (Procedural Knowledge):** Yöntem, teknik ve süreçlerin bilgisini kapsar.
 - **Metabilişsel bilgi (Metacognitive Knowledge):** Öğrenme stratejileri ve farkındalığını kapsar (Krathwohl, 2002).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, eğitim programlarının hazırlanması, ders planlaması ve öğretim yöntemlerinin tasarlanmasında geniş bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve ters-yüz sınıf uygulamalarında, Bloom'un taksonomisi öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla rehber olarak kullanılmaktadır (Forehand, 2010).

Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, 21. yüzyıl eğitim sistemleri için daha etkili bir yaklaşım sunarak, öğrenme süreçlerinin daha sistemli ve çok yönlü olmasını sağlamaktadır. Yenilenmiş bu taksonomi, geleneksel öğrenme modellerini dönüştürerek, bireylerin daha yaratıcı ve eleştirisel düşüncelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, eğitim alanında daha etkili ders tasarımları yapılabilmesi için bu modelin benimsenmesi oldukça önemlidir.

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi, klasik öğretim yaklaşımlarından daha farklı, derinlemesine ve yaratıcı bir yaklaşım gerektirir. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi, bu öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek için ideal bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları, bu öğrencilerin eleştirisel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, Bloom'un taksonomisi, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim programlarının tasarlanmasında önemli bir rol oynamakta ve bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını desteklemektedir (Maker & Schiever, 2010).

2.15. İlgili Araştırmalar

Trouli ve Gousiou (2023), "ADHD'li Çocukların Yaratıcı Düşüncesi ve Dil ve Matematikteki Performansları" başlıklı araştırmalarında, ADHD tanısı almış 13 ilkokul çocuğunun (9 erkek, 4 kız) yaratıcı düşünceleri ile Dil ve Matematik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, Yunanistan'ın Girit adasındaki Rethymno şehrinde 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünce için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TTCT), dil için Okuma Testi Test-A ve matematik için Çocuklar ve Gençler için Matematiksel Yeterlilik Psikometrik Kriteri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS22 ve Spearman rho testi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ADHD'li çocukların figüral yaratıcı düşüncenin çoğu faktörü ile matematik performansları arasında pozitif istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dil performansı ise, TTCT'nin figüral ölçeğinin yalnızca akıcılık ve özgünlük faktörleri ile pozitif istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon göstermektedir. Araştırmanın, nispeten küçük bir örneklem üzerine dayanmasına rağmen, ADHD'li çocukların özel özelliklerinin anlaşılması ve eğitimleri konusunda katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Ryabchikova, Sergeeva, Zaitsev, Ostrovskiy, & Tyutyunnik, (2022) Yabancı dil derslerinde flash kartlar kullanarak öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının geliştirilmesini amaçlamışlardır. Yazarlar, bu amaçla yabancı dil öğretiminde flash kartların etkileşimli kaynaklarını kullanmayı önermektedir. Araştırma, Vyatka Devlet Üniversitesi'nde "Elektronik Kaynaklar Profesyonel Faaliyette" ve "Yabancı Dil" dersleri kapsamında 60 birinci sınıf Psikoloji öğrencisi ile yürütülmüştür. Flash kartlar için Lexilize kaynağı kullanılmış ve sonuçlar Pearson's χ^2 (chi-square) testi ile istatistiksel olarak işlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, sözel yaratıcılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, flash kartları yeni materyali işlemek, kavramları ezberlemek ve sunmak için kullanmışlardır. Çalışma, flash kartların yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olduğunu ve sözel yaratıcılığı geliştirmede önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Aljazi ve Alrekebat (2019), "Ürdün'deki Ortaokul Öğrencileri Arasında Bilişsel Esnekliğin Gelişimine Bar-On Duygusal-Sosyal Zeka Modeline Dayalı Eğitim Programının Etkisi" başlıklı çalışmalarında, Bar-On modeline dayalı duygusal-sosyal zeka eğitim programının Ürdün'deki ortaokul öğrencilerinin bilişsel esnekliklerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, rastgele seçilen 40 erkek ve kız öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına eşit olarak bölünmüştür. Her iki grup da bilişsel esnekliklerini ölçen ön-test ve son-testi tamamlamıştır. Deney grubundaki öğrencilere, Bar-On modeline dayalı olarak geliştirilmiş duygusal zekâ eğitimi verilmiştir. Eğitim programı 15 oturumdan oluşmaktadır. Sonuçlar, iki grup arasında son-testte bilişsel esneklik derecesinde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilere göre daha yüksek puan almıştır. Ancak, deney grubunun bilişsel esneklik derecesinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklar olmadığı tespit edilmiştir.

Wojciehowski ve Ernst (2018), yapmış oldukları araştırmada, doğa anaokullarının çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) adlı ölçüm aracı kullanılmıştır. Bu araç, çocukların akıcılık, özgünlük ve hayal gücü puanlarını ölçmek için dört doğa anaokulu ve bir doğa olmayan anaokulunda uygulanmıştır. Sonuçlar, doğa anaokulu öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanlarının ön testten son teste kadar anlamlı ölçüde arttığını göstermektedir.

Ayvaz ve Durmuş (2021), problem oluşturma ve matematiksel yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasını 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 6 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, Stoyanova'nın (1997) modeline dayalı 18 problem oluşturma aktivitesinden oluşan 30 saatlik bir eylem planı hazırlanmıştır. Problem Oluşturma Testi'ni ön-

test ve son-test olarak uygulamışlardır. Veri analizinin ilk aşamasında, Problem Oluşturma Değerlendirme Rubriği ile oluşturulan problemler analiz edilerek ön-test ve son-test puanları hesaplanmıştır. Daha sonra, yaratıcılığın akıcılık ve esneklik bileşenleri temelinde problemler analiz edilmiş ve bileşik yaratıcılık puanları hesaplamışlardır. Araştırma sonuçları, yetenekli öğrencilerin her iki ölçümde de anlamlı düzeyde daha yüksek son-test puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eylem planının yetenekli öğrencilerin problem oluşturma ve matematiksel yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Jamali (2020) yapmış olduğu çalışmada, LEGO Robotics WeDo 2.0 programının üstün zekalı ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, Bahreyn'deki bir devlet okulunda, 15 üstün zekalı ve yetenekli kız öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, öğrenciler 10 hafta boyunca haftada bir kez olmak üzere toplam 20 saatlik LEGO Robotics müdahale programına katılmışlardır. Programın etkileri, Frank Edwin Williams'ın Creativity Assessment Packet (CAP) testi ile ön-test ve son-test tasarımı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, LEGO Robotics programının öğrencilerin akıcılık, esneklik, detaylandırma ve soyut düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur ($p < 0.05$). Ancak, özgünlük boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme tespit edilmemiştir. Çalışma, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji destekli programların etkili bir araç olabileceğini vurgulamış ve özellikle üstün zekalı öğrenciler için problem tabanlı öğrenme ortamlarının önemine dikkat çekmiştir.

Zubaidah ve arkadaşları (2017) yapmış oldukları çalışmada, Farklılaştırılmış Bilimsel Sorgulama (Differentiated Science Inquiry - DSI) yönteminin ve zihin haritalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, Endonezya'nın Kediri bölgesindeki üç farklı ortaokuldan toplam 96 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenciler, DSI, DSI'ye entegre edilmiş zihin haritası (DSIMM) ve geleneksel öğretim modeli olmak üzere üç farklı öğrenme modeline dayalı olarak 12 haftalık bir program sürecine katılmıştır. Araştırma sonuçları, DSIMM modelinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde en yüksek etkiyi sağladığını ortaya koymuştur. Esneklik, akıcılık, detaylandırma ve özgünlük gibi yaratıcı düşünme boyutlarında DSIMM modeline katılan öğrencilerin puanlarının, diğer öğrenme modellerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ayrıca, erkek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının, özellikle zihin haritaları gibi tekniklerle birleştirildiğinde, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Sur (2020), Yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini ve bu beceriler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Konya'nın farklı ilçelerindeki 8 ortaokuldan 380 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçüm araçları arasında "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Kişisel Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Formu" ve "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X" yer almaktadır. Araştırma sonuçlarında, yaratıcı düşünme becerisi üzerinde cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, gelir durumu, kitap okuma saati ve okunan sayfa sayısı gibi faktörlerin yaratıcı düşünme becerisini zayıf düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde, dinlediğini anlama ile yaratıcı düşünme arasında da pozitif yönlü, düşük bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında da pozitif yönlü, düşük bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Demir (2021), yetenekli ve üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğretim tasarımının etkinliğini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, yarı-deneysel bir tasarım kullanarak ön-test ve son-test uygulamıştır. Örneklemini, İstanbul'da aynı Bilim ve Sanat Merkezi'ne (SAC) devam eden 10-11 yaşlarındaki 72 yetenekli ve üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, Kolb'un öğrenme stilleri ve Bloom'un taksonomisi ile farklılaştırılan ve zenginleştirilen öğretim tasarımının, yetenekli ve üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Özyaprak (2012), ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için Matematik dersinde "Denklemler" ve "Çizgi Grafikleri" ünitelerini farklılaştırarak bir program geliştirmiş ve bu programın etkililiğini araştırmıştır. Çalışma 24 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından farklılaştırılan üniteler uygulanırken, kontrol grubu mevcut öğretim yöntemiyle derslerine devam etmiştir. Araştırmada, Matematik başarı testi, Matematik açık uçlu test, Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi, RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırılan Matematik programının öğrencilerin akademik başarılarını, yaratıcı düşünme yeteneklerini ve matematiğe karşı tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir.

Stamps (2004), üstün zekalı ve yetenekli birinci sınıf öğrenciler üzerinde farklılaştırılmış öğretim programı uygulamalarının etkilerini araştırmıştır. Araştırma, Alabama'daki kırsal bir

okul bölgesinde toplam 70 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına eşit şekilde bölünmüş, deney grubuna "öğretim programı sıkıştırma" (curriculum compacting) yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde, öğrencilerin hâlihazırda öğrenmiş oldukları içerikler öğretim programından çıkarılarak, yerlerine zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış etkinlikler eklenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğretmenlerin öğretim programı sıkıştırma yöntemine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini ve bu yöntemin üstün zekalı öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, okul derslerine karşı daha olumlu tutumlar sergilerken, ebeveynler de çocuklarının bu süreçte zenginleştirilmiş etkinliklerden faydalandığını belirtmiştir. Çalışma, öğretim programı sıkıştırmanın üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerini zenginleştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sayı (2013) tarafından yürütülen araştırma, üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler için farklılaştırılmış bir İngilizce eğitim programının etkilerini incelemiştir. Araştırmanın ana hedefi, bu öğrenci grubunun akademik ve bilişsel ihtiyaçlarına uygun bir İngilizce eğitim programı tasarlamak, uygulamak ve programın etkinliğini değerlendirmektir. Bu bağlamda, ilköğretim 5. sınıf seviyesindeki üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler için "Health Problems" ünitesi özelleştirilmiş bir şekilde yeniden tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde Raven SPM Plus testi, İngilizce Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, özel olarak tasarlanmış İngilizce programının, öğrencilerin akademik başarısını, eleştirel düşünme yeteneklerini ve yaratıcılık seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Eşsizoglu'nun (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme modelinin üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, İstanbul'daki özel bir okulda öğrenim gören beşinci sınıf düzeyindeki 38 üstün zekalı öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Çalışmada "Gerçekleşen Düşler" adlı sosyal bilgiler ünitesi, proje tabanlı öğrenme temele alınarak farklılaştırılmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut öğretim programı ile öğrenimine devam etmiştir. Araştırma kapsamında Raven SPM Plus, Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla farklılaştırılan sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur

Bütün (2017), ilkokul dönemi üstün yetenekli öğrenciler için "Psiko-Eğitim ve Eğitici Oyun Programı"nın yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, "Raven Standart Progresif Matris Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel A Formu Testi" kullanılmıştır. Toplamda 16 üstün yetenekli öğrenci araştırmaya katılmış, bunlardan 8'i deney ve 8'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna haftada iki gün, her gün 40 dakikalık iki oturum olacak şekilde toplamda 20 oturum uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artış olduğunu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermiştir.

Atalay (2014) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin üstün yetenekli ve zekalı ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerindeki akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkilerini incelemiştir. Çalışma 11'i deney ve 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 21 üstün zekalı ve yetenekli birey üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, "İyi ki Var" adlı sosyal bilgiler ünitesi için Bütünleşik Öğretim modeli ile farklılaştırılmış bir sosyal bilgiler eğitimi tasarlanmıştır. Bu programın etkilerini değerlendirmek için dört farklı ölçüm aracı kullanmıştır: Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi. Araştırma sonuçları, tasarlanan farklılaştırılmış eğitim programının, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan tutumlarını, akademik performanslarını, eleştirel düşünme kapasitelerini ve yaratıcılık seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur.

Korkut (2017) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, üstün yetenekli öğrenciler için Bütünleştirilmiş Öğretim Modeline dayalı farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya, Malatya'da öğrenim gören ve rehberlik araştırma merkezleri tarafından üstün yetenekli olduğu belirlenen 24 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programı uygulanırken, kontrol grubu mevcut müfredat doğrultusunda eğitim almıştır. Veri toplama sürecinde Problem Çözme Becerileri Testi ve Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrencilerin problem çözme ve öz-düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Kanlı'nın (2008) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, üstün zekalı öğrenciler için Fen ve Teknoloji eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkilerini incelemiştir. Çalışma toplamda 48 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür, bunlardan 25'i

deney grubu, 23'ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Her iki grupta da 13'er üstün zihin düzeyinde performans gösteren öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna, üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek hazırlanan bir program uygulanmış, kontrol grubu ise mevcut programla eğitimine devam etmiştir. Araştırmada Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan programın, öğrencilerin akademik başarılarını, fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını ve yaratıcı düşünme yeteneklerini artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Biber (2023) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde özel olarak hazırlanmış çalışma etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Çalışma, 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 üstün zekâlı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel bir desen ve ön test-son test deney kontrol grubu modeli kullanılmıştır. Yaratıcılık ölçümü için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmış. Çalışma sonucunda, uygulanan etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir.

Rababah'ın 2018 yılında yapmış olduğu çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL/ESL) öğrencilerin yazma yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin (TTCT) uyarlanmış bir versiyonu kullanılmıştır. Çalışma, Ürdün'deki çeşitli okullardan seçilen toplam 36 öğrenciyi (9 erkek, 27 kız) kapsamıştır. TTCT'nin akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları kullanılarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun orta düzeyde yaratıcı yazma becerilerine sahip olduğu ve TTCT'nin yaratıcı potansiyeli belirlemede etkili bir araç olduğu bulunmuştur. Çalışma, TTCT'nin EFL/ESL bağlamında yaratıcılığı değerlendirme ve geliştirme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Çetinkaya'nın 2014 yılında yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan yaratıcı problem çözme öğretim programının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 2010 yılında İstanbul'da 47 üstün yetenekli öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna Yaratıcı Problem Çözme Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) kullanılarak ölçüm yapılmıştır. Sonuçlar, her iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Ancak, son test ve ön test karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Güçün (2023) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören 14 üstün yetenekli 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, deney grubuna sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubu mevcut müfredat doğrultusunda eğitimine devam etmiştir. Veri toplama sürecinde Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur.

Tayebeh Tajari ve Fateme Tajari'nin 2011 yılında yaptıkları çalışmada, İran'ın Ali Abad Katool şehrinde ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencileri üzerinde synectics öğretim yönteminin eğitimsel ilerleme ve yaratıcılık üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Örneklem grubunu, rastgele çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilen 40 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve eğitimsel ilerleme testi kullanılmıştır. Synectics yöntemi ile eğitilen öğrencilerde akıcılık, özgünlük, esneklik ve detaylandırma gibi yaratıcılık bileşenlerinde önemli artışlar görülmüştür. Ayrıca, bu yöntemle eğitilen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, synectics yöntemi geleneksel ders anlatım yöntemlerine göre yaratıcılık ve akademik başarı üzerinde daha etkili bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık gelişiminde farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin etkinliğini incelemek için bir deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, "Deney Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Yarı Denysel Desen" benimsenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının kontrolünde, belirli neden-sonuç ilişkilerinin keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilen, gözlemlenebilir verilerin üretildiği bir yaklaşımdır (Karasar, 2002).

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı gruptan oluşmaktadır. Her iki grup da eşit koşullar altında seçilmiş ve rastgele atama yöntemiyle bu gruplara ayrılmıştır. Deney grubu, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilere yönelik yaratıcılık becerilerini artırmayı hedefleyen farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrenciler ise, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standart eğitim yöntemleriyle öğrenimlerine devam etmişler ve bu grup üzerinde herhangi bir özel müdahalede bulunulmamıştır. Antalya BİLSEM'de öğrenim gören öğrenciler için bu uygulama, kendi okullarında Sosyal Bilgiler 6. Sınıf 5. Ünite olan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi başlamadan önce başlatılmış ve tamamlanmıştır. Her iki gruba da, müdahalenin başlangıcında ve sonunda Torrance Test of Creative Thinking Test (TTCT) sözel ve şekilsel form uygulanarak yaratıcılık puanları ölçülmüştür.

Bu araştırma tasarımı, deney grubuna uygulanan özel eğitim programının kontrol grubundaki doğal koşullarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Araştırmacının izlediği İşlem Basamakları;

1. Bu doktora tezi çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde üstün yetenekli öğrencilere özel öğretim yöntemleri uygulamayı hedeflemektedir. Bu amaçla, üstün yetenekli öğrencilere yönelik araştırmacı çeşitli farklılaştırma modellerini gözden geçirmiş ve bir ünite programı için teorik bir temel oluşturmuştur. VanTassel-Baska tarafından geliştirilen Bütünleşik Öğretim Modeli, incelenen modeller arasından seçilerek farklılaştırma için temel olarak kabul edilmiştir.

2. Ünite ve ders farklılaştırma örnekleri incelenmiştir. Araştırma için etik kurul izinleri alınmıştır.
3. Çalışma grubunda uygulanacak farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi ünite programı için kazanımlar farklılaştırılmıştır, “yaratıcılık” becerisi ile doğrudan ilişkili olan 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” ünitesi seçilerek kazanımlar farklılaştırılmıştır, ders planları yazılmış ve yaratıcı etkinlikler oluşturulmuştur.
4. Uygulamaya başlamadan önce, veri toplama aracı olan «Torrance Yaratıcılık Eğitimi (TTCT)» Testi ve uygulanmasına ilişkin kullanım izni alımı ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi uygulamasını yapacak sertifikayı uzman Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan tarafından verilen atölye çalışmasına katılarak alınmıştır. Uzman ile görüşme yapılmıştır.
5. Araştırma uygulaması başlamadan önce Milli Eğitim izni alınan Antalya Kepez Bilim ve Sanat Merkezi’nde 6. sınıfa devam eden 30 öğrenciye «Torrance Yaratıcılık Eğitimi (TTCT) Sözel ve Şekilsel form ön test olarak ilk kez uygulanmıştır.
6. Farklılaştırılmış ünite programı konuları deney grubuna 8 ders saati süresince uygulanmıştır. Uygulama sonrası derse yönelik yaratıcı düşünce testinin son-test olarak tekrar uygulanacağı açıklanmıştır. Bu testin okul başarı puanlarına etkisi olmadan sadece uygulanan farklılaştırılmış ünite programının etkinliğini değerlendirmek amaçlı uygulanacağı belirtilmiştir.
7. Yapılan etkinlikler her ders sonunda araştırmacı tarafından toplanmıştır.
8. Uygulama aşamasında, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları için farklılaştırılmış öğretim materyalleri kullanılmıştır. Bu materyaller arasında özel çalışma yaprakları, görsel içerikler ve çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, üst yaratıcı düşünme becerilerini teşvik etmek için uygun ortamlar oluşturulmuştur.
9. Araştırmada kullanılan metodoloji, deney ve kontrol grupları arasında eş zamanlı bir ön test ve son test uygulamasını içermektedir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitimsel müdahale yapılmamıştır, mevcut BİLSEM’de yürütülen öğretim programına devam edilmiştir. Bu grup araştırmanın doğal koşulları altında kalan bir referans grubu olarak işlev görmüştür.
10. Ön test, her iki grubun eğitime başlamadan önceki yaratıcılık düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu ölçüm, Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) aracılığıyla yapılmıştır ve bu testin sonuçları, deney grubuna uygulanan eğitim müdahalesinin etkinliğini değerlendirmede başlangıç noktası olarak hizmet etmiştir.

11. Eğitim programının tamamlanmasının ardından, her iki gruba da son test uygulanmıştır. Bu son test, eğitim müdahalesinin etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, yine TTCT kullanılarak öğrencilerin eğitim sonrası yaratıcılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

Ünite farklılaştırma aşaması:

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulanabilirliğini göstermek amacıyla 6. sınıf düzeyinde yer alan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ünitesi temel alınmıştır. Seçilen ünite, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi açısından üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarına doğrudan hitap etmektedir. Bu çerçevede, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları temel alınarak, farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu çalışmanın yürütüldüğü dönemde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılına ait Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yürürlükteydi. Ancak, araştırmanın uygulama sürecinde 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yayımlanmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada 2018 öğretim programının kullanılması metodolojik bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. 2018 programı, farklılaştırılmış öğretim modellerinin uygulanabilirliği açısından sistematik bir çerçeve sunmakta ve bütünlük öğretim modeli bağlamında yeniden yapılandırmaya uygun bir kazanım yapısı içermektedir.

Seçilen "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı, sosyal bilgiler dersinin ekonomik ve toplumsal yönlerini ele alarak öğrencilerin karmaşık problem durumlarını analiz etmelerini ve çözüm üretmelerini sağlayan bir yapıya sahiptir. Üstün yetenekli öğrenciler, hızlı öğrenme, soyut düşünme ve derinlemesine analiz yapma eğiliminde olduklarından, bu ünitenin içerdiği konular onların bilişsel gereksinimlerine doğrudan hitap etmektedir. Ayrıca, bu ünitenin yaratıcı düşünme ve yenilikçi problem çözme süreçlerini desteklemesi, üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarına uygun bir zemin oluşturmuştur.

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde, Bloom'un yenilenmiş taksonomisi (Anderson & Krathwohl, 2001) temel alınarak, mevcut öğretim programı kazanımları yeniden yapılandırılmıştır. Özellikle, "yaratma" düzeyi üzerine odaklanılarak, öğrencilerin yalnızca bilgiyi kavramaları değil, yenilikçi çözümler üretmeleri ve özgün projeler geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda, ünite kapsamında projeye dayalı öğrenme, yaratıcı problem

özme ve araştırma temelli öğrenme gibi çağdaş öğretim yaklaşımları kullanılarak, üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi desteklenmiştir.

