



**ÜSTÜN ZEKÂLI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SANAT
EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR FARKLILAŞTIRMA YAKLAŞIMI**

FİLİZ KANSU ÇELİK

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Filiz
Soyadı : KANSU ÇELİK
Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimine Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı
İngilizce Adı : A Differentiation Approach To Art Education Of Gifted and Talented Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Filiz KANSU ÇELİK

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Filiz KANSU ÇELİK tarafından hazırlanan “Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimine Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Osman ÇAYDERE

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Bülent SALDERAY

(Temel Sanat Bilimleri Bölümü, Ankara Hacı Bayram Veli Üni.)

Üye: Prof. Dr. Meltem KATIRANCI

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Gültekin AKENGİN

(Birleşik Sanatlar Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üni.)

Üye: Doç. Dr. Eylem DAYI

(Zihin Engelliler Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2021

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Öğrencilerime ve aileme

TEŞEKKÜR

Araştırmalarım boyunca benden her türlü desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Osman ÇAYDERE 'ye başta olmak üzere, tezimdaki değerli katkıları nedeniyle hocalarım Doç. Dr. Eylem DAYI'ya, Prof. Dr. Meltem KATIRANCI'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Doktora ders ve tez dönemim boyunca birlikte çalıştığım, çalışmalarından faydalandığım ve ben de dâhil, öğrencilerine evlatlarıymış gibi davranan tüm Gazi Üniversitesi hocalarına, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ÇİTİL'e ve Doç. Dr. A. Faruk LEVENT'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve öğretmenlerine ve bu zorlu pandemi sürecinde ne zaman motivasyonum düşse 'yaparsınız öğretmenim' diyen sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Bu zorlu ve emek dolu süreçte beni asla yalnız bırakmayan eşime, R. Didem Bayrak'a ve sevgili aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

**ÜSTÜN ZEKÂLI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SANAT
EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR FARKLILAŞTIRMA YAKLAŞIMI
(Doktora Tezi)**

Filiz KANSU ÇELİK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirmektir. Geliştirilmiş olan farklılaştırma yaklaşımı, öğrencilerin yaratıcılıklarının üzerindeki etkisi incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın, üstün zekâlı öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki potansiyellerini en iyi derecede kullanabilmelerine imkan sağladığı düşünülmektedir. Araştırma, öğrencilerin farklı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek, üstün yetenekli/ zekâlı öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi açısından önemlidir. Ayrıca araştırma, geliştirilmiş farklılaştırma yaklaşımının dünyada uygulanan bir model çerçevesinde işlenen derslerle de karşılaştırılarak etkililiğinin ortaya koyulmuş olması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın üstün zekâlı/yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimine yönelik geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı kapsamında sınırlı çalışmalardan biri olması açısından alan yazına katkı sağlayacağı ve elde edilecek bulgular itibarıyla da önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma desen kapsamında tek gruplu ön test - son test yöntemi uygulanmıştır. Bu sebeple geliştirilen farklılaştırma yönteminin etkililiğini tespit etmeye yönelik olarak Torrance yaratıcılık testi uygulanmış, sonuçları tablolaştırılmış, yorumlanmış ve bu yolla derinlemesine bilgi elde edilmiştir. Araştırma dahilinde yapılmış çalışmanın evrenini Türkiye sınırları içerisinde görsel sanatlar alanında tanı almış üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler, örneklemi ise; İstanbul’da yer alan bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören özel yetenekli 45 birey oluşturmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme uygulanmıştır. Söz konusu araştırma kapsamında üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmiştir. Farklılaştırma yaklaşımı geliştirme açısından Milli Eğitim Bakanlığının bilim ve sanat merkezleri için hazırladığı Bilesem Etkinlik Kitabındaki görsel sanatlar dersi bünyesinde işlenebilecek ‘Göç ve Mültecilik’ konusu seçilip, mevcut konunun içerik, süreç, ürün ve

öğrenme çevresi açısından bir takım farklılaştırmaları yapılmıştır. Söz konusu kılavuz kitap, özel yetenekli öğrenciler için özel bir öğretim yöntemine göre hazırlanmamıştır ve içerdiği kazanımlar açısından milli eğitim bakanlığının örgün eğitime dahil olan ortaokullarındaki görsel sanatlar dersi müfredatıyla aynı kazanımları taşımaktadır. İçerik açısından mevcut konu dahilinde Yetenekler Sınırsızdır Modelinin (Carol Schlichter) kazanımlarına da yer verilmiştir. Süreç boyunca öğretmenlerin kullanacağı stratejiler, temel beceriler, araştırma becerilerine ve ürünlere yer verilmiştir. Farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesinde üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için tasarlanmış ve dünya çapında uygulamada olan Yetenekler Sınırsız Modeli'nden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında geliştirilmiş farklılaştırma yaklaşımına yönelik tasarlanan dersler, Milli Eğitim Bakanlığı' nın ders müfredatını içeren etkinlik kitabı ve öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersinde kullandıkları yöntem ile karşılaştırılmış ve sonuçları yorumlanmıştır. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi başarı puanlarında ve yaratıcılık puanlarında anlamlı artış olduğu gözlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Özel yetenekli, Üstün Zekâlı, Sanat Eğitimi, Yaratıcılık, Yetenekler Sınırsız Modeli, Torrance Yaratıcılık Testi, Özel Yetenekleri Geliştirici Program.

Sayfa Adedi : 122

Danışman : Doç. Dr. Osman ÇAYDERE

**A DIFFERENTIATION APPROACH TO ART EDUCATION OF
GIFTED AND TALENTED STUDENTS
(Ph. D. Thesis)**

**Filiz KANSU CELIK
GAZİ UNIVERSITY**

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to develop a differentiation approach towards the visual arts education of gifted and talented students studying at the Science and Art Center. The developed differentiation approach has been evaluated by examining its effect on students' creativity. It is thought that the study enables gifted students to use their potential at the best level in the visual arts lesson. The research is important in terms of its effect on the creativity of gifted / intelligent students by improving students' different and creative thinking skills. In addition, the research is important in terms of demonstrating the effectiveness of the developed differentiation approach by comparing with the lessons taught within the framework of a model applied in the world. It is thought that this study will both contribute and have a place in the body of literature in terms of being one of the limited studies within the scope of developed differentiation approach and also the results obtained for the visual arts education of gifted / talented individuals. Quantitative research design was used in the study. Single group pre-test - post-test method was performed within the scope of quantitative research design. For this reason, Torrance creativity test was applied to determine the effectiveness of the developed differentiation method, the results were tabulated, interpreted, and in this way got the lowdown. The target population of the study conducted within the scope of the research is gifted and talented individuals who are diagnosed in the field of visual arts within the borders of Turkey ; sample consists of 45 individuals with special talent who study in a science and art center in Istanbul. Purposeful sampling was applied in the study. A differentiation approach was developed for the visual arts education of gifted and talented students within the scope of the research .In terms of developing a differentiation approach, the subject of 'Immigration and Refugee' was selected which can be covered within the visual arts course in the Bilsem Activity Book prepared by the Ministry of National Education for Science and Art centers and some differentiation of the current subject was made in terms of content, process,

product and learning environment. The guide book in question is not prepared according to a special teaching method for talented students ; in terms of the acquisitions it contains, it brings through the same achievements as the visual arts course curriculum of the secondary schools of the Ministry of National Education, which are included in formal education. In terms of content, the achievements of the Talents Are Unlimited Model (Carol Schlichter) are also included within the current topic. The strategies, basic skills, research skills and products that teachers will use throughout the process are included. In the development of the differentiation approach, The Talents Are Unlimited Model, which is designed for gifted and talented students, has been used worldwide. Within the scope of the research, the courses designed for the developed differentiation approach used by the teachers in the Visual Arts course were compared with the activity book containing the curriculum of the Ministry of National Education and the results were interpreted. It was observed that there was a significant increase in the Visual Arts course success points and creativity scores of the students.



Key Words : Special Talent, Gifted, Art Education, Creativity, The Talents are Unlimited Model, Torrance Creativity Test, Special Abilities Developing Program.

Page Number : 122

Supervisor : Doç. Dr. Osman ÇAYDERE

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1 GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
BÖLÜM 3 KURAMSAL ÇERÇEVE	12
3.1. Zekâ Nedir?	12
3.2. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı	14
3.2. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı	16
3.3. Üstün Zekâ Kuramları.....	16
3.3.1. Üstünlükte 3 Halka Modeli: Joseph Renzulli.....	16
3.3.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi.....	17
3.3.3. Üçlü Zekâ Teorisi: Robert Stenberg.....	18

3.3.4. Üstünlük Kavramında Kim, Ne ve Nasıl?: Abraham Tannenbaum	19
3.3.5. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT): François Gagne ..	20
3.3.6. Psikososyal Sınıflar Kuramı: Tannenbaum	22
3.3.7. Beşgen Kuram: Sternberg ve Zhang	23
3.4. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	24
3.4.1. Sanat Alanında Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	26
3.4.2. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Tespiti	29
3.5. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler	32
3.5.1. Gruplama	32
3.5.2. Hızlandırma	32
3.5.3. Zenginleştirme	33
3.6. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Modeller ..	34
3.6.1. Üçlü Zenginleştirme Modeli	34
3.6.2. Maker Model.....	35
3.6.3. Purdue Üç aşamalı Zenginleştirme Modeli	35
3.6.4. Paralel Müfredat Modeli.....	35
3.6.5. Entegre Müfredat Modeli (ICM)	36
3.6.6. Müfredat Daraltma Modeli	36
3.6.7. Özerk (Otonom) Öğrenme Modeli.....	37
3.6.8. Izgara Modeli	38
3.6.9. Yetenekler Sınırsız Modeli.....	38
3.7. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Sanat Eğitimi	40
3.8. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eğitimleri.....	42
BÖLÜM 4 YÖNTEM	45
4.1. Araştırmanın Modeli.....	45
4.2. Evren, Örneklem / Çalışma Grubu	47
4.3. Veri Toplama Araçları.....	49
4.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	49
4.4. Verilerin Toplanması	51
4.5. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimine Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı.....	52
4.5.1. Uygulama Süreci.....	55
4.6. Verilerin Analizi	59

BÖLÜM 5 BULGULAR VE YORUM.....	60
5.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar	60
5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
BÖLÜM 6 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
6.1. Deney Grubundaki Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sözel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	69
6.2. Deney Grubundaki Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	70
6.3. Öneriler	72
6.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler	73
6.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler	73
6.3.3. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	74
KAYNAKLAR	75
EKLER.....	86
Ek-1. Farklılaştırılmış Ders Planı.....	86
Ek-2. Öğrenci Çalışmaları.....	91
Ek-3. Kavram Geliştirme Çalışmaları	97
Ek 4. Eser Eleştiri yaprağı.....	103
Ek-5. Torrance Testi Kullanım İzni	104
Ek-6. Valilik İzni	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Yetenekler Sınırsız Modeli</i>	39
Tablo 2.	<i>Uygulamanın Etkinliği = O_2-O_1</i>	46
Tablo 3.	<i>Çalışma Grubu</i>	48
Tablo 4.	<i>Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Türkçe Formu İç Tutarlılık Sonuçları (İlköğretim Öğrencileri İçin)</i>	51
Tablo 5.	<i>Farklılaştırma Yaklaşımının Yetenek Alanları Tablosu</i>	54
Tablo 6.	<i>Sözel Yaratıcılık Alt Testlerine Ait Fark Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	61
Tablo 7.	<i>Şekilsel Yaratıcılık Alt Testlerine Ait Fark Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	61
Tablo 8.	<i>Sözel Yaratıcılık Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 9.	<i>Norm Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 10.	<i>Kriter Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 11.	<i>Kriter Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarında Yapılan Etkinlik Sayıları</i>	67
Tablo 12.	<i>Kriter Yaratıcılık İndeksinin Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları</i>	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
DMGT	Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli
ICM	Entegre Müfredat Modeli
IPA	Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali İşbirliği Aracı Programı
IQ	Intelligence Quotient
KARTS	Kore Sanatta Üstün Yetenekler Araştırma Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Denek Sayısı
η^2	Etakare
ÖYGP	Özel Yetenekleri Geliştirme Programı
SD	Serbestlik Derecesi
SODES	Sosyal Destek Programı
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for Social Sciencies)
SS	Standart Sapma
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tezde geçen tanımlamaların hangi anlamlarda kullanıldığıyla ilgili bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun gelişmesi, bünyesinde bulundurduğu zekâ ve yetenek farklılığına sahip bireylerin özellikle eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesine bağlıdır. Bireylerin iyi eğitim almaları; teknolojinin, bilimin, sanatın vb. gelişmesini sağlar, bu doğrultuda da ülke gelişir. Gelişmiş ülkelere bakıldığı zaman ihtiyaçları karşılanan bireyler doğrultusunda mutlu toplum yapısı göze çarpar. Ülkelerin gelişmesi, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumun mutluluk durumu bağlamında üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin bu hedeflere ulaşılabilmesi konusunda çok önemli bir yeri vardır. Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylere sahip oldukları potansiyellerini kullanabilmelerine imkan sağlayan eğitim olanakları sunulursa, ihtiyaç duydukları ekonomik, sosyal ve psikolojik destekler verilirse bulundukları ülkelerin nihai hedeflerine ulaşmalarında kestirme ve kilit bir yol oluşturacakları bilinmelidir. Fakat bunun tam tersi durumunda bu bireylerin mevcut potansiyellerinin fark edilip başka amaçlar için kullanılabilecekleri yahut kendilerinin tepkisel anlamda sakıncalı yollara sapabilecekleri ve mevcut potansiyellerini bu alanda da çok iyi kullanabilecek yeterliliğe sahip oldukları unutulmamalıdır. Bu bireylerin mevcut potansiyellerinin kaybolmaması için gereken desteği almaları ve doğru biçimde eğitilmeleri gerekmektedir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin de tıpkı normal zekâ seviyesine sahip bireyler gibi kendilerine gereken seviyede eğitim almaları, ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ihtiyaçları vardır.

Üstün yetenekli çocukların eğitsel gereksinimlerinin karşılanamaması, onların mevcut yetenek ve potansiyellerini kullanabilmelerine engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla üstün yeteneklilerin mevcut potansiyellerini kullanabilmelerine imkan verecek, gelişimsel özelliklerine uygun eğitim ortamı ve öğretim olanaklarından faydalanmalarının sağlanması, toplumda hassasiyet gösterilmesi gereken bir konudur. Bununla birlikte, ülkemizde üstün yetenekli bireylerin özel öğrenme gereksinimlerine cevap verecek, öğrenme hızlarına uygun yeni eğitim politikalarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir (Levent, 2011, ss. 26-27).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimleri konusunda gelişmiş ülkelere baktığında, ileri düzeyde, planlanmış ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte uygulamalarla karşılaşılır. Örneğin Güney Kore Cumhuriyetinde sanatta üstün yetenekli bireylerin eğitimleri için Kore Sanatta Üstün Yetenekliler Araştırma Merkezi (KARTS) bulunmaktadır. Bu merkez Kore Ulusal Sanat Üniversitesi içinde yer almaktadır. Söz konusu merkezde sanat alanında araştırma görevlileri bulunmaktadır ve kurum Kore Kültür Sanat Spor ve Turizm Bakanlığı'na bağlıdır. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sanat eğitimi aldığı bu kurumda, tiyatro, müzik, resim gibi alanlarda araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmalar ağırlıklı olarak sanat alanında üstün yetenekli bireylerin tespitine yöneliktir. Kurumun görevi, yetenekli bireyleri erken yaşta keşfedip, gelişmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, okuldan sonra, hafta sonları veya okul tatilleri sırasında yoğun ders almakta ve programı tamamladıklarında bir sertifika verilmektedir (T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2016).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Avrupa kıtasındaki planlamalarına bakılacak olunursa Çoğu Avrupa birliği ülkesinde diğer derslerin müfredatlarında olduğu gibi sanat eğitimi müfredatı da 'bütünleşik' olarak uygulanıldığı görülmektedir. Bütünleşik müfredatlarda bazı derslerin içeriği birbirleriyle ilişkili olabileceği ya da birbirlerinden beslenebilecekleri düşüncesi ile beraber okutulmaktadır. 'Bazı sanat çeşitleri, müfredatın bütünleşik konuları içererek ya da farklı konuları kapsayarak geliştirilmiş olduğuna bakılmaksızın diğer (sanat dışı) konu alanlarının içine dâhil edilebilir. Mesela, drama sıklıkla eğitim dili öğretimine dâhil edilir ve dans sık sık beden eğitimiyle bütünleştirilir. Ya da farklı olarak Lihtenştayn'da 'yaratma, müzik ve spor' sanatı, beden eğitimiyle bütünleştirilmiştir. Letonya'da sanat (Mâksla) görsel sanatlar, müzik ve edebiyatı kapsamaktadır' (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 22). Aynı müfredat uygulamalarının üstün yetenekli çocukların eğitiminde de uygulandığını görürüz. 'Sanat çeşitlerini

kavramsallaştırmada bütünleşik bir yaklaşıma sahip olan ülkelerden neredeyse yarısı ‘sanat’ ve ‘sanatsal’ eğitim başlığını kullanır. Sanat eğitimi müfredatı için diğer başlıklar şunları içerir:

- ‘Dışavurumcu Sanat’ ve ‘Dışavurumcu Eğitim’ (sırasıyla Belçika ve Malta’nın Flaman topluluğu)
- ‘Kültürel Birikim’ (Malta)
- ‘Sanat ve Kültür’ ya da ‘Sanat ve Kültürel Eğitim’ (Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Slovakya).
- ‘Sanatsal Uyum’ (Hollanda)
- ‘Estetik ve Görsel Sanatlar’ (İspanya)
- ‘Uygulamalı/ Müzikle İlgili Konular’ (Danimarka)
- ‘Estetik Eğitimi’ (Yunanistan)
- ‘Müzik, Sanat ve Resim’ (İtalya)

Avrupa ülkelerin yaklaşık yarısı sanat eğitimine yılda aşağı yukarı 50’den 100 saate kadar zaman ayırır. Bu sanat eğitimi ders saati dışında kalan ülkeler bir yandan 36 saate kadar sağlayan Lüksemburg ve diğer yandan 165 saate kadar bulunan Portekiz ve 318 saate kadar saat sağlayan Lihtenştayn’dır’ (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 24).

Ülkemizde üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan başlıca kurum Bilim ve Sanat Merkezleri’dir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 451). Bilim ve sanat merkezlerindeki görsel sanatlar eğitimi özel yetenekleri geliştirici program ile Proje Üretimi ve Yönetimi Programı çerçevesinde öğrencilere sunulmaktadır. Özellikle proje üretimi ve yönetimi programında, geliştirilecek projenin konusunun ve yönteminin danışman öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci tarafından belirlenip yürütüleceği esas olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 458). Bu noktada danışman öğretmenin yeterliliği ve etkililiği, bir nevi eğitim yönteminin yol haritasını oluşturacak öğrencinin vizyonu ve geleceği üzerinde hayati önem taşımaktadır. Tortop’un da belirttiği gibi: ‘BİLSEM yönergesinde sadece çerçeve bir program bulunmaktadır. Kazanımlarıyla, değerlendirmeleriyle tam bir programdan söz edilemez. Bu durum BİLSEM öğretmenlerini öğretimleri konusunda özgür bıraksa da daha önce belirtildiği gibi eğitimsel açıdan yetersiz olma durumları onları yanlış uygulamalar yapmalarına itmektedir. Üstün yetenekliler eğitiminde karar alıcılar, üstün yetenekli öğrencilerinin öğretmenlerini “kaliteli etkinlikler” yapmaya yönlendirme içerisindedirler. Eğitim programları ve öğretiminde model, yaklaşım, yöntem, teknik ve etkinlik diye sıralanan öğretimsel dizaynın aşamaları ve

araçları açıklanır. Öğretimsel planlamada öncelikli olan yetiştirilecek öğrenci için öğrenme kuramınız ve yaklaşımınızdır. BİLSEM’ler herhangi bir kuram ya da modele dayanmayan bir yapısı ile öğretim dizaynının son halkası olan etkinlikler üzerine yoğunlaşmaktadırlar’ (Akkaş ve Tortop, 2015). Bilim Sanat Merkezlerinin dışında ilkokul ve ortaokul düzeyinde MEB’in yürüttüğü başka bir program bulunmamaktadır. Maalesef, bu merkezler de standart bir programdan yoksun olup etkililikleri bilimsel araştırmalarla test edilmiş değildir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde programların bulunmaması üstün yeteneklilerin ve üstün zekâlıların eğitimindeki en önemli sorunlardan biri olarak düşünülebilir çünkü zekâ ve yetenek, eğitimin bu dönemlerinde çok hızlı gelişmektedir (Sak vd., 2015). Bu durum da dolayısıyla, Bilsem’lerde sanat alanında verilen eğitimlerin kalitesinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Sanat eğitimi alanında kullanılmak üzere, görsel sanatlar eğitimcilerinin oluşturduğu komisyon tarafından hazırlanmış bir ‘Bilim ve Sanat Merkezleri Görsel Sanatlar Etkinlik Kitabı’ başlıklı çalışma bulunmakta ve programdaki çalışmaların büyük kısmı bu kitaba dayandırılmaktadır. Söz konusu kitabın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık ve zekâ potansiyellerini kullanmaları üzerindeki etkililik derecesi muğlaktır. Aynı zamanda sözkonusu kitap, MEB Tebliğler dergisi, Bilim ve Sanat merkezleri Yönergesi’nde bulunan ‘proje üretimi ve yönetimi programında, geliştirilecek projenin konusunun ve yönteminin danışman öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci tarafından belirlenip yürütüleceği’ (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 458) maddesi ile de çalışmaktadır. Bu noktada MEB’in Bilsem’lerdeki sanat eğitimi derslerini belirli bir standarda koyma ihtiyacı duyduğunu söyleyebiliriz. Bu durum da yine bizi Merkezlerdeki Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin yeterliliklerini ve sanat eğitiminin niteliğini sorgulamaya itmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyleri içinde bulundukları toplumla uyumlu hale getirmede görsel sanatlar dersi öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Nitelikli sanat eğitimi almış özel yetenekli bireyin kendisini, toplumdaki diğer kişileri, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, başka ülkelerin kültür yapılarını anlamada büyük bir yol alması sağlanabilir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmanın problem durumunu şu şekilde ifade edebiliriz: Bilim ve sanat merkezlerindeki öğrencilerin sanat eğitiminde, büyük oranda el işçiliğini geliştirme anlamında atölye derslerinin işlenmesi ve bu duruma bağlı olarak öğrencilerin var olan zekâ potansiyellerini, sanatsal duyarlılıklarıyla bağdaştıramayıp zamanla kaybetmeye başlamaları bu çalışmanın asıl problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi: Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar dersine yönelik geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarılarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi var mıdır? Soru cümlesiyle belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezinde Görsel Sanatlar alanında eğitim alan özel yetenekli öğrenciler için tasarlanan farklılaştırma yaklaşımına ait şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubundaki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında sözel yaratıcılık puanları arasında bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında şekilsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezinde görsel sanatlar alanında üstün yeteneklilik tanısı almış bireylerin görsel sanatlar eğitimi için yeni bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirmektir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin yaratıcılık testiyle incelenmesi, ve değerlendirilmesi çalışmanın amaçlarından bir diğerini oluşturmaktadır. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı Carol Schlichter'in 'Yetenekler Sınırsız Modeli' referans alınarak oluşturulmuştur, bu doğrultuda farklılaştırma yaklaşımından faydalanan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki fark tespit edilerek yaklaşımın yaratıcılık üzerindeki etkisini tespit etmek çalışmanın amaçlarından bir diğerini oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik, var olan potansiyellerini geliştirebilmelerini, estetik ve kuramsal anlamda gelişebilmelerini sağlamak, sanat felsefesi ile yaşadıkları hayatı sentezleyebilmelerini, hayatlarının her alanında gereken yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatını elde edebilecekleri bir

farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmesi açısından araştırma önem arz etmektedir. Aynı zamanda bireylerin çalışmanın sürecine tanıklık edeceği, risk ve sorumluluk alabilecekleri, özgüven sahibi olacakları mevcut durumlarından çok daha öteye gidebilecekleri bir eğitim ve öğretim çevresi imkanı sunan farklılaştırma yaklaşımı tasarlanmıştır ve bu yöndeki eksiklikler hedef alınmıştır. Bu noktada çalışma üstün yetenekli öğrencilerin sanat eğitiminde mevcut potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmelerini, yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirebilmelerini sağlama açısından önemlidir.

‘BİLSEM yönergesinde sadece çerçeve bir program bulunmaktadır. Bu program kazanımlarıyla ve değerlendirmeleriyle bir bütünsellik taşımamaktadır. Bu durum BİLSEM öğretmenlerini öğretimleri konusunda özgür bıraksa da daha önce belirtildiği gibi eğitimsel açıdan yetersiz olma durumları onları yanlış uygulamalar yapmalarına itmektedir. Eğitim programları ve öğretiminde model, yaklaşım, yöntem, teknik ve etkinlik diye sıralanan öğretimsel dizaynın aşamaları ve araçları açıklanır. Öğretimsel planlamada öncelikli olan yetiştirilecek öğrenci için öğrenme kuramınız ve yaklaşımınızdır. BİLSEM’ler herhangi bir kuram ya da modele dayanmayan bir yapısı ile öğretim dizaynının son halkası olan etkinlikler üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu durum ise yönetimin farklılaştırma kavramından çok zenginleştirme kavramına doğru öğretmenlerin yönelmesini işaret etmektedir’ (Akkaş ve Tortop, 2015, s. 10). Söz konusu araştırma, elde edilen verilerden hareketle, görsel sanatlar öğretmenlerinin, kendi derslerinde kullanabilecekleri bir materyal özelliği taşımaktadır. Bu araştırmadaki materyal özelliği taşıyan farklılaştırma yaklaşımı, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerini kazanım ve içerik bazında farklılaştırma ve zenginleştirmelerine de imkan sağlayabilecek özellikte olduğu için önemli ve uygulanabilirdir.

Geliştirilecek farklılaştırma yaklaşımının yaratıcılık üzerindeki etkisi bir yaratıcılık ölçeği ile ölçülmüştür. Bu bağlamda bilişsel ve duyuşsal olarak yaratıcılık puanı ölçülmesi ve geliştirilecek yaklaşımın yaratıcılık üzerindeki etkisi maddi kaynaklarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın maddi sonuçları açısından da, çalışma önem arz etmektedir.

Geliştirilmiş farklılaştırma yaklaşımı milli eğitim müfredatına dahil olan ve öğretmenlerin Bilsemelerde işledikleri derslerle karşılaştırılıp bu bağlamda çalışmanın etkililiğinin ortaya konması bakımından da önemlidir. Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren görsel sanatlar öğretmenlerinin yararlanabileceği bir farklılaştırma yaklaşımı tasarlandığı düşünülmektedir. Tasarlanan yaklaşım, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla proje, etkinlik ve farklı düşünme metotlarını içermesi bakımından önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- Öğrencilerin, ölçüm araçlarına samimiyetle ve kimseden etkilenmeden cevap verdikleri kabul edilmiştir.
- Çalışmaya dahil olan öğrencilerin eşit çalışma şartlarına sahip oldukları kabul edilmiştir.
- Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanması için uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 1) 2019-2020 eğitim-öğretim yılıyla sınırlı tutulmuştur.
- 2) İstanbul iliyle sınırlıdır.
- 3) Bilim ve Sanat Merkeziyle sınırlı tutulmuştur.
- 4) Özel Yetenekleri Geliştirici Program 2 çerçevesinde eğitim alan 45 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- 5) Veri toplama araçlarından olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin puanlanması, söz konusu testin kullanım hakkına sahip olan kişinin belirlediği bir araştırmacı tarafından yapılarak sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Zekâ: Zihnin, öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir. Bu tanımdan hareketle yaratıcılık, zekânın en üst işlevi olarak görünmektedir (Uzun, 2004, s. 15) Binet'ye göre zekâ “belirli bir amaca yönelmek, amaca erişebilmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir” (Cansever, 1982, s. 162).

Üstün Zekâ: Zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birden çoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve başladığı işi tamamlama, üstesinden gelmede yüksek görev anlayışı bulunanlara üstün zekâlı denilmektedir (Akkanat, 2004, s. 175).

Farklılaştırma Yaklaşımı: Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma temel anlamıyla normal okul eğitim programının bu öğrenci profili için uygun olmamasından kaynaklı

olarak içeriğinde meydana getirilen zorlaştırma, zenginleştirme, detaylandırma, hızlandırma ve esnetmedir (Türkman, 2017, s. 25).

Sanat Eğitimi San'a göre "20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır" (Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s. 347). Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesidir (San, 1979, s. 3).

Bilim ve Sanat Merkezleri: Özel yetenekli öğrencilerin; yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanan kurumlardır. BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrenciler;

- a) Uyum
- b) Destek eğitimi
- c) Bireysel yetenekleri fark ettirme
- ç) Özel yetenekleri geliştirme
- d) Proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarında eğitim görürler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Yetenekler Sınırsız Modeli: Yetenekler Sınırsız projesi, öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinde, düzenli sınıf öğretmenleri ve üstün yetenekli eğitim uzmanlarını eğitmek için etkili bir hizmet içi eğitim modelidir. Söz konusu proje; Üretken düşünme, Karar verme, Planlama, Tahmin, İletişim ve Akademik alanlarda öğrencilerin gelişmesini amaçlar. 'Yetenekler Sınırsız' projesinin ana hedefleri, aşağıdakileri içeren üç yönlü bir modelin geliştirilmesine yöneliktir: 1) öğretmenlerin, öğrencilerin çoklu düşünme yeteneklerini tanıma ve beslemedeki eğitimi 2) Düşünce süreçlerinin sınıfın düzenli müfredatına entegrasyonunu desteklemek için materyallerin geliştirilmesi ve 3) öğrenci başarısının, akademik başarı, yaratıcı düşüncede ve benlik kavramında da dâhil olmak üzere çoklu yetenek becerilerinde geliştirilmesidir (Schlichter, 1986, s. 119).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili alan yazını incelediğimizde üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimleri ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmaların bir kısmına bu bölümde değinilmiştir.

Winner ve Martino'nun 2002 senesine ait, 'Artistic Giftedness' başlıklı çalışmasında; görsel sanatlar alanında üstün yeteneğe sahip öğrencilerin karakteristik özellikleri, üstün yeteneğin kaynağı ve çocukluk dönemindeki üstünlükle, yetişkinlik dönemindeki yaratıcılık arasındaki ilişki görsel sanatlar bağlamında incelenmektedir.

Kim, Kaufman, Baer ve Sriraman'ın 2013 tarihli, 'Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students' isimli kitabında; özellikle görsel sanatlar alanında yetenekli ve yaratıcılık seviyesi yüksek bireylerin eğitimlerine değinilmiş, bu bireylerin tanınmalarının güç olabileceğini ve mevcut eğitim programlarının yetersiz kalabileceğine işaret edilmiştir. Üstün yeteneklilerin eğitim programlarında yaratıcılığın teşvik edildiğini fakat yaratıcılık alanında özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin tam olarak karşılanamadığı belirtilmektedir. Bunun sonucunda da bireylerin yaratıcılık alanında yeterince başarıya erişemedikleri gösterilmiştir. Genel yetenek alanında eğitim alan üstünlerin bu alanlarda gelişmelerine fırsat tanındığı fakat üst düzey yaratıcılık potansiyeline sahip bir öğrencinin çok nadir olarak bu fırsatlara erişebildiği ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmada yaratıcılık düzeyi yüksek öğrencilerin eğitimleri için gerekenlere değinilmiştir.

Parisier ve Zimmerman'ın 2004 tarihli, 'Learning in the Visual Arts: Characteristics of Gifted and Talented Individuals' isimli çalışmasında, özel yetenekli bireylere ait teorik kavram açıklamalarına ve bu kavramların eğitimdeki yeri incelenmiştir. Üstün zekâ ve yetenek ve yaratıcılığın ilişkisinin tartışıldığı çalışmanın devamında, ünlü ressamların erken dönem çalışmaları ile sanat alanında yetenekli kişilerin örnek olay incelemeleri

yapılmıştır. Sanat alanında üstün yetenekli çocukların ilerleyişleri, yararlanabilecekleri eğitim programları ile potansiyelleri, cinsiyet özellikleri, eğitim durumları ve öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili konulara değinilmiştir.

Jones'un 1987 tarihli, 'Sanat alanında Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler için programların incelenmesi' başlıklı çalışmasında (Review of Program Options for Gifted and Talented in the Visual Arts) sanat alanında üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde programların önemine değinilmiştir. Sanat eğitim programlarının öğretmenler tarafından önemsenmesi gerektiğine işaret eden çalışmada, eğitim programları tek tek incelenmiş ve bunların yararlarından bahsedilmiştir. Söz konusu çalışmada üstün çocukların sanat alanında gösterdikleri özellikleri ve nasıl tespit edilebileceklerine de değinilmiştir.

Egin'in 2019 tarihli 'Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Ortaokul 5-8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında, Diyarbakır Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 11-13 yaş seviyesindeki 74 öğrenciye, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmış ve anket sonuçları SPSS 22.0 programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, görsel sanatlar dersinin kültürel miras öğrenme alanı uygulamalarında aksaklıklar tespit edilmiştir. Görsel sanatlar dersi süresi ve akıllı tahta kullanımı konusunda yetersizlikler tespit edilmiştir.

Karip'in 2020 tarihli 'Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Bireyler İçin Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Eğitimi' başlıklı çalışmasında sanat alanında üstün yetenekli bireylerin tanılanmalarına yönelik ölçütlere değinilmiştir. Sanat alanında tanılanma kriterlerinin, öğretmen ve danışmanların öznel fikirlerine bağlı olduğu bunun sebebinin de bu alanda yetenekli bireyleri tespit edecek standart bir ölçme aracının geliştirilememiş olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında görsel sanatlar alanında üstün ve özel yetenekli bireylerin tanılanması için kullanılması gereken değişkenlere değinmiş ve söz konusu öğrencilerin neden farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimine ihtiyaç duydukları açıklanmıştır.

Usal'ın 2019 tarihli 'Bilim ve sanat merkezlerinde verilen görsel sanatlar eğitime yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri' başlıklı doktora tez çalışmasında, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki görsel sanatlar dersine ilişkin fiziksel donanım, eğitim programı ve tanılama durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden, 7 farklı Bileşimde görev yapan öğretmenler ile 71 öğrenci ve velilerinin görüşleri incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada elde edilen verilere göre, merkezlerin fiziksel donanım açısından yeterli seviyede oldukları fakat sanat derslerinin atölye dışı bir alana sahip olmadıkları belirlenmiştir. Sanat eğitimi ders saatlerinin, bilim

dersleri karşısında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sanat tanılama sınavının da uygun olmadığı ve yetersiz olduğu kaydedilmiştir.



BÖLÜM 3

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Zekâ Nedir?

Zekâ (anlak) insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Daha doğru bir deyimle, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşimidir (Yörükoğlu, 1996, s. 105). Geçmişte ve günümüzde farklı yaklaşımlar içerisinde zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Bu yaklaşımlar genellikle işlemsel ve kuramsal olmak üzere iki temel başlık altında toplanmaktadır. İşlemsel Yaklaşımda zekâ, ilişkili olduğu varsayılan özellik ya da davranışlar belirtilerek, dolaylı olarak açıklamaya çalışılmaktadır. Buna göre, “zekâ öğrenme yeteneğidir”, “zekâ genel problem çözme yeteneğidir” şeklinde yapılan tanımlar bu kategoriye girmektedir. Kuramsal Yaklaşımda zekâ, farklı kuramlar çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu kuramlar içerisinde en yaygın kabul görenleri ‘Gelişim’ ve ‘Psikometrik’ kuramlardır.

Piaget’in gelişim Kuramına göre zekâ “bireyin çevreye uyum ve eşgüdüm sağlamasının bir yönüdür. Psikometrik Kuramlar, zekâda bireysel farklılıklar olduğu ve bunların zekâ testleriyle ölçülebileceği varsayımı üzerine kurulmuştur (Akkanat, 2004, s. 175).

Ülgen zekâyı bireyle arasındaki farkı belirleyen, zihinsel gelişimle ilgili önemli bir özelliktir şeklinde tanımlamaktadır. Günümüzde tartışma konusu olmakla birlikte, zekâ testleriyle ölçülür. IQ (Intelligence Quotient) ile ifade edilir. IQ, bireyin standart zekâ testinden aldığı puanın takvim yaşına bölünmesiyle elde edilir ve zekâ düzeyine işaret eder (Ülgen, 1997, ss. 26-27). Jensen gibi zekâ uzmanları zekâyı tanımlamak için ‘g’ harfini kullanmaktadırlar. B değer IQ (zekâ bölümünü) gösteren skorların bütünüdür (Davis, 2013, s. 23). İlk zekâ testi 1890’larda Paris’te yaşayan sokak çocukları arasındaki zihinsel

özürlü olanları tanılamak amacıyla Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından hazırlandı. Stanford Üniversitesinden Amerikalı Lewis Terman bu testi normal ve üstün zekâlıları da ayırt edebilecek biçimde geliştirdi ve 1916'da ilk standart zekâ testini Stanford-Binet Intelligence Scale adı ile kullanıma sundu. Böylece ilk IQ ölçümü yani zekâ yaşı ile kronolojik yaş arasındaki farkın standart bir biçimde ölçülmesi işi başlatıldı. Bu test günümüzde de sıklıkla kullanılan testlerden birisidir (Akarsu, 2001, s. 9). Çocuklar için okul psikologları genellikle Stanford-Binet Zekâ Skalası ya da Wechsler Zekâ Skalası uygulamaktadır. Aynı zamanda Wechsler Okul Öncesi ve İlköğretim Düzenlenmiş Zekâ Skalası Testi de mevcuttur. Diğer Zekâ Testleri Bilişsel Yetenek Testi, Henmon Nelson Zihinsel Yetenek Testi, Kaufman Net Zekâ Testi, Kuhlman-Anderson Zekâ Testleri, Otis Lennon Okul Yetenek Testi, Okul ve Üniversite Yetenek Testi, SRA İlkokul Zekâ Testleri ve Woodcock-Bilişsel Yetenek Testi olarak sıralanabilir (Levent, 2014).

Zekâ kişinin özellikle daha üst seviyedeki veya daha soyut kavramları oluşturması ve anlamına da gelmektedir. Zekâ, en basit anlamıyla bireylerin bir şeyi diğerlerinden daha iyi yapabilmesi, yani; bağlantılar yapabilmeleri, çıkarımda bulunabilmeleri, tümevarımlı ve tündengelimli olarak sonuca varabilmesi, zorluğu kavrayabilmesi, fikirleri algılayabilmesi vb. şeyleri diğerlerinden daha iyi yapabilmesi demektir (Locke, 2005, ss. 425-431). Temelde, zekâ doğa vergisi bir yetenektir. Doğuştan gelir ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlenir. Şöyle de söylenebilir: Çocuğun zekâ gücü, anasıyla babasının zekâ ortalamasına yakındır; biraz altında ya da üstünde de olabilir. Zekâ yeteneği, genellikle benimsenen görüşe göre, ana ve babadan gelen çok değişik etkenlerin rastlantısal bir bileşiminden oluşur (Yörükoğlu, 1996, s. 78).

Tarihte, zekâ kavramına ilişkin ilk bilimsel araştırmanın İngiliz bilim adamı Sir Francis Galton (1822-1911) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Galton, insanlarda bir 'genel zihinsel yetenek' bulunduğu düşüncesinden hareket ederek dış dünyada yer alan olaylarla ilgili bilgilerin duyu organları aracılığıyla beyne ulaştırıldığını ve buna bağlı olarak algılamada farklılıklar ortaya çıktığını ifade etmiştir (Walsh ve Beltz'den aktaran Levent, 2013). Galton, dehalar konusunda yapmış olduğu araştırmalarda bu özelliğin aileden çocuklara geçtiğini, deha kişilerin akrabalarının içinde bir ya da birkaç dehanın olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüşüne bağlı olarak Galton, zekânın büyük oranla kalıtımın eseri olduğunu ve çevrenin zekâ üzerinde çok az etkisinin bulunduğunu ileri sürmüştür (Levent, 2013). Öğrenmenin yolunda gitmesi, dolayısıyla okul başarısı birçok uygun koşulun bir arada bulunmasına bağlıdır. Her şeyden önce, çocukta zekâ gelişmesi çocuğun

yaşına uygunluk göstermelidir. Genel zekâ dağılımında ortalamanın altına düşmemesi gereklidir. Okulda olduğu gibi toplum yaşamında da başarı büyük ölçüde zekâ ile orantılıdır (Yörükoğlu, 1980, s. 83).