Bu çalışmada 2018 öğretim programı kullanılmış olmakla birlikte, elde edilen bulgular ve geliştirilen farklılaştırılmış öğretim modeli, 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan diğer tüm öğrenme alanları için de uyarlanabilir bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin yalnızca belirli ünitelerle sınırlı olmadığını, sosyal bilgilerin tüm ünitelerinin benzer şekilde yeniden yapılandırılabileceğini göstermektedir. 2024 programında vurgulanan "disiplinler arası öğrenme, üst düzey bilişsel beceriler ve bireyselleştirilmiş öğretim" gibi kavramlar, çalışmada uygulanan modelle örtüşmekte ve yeni öğretim programı için genişletilebilir bir zemin sunmaktadır (MEB, 2024).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin kişisel gelişimini ve akademik başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar; bu yaklaşım, daha uygun ve ulaşılabilir hedefler belirlemeye yardımcı olur (Tomlinson, 2005). Üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler, yaşlarına göre farklı gelişim eğilimleri gösterirler ve belirli ortak nitelikler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu nitelikleri dikkate alarak, onların ihtiyaçlarını karşılayacak bir ünite programı tasarlanmıştır. Bu nitelikler şunları kapsar:

- Hızlı Öğrenme: Bu öğrenciler, bilgiyi hızlı ve verimli bir şekilde özümserler.
- Karmaşık Düşünme ve Bilgi İşleme: Bu bireyler, karmaşık düşünme ve problem çözme yeteneklerine sahiptirler.
- Derin Anlama ve Yetenek Geliştirme: Bu öğrenciler, konuları derinlemesine anlama ve yeteneklerini geliştirme kapasitesine sahiptirler.
- Yaratıcı ve Özgün İfade: Bu bireyler, düşüncelerini ve fikirlerini yaratıcı ve özgün bir biçimde ifade edebilirler.
- Yoğun Katılım ve İdealizm: Bu öğrenciler, öğrenme sürecine yoğun bir şekilde katılırlar ve genellikle idealist bir bakış açısına sahiptirler.

Hedefler farklılaştırılırken MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları incelenmiştir. Öğrencilere uygulanmak üzere sosyal bilgiler dersi öğretim programında yaratıcılık becerisi ile doğrudan ilişkili 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim' ünitesine yönelik kazanımlar, Bloom'un yenilenmiş eğitim hedefleri sınıflandırması (Anderson ve Krathwohl, 2001) gözetilerek farklılaştırılmıştır.

Yaratıcılık becerisi ile doğrudan ilişkili olan 6. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin kazanımları:

“SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.

Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.

SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır” (MEB, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı, 2018).

Yukarıda yer alan MEB sosyal bilgiler dersi öğretimi kazanımları ile farklılaştırılmış öğretimin kazanımları bütünleştirilmiştir. Bütünleşik öğretim programı modelinin boyutları temele alınarak sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesi için 14 yeni kazanım yazılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, hızlandırma stratejileri uygulanmış ve bu kapsamda 2 kazanım çıkarılmıştır, MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programı’nın 4 kazanımı ile ünite için toplam kazanım sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinden özellikle, yaratma hedefi üzerine vurgu yapılması planlanmıştır.

Üstün yetenekli ve zekalı bireyler, genellikle akranlarına göre daha yüksek zihinsel yeteneklere sahiptir; fakat bu, yeteneklerini tam kapasitede kullanacakları anlamına gelmemektedir. Bu öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek için çeşitli pedagojik stratejiler ve uygulamalar, örneğin farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlandırma, gerekmektedir (Rogers, 2002).

Hızlandırma stratejisi içerisinde yer alan "curriculum compacting" yaklaşımı, bu öğrencilerin akademik yeteneklerini değerlendirir ve güçlü oldukları alanları belirler. Bu sayede, öğrencinin zaten hâkim olduğu konulara tekrar zaman harcamak yerine, daha fazla gelişim gösterebileceği alanlara yönlendirilir.

Zenginleştirme stratejileri, içerik ve süreç odaklı hedefler belirler. Süreç hedefleri genellikle problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey düşünme

becerilerini içerir (Tomlinson, 2005). Sınıf ortamında, öğrenciler genellikle çeşitli terminoloji, tarih ve kurallar üzerine eğitim alırlar; fakat bu bilgilerin neden önemli olduğu genellikle göz ardı edilir ve bu da öğrenilenlerin hızla unutulmasına yol açar. Farklılaştırılmış öğretim programlarında, anahtar kavramlar ve ilkeler üzerine yoğunlaşılır, konular arası ve konu içi bağlantılar kurulur ve gerçek dünya problemlerine dayalı senaryolar kullanılarak anlamlı öğrenme teşvik edilir (Atalay, 2014).

Zenginleştirme çabaları içerisinde ifade edilebilecek ileri içerik boyutunda alan uzmanlarından yararlanma prensipleri doğrultusunda, MEB ortaöğretim coğrafya dersi kazanımları incelenerek «Üretim, Tüketim ve Dağıtım» ünitesiyle ilişkilendirilebilecek kazanımlar incelenmiştir.

- Nitelikli Nüfus, farklı ülkelerin nüfus yapıları,
- Ekonomik sektörler ve kavramlar hakkında ayrıntılı bilgiler alınmıştır.

Bloom'un yenilenmiş eğitim hedefleri taksonomisi, farklılaştırılmış sosyal bilgiler ünite programının temelini oluşturmuştur. Programın ana amacı, sadece bilgi ve anlayışı artırmak değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu taksonomi, üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler için daha karmaşık ve yüksek seviyeli düşünme etkinlikleri oluşturmayı hedefleyen eğitim uzmanları tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Farklılaştırılmış ünite programı, üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin gelişimsel eğrilerinin, akranlarına kıyasla daha hızlı olduğunu göz önünde bulundurur. Bu nedenle, farklılaştırılmış ünite programında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin karmaşık ve soyut düşünme yetenekleri dikkate alınmıştır. Bilgi yüküne odaklanmak yerine, programda bilginin derinlemesine anlaşılması ve bilgi kazanma süreçlerine öncelik verilmiştir.

Etkin görevler ve aktiviteler, öğrencinin belirli bir konuyu anlamak için gerekli düşünme becerilerini kullanmasını sağlayarak, öğrenme hedeflerine odaklanmaktadır. Kavramsal öğrenme süreçleri, öğrenilen bilgilerin farklı bağlamlara transfer edilmesini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Kavram temelli öğretim, genelleme, bütünleştirme ve uygulama gibi daha geniş kapsamlı öğrenme fırsatları sunar. İçerik, izole edilmiş üniteler yerine, daha geniş temalar veya sosyal sorunlar etrafında organize edilmelidir (Delisle, 1991). Ünite farklılaştırılırken “Bütünleşik Öğretim Modeli” çerçevesinde kavram temelli öğrenime önem gösterilerek, ünite kavramlarıyla ilgili yaratıcı etkinliklere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi, üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yapıya sahiptir. Bu ders, bu tür öğrencilerin özgül karakteristiklerine uygun eğitim hedefleri

belirler ve toplumsal fayda sağlama potansiyeli ile de dikkat çeker. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bu öğrenci grubu için hızlandırma ve zenginleştirme gibi farklılaştırma stratejileri uygulamak için çok uygundur.

Yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulanması, öğrencilere esnek ve çoklu perspektifli düşünme yetenekleri kazandırmayı amaçlar. Farklılaştırılmış ünite programında bu tekniklerle, öğrencilerin yeni fikirler oluşturma, düşüncelerini sınıflandırma, alternatif çözümlerin detaylarını inceleme ve belirlenen kriterlere göre değerlendirme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

3.1.Araştırma Grubu

Bu doktora tez çalışmasının araştırma grubunu 2023-2024 güz döneminde Antalya Kepez Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6. sınıfa devam eden 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın kapsamı, Antalya BİLSEM'de eğitim gören 6. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Bu çalışmada, yarı deneysel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, bu nedenle özel bir örneklem seçimi yapılmamış, doğrudan bir araştırma grubu oluşturulmuştur. Antalya Bilim ve Sanat Merkezi üstün zekâ kapasitesine sahip öğrencilere yönelik eğitim programları sunması ve araştırmacının bu ortamda uygulama yapabilme imkanına erişimi dolayısıyla araştırma için uygun bir mekân olarak seçilmiştir. Araştırma grubunun cinsiyet dağılımı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 *Araştırma Grubu Cinsiyet Dağılımı*

Grup	Toplam Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	15	7	8
Kontrol Grubu	15	9	6
Toplam	30		

Bu çalışmada örneklem grubu, 15 deney ve 15 kontrol olmak üzere toplam 30 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubunun bu şekilde sınırlı tutulmasının temel nedeni, üstün yetenekli bireylerin genel popülasyondaki düşük oranıdır. Literatürde üstün yetenekli bireylerin, toplumun yalnızca %2 ila %5'ini oluşturduğu belirtilmektedir (Renzulli, 1986; Freeman, 1998). Bu durum hem bu bireylerin tespitini hem de araştırmalara dahil edilmesini zorlaştırmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bireysel değerlendirme yöntemlerinin, onların bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini belirleme sürecini daha titiz bir hale getirdiği ifade edilmektedir (Sternberg & Davidson, 2005). Bu bağlamda, örneklem grubunun sınırlı tutulması, yalnızca üstün yetenekli bireylerin toplumdaki düşük oranı ile değil, aynı zamanda üstün yetenekliliğin tanımlanması ve ölçülmesindeki karmaşıklıkla da ilişkilidir. Üstün yetenekliliğin tanımlanmasında kullanılan modeller (örneğin, Renzulli'nin Üç Halka Modeli), bireylerin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda yaratıcılık ve motivasyon gibi farklı alanlardaki özelliklerini değerlendirmeyi gerektirmektedir (Renzulli, 1986).

Bu durum, üstün yetenekli bireylerin eğitimsel çalışmalara dahil edilmesinde karşılaşılan zorlukları açıklamaktadır. VanTassel-Baska (2003), üstün yetenekli öğrencilerin nadir bulunmaları nedeniyle bu alanda yapılan çalışmaların genellikle küçük ölçekli örneklemlerle gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, üstün yetenekli bireylere yönelik özel eğitim programlarının sınırlı kapasitesi, araştırma için daha geniş bir örnekleme ulaşmayı güçleştiren bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır (Gross, 2003; Karataş & Özcan, 2010). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'e belirli seçim kriterleri doğrultusunda sınırlı sayıda öğrenci kabul etmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminin sınırlı kalmasına neden olmuştur.

Araştırmalarda küçük ölçekli örneklem gruplarının tercih edilmesinin bir diğer gerekçesi de üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin daha etkili sonuçlar verdiğinin literatürde sıkça vurgulanmasıdır. Rogers (2007) ve Tomlinson (2014), küçük gruplar üzerinde çalışmanın, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin etkilerini daha sağlıklı bir şekilde analiz etmeye olanak sağladığını belirtmektedir. Küçük örneklem grupları, bireysel farklılıkları daha detaylı incelemek ve öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerini geliştirmek için uygun bir zemin sunmaktadır.

Bu çalışmada, BİLSEM'de 2023-2024 öğretim yılına ait 6. sınıf öğrencileri, deney ve kontrol gruplarını temsil edecek şekilde mevcut sınıf yapıları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Seçim sürecinde, sınıfların doğal oluşumları korunmuş ve müdahale öncesi öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin benzerliği, gerçekleştirilen ön test uygulamalarıyla teyit edilmiştir.

Araştırmanın örneklem seçiminde, rastgele atama yerine mevcut sınıfların kullanılması, araştırmanın yarı-deneysel nitelik kazanmasına yol açmıştır. Bu yaklaşım, sınıf içi ve sınıflar arası etkileşimlerin doğal ortamda gözlemlenebilmesi açısından avantajlar sunarken, potansiyel

içsel geçerlilik tehditlerinin de göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir (Creswell, 2014). Dolayısıyla, seçilen örneklemin homojen yapısı, müdahale etkilerinin ölçülmesinde başlangıç eşitliği sağlama amacıyla titizlikle değerlendirilmiş ve analiz sürecine yansıtılmıştır.

Bu yöntemle, araştırmanın bulgularının, müdahale öncesi ve sonrası gözlemlenen değişimlerle ilişkili olarak yorumlanması hedeflenmiştir; böylece örneklem seçiminde ortaya çıkabilecek potansiyel varyasyonların etkisi minimize edilmiştir (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Sonuç olarak, mevcut sınıf yapılarının kullanımı, gerçek sınıf ortamındaki etkileşimlerin incelenmesine olanak tanırken, araştırmanın metodolojik bütünlüğünün korunması için ön test uygulamaları ile desteklenmiştir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel ve Şekilsel Form (TYDT-Verbal and Figural Form) kullanılmıştır. Ön-test uygulamasında Sözel Form A , Şekilsel form A son-test olarak Sözel form B , şekilsel form B kullanılmıştır.

3.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT)

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT), E. Paul Torrance tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş ve yaratıcılığı ölçmeyi amaçlayan bir psikometrik testtir (Torrance, 1966). Test, yaratıcılığın farklı boyutlarını ölçebilmek için tasarlanmıştır ve genellikle iki ana bölümden oluşur: sözel ve figüratif. Sözel bölüm, katılımcılardan belirli problemlere veya senaryolara yaratıcı çözümler üretmelerini isterken; figüratif bölüm, katılımcılardan çeşitli görsel problemleri yaratıcı bir şekilde çözmelerini bekler.

TTCT'nin güvenilirliği ve geçerliliği, yıllar içinde birçok araştırmada test edilmiştir. Örneğin, Kim (2006) yaptığı bir meta-analizde, TTCT'nin yaratıcılığı ölçmede oldukça güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu belirtmiştir. Test, yaratıcılığı ölçerken dört ana kriteri dikkate alır: akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma. Akıcılık, bir kişinin ne kadar çok fikir üretebildiğini; esneklik, farklı kategoriler veya perspektifler arasında geçiş yapabilme yeteneğini; özgünlük, fikirlerin ne kadar yeni ve benzersiz olduğunu ve ayrıntılandırma, fikirlerin ne kadar detaylı ve karmaşık olduğunu ölçmektedir.

Bu araştırmada kullanılan test, toplamda 10 alt testten oluşmaktadır. Bu alt testlerin yedisinin yer aldığı sözel bölümde; soru sorma becerileri, neden-sonuç ilişkilerini tahmin etme, sonuçları öngörme, yenilikçi ürün geliştirme, geleneksel olmayan kullanımlar bulma, alışılmamış sorular

sorma ve "farzedin ki" gibi yaratıcı düşünmeyi teşvik eden aktiviteler bulunmaktadır. Testin tamamlanması için gereken süre yaklaşık 75-80 dakika civarındadır ve her katılımcının test üzerindeki performansının değerlendirilmesi de benzer bir zaman diliminde gerçekleştirilmektedir (Aslan, 2001).

Bu çalışmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel ve Şekilsel A ve Sözel ve Şekilsel B Formu kullanılarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri çeşitli etkinlikler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form, toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır:

- **Etkinlik 1-3: Soru Sor ve Tahmin Et:** İlk üç etkinlik, testin ikinci sayfasında yer alan bir resme odaklanmaktadır. Öğrencilerden, resimdeki durumu anlamak için sorular sormaları (Etkinlik 1), resimdeki durumun olası nedenlerini tahmin etmeleri (Etkinlik 2) ve bu durumun muhtemel sonuçları hakkında tahminlerde bulunmaları (Etkinlik 3) beklenmektedir.
- **Etkinlik 4: Ürün Geliştirme:** Bu etkinlikte, öğrencilere bir oyuncak resmi sunulmakta ve bu oyuncakla ilgili yaratıcı, ilginç ve farklı değişiklikler yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını serbestçe kullanmalarına olanak tanınmaktadır.
- **Etkinlik 5: Alışılmamış Kullanımlar:** Bu bölümde, öğrencilerden bilinen bir nesnenin alışılmadık kullanım şekillerini ve yerlerini düşünmeleri ve bunları listelemeleri talep edilmektedir.
- **Etkinlik 6: Alışılmamış Sorular:** Öğrencilerden, genellikle göz ardı edilen ve merak uyandırabilecek türden, bilinen bir nesne hakkında sorular sormaları beklenmektedir.
- **Etkinlik 7: Sadece Düşünün ve Varsayın:** Bu son etkinlikte, öğrencilerden, gerçekleşmesi muhtemelen imkansız bir durum hakkında, bu durumun olası sonuçları üzerine tahminlerde bulunmaları istenmektedir (Ersoy ve Başer, 2009).

Üstün yetenekli öğrencilerin bu etkinliklere verdikleri cevaplar, akıcılık, esneklik ve özgünlük olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirilmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel form, bireylere verilen tamamlanmamış görsel uyaranlara dayalı bir dizi görev içerir. Bu testte katılımcılardan yarım bırakılmış şekilleri, noktaları veya çizgileri yaratıcı bir şekilde tamamlamaları beklenir. Bu süreçte, test bireylerin özgün fikirler üretme, detay ekleme ve görsel unsurları alışılmadık şekillerde dönüştürme becerilerini değerlendirir.

Test, üç ana alt testten oluşur:

- **Tamamlama Görevleri (Picture Construction):** Katılımcılara belirli bir şekil (örneğin bir daire) sunulur ve bu şekli kullanarak bir resim veya anlamlı bir figür oluşturmaları istenir. Katılımcılar, orijinal ve detaylandırılmış bir görsel tasarım ortaya koymaya çalışır.
- **Tamamlanmamış Çizgiler (Incomplete Figures):** Katılımcılara başlangıç çizgileri veya tamamlanmamış figürler verilir. Bu çizgileri kullanarak anlamlı ve yaratıcı bir kompozisyon oluşturmaları beklenir. Bu görev, katılımcıların hayal gücünü ve esneklik düzeyini ölçer.
- **Tekrar Eden Çizgiler (Repeated Figures):** Katılımcılardan belirli şekillerin veya tekrar eden desenlerin çeşitli ve yaratıcı kullanımlarını keşfetmeleri istenir. Bu görev, katılımcıların bir öğeyi farklı şekillerde yeniden kullanma becerisini değerlendirir.

TYDT şekilsel formunda; her bir teste öğrencilerin verdikleri cevaplar “Norm Dayanaklı” ve “Kriter Dayanaklı” iki ayrı puanlama kriteri oluşturulmuştur

Norm dayanaklı puanlamada: (1) akıcılık, (2) orijinallik, (3) başlıkların soyutluğu, (4) zenginleştirme ve (5) erken kapamaya direnç ölçütlerine göre cevaplar puanlanmıştır.

Kriter dayanaklı puanlamada ise, “yaratıcı kuvvetler listesi” başlığı altında yer alan 13 farklı kriter gere göre öğrenci cevaplarındaki şekilsel uyarıcılara bağılı olarak, yaratıcı ürün oluşturma gücü değerlendirilmiştir. Bu 13 kriter şunlardır: (1)duygusal ifadeler, (2)hikaye anlatma, (3) hareket ya da faaliyet, (4) başlıkların açıklayıcılığı, (5) tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, (6)tamamlanmamış çizgilerin sentezi, (7) alışılmadık görselleştirme, (8) içsel görselleştirme, (9)sınırları uzatma veya geçme, (10) mizah, (11) hayal gücü zenginliği, (12) hayal gücünün renkliliği, (13) fantazi’dir.

Toplam yaratıcılık şekilsel test puanı, yaratıcı kuvvetler listesini de içine alan 18 ayrı ölçüte göre;

Sözel Akıcılık: Bireyin kendisine verilen sözel uyarıcılara mümkün olduğunca fazla sayıda yanıt üretme becerisini ifade etmektedir.

Sözel Esneklik: Üretilen cevapların çeşitliliği ve farklı düşünme boyutlarına yayılmasıyla ilişkilidir.

Sözel Orijinallik: Verilen yanıtların özgünlüğü ve az rastlanır olmasıyla değerlendirilir.

Şekilsel Akıcılık: Görsel bir uyarıcıya çok sayıda yaratıcı fikir üretme kapasitesini ölçmektedir.

Şekilsel Orijinallik: Üretilen şekillerin özgünlük düzeyine göre puanlanmaktadır.

Başlıkların Soyutluğu: Çizimlere verilen başlıkların basit veya yüzeysel yerine, daha soyut ve derinlemesine anlam taşıyıp taşımadığına odaklanmaktadır.

Zenginleştirme: Bireyin çizimlerine eklediği detayların çeşitliliği ve özgünlüğü değerlendirilmektedir.

Erken Kapamaya Direnç: Bir fikri sonlandırmadan önce ayrıntılarıyla geliştirme ve tamamlanmamış fikirleri daha kapsamlı hale getirme becerisini ölçmektedir.

Yaratıcı Kuvvetler Listesi: Duygusal ifadeler, hikâye anlatımı, mizah, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları aşma gibi çeşitli yaratıcı unsurları kapsamaktadır (Aslan & Puccio, 2006).

3.2.2. TYDT'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

TYDT'nin Türkçe formu, Aslan (1999, 2001) ve Aslan & Puccio (2006) tarafından geliştirilmiş ve farklı yaş grupları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk uyarlama çalışması kapsamında test, üç farklı uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından İngilizce bilen 30 kişilik bir gruba hem Türkçe hem İngilizce form uygulanarak dilsel eşdeğerlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, sözel test için yüksek düzeyde anlamlı korelasyon değerleri elde edildiğini, şekilsel test için ise orta-yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Aslan & Puccio, 2006).

Güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa katsayıları, farklı yaş grupları için belirlenmiş olup; ilkokul düzeyi için .89 ile .86 arasında, lise düzeyi için .71 ile .62 arasında ve yetişkin formu için .68 ile .81 arasında değişen sonuçlar elde edilmiştir (Aslan, 1999; Aslan, 2001). Test-tekrar test yöntemi ile yapılan çalışmalarda ise korelasyon katsayılarının .73 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür (Torrance, 1974).

TYDT'nin yapı geçerliğini inceleyen çalışmalarda, yaratıcı bireylerin psikolojik ve bilişsel özellikleriyle test puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Weisberg & Springer, 1961; Fleming & Weintraub, 1962). Örneğin, yaratıcı bireylerin güçlü benlik imajına sahip olduğu, esnek düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu ve mizahi yönlerinin belirgin olduğu gözlemlenmiştir (Aslan, 2001b).

3.2.3. TYDT'nin Kullanımı ve Puanlama Süreci

TYDT puanlaması, uzmanlık ve titizlik gerektiren standartlaştırılmış kılavuzlar eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Sözel ve şekilsel bölümlerde puanlama yapılırken, bireylerin yanıtlarının farklılık, özgünlük ve detaylandırma düzeyi dikkate alınmaktadır. Testten alınan yüksek puan, bireyin yaratıcı düşünme kapasitesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Torrance, 1974).

Ölçeğin puanlama güvenilirliğini artırmak amacıyla puanlayıcılar arası ve puanlayıcı içi güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve bu doğrultuda eğitimsiz puanlayıcılarla eğitilmiş puanlayıcıların sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmalar, uzman eğitimi alan bireylerin puanlama süreçlerinde daha yüksek tutarlılık sergilediklerini ortaya koymuştur. Sözel alt testlerde en yüksek korelasyon sözel akıcılıkta, şekilsel alt testlerde ise şekilsel akıcılık ve esneklikte saptanmıştır (Aslan, 2001).

Sonuç olarak, TYDT, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmede etkili ve yaygın kullanılan bir araç olup, bu çalışmada yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Türkiye'de yapılan uyarlama çalışmaları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, deney ve kontrol gruplarının sözel yaratıcılık test sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) ile toplanmış olup, sözel ve şekilsel formların ön test ve son test puanlarını içermektedir. Analiz sürecinde kullanılan istatistiksel yöntemler aşağıda detaylandırılmıştır:

3.3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Öncelikle, her iki grubun (deney ve kontrol) ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, çeyrekler arası açıklık vb.) hesaplanmıştır. Bu, gruplar arasındaki başlangıçtaki farklılıkları ve uygulama sonrası değişimleri gözlemlemek için yapılmıştır.

3.1.1. İç Geçerlilik

Araştırmanın iç geçerliliği, deneysel tasarımın ve uygulamanın müdahalenin etkilerini doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini değerlendirir. Bu çalışmada iç geçerlilik şu şekilde sağlanmıştır:

1. **Rastgele Atama:** Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması, gruplar arasındaki başlangıçtaki farklılıkları minimize etmiştir. Rastgele atama, müdahalenin etkisini diğer değişkenlerin etkisinden ayırmayı sağlar.
2. **Kontrol Grubu Kullanımı:** Kontrol grubunun kullanılması, deney grubundaki değişimlerin farklılaştırılmış eğitimin bir sonucu olup olmadığını değerlendirmek için bir karşılaştırma noktası sağlamıştır.
3. **Ölçüm Araçlarının Güvenilirliği ve Geçerliliği:** Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT), yaratıcı düşünme becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçmek için kullanılmıştır. Testin hem sözel hem de şekilsel formları kullanılarak yaratıcı düşünme becerileri çok yönlü olarak değerlendirilmiştir.
4. **Standartlaştırılmış Uygulama:** Tüm öğrenciler, aynı koşullar altında ve aynı sürelerde test edilmiştir. Deney grubunda farklılaştırılmış eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu Bilsem öğretim programına devam etmiştir. Bu, dışsal değişkenlerin etkisini azaltmıştır.
5. **Ön Test ve Son Test Kullanımı:** Hem deney hem de kontrol gruplarına uygulamanın başında ve sonunda ön test ve son test uygulanması, müdahalenin etkilerini değerlendirmede başlangıç ve bitiş noktalarının net bir şekilde belirlenmesini sağlamıştır.

Araştırmacıdan kaynaklanabilecek iç geçerlilik tehditlerini en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır:

- **Araştırmacının Tarafsızlığı ve Standartlaştırılmış Uygulama Protokolleri**

Araştırmacının deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisini en aza indirmek amacıyla, tüm katılımcılara aynı yönergeler verilmiş ve müdahale süreci önceden belirlenen standart prosedürler doğrultusunda yürütülmüştür. Özellikle farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasında, öğretmenlerin sürece doğrudan katılımı sağlanarak, araştırmacının deney grubu üzerinde doğrudan bir etki oluşturmalarının önüne geçilmiştir.

- **Beklenti Etkisi (Expectancy Effect) ve Plasebo Etkisi Kontrolü**

Araştırmacının deney grubundaki öğrenciler üzerinde bilinçli veya bilinçsiz olarak bir beklenti oluşturma ihtimali, iç geçerlilik açısından önemli bir tehdit oluşturabilmektedir. Bu etkinin önüne geçebilmek için:

- ✓ Deney grubundaki öğrencilere çalışmanın amacı hakkında doğrudan bilgi verilmemiş, yalnızca akademik gelişimlerini destekleyici bir program uygulanacağı belirtilmiştir.
- ✓ Deney sürecinde araştırmacının doğrudan öğretim sürecini yürütmemesi sağlanarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim tekniklerini uygulamaları teşvik edilmiştir.
- ✓ Kontrol grubundaki öğrencilerin, araştırmacının beklentilerine maruz kalmaması amacıyla, mevcut öğretim programları çerçevesinde öğrenme süreçleri sürdürülmüştür.

Bu faktörlerin bir araya gelmesi, araştırmanın iç geçerliliğini artırmış ve elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamıştır. Araştırma tasarımı, deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış eğitim programının etkilerini, kontrol grubundaki eğitim yöntemleriyle karşılaştırarak değerlendirmiştir. Bu, sonuçların yalnızca uygulanan eğitim yöntemine atfedilebilmesini mümkün kılmıştır

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 23.0 programına aktarılmış ve analizler bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bilgilerin belirlenmesi amacıyla frekans, ortalama, standart sapma ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların şekilsel ve sözel yaratıcılık son test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Sözel Yaratıcılık Ön Test Son Test Puanlarına Göre Normallik Değerleri

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,530	-,493	-,453
	Kontrol	,614	-,159	-,150
Son test	Deney	,376	-,286	,263
	Kontrol	,997	-,879	-,153

Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Şekilsel Yaratıcılık Ön Test Son Test Puanlarına Göre Normallik Değerleri

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,088	1,258	1,764
	Kontrol	,004	2,000	4,774
Son test	Deney	,163	1,218	2,738
	Kontrol	,119	,824	-,217

Bu araştırmada elde edilen istatistiksel verilerin normal dağılım gösterip göstermediği **Shapiro-Wilk testleri** ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri de değerlendirilmiştir. Çarpıklık değerleri ± 1 (Büyüköztürk vd., 2014) ve basıklık değerleri ± 3 (Tabachnick & Fidell, 2015) aralığında olduğunda parametrik analizlerin yapılabileceği kabul edilmektedir. Bununla birlikte, Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının bazı ölçümleri normal dağılım varsayımını sağlamamaktadır.

Örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük olduğu durumlarda normallik varsayımından sapmalar beklenebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, Shapiro-Wilk testi sonuçlarına dayanarak, deney ve kontrol gruplarının normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda, **Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi** uygulanmıştır.

Torrance Yaratıcılık Testi, bireylerin sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiş bir **psikometrik test** olup, sonuçların güvenilir ve standart bir şekilde yorumlanabilmesi için bazı istatistiksel dönüşümler gerektirmektedir. Psikometrik testlerde kullanılan ham puanlar, ölçümlerin doğrudan karşılaştırılmasını güçleştiren farklı dağılımlara sahip olabilir. Bu nedenle, bireylerin puanlarının daha objektif ve standartlaştırılmış bir ölçekte değerlendirilmesi amacıyla **Z puanları** kullanılmaktadır.

Z puanları, her bir bireyin testte aldığı ham puanın, grubun ortalamasına göre ne kadar farklılaştığını standart sapma birimleriyle ifade eden bir ölçüttür. Bu yaklaşım, bireylerin performansını **normal dağılıma** dayalı olarak kıyaslamayı mümkün kılar. Torrance Yaratıcılık Testinde Z puanlarının alınmasının temel nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. **Karşılaştırılabilirlik:** Z puanları, farklı alt testlerden elde edilen ham puanların standart bir ölçekte ifade edilmesini sağlar. Böylece, sözel ve şekilsel yaratıcılık gibi farklı boyutlarda elde edilen puanlar aynı ölçek üzerinden karşılaştırılabilir hale gelir.
2. **Normal Dağılıma Dayalı Analizler:** Psikometrik testler genellikle normal dağılıma dayalı analizlerin yapılmasını gerektirir. Z puanları, ham puanların **standart normal dağılıma** dönüştürülmesi ile analizlerin daha tutarlı bir şekilde yürütülmesine olanak tanır. Z puanlarının kullanılması, bireylerin gruba göre nerede konumlandığını standart sapma birimleri üzerinden ifade eder ve bu, parametrik ve parametrik olmayan testlerde daha hassas analizler yapılmasına olanak sağlar.
3. **Ölçekleme ve Eşitlik:** Torrance Yaratıcılık Testi farklı görevleri içermekte ve bu görevler arasında ölçekleme farklılıkları bulunabilmektedir. Z puanları, her alt testin farklı ölçüm birimlerini tek bir ortak ölçeğe dönüştürerek analiz sürecinde adil bir karşılaştırma yapma olanağı sunar.
4. **Aykırı Değerlerin Etkisinin Azaltılması:** Z puanları, ham puanların istatistiksel olarak anlamlı bir çerçevede analiz edilmesine katkıda bulunur ve aykırı değerlerin etkisini normalleştirilmiş bir dağılım içerisinde minimize eder.

Sonuç olarak, Torrance Yaratıcılık Testi gibi psikometrik bir testte Z puanlarının kullanılması, bireylerin ham puanlarının standart bir ölçekte değerlendirilmesini ve istatistiksel analizlerin daha güvenilir şekilde yapılmasını mümkün kılar. Bu yöntem, özellikle normatif karşılaştırmalar yapılması gerektiğinde, bireylerin test performanslarının grup içerisindeki bağlamını doğru bir şekilde yorumlamak açısından vazgeçilmezdir. Bu nedenle, tüm analizler Z puanları temel alınarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar bilimsel doğruluk açısından daha hassas bir şekilde yorumlanmıştır.

Torrance testinden elde edilen ham puanlar Türkiye genelinde aynı yaş grubundaki öğrencilerin puanları ile karşılaştırılarak standartlaştırılmıştır (ort. 0, ss. 1). Sözel yaratıcılık toplam puanları üç farklı alt puanın (akıcılık, esneklik ve orijinallik) Z puanlarının toplanmasıyla; şekilsel yaratıcılık toplam puanları ise 18 farklı puan türünün Z puanlarının toplanmasıyla hesaplanmıştır. Normallik test sonuçlarına göre, verilerin normal dağılıma uymadığı durumlarda parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U, Wilcoxon) kullanılmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını değerlendirmek üzere raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde TYDT vasıtasıyla derlenen verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular tablolar üzerinde sunulmuştur.

4. 1. Deney Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin “Üretim Dağıtım Tüketim” ünitesini, farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitimine göre işleyen deney grubu ile BİLSEM öğretim programına göre işleyen kontrol grubunun TYDT sözel alt testlerindeki puan türlerinin ön test puanlarına ilişkin veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Testler	Akıcılık Esneklik Orijinallik	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Soru Sorma	Akıcılık 1	Deney	15	15.83	237.50	107.500	.834
		Kontrol	15	15.17	227.50		
	Esneklik 1	Deney	15	14.73	221.00	101.000	.629
		Kontrol	15	16.27	244.00		
	Orijinallik 1	Deney	15	15.73	236.00	109.000	.883
		Kontrol	15	15.27	229.00		
Nedenleri tahmin etme	Akıcılık 2	Deney	15	14.37	215.50	95.500	.477
		Kontrol	15	16.63	249.50		
	Esneklik 2	Deney	15	14.93	224.00	104.000	.721
		Kontrol	15	16.07	241.00		
	Orijinallik 2	Deney	15	15.50	232.50	112.500	.1000
		Kontrol	15	15.50	232.50		
Sonuçları tahmin etme	Akıcılık 3	Deney	15	13.27	199.00	79.000	.159
		Kontrol	15	17.73	266.00		

4.Ürün Geliştirme	Esneklik 3	Deney	15	12.57	188.50	68.500	.062
		Kontrol	15	18.43	276.50		
	Orijinallik 3	Deney	15	14.27	214.00	94.000	.439
		Kontrol	15	16.73	251.00		
	Akıcılık 4	Deney	15	13.67	205.00	85.000	.251
		Kontrol	15	17.33	260.00		
	Esneklik 4	Deney	15	16.30	244.50	100.500	.611
		Kontrol	15	14.70	220.50		
	Orijinallik 4	Deney	15	14.03	210.50	90.500	.358
		Kontrol	15	16.97	254.50		
5. Alışılmadık kullanımlar	Akıcılık 5	Deney	15	15.67	235.00	110.000	.917
		Kontrol	15	15.33	230.00		
	Esneklik 5	Deney	15	15.03	225.50	105.500	.768
		Kontrol	15	15.97	239.50		
	Orijinallik 5	Deney	15	14.27	214.00	94.000	.440
		Kontrol	15	16.73	251.00		
6. Alışılmadık sorular	Akıcılık 6	Deney	15	15.37	230.50	110.500	.933
		Kontrol	15	15.63	234.50		
	Orijinallik 6	Deney	15	15.23	228.50	108.500	.866
		Kontrol	15	15.77	236.50		
7. Farz Edin ki	Akıcılık 7	Deney	15	12.13	182.00	62.000	.035
		Kontrol	15	18.87	283.00		
	Esneklik 7	Deney	15	13.90	208.50	88.500	.308
		Kontrol	15	17.10	256.50		
	Orijinallik 7	Deney	15	13.53	203.00	83.000	.217
		Kontrol	15	17.47	262.00		

Tablo 9'daki bulgulara göre, “1. Soru Sorma” alt testinde akıcılık ($U = 107.500$, $p = .834$), esneklik ($U = 101.000$, $p = .629$) ve orijinallik ($U = 109.000$, $p = .883$) boyutlarında $p > 0.05$ olduğundan, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “2. Nedenleri Tahmin Etme” alt testinde akıcılık ($U = 95.500$, $p = .477$), esneklik ($U = 104.000$, $p = .721$) ve orijinallik ($U = 112.500$, $p = 1.000$) boyutlarında da $p > 0.05$, dolayısıyla anlamlı fark yoktur. “3. Sonuçları

Tahmin Etme” alt testinde akıcılık ($U = 79.000$, $p = .159$) ve esneklik ($U = 68.500$, $p = .062$) boyutlarında da $p > 0.05$ olduğundan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“4. Ürün Geliştirme” alt testinde akıcılık ($U = 85.000$, $p = .251$), esneklik ($U = 100.500$, $p = .611$) ve orijinallik ($U = 90.500$, $p = .358$) boyutlarında $p > 0.05$, gruplar arasında anlamlı fark yoktur. “5. Alışılmadık Kullanımlar” alt testinde akıcılık ($U = 110.000$, $p = .917$), esneklik ($U = 105.500$, $p = .768$) ve orijinallik ($U = 94.000$, $p = .440$) boyutlarında da $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark yoktur. “6. Alışılmadık Sorular” alt testinde akıcılık ($U = 110.500$, $p = .933$), esneklik ($U = 108.500$, $p = .866$) ve orijinallik ($U = 110.500$, $p = .933$) boyutlarında $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “7. Farz Edin Ki” alt testinde ise akıcılık boyutunda $p < 0.05$ ($U = 62.000$, $p = .035$) olduğundan bu boyutta deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır. Ancak, esneklik ($U = 88.500$, $p = .308$) ve orijinallik ($U = 83.000$, $p = .217$) boyutlarında $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak, analizlerde sadece “7. Farz Edin Ki” alt testinin akıcılık boyutunda $p < 0.05$ olduğundan anlamlı fark bulunmuş, diğer tüm testlerde $p > 0.05$ olduğu için anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Zscore Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel Alt Testler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Toplam	Akıcılık	Deney	15	14.27	214.00	94.000	.442
		Kontrol	15	16.73	251.00		
	Esneklik	Deney	15	14.50	217.50	97.500	.533
		Kontrol	15	16.50	247.50		
	Orijinallik	Deney	15	14.53	218.00	98.000	.547
		Kontrol	15	16.47	247.00		
Zscore Toplam		Deney	15	13.90	208.50	88.500	.319
Sözel Yaratıcılık		Kontrol	15	17.10	256.50		

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının toplam akıcılık ($U = 94.000$, $p = .442$), toplam esneklik ($U = 97.500$, $p = .533$) ve toplam orijinallik ($U = 98.000$, $p = .547$) puanlarına ilişkin $p > 0.05$ olduğundan, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Z skorlarıyla değerlendirilen

toplam sözel yaratıcılık puanlarında da $p > 0.05$ ($U = 88.500$, $p = .319$), bu nedenle deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 11 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akıcılık	Deney	15	18.20	273.00	72.000	.091
	Kontrol	15	12.80	192.00		
Orijinallik	Deney	15	17.07	256.00	89.000	.328
	Kontrol	15	13.93	209.00		
Başlıkların Soyutluluğu	Deney	15	17.40	261.00	84.000	.234
	Kontrol	15	13.60	204.00		
Zenginleştirme	Deney	15	17.77	266.50	78.500	.150
	Kontrol	15	13.23	198.50		
Erken Kapamaya Direnç	Deney	15	15.63	234.50	110.500	.933
	Kontrol	15	15.37	230.50		

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, şekilsel norm dayanıklı puan türleri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları karşılaştırılmıştır. Akıcılık puanları için yapılan analizde ($U = 72.000$, $p = .091$), $p > 0.05$ olduğundan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Orijinallik puanlarında da ($U = 89.000$, $p = .328$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Başlıkların soyutluğu puanları için p-değeri ($U = 84.000$, $p = .234$) yine 0.05 'ten büyük olduğundan anlamlı fark bulunmamaktadır. Zenginleştirme boyutunda da ($U = 78.500$, $p = .150$) $p > 0.05$ olduğundan, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Son olarak, erken kapamaya direnç puanlarında ($U = 110.500$, $p = .933$) $p > 0.05$, dolayısıyla deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal İfadeler	Deney	15	16.67	250.00	95.000	.460
	Kontrol	15	14.33	215.00		
Hikâye Anlatma	Deney	15	16.53	248.00	97.000	.507
	Kontrol	15	14.47	217.00		
Hareket ya da Faaliyet	Deney	15	15.60	234.00	111.000	.948
	Kontrol	15	15.40	231.00		
Başlıkların Açıklayıcılığı	Deney	15	16.47	247.00	98.000	.524
	Kontrol	15	14.53	218.00		
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi	Deney	15	15.00	250.00	95.000	.327
	Kontrol	15	16.00	215.00		
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Deney	15	16.67	225.00	105.000	.317
	Kontrol	15	14.33	240.00		
Alışılmamış Görselleştirme	Deney	15	15.23	228.00	108.500	.866
	Kontrol	15	15.77	236.00		
İçsel Görselleştirme	Deney	15	16.27	244.00	101.000	.627
	Kontrol	15	14.73	221.00		
Sınırları Uzatma veya Geçme	Deney	15	19.43	291.50	53.500	.012
	Kontrol	15	11.57	173.50		
Mizah	Deney	15	16.37	245.50	99.500	.438
	Kontrol	15	14.63	219.00		
Hayal gücü Zenginliği	Deney	15	15.57	233.50	111.500	.964
	Kontrol	15	15.43	231.50		
Hayal gücü Renkliliği	Deney	15	14.07	211.00	91.000	.363
	Kontrol	15	16.93	254.00		
Fantazi	Deney	15	16.13	242.00	103.000	.625
	Kontrol	15	14.87	223.00		

Tablo 12’de, şekilsel kriter dayanıklı puan türleri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları karşılaştırılmıştır. Duygusal ifadeler ($U = 95.000$, $p = .460$), hikâye anlatma ($U =$

95.000, $p = .507$) ve hareket ya da faaliyet ($U = 111.000$, $p = .948$) boyutlarında $p > 0.05$, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde, başlıkların açıklayıcılığı ($U = 98.000$, $p = .524$), tamamlanmamış şekillerin sentezi ($U = 95.000$, $p = .327$) ve tamamlanmamış çizgilerin sentezi ($U = 105.000$, $p = .317$) puanları için de $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark yoktur. Alışılmamış görselleştirme ($U = 108.500$, $p = .866$) ve içsel görselleştirme ($U = 101.000$, $p = .627$) boyutlarında da $p > 0.05$ olup anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ancak, “Sınırları Uzatma veya Geçme” boyutunda ($U = 53.500$, $p = .012$) $p < 0.05$ olduğundan, bu boyutta deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Mizah ($U = 99.500$, $p = .438$), hayal gücü zenginliği ($U = 111.500$, $p = .964$), hayal gücü renkliliği ($U = 91.000$, $p = .363$) ve fantezi ($U = 103.000$, $p = .625$) puanlarında ise $p > 0.05$, dolayısıyla anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak, analizler göstermektedir ki yalnızca “Sınırları Uzatma veya Geçme” boyutunda $p < 0.05$ olduğundan anlamlı fark bulunmuş, diğer tüm testlerde $p > 0.05$ olduğu için anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 13 Deney Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sözel							
Alt Testler	Akıcılık		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	Esneklik	Testler					
Soru Sorma	Akıcılık 1	Ön Test	15	7.50	45.00	-.473	.636
		Son Test	15	7.50	60.00		
	Esneklik 1	Ön Test	15	7.17	21.50	-1.690	.091
		Son Test	15	6.95	69.50		
	Orijinallik 1	Ön Test	15	5.92	35.50	-.819	.413
		Son Test	15	4.88	19.50		
Nedenleri tahmin etme	Akıcılık 2	Ön Test	15	8,70	43,50	-,948	,343
		Son Test	15	7,65	76,50		
	Esneklik 2	Ön Test	15	6,92	41,50	-1,070	,284
		Son Test	15	8,72	78,50		
		Ön Test	15	8,63	34,50	-1,456	,145
		Son Test	15				

	Orijinallik	Son Test	15	7,77	85,50		
	2						
Sonuçları tahmin etme	Akıcılık 3	Ön Test	15	6,00	18,00	-1,943	,052
		Son Test	15	7,30	73,00		
	Esneklik 3	Ön Test	15	,00	,00	-3,198	,001
		Son Test	15	7,00	91,00		
	Orijinallik 3	Ön Test	15	8,13	32,50	-1,569	,117
		Son Test	15	7,95	87,50		
4.Ürün Geliştirme	Akıcılık 4	Ön Test	15	3,17	9,50	-2,105	,035
		Son Test	15	7,06	56,50		
	Esneklik 4	Ön Test	15	5,50	16,50	-1,815	,070
		Son Test	15	6,83	61,50		
	Orijinallik 4	Ön Test	15	7,20	72,00	-2,613	,009
		Son Test	15	3,00	6,00		
5. Alışılmadık kullanımlar	Akıcılık 5	Ön Test	15	7,21	50,50	-,126	,900
		Son Test	15	7,79	54,50		
	Esneklik 5	Ön Test	15	6,33	38,00	-,924	,355
		Son Test	15	8,38	67,00		
	Orijinallik 5	Ön Test	15	6,08	36,50	-1,010	,312
		Son Test	15	8,56	68,50		
6. Alışılmadık sorular	Akıcılık 6	Ön Test	15	6,08	36,50	-,636	,525
		Son Test	15	7,79	54,50		
	Orijinallik 6	Ön Test	15	5,10	25,50	-,671	,502
		Son Test	15	6,75	40,50		
7. Farz Edin ki	Akıcılık 7	Ön Test	15	6,36	44,50	-,505	,614
		Son Test	15	8,64	60,50		
	Esneklik 7	Ön Test	15	5,75	34,50	-1,134	,257
		Son Test	15	8,81	70,50		
	Orijinallik 7	Ön Test	15	8,86	62,00	-,114	,909
		Son Test	15	7,25	58,00		

Tablo 13’de sunulan bulgulara göre;

“1. Soru Sorma” faaliyetinde akıcılık ($Z = -0.473$, $p = .636$), esneklik ($Z = -1.690$, $p = .091$) ve orijinallik ($Z = -0.819$, $p = .413$) boyutlarında $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“2. Nedenleri Tahmin Etme” alt testinde akıcılık ($Z = -0.948$, $p = .343$), esneklik ($Z = -1.070$, $p = .284$) ve orijinallik ($Z = -1.456$, $p = .145$) boyutlarında $p > 0.05$, bu nedenle anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

“3. Sonuçları Tahmin Etme” faaliyetinde akıcılık boyutunda ($Z = -1.943$, $p = .052$) p-değeri 0.05 sınırına yakın olup, anlamlılık sınırında bir fark gözlenmektedir. Esneklik boyutunda ($Z = -3.198$, $p = .001$) $p < 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Orijinallik boyutunda ($Z = -1.569$, $p = .117$) ise $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark yoktur.