3.2. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı

Üstün zekâ ve üstün zekâlı çocuk tanımları üzerinde henüz herhangi bir fikir birliğine varılmamış olursa da, öne çıkan tanımlardan biri olarak Marland Raporu'nda belirtilen tanım şu şekildedir: Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, yetkin insanlar tarafından profesyonel bir şekilde tanılanmış ve herhangi bir performans alanında üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıflarda verilen eğitimden farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler. Bu çocuklar genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklardır (Marland, 1972). Bu alanlar:

- a) Genel zihinsel yetenek
- b) Özel akademik yetenek
- c) Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği
- d) Liderlik yeteneği
- e) Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- f) Psiko-motor yetenek

olarak sıralanmaktadır (Passow'dan aktaran Ersoy ve Avcı, 2004, ss. 195-201).

Üstün zekâlılığın geniş kitlelerce kabul gören bir başka tanımı da Columbus Grup (1991) tarafından şu şekilde yapılmıştır: Üstün zekâlı bireyler, akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu, eş zamanlı olmayan bir gelişim örüntüsü sergileyen bireylerdir. Bu eşzamanlı olmayan gelişim, bilişsel kapasite ile birlikte artmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle üstün zekâlı bireyler daha hassas olabilmektedirler. Ayrıca uygun bir şekilde gelişimlerinin sağlanması için bu bireylere yönelik ebeveynlik, öğretim ve rehberlik konularında değişiklikler gerekmektedir (Colombus Grup'tan aktaran Kaya, 2015, ss. 59-74).

Bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yeteneklilik, zekâ kavramı ve zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleriyle açıklanmıştır. Zekâ testleri aracılığıyla tanımlama yapan kaynaklarda üstün yetenekliler, yapılan değerlendirme sonucunda zekâ bölümü sürekli olarak 130 ve daha yukarı puan alan bireylerdir. (Ersoy ve Avcı'dan aktaran Levent, 2013). Bilimsel bir alan olarak üstün yeteneğin büyüteç altına yatırıldığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yeteneğin en güçlü göstergesi zekâ kavramı ve dolayısıyla zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri olmuştur (Akarsu, 2001, s. 9). Zekâ testlerinden bağımsız yapılan tanımlamalara bakacak olursak, üstün yeteneklilik; “genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesi” (Feldhusen'den aktaran Levent, 2013) ya da “duygusal ve bilişsel deneyimleri anlama ve transfer etme yeteneği bakımından akranlarına göre farkındalık, duyarlılık ve yetenek ortaya koymak” olarak ifade edilmektedir (Kokot'tan aktaran Levent, 2013). Üstün zekâlı ve yeteneklilere yönelik eğitim hizmetleri bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde planlandığı ve uygulandığı sürece verimli olma şansına sahiptir. Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar yukarıda belirtilen özelliklere ve bunları geliştirebilecek potansiyele sahip bireylerdir. Bu çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Çepni vd.'den aktaran Emir ve Yaman, 2017). Doğaldır ki sayılan bu uygun koşullar var olduğu sürece zeki çocukların okulda ve toplumda başarıya ulaşma olasılığı çok yüksektir. Çok üstün yetenekli çocukların erişkin çağlara dek izlenmesi, bunların büyük çoğunluğunun zekâlarına uygun bir başarı düzeyine ulaştıklarını göstermektedir. Ancak küçük bir bölümün de çeşitli olumsuz etkenler sonucu, yeteneklerinin çok altında işlerde çalıştıkları saptanmıştır (Yörükoğlu, 1980).

Üstün Yetenek, kendi başına ayrıcalıklı bir özellik ya da yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ve ne olursa olsun tüm insanlarda gözlenen özelliklerin varoluş derecesindeki, görülme sıklığındaki, ortaya çıkış zamanındaki ve bir araya gelişindeki özgünlükten kaynaklanan bir özelliktir. Bir başka deyişle, üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişilerdir (Akarsu, 2001).

3.2. Üstün Zekâ ve Özel Yetenek Kavramı

21. yüzyıl gereksinimlerine baktığımızda girişimcilik, problem çözme, yaratıcılık ve yeni fikirler üretme becerilerinin zekâ ile yakın ilişki içinde olduğunu görebiliriz. Bu beceriler özellikle üstün zekâ ve özel yetenek kavramlarının açıklanmasında sıkça karşımıza çıkar. Üstün zekâ kuramları, sıradan zekâ kuramlarından farklı içeriklere sahiptir. Zekâ kuramları beceriler, normal seviyede zekâ ve özellikleri üzerine kurulu iken, üstün zekâ kuramları özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin daha spesifik yetenekleri üzerine kurgulanmıştır.

3.3. Üstün Zekâ Kuramları

Bu başlık altında belli başlı zekâ kuramlarına değinilmiştir.

3.3.1. Üstünlükte 3 Halka Modeli: Joseph Renzulli

Renzulli, üstün yeteneği tanımlamak için kuramında üç özellik çemberinden bahsetmektedir. Çemberin her bir kolunu ayrı bir kavram oluşturmaktadır. Bu kavramlar: ortalama üstü genel / özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılıktır. Bu kavramların bileşiminden ise üstün yeteneklilik ortaya çıkmaktadır (Sak, 2014, ss.23-24). Bu düzeneğin içinde ‘genel yetenekler’; sözcükleri akıcı biçimde kullanma, soyut olarak düşünebilme, muhakeme becerisi, gereken bilgiyi hızlı ve seçici bir biçimde hatırlayabilme yetilerini kapsar. ‘Özel yetenekler’ ise; müzik, matematik, plastik sanatlar, tiyatro, dans vb. gibi daha özel alanları kapsamaktadır. Çemberin bir diğer ögesini ‘yaratıcılık’ oluşturur, bir konu veya durum / problem hakkında yeni ve özgün çözüm yolları bulmak ve bunları uygulayabilmek konularını kapsar. Çemberin son halkasını ise ‘görev sorumluluğu/motivasyon’ oluşturur, iş ve sorumluluk üstlenme olarak tanımlanır. Renzulli’ye göre bir bireyin üstün yetenekli / zekâlı olarak adlandırılabilmesi için bu üç çemberin birbiriyle kesişmesi ve birbirlerini tamamlaması gerekmektedir (Bildiren, 2018, s. 15).

Üstünlükte üç halka modeli teorisi, insanın, yaratıcı üretkenlik için potansiyelinin, esas boyutlarını resmetmeyi dener. Bu teorinin ismi, birbiriyle etkileşim halinde olan ve üç özellik taşıyan kümelerin kavramsal çerçevesinden türetilmiştir. Üç halka modeli, kişiliğe etki eden çevresel faktörleri çemberler arası, arka planında bir balıksırtı düzeneği halinde betimler (Renzulli, 2016, s. 67).

3.3.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi

Bilim insanları zekâyı yıllarca niceliksel olarak ifade ettiler, ve bunun için de, hızlı düşünme, sözel beceriler ve matematiksel yetenek ölçen çeşitli zekâ testleri kullandılar. Oysa sadece matematiksel, sözel ve hızlı düşünme gibi becerilerin yanında plastik sanatlar, müzik, dans veya spor gibi alanların da öneminden aynı derecede bahsetmemiz gerekir. Gardner'ın çoklu zekâ teorisinde çıkış noktası da tam olarak bu noktayı işaret eder. Gardner'ın, beyni hasar görmüş hastaları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu hastaların sözel veya mantıksal düşünme gücünü yitirmelerine rağmen ıslık çalma, spor yapma gibi becerilerini yitirmediklerini görmesi, zekânın birden fazla boyutunu olduğunu düşünmesine neden olmuştur (Köroğlu ve Yeşildere, 2015). Gardner kendi kurduğu zekâ teorisine insanların daha geniş bir açıdan bakmasını sağlamaya çalışmış ve kimi bedensel becerileri de zekâ türü olarak nitelendirmiştir, bunun sebebini ise, insanlara bu güne değin düşünmedikleri bazı şeylerin zekâ olabileceğini düşündürmek olarak açıklamıştır (Tuğrul ve Duran, 2003, s. 225).

Gardner'a göre çoklu zekâ alanları:

Sözel dilsel zekâ: Kendi anadilini ve başka dilleri de kullanarak düşüncelerini ifade edebilme yeteneği ve bu yolla diğer insanları anlayabilme kapasitesidir. Dili ve kelimeleri karmaşık olarak da kullanabilme, şiir, makale, mizah vb. sanatları etkili biçimde kullanabilmedir.

Mantıksal-matematiksel zekâ: Sayısal olarak hesaplama yapma, düşünme, planlama, problem çözme, oranlama yapma, sayılarla ve geometrik şekillerle çalışma, kavramlar arası ilişkiler kurabilme vb. etkinliklerle öğrenme şeklidir.

Görsel-uzamsal zekâ: Resimler, şekiller ve imgelerle düşünebilme ve öğrenebilme, üç boyutlu şekillere ve nesnelere ilgi gösterme, şekillerle ve çizerek kavrayabilme, modelleme yapabilme, kavramları zihinde görselleştirebilme, sezgisel olarak düşünebilme kapasitesidir.

Sosyal zekâ: insanlarla işbirliği içinde çalışma, düşünce duygu ve davranışları anlayabilme, sözlü ve sözsüz olarak anlaşabilme, davranışları yorumlayabilme, ikna kabiliyetinin yüksek olması, toplu biçimde çalışabilme kabiliyetlerini barındırır.

Kinestetik zekâ: bütün vücudu ile bedeninin parçalarını etkin biçimde kullanabilme, hareket, jest ve mimiklerini kullanarak kendini ifade etme, beyin ve kas koordinasyonunu

etkili bir biçimde sağlayabilme, hareketli olma ve hatta yerinde duramama, deneme yanılma yoluyla öğrenme becerilerini barındırır.

Müziksel-Ritmik zekâ: Seslerle, melodilerle düşünme ve kendini ifade etme, sesleri hatırlayabilme, sesleri ve notaları kullanarak öğrenme, yeni ses ve ritimleri üretme, dışardan gelen ses ve melodileri kullanma, müzik aletlerine karşı meraklı olma, ritimlerle öğrenme kabiliyetlerini kapsar.

İçsel-Duygusal zekâ: Kendini ve kapasitesini bilme, yalnız kalmaktan korkmama, insanların duygusal tepkilerinin anlamını ve derecesini çözebilme, bu konuda kendini ve çevresindekileri doğru olarak değerlendirebilme, başkalarından bağımsız olarak çalışabilme ve kendi kendine öğrenme kapasitesidir.

Doğa zekâsı: Doğadaki canlıları tanıma anlayabilme gözlemlene kapasitesinin gelişmiş olması, canlıların ve insanların yaradılışları üzerine düşünme, farklı özelliklerine göre canlıları sınıflayabilme, doğaya, evrene ve dünyaya karşı ilgili olma özelliklerini kapsar (Almeida vd. 2010; Saban, 2009; Tuğrul ve Duran, 2003).

Gardner'in çoklu zekâ kuramında zekâ çeşitleri tek tek değerlendirildiği zaman baskın olan zekâ alanında bireyin üstün olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Gardner'in çoklu zekâ kuramı normal zekâ teorileriyle beraber üstün zekâ kuramlarına da dâhil olmuş olmaktadır.

3.3.3. Üçlü Zekâ Teorisi: Robert Stenberg

Sıradan IQ testlerinin ölçerek saptadığı zekâ tanımlamalarına alternatif olarak sunulan bu kurama aynı zamanda 'Başarılı Zekâ Teorisi'de denilmektedir. Üçlü zekâ teorisi kuramı zekâyı üç bölüme ayırır.

Analitik (Bileşimsel) Zekâ Boyutu: Üçlü zekâ teorisinde, Stenberg'in analitik beceri olarak adlandırdığı temel akademik beceridir. Bu, zekâ testleri okuma becerisi ve özellikle de analitik ve mantık testleri ile ölçülür (Davis, 2013, s. 99). Zekânın bu boyutu klasik zekâ tanımlamalarına benzer, zekânın bu bölümünü zekâ testleriyle ölçmek mümkündür. Bu bölüm çeşitli akademik problemleri çözme, bulmaca çözme vb. becerileri içerir. Zekânın bu bölümünün diğer bölümlere göre daha kolay ölçülebildiği belirtilir. Zekânın bu bölümü de kendi içinde üçe ayrılmaktadır:

- a) Yürütücü Biliş: bu bölüm zihninin nasıl çalıştığıyla ilgilidir. İnceleme, kontrol etme, çeşitli bilişsel süreçleri yönetme ve yürütme, analiz etme vb. gibi genel zihinsel becerileri içerir.

- b) Performans bileşeni: bilgileri yürütücü biliş ile birlikte düşünceye ve düşünceyi de harekete geçiren süreçlerin bütünüdür. Birtakım bilişsel aktivitelerin toplamıdır, bu bilişsel aktiviteler; kodlama, hesap yapma, bilgileri kısa süreli bellekte tutma ve uzun süreli bellekten geri çağırma, olaylar arasındaki ilişkileri görebilme vb zihinsel aktiviteleri kapsayan temel süreçlerdir.
- c) Bilgi edinme bileşeni: yeni bilgiyi elde ederken, bilgiyi depolama ve öğrenme kapasitesini içerir. Aynı zamanda seçici algıyı da içerir (Sternberg, 2002, ss. 7-8).

Pratik (Bağlamsal) Zekâ: Sternberg bu zekâ boyutu için ‘sokak zekâsı’ tabirini kullanmıştır. Kişinin gerçek yaşamdaki davranışlarını yöneten zekâ boyutudur. Bu zekâ boyutunun doğru ölçülebilmesi için kişinin hem zihinsel becerileri hem de davranışları ve sosyal zekâsı da işin içine katılmalıdır. Pratik zekâ boyutu da kendi içinde adaptasyon, değiştirme ve seçme, olarak üçe ayrılmaktadır. Adaptasyon; kişinin çevreye uyum sağlamak için harcadığı çabadır. Değiştirme; kişinin çevresini kendine göre şekillendirmesidir. Seçme ise; kişinin kendine daha uygun olan bir çevreye yerleşmesidir (Başaran, 2008; Sternberg, 2002; Tok ve Sevinç, 2010;).

Yaratıcı (Deneyimsel) Zekâ: Sternberg’e göre bu zekâ boyutu, duyguların kontrol altına alınmasını ve belirli amaçlar uğruna kullanılmasını kapsar. Yaratıcı zekâ boyutu, kişinin kendi içsel dünyasıyla dış dünya arasında nasıl bir bağlantı ve denge kurduğunu açıklar. Bu zekâ boyutu da kendi içinde ikiye ayrılır: yenilik ve otomasyon. Yenilik; daha önce hiç karşılaşılmamış durumları yönetebime, yeni fikirler bulma, paylaşma, kabul ettirme, denenmemiş çözüm yolları keşfetme becerilerini içerir. Otomasyon ise; düşünmeden yapılan zihinsel işlemleri kapsar, bu bireyler yeni bir problem karşısında bilinçli olarak, başka işlere yada öğrenmelere yönelebilirler. Yaratıcı zekâ türünde başarılı olanların sentez becerisi yüksektir ve yaratıcılık, güzel sanatlar alanlarında da başarılı olurlar, ancak genellikle IQ testlerinden yüksek puan alamazlar (Başaran, 2008, s. 125).

3.3.4. Üstünlük Kavramında Kim, Ne ve Nasıl?: Abraham Tannenbaum

Tannenbaum 1986 yılında üstün zekâ kuramlarına bir yenisini eklemiştir. Tannenbaum’a göre bir kişinin gerçekten üstün zekâlı sayılabilmesi için beş tane faktörün bir arada olması gerekmektedir. Söz konusu beş faktör üstün zekâ tanımını oluşturabilmek için yeterli değil ama gereklidir. Bu sebeple dört tane faktörün yan yana gelmesi beşinci olmadan bir şey ifade etmemektedir (Demirel ve Sak, 2011, s. 64). Bu faktörler: ayırt edici özel yetenek, genel yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür, söz konusu

faktörlerin hep birlikte olması gerekir. Burada bahsi geçen genel yetenek IQ anlamına gelmektedir. IQ'nun çok fazla önemsenmemesi, aynı zamanda ihmal de edilmemesi gerektiğini ve zekâ puanının belirli bir sınırın üstünde olması gerektiğini savunur (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, s. 27).

Ayırt edici özellik kavramı ile de kişinin özellikle belirli bir alanda daha çok yükselmesini kasteder, bu özellikler fen, matematik ya da plastik sanatlar alanlarında olabilir. Zihinsel olmayan faktörler de ise, bir işi başarabilmek için gerekli olan hırs, kişinin egosunu kontrol altında tutabilmesi gibi psikolojik yeterlilikleri kapsar. Çevresel faktörler bireyin kontrolünde olmayan ve hayata gelmesinden itibaren etrafındaki uyaranları kapsar. Kişinin maruz kaldığı uyaran sayısı onun başarısıyla doğru orantı gösterir. Şans faktörü ise bireyin yeteneklerinin ortaya çıkması için kontrol edilemeyen birçok olgunun yan yana gelmesi durumu olarak özetlenebilir. Bu durum söz konusu yeteneklerin ortaya çıkması için olumlu koşulların bir arada olmasını barındırır (Bildiren, 2018, s. 22).

3.3.5. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT): François Gagne

Gagne (2004)'nin ortaya koyduğu ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek kuramı uyarınca üstün zekâ, doğuştan gelen bir kapasitedir; üstün yetenek ise, doğuştan gelen bu kapasitenin yaşam ile gelişmesi bakışıyla örtüştüğü söylenebilir (Gagne'den aktaran Erdoğan ve Güçyeter, 2019, s. 1323). François Gagne'nin üstünlük ve yeteneğin farklılaşması modeli üstün özellikler ve yetenekler kavramlarını birbirinden ayırır (Davis, 2013, s.103). Gagne, zekâ ve yetenek kavramını birbirine bağlamak için ayrıştırma yöntemini kullanmıştır ve üstün zekânın üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklamaya çalışmıştır. Üstün zekâ ve üstün yetenek gruplarına giren kişilerin arasında kesin bir çizgiyle ayırım yapılması, bu kişilerin toplumun genel nüfusa olan oranına bakılması gerektiğini savunur. Kurama göre üstün zekâ, en az bir yetenek alanına ilişkin doğuştan gelen ileri zihinsel kapasiteleri ifade eder. Gagne'nin kuramında üstün zekâ, doğuştan gelen yetenek ile eş anlamlıdır, üstün yetenek ise, en az bir performans alanında doğuştan gelen zihinsel kapasitelerin geliştirilerek ve bilginin üst düzeyde öğrenilmesiyle oluşur. Özetle üstün zekâ doğuştan gelir, üstün yetenek ise doğuştan gelen kapasitenin yaşamla gelişmesi ile olur. Her hangi bir alanda yaşatlarına nazaran %10'luk dilimde olan bireyler üstün zekâlı veya yetenekli olarak kabul edilmektedirler (Sak, 2014, ss. 27-28).

Gagne'nin kuramı altı bileşenden oluşmaktadır, bunlar:

- 1) Üstün zekâ

- 2) Üstün yetenek
- 3) Öğrenme ve deneyim
- 4) Bireysel katalizörler
- 5) Çevresel katalizörler
- 6) Şans

Üstün zekâ kavramının altında dört tür yetenek alanı bulunmaktadır, bunlar: zihinsel-psikomotor alanlar, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duyuşal-motor yeteneklerdir. Bu yeteneklerin kısmen genetik olarak geliştiği belirlenmiştir. Bu kavramların hepsini doğal yetenekler olarak ta adlandıran Gagne, özellikle çocuklarda doğal yeteneklerin daha kolay gözlemlenebildiğini savunur. Çocukların gelişim süreci boyunca karşılaştıkları çeşitli görevler yoluyla gözlemlenebilir. Doğal yetenekler, okumak, anadilinden farklı bir dil konuşmak, çeşitli ve yeni kavramları anlamak için gerekli bilişsel becerileri ve problemlerin çözümünde kullanmak için yaratıcı becerileri, özellikle sanatta yaratıcı üretkenliği içerir. Üstün Yetenek ise, özel bir alandaki ileri derecede potansiyelin iyi bir beceriye dönüşmesinde ortaya çıkar. Mesleki alanda en az %10'luk dilime giren bireyler üstün yetenekli olarak kabul edilirler. Bireyin, yetenek gerektiren her hangi bir alanının özel becerilerinde üst düzey performans göstermesi durumudur. Zekâ ve yetenek bölümleri arasında her hangi bir ilişki bulunmamaktadır. Yetenek geliştirilebilir bir yapıdadır. Öğrenme ve Pratik, yeteneğin gelişmesi, kişinin doğuştan gelen kapasitesinin özel bir alanda uzmanlık yada ustalık olarak beceriye dönüşmesidir. Genel eğitim için becerinin anlamı, üstün yeteneklilik kavramındaki yetenek alanına denk gelmektedir. Kişinin öğrenme ve pratik süreçlerindeki yetenek gelişimi formal ve informal öğrenmeleri kapsayabilir. Katalizörler ise, bireysel ve çevresel katalizörler olarak ikiye ayrılır. Bireysel katalizörler kendi içinde beş bileşene ayrılır. Bunlar: fiziksel özellikler, motivasyon, irade, kişilik ve özyönetimdir. Çevresel katalizörlere baktığımızda ise; bireyin yaşantısına olan etkilerinin farklı şekillerde ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Çevresel katalizörler de kendi içinde dört gruba ayrılır, bunlar: ortam, kişiler, olanaklar ve olaylardır. Şans olgusunun ise birçok çevresel katalizörleri etkilediği farkedilmiştir. Şans genetik miresin aktarımında, doğum esnasında ve geçmiş kazalarda kendini gösterir. Şansın ve rastlantıların, üstün zekâ ve yeteneğin gelişiminde çok önemli bir rolü vardır (Baltacı, 2013, ss. 1-20).

3.3.6. Psikososyal Sınıflar Kuramı: Tannenbaum

Tannenbaum, kuramını geliştirirken toplumun birtakım ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların çeşitlilik gösterdiğini temel almıştır. Toplumsal ihtiyaçların bazıları diğerlerine göre daha önemli ve ilk sıralarda gelmektedir. Bu hiyerarşiye dikkat eden Tannenbaum kuramını da ihtiyaçların önem sırasını temel alarak oluşturmuştur. Toplumun önem verdiği ve ihtiyaç duyduğu beceriler, üstün yetenek hiyerarşisinde üst sıralarda gelmektedir. Bunun karşılığında sıradışı ve bilişsel olarak daha karmaşık yetenekler, eğer toplumun ihtiyaçlarına cevap veremiyorsa toplum tarafından gözardı edilmektedir (Sak, 2014, ss. 13-14).

Tannenbaum'a göre üstün zekâ ve yetenek dört kısma ayrılır, bunlar: ender yetenekler, artık yetenekler, hisseli yetenekler ve tuhaf yeteneklerdir.

Ender yetenekler, toplumun kaderini değiştiren, insanların ihtiyaç duydukları çok önemli buluşları gerçekleştirmiş olan bireylerdir. Bu bireyler özellikle iki yeteneğe sahiptirler, bunlardan ilki çok az sayıda olmaları diğer bir özellikleri ise toplum için çok önemli bir olayı gerçekleştirmiş olmalarıdır. Atatürk, Edison, Tesla, Graham Bell gibi isimler bu kişilere birer örnek niteliğindedir. İnsanlık varoluşunu bu kişilere borçludur denilebilir. Toplumun bu nadir yeteneklere olan ihtiyaç miktarı ile bu kişilerin sayıları ters orantılıdır (Karadağ, 2015; Sak, 2014; Tannenbaum, 2001).

Artık yetenekler ise, aynı ender yetenekler grubuna dahil olan kişiler gibi, toplumun önemli ihtiyaçlarını karşılayan çok az sayıdaki kişiler olmakla birlikte yetenekleri itibarıyla insanlığa sanat, edebiyat, felsefe vb. alanlarında hizmet etmiş olan kişilerdir. Picasso, Mozart, J.P. Sartre bu gibi kişilere örnek olarak gösterilebilir. Bu kişiler çeşitli alanlardaki yaratımlarıyla insanların duygu, düşünce, yaratıcılık ve entelektüellik seviyelerini olumlu olarak etkilerler. Fakat bu kişiler ender yetenekler grubuna dahil olan bireyler kadar ilgi ve değer görmezler, bunun sebebi ise her ne kadar insanlığın kültürel, sanatsal ve sosyolojik alanlarda ileri gitmesine sebep olmuşlarsa da fiziksel olarak varoluş durumuna doğrudan katkı sağlamadıklarıdır. İnsanlığın fiziksel devamlılığı kültürel zenginlikten her zaman daha önemli bulunmuştur (Karadağ, 2015; Sak, 2014; Tannenbaum, 2001).

Hisseli yetenekler grubundaki bireyler toplum hizmeti veren kişilerden oluşmaktadır. Bu gruptaki bireyler daha çok doktor, öğretmen, avukat gibi kişilerden oluşmaktadır. Topluma ya da medeniyete yön verecek kadar yaratıcı ve etkileyici buluş, eser, düşünce akımı vb. ortaya koymaları beklenmez. Bu gruptaki bireylerden bazıları zamanla ilerleyerek ender

yetenekler veya artık yetenekler grubuna dahil olabilirler. Bu gruptaki bireylerin fazla olması durumunda içinde oldukları toplumda rağbet görmemeye başlayabilirler.

Tuhaf yetenekler sınıfında, toplumların eğlence, mizah ve magazin gibi ihtiyaçlarını karşılayan bireyler ve zamanla değerini yitirmiş yeteneğe sahip kişiler bulunmaktadır. Guinness rekorlar kitabına dâhil olmuş olaylar veya zihinden çok karmaşık problemleri hesaplayabilmek, çok hızlı okuma yapabilmek tuhaf yeteneklere örnek gösterilebilir. Bu yetenekler uzun süreli çalışmalardan sonra da ortaya çıkabilirler (Karadağ, 2015; Sak, 2014; Tannenbaum, 2001).

3.3.7. Beşgen Kuram: Sternberg ve Zhang

Beşgen kuram, kişilerin zekâ konusunda sahip oldukları birtakım değerleri, yargıları ve ölçütleri temel alarak oluşturulmuştur. Kişilerin sahip oldukları bu değer, yargı ve ölçütler zekânın üstün olup olmamasında subjektif olarak belirleyici rol oynarlar. Bu sebepten, beşgen kuramın örtülü bir kuram olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin sahip oldukları inanışlar üstün zekânın belirleyici kriterlerini oluşturur. Bu kriterler, olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer ölçütleridir (Sternberg & Zhang, 1995, s. 88).

Olağanüstülük ölçütü kişinin farklı alanlarda, zihinsel olarak akranlarına göre daha ilerde olmasını öngörür. Bu durum, kişinin ancak grup ile karşılaştırılması sonucu ortaya çıkar. Fakat bu esnada grubun yaş ve deneyim kriterleri devreye girer. Kendi yaş grubuna ait olmayan veya aynı deneyimleri paylaşmamış olduğu bir grupta karşılaştırılan çocuk, olduğundan daha ileri veya daha geri görülebilir. Olağanüstülük ölçütü, göreceli bir kavramdır. Bunun sebebi bazı gruplarda çok üst görülen bir durum veya kişi, başka bir grupta ortalama olarak görülebilmektedir. Bireylerin çalışma süreleri ve yaşamış oldukları deneyim belirleyici rol oynamaktadır (Sak, 2014; Sternberg & Zhang, 1995).

Enderlik ölçütü, bireyin yetenek düzeyinin, akranlarıyla karşılaştırılmasından sonra çok ender olduğuna karar verilmesidir. Eğer bir toplumda bireyin sahip olduğu yeteneğe sıkça rastlanıyorsa, o zaman bireyin üstün olduğu söylenemez. Kurama göre bir alanda üstün yetenekli sayılabilmek için söz konusu yeteneğe az sayıda ve iyi düzeyde rastlanıyor olunması gerekir (Sternberg & Zhang, 1995, s. 88).

Üretkenlik ölçütü, kişinin üstün zekâlı olarak kabul edilebilmesi için faaliyet gösterdiği alanın üretkenliğe açık olması gerekmektedir. Kuramcılardan bazıları standart zekâ testlerinden alınan puanların, zekânın asıl potansiyelini yansıtmadığını düşünmektedirler.

Çünkü testlerden alınan puanlar kişilerin sahip oldukları potansiyellerini üretime dönüştürdüklerini göstermez. Karşıt görüşteki kuramcılar ise, zekâ testi puanlarının, kişilerin zekâsal olarak üretimini göstermese bile var olan potansiyellerini yansıttığı için doğruyu gösterdiği görüşündedirler. Üretkenlik, büyükler ve küçüklerde farklı şekilde ölçülmektedir. Çocukların belli bir deneyime sahip olmadıkları için üretken olmaları beklenmez ama büyüklerde böyle değildir. Büyüklerin hayat deneyimleri daha fazla olduğu için var olan potansiyellerini üretkenlik kriterine göre değerlendirmek gerekir. çocukların ise sahip oldukları potansiyelin ölçülünerek üstün olup olmadıklarına bakılması yeterlidir (Karadağ, 2015; Sak, 2014).

Kanıt ölçütüne göre, bir kişi akranlarına göre çok üstün özellikler gösterse bile üstün zekâlı olarak nitelendirilemeyebilir. Enderlik, üstünlük ve üretkenlik ölçütlerini sağlasa bile üstün olarak kabul edilmeyebilir, çünkü durumunu kanıtlayabilmesi gerekmektedir. Bireyin üstün zekâyâ sahip olduğunu da çeşitli standartlaşmış testlerle kanıtlatabiliyor olması gerekmektedir. Bireyin potansiyelini geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış, bireysel yada grupla kullanılabilecek bir standart testle ispat edebiliyor olması gerekmektedir (Sternberg & Zhang, 1995, s. 88). Değer ölçütü, bireyin üstün zekâlı olarak kabul edilebilmesi için, içinde yaşadığı toplum tarafından da değer verilen bir alanda özel yeteneklerinin olması gerektiğini kapsar. Sternberg ve Zhang'a göre üstün zekâ çeşitlerine verilen değer, toplumdan topluma değişiklik göstermektedir; bu sebepten, bireyler toplumda değer görmeyen bir alanda çok üstün yeteneğe sahip olsalar bile üstün yetenekli olarak addedilmezler. Beşgen kurama göre üstün zekânın yapısı çok farklı modüllerden oluştuğu için, üstün zekâyı tek bir test veya yöntemle belirlemek olanaksızdır. Bir alanda önemli kabul edilen ve ölçülmek istenen bir beceri başka bir alanda önemsenmeyebilir bu yüzden belli bir alanda üstün kabul edilen bireyler tanılanırken ilgili oldukları alanda geçerli testler veya ölçme araçları kullanılmalıdır (Sternberg & Zhang, 1995, s. 88).

3.4. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün zekâlı çocukları normal zekâyâ sahip çocuklardan farklı kabul ederiz. Bunların bedeni, zihni, sosyal, kişilik ve mesleki yönden üstün özelliklere sahip olduğunu düşünürüz (Çağlar, 2004, s. 111). Günümüzde 1977'de Renzulli'nin yapmış olduğu tanım büyük bir kabul görmektedir. Renzulli üstün zekânın insan yapısının üç temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar;

- Genel anlıksal gelişimde ortalamanın üstünde olmak,

- Üstün yaratıcılık düzeyi göstermek yani sorunların çözümüne ıraksak düşünme (divergent) boyutu ile yaklaşmak,
- Yüksek görev anlayışı diyebileceğimiz kendini ele aldığı konuya tamamlamaya adanma, yani güdülenme ve güdülemede üst düzeyde olma, bir sorunun doğurabileceği sonuçları görebilme yeteneğidir (Ataman, 2004, s. 155). Maker'a göre ise Üstün zekâlılık karmaşık sorunları çözebilme yeteneğidir (Maker, 2011).

Marland Raporu'nda üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde ya da birkaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır. Bunlar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek ve psikomotor yeteneğidir (Marland, 1972). Morelock'a göre üstün yeteneklilik, normal standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri becerileri içeren uyumsuz (asen kronik) gelişimdir (Morelock, 1992, ss. 1-15).

Moseley ve Cutts'a göre üstün yetenekliler aşağıdaki özelliklerden bir veya bir kaçına sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır:

- 1) Genelleştirme yapabilme yeteneği
- 2) Soyut Düşünce Yeteneği
- 3) Problemler konusunda iç görü sahibi olmak
- 4) Uslamlama
- 5) Problem Çözme
- 6) Öğrenme hızı, entelektüel amaçları bitirme sürati
- 7) Israr
- 8) Bellek
- 9) Önsezi
- 10) Mizah Yeteneği
- 11) İlgi ve merakların zenginliği
- 12) Uyanıklık ve gözlemlene özelliği
- 13) İnisiyatif, teşebbüs etme yetisi
- 14) Yaratma yeteneği
- 15) Eleştirici muhakeme
- 16) Hizmet arzusu (Cutts & Moseley, 2004, s. 30).

Potansiyel üstün yetenek bağlamında eğitimin kitleselleşmeye başladığı 19. yüzyıldan bu yana üstün yeteneği inceleyen çalışmalar ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili uygulamalar genel iki başlık altında incelenebilir:

a) Üzerinde kolayca anlaşılan müzik, resim, dans ve spor dallarındaki uygulamalar: Yüzyıllar boyunca her toplum bu ilk gruba giren çocukları olabildiğince erken yaşta keşfedip ailenin koşulları ve o dönemin sunabildiği olanaklar içerisinde onları üstünlükleri yönünde yetiştirmeye çalışmıştır. Bu alanlar nispeten sınırları belirgin dolayısıyla da üzerinde uzmanların uzlaştığı bir biçimde tanımlanabilir alanlardır ve gene bu yüzden ölçümleri kolaydır.

b) Genel kitle eğitimi içinde farklılaşma gerektiren zihinsel, duyuşsal, sosyal yetenek ve yaratıcılığa yönelik uygulamalar: Ailenin, çevrenin, uzmanların, eğitimcilerin ve politikacıların uzlaşmaya varmakta ve dolayısıyla uygun uygulamaları yapmakta zorlandıkları alan budur. Çünkü doğası gereği bu gruba giren yetenekleri tanımlamak, ölçütler ve ölçme araçları geliştirmek ve ölçüm sonuçlarını ve bunları izleyen yönlendirmeleri, çağımızda geçerli “eğitimde fırsat eşitliği” anlayışı ile yapmak kolay değildir (Akarsu, 2004, s. 71).

Üstün zekâlı çocuklar üst düzey düşünme kapasitesine sahiptirler. Ayrıca, farklı düşünce sistemleri, olaylar, durumlar ya da bilgiler arasında sıra dışı bağlantılar kurabildikleri ve gerçekte bunu yapmaktan keyif aldıkları, disiplinlere özgü bilimsel karmaşıklıklara ve sorunlara karşı yoğun ilgi ve merakları olduğu bilinmektedir. Bu çocukların çoğu yetenekli oldukları alanlarda sorun çözme ve yaratıcı katkıda bulunma arzusu içindedirler. Genel olarak diğer öğrencilere nazaran yeni bilgiyi öğrenme ve problemleri çözme gibi öğrenme etkinliklerinde daha hızlı gelişim göstermeleri sebebiyle öğrenimde daha az zamana ihtiyaç duyarlar. Ayrıca bağımsız davranmayı, karar mekanizmalarında yer almayı ve kendi ilgileri doğrultusunda öğrenme rotası çizmeyi tercih ederler (Sak’tan aktaran Altıntaş, 2014).

3.4.1. Sanat Alanında Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Sanat (görsel) alanında özel ve üstün yetenekli öğrencilerin iyi gelişmiş çizim becerileri bulunmaktadır aynı zamanda bu çocuklar yüksek bilişsel becerilere ve motivasyona sahiptirler, ilgileri yüksektir. Çalışma esnasında yoğunlaşma, kendilerine ait kültürel

biçimlere erkenden hakim olma, uzun süren motivasyon ve üretkenlikleri, ailelerinin ve öğretmenin desteği sayesinde uzmanlık derecesinde iyi çalışmaları bulunmaktadır.

Milbrath, sanatsal anlamda yetenekli çocukların 1 ila 2 yıl önce temsili çizim yapmaya başladığını, yüksek derecede yaratıcılık ve özgünlük gösterdiğini ve akranlarından niteliksel olarak farklı şekillerde çizdiklerini buldu (Clark & Zimmerman, 2004, s. 13).

Literatür incelendiğinde, sanat alanında üstün yetenekli bireyler için üç ayrı kavram kullanılmaktadır. Bunlar, görsel sanatlar alanında üstün yetenekli (artistically gifted), müzik alanında üstün yetenekli (musically gifted) ve drama / tiyatro alanında üstün yetenekli kavramlarıdır.

Görsel sanatlar alanında üstün yetenekli çocuklar, daha erken yaşlarda ortalamanın üzerinde çizim kalitesine ve ileri görsel hafızaya sahip olmakla birlikte sanatsal becerilerini geliştirmeye oldukça yüksek bir motivasyon içerisindedir (Winner ve Martino'dan aktaran Levent ve Çelik, 2017, s. 67). Lowenfeld'e göre, görsel sanatlar alanında özel yetenekli çocuklar akranlarından farklı olarak beş özelliğe sahiptirler:

- 1) Hayal gücü ve ifadede akıcılık,
- 2) Mekânsal dağılım ve organizasyon için son derece gelişmiş bir duyarlılık,
- 3) Sezgisel hayal gücü,
- 4) İfadede keskinlik,
- 5) Konu ve araç ile ileri düzeyde kendini ifade edebilme (Lowenfeld, 1957).

Sanat alanında üstün yeteneğe sahip çocuklar hayal gücü ve ifade etmede akıcılık, oldukça gelişmiş görsel ve organizasyonel duyarlılık, sezgisel kalite, ifadenin doğrudanlığı ve konu ile yüksek ilişkisi, fikirlerin görsel ve kavramsal akıcılığı, karmaşıklık ve detaylandırma, görsel hafıza ve detay, doğaçlama yapabilme, teknik unsurlara hakimiyet konularında gelişmişlerdir. Ayrıca bu bireyler, çocuklukta sanata ve çizime ilgi duyma, sanatsal alanlarda erken gelişme, uzun süreli konsantrasyon, kendi kendini yönetebilme, sanatın bir kaçış aracı olarak kullanılması, becerileri yeni durumlara aktarabilme yeteneği, algısal keskinlik, kişisel estetik tercihlerde bulunma, problemi belirleme ve çözebilme becerilerine sahiptirler (Kay & Carroll, 2009, s. 50).

Sanat (görsel) alanında üstün ve özel yeteneğe sahip bireyler:

- Sanat aktivitelerine ekstra zaman ayırma
- Sadece evleri, insanları ve çiçekleri değil, çeşitli nesne ve durumları çözümleme
- Sanatı ciddi bir şekilde ele alma ve sanattan hoşlanma

- Çok iyi bir hayal gücüne sahip olma
- Duygu ve deneyimlerini sanatla ifade etme
- Sanat çalışmaları planlama
- Farklı araçlar ve teknikler denemeye istekli olma
- Artistik problemlere alışılmamış çözüm yolları bulma
- Kıl, plastik, seramik vb. malzemelerle üç boyutlu çalışmalar yapmaktan hoşlanma
- Diğer insanların yaptığı sanat etkinlikleri ile ilgilenmeye ve onların üzerinde tartışmaya zaman ayırma
- Stil, denge ve bütünlüğe sahip orijinal ürünler ortaya koyma
- İyi bir gözlem yeteneğine sahip olma
- Sanat konusunda bilgi edinmeye istekli olma
- Güzel sanatların diğer alanları içinde benzeri listeler oluşturulabilir (Ersoy ve Avcı, 2004, ss. 198-201).