“4. Ürün Geliştirme” faaliyetinde akıcılık boyutunda ($Z = -2.105$, $p = .035$) $p < 0.05$, bu nedenle ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Esneklik boyutunda ($Z = -1.815$, $p = .070$) $p > 0.05$ olup, anlamlı fark tespit edilmemiştir. Orijinallik boyutunda ise ($Z = -2.613$, $p = .009$) $p < 0.05$ olduğundan, anlamlı bir fark bulunmaktadır.

“5. Alışılmadık Kullanımlar” faaliyetinde akıcılık boyutunda ($Z = -0.996$, $p = .319$) $p > 0.05$ olup, anlamlı fark bulunmamaktadır.

“6. Alışılmadık Sorular” faaliyetinde akıcılık ($Z = -0.636$, $p = .525$) ve orijinallik ($Z = -0.671$, $p = .502$) boyutlarında $p > 0.05$ olup, anlamlı fark bulunmamaktadır.

“7. Farz Edin Ki” faaliyetinde akıcılık boyutunda ($Z = -0.505$, $p = .614$), esneklik boyutunda ($Z = -1.134$, $p = .257$) ve orijinallik boyutunda ($Z = -0.114$, $p = .909$) $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, “3. Sonuçları Tahmin Etme” faaliyetlerinde esneklik boyutunda ve “4. Ürün Geliştirme” faaliyetinde akıcılık ve orijinallik boyutlarında $p < 0.05$ olduğu için anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer tüm alt testlerde ise $p > 0.05$ olduğundan, istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, bazı alt testler ve boyutlar arasında deney öncesi ve sonrası farklar olduğunu, ancak genel olarak tüm alt testler için bu farkın yaygın olmadığını göstermektedir.

Tablo 14 Deney Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sözel Alt Testler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Toplam	Akıcılık	Öntest	15	6,50	19,50	-1,819	,069
		Sontest	15	7,15	71,50		
	Esneklik	Öntest	15	3,00	3,00	-2,973	,003
		Sontest	15	7,33	88,00		
	Orijinallik	Öntest	15	6,75	27,00	-1,601	,109
		Sontest	15	7,80	78,00		
Zscore Toplam Sözel	Öntest	15	4,25	17,00	-2442	,015	
Yaratıcılık	Sontest	15	9,36	103,00			

Tablo 14’de, deney grubunun TYDT sözel alt testlerindeki toplam akıcılık, toplam esneklik ve toplam orijinallik puanlarının ön test ve son test arasındaki farklarını değerlendirmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları sunulmaktadır.

Toplam akıcılık puanları için yapılan analizde ($Z = -1.819$, $p = .069$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam esneklik puanlarında ($Z = -2.973$, $p = .003$) $p < 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Toplam orijinallik puanları için ($Z = -1.601$, $p = .109$) $p > 0.05$, dolayısıyla anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Z skorları ile değerlendirilen toplam sözel yaratıcılık puanları ($Z = -2.442$, $p = .015$) için $p < 0.05$ olup, bu sonuç, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 15 Deney Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Ön Test	15	8,56	68,50	-,484	,628
	Son Test	15	7,36	51,50		
Orijinallik	Ön Test	15	8,23	90,50	-1,733	,083
	Son Test	15	7,38	29,50		
Başlıkların Soyutluluğu	Ön Test	15	4,29	30,00	-,905	,366
	Son Test	15	7,50	15,00		
Zenginleştirme	Ön Test	15	5,90	29,50	-,837	,402
	Son Test	15	3,88	15,50		
Erken Kapamaya Direnç	Ön Test	15	5,80	29,00	-1,761	,078
	Son Test	15	9,10	91,00		

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, akıcılık puanları için ($Z = -0.484$, $p = .628$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Orijinallik puanlarında ($Z = -1.733$, $p = .083$) $p > 0.05$, dolayısıyla anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Başlıkların soyutluğu puanlarında ($Z = -0.905$, $p = .366$) ve zenginleştirme puanlarında ($Z = -0.837$, $p = .402$) de $p > 0.05$, bu nedenle bu boyutlarda da anlamlı bir fark yoktur.

Erken kapamaya direnç puanları için yapılan analizde ($Z = -1.761$, $p = .078$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, deney grubunun şekilsel norm dayanıklı puan türlerinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 16 Deney Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal İfadeler	Ön Test	15	2,50	5,00	-2,686	,007
	Son Test	15	7,30	73,00		
Hikâye Anlatma	Ön Test	15	4,00	16,00	-2,327	,020
	Son Test	15	8,90	89,00		
Hareket ya da Faaliyet	Ön Test	15	4,83	29,00	-1,611	,107
	Son Test	15	3,50	7,00		
Başlıkların Açıklayıcılığı	Ön Test	15	5,88	23,50	-,432	,666
	Son Test	15	5,25	31,50		
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi	Ön Test	15	,00	,00	,000	1,000
	Son Test	15	,00	,00		
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Ön Test	15	4,50	4,50	-3,210	,001
	Son Test	15	8,25	115,50		
Alışılmamış Görselleştirme	Ön Test	15	7,17	21,50	-1,689	,091
	Son Test	15	8,44	69,50		
İçsel Görselleştirme	Ön Test	15	4,38	17,50	2,245	0,25
	Son Test	15	8,75	87,50		
Sınırları Uzatma veya Geçme	Ön Test	15	7,75	15,50	-2,141	,032
	Son Test	15	6,86	75,50		
Mizah	Ön Test	15	3,50	7,00	-1,265	,206
	Son Test	15	4,20	21,00		
Hayal gücü Zenginliği	Ön Test	15	3,00	3,00	-2,373	,018
	Son Test	15	5,25	42,00		
Hayal gücü Renkliliği	Ön Test	15	3,75	15,00	-1,901	0,57
	Son Test	15	7,88	63,00		
Fantazi	Ön Test	15	5,25	10,50	-1,436	,151
	Son Test	15	4,93	34,50		

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde;

Duygusal İfadeler: Duygusal ifadeler boyutunda ($U = -2.686$, $p = .007$) $p < 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, son test puanlarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir.

Hikâye Anlatma: Hikâye anlatma boyutunda ($U = -2.327$, $p = .020$) $p < 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, son test puanlarının anlamlı derecede iyileştiğini ortaya koymaktadır.

Hareket ya da Faaliyet: Hareket ya da faaliyet boyutunda ($U = -1.611$, $p = .107$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Başlıkların Açıklayıcılığı: Başlıkların açıklayıcılığı boyutunda ($U = -0.432$, $p = .666$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi: Tamamlanmamış şekillerin sentezi boyutunda ($U = 0.000$, $p = 1.000$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi: Tamamlanmamış çizgilerin sentezi boyutunda ($U = -3.210$, $p = .001$) $p < 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, son test puanlarının anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Alışılmamış Görselleştirme: Alışılmamış görselleştirme boyutunda ($U = -1.689$, $p = .091$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmemektedir.

İçsel Görselleştirme: İçsel görselleştirme boyutunda ($U = -2.245$, $p = .025$) $p < 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, son test puanlarında anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

Sınırları Uzatma veya Geçme: Sınırları uzatma veya geçme boyutunda ($U = -2.141$, $p = .032$) $p < 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmektedir. Bu durum, son test puanlarının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymaktadır.

Mizah: Mizah boyutunda ($U = -1.265$, $p = .206$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hayal Gücü Zenginliği: Hayal gücü zenginliği boyutunda ($U = -2.373$, $p = .018$) $p < 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, son test puanlarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir.

Hayal Gücü Renkliği: Hayal gücü renkliliği boyutunda ($U = -1.901$, $p = .057$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmemektedir.

Fantezi: Fantezi boyutunda ($U = -1.436$, $p = .151$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 10’da sunulan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, deney grubunda “Duygusal İfadeler”, “Hikâye Anlatma”, “Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi”, “İçsel Görselleştirme”, “Sınırları Uzatma veya Geçme” ve “Hayal Gücü Zenginliği” boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklar, son test puanlarının lehine olup, ilgili boyutlarda anlamlı iyileşmeler olduğunu göstermektedir. Diğer boyutlarda ise $p > 0.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, deney sürecinin belirli şekilsel kriter dayanlı puan türlerinde etkili olduğunu, ancak tüm boyutlarda anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

4.2. Kontrol Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 17 Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel							
Alt Testler	Akıcılık Esneklik Orijinallik	Testler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Soru Sorma	Akıcılık 1	Ön Test	15	9,50	47,50	-,714	,476
		Son Test	15	7,25	72,50		
	Esneklik 1	Ön Test	15	5,60	28,00	-1,553	,120
		Son Test	15	8,56	77,00		
	Orijinallik 1	Ön Test	15	5,08	30,50	-1,398	,162
		Son Test	15	9,31	74,50		
Nedenleri tahmin etme	Akıcılık 2	Ön Test	15	7,57	53,00	-,538	,590
		Son Test	15	6,33	38,00		
	Esneklik 2	Ön Test	15	6,86	48,00	-,176	,860
		Son Test	15	7,17	43,00		
	Orijinallik 2	Ön Test	15	8,00	32,00	-,550	,582
		Son Test	15	5,75	46,00		
Sonuçları tahmin etme	Akıcılık 3	Ön Test	15	6,07	42,50	-,210	,834
		Son Test	15	8,08	48,50		
	Esneklik 3	Ön Test	15	7,17	43,00	-,176	,860
		Son Test	15	6,86	48,00		

4.Ürün Geliştirme	Orijinallik 3	Ön Test	15	7,56	60,50	-,029	-,977
		Son Test	15	8,50	59,50		
	Akıcılık 4	Ön Test	15	7,25	29,00	-,785	,432
		Son Test	15	6,13	49,00		
	Esneklik 4	Ön Test	15	5,17	15,50	-1,855	,064
		Son Test	15	6,94	62,50		
	Orijinallik 4	Ön Test	15	7,25	43,50	-,140	,888
		Son Test	15	6,79	47,50		
	Akıcılık 5	Ön Test	15	9,36	65,50	-,313	,754
		Son Test	15	6,81	54,50		
	Esneklik 5	Ön Test	15	7,56	60,50	-,504	,615
		Son Test	15	7,42	44,50		
	Orijinallik 5	Ön Test	15	7,75	62,00	-,114	,909
		Son Test	15	8,29	58,00		
	Akıcılık 6	Ön Test	15	6,25	25,00	-,713	,476
		Son Test	15	5,86	41,00		
	Orijinallik 6	Ön Test	15	5,90	29,50	-,753	,452
		Son Test	15	6,93	48,50		
5. Alışılmadık kullanımlar	Akıcılık 7	Ön Test	15	8,75	52,50	,000	1,000
		Son Test	15	6,56	52,50		
	Esneklik 7	Ön Test	15	7,71	54,00	-,347	,728
		Son Test	15	8,25	66,00		
	Orijinallik 7	Ön Test	15	7,50	45,00	-,471	,637
		Son Test	15	5,50	33,00		
	Akıcılık 8	Ön Test	15	7,25	29,00	-,785	,432
		Son Test	15	6,13	49,00		
6. Alışılmadık sorular	Esneklik 8	Ön Test	15	5,17	15,50	-1,855	,064
		Son Test	15	6,94	62,50		
	Orijinallik 8	Ön Test	15	7,25	43,50	-,140	,888
		Son Test	15	6,79	47,50		
	Akıcılık 9	Ön Test	15	9,36	65,50	-,313	,754
		Son Test	15	6,81	54,50		
	Esneklik 9	Ön Test	15	7,56	60,50	-,504	,615
		Son Test	15	7,42	44,50		
7. Farz Edin ki	Orijinallik 9	Ön Test	15	7,75	62,00	-,114	,909
		Son Test	15	8,29	58,00		
	Akıcılık 10	Ön Test	15	6,25	25,00	-,713	,476
		Son Test	15	5,86	41,00		
	Orijinallik 10	Ön Test	15	5,90	29,50	-,753	,452
		Son Test	15	6,93	48,50		
	Akıcılık 11	Ön Test	15	8,75	52,50	,000	1,000
		Son Test	15	6,56	52,50		

Tablo 17 incelendiğinde

“1. Soru Sorma” faaliyetinde akıcılık ($U = -.714$, $p = .476$), esneklik ($U = -1.553$, $p = .120$) ve orijinallik ($U = -1.398$, $p = .162$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“2. Nedenleri Tahmin Etme” faaliyetinde akıcılık ($U = -.538$, $p = .590$), esneklik ($U = -.176$, $p = .860$) ve orijinallik ($U = -.550$, $p = .582$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmemektedir.

“3. Sonuçları Tahmin Etme” faaliyetinde akıcılık ($U = -.210$, $p = .834$) ve esneklik ($U = -.176$, $p = .860$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“4. Ürün Geliştirme” faaliyetinde akıcılık ($U = -.785$, $p = .432$), esneklik ($U = -1.855$, $p = .064$) ve orijinallik ($U = -.140$, $p = .888$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alışılmadık Kullanımlar” faaliyetinde akıcılık ($U = -.313$, $p = .754$), esneklik ($U = -.504$, $p = .615$) ve orijinallik ($U = -.114$, $p = .909$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“6. Alışılmadık Sorular” faaliyetinde akıcılık ($U = -.713$, $p = .476$) ve orijinallik ($U = -.753$, $p = .452$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olduğundan, anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“7. Farz Edin Ki” faaliyetinde akıcılık ($U = -.347$, $p = .728$), esneklik ($U = -.176$, $p = .860$) ve orijinallik ($U = -.471$, $p = .637$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 11’de sunulan analizler, kontrol grubunda değerlendirilen tüm faaliyetlerde $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, kontrol grubunun uygulama süreci boyunca sözel yaratıcılık performansında belirgin bir değişim yaşamadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 18 Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel Alt Testler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Toplam	Akıcılık	Ön Test	15	7,57	53,00	-,398	,691
		Son Test	15	8,38	67,00		
	Esneklik	Ön Test	15	6,43	45,00	-,852	,394
		Son Test	15	9,38	75,00		
	Orijinallik	Ön Test	15	6,06	48,50	-,653	,513
		Son Test	15	10,21	71,50		
Zscore Toplam Sözel	Ön Test	15	6,86	48,00	-,682	,496	
Yaratıcılık	Son Test	15	9,00	72,00			

Toplam Akıcılık: Toplam akıcılık puanları için yapılan analizde ($U = -.398$, $p = .691$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun akıcılık faaliyetinde belirgin bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Toplam Esneklik: Toplam esneklik puanlarında ($U = -.852$, $p = .394$) $p > 0.05$ olup, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, esneklik faaliyetinde kontrol grubunun performansında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olmadığını göstermektedir.

Toplam Orijinallik: Toplam orijinallik puanları için ($U = -.653$, $p = .513$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun orijinallik faaliyetinde belirgin bir değişim yaşanmadığını ortaya koymaktadır.

Zscore Toplam Sözel Yaratıcılık: Z skorları ile değerlendirilen toplam sözel yaratıcılık puanları ($U = -.682$, $p = .496$) için $p > 0.05$ olup, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, kontrol grubunun genel sözel yaratıcılık performansında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Tablo 12’de sunulan Mann-Whitney U testi sonuçları, kontrol grubunun toplam akıcılık, esneklik ve orijinallik faaliyetlerinde ve genel sözel yaratıcılık performansında $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, kontrol grubunun sözel yaratıcılık alanında değerlendirilmiş tüm faaliyetlerde uygulama süreci boyunca istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 19 Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akıcılık	Ön Test	15	9,11	82,00	-1,250	,211
	Son Test	15	6,33	38,00		
Orijinallik	Ön Test	15	8,95	89,50	-1,681	,093
	Son Test	15	6,10	30,50		
Başlıkların Soyutluluğu	Ön Test	15	8,08	48,50	-,210	,833
	Son Test	15	6,07	42,50		
Zenginleştirme	Ön Test	15	6,63	26,50	-,103	,918
	Son Test	15	4,75	28,50		

Erken Kapamaya Direnç	Ön Test	15	6,13	24,50	-1,470	,142
	Son Test	15	7,39	66,50		

Akıcılık: Akıcılık puanları için yapılan analizde ($U = -1.250$, $p = .211$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun akıcılık performansında belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir.

Orijinallik: Orijinallik puanlarında ($U = -1.681$, $p = .093$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, orijinallik faaliyetinde kontrol grubunun performansında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olmadığını göstermektedir.

Başlıkların Soyutluğu: Başlıkların soyutluğu puanları için ($U = -0.210$, $p = .833$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun başlıkların soyutluğu faaliyetinde belirgin bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Zenginleştirme: Zenginleştirme puanlarında ($U = -0.103$, $p = .918$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, zenginleştirme faaliyetinde kontrol grubunun performansında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Erken Kapamaya Direnç: Erken kapamaya direnç puanları için yapılan analizde ($U = -1.470$, $p = .142$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun erken kapamaya direnç performansında anlamlı bir değişim olmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 18'de sunulan Mann-Whitney U testi sonuçları, kontrol grubunda değerlendirilen tüm şekilsel norm dayanaklı puan türlerinde $p > 0.05$ olduğundan, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, kontrol grubunun uygulama süreci boyunca şekilsel norm dayanaklı faaliyetlerde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 20 Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türleri	Testler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal İfadeler	Ön Test	15	5,21	36,50	-,632	,527
	Son Test	15	9,08	54,50		
Hikâye Anlatma	Ön Test	15	7,50	22,50	-,941	,347
	Son Test	15	5,44	43,50		
Hareket ya da Faaliyet	Ön Test	15	5,00	15,00	-1,387	,166
	Son Test	15	5,71	40,00		
Başlıkların Açıklayıcılığı	Ön Test	15	5,88	23,50	-,412	,681
	Son Test	15	5,25	31,50		
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi	Ön Test	15	1,00	1,00	-1,000	,317
	Son Test	15	,00	,00		
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Ön Test	15	8,50	17,00	-1,729	,084
	Son Test	15	6,10	61,00		
Alışılmamış Görselleştirme	Ön Test	15	7,10	35,50	-,278	,781
	Son Test	15	6,07	42,50		
İçsel Görselleştirme	Ön Test	15	2,50	2,50	-2,732	,006
	Son Test	15	6,35	63,50		
Sınırları Uzatma veya Geçme	Ön Test	15	1,00	1,00	-3,355	,001
	Son Test	15	8,50	119,00		
Mizah	Ön Test	15	1,75	3,50	-,272	,785
	Son Test	15	2,50	2,50		
Hayal gücü Zenginliği	Ön Test	15	4,00	8,00	-1,134	,257
	Son Test	15	4,00	20,00		
Hayal gücü Renkliliği	Ön Test	15	5,88	23,50	-1,549	,121
	Son Test	15	7,50	67,50		
Fantezi	Ön Test	15	3,50	7,00	-1,613	,107
	Son Test	15	4,83	29,00		

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde;

Duygusal İfadeler: Duygusal ifadeler puanları için yapılan analizde ($U = -0.632$, $p = .527$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun duygusal ifadeler performansında belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir.

Hikâye Anlatma: Hikâye anlatma puanlarında ($U = -0.941$, $p = .347$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun hikâye anlatma performansında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olmadığını ortaya koymaktadır.

Hareket ya da Faaliyet: Hareket ya da faaliyet puanları için ($U = -1.387$, $p = .166$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun hareket ya da faaliyet performansında belirgin bir değişim göstermediğini göstermektedir.

Başlıkların Açıklayıcılığı: Başlıkların açıklayıcılığı puanlarında ($U = -0.412$, $p = .681$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun başlıkların açıklayıcılığı faaliyetinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi: Tamamlanmamış şekillerin sentezi puanları için ($U = 0.000$, $p = 1.000$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi: Tamamlanmamış çizgilerin sentezi puanlarında ($U = -1.729$, $p = .084$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun tamamlanmamış çizgilerin sentezi performansında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Alışılmamış Görselleştirme: Alışılmamış görselleştirme puanları için yapılan analizde ($U = -0.278$, $p = .781$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İçsel Görselleştirme: İçsel görselleştirme puanlarında ($U = -2.732$, $p = .006$) $p < 0.05$ olduğundan, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun içsel görselleştirme performansında son test lehine anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

Sınırları Uzatma veya Geçme: Sınırları uzatma veya geçme puanları için ($U = -3.355$, $p = .001$) $p < 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, kontrol grubunun sınırları uzatma veya geçme faaliyetinde son test puanlarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir.

Mizah: Mizah puanlarında ($U = -0.272$, $p = .785$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun mizah performansında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Hayal Gücü Zenginliği: Hayal gücü zenginliği puanları için ($U = -1.134$, $p = .257$), $p > 0.05$ olup, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hayal Gücü Renkliği: Hayal gücü renkliliği puanlarında ($U = -1.549$, $p = .121$) $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun hayal gücü renkliliği faaliyetinde belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir.

Fantezi: Fantezi puanları için yapılan analizde ($U = -1.613$, $p = .107$) $p > 0.05$ olup, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 14’te sunulan Mann-Whitney U testi sonuçları, kontrol grubunun “İşsel Görselleştirme” ve “Sınırları Uzatma veya Geçme” şekilsel kriter dayanlı puan türlerinde $p < 0.05$ olduğundan anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklar, son test puanlarının lehine olup, ilgili faaliyetlerde anlamlı iyileşmeler olduğunu göstermektedir. Diğer faaliyetlerde ise $p > 0.05$ olduğundan, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, kontrol grubunun şekilsel kriter dayanlı puan türlerinde belirli faaliyetlerde gelişim gösterdiğini, ancak tüm faaliyetlerde anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu TYDT Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel							
Alt Testler	Akıcılık	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
	Esneklik Orijinallik						
Soru Sorma	Akıcılık 1	Deney	15	15,23	228,50	-,167	,867
		Kontrol	15	15,77	236,50		
	Esneklik 1	Deney	15	16,00	240,00	-,316	,752

		Kontrol	15	15,00	225,00		
	Orijinallik	Deney	15	14,33	215,00	-,731	,465
	1	Kontrol	15	16,67	250,00		
		Deney	15	16,03	240,50	-,334	,738
	Akıcılık 2	Kontrol	15	14,97	224,50		
		Deney	15	17,00	255,00	-,950	,342
	Esneklik 2	Kontrol	15	14,00	250,00		
		Deney	15	16,80	215,00	-,732	,464
	Orijinallik	Kontrol	15	14,33	252,00		
	2						
		Deney	15	16,80	252,00	-,813	,436
	Akıcılık 3	Kontrol	15	14,20	213,00		
		Deney	15	16,80	252,00	-,818	,413
	Esneklik 3	Kontrol	15	14,20	213,00		
		Deney	15	16,80	255,50	-,965	,334
	Orijinallik	Kontrol	15	14,20	209,50		
	3						
		Deney	15	13,97	209,50	-,958	,338
	Akıcılık 4	Kontrol	15	17,03	255,50		
		Deney	15	15,77	236,50	-,168	,867
	Esneklik 4	Kontrol	15	15,23	228,50		
		Deney	15	16,10	241,50	-378	,705
	Orijinallik	Kontrol	15	14,90	223,50		
	4						
		Deney	15	15,70	235,50	-,126	,900
	Akıcılık 5	Kontrol	15	15,30	229,50		
		Deney	15	16,63	249,50	-,711	,477
	Esneklik 5	Kontrol	15	14,37	215,50		
		Deney	15	15,90	238,50	-,251	,802
	Orijinallik	Kontrol	15	15,10	226,50		
	5						
		Deney	15	15,10	226,50	-,250	,802
	Akıcılık 6	Kontrol	15	15,90	238,50		
		Deney	15	15,93	239,00	-,274	,784
	Orijinallik	Kontrol	15	15,07	226,00		
	6						
		Deney	15	14,20	213,00	-,813	,416
	Akıcılık 7						

	Kontrol	15	16,80	252,00		
Esneklik 7	Deney	15	14,20	213,00	-,816	,414
	Kontrol	15	16,80	252,00		
Orijinallik 7	Deney	15	14,60	219,00	-,563	,573
	Kontrol	15	16,40	246,00		

Tablo 20, deney ve kontrol gruplarının TYDT sözel alt testlerindeki akıcılık, esneklik ve orijinallik puanlarının son testteki farklarını değerlendirmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını sunmaktadır.