Üstün yetenekliler ayrıca;

- 1) Çeşitli konularda çizimler yapar.
- 2) Resimler tasarlar, çizgilere derinlik verir ve çizimlerinde, uygun oranlar kullanır.
- 3) Resim çalışmalarını ciddiye alır ve resim yapmaktan haz duyar.
- 4) Diğer çocuklardan farklı çizimler yapar.
- 5) Resim yapma, çizme ve boyama için çok zaman harcar.
- 6) Resmi, kendi yaşantılarını ve duygularını ifade etmede başarıyla kullanır.
- 7) Diğer insanların sanat-resim çalışmalarına ilgi duyar.
- 8) Diğerlerinin eleştirilerinden hoşlanır ve bu eleştirilerden yeni şeyler öğrenir.
- 9) Çamur, sabun, plastik vb. yumuşak gereçlerle üç boyutlu nesneler yapar (Uzun, 2004, ss. 25-26).

Bu genel tanımlamaların yanında farklı olarak Winner ise; üstün sanat öğrencilerini akademik olarak üstün öğrencilerle karşılaştırmıştır. İki grup da zihinsel olarak erken gelişmiş, her ikisinde de farklı düşünen ve başarmaya aşırı heves duyan bireyler bulunmaktadır. Fakat genç sanatçıların çalışmalarında IQ çok az pay sahibi denebilir. Hatta bazı savantlarla çalışılmış ve bu bireyler tanım olarak özürlü bile sayılabilmektedirler. Winner olanlardan çok mükemmel sanatçılar çıkabildiğini, yine de küçük yaşlarda iken resim yapmadıklarını, daha katı tavırlı olduklarını, nadiren insanları çizdiklerini ve asla büyük yaratıcılar olmadıklarını belirtmiştir. Winner, zor bir 6 yaş öğrencisinin öğretmenlerini ders ve yemek saatlerinde de resim yaparak rahatsız ettiğini vurgulamıştır.

Bu tip çocukların çok az arkadaşı olmakta, olduğunda ise bunun kendilerine poz verilsin istedikleri için olduğu görülmektedir. Böylece gözlem yaparak çizim yapabilmektedirler. Diğer bağımlı genç sanatçılar gibi sürekli sanat problemleri çözmekte, kendilerine farklı açılardan çizim yapmayı öğretmekte ya da mesafe arttıkça küçülen cisimleri çizmektedir (Davis, 2013, s. 30). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki çoğu zaman bir anlaşmaya varılmasını zorlaştırır da ve bazı araştırmacılar tarafından yaratıcılığın zekâyâ sanıldığı kadar bağlı olmadığı savunulsa da, Mackinnon gibi araştırmacılar yaratıcı üretkenlik için en az 120 zekâ puanına sahip olunması gerektiğini söyler (Zimmerman, 2009, s. 386).

Sanatsal yeteneğin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde, estetik algı gelişimi temel rol oynamaktadır. Estetik algı gelişimi ise, doğumla başlar ve yaşam çevresi ile gelişir. İyi örnekler gören ve estetik duyarlılığa sahip bir çevrede yetişen çocuğun estetik algısı da gelişecektir. Yaratıcılık da, estetik algı gibi çevre ile doğrudan ilgilidir. Freeman'a göre, çocuğun sanatsal yeteneği ve yaratıcılığı, yaşadığı çevre ile son derece etkileşim içerisinde. Çocuk evde daha yaratıcı düşünebilirken okulda bunu gerçekleştiremeyebilir, ya da okulda bir problemle karşılaştığında buna çözüm yolu bulmakta güçlük çekerken, sokakta oynarken daha başarılı olabilir (Tuna, 2017 s. 31). Genel bir değerlendirme yapılırsa eğer, zihinsel olarak yüksek potansiyele sahip bireyler yüksek IQ'lu olarak nitelendirilirken, görsel sanatlar alanında özel yetenekli olarak tanımlanan bireyler çok çabuk algılayan, yaratıcı, sorgulayabilen, bağımsız olarak hareket etme kapasitesine sahip ve üst düzeyde soyut düşünebilen bireyler olarak nitelendirilmişlerdir (Uçar, 2015, ss. 1-8).

3.4.2. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Tespiti

Üstün yetenekli çocukların tanınması, onlara uygun eğitim olanaklarının sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle bir çocuktaki mevcut yetenekler ne kadar erken fark edilirse, o ölçüde sahip olduğu kapasitenin körelmesine etki edecek faktörlerden uzak kalabilir ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygun ortam sağlanabilir (Levent, 2011, s. 23).

Üstün ve özel yetenekli çocukların sahip oldukları kapasitelerinin en iyi biçimde değerlendirilmesi için erken tanı almaları ve çok kapsamlı bir değerlendirmeye tabii tutulmaları gerekmektedir. Bu değerlendirme esnasında çok çeşitli değerlendirme araçlarının ve disiplinler arası bir bakış açısının bir arada kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte bir değerlendirme ekibinin kurulması gerekir ve bu ekipte başta öğretmenlerin, velilerin ve alan uzmanının bulunması gerekmektedir. Uzmanlardan oluşturulan bu ekip

üstün ve özel yetenekli olduğunu düşündükleri bireye ilişkin verileri çeşitli kaynaklar yardımıyla toplarlar. Bunlar: Öğretmen görüşleri, çocukla ilgili tutulan çeşitli kayıtlar, aile görüşmeleri, çocuğun yaşlıları ile görüşme, çocukla görüşme, biyografik veriler, anekdot kayıtları, çocuğun ürünleri, üye olunan organizasyonlardan toplanan bilgiler, grup zekâ testleri, grup başarı testleri, bireysel zekâ testleri, yaratıcılık testleri, kritik düşünme testleri, resim, müzik gibi alanlar için özel testlerdir (Ersoy ve Avcı'dan aktaran Çelik, 2015, s. 53). Bütün verilerin sonucunda öğrencinin var olan performans düzeyini belirten, değerlendirme raporu yazılmakta ve bu raporlar dikkate alınarak öğrenci için bireysel eğitim programı hazırlanmaktadır. Bu programda, uzun ve kısa vadeli eğitim hedefleri birey için en uygun yerleştirme tipi, sağlanacak destek hizmetler ve bu programın geçerlilik süresi gibi konular yer almaktadır.

Tanılama yapılırken ne tanılanacağı, neden tanılanacağı, nasıl tanılama yapılacağı ve ne zaman tanılama yapılacağına ilişkin sorular sorulmalıdır. Tanılama yapılırken yararlılık, bilimsellik, kapsamlılık, eşitlik, erken tanı, süreklilik, uygun araç kullanımı, ortak karar (komisyonun karar vermesi) ilkeleri benimsenmelidir. Tanılamada kullanılan kıstaslar tanılama yöntemlerini belirlemektedir. Bu kıstaslar ise öğrencilerin performanslarının karşılaştırıldığı ölçütlerdir. Söz konusu kıstaslar ile üç ana tanılama yöntemi belirlenebilir, bunlar: Norm tabanlı tanılama, Örneklem tabanlı tanılama ve Ölçüt tabanlı tanılamadır. Söz konusu tanılamada aynı zamanda tanılama yaklaşımlarından da söz etmek gerekir, bunlar: Bireye dayalı tanılama ve Programa dayalı tanılama olarak ikiye ayrılır. Bireye dayalı tanılamada bireylerin kapasitelerini ölçen araçlar tasarlanır, programa dayalı tanılamada ise programın içeriğine uygun araçlar tasarlanmaktadır (Sak, 2014, ss. 93-101).

Üstün Yeteneklilerin tanılanmasında dikkat edilecek diğer noktalar şunlardır: Ölçüm işlemlerinin çok yönlü ve boyutlu olması, ölçütlerin çağdaş ve bilimsel verilerle, günümüz koşullarına uygun olması. Ölçüm işleminde, objektif ölçüm araçları ile birlikte, veli ve öğretmen görüşü ile süreç devam ederken gözlenen bireylerin ilgi alanları ve dikkat süreleri de göz önüne alınmalıdır. Evrensel standartlar göz önüne alınarak ülkemize özgü çeşitli ölçme araçları geliştirilmeli, bu araçların geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmalı aynı zamanda standartlaştırma işlemleri yapılmalıdır. Üstün Yetenekli çocukları tanılama çalışmaları mevcut durumda İl ve İlçelerdeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yürütülmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bu anlamda idari ve örgütsel yapı, teknik materyal, donanım ve fiziki şartlar ile personel niteliği gibi işlevsel konularda desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Mevcut durumda ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin

eđitimini sűrdűren kurumların kadrolarına gerekli testleri uygulayabilecek personel dâhil edilmeli ve hizmet içi eđitim ile desteklenmelidir. Mevcut testler ve lme araçları, ailenin, öđretmenlerin ve çevrenin kanaat ve deđerlendirmesiyle birlikte kullanılmalıdır (Davaslıgil'den aktaran elik, 2015, s. 53).

Bu testler:

- 1) eşitli grup ve bireysel zekâ testleri
 - a) Dile dayanan zekâ testleri,
 - b) Dile dayanmayan, dili gerektirmeyen zekâ testleri,
- 2) 2. Standart bilgi ve başarı testleri,
- 3) Kişilik testleri ve envanterleri,
- 4) Sosyal olgunluk testleri,
- 5) Teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini lekler,
- 6) Sosyometrik teknikler,
- 7) Vaka incelemeleri (ocuğun gelişim tarihçesi ve aile geçmişi incelenerek)
- 8) eşitli kişisel kayıtların incelenmesi
- 9) Anketler
- 10) Gözlemler
- 11) eşitli özellikleri ölçen lekler
- 12) Takip araştırmaları
- 13) Ana baba, đretmen, đrenci ve đrenci yakınları ile yapılan műlakatlar (ađlar, 2004, ss. 112-113).

Ŭlkemizde ise űstűn yetenekli çocukların belirlenmesinde genel olarak řu ařamalar izlenmektedir: Öđretmen bildirimi/adlandırması, yetenek testleri, bireysel zekâ testleri ve yardımcı testler (Ersoy ve Avcı'dan aktaran Cořkun, 2007, s. 24).

Ŭlkemizde űstűn zekâlı ve özel yetenekli çocukların tespiti genel itibariyle Rehberlik ve Arařtırma Merkezleri tarafından yapılmaktadır. Rehberlik ve Arařtırma Merkezlerinden űstűn zekâlı ve ya özel yetenekli tanısı alan çocuklar destek eđitim odalarından ya da Bilim ve Sanat Merkezlerinden faydalanabilirler. Bu sűre içerisinde adaylar; Aday Gösterme, Tanılama, Grup Tarama ve Bireysel İnceleme sűrelerinden geçerler (Milli Eđitim Bakanlığı, 2016).

Ŭstűn zekâlı ve özel yetenekli öđrencilerin tanılanmaları esnasında, lűmlerin çok boyutlu ve çok ynlű olmasına, lűmlerin ve lűtlerin ađdař ve bilimsel verilere dayanmasına, toplumun o zamanki kořullarına uymasına ve ihtiyaçlarına cevap vermesine,

ölçme işlemi sürecinde bireyin öğretmen ve ailelerinin görüşlerine, ilgi ve dikkat sürelerine önem verilmelidir. Çocukların tanınmasını il bünyesindeki Rehberlik ve Araştırma merkezleri yürütmektedir, bu merkezlerin yeterli fiziksel, örgütsel ve yeterli idari şartlara sahip olmasına, bünyelerinde gerekli uzmanları barındırmalarına dikkat edilmelidir. Gerekirse bu merkezlerin uzman kadroları zaman zaman hizmet içi eğitimden geçmelidirler (Davaslğıl vd., 2004).

3.5. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

3.5.1. Gruplama

Gruplama stratejisi, öğrencilerin yetenek düzeylerine göre aynı veya farklı sınıflarda ve okullarda eğitim öğretim etkinliklerine katılmalarıdır. Gruplamanın öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi, gruplamanın türüne ve programının içeriğine göre değişkenlik göstermektedir. Gruplamalar uygun seviye ve içerik programlamalarıyla yapırlarsa grubun başarısında artış gözlenebilmektedir. Gruplama türleri içerik bakımından homojen ve heterojen, zamanlama bakımından tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak ayrılmaktadır. İçerik bakımından homojen ve tam zamanlı gruplara: tam özel sınıf, özel okul, okul içinde okul, sınıflararası özel sınıf, erken özel sınıf, hızlandırılmış sınıflararası sınıf ve XYZ grupları dahildir. Heterojen ve tam zamanlı gruplarda ise: karma sınıf ve normal sınıfta öğretim grup türleri bulunmaktadır. İçerik bakımından homojen ve yarı zamanlı gruplarda ise: kısmen özel sınıf, kaynak oda, derse dayalı tekrar grupları, sınıf içi benzer yetenek grupları bulunmaktadır. İçerik açısından heterojen ve yarı zamanlı gruplarda ise: sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar bulunur (Levent, 2014; Sak, 2014).

3.5.2. Hızlandırma

Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan diğer stratejilerden birisidir. Hızlandırma, belirli bir program, müfredat veya sınıf bazında yapılır (Bildiren, 2018, s. 135). Hızlandırmanın başarılı olabilmesi için yönergelere hâkim olmak; bilgi, beceri sahibi olmak ve belirli bir sisteme bağlı mantık becerilerine sahip olmak (örneğin: matematik, dil), tek başına çalışma becerisine sahip olmak, sürekli ilgili olmak, sabırlılık vb. yetilere sahip olmak gerekmektedir (Davis, 2013, s. 163). Hızlandırma programı, genel olarak konu temelli ve sınıf seviyesi baz alınarak iki şekilde yapılır. Bunlar: belirli bir alanda yüksek ilgi ve performans sahibi bireyler için alan bazlı uygulamalar ve sınıf

atlatma gibi tüm akademik yılı kapsayan uygulamalar olarak tanımlanırlar. Konu bazlı hızlandırma programlarında öğrenciler için eğitim programlarında bazı değişiklikler yapmak gerekmektedir. Sınıf atlamayı örnek vereceğimiz hızlandırmanın ikinci türünü oluşturan uygulamalarda ise öğrenci bir üst sınıfa geçerek önceden belirlenmiş programı işlerler (Türkman, 2017, s. 28-29).

Hızlandırma genel olarak bir üst sınıfa atlatmaveya konu bazlı hızlandırma olarak bilinsede, hızlandırmanın pek çok çeşidi vardır. Anaokuluna veya ilkokula erken başlama, öğrencinin günün bir kesiminde ileri düzey bir sınıfla katılacağı konu temelli hızlandırma, içiçe geçmiş müfredat programları, müfredat dışı hızlandırılmış sınıflar ve üniversiteye erken giriş bunlardan bazılarıdır (Kanlı, 2011; Robinson, Shore & Enersen, 2014).

3.5.3. Zenginleştirme

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bir öğrencinin normal zekâ kapasitesine sahip bir öğrenciyle aynı öğretim programına tabii tutulması, sıradan ve rutin uygulamalarla başbaşa bırakılması, öğrencinin zamanla kötü çalışma alışkanlıkları edinmesine sebep olabilmektedir. Böyle bir duruma maruz kalan özel yetenekli çocuk, ya kendisine verilen işi çabucak yapıp beklemeye geçecektir yada bildiği bir durumun tekrarlandığını bildiği için sıkılacaktır. Bu durumdaki bir çocuk, kendisine heyecan yaratmak için birtakım zararlı davranışlar geliştirebilmekte veya kendi iç dünyalarına dönerek dışarı ile teması kesebilmektedirler (Cutts & Mosaley, 2004, s. 100). Bu gibi durumların oluşmasını engellemek için öğrencinin eğitim programında çeşitli zenginleştirmeler yapmak gerekmektedir. Zenginleştirme yöntemleri hem sürece, hem de içeriğe yönelik uygulamalardır. Süreç zenginleştirmelerine yaratıcı düşünme, çeşitli problemler çözme, vb. uygulamalar, yöntemler; içerik zenginleştirmede ise çeşitli geliştirilmiş ders konuları, projeler, uygulamalar, etkinlikler vb. kastedilmektedir (Davaslıgil, 2004, s. 233). Zenginleştirme uygulamalarına, çeşitli alanlarda özel yetenekli öğrencilere yönelik proje çalışmalarının yapıldığı öğrenci projelerini, öğrencilerin kişisel kullanımına yönelik materyallerin kullanıldığı tamamlayıcı öğrenme takımlarını, yüksek bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik ünitelerin işlendiği özel konu alanı ünitelerini, belirli bir alanda uzmanlaşmış öğretmenlerle yapılan çalışmaları, özel yetenekli öğrencilerin fikirlerini tartışmak için oluşturdukları küçük grupları, çeşitli uzmanlardan ve medya araçlarında faydalanma amacıyla oluşturulan büyük grupları örnek olarak gösterebiliriz (Bildiren, 2018, s. 132).

3.6. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Modeller

Üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimleri alanındaki konulardan biri de program modeli ve müfredat modeli arasındaki farklılıklarla ilgilidir. Müfredat ve program modellerinden bazılarının bir biriyle benzer şekilde çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bir müfredat modelinin aynı zamanda geniş bir program modeli olarak da çalıştığı gözlemlenebilir (Van Tassel-Baska & Brown, 2009, s.109). Fakat bir müfredat modelinin çalışma ilkeleri incelendiğinde aşağıdaki bileşenlere sahip olmalıdır:

- Müfredat tasarımı ve geliştirilmesi için bir çerçeve: Model , hedefteki topluluğa uygun bir müfredat geliştirilebilmesi açısından sistemli olmalıdır. Aynı zamanda, söz konusu modelin bu sistemin bileşenlerini tanımlaması ve bir program içinde birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarını göstermesi gerekir.
- Tüm içerik alanlarına aktarılabilir ve uygulanabilirlik: Modelin, okula dayalı öğrenme alanlarının tüm önemli noktalarında uygulanabilir olması gerekmektedir.
- K-12 uygulanabilirliği: Modelin uygulanacağı yaş gruplarının esnek olmaları gerekmektedir. Modelin temel öğelerinin anaokulundan lise öğrencilerine kadar uygulanabilir esneklikte olması gerekmektedir.
- Okullar-arası ve gruplar-arası uygulanabilirlik: Modelin, birden çok yerde ve farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilir olması gerekmektedir.
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış olması: Modelin,üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek yolları açıklaması gerekmektedir (Van Tassel-Baska & Brown, 2009, s. 109).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları beceriler açısından diğer öğrencilerden farklı eğitim ihtiyaçları hissederler. Bu bireylerin duygusal bilişsel ve sosyal alanlarda hissettikleri ihtiyaçlar nasıl farklılaşıyorsa aynı durum eğitim ihtiyaçları ve dolayısıyla eğitim içerikleri yada eğitim şekilleri için de geçerlidir. Söz konusu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla yürütülen stratejilerin yanında, literatürde öne çıkan eğitim modelleri bulunmaktadır.

3.6.1. Üçlü Zenginleştirme Modeli

Joseph Renzulli tarafından geliştirilmiş bir müfredat modelidir. Öğretcilerin yaratıcılıklarının geliştirmeyi hedefler. Üçlü zenginleştirme modeli, üstün zekâlı öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen Döner Kapı Modeli ile birleştirilmiş

durumdadır (Renzulli & Reis, 1986, ss. 217-218). Model üç aşamadan oluşmaktadır, ilk aşamada öğrencilerin yetenekleri tespit edilerek uygun bir yetenek havuzu oluşturulur, ikinci aşamada sıkıştırılmış bir müfredat ve öğretim programı belirlenir, üçüncü aşamada ise modelin asıl içeriğini oluşturan 3 tip zenginleştirme uygulanır (Van Tassel-Baska & Brown, 2009, s. 115).