1. Soru Sorma Faaliyeti: “1. Soru Sorma” faaliyetinde akıcılık ($U = -1.167$, $p = .867$), esneklik ($U = -3.316$, $p = .752$) ve orijinallik ($U = -0.731$, $p = .465$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

2. Nedenleri Tahmin Etme Faaliyeti: “2. Nedenleri Tahmin Etme” faaliyetinde akıcılık ($U = -0.334$, $p = .738$), esneklik ($U = -0.950$, $p = .342$) ve orijinallik ($U = -0.732$, $p = .464$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemektedir.

3. Sonuçları Tahmin Etme Faaliyeti: “3. Sonuçları Tahmin Etme” faaliyetinde akıcılık ($U = -0.813$, $p = .436$), esneklik ($U = -0.818$, $p = .413$) ve orijinallik ($U = -0.965$, $p = .334$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Ürün Geliştirme Faaliyeti: “4. Ürün Geliştirme” faaliyetinde akıcılık ($U = -0.958$, $p = .338$), esneklik ($U = -1.168$, $p = .867$) ve orijinallik ($U = -0.378$, $p = .705$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5. Alışılmadık Kullanımlar Faaliyeti: “5. Alışılmadık Kullanımlar” faaliyetinde esneklik ($U = -0.711$, $p = .477$) ve orijinallik ($U = -0.251$, $p = .802$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, anlamlı bir fark tespit edilmemektedir.

6. Alışılmadık Sorular Faaliyeti: “6. Alışılmadık Sorular” faaliyetinde akıcılık ($U = -0.250$, $p = .802$) ve orijinallik ($U = -0.274$, $p = .784$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

7. Farz Edin Ki Faaliyeti: “7. Farz Edin Ki” faaliyetinde akıcılık ($U = -0.813$, $p = .416$), esneklik ($U = -0.816$, $p = .414$) ve orijinallik ($U = -0.563$, $p = .573$) faaliyetlerinde $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 15’te sunulan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının TYDT sözel alt testlerinde değerlendirilen tüm faaliyetler için $p > 0.05$ olduğundan, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama sürecinde genel olarak sözel yaratıcılık puanları açısından birbirine benzer performans sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel Alt Testlerindeki Toplam Akıcılık, Toplam Esneklik ve Toplam Orijinallik Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel Alt Testler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Toplam	Akıcılık	Deney	15	233,00	233,00	-,021	,983
		Kontrol	15	232,00	232,00		
	Esneklik	Deney	15	246,50	246,50	-,582	,561
		Kontrol	15	218,50	218,50		
	Orijinallik	Deney	15	235,00	235,00	-,104	,917
		Kontrol	15	230,00	230,00		
Zscore Toplam Sözel	Deney	15	15,70	235,50	-,124	,901	
Yaratıcılık	Kontrol	15	15,30	229,50			

Tablo 21, deney ve kontrol gruplarının TYDT sözel alt testlerindeki toplam akıcılık, toplam esneklik, toplam orijinallik ve toplam sözel yaratıcılık puanlarının son testteki farklarını değerlendirmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını sunmaktadır.

Toplam Akıcılık: Toplam akıcılık puanları için yapılan analizde ($U = -0.021$, $p = .983$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, gruplar arasında akıcılık faaliyetinde belirgin bir fark olmadığını göstermektedir.

Toplam Esneklik: Toplam esneklik puanlarında ($U = -0.582$, $p = .561$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, esneklik faaliyetinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Toplam Orijinallik: Toplam orijinallik puanları için yapılan analizde ($U = -0.104$, $p = .917$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, orijinallik faaliyetinde grupların performanslarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Zscore Toplam Sözel Yaratıcılık: Z skorları ile değerlendirilen toplam sözel yaratıcılık puanlarında ($U = -0.124$, $p = .901$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, gruplar arasında genel sözel yaratıcılık performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Tablo 16’da sunulan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında değerlendirilen tüm toplam sözel yaratıcılık ölçütlerinde (akıcılık, esneklik, orijinallik ve zscore toplam sözel yaratıcılık) $p > 0.05$ olduğundan, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının genel sözel yaratıcılık performanslarının son testte birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Norm Dayanıklı Puan Türleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akıcılık	Deney	15	18,10	271,50	-	,105
	Kontrol	15	12,90	193,50	1,621	
Orijinallik	Deney	15	17,50	262,50	-	,212
	Kontrol	15	13,50	202,50	1,247	
Başlıkların Soyutluluğu	Deney	15	14,73	221,00	-,481	,630
	Kontrol	15	16,27	244,00		
Zenginleştirme	Deney	15	15,93	239,00	-,272	,785
	Kontrol	15	15,07	226,00		
Erkan Kapamaya Direnç	Deney	15	13,93	209,00	-,981	,326
	Kontrol	15	17,07	256,00		
NDP Toplam	Deney	15	15,80	237,00	-,187	,852
	Kontrol	15	15,20	228,00		

Tablo 22, deney ve kontrol gruplarının TYDT şekilsel norm dayanıklı puan türlerinin son test puanlarındaki farklarını değerlendirmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını sunmaktadır.

Akıcılık: Akıcılık puanları için yapılan analizde ($U = 1.621$, $p = .105$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, grupların akıcılık performanslarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Orijinallik: Orijinallik puanlarında ($U = 1.247$, $p = .212$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, orijinallik faaliyetinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Başlıkların Soyutluğu: Başlıkların soyutluğu puanları için yapılan analizde ($U = -0.481$, $p = .630$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, grupların başlıkların soyutluğu performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Zenginleştirme: Zenginleştirme puanlarında ($U = -0.272$, $p = .785$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, zenginleştirme faaliyetinde grupların performanslarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Erken Kapamaya Direnç: Erken kapamaya direnç puanları için yapılan analizde ($U = -0.981$, $p = .326$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, iki grup arasında erken kapamaya direnç performansında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

NDP Toplam: Şekilsel norm dayanıklı puan türlerinin toplamı (NDP Toplam) için yapılan analizde ($U = -0.187$, $p = .852$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, genel olarak şekilsel norm dayanıklı puan türlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Tablo 17’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının değerlendirilen tüm şekilsel norm dayanıklı puan türleri için $p > 0.05$ olduğundan, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının şekilsel norm dayanıklı performanslarının genel olarak birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 24 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türlerinin Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel Kriter Dayanıklı Puan Türleri	Testler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal İfadeler	Deney	15	18,17	272,50	-1,678	,093
	Kontrol	15	12,83	192,50		
Hikâye Anlatma	Deney	15	16,63	249,50	-,714	,475
	Kontrol	15	14,37	215,50		
Hareket ya da Faaliyet	Deney	15	12,47	187,00	-2,030	,042
	Kontrol	15	18,53	278,00		
Başlıkların Açıklayıcılığı	Deney	15	16,07	241,00	-,366	,714
	Kontrol	15	14,93	224,00		
Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi	Deney	15	15,50	232,50	,000	1,000
	Kontrol	15	15,50	232,50		
Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi	Deney	15	15,80	237,00	-,189	,850
	Kontrol	15	15,20	228,00		
Alışılmamış Görselleştirme	Deney	15	17,70	265,50	-1,393	,164
	Kontrol	15	13,30	199,50		
İçsel Görselleştirme	Deney	15	16,70	250,50	-,760	,447
	Kontrol	15	14,30	214,50		
Sınırları Uzatma veya Geçme	Deney	15	18,67	280,00	-1,990	,047
	Kontrol	15	12,33	185,00		
Mizah	Deney	15	17,03	255,50	-1,290	,197
	Kontrol	15	13,97	209,50		
Hayal gücü Zenginliği	Deney	15	18,50	277,50	-1,986	,047
	Kontrol	15	12,50	187,50		
Hayal gücü Renkliliği	Deney	15	15,53	233,00	-,021	,983
	Kontrol	15	15,47	232,00		
Fantazi	Deney	15	16,13	242,00	-,420	,674
	Kontrol	15	14,87	223,00		

Tablo 23, deney ve kontrol gruplarının TYDT şekilsel kriter dayanıklı puan türlerinde son test puanlarının farklarını değerlendirmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını içermektedir.

Duygusal İfadeler: Duygusal ifadeler puanları için yapılan analizde ($U = -1.678$, $p = .093$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, p -değeri anlamlılık sınırına yakın olduğu için bu faaliyet özelinde gruplar arasında bir farklılık olabileceği düşünülebilir.

Hikâye Anlatma: Hikâye anlatma puanlarında ($U = -0.741$, $p = .475$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hareket ya da Faaliyet: Hareket ya da faaliyet puanları için yapılan analizde ($U = -2.030$, $p = .042$), $p < 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, kontrol grubu lehine bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Başlıkların Açıklayıcılığı: Başlıkların açıklayıcılığı puanlarında ($U = -0.366$, $p = .714$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tamamlanmamış Şekillerin Sentezi: Tamamlanmamış şekillerin sentezi puanlarında ($U = 0.000$, $p = 1.000$), $p > 0.05$ olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi: Tamamlanmamış çizgilerin sentezi puanlarında ($U = -0.189$, $p = .850$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alışılmamış Görselleştirme: Alışılmamış görselleştirme puanlarında ($U = -1.393$, $p = .164$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İçsel Görselleştirme: İçsel görselleştirme puanlarında ($U = -0.760$, $p = .447$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınırları Uzatma veya Geçme: Sınırları uzatma veya geçme puanlarında ($U = -1.990$, $p = .047$), $p < 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, deney grubu lehine bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Mizah: Mizah puanlarında ($U = -1.290$, $p = .197$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Hayal Gücü Zenginliği: Hayal gücü zenginliği puanları için yapılan analizde ($U = -1.986$, $p = .047$), $p < 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Hayal Gücü Renkliği: Hayal gücü renkliliği puanlarında ($U = -0.021$, $p = .983$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Fantezi: Fantezi puanlarında ($U = -0.420$, $p = .674$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak Tablo 18’de sunulan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında “Hareket ya da Faaliyet” ($p = .042$), “Sınırları Uzatma veya Geçme” ($p = .047$) ve “Hayal Gücü Zenginliği” ($p = .047$) puan türlerinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, ilgili faaliyetlerde gruplar arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer faaliyetlerde ise $p > 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, bazı şekilsel kriter dayanıklı puan türlerinde deney ve kontrol gruplarının farklı performans sergilediğini göstermektedir.

Tablo 25 Deney ve Kontrol Grubu TYDT Sözel ve Şekilsel Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Zscore Toplam Sözel	Deney	15	15,70	235,50	-,124	,901
Yaratıcılık	Kontrol	15	15,30	229,50		
Zscore Toplam Şekilsel	Deney	15	17,73	266,00	-,165	,165
Yaratıcılık	Kontrol	15	13,27	199,00		

Tablo 19, deney ve kontrol gruplarının TYDT toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcılık son test puanlarındaki farklarını değerlendirmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını içermektedir.

Zscore Toplam Sözel Yaratıcılık: Toplam sözel yaratıcılık puanları için yapılan analizde ($U = -0.124$, $p = .901$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının sözel yaratıcılık performanslarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Zscore Toplam Şekilsel Yaratıcılık: Toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında ($U = -0.165$, $p = .165$), $p > 0.05$ olup, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının şekilsel yaratıcılık performanslarının istatistiksel olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Sonuç: Tablo 19’da sunulan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcılık son test puanları için $p > 0.05$ olduğundan, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci boyunca toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcılık performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.



SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan "Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı"nın etkinliğini değerlendirmektir. Araştırma kapsamında, deney ve kontrol grupları üzerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) uygulanarak öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık becerileri değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular istatistiksel analizlerle incelenmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim öncesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) sözel ve şekilsel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Yaratıcılık açısından akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında her iki grubun başlangıç seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, şekilsel yaratıcılığın temel bileşenleri olan tamamlanmamış şekillerin sentezi, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç gibi alt testlerde de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri açısından başlangıç seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın deneysel tasarımı açısından değerlendirildiğinde, grupların başlangıç seviyelerinin benzer olması, farklılaştırılmış eğitim programının etkilerini daha güvenilir bir şekilde analiz edebilmek için önemli bir avantaj sağlamaktadır (VanTassel-Baska, 2015). Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde gözlemlenecek değişimlerin doğrudan uygulanan farklılaştırılmış eğitim programına atfedilebileceğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının büyük ölçüde benzer olması, araştırmanın metodolojik geçerliliği açısından önemli bir bulgudur. Deneysel çalışmalarda başlangıç seviyelerinin homojen olması, uygulanan müdahalenin etkilerinin doğru bir şekilde analiz edilmesini sağlarken, aynı zamanda iç geçerliliği artırarak sonuçların güvenilirliğini güçlendirmektedir (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Bu nedenle, çalışmamızda deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi yaratıcı düşünme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesi, elde edilen bulguların sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi

için kritik bir öneme sahiptir. Eğitim araştırmalarında, müdahalenin gerçek etkisini anlamlandırabilmek için başlangıç seviyelerinin eşit olması gerektiği vurgulanmaktadır (Pallant, 2020).

Bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için eğitimsel müdahalelerin önemini vurgulayan önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Stamps (2004) tarafından yapılan çalışmada, farklılaştırılmış öğretim programı uygulanmadan önce üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinde büyük farklılıklar olmadığı, ancak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Demir (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada, farklılaştırılmış eğitim modellerinin üstün yetenekli öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeylerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Araştırma bulguları, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde yalnızca öğrencinin doğuştan sahip olduğu bilişsel yeteneklerin değil, aynı zamanda uygulanan öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının da belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Zubaidah, Fuad, Mahanal & Suarsini, 2017). Bu noktada, geleneksel öğretim süreçlerinin yaratıcı düşünme gelişimini teşvik etmekte yetersiz kalabileceği ve üstün yetenekli öğrenciler için özel eğitim yaklaşımlarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Jamali, 2020).

Bu araştırmanın bulguları ayrıca, yaratıcı düşünmenin belirli bilişsel bileşenlerinin eğitim öncesinde bireyler arasında belirgin farklılıklar göstermediğini ancak öğretim süreçleriyle değişebileceğini ortaya koyan araştırmalarla da tutarlıdır (Sur, 2020). Özellikle, deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin, yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini ölçmek için başlangıç seviyelerinin eşit olması, eğitim programının etkinliğini değerlendirme açısından avantaj sağlamaktadır.

Bulgular ayrıca, deneysel araştırmalarda homojen başlangıç gruplarının sağlanmasının, eğitimsel müdahalelerin etkisini daha güvenilir bir şekilde analiz edebilmek açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim istatistikleri alanında yapılan çalışmalar, deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin denk olmasının, istatistiksel analizlerin doğruluğunu artırarak daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2019)

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) sözel ve şekilsel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin her iki yaratıcılık boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koyarken, kontrol grubundaki öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir değişim yaşanmadığını göstermektedir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının etkileri konusunda literatürde yapılan çalışmalar, bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Özellikle farklılaştırılmış öğretim programlarının üstün yetenekli öğrenciler için yapılandırılmış yaratıcı düşünme süreçlerine katkı sağladığı ve onların yaratıcı ürünler ortaya koyma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Cropley & Cropley, 2009; Scott vd., 2004) Ancak, yaratıcı düşünme eğitimlerinin uzun vadeli etkilerine yönelik literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

5.2.1. Sözel Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin TYDT sözel puanlarında özellikle esneklik ve orijinallik boyutlarında belirgin gelişimler gösterdiğini, akıcılık boyutundaki gelişimin ise daha sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle "Sonuçları Tahmin Etme" ve "Ürün Geliştirme" alt testlerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini daha aktif kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin TYDT sözel yaratıcılık puanlarında özellikle esneklik ve orijinallik boyutlarında belirgin gelişimler gösterdiğini, ancak akıcılık boyutundaki gelişimin daha sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, yaratıcı düşünme süreçlerinin bileşenlerinin eğitsel müdahalelerden farklı düzeylerde etkilendiğini ve özellikle öğrencilerin özgün ve alternatif düşünme becerilerinde daha belirgin ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Özellikle, "Sonuçları Tahmin Etme" ve "Ürün Geliştirme" alt testlerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini daha aktif kullanmaları, problem çözme, analiz yapma ve geleceğe yönelik öngörülerde bulunma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu, yaratıcı düşünmenin yalnızca çok sayıda fikir üretmekle (akıcılık) değil, aynı zamanda fikirleri çeşitlendirme (esneklik) ve özgün bakış açıları geliştirme (orijinallik) ile de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yaratıcı düşünmenin dinamik bir süreç olduğunu ve eğitimsel müdahalelerin bu süreç üzerindeki etkilerinin bileşenlere göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Bulguların akıcılık boyutunda daha sınırlı bir gelişim göstermesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecinde nicelikten çok niteliğe odaklandıklarını düşündürmektedir. Fikir üretme hızının (akıcılık) artması için daha fazla uygulama ve deneyim gerekebilirken, esneklik ve orijinallik gibi bileşenler, düşünme süreçlerinde sağlanan bilişsel destek ve farklı bakış açılarını teşvik eden öğretim stratejileri sayesinde daha hızlı gelişim gösterebilmektedir.

Bu bulgular, yaratıcı düşünmenin yalnızca bireysel bir yetenek olmaktan ziyade eğitsel müdahalelerle geliştirilebileceğini öne süren araştırmaları desteklemektedir (Avcu, 2014; Çetinkaya, 2013; Kantuyaluk & Boonlue, 2015). Öğrencilerin esneklik ve orijinallik bileşenlerinde gösterdiği gelişim, yaratıcı düşünme eğitimlerinin sadece fikir üretme değil, aynı zamanda alternatif çözümler geliştirme ve yeni bağlamlara uyarlama süreçlerine de katkı sağladığını göstermektedir.

Ancak, akıcılık boyutunda gözlenen sınırlı gelişim, yaratıcı düşünmenin belirli bileşenlerinin farklı sürelerde gelişim gösterebileceğini ve bu sürecin bireysel farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Atalay'ın (2014) çalışması ile karşılaştırıldığında, bu araştırmada da deney grubundaki öğrencilerin esneklik ve orijinallik boyutlarında gelişim göstermesi benzerlik arz etmektedir. Ancak, Atalay (2014) çalışmasında özgünlük boyutunun artış göstermemesi, yaratıcı düşünmenin bu bileşeninin daha uzun süreli ve kapsamlı müdahaleler gerektirdiği yönündeki literatürle açıklanırken, bu çalışmada ise özgünlük yerine akıcılık boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmemesi farklılaşan bir bulgudur. Benzer şekilde, Biber (2023) tarafından yapılan çalışmada da yaratıcı düşünme eğitimlerinin öğrencilerde belirli alanlarda daha fazla etki gösterdiği, bazı alanlarda ise gelişim sürecinin daha uzun sürdüğü belirlenmiştir.

Öte yandan, kontrol grubundaki öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir gelişim görülmemesi, geleneksel öğretim yöntemlerinin yaratıcı düşünme becerilerini teşvik etmede yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Stamps (2004) tarafından yapılan araştırmada da farklılaştırılmış öğretim programları uygulanmadığında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde belirgin bir ilerleme göstermediği ifade edilmiştir.

5.2.2. Şekilsel Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin belirli şekilsel yaratıcılık bileşenlerinde anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle "Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi", "İçsel Görselleştirme", "Sınırları Uzatma veya Geçme" ve "Hayal Gücü Zenginliği" alt testlerinde gözlemlenen gelişimler, farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim

programının, öğrencilerin görsel-mekânsal düşünme becerilerini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tamamlanmamış Çizgilerin Sentezi alt testindeki artış, öğrencilerin belirli bir uyarıcıdan hareketle özgün tasarımlar oluşturabilme yeteneklerinin geliştiğini ve şekilsel akıcılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, içsel görselleştirme becerilerindeki ilerleme, öğrencilerin soyut düşünme kapasitelerinin güçlendiğini ve hayal gücünü daha etkin kullanabildiklerini göstermektedir.

Araştırmada, sınırları uzatma veya geçme alt testinde gözlemlenen anlamlı gelişim, öğrencilerin geleneksel kalıpların dışına çıkabilme, yeni ve alışılmadık çözümler üretme ve yaratıcı düşünme süreçlerini esnek bir şekilde kullanabilme becerilerini kazandığını göstermektedir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin eğitim yoluyla desteklenebilir olduğunu vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Torrance, 1995). Hayal gücü zenginliği boyutundaki gelişim ise öğrencilerin yaratıcı süreçte daha detaylı ve kavramsal olarak zengin üretimler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini yapılandırılmış ve farklılaştırılmış eğitim süreçleriyle geliştirebileceklerini göstermektedir (Wojciehowski & Ernst, 2018).

Güçin'in (2023) doktora tez çalışmasında, bütünleşik öğretim modeli temele alınarak farklılaştırılmış sosyal bilgiler etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Ancak, çalışmada şekilsel yaratıcılığın belirli boyutlarında, özellikle zenginleştirme ve erken kapamaya direnç bileşenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, yaratıcı düşünme becerilerinin eğitsel müdahalelere karşı farklı düzeylerde tepki verdiğini ve bazı boyutların gelişiminin daha uzun süreli ve sistematik öğretim süreçlerini gerektirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Umar (2014) çalışmasında farklılaştırılmış fizik öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin şekilsel yaratıcılığında yalnızca zenginleştirme boyutunu geliştirdiğini, ancak akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı bir değişim yaratmadığını tespit etmiştir.

Öte yandan, Demir'in (2021) çalışmasında farklılaştırılmış fen dersi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin şekilsel yaratıcılık becerilerinin tüm alt boyutlarında ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir gelişim sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin içeriği ve kullanılan stratejilerin şekilsel yaratıcılığın gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmada gözlemlenen gelişimlerin sınırlı olması, öğretim süresinin uzunluğunun ve uygulanan etkinliklerin doğasının yaratıcı düşünme becerilerinin belirli bileşenleri üzerindeki etkisini doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Literatürde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının şekilsel yaratıcılık üzerinde değişen etkiler gösterdiği ve kullanılan modelin niteliğine göre farklı boyutlarda gelişim sağladığı görülmektedir. Örneğin, Çalışkan-Karakulak (2019) Purdue Modeli'ni kullanarak geliştirdiği matematik etkinliklerinin şekilsel yaratıcılıkta akıcılık, orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı farklılık yarattığını tespit etmiş ancak başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı bir gelişim sağlamadığını belirlemiştir. Bu bulgu, şekilsel yaratıcılığın bazı bileşenlerinin eğitim yoluyla daha hızlı gelişebildiğini, ancak belirli üst düzey bilişsel süreçler gerektiren alanların daha uzun süreli ve disiplinler arası öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, Atalay'ın (2014) çalışmasında ulaşılan bulgularla da belirli yönlerden örtüşmektedir. Atalay (2014) Bütünleşik öğretim modelini kullanarak farklılaştırdığı sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde akıcılık boyutunda anlamlı bir gelişim sağlamadığını, ancak esneklik boyutunda anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da akıcılık boyutunda anlamlı bir gelişim sağlanmazken, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerinde esneklik ve orijinallik bileşenlerinde gelişim göstermesi, yaratıcı düşünmenin farklı bileşenlerinin eğitim süreçlerinden farklı şekillerde etkilendiğini desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin belirli şekilsel yaratıcılık bileşenlerinde anlamlı gelişimler gösterdiği belirlenmiş olmakla birlikte, tüm boyutlarda yaygın ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların oluşmadığı görülmektedir. Bu bulgular, literatürde farklı farklılaştırılmış öğretim modellerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalarla örtüşmekte ve yaratıcı düşünmenin belirli bileşenlerinin eğitsel müdahalelerden daha hızlı etkilenebileceğini göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, özellikle şekilsel yaratıcılığın gelişim süreçlerini daha ayrıntılı inceleyerek, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uzun vadeli etkilerini değerlendirmesi gerekmektedir.

5.4. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi, deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TTCT) toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Araştırma bulguları, deney ve kontrol grupları arasında toplam sözel ve toplam şekilsel yaratıcılık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, yaratıcı

düşünme becerilerinin kısa süreli eğitim müdahaleleriyle her zaman belirgin bir değişim göstermediğini ve yaratıcı düşünmenin tüm bileşenlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişim sağlanabilmesi için uzun vadeli ve disiplinler arası etkileşim içeren eğitim süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, Atalay'ın (2014) çalışmasıyla belirli yönlerden benzerlik göstermektedir. Atalay'ın bütünsel öğretim modeliyle farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi uyguladığı çalışmasında da toplam yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak öğrencilerin belirli yaratıcı düşünme bileşenlerinde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada da deney grubundaki öğrencilerin özellikle esneklik ve orijinallik boyutlarında belirgin gelişimler kaydettiği, ancak akıcılık bileşeni açısından anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, yaratıcı düşünme becerilerinin farklı bileşenlerinin eğitsel müdahalelere verdiği tepkinin değişkenlik gösterdiğini ve yaratıcı süreçlerin bireysel faktörler, öğrenme ortamı ve öğretim süresi gibi değişkenlerden doğrudan etkilendiğini göstermektedir.

Öte yandan, Kanlı'nın (2008) çalışmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarını standart öğretime kıyasla daha fazla artırdığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, yaratıcı düşünme gelişiminin eğitim yöntemiyle desteklenebilir olduğunu ancak anlamlı fark yaratabilmesi için uygulama süresinin ve kapsamının genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.4.1. Yaratıcılığın Eğitimle Gelişimine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılık toplam puanlarında özellikle esneklik ve orijinallik boyutlarında anlamlı gelişimler gösterdiği, ancak akıcılık bileşeni açısından ilerleme kaydedilmiş olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, esneklik ve orijinalliğin eğitsel müdahalelere daha hızlı etkilenen yaratıcı düşünme bileşenleri olduğunu, ancak akıcılık gibi üretkenlik odaklı bileşenlerin gelişim gösterebilmesi için daha fazla tekrar ve derinlemesine bilişsel süreçlerin gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Şekilsel yaratıcılık açısından, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, içsel görselleştirme ve sınırları uzatma boyutlarında gözlemlenen gelişimler, öğrencilerin yaratıcı üretim süreçlerini destekleyici etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Güçin'in (2023) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Güçin (2023) doktora tezinde, bütünsel öğretim modelinin üstün yetenekli öğrencilerin toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık becerilerini

geliştirdiğini, ancak zenginleştirme ve erken kapamaya direnç boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Bu benzerlik, yaratıcı düşünmenin belirli bileşenlerinin eğitsel müdahalelere daha hızlı tepki verdiğini, ancak belirli üst düzey bilişsel becerilerin gelişebilmesi için daha uzun süreli öğretim süreçlerinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Demir'in (2021) çalışmasında farklılaştırılmış fen dersi etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin şekilsel yaratıcılık becerilerinin tüm alt boyutlarında ve toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir gelişim sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin içeriği ve kullanılan stratejilerin şekilsel yaratıcılığın gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ancak, bu çalışmada toplam şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı bir gelişim kaydedilmemiştir.

Buna ek olarak, Eşsizoglu'nun (2013) proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine gerçekleştirdiği ve sosyal bilgiler öğretiminde uyguladığı çalışmada, yaratıcı düşünmenin tüm bileşenlerinde (akıcılık, esneklik ve orijinallik) anlamlı gelişimler sağlandığı belirtilmiştir. Bu bulgu, proje tabanlı öğrenme sürecinin öğrencilere uzun vadeli problem çözme fırsatları sunarak yaratıcı düşünmeyi teşvik edebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada ise farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitimi uygulanmasına rağmen toplam yaratıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, yaratıcı düşünmenin belirli bileşenlerinin kısa vadeli eğitim süreçlerine daha sınırlı tepki verebileceğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Çetinkaya'nın (2023) farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin yaptığı çalışmada da üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış programın sözel yaratıcılık becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ancak, Çetinkaya'nın (2023) çalışmasında yalnızca sözel yaratıcılık bileşenleri ele alınmışken, bu çalışmada şekilsel yaratıcılık bileşenlerinin de geliştiği belirlenmiştir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretim modellerinin yaratıcı düşünmenin çeşitli bileşenlerine olan etkisinin modelin yapısına ve uygulama süresine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, Atalay (2014) ve Korkut (2017) tarafından yürütülen çalışmalar, Sosyal Bilgiler dersinin doğası gereği, farklılaştırılmış öğretim modellerine uygun olduğunu ve bu dersin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için önemli bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Lewin (1995) tarafından yürütülen çalışmada da desteklenmiş ve öğretmenlerin farklılaştırılmış müfredat uygulamalarını öğrenci merkezli yöntemlerle desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı dūřınme sūrelerinde belirgin gelişimler gözlemlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı dūřınme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu durum, geleneksel ğretim yöntemlerinin yaratıcı dūřınme becerilerini desteklemede yetersiz kaldığını ve yaratıcı dūřınme gelişimini teşvik eden farklılaştırılmış ğretim modellerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Lewin, 1995). Özellikle, disiplinler arası ğretim stratejilerinin yaratıcı dūřınme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

5.5. Sonuç ve neriler

Bu arařtırma kapsamında elde edilen bulgular, Būtinleřik ğretim Modeli temel alınarak farklılařtırılmıř sosyal bilgiler eėitiminin, ūstūn yetenekli öğrencilerin yaratıcı dūřınme becerilerini geliřtirme potansiyeline sahip olduėunu göstermektedir. Deney grubundaki ğrencilerin Torrance Yaratıcı Dūřınme Testi (TTCT) sözel ve řekilsel form puanları, belirli alt boyutlarda anlamlı dūzeyde bir geliřim göstermiřtir. Özellikle sözel yaratıcılıėın esneklik ve orijinallik alt boyutlarında, řekilsel yaratıcılıėın ise hayal gūcū, sınırları ařma ve içsel görselleřtirme gibi alanlarında gözlemlenen bu geliřim, farklılařtırılmıř öğretimin yaratıcı potansiyeli destekleyici etkisine iřaret etmektedir.

Ancak elde edilen bu geliřmelerin tūm ölçütler için genellenebilir dūzeyde olmaması, yaratıcı dūřınmenin çok boyutlu ve karmařık bir yapı arz ettiėini ve tek bir ğretim mūdahalesiyle būtin yönlerinin eř zamanlı olarak geliřim göstermesinin gū olduėunu ortaya koymaktadır. Bu baėlamda, yaratıcı dūřınme becerilerinin desteklenmesi ve kalıcı hale getirilmesi için daha uzun sūreli, planlı ve sistematik ğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle yaratıcı dūřınmenin temel bileřenlerinden biri olan akıcılıkta gözlenen sınırlı geliřim, bu yeteneėin daha uzun vadeli ve yoėun içerikli ğretim stratejileriyle ele alınması gerektiėini göstermektedir.

Yaratıcılığın yalnızca belirli derslerle sınırlandırılmadan, disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınması gerekliliği de bu araştırmanın dikkat çektiği önemli hususlardan biridir. Öğrencilerin farklı bilgi alanları arasında bağlantılar kurarak yeni ve zgūn fikirler geliştirebilmeleri, onların yaratıcı dūřınme sūrelerinin çok ynlū biçimde desteklenmesine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal bilgiler gibi değer, tutum ve dūřınme becerilerini birlikte kazandıran dersler, yaratıcı öğrenme ortamlarının inşası için elverişli zeminler sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel gereksinimlerine yanıt verebilmesi için, yalnızca öğretim içeriklerinin değil; süreç, değerlendirme ve öğrenme ortamlarının da yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilleri dikkate alınarak geliştirilen öğretim etkinlikleri, onların üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir. Ancak bu süreçte öğretmenin pedagojik yeterliliği, sınıf yönetimi becerileri ve yaratıcı öğrenme kültürünü içselleştirmesi belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bütünleşik öğretim modeli bu noktada önemli avantajlar sunmaktadır. Farklı disiplinler arası geçişler yoluyla anlamlı öğrenmelerin oluşmasını sağlayan bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Bununla birlikte, araştırma kapsamında elde edilen olumlu sonuçların tüm yaratıcı düşünme bileşenlerine yayılmaması, bu modelin farklı örneklerle, farklı içerik alanlarında ve daha uzun süreli uygulamalarla sınanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere tüm disiplinlere entegre edilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyen disiplinler arası öğretim materyalleri geliştirilerek öğretim programlarına entegre edilmelidir.
- Yaratıcılığı destekleyen SCAMPER, sinektik ve beyin fırtınası gibi teknikler sistematik biçimde öğretim sürecine dâhil edilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yenilikçi yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına dayalı olarak geliştirilen uzun vadeli programların etkinliği, boylamsal araştırmalar yoluyla izlenmelidir.
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin mesleki gelişim programlarına erişimi artırılmalı, bu stratejilerin sınıf içi uygulamalarını destekleyen rehber materyaller hazırlanmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma farklılaştırılmış sosyal bilgiler eğitiminin, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymakta; ancak bu etkinin tüm boyutlarda kalıcı ve yaygın bir değişim yaratabilmesi için daha geniş çaplı, süreklilik arz eden ve pedagojik temellere dayalı öğretim tasarımlarına gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, farklılaştırılmış öğretim modellerinin yaratıcı

düşünmenin gelişimindeki rolünü vurgulayan literatüre katkı sunarken, gelecekte yapılacak uygulamalı ve deneysel araştırmalara da temel teşkil etmektedir. Özellikle yaratıcı düşünmenin eğitsel müdahaleler yoluyla geliştirilebileceğini gösteren bulgular, eğitim sistemlerinin bireysel farklılıkları gözetken esnek ve yenilikçi yapılarla yeniden kurgulanması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.



KAYNAKÇA

- Abraham, A. (2018). *The neuroscience of creativity*. Cambridge University Press.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar; aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.
- Alabbasi, A. M., Paek, S., Kim, D., & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in Psychology*, 13,. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000385>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19–40.
- Aslan, A. E. (2004). Torrance Tests of Creative Thinking (Form A) nursery age level Turkish version. In *1st International Pre-School Education Conference* (Vol. I, pp. 284–295).
- Aslan, E., & Puccio, G. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance Tests of Creative Thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, 40(3), 149–222.
- Aslan, A. E. (1989). *Yaratıcı düşünce yeteneğine sahip ergenlere danışmanlığa ihtiyaç duydukları problem alanları üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara University.
- Aslan, E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15–22.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. University of Iowa.

Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. (2011). *Developing math talent: A comprehensive guide to math education for gifted students in elementary and middle school* (2nd ed.). Prufrock Press.

Aljazi, S. F., & Alrekebat, A. F. (2019). The impact of training program based on Bar-On model of emotional-social intelligence on the development of cognitive flexibility among secondary school students in Jordan. *International Journal of Education*, 11(2), 35.

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

Atalay, Ö. Z. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgileri öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ateş, H., & Oruç, Ş. (2021). An enriched program proposal in teaching social studies for gifted children. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 208–245.

Ayvaz, Ü., & Durmuş, S. (2021). Fostering mathematical creativity with problem posing activities: An action research with gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 40.

Baas, M., Koch, S., Nijstad, B. A., & De Dreu, C. K. W. (2015). Conceiving creativity: The nature and consequences of laypeople's beliefs about the realization of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 340–354.

Bailin, S. (1984). Can there be creativity without creation? *Interchange*, 15(2), 13–22.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.

Barbot, B., & Reiter-Palmon, R. (2019). Creativity assessment: Pitfalls, solutions, and standards. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 131–132.

Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476

Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2018). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>

Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69(3 Pt 2), 1128–1130.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

Benedek, M., & Fink, A. (2019). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: The role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 116–122.

Benedek, M., Karstendiek, M., Ceh, S. M., Grabner, R. H., Krammer, G., Lebud, I., Silvia, P. J., Cotter, K. N., Li, Y., Hu, W., Martskvishvili, K., & Kaufman, J. C. (2021). Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity. *Personality and Individual Differences*, 182, Article 111068. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111068>

Biber, D. B. (2023). Üstün öğrenciler için hazırlanan çalışma etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.

Brody, L. E., & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic and social adjustment of accelerated students* (pp. 13–38). Teachers College Press.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–296.

Bütün, Ö. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik programın etkililiği [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çal, Ü. T., & 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. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2344>

Çetinkaya, Ç. (2023). The effect of differentiated social studies curriculum on secondary school gifted students' verbal creativity in İstanbul. *Sustainability*, 15(9205), 1–14.

Çetinkaya, Ç. (2023). The relationship between intelligence and creativity within the threshold theory among gifted and bright secondary school students in Turkey. *SAGE Open*, 13(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440231206612>

Chand, I., & Runco, M. A. (1992). Problem finding skills as components in the creative process. *Personality and Individual Differences*, 14, 155–162.

Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., Van Vianen, A. E., Kim, H. B., & Lee, K. H. (2010). The relationship between diverse components of intelligence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 44, 125–137.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Pearson Education.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. baskı). Routledge.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). Educating able learners: Programs and promising practices. *Design for Arts in Education*, 87(1), 16–19.

Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity*. Ablex Publishing Corporation.

Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2), 72–80.

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning*. Kogan Page.

Cropley, A. J., & Urban, K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 485–498). Elsevier Science.

Cropley, A. (2016). The myths of heaven-sent creativity: Toward a perhaps less democratic but more down-to-earth understanding. *Creativity Research Journal*, 28(3), 238–246.

Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 52–63). Cambridge University Press.

Cross, T. L., & Cross, J. R. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163–172.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizilgüce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine bir deneysel araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 53–68.

Davis, G. A. (2003a). *Character education: Activities and exercises for developing positive attitudes and behavior* (2nd ed.). Royal Fireworks.

Davis, G. A. (2003b). *Values are forever: Self-guided activities in character education* (2nd ed.). Royal Fireworks.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.

DeBono, E. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. Basic.

Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Demir, S. (2021). Effects of differentiated activities on gifted students' creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 47–56.

Demirkaya, H., Ünal, O., & Bozan, İ. (2021). Ebeveynlerinin bakış açısından üstün yetenekli çocuklar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1671–1687.

Dreeszen, J. (2009). The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher [Doctoral dissertation, Kansas State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.

Eidson, C. C., & Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades K–5*. ASCD.

El-Murad, J., & West, D. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188–201. <https://doi.org/10.1017/S0021849904040097>

Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Üstün yetenekli çocuklarda ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler. *Archives of Neuropsychiatry*, 55, 105–112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>

Ersoy, E., & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128–137.

Eşsizoglu, G. (2013). Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools* (1st ed.). Routledge.

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309.

Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273–296). Cambridge University Press.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Flores-Mendoza, C. E., Ardila, R., & Rosas, R. (2018). Intelligence and creativity: Relationship at different levels of cognitive ability. *Intelligence Review*, 12(3), 211–229.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61–65.

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia.

Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and retaining culturally different students in gifted education*. Prufrock Press Inc.

Frazee, B. M., & Rudnitski, R. A. (1995). *Integrated teaching methods: Theory, classroom applications, and field-based connections*. Delmar Publishers.

Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current international research*. Stationery Office.

Freeman, J., Butcher, H. J., & Christie, T. (1968). *Creativity: A selective review of research*. Society for Research into Higher Education Ltd.

Fritz, R. (1991). *The path of least resistance: Learning to become the creative force in your own life*. Ballantine Books.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.

Gallagher, S. A. (2016). Social studies curriculum for gifted learners. In S. A. Gallagher (Ed.), *Introduction to curriculum design in gifted education* (pp. 117–132). Routledge.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Basic Books.

George, D. (1995). *Gifted education: Identification and provision*. David Fulton Publishers.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.

Gibson, K. L., & Landwehr-Brown, M. (2009). Moral development in preparing gifted students for global citizenship. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 301–312). Springer Science Business Media.

Goodlad, J. L. (2004). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.

Goodwin, M., & Sommervold, C. (2012). *Creativity, critical thinking, and communication*. Rowman & Littlefield Education.

Gökmen, A. (2017). 60–84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Routledge.

Gross, M. U. M. (2014). Issues in the social-emotional development of intellectually gifted children. In F. H. R. Piske et al. (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 85–96). Juruá.

Gruber, H. E. (1981). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.

Guilford, J. P., & Vaughan, A. T. (1962). Factors that aid and hinder creativity. *Teachers College Record*, 63(5), 1–13. <https://doi.org/10.1177/016146816206300503>

Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1973). The one-way relation between creative potential and IQ. *The Journal of Creative Behavior*.

Güçün, G. (2023). Sosyal bilgiler derslerinde üstün yetenekliler için geliştirilen farklılaştırılmış öğretim modeline yönelik bir karma yöntem araştırması [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Hamivand, L. (2012). A comparative study of creativity and intelligence of students in Wechsler Intelligence Scale and Children's Apperception Test. *Journal of American Sciences*, 8(8), 184–188.

Harris, C. R. (2015a). Social studies for gifted students. In H. E. Vidergor & C. R. Harris (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 361–390). Brill Sense.

Hausman, C. (1984). *Discourse on novelty and creation*. State University of New York Press.

Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135–145). Plenum Press.

Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.

Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–245.

Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45(5), 450–464.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. World Books.

Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, 49, 292–298.

İkiz, F. E., Yörük, C., Asıcı, E., Tanrikulu, M., Ceylan, İ., & Öztürk, B. (2015). Yaratıcılık, girişimcilik ve psikolojik danışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 37–63.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Jamali, U. A. Y. (2019). Fostering creativity using robotics among gifted primary school students. *Gifted and Talented International*, 34(1–2), 71–78. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1711545>

Jensen, A. (1973). Creativity and its measurement. *Journal of Creative Behavior*, 7(3), 253–267.

Jewell, P. (2001). *Measuring moral development: Feeling, thinking, and doing*. The Flinders University of South Australia. (ERIC Document Reproduction Service No. 457646)

Jo, S. M. (2009). *A study of Korean students' creativity in science using structural equation modeling* (Publication No. 3355938) [Doctoral dissertation, The University of Arizona]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Jones, R. (1972). Creativity in context. *Journal of Creative Behavior*, 6(4), 291–296.

Kane, M., & Silverman, L. K. (2014). Fostering well-being in gifted children: Preparing for an uncertain future. In F. H. R. Piske et al. (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 67–84). Juruá.

Kanlı, E. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kanlı, E. (2017). Bütünleşik öğretim modeli. In S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* (ss. 47–66). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kanlı, E. (2019). Yaratıcılık. In E. Kanlı (Ed.), *Yaratıcılık ve alan uygulaması* (ss. 1–32). Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Karataş, S., & Özcan, S. (2010). The effects of creative thinking activities on learners' creative thinking and project development skills. *Ahi Evran University Journal of Education*, 11(3), 225–243.

Kaufman, J. C., Bromley, M. L., & Cole, J. C. (2006). Insane, poetic, lovable: Creativity and endorsement of the “mad genius” stereotype. *Imagination, Cognition and Personality*, 26(1), 149–161.

Kaufman, J. C. (2015). Creativity is more than silly, more than art, more than good. *Creativity Research Journal*, 27(3), 249–253.

Kaufman, J. C., & Plucker, J. A. (2011). Intelligence and creativity. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 771–783). Cambridge University Press.

Kenett, Y. N. (2023). Creatively searching through semantic memory structure: A short integrative review. In L. J. Ball & F. Vallée-Tourangeau (Eds.), *The Routledge international handbook of creative cognition* (pp. 160–179). Routledge.

Kenett, Y. N. (2024). The role of knowledge in creative thinking. *Creativity Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322858>

Kenett, Y. N., Anaki, D., & Faust, M. (2014). Investigating the structure of semantic networks in low and high creative persons. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, Article 407. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00407>

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14.

Kim, K. H. (2017). The Torrance Tests of Creative Thinking – Figural or verbal: Which one should we use? *Creativity. Theories – Research – Applications*.

Klein, P. D. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377–394.

Korkut, Ş. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409–425.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (Eds.). (2001). *Program standards: Annotations to the NAGC Pre-K–Grade 12 gifted program standards*. Prufrock Press.

Lee, S.-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.

Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3–4), 295–308.

Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "General Intelligence," objectively determined and measured. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 96–111.

MacKinnon, D. W. (1978). What makes a person creative? In D. W. MacKinnon (Ed.), *In search of human effectiveness* (pp. 178–186). Universe Book.

Maker, C. J. (2011). The uses of open-ended problem solving in regular academic subjects to develop students' creativity: An analytical review. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 1(1), 1–43.

Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Love Publishing Company.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented (Vol. 1): Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626.

Massa, L. J., & Mayer, R. E. (2006). Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer–visualizer cognitive style? *Learning and Individual Differences*, 16(4), 321–336.