3.6.2. Maker Model

June Maker tarafından geliştirilmiş bir başka müfredat modelidir. Maker Model'e göre, müfredat hem içerik bakımından hem de nicel bakımdan farklılaştırılmalıdır. Bu müfredat modelinde genel müfredat, süreç, içerik, öğrenme ortamı ve ürün olarak dört bölüme ayrılmıştır (Sak, 2014, s. 174). Sonrasında bu bölümler de kendi içlerinde alt boyutlara ayrılmışlardır. İçerik değişiklik bölümünde soyutlama, karmaşıklık, çeşitlilik, organizasyon ve araştırma yöntemleri alt boyutları bulunmaktadır. Süreç değişiklik bölümünde üst seviye düşünme, ucu açık işlemler, ispat etme ve akıl yürütebilme, seçme özgürlüğü, grup etkileşimleri alt boyutları bulunmaktadır. Ürün değişiklikleri bölümünde ise; reel hayat problemleri, reel dinleyiciler, değerlendirme ve dönüşüm alt boyutları vardır (Altıntaş, 2014; Tortop ve Akkaş, 2015).

3.6.3. Purdue Üç aşamalı Zenginleştirme Modeli

3 aşamadan oluşan ve aslında üniversite öğrencileri için dizayn edilmiş bir program modelidir (Feldhusen & Kolloff, 1986). Purdue modelinin ilk aşaması Evre 1 olarak adlandırılır ve akıcılık, esneklik, orijinallik gibi temel düşünme becerilerini bireye kazandırmayı hedefler. Evre 2'de ise mantıksal düşünme, eleştirme, problem çözme gibi daha karmaşık ve üst düzey düşünme stratejilerinin bireye kazandırılması hedeflenmiştir. Evre 3'te ise bağımsız çalışma becerisinin kazandırılması sonucunda üretkenlik ve yaratıcılık hedeflenmektedir (Feldhusen & Kolloff, 1986; Ünlü, 2009).

3.6.4. Paralel Müfredat Modeli

Birbirine paralel 4 müfredat yapısından oluşmaktadır. Bunlar: genel (çekirdek) müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulama müfredatı ve farkındalık (kimlik) müfredatlarıdır. Müfredat boyutlarından her biri, temel eğitim programının hedefleri ile örtüşen kazanımlara sahiptir. Bu boyutlar birbirleriyle birleşik kullanılabilecekleri gibi,

birbirlerinden bağımsız şekilde de kullanılabilirler. Genel (çekirdek) müfredatta en temel öğrenim kazanımları bulunmaktadır. Bu boyutta bütün öğrenciler için geliştirilmiş kazanımlar bulunur. Bağlantılar müfredatı boyutunda ise, çekirdek müfredat boyutu üzerine inşaa edilmiş bilgiler arası bağlantı kurmaya yarayan disiplinler bulunmaktadır. Çekirdek müfredatta çok değinilmeyen becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bağlantılar müfredatının en önemli özelliği, bireylerin müfredatın içeriğindeki becerilerin, alt alanlarla bağlantılandırmasını sağlamaktır. Uygulama müfredatında, bireylerin belirli bir konuda ustalaşması esas alınır. Bireylerin ustalaşırken, alana ait çalışma biçimlerini ve felsefelerini öğrenmelerini sağlar. Bireylerin farklı ortamlarda konunun uzmanıymış gibi çalışmalarına olanak sağlanır. Farkındalık (kimlik) müfredatında ise, bireyin bir öğretiyi derinlemesine öğrenip, kendi yaşantısına uyarlaması ve sözkonusu öğretiye ilişkin becerilerini, ilgilerini diğer disiplin ve öğretilerle de karşılaştırarak kendi farkındalığını yakalaması amaçlanır (Tomlinson et al., 2002).

3.6.5. Entegre Müfredat Modeli (ICM)

Özellikle yüksek becerilere sahip öğrenciler için geliştirilmiş bir modeldir. Söz konusu model üç boyuttan oluşmaktadır (Van Tassel-Baska & Brown, 2009, s. 115). Entegre müfredat modelinin ilk boyutu olan ‘gelişmiş içerik’ ileri sınıflardan konular olarak hızlandırma yöntemini kullanmayı hedefler. Böylece üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin üst düzey öğrenme ihtiyaçları karşılanmaktadır. Modelin ikinci boyutu olan ‘üst düzey süreç ve ürün çalışması’da, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini ve bağımsız olarak araştırma yapabilme kapasitelerini geliştirerek, kaliteli ve gerçek ürünler ortaya koymaları sağlanır. Modelin üçüncü boyutu olan ‘disiplinler arası kavram geliştirme’ kısmında ise kavramların ana konular etrafında bir bütün halinde öğrenimi amaçlanır (Van Tassel-Baska, 1993, s. 366).

3.6.6. Müfredat Daraltma Modeli

Tüm öğrenciler için uygulanan genel müfredattan tekrar edilen konuları ve alt düzey kazanımları kaldırarak yerlerine daha kapsamlı ve yüksek seviyede kazanımların yerleştirilmesidir. Genel eğitim süresinin kısıtlanması veya kazanım ve konu bazında farklılaştırma, müfredat daraltma modelinin temelini oluşturur. Müfredat daraltma modeli hem konu bazında hem de ders bazında yapılabilmektedir (Reis & Renzulli, 1992, ss. 51-57). Model 3 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada öncelikle kazanım ve konuların

hangilerinin değiştirileceği değerlendirilir ve belirlenir. 2. Aşama 3 adımdan oluşmaktadır. İkinci aşamanın ilk adımında, geliştirilen modele dahil edilecek üştün zekâlı ve özel yetenekli adaylar belirlenir. İkinci adımda ise seçilen öğrencilerin yetenek ve zekâ kapasiteleri düzeyine göre ders içerikleri belirlenir. Üçüncü adımda ise seçilen ders konularının işlenmesi ile ilgili zaman çizelgesi ve planlaması yapılır.müfredat daraltma modelinin üçüncü aşamasında ise konular ile ilgili çeşitli ders materyalleri temin edilmeli ve ders etkinlikleri hazırlanmalıdır. Bu aşamada çeşitli öğrenme ve farklılaştırma stratejileri uygulanabilir (Reis & Renzulli, 1992, ss. 51-57).

3.6.7. Özerk (Otonom) Öğrenme Modeli

Betts ve Kercher tarafından hem üştün ve özel yetenekli hem de normal sınıflara devam eden öğrenciler için tasarlanmış bir modeldir. Modelin amacı, üştün ve özel yetenekli bireylerin çeşitli bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesidir. Bireylerin bu ihtiyaçları karşılanırken, kendi öğrenmelerinin gelişiminin, uygulamasının ve değerlendirmesinin sorumluluğunu alacakları için de özerk öğrenenler olacaklardır (Betts & Kercher, 2009, s. 50). Otonom öğrenme modeli 3 aşamadan oluşmaktadır, önceden oluşturulmuş içeriklerin bulunduğu ‘Belirlenmiş Müfredat’, ileri düzey düşünme becerilerinin, bireysel öğrenme becerinin geliştirildiği ‘Öğretilmiş Müfredat’, içinde keşfedici etkinliklerin bulunduğu, derinlemesine araştırma ve çalışma gerektiren etkinliklerin bulunduğu ‘Öğrenilmiş Müfredat’ (Clark, 2015, s. 304).

Otonom öğrenme modeli 5 boyuttan oluşmaktadır:

- 1) Oryantasyon: modelden faydalanan öğrencileri, öğretmenleri, velileri model hakkında bilgilendirme aşamasıdır.
- 2) Bireysel Gelişim: teknolojiden faydalanma, yaşam biçimini düzenleme vb. gibi hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme aşamasıdır.
- 3) Zenginleştirme Aktiviteleri: Normal müfredattan farklı içeriklerin öğrenildiği program içerisindeki zenginleştirme ve farklılaştırma çalışmalarının bulunduğu aşamadır.
- 4) Seminerler: öğrencilerin kendi imkanlarıyla yaptıkları araştırmaları belirli bir organizasyon dahilinde sunum olarak paylaştıkları aşamadır.
- 5) Derinlemesine çalışma: bireylere bu aşamada bir konu hakkında tek başlarına derinlemesine çalışma ve araştırma yapma imkanı sağlanmaktadır. Böylece bireyler kendi ilgilerini keşfedecek ve bu araştırmalarından elde ettikleri verileri organize biçimde bir araya getirerek yeni buluşlar ortaya çıkaracaklardır (Betts, 1986, ss. 30-31).

3.6.8. Izgara Modeli

Özünde içerik, süreç ve ürün bileşikleri üzerine yapılandırılmış bir modeldir. İçinde içerik, ürün ve süreç kısımlarının olduğu ızgara biçiminde bir tablo kullanılan modelin ismi buradan gelmektedir. Modelin içerik kısmı, üstün ve özel yetenekli bireylere ilginç gelen ve dikkatlerini çeken konulardan oluşturulmaktadır. İçerik kısmındaki konular belirli temalar etrafında toplanır.

İçerik kısmında, konulardan ziyade temalar önemsenmektedir. Temaların belirlenmesinde ise üzerinde araştırma yapmaya değer olması, zamana ve yaşa bağlı olmaması, bir çok disiplinle çalışılabilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Izgara modelinin süreç kısmında, birtakım düşünme becerileri kullanılır. Analitik düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karmaşık düşünme bu üst düzey düşünme becerilerine örnek olarak gösterilebilir. Süreç kısmında aslanan öğrencilerin bir konu hakkında nasıl düşünceleri gerektiğini öğrenmeleridir. Ürün kısmında ise, bilginin üst düzey düşünme becerileriyle birleşip ortaya çeşitli tartışmalar, sözlü sunumlar veya görsel olarak sunum olarak ürün haline dönüşmesi beklenmektedir (Kaplan, 1986, ss. 181-186).

3.6.9. Yetenekler Sınırsız Modeli

Carol Schlichter (1971) tarafından ortaya konmuş bir müfredat modelidir. Model, Calvin Taylor'un (1967) 'çoklu yetenekler kuramı'ndan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Modelin genel amacı, öğretmenlerin sınıflarında öğretmeye yönelik çoklu yetenek yaklaşımını başarılı bir şekilde uygulamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olacak bir gelişim programı tasarlayıp uygulamalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda geleneksel akademik yetenek, öğrencilerin çeşitli disiplinlerde bilgi edinmelerine yardımcı olurken, diğer düşünme becerileri kümeleri, öğrencilere problemlere yeni çözümler üretme konusunda bilgiyi işleme veya kullanma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımda bireylerin, üretken düşünme, tahmin etme, iletişim, planlama, karar verme ve akademik olmak üzere 6 farklı alanda sahip oldukları çoklu yetenekleri tanımlarına ve bu yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır (Schlichter, 1986, s. 120).

Tablo 1

Yetenekler Sınırsız Modeli

Yetenek Alanları	Tanım	Örnek Etkinlik
Üretken düşünme	Çok çeşitli ve sıra dışı fikirler veya çözümler üretmek ve geliştirmek için fikirleri detaylandırmak veya fikirleri daha ilginç hale getirmek	Bir kompozisyon çalışmasında, öğrenciler, sürpriz bir unsurun, çalışmalarında ilgi yaratmak için kullanabileceği çeşitli zekice yollar üretir.
Karar verme	Ana hatlarını belirlemek, tartmak, nihai kararları vermek ve problemin çözümü için alternatifleri kararlaştırmak	Çeşitli Amerikan başkanları üzerine yapılan araştırmalara dayanarak, öğrenciler, başkanlık sırasında eğitim, deneyim, olayların büyüklüğü, medyanın etkisi, krizlerin ele alınması gibi kriterleri kullanarak “ideal başkan adayı” için durum değerlendirmesi yaparlar.
Planlama	Ne yapılması gerektiğini tarif ederek bir fikrin uygulanması için bir araç tasarlamak, ihtiyaç duyulan kaynakları tanımlamak, bir dizi adımı tanımlamak ve plandaki olası sorunları saptamak.	Sınıflardaki mantarların sıra dışı özelliklerini inceleyen öğrencilerden, küfün davranışı hakkında oluşturdıkları soruları cevaplamak için deney tasarımları istenir.
Tahmin	Çeşitli fenomenlerin olası nedenleri ve / veya etkileri hakkında çeşitli tahminler yapmak.	Bir işletme için matematik sınıfındaki öğrencilerin, bir departmanın kar beyanları hazırlamaması durumunda olası sonuçları tahmin etmeleri istenir.
İletişim	Düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını başkalarına ifade etmek için sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanmak ve yorumlamak.	Biyoloji laboratuvarındaki öğrencilere, hücre örneklerinde gözlemlenen özelliklerle ilgili verilerin bir veri tabanına dayanarak, kullanılacak tüm ifadeleri çeşitli ve ilginç şekillerde ifade ederek deney raporları yazma konusunda pratik kazandırılması.
Akademik	Bilgi ve kavramların toplanarak, bir konu ya da fikir hakkında bilgi veya beceri tabanı geliştirmek.	Öğrenciler, Empresyonist dönem hakkında bilgi edinmek için çeşitli kaynaklardan okuma yaparlar ve daha sonra Monet'in bir resmi üzerine tartışarak bilgi paylaşımı yaparlar.

Schlichter, C. L., Hobbs, D. & Crump, D. W. (1988). ‘Extending talents unlimited to secondary schools’ *Educational Leadership* kaynağından uyarlanmıştır.

Yetenekler sınırsız modeli, öğrencilerin çoklu yetenek alanlarında kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra öğretmen eğitimine de önem vermektedir. Bu doğrultuda modelin üç ana hedefi bulunmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin, öğrencilerin çoklu becerilerinin tanınması ve geliştirilmesi amacıyla eğitilmeleri
- 2) Yetenek süreçlerinin bütünleşmelerini destekleyecek malzeme ve öğretim programının geliştirilmesi.

- 3) Öğrencilerin akademik başarıları da dâhil olmak üzere, bir çok yetenek, yaratıcı düşünce ve benlik anlayışlarının geliştirilmesi (Schlichter, 1986; Taylor, 1967).

Yukarıdaki hedef becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla yetenekler sınırsız modelinin uygulama programı, bir paket program olarak sunulmuştur (Haskew, 1995). Öğrenci yetenek gelişimi için kullanılan ana yöntem, öğretmenlerin çok yönlü, yetenekli ve eğitimli personel olarak tasarladıkları eğitim programının kullanılması yoluyla eğitim yaklaşımıdır. Bu doğrultuda, model dâhilinde aşağıdaki hedefler kazandırılmaya çalışılmaktadır:

- 1) Üretken Düşünme: Çok sayıda, çeşitli, sıra dışı fikir üretme ve bu fikirleri geliştirebilme.
- 2) Karar verme: yapılabildiği kadar çok sayıda ve çeşitli fikirler üretme. Bu fikirler hakkında üretilebildiği kadarıyla çeşitli sorular oluşturma ve bu soruların cevaplarını bir karar oluşturmak için kullanma. Sonuç kararı oluşturmak ve kararın sebeplerini çeşitlendirmek.
- 3) Planlama: Bir proje hakkında planlama yapma ve gerekli materyaller ile ekipmanları belirleme. Proje basamaklarını kurallı bir biçimde belirleme. Projenin tamamlanmasına ilişkin herhangi bir problem olasılığını düşünme ve buna ilişkin yeni çözüm yolları belirleme.
- 4) Tahmin etme: Durumun nedenleri ve sonuçları hakkında çok sayıda ve çeşitli öngörü oluşturma.
- 5) İletişim: bir şeyi açıklamak için çok sayıda ve çeşitli kelimeler kullanmak. Bir kişinin duygu ve düşüncelerini çok sayıda ve çeşitli kelimelerle ifade etmek. Bu kelimeleri eş anlamlılarıyla karşılaştırmak. Sözel ve yazınsal olarak düşünceler arası çeşitli bağlar kurmak. Hisleri, düşünceleri ve ihtiyaçları kelime kullanmadan anlatabilmek (Schlichter, 2009, s. 438).

3.7. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Sanat Eğitimi

Ülkemizde, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitimlerini doğrudan ilgilendiren tek resmi devlet kurumu Bilim ve Sanat Merkezleridir. Bilim ve Sanat Merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Daire Başkanlığının düzenlediği yönerge ile yürütülmektedirler. Bilsem yönergesinin amacı, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin tespiti, seçimleri, eğitimleri ile aynı zamanda öğretmenlerin seçimi, eğitim görecekleri kurumun idari işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Milli Eğitim Bakanlığı,

2013). 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın başlattığı üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ile ilgili proje kapsamında (Keskin Özer , Samancı Keskin ve Aydın, 2013) ve ülkemizde ilk olarak 1995'te Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ile eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Akarsu, 2001, s. 45). Bilim ve Sanat Merkezleri bünyelerinde Uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme özel yetenekleri geliştirme ve Proje üretimi yönetimi eğitim programlarını sunarlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 7). Bilim ve Sanat Merkezleri'ne öğrenci olarak kabul edilme, 'tanılama' sürecinin gerçekleşmesi ile mümkün olmaktadır. Tanılama süreci: Aday Gösterme, Tanılama, Grup Tarama ve Bireysel İnceleme aşamalarından oluşmaktadır. Aday gösterme süreci, öğrenci, sınıf öğretmenin e-okul modülü üzerinden gözlem formu doldurmasıyla (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019) tamamlanmaktadır. Aday gösterilen öğrenci, sonrasında tanılama sürecine dahil olmaktadır. Tanılama sürecinde bireyler, bakanlıkça merkezi olarak yapılan grup tarama testlerine tabii tutulurlar. Grup tarama testlerinde belirlenen ölçüt ve üstünde performans gösteren öğrenciler bireysel inceleme aşamasına tabii tutulurlar. Bireysel inceleme aşamasında bireyler, rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitilmiş öğretmenler tarafından bakanlığın belirlediği standart ve objektif ölçme araçları ile belirlenirler. Bireysel inceleme aşamasından sonra, müzik ve görsel sanatlar alanlarında da tanılama yapılarak öğrencinin yetenek alanları belirlenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde: Uyum, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark ettirme, Özel Yetenekleri Geliştirme ve Proje Üretimi Yönetimi eğitim programları bulunmaktadır. Kuruma öğrenci olarak kabul edilen her bireyin, eğitiminin ilk aşamasında uyum programına dahil edilerek, danışman öğretmenlerini, kurumu ve eğitimleri tanıması sağlanır. Uyum programından sonra ise müzik ve görsel sanatlar alanlarında tanılanmış öğrenciler Özel Yetenekleri Geliştirici Program dahilinde eğitimlerine devam ederler. Özel yetenekleri Farkettirici Program (ÖYG), müzik ve görsel sanatlar öğrencilerinin bilimsel ve sanatsal temelli, öğrenci merkezli, disiplinler arası,yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini benimseyen ve bu doğrultuda üretim yapan bireyler yetiştirmeyi hedefler. Öğrenci çalışmalarını değerlendirme sürecinde ise öğretmenler, BİLSEM modülü içindeki eğitim programı değerlendirme tablosunu doldurarak değerlendirme sürecini yürütmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinde görsel sanatlar eğitimi ÖYG programı içinde ve modüller halinde işlenmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri sene başında eğitim öğretim programlarını hazırlarken, Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı birimi bünyesinde, Bilsem görsel

sanatlar öğretmenleri tarafından oluşturulan bir komisyonun hazırlamış olduğu ve sadece Bilsem modülünden ulaşılacak ‘Görsel Sanatlar Etkinlik Kitabı’ndan faydalanmaktadırlar. Öğretmenler aynı zamanda kendi belirledikleri konularla da eğitim programını destekleyebilmektedirler (Levent ve Çelik, 2019, ss. 750-785).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların sanat alanında sahip oldukları özellikleri dikkate alacak olursak bu bireylerin sanatsal yaratım için özel şartlarda ve eğitimli personelden ders almaya ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz. Görsel sanatlar alanında eğitim gören özel yetenekli tanısı almış bireylerin etkinlik konularının ilgi çekici, merak uyandırıcı, araştırma yol ve yöntemlerini kullanmaya elverişli olarak belirlenmesi, ders malzemelerinin karşılanması açısından yokluk çekmemeleri, kullanmak istedikleri tekniğe uygun malzemelere hemen ulaşabilmeleri, onların sanatsal yaratım açısından üretken olmaları ve potansiyellerini en iyi derecede kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

3.8. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eğitimleri

Bilim ve Sanat Merkezleri’nde görsel sanatlar öğretmeni olabilmek için, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğine bağlı olarak yayımlanan ‘Bilsem Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu’na göre başvuru yapılması gerekmektedir. Bilsem’lerde öğretmen olabilmek için yapılan bu başvuruda Ek 2 Değerlendirme Formu adı altında her biri puanlandırılmış öğretmen seçme kriterleri bulunmaktadır. Değerlendirme kriterlerinden yüksek puan alarak il değerlendirme komisyonunun sözlü mülakat sonucu seçmiş olduğu öğretmenler Bilsem’lerde görevlerine başlayabilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Ek 2 Değerlendirme kriterleri içinde bulunan maddeler adayların, özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezuniyetleri (üstün zekâlılar öğretmenliği bölümü), eğitim durumları (yüksek lisans, doktora vb.), kazanılan ödüller (aylıkla ödüllendirme, üstün başarı belgesi vb.), katılmış oldukları projeler (Tübitak, sodes; Erasmus+, İpa vb.), yapılan danışmanlıklar (bu benim eserim, tübitak vb.), yayınlar (bildiri, makale, kitap vb.), sanatsal faaliyetler (sergiler, filmler, konservatuar mezuniyeti, resim yarışmaları vb.), MEB’e bağlı yaygın eğitim kurslarından edinilmiş sertifikalar, spor lisansları, çalıştay / kongre/ hizmet içi eğitimlerden edinilmiş katılım belgeleri, yabancı dil sınavlarından edinilen dereceler her biri ayrıca puanlandırılmış halde bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Aynı klavuzda yer alan sözlü mülakat seçimi değerlendirme formu 5 bölümden oluşmakta ve her bir bölüm 20 puan olarak değerlendirilmektedir. Form değerlendirmesinden alınabilecek en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Form içeriğinde iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bir konu hakkında ifade becerisi, konuyu özetleme, muhakeme yapma, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, liyakat ve topluluk önünde temsil yeteneği, güncel bilgi, yaratıcılık ve isteklilik başlıkları altında her bir madde 0-5 arası puanlanarak öğretmen seçimi yapıldığı açıklanmıştır. Atama kılavuzu incelendiğinde Bilsem'e görsel sanatlar alanında öğretmen seçimi özelinde, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir eğitim alma şartı bulunamamıştır. İlgili kılavuzun sözlü mülakat seçimi değerlendirme formunun 5. Güncel Bilgi, Yaratıcılık ve İsteklilik bölümünde 2. Madde olan özel yeteneklilerle ilgili temel bilgilere sahiptir bölümü 0 ile 5 arasında puanlanmış; 3. Madde de Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası uygulamalar hakkında bilgi sahibidir bölümü de 0 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu her iki bölümden alınabilecek en yüksek puan 10 olmakla beraber, değerlendirme formundan alınabilecek toplam puanın %10'unu oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu durumdan anlaşıldığı üzere Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Görsel Sanatlar öğretmeni olarak eğitim verebilmek için, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi ile ilgili bir eğitim alma şartı koşulmamıştır.

Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı lisans programları dersleri AKTS Kredileri incelendiğinde, 8 dönem ders planı dahilinde zorunlu ders durumu olarak Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili bir ders ve içeriğe rastlanmamıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2019). Buradan yola çıkarak, Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görsel Sanatlar eğitimi veren öğretmenlerin, Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimlerine ilişkin lisans düzeyinde eğitim almadıkları söylenebilir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde, diğer disiplinlerde olduğu gibi öğrenci memnuniyeti ve başarısında öğretmenin en etkili faktör olduğu görülmüştür. Etkili öğretmenler, hazırbulunuşluğu her zaman yüksek, eğitimlerinde çok çeşitli pedagojik stratejiler kullanan ve velileri çalışmalarında paydaş olarak gören öğretmenlerdir. Üstünlerin eğitimlerinde tek doğru yol olmadığını bilirler, farklı zamanlarda farklı stratejiler kullanırlar. Çocuğa bir birey olarak bakarlar, öğrencinin öğrenme profilleri, hazırbulunuşluğu ve ilgi alanlarına dayalı öğrenme faaliyetleri düzenlerler. Araştırma, eğitim ve hazırlığa yoğunlaşmışüstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitildiği şekilde eğitim almış öğretmenlerin bu çocuklar üzerinde büyük

etkisi olduğu gör÷lmektedir (Mann, 2009, s. 884). Üstünlere eğitim verecek olan görsel sanatlar öğretmenlerinin, sanat etkinliklerinin yanı sıra pedagoji hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sanat alanındaki becerilerini, öğretme becerileri ile ilişkilendirerek öğrencilerini eğitmeleri gerekmektedir (Clark & Zimmerman, 2004, s. 88).

Özel yeteneğe sahip öğrencilere eğitim veren görsel sanatlar öğretmenleri, öğrencilerinin sanatsal çalışmalarını ortaya çıkarırkenki farkındalığını içeren bilgi ve anlayışları, sanatsal çalışmalarının içeriklerini ve yoğunlaşma biçimlerini, teknik öğrenmenin ve beceri edinmenin ötesine taşımalıdır. Üstünlerin sanat öğretmenlerinin, öğrencilerinin hassasiyetlerini anlaması, proaktif şekilde öğretmesi, dolaylı öğretim deneyimleri sunması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin sanat dersleri bağlamında öğrenme deneyimlerini nasıl organize edebileceklerine dair hazırlıklı olmaları gerekmektedir (Clark & Zimmerman, 2004, s. 88).

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, nicel verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Alan yazın incelendiğinde bilimsel araştırmaların farklı sınıflara ayrıldıkları görülür. Bilimsel araştırmalar benimsedikleri felsefeye göre nicel, nitel ve karma desenler olarak üçe ayrılmaktadır. Var olan gerçekliği kişiden bağımsız gören, gösterebilen ve analiz edilmesine imkân sağlayan pozitivist araştırma desenlerine nicel araştırma yöntemleri denilmektedir. Bu duruma karşıt olarak araştırmacının elde ettiği bilgiler ve değerlendirmeler sonucundaki pozitivist olmayan bakış açısına sahip araştırmalara ise nitel araştırma yöntemleri denir ve nitel araştırmalar, genelleme yapma konusunda elverişli değildirler. Karma yöntem ise pragmatist bakış açısına sahiptirler. Karma yöntem ise nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanıldığı desenlerdir. Karma yöntemler, nitel araştırma deseninin yetersiz kaldığı zamanlarda, olayları çözümlemeye yarar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Bu araştırmada, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimine ilişkin bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmeye çalışılmıştır. Farklılaştırma yaklaşımının uygulandığı grup, tek grup olarak seçilmiş ve ön test- son test Torrance Yaratıcılık Testi uygulaması yapılmıştır. Bu sebepten, çalışmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

Nicel araştırmalarda, gerçeğin, araştırmacının öznel düşüncesinden bağımsız bir şekilde ortaya konması beklenmektedir. Bu sebepten, nicel yöntemde, araştırmacıların, kendilerini

çalışmalarından ayrı tutarak, araştırmalarını standart ölçme araçları ile yapmalıdırlar (Borg ve Gall'den aktaran. Yazıcı ve Altun, 2014).

Nicel araştırmalar tarama araştırması, korelasyonel araştırma, nedensel karşılaştırma araştırması, deneysel araştırma, tek gruplu araştırma, tasarım ve geliştirme araştırması ve meta-analizolarak çeşitlerine ayrılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan tek gruplu araştırma yöntemi ise; geliştirilen yaklaşımın uygulanacağı evrendeki birey sayısının çok az olmasından kaynaklı olarak deney uygulamasının bu gruba özgü olmasıdır. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının uygulanacağı evrendeki birey sayısının az ve benzer özellikler göstermesinden ötürü bu araştırmada tek gruplu araştırma yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tek gruplu araştırmalar, söz konusu grubun bir süre yoğun şekilde incelenmesi ve üzerlerinde çalışılması durumlarını içerirler. Bu yöntem diğer yöntemlerden farklı olarak, genelden farklı özellikler gösteren bireyler üzerinde çalışma için uygundur (Tharenou, Donohue & Cooper, 2007, ss. 33-44). Söz konusu araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeli uygulanmıştır. Bu modelde seçilmiş gruba bir ön test uygulamasından sonra bağımsız bir değişken uygulanır, sonrasında ise son test uygulaması yapılır ve her iki testin sonuçları karşılaştırılarak bağımsız değişkenin etkililiği ölçülür (Karasar, 2009, s. 96). Bu çalışmadaki bağımsız değişken, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımıdır. Farklılaştırma yaklaşımından önceki ön test uygulaması, Torrance yaratıcılık testinin sözel ve şekilsel A kitapçıklarından oluşmaktadır. Son test uygulaması ise Torrance yaratıcılık testinin sözel ve şekilsel B kitapçıklarından oluşmaktadır.

Tablo 2

$$Uygulamanın Etkinliği = O_2 - O_1$$

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	O ₁	X	O ₂

Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*, New York: Cambridge University Press, kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ilk test (Torrance A) uygulandıktan sonra, farklılaştırma yaklaşımı, sonrasında ise, son test (Torrance B) uygulaması yapılmış ve test sonuçları bir ölçme değerlendirme uzmanı yardımı ile SPSS 21 programında analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Nicel araştırma desenleri, araştırma sonuçlarının

genellenebilmesi; bir uygulamanın, kuramın veya sonucun test edilebilmesi; bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkilerin karşılaştırılabilmesi; araştırmaların sonuçlarının nelerden etkilendiğinin belirlenebilmesi, bir uygulamanın yararını ve neticenin en iyi şekilde yorumlanabilmesi (Mazlum Atalay ve Mazlum, 2017, s. 18) açısından söz konusu araştırma için en uygun model olarak belirlenmiştir.

4.2. Evren, Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmalarda evren ve örneklem kavramları bulunmaktadır, seçilen örneklem de evreni temsil etmesi gerekmektedir. Araştırmanın amacı genele yayılabilecek sonuçlara ulaşmaktır. Bundan dolayı, uygun örneklem alma yönteminin belirlenmesi çok önemlidir. Öncelikle, üzerinde araştırma yürütülecek şey, kişi veya grup belirlenmelidir. Araştırma yapılacak bu tekil kişi veya topluluğa ‘analiz birimi’ denilmektedir. Analiz biriminin toplamına evren, evrendeki her bir eleman ‘örneklem’dir. Örneklem ‘olasılıklı’ ve ‘olasılıksız’ olarak iki türde seçilirler. Olasılıklı örneklem evreni daha iyi temsil edebilme açısından genelleme yapılabilmesi durumundan dolayı daha elverişlidirler. Olasılıksız örneklem ise temsil açısından daha zayıf kalmaktadırlar (Bailey’den aktaran Kuş, 2012, s. 45). Araştırmanın amacı, içeriği vb. özellikleri dikkate alındığında olasılıksız örneklemelerin seçilmeleri, sonuçların anlamlı olması açısından daha uygun olmaktadır. Zaman kısıtlılığı, maliyet, ulaşım sıkıntısı ve evrenin sınırlı miktarda olması durumlarında olasılıksız (tesadüfi olmayan) örneklemelerin seçimine başvurulur. Olasılıksız örneklemeler: gelişigüzel örnekleme, kolayda örnekleme, amaçlı örnekleme, kota örnekleme ve kartopu örnekleme çeşitlerine ayrılmaktadır (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 143).

Bu araştırmanın evrenini üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, İstanbul Ataşehir’deki bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 45 üstün zekâlı ve özel yetenekli birey oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ad ve soy ad bilgileri gizlenerek kod-sayı şeklinde belirtilmiş, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okul türü bilgileri bir liste halinde belirlenmiştir. Söz konusu bilgiler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubu

Kod	Yaş	Cinsiyet	Okul Türü
ÖĞR-1	11	K	Devlet Okulu
ÖĞR-2	12	E	Özel Okul
ÖĞR-3	11	K	Özel Okul
ÖĞR-4	11	E	Özel Okul
ÖĞR-5	12	E	Özel Okul
ÖĞR-6	11	E	Özel Okul
ÖĞR-7	13	K	Özel Okul
ÖĞR-8	11	E	Özel Okul
ÖĞR-9	11	K	Devlet Okulu
ÖĞR-10	11	E	Özel Okul
ÖĞR-11	12	K	Özel Okul
ÖĞR-12	11	E	Devlet Okulu
ÖĞR-13	9	K	Özel Okul
ÖĞR-14	9	K	Özel Okul
ÖĞR-15	10	E	Özel Okul
ÖĞR-16	11	K	Devlet Okulu
ÖĞR-17	10	E	Devlet Okulu
ÖĞR-18	11	K	Devlet Okulu
ÖĞR-19	9	K	Özel Okul
ÖĞR-20	10	K	Özel Okul
ÖĞR-21	10	E	Devlet Okulu
ÖĞR-22	9	K	Özel Okul
ÖĞR-23	10	K	Devlet Okulu
ÖĞR-24	10	K	Özel Okul
ÖĞR-25	9	K	Özel Okul
ÖĞR-26	10	E	Özel Okul
ÖĞR-27	9	K	Özel Okul
ÖĞR-28	9	K	Özel Okul
ÖĞR-29	9	K	Devlet Okulu
ÖĞR-30	10	K	Özel Okul
ÖĞR-31	10	K	Özel Okul
ÖĞR-32	10	E	Devlet Okulu
ÖĞR-33	9	E	Özel Okul
ÖĞR-34	9	K	Devlet Okulu
ÖĞR-35	9	K	Özel Okul
ÖĞR-36	8	K	Özel Okul
ÖĞR-37	10	K	Özel Okul
ÖĞR-38	11	K	Özel Okul
ÖĞR-39	8	K	Özel Okul
ÖĞR-40	8	K	Devlet Okulu
ÖĞR-41	9	K	Devlet Okulu
ÖĞR-42	8	K	Özel Okul
ÖĞR-43	8	E	Özel Okul
ÖĞR-44	10	E	Özel Okul
ÖĞR-45	9	K	Özel Okul

Kimi araştırmalarda örneklemenin okluk durumu veya yansız seçilmesi bir avantajdan çok dezavantaj olabilmektedir. Amaçlı rneklem seçimi burada devreye girerek bu dezavantaj durumunu ortadan kaldırmaktadır. Amaçlı rnekleme, çalışmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen birimlerin seçilip üzerinde çalışılmasıdır (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 143).

Bazı araştırmalarda evrenden, araştırma için özel şartlar ve özellikler taşıyan bir örneklem kümesi seçilmesi uygun görülebilmektedir, bu gibi durumlarda araştırmacılar, kendi bilgilerini, tecrübelerini kullanarak, araştırma için en uygun rneklemi seçerler. Seçilen rneklem grubu, araştırmanın amacına en iyi hizmet edecek şekilde belirlenmiş olur (zgen ve Gl, 2007, s. 414). Söz konusu araştırmada, araştırmacı çalışmayı yürüttüğü kurumda ğretmen olarak çalışıyor olması ve çalışmış olduğu alanın üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler içinde resim alanında tanı alan bireyler olması gerektiği için amaçlı örneklem seçiminin uygun olduğu düşünülmüştür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Söz konusu araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Bu bölümde söz konusu veri toplama aracı ile ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

4.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Yaratıcı düşünce testi ilk olarak Amerika’da Ellis Paul Torrance tarafından 1966 yılında yayınlanmıştır. Torrance testi şekilsel ve sözel olarak yaratıcılığı ölçen 10 alt testten oluşmaktadır. Söz konusu test okul öncesi, lise ve niversite düzeyindeki bireylere uygulanabilmektedir.

Torrance yaratıcılık testinin sözel ve şekilsel bölümleri, A - B Formları olarak ayrılmıştır. Sözel bölümde, her aktivite bir uyaran resimle başlar ve test katılımcısı resme yazılı olarak yanıt verir. Puanlama bileşenleri ise akıcılık, özgünlük ve esneklik alt bileşenlerini içerir. Akıcılık, resimle ilgili fikirlerin sayısıyla ölçülür. zgnlk, fikirlerin sıra dışı olmasıyla ölçülür. Esneklik ise, farklı fikir türlerinin çeşitliliğiyle ölçülür. şekilsel bölümde ise; resim kurgulama ile ilgili 3 etkinlik bulunmaktadır. şekilsel bölümün puanlama bileşenleri ise: akıcılık, özgünlük, detaylandırma, başlıkların soyutluluğu, erken kapanmaya direnç, hissel dışavurma, olayları ifade etme, hareket, espri, hayal kurmadaki zenginlik, çizgilerin yada

çemberlerin sentezi, tamamlanmamış şekillerin sentezi, sıra dışı görselleştirme, içsel olarak görselleştirme, sınırları geçme, renkli hayal gücü, fantezi kurma ve başlıkların ifade edilmesindeki güçtür (Kim, 2017, ss. 304-305).

Testin geliştirilme aşamaları 1958 ile 1966 yılları arasında gerçekleşmiştir. 1966 yılında testin, sözel ve şekilsel olarak ilk bataryaları geliştirilmiştir. Sözel bölümde 7 adet, şekilsel bölümde ise 3 adet alt test bulunmaktadır. Her iki kısımdaki testlerin cevaplandırılması zaman açısından kısıtlanmıştır. Tüm testi uygulama süresi 75 ile 80 dakika arasında olmakla beraber her kişi için benzer sürelerde testin puanlaması yapılmaktadır.

Sözel kısım sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki isimli faaliyetlerden oluşmaktadır. Şekilsel kısım ise: resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler isimli alt testlerden oluşmaktadır. Testin orijinalinin güvenilirlik çalışmalarında, A ve B formlarındaki testlerin hepsi, 4., 5., ve 6. Sınıflarda okuyan 118 bireye uygulanmış ve devamlılık katsayıları bulunmuştur. Uygulamalardaki en düşük korelasyon sayısı (.50) şekilsel yaratıcılık, en yüksek kat sayı ise (.93) sözel akıcılığa aittir (Torrance 1974'dan aktaran Aslan, 2001, s. 24). 1974'deki normal puanlama sistemi ile 1984'deki akıcı puanlama arasındaki güvenilirlik katsayıları ise: Akıcılık (.92), Orijinallik (.94), Zenginleştirme (.92) olarak tespit edilmiştir ve uygulama yapılan grubun yaş ortalaması 8.14'tür (Torrance 1984'ten aktaran Aslan, 2001, s. 25).

Test, Türkçe diline adaptasyon çalışmalarında dilsel olarak eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak bütün yaş gruplarına uygun hale getirilmiştir. Testin Türkçeye adaptasyonuna öncelikle çevirisi yapılarak başlanmıştır. Anaokulu seviyesinden, üniversite seviyesine kadar bireylerden ve farklı meslek gruplarından, toplamda 922 kişiden veri toplanmıştır. Öncelikle test Türkçeye çevrilmiştir, üç farklı kişinin yaptığı çevirilerden sonra form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Formun orijinalinin ve çevirisinin karşılaştırılmasından sonra her iki dile hâkim 30 kişilik bir gruba önce İngilizce 15 gün aranın ardından da Türkçe formları üzerinden uygulamaya tabi tutulmuşlardır. Her iki testten alınan puanlar Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Her iki dildeki test puan ortalamaları arasında ilişkili grup t testi hesaplanmıştır. Testin güvenilirlik çalışmaları için ise iç tutarlılık metodu uygulanmış, yapılan uygulama sonrası analiz çalışmalarında Guttman, Cronbach Alfa ve Spearman Brown teknikleri kullanılarak korelasyon katsayıları bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarında, kriter geçerliği başlığında Sıfat Listesi, Wechsler Yetişkinler Formu, Wonderlic Personel

Testi ile karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapı geçerliliği için de madde dâhil, madde hariç ve madde ayırt ediciliği teknikleri kullanılmıştır (Aslan, 2001, ss. 19-40). Elde edilen veriler 144 ilköğretim öğrencisi için aşağıdaki Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Türkçe Formu İç Tutarlılık Sonuçları (İlköğretim Öğrencileri İçin)

Öğr. Say. (N=144)	Söz. AK.	Söz. Esn.	Söz. Orij.	Şek. Top.
Cronbach Alfa	0.86	0.74	0.73	0.64
Spearman Brown	0.89	0.68	0.57	0.74
Guttman	0.89	0.62	0.56	0.51

Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testinin Türkçe versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40. kaynağından alınmıştır.