Mayesky, M. (2009). Creative social studies. In *Creative activities for young children*. Delmar Cengage Learning.

Maxim, G. W. (1999). *Dynamic social studies for elementary classrooms* (7th ed.). Pearson Education.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2018–2023)*. <http://mufredat.meb.gov.tr>

MEB. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu (2019–2020)*. <http://orgm.meb.gov.tr/>

MEB (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 17.12.2024).

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220–232.

Meeker, M., & Meeker, R. (1982). *Structure-of-Intellect Learning Abilities Test: Evaluation, leadership, and creative thinking*. SOI Institute.

Melendez, W. R., Beck, V., & Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. Delmar Thomson Learning.

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463–470.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1.

National Association for Gifted Children. (2017). *A brief history of gifted and talented education*. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>

National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework of teaching, learning, and assessment*. Author.

Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 112–124). Corwin Press.

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.

Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Routledge.

Nye, W. (1979). Integrating social studies with the arts. *Social Studies Review*, 18(3), 18–21.

Öztürk, D. (2010). Yaratıcı düşünme becerisinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Özyaprak, M. (2012). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin eriş, tutum ve yaratıcılığa etkisi [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (Eds.). (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. Oxford University Press.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill, Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>

Perkins, D., & Saloman, G. (1989). Are cognitive skills context bound? *Educational Research*, 18(1), 16–25.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.

Pfeiffer, S. (2016). Leading edge perspectives on gifted assessment. In F. H. R. Piske et al. (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade: Identificação e atendimento* (pp. 95–122). Juruá.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306). Allyn & Bacon.

Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Great Potential Press.

Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum*. Sense Publishers.

Piske, F., Stoltz, T., Vestena, C., Freitas, S., Valentim, B., Oliveira, C., Machado Barby, A., & Machado, C. (2016). Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted student. *Creative Education*, 7, 1899–1905. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.714192>

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.

Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35–61). Cambridge University Press.

Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>

Rababah, L. M., Alshehab, M. H., & Melhem, N. Z. B. (2017). Exploring the factors that hinder Jordanian students in developing creativity in EFL writing. In *Proceedings of the International Conference on Studies in Arts, Humanities and Social Sciences (SAHSS-2017)* (pp. 7–11). IEEE.

Rababah, L. M. (2018). An adapted version of Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) in EFL/ESL writing: A rubric scoring and a review of studies. *International Journal of English and Education*, 7(2), 128–136.

Raj, H., & Saxena, D. R. (2016). Scientific creativity: A review of researches. *European Academic Research*, 4(2), 1122–1138.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51–57.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2000). *Enriching the curriculum for all students*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.

Ritter, S., & Rietzschel, E. (2017). Lay theories of creativity. In C. Zedelius, B. Müller, & J. Schooler (Eds.), *The science of lay theories: How beliefs shape our cognition, behavior, and health* (pp. 95–126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57306-9_5

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Prufrock Press.

Rodriguez-Neviras, E., Cadenas, M., Borges, A., & Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396.

Rogers, K. B. (2007). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Great Potential Press.

Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. SUNY Press.

Runco, M. A. (1991). *Divergent thinking*. Ablex.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes – Research, development, and practice*. Academic Press.

Ryabchikova, V. G., Sergeeva, N. A., Zaitsev, A. A., Ostrovskiy, I. V., & Tyutyunnik, I. A. (2022). Development of students' verbal creativity using flash cards in foreign language classes. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 57(3), 214–231. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.12>

Sak, U. (2022). *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.

Sayı, A. K. (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.004>

Sher, B. T. (2003). Adapting science curricula for high-ability learners. In J. VanTassel-Baska & C. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (pp. 191–218). Prufrock Press.

Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631–647). Pergamon Press.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.

Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 250–264). Cambridge University Press.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.

Stamps, L. S. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review*, 27(1), 31–41. <https://doi.org/10.1080/02783190409554286>

Starko, A. J. (2018). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.

Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.

Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60–65.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.

Stoltz, T., Piske, F. H. R., Freitas, M. F. Q., D'Aroz, M. S., & Machado, J. M. (2015). Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64–70.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

Stuart, K. G. (2015). Social studies in gifted education. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed., pp. 309–331). Prufrock Press.

Şahin, F. (2014). Yaratıcılık - Zekâ ilişkisi: Yeni deliller. *Elementary Education Online*, 13(4), 1516–1530.

Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: Eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Nobel.

Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılama süreci ve tanılamada kullanılan yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 863–885.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Tajari, T., & Tajari, F. (2011). Comparison of effectiveness of synectics teaching methods with lecture about educational progress and creativity in social studies lesson in Iran at 2010. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 451–454.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.

Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39–51.

Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 306–351). Creative Learning Press.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford University Press.

TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1972). Combining creative problem-solving with creative expressive activities in the education of disadvantaged young people. *Journal of Creative Behavior*, 6(1), 1–10.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.

Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom*. National Educational Association.

Torrance, E. P. (1981a). Creative teaching makes a difference. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (2nd ed., pp. 99–108). Kendall/Hunt.

Torrance, E. P. (1981b). Sociodrama as a creative problem-solving approach to studying the future. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications* (2nd ed., pp. 294–303). Kendall/Hunt.

Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking norms—technical manual: Figural (streamlined) forms A & B*. Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P. (1994). *Creativity: Just wanting to know*. Benedic Books.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex.

Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking norms—technical manual: Figural (streamlined) forms A & B* (2nd ed.). Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: A guide to developing a creative career*. Ablex.

Torrance, E. P., & Ball, O. E. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking Streamlined (revised) manual: Figural A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1999). *Making the creative leap beyond*. Creative Education Foundation Press.

Tortop, H. S. (2015). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim: Müfredat farklılaştırma modelleri*. Genç Bilge Yayıncılık.

Trouli, K., & Gousiou, A. (2023). Creative thinking of children with ADHD and their performance in language and mathematics. In *Education and New Developments 2023* (pp. 519–523). <https://doi.org/10.36315/2023v2end115>

VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164–169.

VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed.). Love Publishing Company.

VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Love Publishing.

VanTassel-Baska, J., & Little, C. (2011). *Content-based curriculum for the gifted*. Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. D. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Pearson/Allyn and Bacon.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345–357.

VanTassel-Baska, J. (2015). The Integrated Curriculum Model. In H. E. Vidergor & C. R. Harris (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 25–42). SensePublishers.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.

Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. Culbertson & D. Willis (Eds.), *Testing young children* (pp. 383–407). Pro-Ed.

Weisberg, R. (1998). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 226–250). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.014>

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.

Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3–20.

Woolley, R., & Claire, H. (2015). What has creativity got to do with citizenship education? In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (3rd ed., pp. 160–174). Learning Matte.

Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H., & Jeong, J. (2011). Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *PLOS ONE*, 6(4), e18224.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018224>

Zarillo, J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Pearson.

Zubaidah, S., Fuad, N. M., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving creative thinking skills of students through differentiated science inquiry integrated with mind map. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 77–91. <https://doi.org/10.36681/>

EKLER

EK 1

Öğrenme Alanı:	ÜRETİM DAĞITIM VE TÜKETİM				
MEB Kazanımı ve Kodu*	Üst Düzey Kazanımlar	Yeni Kazanım***	Hızlandırma	Zenginleştirme	BLOOM**
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	SB. 6.5.1.1. Ekonomik faaliyetleri temel özelliklerine göre ayırt eder. <i>a) Birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül, beşincil faaliyetlere yer verilir.</i>	x		x	ÇÖZÜMLEME - Ayrıştırma
	SB. 6.5.1.2. Üretim, Dağıtım ve Tüketim sektörleri arasındaki ilişkiyi ekonomiye etkisi açısından değerlendirir. <i>a) Doğal kaynakları sınıflandırır ve ekonomi ile ilişkisini açıklar</i>	x		x	DEĞERLENDİRME
Kavramlar: Dağıtım, Ticaret, Tüketim, üretim, Katma Değer, Rezerv, Sektör	SB. 6.5.1.3. Türkiye'deki Doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz eder.	x	x	x	ANALİZ
	SB. 6.5.1.4. Turizmin Türkiye ekonomisindeki yerini değerlendirir.	x	x	x	DEĞERLENDİRME
	SB. 6.5.1.5. Türkiye sanayisini, ülke ekonomisindeki yeri açısından analiz eder.	x	x	x	ANALİZ

	SB. 6.5.1.6. Tarımın Türkiye ekonomisindeki yerini değerlendirir. <i>a) Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin tarım-ekonomi ilişkisini analiz eder.</i>	x	x	x	ANALİZ-DEĞERLENDİRME
	SB. 6.5.1.7. Türkiye ekonomisinin sektörel dağılımından hareketle ülke ekonomisi hakkında çıkarımlarda bulunur.	x	x	x	ANLAMA
	SB. 6.5.1.8. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik özelliklerini karşılaştırır.	x	X		ANLAMA
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar Kavramlar: Girişimcilik, Girişimci, Yatırım, Finans	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi ve ekonomik özelliklerini dikkate alarak bir girişimcilik projesi hazırlar	x		x	YARATMA
SB. 6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder. Kavramlar: Nitelikli insan, nüfus, kalkınma	SB. 6.5.5.1. Nitelikli genç nüfusun ülkelerin kalkınmasındaki yeri ve önemini değerlendirir.	x	x	x	
	SB. 6.5.5.2 Ülkenin Nüfus yapısının nitelikli hale getirilmesi için neler yapılabileceği konusunda fikirler üretir.	x		x	YARATMA
	SB 6.5.5.3. Nitelikli nüfus yapısının önemini farklı ülkelerle kıyaslama yaparak değerlendirir	X	X		DEĞERLENDİRME

SB. 6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır. Kavramlar: İlgi, Yetenek, Meslek	SB.6.5.6.1. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak kendi mesleki tercihlerine yönelik planlama oluşturur. - <i>Yeni mesleklerin yanı sıra halen icra edilen meslekleri de inceler, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini bu mesleklerin gerekleri ile kıyaslar ve kişisel kariyerine dair kararlar alır.</i>	x		x	YARATMA
	SB. 6.5.6.2. Dünyadaki gelişmeleri değerlendirerek geleceğin meslekleri hakkında çıkarımda bulunur	X	X		YARATMA

DERS PLANLARI

1. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Ekonomik Faaliyetler ve Temel Özellikleri
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.1.1. Ekonomik faaliyetleri temel özelliklerine göre ayırt eder. a) Birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül, beşincil faaliyetlere yer verilir.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı 1. Giriş (5 dakika) - Kısa bir beyin fırtınası: Öğrencilerden günlük hayatta karşılaştıkları ekonomik faaliyetler hakkında örnekler vermeleri istenir. - Akıllı tahtada ekonomik faaliyetlerin tanımı, konu kavramları ve kategorileri gösterilir. 2. Ana Konu (25 dakika) - Birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül, beşincil faaliyetlere Kısa video gösterimi: Tarım, madencilik gibi birincil sektör örnekleri. - Tartışma: Bu faaliyetlerin toplumdaki önemi ve zorlukları. - İnteraktif sanayi tesisleri turu. - Grup etkinliği: Bir ürünün üretim sürecini canlandırma. - Hizmet sektörüne örnekler: Eğitim, sağlık, bankacılık. - Bilgi ve iletişim teknolojileri - Araştırma: İnternet üzerinden güncel teknolojik gelişmelerin araştırılması. 3. Yaratıcı Faaliyetler Yeni Sanayi Ürünü Tasarlıyorum Etkinliği - Öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri kullanarak kendi ekonomik faaliyet zincirlerini tasarlamaları. - Her öğrenci, farklı bir ekonomik faaliyet kategorisinden bir iş fikri geliştirir. 4. Değerlendirme ve Geri Bildirim (5 dakika) - Sınıfın geri bildirimleri ve öğretmenin değerlendirmesi.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	1. Fen Bilimleri: Doğal kaynakların kullanımı: Birincil ekonomik faaliyetlerde doğal kaynakların kullanımı ve sürdürülebilirlik.

	- Teknoloji ve inovasyon: Dördüncül ve beşincil ekonomik faaliyetlerde teknolojinin rolü. 2. Türkçe: - Araştırma ve rapor yazma becerileri: Ekonomik faaliyetlerle ilgili araştırmalar yapma ve rapor hazırlama. - Sözlü anlatım ve sunum becerileri: Ekonomik konular üzerine tartışma ve sunum yapma. 3. İngilizce ya da Yabancı Dil: - Küresel ekonomi: Dünya ekonomisindeki farklı ülkelerin ekonomik faaliyetleri hakkında bilgi edinme. - Dil becerilerini kullanarak yabancı kaynaklardan bilgi toplama.
--	---

2. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Üretim, Dağıtım ve Tüketim Sektörleri Arasındaki İlişki ve Doğal Kaynakların Ekonomiye Etkisi
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.1.2. Üretim, Dağıtım ve Tüketim sektörleri arasındaki ilişkiyi ekonomiye etkisi açısından değerlendirir. a) Doğal kaynakları sınıflandırır ve ekonomi ile ilişkisini açıklar
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı 5. Giriş "Kullandığınız bir ürünün üretimden size ulaşana kadar geçtiği yol hakkında hiç düşündünüz mü?" sorusu sorularak öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler getirmelerini teşvik edilir. - Akıllı tahtada sektörlerin tanımı, temel ilişkileri ve konu kavramları gösterilir. 6. Ana Konu - Üretim Sektörü - Video gösterimi: Farklı üretim sektörleri ve kullanılan doğal kaynaklar. - Grup etkinliği: Bir ürünün üretim sürecinin canlandırılması. - Dağıtım Sektörü - İnteraktif harita: Ürünlerin dağıtım yolları ve lojistik. - Tartışma: Dağıtımın ekonomiye etkileri. - Tüketim Sektörü - Anket: Sınıf içinde tüketim alışkanlıkları üzerine anket yapılması. 7. Yaratıcı Faaliyetler - Madenim Değerlensin Etkinliği

	• Öğrencilerin tasarladıkları fikirlerini sunmaları. • Sınıfın geri bildirimleri ve öğretmenin değerlendirmesi. • Öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri kullanarak kendi sürdürülebilir ekonomi modellerini tasarlamaları. (Ödev)
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik: • İstatistik ve oran-orantı: Ekonomik verilerin analizi ve yorumlanması. Fen Bilimleri: • Kaynakların nasıl oluştuğu, sürdürülebilir kullanımları. • Enerji kaynakları: Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarının ekonomi üzerindeki etkileri. Türkçe • Sözlü anlatım ve sunum becerileri: Ekonomik konuları açık ve etkili bir şekilde ifade etme.

3. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Türkiye'deki Doğal Kaynaklar ve Turizmin Ekonomiye Etkisi
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.1.3: Türkiye'deki doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz etme. SB. 6.5.1.4: Turizmin Türkiye ekonomisindeki yerini değerlendirme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı 8. Giriş • Öğrencilerin ilgisini çekmek için Türkiye'nin coğrafi haritası üzerinde önemli doğal kaynaklar ve turistik bölgeleri gösterilir. 9. Ana Konu • İnteraktif sunum: Türkiye'nin önemli doğal kaynakları ve bu kaynakların ekonomik kullanımı. • Turizm ve Ekonomi • Video gösterimi: Türkiye'nin turistik bölgeleri ve turizmin ekonomik etkileri. • Tartışma: Turizmin ekonomik katma değeri ve sürdürülebilir turizmin önemi. • Yaratıcı Faaliyetler • Tur Planı Hazırlama Etkinliği, Öğrenciler 2 gruba ayrılarak etkinlik grup etkinliği olarak yapılır. Tur planlarının sunulması • Sınıfın geri bildirimleri ve öğretmenin değerlendirmesi.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Fen Bilimleri:

	- Doğal kaynakların bilimi: Kaynakların nasıl oluştuğu, çevresel etkileri ve sürdürülebilir kullanımları. - Ekosistemler ve çevre bilimi: Turizmin çevresel etkileri, doğal kaynakların korunması. Türkçe - Yazma ve sözlü anlatım becerileri Görsel Sanatlar ve Müzik: - Turizm ve doğal kaynakların tanıtımında sanatsal ve görsel unsurların kullanımı.
--	---

4. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Türkiye Ekonomisinin Sektörel Analizi
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.1.3: Türkiye'deki doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz etme. SB. 6.5.1.4: Turizmin Türkiye ekonomisindeki yerini değerlendirme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı 10. Giriş ve Güdöleme Öğrencilere Türkiye'nin sanayi ve tarım sektörlerinin günlük hayatlarına nasıl dokunduğu sorulur. 11. "Türkiye'nin sanayi ve tarım sektörleri neden önemli ve bu sektörler ekonomimizi nasıl etkiliyor?" sorusuyla öğrencilerin düşünmesini sağlanır. Türkiye Sanayisi Sunum: Türkiye'nin sanayi sektörünün ekonomideki yeri ve gelişimi. İnteraktif etkinlik: Türkiye'deki tarım sektörünün ekonomik önemi ve farklı gelişmişlik düzeylerindeki ölkelerle karşılaştırma. Tartışma: Tarımın ekonomik ve sosyal etkileri. Sektörel Dağılım Türkiye ekonomisinin sektörel dağılımı ve bu dağılımın ekonomik çıkarımları. Öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapmaları Yaratıcılık Faaliyeti : Öğrencilerden, Türkiye'nin sanayi veya tarım sektörlerinde yenilikçi bir gelişme önermeleri istenir. - Öğrencilerin projelerini sunmaları ve sınıfın geri bildirimleri. - Öğretmenin değerlendirmesi ve öğrencilerin katkılarına yönelik pozitif geri bildirim.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik: Grafik ve tablo okuma: Sektörel dağılım ve ekonomik trendlerin grafiklerle incelenmesi. Fen Bilimleri:

	- Ekoloji ve çevre bilimi: Tarımın çevresel etkileri, sürdürülebilir tarım uygulamaları. - Enerji kaynakları: Sanayide kullanılan enerji kaynakları ve etkileri. Yabancı Dil: Ekonomik terimler: Sanayi ve tarım ile ilgili terimlerin İngilizce karşılıklarını öğrenme.
--	---

5. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Ekonomik Özelliklerin Karşılaştırılması ve Girişimcilik Projesi
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.1.8: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik özelliklerini karşılaştırma. SB.6.5.3: Türkiye'nin coğrafi ve ekonomik özelliklerini dikkate alarak girişimcilik projesi hazırlama.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı Giriş ve Güdüleme (5 dakika) Öğrencilere, dünya gündeminden bir haber örneği sunarak başlanır. Öğrencilere "Bu haberdeki olayların, ülkenin ekonomik durumuyla nasıl bir ilişkisi olabilir?" sorusu sorulur. 2. Bölüm Sunum: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik özellikleri hakkında kısa bir sunum - Tartışma: Öğrencilerin bu ülkelerin ekonomik özellikleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri tartışmaları. Girişimcilik Projesi Sunumları Öğrenciler, önceki hafta verilen girişimcilik projesi ödevlerini sınıfa sunar. Her sunum sonrasında, projenin Türkiye'nin coğrafi ve ekonomik özelliklerine nasıl uyum sağladığı üzerine tartışma. Yaratıcı Faaliyetler - Öğrencilerden, sunulan projeleri geliştirecek veya alternatif çözümler sunacak yaratıcı fikirler geliştirmeleri istenir. Değerlendirme ve Geri Bildirim - Öğrencilerin projeleri ve fikirleri üzerine geri bildirim. - Öğrencilerin katkılarına yönelik pozitif geri bildirim ve öğretmenin değerlendirmesi.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

6. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Nitelikli Genç Nüfusun Kalkınmadaki Yeri ve Önemi
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.5.1: Nitelikli genç nüfusun kalkınmadaki yeri ve önemini değerlendirme. SB. 6.5.5.2: Nüfus yapısının nitelikli hale getirilmesi için fikir üretme. SB 6.5.5.3: Nitelikli nüfus yapısının önemini farklı ülkelerle kıyaslayarak değerlendirme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı Giriş ve Güdüleme: Öğrencilere, Türkiye'nin ve dünyanın farklı bölgelerinin genç nüfus oranlarına ilişkin grafikler gösterilir. Soru: "Bu grafiklerdeki genç nüfus oranlarının yüksek veya düşük olmasının, bir ülkenin kalkınması üzerinde nasıl bir etkisi olabilir?" sorusu sorulur. Kısa sunum: Nitelikli genç nüfusun ekonomik kalkınma, inovasyon ve sosyal değişimdeki rolü. Tartışma: Türkiye'nin genç nüfusunun mevcut durumu ve bu durumun ülkenin kalkınmasına etkileri. Beyin fırtınası: Öğrencilerden, nüfus yapısının nitelikli hale getirilmesi için fikirler üretmeleri istenir. Farklı ülkelerin genç nüfus politikalarını ve bu politikaların sonuçları hakkında kısa interaktif sunum Yaratıcılık Faaliyeti - Geçmişte var olan ve günümüzde artık olmayan mesleklerden bahsedilir daha sonra günümüzde olan ancak geçmişte yok olabilecek meslekler hakkında öğrencilerden fikirler alınır. Geleceğin Meslekleri İçin Eğitimi Planlıyorum etkinliği yapılır. Öğrencilerin fikirleri üzerine geri bildirim. - Öğrencilerin katkılarına yönelik pozitif geri bildirim ve öğretmenin değerlendirmesi.

7. HAFTA

DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	Üretim Tüketim ve Dağıtım
KONU	Mesleklerin Keşfi ve Kişisel Kariyer Planlaması
SÜRE	40'
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB. 6.5.6: İlgi duyulan mesleklerin gerektirdiği özellikleri ve eğitim sürecini araştırma. SB.6.5.6.1: Yeni mesleklerin farkında olma ve kişisel mesleki tercihlere yönelik planlama yapma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, interaktif uygulamalar, çevrimiçi veri tabanları.
❖	Ders Planı • Öğrencilere, günümüzde popüler olan ve geleceğin meslekleri olarak görülen bazı meslekler hakkında kısa videolar izletilir • Bu videolar üzerinden tartışma yapılır. • Çeşitli mesleklerde yaratıcılığın rolü hakkında sınıf ile tartışma yapılır. Yaratıcı Faaliyet “Mesleğimi Buluyorum” Etkinliği yapılır Diğer öğrenciler ve öğretmen, sunumlar hakkında geri bildirimde bulunur ve öneriler sunar. Değerlendirme ve Geri Bildirim • Öğrencilerin araştırmaları ve kariyer planları üzerine değerlendirme yapılır. • Öğrencilere, kariyer planlamalarında dikkate alınması gereken faktörler ve gelecekteki meslek trendleri hakkında bilgi verilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Türkçe: • İletişim becerileri: Etkili iletişim ve sunum becerilerinin mesleklerdeki önemi. Görsel Sanatlar ve Müzik: Sanatsal meslekler: Sanat ve tasarım alanındaki kariyer yolları. Yaratıcılık: Çeşitli mesleklerde yaratıcılığın rolü. İngilizce veya Yabancı Dil: • Dil becerileri: Yabancı dilde mesleki terminolojiler

ETKİNLİKLER

ETKİNLİK: Tur Planı Hazırlama

Bu etkinlikte sizden iki ya da üç günlük bir tur planı oluşturmanız istenmektedir. 20 Kişilik bir tur kafileniz var ve bu kafileyi iki gün gezdirecek ve eğlendireceksiniz. Etkinliğiniz hangi bölgemizi ya da illerimizi ya da ilimizi içerirdi ve neler planladınız? (Planınız yeme, içme, konaklama gezme-görme, eğlenme, alışveriş gibi detaylara yer vermelisiniz. Turunu başladığınız noktada bitirmelisiniz.)

Başlama ve Bitiş Noktası: İstanbul Havaalanı
Hareket Saati: 07.00

I.Gün:

Saat 07.00'de uçuşa binip saat 08.00'de Antalya'ya varıyoruz. 30 dakikalık otobüs yolculuğundan sonra merkeze geliyoruz ve ilk olarak otelinize geçliyoruz. 1 saat dinlenmekten sonra öğle yemeği için kafe içine gidiyoruz ve oradaki yerel restoranlarda yemek yiyoruz ve saat 19.00'ye kadar kafe içinde toklukla tansonda SM mağazasına gidiyoruz ve saat 22.00'de otele geri dönüyoruz.

II.Gün:

Sabah 11.00'a kadar kahvaltı vs. yi halledip otobüse biniyoruz ve Beşpınar'a gidiyoruz orada öğle yemeği yiyor ve saat 16.00'de Marka Antalya'ya geçiyoruz ve akşam 22.00'de otele dönüyoruz ve akşam bar'a gidip toklukla tansonda.

III.Gün: Sabah 10.00 da kalkıp bavulları topluyoruz ve otobüse yerleştiriyoruz Agoraya gidiyoruz (Çünkü havaalanına yakın ve saat 19.00da uçak var) Uçak saatine kadar Agorada kaldıktan sonra havaalanına geçip giriş vs. yapıyoruz. ve saat 20.00da istanbula

varıyoruz

Gezdiğiniz Yerlere Ekonomik Katkınızın Neler Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Çok para harcayacağız.

Mesleğimi Buluyorum

Mesleğimi Nasıl Seçerim?

Mesleğimi Seçerken Nelere Dikkat Etmeliyiz? (Seçtiklerinizi işaretleyin varsa kendi kriterlerinizi de yan tarafa yazınız.)

- ☒ İlgilerimiz
- ☒ Beklentilerimiz (Kazanç, Kariyer vb.)
- ☒ Hobilerimiz
- ☒ Yeteneklerimiz
- ☒ Fiziksel Özelliklerimiz
- ☒ Seçtiğim Mesleğin Gelecekte ki Durumu
- ☒ Toplumsal ihtiyaçlara uygun mu?
- ☒ Bu mesleğin Eğitimi bana uygun mu?
- ☒ Başarılı ve mutlu olabilir miyim?

Maaş

İstediğim Meslekler (Bu alana ilginizi çeken meslekleri yazmalısınız)

Doktor
Yazılım mühendisi
Elektronik elektronik mühendisi
Tasarımcılık
Mimarlık

Yazdığınız Mesleklerden En Çok Sevdiğinizi Seçmelisiniz?

Seçtiğim Meslek: Doktor

Şimdi Çevrenizde Seçtiğiniz Mesleği Yapan Birinin Olduğunu Hayal Etmelisiniz? O kişiyle röportaj yapsaydınız hangi soruları sormak isterdiniz? Aklınıza gelen tüm soruları yazınız

1. Neden bu mesleği tercih ettiniz?
2. Yaptığınız istediğiniz meslek gerçekten bu muydu yoksa aile baskısı yüzünden mi yaptınız?
3. İlk defa bir insanın yaşamasına vesile olunca ne hissettiniz?
4. İlk defa bir insan ellerinizde olınca ne hissettiniz?
5. İlk defa bir insan sizin hatanız yüzünden öldüğünde ne hissettiniz?
6. Bu mesleği seçmenizdeki en büyük etken nedir?
7. Bu mesleği seçmeniz karşısında ailenizin tepkisi ne oldu?
8. Bu mesleği önerir misiniz?
9. Bu mesleğin artıları nelerdir?
10. Bu mesleğin eksileri nelerdir?
11. Sizce bu meslek olmasaydı ne gibi sorunlar olurdu?
12. Sizce bu mesleğin insanlığa en büyük katkısı nedir?
13. Siz bu meslekte ilerlemek için neler yaptınız?
14. Bu meslekte örnek aldığınız biri var mı?
15. Sizce bu meslek değerini hep karyacak mı?

Geleceğin Meslekleri

Nitelikli İnsan:

Belli bir alanda kendini iyi yetiştiren, yaptığı işte uzman olan ve ülkesine katkı sağlayan insanların tümü nitelikli insan gücü olarak tanımlanır.

Ülkelerin ekonomik alanda gelişebilmesi için her iş dalında nitelikli insan gücüne ihtiyaçları vardır. Çünkü böyle insanlar verimli işler yaparak ve işleriyle ilgili yeni fikirler üreterek ülke ekonomisine katkıda bulunurlar. Nitelikli insan gücü üretime katkı sağlar. Ülkeler sahip oldukları insan gücünü eğitim aracılığıyla nitelikli insan gücüne dönüştürdükleri ölçüde güçlü olurlar.

Örneğin; bir doktor, bir hastalığın tedavisinde yeni yöntemler kullanarak başarılı olduğunda ülkesine de ekonomik anlamda fayda sağlamış olur.

Geleceğin Mesleklerini Belirliyorum

Bu alana geleceğin mesleklerini ve gelecekte önemini koruyacağını düşündüğünüz meslekleri yazmalısınız.

1. Mühendislik
2. Robot tamir
3. Robot sanayi
4. Akıllı araba sanayi
5. Mekanik
6. Hologram sanayi
7. Tekno kostüm sanayi
8. Kilit, şifre
9. Oyun mağazası
10. Robot mağazası
11. Hologram mağazası
12. Bilim insanı
13. Bilim robotu
14. Astronotluk

15.

16.

17.

18.

19.

20.

Yeni Sanayi Ürünü

Tasarlıyorum

AMACIMIZ: Türkiye ekonomisindeki sanayinin gelişimine katkıda bulunabilecek yaratıcı ve yenilikçi bir ürün fikri tasarlamak.

Amacım Neler Olabilir? (Katıldıklarınızı işaretleyiniz varsa başka düşünceleriniz ekleyebilirsiniz)

- ☐ Bu ürün ülkemizi dışa bağımlılıktan kurtarmalı
- ☐ Ülkem için önemli bir gelir kaynağı olmalı
- ☐ Birçok insan iş sahibi olmalı yani işsizliğe çare olabilir
- ☐ Çok para kazanmalıyım
- ☐ Ülkem teknoloji alanında dünyanın sayılı ülkeleri arasında olmalı
- ☐ Ülkemin itibarı ve gücü artmalı
- ☐ Herkes benden söz etmeli
- ☐
- ☐

ÜRÜNÜM:

NASIL ÜRETİRİM:

NASIL PAZARLARIM

ÜLKEME VE BANA KATKILARI NELER OLUR



ETKİNLİK

YENİLİKÇİ ÜLKE (Okuma Metni)

Bir zamanlar, “Yenilikçi Ülke” adında büyümlü ve verimli bir ülke vardı. Bu ülkede yaşayan insanlar, hep birlikte çalışarak hayallerinin peşinden giden yetenekli ve yaratıcı kişilerdi. Yenilikçi Ülke'nin hikayesi, bu özel insanların bir araya gelmesiyle başladı.

Ülkenin başındaki lider, Bilge Kral, halkının mutluluğunu ve ülkesinin kalkınmasını sağlamak için her gün yeni fikirler üretmeye çalışırdı. Bir gün, ülkenin her köşesinden gelen en yaratıcı ve becerikli insanları topladı ve onlardan ülkenin refahını artıracak projeler geliştirmelerini istedi.

Böylece, her bir yetenekli insan kendi alanında çalışarak, ülkenin ekonomik faaliyetlerini geliştirmeye başladı. Ülkenin doğal kaynaklarını keşfeden Madenci Metin, ham maddeleri işleyerek değerli malzemeler üretmeyi başardı. Bu malzemelerle, Sanayici Selim yeni ürünler üreterek halkın ihtiyaçlarını karşılamaya başladı.

Yenilikçi Ülke'nin tarım sektörü de Bereketli Çiftçi sayesinde büyük gelişmeler kaydetti. Bereketli Çiftçi, toprakları en iyi şekilde kullanarak verimli ürünler yetiştirdi ve halkın sofrasına sağlıklı yiyecekler ulaştırdı.

Bütün bu gelişmelerin yanı sıra, Bilim İnsanı Gökçe, sürekli yeni teknolojiler ve bilimsel keşiflerle ülkenin gelişimine katkıda bulundu. Yenilikçi Ülke'nin eğitim sektörü de Öğretmen Hakan sayesinde adeta bir devrim yaşadı. Öğretmen Hakan, genç nesillerin yaratıcılık becerilerini geliştirerek, ülkenin geleceğini şekillendirdi.

Ülkenin ihracat ve ithalatını düzenleyen Tüccar Tefvik, Yenilikçi Ülke'nin ürettiği malları dünya pazarında başarıyla satarak, ülkenin ekonomisine büyük katkı sağladı. Bu başarı sayesinde, ülke içindeki yaşam kalitesi ve refah seviyesi giderek yükseldi. Tüm bu çabalar sayesinde, Yenilikçi Ülke büyük bir kalkınma sürecine girdi. Bilge Kral, ülkenin başarısı ve halkının mutluluğu karşısında gururla doluydu. Yenilikçi Ülke'nin hikayesi, bir efsane haline geldi ve diğer ülkeler, bu başarıyı elde etmek için onların izinden gitmek istedi. Yenilikçi Ülke'nin başarısı, komşu ülkelerin de dikkatini çekti. Çevre ülkelerdeki liderler, Yenilikçi Ülke'nin sırrını öğrenmek ve kendi ülkelerine uygulamak istiyorlardı. Bir gün, Yenilikçi Ülke'nin sınırında bulunan ve kalkınma sürecinde zorluklar yaşayan Azgelişmiş Ülke'nin lideri, Yenilikçi Ülke'nin başarısını gözlemleyerek Bilge Kral'a danışmak istedi. Azgelişmiş Ülke'nin lideri, Bilge Kral'a, ülkesindeki ekonomik ve sosyal sorunlara çözüm üretme konusunda yardım istedi.

Bilge Kral, Azgelişmiş Ülke'nin liderine, ekonomik faaliyetleri çeşitlendirmenin, nitelikli insan gücünü artırmanın ve doğal kaynakları verimli kullanarak üretimi artırmanın önemini anlattı. Ayrıca, girişimciliği teşvik etmenin, yatırımları artırarak sermayeyi ülke içinde tutmanın ve dış ticaret faaliyetlerini geliştirmenin ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacağını belirtti.

Bu başarı hikayesi, liderlerin vizyonu ve halkın çalışkanlığı sayesinde, tüm dünyaya örnek olarak gösterildi ve gelecek nesiller için daha yaşanabilir bir dünya inşa edildi.

Böylece, Yenilikçi Ülke'nin hikayesi, ekonomik faaliyetlerin, nitelikli insan gücünün, yatırımların, üretimin ve dış ticaretin önemini anlatan, tüm ülkelerin kalkınma süreçlerine ilham veren bir öykü olarak tarihe geçti.

Yukarıdaki okuma metninde geçen ekonomik faaliyet, girişimci, ham madde, istihdam, işletme, maliyet, nitelikli insan, rezerv, sektör, sermaye, üretim, yatırım, iktisat, ithalat, ihracat, kalkınma kavramlarını uygun boşluklara yazınız

- _____ : İnsanların yaşamlarını devam ettirmek için yaptıkları işlerin tamamı.
- _____ : Sanayide bir ürün ya da yapının elde edilmesinde kullanılan gerekli bileşenlerin işlenip elde edilmesinden önceki durumudur.
- _____ : İşverenler tarafından sunulan iş olanakları ve işgücüne duyulan ihtiyaç.
- _____ : Bir iş fikrini hayata geçiren ve işletmeyi yöneten kişi.
- _____ : Bir şeyi üretmek veya hizmet sunmak için yapılan harcamalar.
- _____ : Aynı işi yapan topluluk.
- _____ : Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, varlık, servet.
- _____ : Malların ve hizmetlerin yapılması, dağıtılması ve kullanılması.
- _____ : Birikimlerin gelir sağlamak amacıyla kalıcı biçimde kullanılması. Gelecekte kazanç sağlamak amacıyla yapılan harcamalar.
- _____ : Belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip kişi. Belli bir alanda uzmanlık ve beceriye sahip olan insan gücü.
- _____ : Ekonomik değere sahip olan ve üretim sürecinde kullanılan doğal malzemeler.
- _____ : Bir ülkenin başka ülkelerden aldığı malların toplamı.

İlimizi Turizm Cenneti Yapıyorum

AMAÇ: Yaşadığım ilin turizm gelirini arttırarak kalkınmasını hızlandırmak istiyorum

Turizm varlıkları olduğunu ancak bundan yeterince yararlanılamadığını düşündüğünüz herhangi bir ilde yaşadığınızı düşünün. İlinizin turizmden istenen derecede fayda sağlamasını nasıl başarabilirsiniz? Bununla ilgili bir proje hazırlamanızı istiyoruz.

SEÇTİĞİM İL:

BU İLDE BULUNAN TURİZM DEĞERİ TAŞIYAN VARLIKLAR:

NELER YAPABİLİRİM: (Planım, projem, düşüncelerim, görüşlerim, önerilerim...)

ETKİNLİK: Madenim Değerlensin

İlgili kavram:

Katmadeğer: Herhangi bir ürünün değerini artırma işlemidir. Bir ürünün işlenmeden önce ki fiyatı ile işlendikten sonra oluşan fiyatı arasında ki farktır.



Yandaki demir madeni 1 kilogram ağırlığında ve değeri 5 Türk Lirasıdır. Siz bu madeni öyle bir hale getirin ki değeri çok artsın. Hem ülkemiz kazansın hem de siz kazanın. (Sanayi ve teknoloji kullandığınızı varsaymalısınız)

Ne Yaptınız?
Nasıl Satardınız?

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Süreçlerini Planlayarak yazınız.

Ne Yaptım?

* Ben küçük bir robot yaptım. Ama üstün zekalı bir robot bu robotu bir çok alanda kullanabilirdim. Çünkü bu robotu insandan ayırt etmek imkansızdı yakın olurdu ve ben bu robotu her alanda kullanabileceğim gibi savaş alanında da kullanırdım. Hem zekası sayesinde ileri görüşlü davranabilirdi, hem de insanlara zarar gelmemiş olurdu.

Nasıl Satardım?

* Satmazdım. Çünkü bu robot bir tek benim ülkemde olmalı, benim ülkeye özgü olmalı. Ben başka ülkelere satarsam o ülkeyle girdiğim bir savaş dahilinde bu ürettiğim robotun bana bir faydası olmaz. Aksi takdirde bana zararı bile olabilir. Bu yüzden satmam bile sadece kardeş olduğum savaşmıycam ülkelere satmam ki bana zararı olmasın.

ETKİNLİK -HİKAYE TAMAMLAMA

Bu etkinlikte sizden kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemine dair bir senaryo yazmanız beklenmektedir. Bu senaryonuzda;

- Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemine yer veriniz.
- Seçtiğiniz meslekle ilgili kaynağın yok olmasının ülke ekonomisini nasıl etkileyeceğine yer veriniz.
- Bu kaynakların yok olmaması için neler yapılabileceğine yer veriniz.
- Senaryonuzda sizin dışınızda başka kişilere de yer verebilirsiniz.
- Senaryo yazımı için verilen süre 20 dakikadır.
- Senaryonuzun uzunluğu en az 5 cümle olmalıdır

2090 yılında yaşadığınızı hayal ederek aşağıdaki senaryolardan birini seçerek tamamlayınız;



Benim adım..... Gaziantep'te yaşıyorum. 20 yıldır tekstil işçiliğiyle uğraşıyorum. Ancak son yıllarda ucuz ithalat yüzünden tekstil sektörü oldukça zorlandı. Üretim maliyetleri yükseldi ve satışlarımız düştü, işlerimiz gerçekten zorlaştı



Benim adım İzmir'de yaşıyorum. 15 yıldır zeytin ve zeytinyağı üreticiliği yapıyorum. Ancak son yıllarda yaşanan kuraklık nedeniyle zeytin ağaçlarımızın verimi düştü. Dijital tarım uygulamaları üzerinde çalışıyorum. Ancak son yıllarda yaşanan iklim değişikliği nedeniyle tarım verimliliğimiz düştü.....



Benim adım Konya'da yaşıyorum. 35 yıldır buğday tarımıyla uğraşıyorum. Ancak son birkaç yıldır yaşadığımız su sorunları ve hava koşulları nedeniyle verimimiz düştü. Buğday, Türkiye'nin en önemli tarım ürünlerinden biri.....



Benim adım..... Antalya'da yaşıyorum. 20 yıldır turizm sektöründe çalışıyorum. Ancak salgın hastalıklar nedeniyle son birkaç yıldır turist sayısında büyük bir düşüş yaşadık. Bu durum ciddi ekonomik kayıplara neden oluyor.....



Benim adım Bolu'da yaşıyorum. 30 yıldır marangozum. Orman alanlarının imara açıldığından dolayı son birkaç yıldır işler iyi gitmiyor.....

Verimlerin düşmesiyle müşterilerimizin sayısı azaldı. Tekrar eski verimimizi sağlamak için elimden geleni yapıyoruz. Gübrelerimizi dış olarak atıp suluyoruz. Ve güneş ışığına çok maruz bırakmamaya çalışsam da 30 dk bile dursa yaprakları hemen soluyor. Bitkinin yaşlanmasıyla mı ilgili bilmiyorum ama görünüşe göre zararlı gırtlak çok salındığı için oton tabakası yırtılmış ve zararlı ısınlar mahvediyor. Ah, ah eski günleri özlüyorum. Verim tarım yapabildiğim, gelirimin olduğu günleri.

ETKİNLİK: REKLAM TASARLIYORUM

Bir girişimci olduğunuzu hayal edin. Elinizde yeni bir ürün var ve bu ürünün tanıtımını (reklamını) yapacaksınız. Ürün tanıtımını öyle yapmalısınız ki bu ürün birçok insanın ilgisini çekmeli ve satın almalarını sağlamalısınız. Nasıl etkili bir reklam kampanyası yapardınız? (NOT: Ürünü kime satacaksınız yani hedef kitlesiniz, reklam mesajlarınız, pazarlama yollarınız ve pazarlama hedeflerinizi belirleyerek etkili bir reklam kampanyası oluşturmalsınız). Ayrıca bu ürününüz için sayfanın arka kısmına bir de "etkili bir slogan" içeren bir reklam afişi tasarlayınız.

Nasıl etkili bir reklam kampanyası yapardınız?

Gocuğunuzun için en iyi canlı oyuncak ister misiniz?

O an kameranizi boğmuyor oyuncakları tam size göre
"KID TIME" sizler için oyuncaklar tasarlar.
BETEN "sözde" canlı oyuncakları unutun. Bu
oyuncak tam size göre Stoklar sınırlıdır.
Bu oyuncak çocuğunuza cevap verebiliyor,
onunla sohbet edebiliyor. Gerçek bir kız
gibi olan "DAISY" çocuklarınızı çok seviyor

Gocuğunuzun güvenli zaman geçireceği bir restoran?

Buradaki görevliler çocuklarınıza iyi bakar ve ayrıca
burada maskotlarımız vardır. Bu maskotlar kesinlikle
çocuğunuza zarar vermez. Zaten robot bunlar.
Eğer sizin biniz varsa aklınızın çocuğunuzda
kalmasını istemiyorsanız "DAISY'S PLAYTIME"
restoranına gelebilirsiniz. Danışma için 0506 846 13 46

ETKİNLİK: REKLAM TASARLIYORUM

Bir girişimci olduğunuzu hayal edin. Elinizde yeni bir ürün var ve bu ürünün tanıtımını (reklamını) yapacaksınız. Ürün tanıtımını öyle yapmalısınız ki bu ürün birçok insanın ilgisini çekmeli ve satın almalarını sağlamalısınız. Nasıl etkili bir reklam kampanyası yapardınız? (NOT: Ürünü kime satacaksınız yani hedef kitlesiniz, reklam mesajlarınız, pazarlama yollarınız ve pazarlama hedeflerinizi belirleyerek etkili bir reklam kampanyası oluşturmalsınız). Ayrıca bu ürününüz için sayfanın arka kısmına bir de "etkili bir slogan" içeren bir reklam afişi tasarlayınız.

Nasıl etkili bir reklam kampanyası yapardınız?

İnsanların vücut sıcaklığından elektrik üreten ve hastane vb. yerlerde kullanılabilecek bir sistem. (36-Enerji Üretici)

Reklam afişi ve sloganı:



İZİNLER

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Kullanım İzni

25 Mayıs 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı doktora öğrencilerinden Ülkü Tuğçe Çal Pektaş tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Sözel ve Şekilsel (Form A ve B) Testlerin Türkçe formunu Sayın Ülkü Tuğçe Çal Pektaş'ın tezinde ve bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasına tarafımca izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi_Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.03.2023-605907



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



TOPLANTI TARİHİ : 20.03.2023
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 132

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'nın danışmanlığını, Ülku Tuğçe ÇAL PEKTAŞ'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Bütünleşik Öğretim Modeliyle Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitiminin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-74025275
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ

07.04.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ'ın, Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA danışmanlığında yürüttüğü "Bütünleşik Öğretim Modeliyle Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Eğitiminin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez ilçesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi Ortaokulu 6.sınıf üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 31/03/2023 tarih ve 611280 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Kepez ilçesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi Ortaokulu 6.sınıf üstün yetenekli öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Dr. Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No 59 07030 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projelet07@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@bu01.kep.tr

Bilgi için: Galip SUSAM

Unvan : Teknisyen

Faks: 2422386001

İnternet Adresi: antalyaarge.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e094-23e1-3589-901d-62a4 kodu ile teyit edilebilir.



EK 5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ

Eğitim Durumu

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Yüksek Lisans Tezi

Çal, Ülkü Tuğçe. 2018. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurum : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi (2017-devam ediyor)

İletişim

E-Posta Adresi :

İNTİHAL RAPORU

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK GELİŞİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNİN ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 6	% 6	% 5	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	Zeren, Dilek. "İlköğretim Fen Bilgisindeki üreme Ve gelişme Konusunun düzenlenmesi Ve öğretimine yönelik Program geliştirme üzerine Bir çalışma", Bursa Uludağ University (Turkey), 2021 Yayın	% 1
3	Sur, Emine. "Ortaokul öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Anlama Becerileri Arasındaki ilişkisinin İncelenmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey) Yayın	<% 1
4	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.cambridge.org İnternet Kaynağı	<% 1
6	Alniak, Secil. "Fizik konularında Stem eğitiminin öğrencilerin tutumlarına Ve	<% 1

BİLDİRİM

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

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

x Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
Tezimin 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27 /03 / 2025

İmza
Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