Torrance yaratıcılık testine günümüzde eğitimde çokça başvurulmasının sebebi, çoklu zekânın varlığına olan inancın artmasıyla, bireylerin yetenek ve yetenek kriterlerinin belirlenmek istenmesidir. Aynı zamanda, son yıllarda bireylerin yeteneklerinin belirlenmesiyle beraber, bu yeteneklerin geliştirilmesi ve çeşitli potansiyel alanlarının çok farklı şekillerde değerlendirme gerekliliğinin hissedilmesidir. Torrance yaratıcılık testi, potansiyeli değerlendirmenin bir yoludur (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005, s. 290).

Söz konusu araştırmada, öğrencilere ilk hafta Torrance yaratıcılık testinin şekilsel ve sözel A formları uygulanmıştır. Sözel bölümdeki her bir etkinlik için 5 dakika, şekilsel bölümdeki her bir etkinlik için ise 10 dakika süre verilmiştir. Sözel formlar için, kitapçık başına öğrencilere verilen süre toplam 45 dakikadır, şekilsel formlar için ise kitapçık başına toplam 30 dakika süre verilmiştir. Şekilsel ve Sözel A kitapçıkları ön test niteliğinde kullanılmıştır, sonrasında 4 hafta boyunca geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı uygulanmış ve 4 haftanın sonunda Şekilsel ve Sözel B formları uygulanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler, Torrance Yaratıcılık testi Sözel ve Şekilsel A, Sözel ve Şekilsel B kitapçıkları uygulaması yapılarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içinde toplanmıştır. Söz konusu testin izinleri, kullanım haklarına sahip olan kişiden temin edilmiştir (Ek-4). Aynı zamanda araştırmanın yapıldığı kurum için gerekli olan uygulama

izni İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek-5). Testin A ve B Kitapçıkları, araştırmacı tarafından öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama esnasında Torrance Yaratıcılık Testi uygulayıcı eğitimi ve sertifikası almış olan bir yetkilinin rehberliğinde A kitapçıkları, 4 hafta sonra ise B kitapçıkları uygulaması olarak iki fazda elde edilmiştir. Elde edilen veriler, ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınarak, SPSS 21 programı kullanılarak, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.5. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitime Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı

Söz konusu araştırmada üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine ilişkin bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmiştir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi dersinde uygulaması yapılmıştır. Farklılaştırma yaklaşımının etkililiği, Torrance yaratıcılık testi ön test, son test uygulaması yapılarak belirlenmeye çalışılmış ve deney grubu üzerindeki etkileri belirlenmiştir.

Farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesine yönelik, Bilim ve Sanat Merkezleri Görsel Sanatlar Etkinlik Kitabı'ndan 'Göç' konusu ele alınmıştır. Söz konusu farklılaştırma yapılırken Bilsem Etkinlik Kitabındaki Göç konusu için hazırlanmış olan öğretim modülünden yola çıkılarak bir takım zenginleştirmeler ve farklılaştırmalar yapılmıştır. Söz konusu farklılaştırmalar yapılırken Carol Schlichter'in Yetenekler Sınırsız Modeli'nden faydalanılarak bir öğretim sisteminin ana hatlarını oluşturan: hedefler, içerik, süreç (yöntem ve kullanılacak materyaller) ve değerlendirme (Gagne, 1985; Johnson, 1967; Oliva, 1988; Ornstein & Hunkins, 1988'den aktaran Danişman ve Karadağ, 2015, s. 381) alanlarında farklılaştırmalar yapılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında bu alanlar şu şekilde tanımlanmışlardır:

Hedefler: Geliştirilmiş ve yenilenmiş kazanımlar

İçerik: Konu

Süreç: Öğrenme ortamları, öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim materyalleri

Değerlendirme: Torrance yaratıcılık testi

Farklılaştırılmış yaklaşımın 'Hedefler' kısmında, geliştirilmiş, yeniden yazılmış ve zenginleştirilmiş kazanımlara yer verilmiştir. Mevcut etkinlik kitabındaki kazanımlar

incelendiğinde, söz konusu kazanımların Milli Eğitim Bakanlığı görsel sanatlar dersi ortaokul programındaki 7. ve 8. Sınıf kazanımlarından oluştuğu gözlemlenmiştir. Söz konusu etkinlik kitabındaki Göç konusu modülü özelinde, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi bağlamında yazılmış özel kazanımlara rastlanamamıştır. Bu sebepten araştırmacı tarafından, mevcut kazanımların yerine geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş kazanımlara yer verilmiştir. Tasarlanan farklılaştırma yaklaşımında Carol Schlichter'in Yetenekler Sınırsız Modeli'nde bulunan 6 yetenek alanı (bkz. Tablo 1), kazanımların geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi safhasında temel alınmıştır.

Araştırmanın 'İçerik' kısmında ise, referans olarak görsel sanatlar etkinlik kitabından 'Göç' konusu seçilip kullanılmıştır. Göç ve göçmenlik konusunda Batı sanatı ve Türk sanatı dâhilinde çalışmalar mevcut olduğu için, geçmiş sanat yapıtlarından içeriksel ve biçimsel anlamda gerekli araştırma ve incelemeler yapılarak öğrencilerin özgün bir sanat eseri oluşturabilmelerinin mümkün olduğu düşünülmüştür. Göçmenlik konusu ile ilgili yaratıcı ve araştırmanın hedefine uygun eserler ortaya çıkaracakları düşünülmüştür. Bu konuda öğrencilere çeşitli sorular sorularak, literatür araştırması yaptırılarak, sanatçı ve eserleri incelenerek, belgeseller izletilerek ve çeşitli gazete, dergi haber kupürleri incelenerek, öğrencilerin sorunlara üst düzey bakış açısı geliştirebilecekleri düşünülmüştür.

Araştırmanın 'Süreç' kısmında ise, öğrenme ortamları, öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim materyallerine yer verilmiştir. Öğrenme ortamları olarak mevcut Bilim ve Sanat merkezindeki sanat atölyeleri kullanılmıştır. Atölyelerdeki akıllı tahtalar ve bilgisayarlar aracılığıyla, araştırmanın içerik kısmı ile ilgili belgesel gösterimi, sanatçı ve eser incelemeleri, sanal geziler düzenlenmiştir. Sanat eğitimi ana öğrenme alanlarından görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik alanlarında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 10) beceri kazanımı sağlanması için göstererek yaptırma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, proje tabanlı öğrenme yöntemlerine yer verilmiştir.

Farklılaştırma yaklaşımının 'Değerlendirme' kısmında ise farklılaştırma yaklaşımı uygulandıktan sonra ortaya çıkan eserlerin sergilenmesi dâhilinde öğretmen rehberliğinde ve öğrenciler arasında yapılan sözlü eser eleştirisi ve uygulama dışında en son adım olarak da Torrance Yaratıcılık testi uygulaması yapılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamındaki farklılaştırma yaklaşımı oluşturulurken Yetenekler Sınırsız Modelindeki yetenek alanları temel alınmış ve konu dâhilinde yapılan etkinlikler de modele uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Tasarlanan farklılaştırma yaklaşımında,

Yetenekler Sınırsız Modeli'ndeki yetenek alanları ve etkinlikler kısımlarına uyarlanan içerikler Tablo 5'teki gibidir:

Tablo 5

Farklılaştırma Yaklaşımının Yetenek Alanları Tablosu

Yetenek Alanları	Tanım	Etkinlik
Üretken Düşünme	Sıra dışı fikirler ve çözümler üretmek, sorunlara çözümler üretmek için fikirleri detaylandırmak	Göç sorununa yeni çözümler üretmek, göçmenliğin engellenmesi için alınabilecek önlemleri tartışmak, ülkelerin göçmenlik sorununa bakış açılarını irdeleyip, sorunlara çözüm önerileri üretmek ve politikaları eleştirmek.
Karar Verme	Ana hatları belirlemek, tartmak, nihai kararları vermek ve problemin çözümü için alternatifleri değerlendirip kararlaştırmak	Göçmenlik sorununun önlenmesi için belirlenecek çözüm önerilerine karar vermek ya da göçmenlerin daha iyi şartlarda yaşayabilmeleri için alternatifleri ve uygulanabilecek yolları belirlemek.
Planlama	Ne yapılması gerektiği tarif edilerek bir fikrin uygulanması için araç tasarlamak, ihtiyaç duyulan kaynakları tanımlamak, bir dizi adımı tanımlamak ve plandaki olası sorunları saptamak	Göçmenlik sorununa sanatsal bir bakış açısı geliştirebilmek için gerekli adımların belirlenmesi. Uygulamanın planlanması eskiz çizimlerinin yapılması, heykel, fotoğraf, resim, videoart vb. yöntemlerin kararlaştırılması
Tahmin Etme	Sorunların ilerde nasıl şekilleneceğini tahmin etme, ileriye dönük teoriler geliştirmek, nelerden kaynaklandığını kestirebilmek	Göçmen krizinin dünya tarihinin geçmişinde ne gibi sorunlara yol açtığını ve ilerde ne gibi sorunlara yol açabileceğini tahmin etmek. Bu bağlamda diğer maddelere bağlı olarak hangi sanatsal ifadenin seçiminin daha uygun olacağını kestirebilmek.
İletişim	Düşünce, duygu ve ihtiyaçlarını ifade etmek için sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanmak ve yorumlamak	Çalışmayı oluşturma esnasında hem biçimsel anlamda hem de içeriksel anlamda çevreden fikir alışverişi yapmak. Çalışmayı gerçekleştirmek ve sergileme esnasında izleyicilerle diyalog kurmak. Çalışma hakkında eleştiri almak.
Akademik	Bilgi ve kavramların öğrenilebilmesi için bir konu hakkında bilgi ve beceri tabanı geliştirmek	Çalışmanın kuramsal metni için yapılan araştırmaların, çalışma metninin ve eserin gelecek çalışmalara altyapı hazırlayacak şekilde düzenlenmesi.

Farklılaştırma yaklaşımında kullanılan kazanımların, yetenekler sınırsız modelindeki yetenek alanlarının kazandırılmasına uygun olacak şekilde yazımına dikkat edilmiştir.

Farklılaştırma yaklaşımının uygulanması esnasında Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYGP) 2 grupları toplamda 45 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilere Yetenekler Sınırsız Modeline dâhil olan ve öğretmenlerin kullanabilmeleri için örnek olarak sunulan bir kavram geliştirme çalışması mevcut araştırmaya uyarlanarak uygulanmıştır (Ek-2). Söz konusu kavram geliştirme çalışmasının, yetenekler sınırsız modelindeki yetenek alanlarının gelişimine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Kavram geliştirme çalışmaları uygulandıktan sonra, araştırmacı ve sınıftaki diğer öğrencilerin katılımlarıyla açık tartışma yoluyla değerlendirilerek öğrencilere dönüt sağlanmıştır. Öğrenciler, aldıkları dönütlerden sonra, kavram geliştirme çalışmalarına dönerek, geliştirdikleri kavramları düzenlemeleri sağlanmıştır.

4.5.1. Uygulama Süreci

Araştırma dâhilinde geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının uygulanması toplamda 4 hafta sürmüştür. Farklılaştırma yaklaşımının uygulanması, 1. Hafta hazırlık, 2. ve 3. haftalarda uygulama, 4. haftada da sergileme ve değerlendirme olarak, her ders süresi 40+40=80 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Her öğrenci çalışma grubu öğrenci sayısına göre farklılıklar göstermekle birlikte toplamda 5 ÖYG 2 sınıfı ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinden 1 hafta önce Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin şekilsel ve sözel A kitapçıkları uygulanmış, uygulama sürecinin bitiminden 1 hafta sonrasında ise B kitapçıkları uygulanmıştır.

Söz konusu farklılaştırma yaklaşımının uygulanmasına yönelik aşamalar aşağıdadır:

1) Hazırlık süreci: 1. Hafta. (2 ders saati)

- a) 'Göç' konusu dâhilinde, Yetenekler Sınırsız Modeli'ndeki 6 farklı yetenek alanı ile ilgili zenginleştirilmiş kazanımlar belirlenmiş, bu doğrultuda ders planı oluşturulmuştur. Kazanımlara hizmet edecek şekilde öğrenme-öğretme stratejileri belirlenmiştir.
- b) 'Göç' konusu öğrenciler ile tartışılmış ve sınıfın konu hakkındaki fikirleri belirlenmiştir (bilgi seviyesinin belirlenmesi). Bu aşamada öğrencilerin belirli bir siyasi görüş veya ilgili konu hakkında belirli bir politikaya maruz kalmamalarına özen gösterilir. Çünkü bu durum öğrencilerin kendilerine has 'sanatsal duyarlılık' geliştirmelerine engel olabilir.

- c) Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi toplamaları ve önceki fikirleriyle karşılaştırmaları sağlanmıştır (konunun çeşidine göre öğrencilere medya okuryazarlığı, güvenilir bilgilere nasıl erişileceği konularında bilgilendirilmişlerdir). Bu aşamada bilişim atölyesinden ve kütüphaneden faydalanılmıştır.
 - d) Öğrencilerin ‘Göç’ ve ‘Göçmenler’ ile ilgili topladıkları bilgiler atölye veya sınıf içerisinde tartışma yolu ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada kavram haritaları ve kavram geliştirme çalışması uygulanarak sanat yapıtının kavramsal alt yapısı oluşturulmuştur. Öğrencilerin, mevcut konu hakkında sanatsal duyarlılık geliştirmeleri sağlanmıştır.
 - e) Sanat tarihi içinde, ‘Göç’ ‘Göçmenler’, ‘Mülteciler’ konuları ile ilişkili çeşitli sanatçılar ve yapıtlar biçimsel ve içerik açısından incelenmiştir (Ek-1).
- 2) Uygulama süreci: 2. ve 3. Hafta (2+2 ders saati)
- a) Bu aşamada hazırlık sürecinin d aşamasındaki kavram geliştirme çalışması sonucunda elde edilen temaların öğrenciler tarafından sanatsal çalışmaya dönüştürülmesi sağlanmıştır. Edinilen kavrama göre her öğrencinin çalışmasının tekniği, büyüklüğü, kompozisyonu vb. biçimsel özellikleri belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilere çalışmalarını oluştururken göz önünde bulundurmaları için sanat tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri hakkında bilgi verilmiştir.
 - b) Çalışmalarda kullanılacak teknikler hakkında her bir öğrenciye bilgi verilmiş ve öğrencilerin seçeceği tekniğe yönelik baskılayıcı ve yönlendirici bir tutum sergilenmemeye dikkat edilmiştir.
 - c) Bu aşamada öğrencilere çalışmaların oluşturulması ile ilgili rehberlik edilmiştir.
- 3) Sergileme Süreci ve Değerlendirme: 4. Hafta (2 ders saati)
- a) ‘Göç’ ‘Göçmenler’ ‘Mülteciler’ konularında öğrencilerin yaptıkları eserler sergilenmiş (Ek-3) ve sözlü olarak eser eleştirisi (Ek-6) yapılmıştır.

Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının uygulanması ve ders planını oluşturma aşamasında, öğrenme ortamları yetenekler sınırsız modeli yetenek alanlarına göre düzenlenmiştir. Üretken düşünme aşamasında, mevcut konunun içinde barındığı sorunlar, çözüm önerileri, bu sorunların önlenmesi için yeni fikirler geliştirmeye hizmet edebilecek uyandırıcı sorular

sorulmuş, açık tartışma, zıt fikirleri ortaya koyarak çelişki yaratma ve bu sayede eleştirel/üretken düşünmenin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Karar verme yetenek alanının geliştirilmesi aşamasında, bir önceki konuda belirlenen çözüm yollarının netleştirilmesi, çalışmanın kavramsal alt yapısını oluşturacak tema veya alt başlıklara karar verilmesi sağlanmıştır.

Planlamada ise, karar verme aşamasında netleştirilen alt başlık, tema, kavramları yansıtabilecek özellikte teknik, biçim vb. araştırmalarını yapılması sağlanmış, örneğin, konuyu heykel olarak çalışmak isteyen öğrenciler için atölyede kullanılabilecek malzemelerle (hazır kil, şekillendirilmeye müsait hamur vb.) kısa süreli ve pratik bilgiler ışığında eğitim verilmiştir.

Tahmin etme aşamasında planlanan eserlerin eskiz çalışmalarının yapılması sağlanmıştır. Eskizlerin, belirlenen kavramları ifade etmedeki uygunlukları tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

İletişim aşamasında, ortaya çıkan veya çıkmakta olan eserlerin biçimsel ve içeriksel olarak tartışmalarının yapılması sağlanmış, sergileme esnasında izleyici ile fikir alışverişinde bulunulmuş ve çalışmalar hakkında eleştirilerin yapılması sağlanmıştır. Atölye ortamında ise grup içinde çalışma hakkında değerlendirmelerde bulunulmasını sağlanmıştır.

Öğrencilerin, ortaya çıkan çalışmalarının kavramsal alt yapısının son halini verdikleri bu aşamada gereken literatür çalışmaları yapılarak çalışmanın kavramsal metnine son halini vermeleri, çalışmayı, kavramsal metnini ve yapılan literatür çalışmalarını, gelecek çalışmalara ışık tutabilecek şekilde düzenlemeleri ve arşivlemeleri sağlanmıştır. Bu aşamada kavram geliştirme çalışmalarının, çeşitli çetelelerin, soru cevap kâğıtlarının, zihin haritalarının, çalışma takvimlerinin vb. veya öğrenci tarafından geliştirilen özgün çalışma metotlarının, mevcut çalışmada kullanılabildiği gibi gelecek çalışmalarda da kullanılması için bir sistem oluşturmaları hedeflenmiştir.

Farklılaştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen derslerde, öğrencilerin bir konu veya ana tema hakkında fikir alış verişinde bulunmaları, hazırlık aşamasında çeşitli eleştirilerde bulunarak çalışmanın niteliğinin artırılmaya çalışılması ve bu aşamada empati kurabilme davranışının gelişmesi, yapıcı eleştiri yapmayı öğrenme, çalışmalar hakkında tahminlerde bulunarak atölye arkadaşlarına tavsiyelerde bulunmaları, yaptıkları çalışmayı sunmaları ve savunmaları, çalışmaların yapım aşamasında arkadaşlarına yardım etmeleri sağlanmış ve bu sayede olumlu davranışlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımına uygun olarak işlenen ders ve geliştirilmiş kazanımlar (Ek-1) yer almaktadır. Yetenekler sınırsız modeli temel alınarak farklılaştırılan dersin kazanımları araştırmacı tarafından öğrencilerin zekâ ve yetenek potansiyelleri göz önünde bulundurularak zenginleştirilmiştir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı dâhilinde zenginleştirilen kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- 1) Karşılaştığı problemlere sıra dışı fikirler ve çözümler üretebilir ve bu süreçleri detaylandırarak eskiz defterinde gösterebilir.
- 2) Çalışmasının ana hatlarını belirler, çalışması için alternatifler içerisindeki en uygun tekniğe karar verir.
- 3) Çalışmasını gerçekleştirebilmesi için uygun bir araç, yöntem ya da plan tasarlar, ihtiyaçlarını bilir, karşılaşılabileceği olası problemleri belirler.
- 4) Çevresindeki olayları sanat eseri aracılığıyla yeniden yorumlar.
- 5) Çalışmasının ileri safhalarında nasıl biçimlenebileceğini tahmin eder, teoriler geliştirir, karşılaştığı sorunların nelerden kaynaklandığını kestirebilir.
- 6) Duygu, düşünce ve ihtiyaçları için çeşitli iletişim yollarını kullanır ve yorumlar.
- 7) Soyut düşünebilme sistemlerini geliştirir.
- 8) Mevcut çalışmasında ve gelecek çalışmalarında kullanmak üzere sistem geliştirir.

Yetenekler Sınırsız Modeli temel alınarak geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı için geliştirilen ve zenginleştirilen kazanımlar, Bilim ve sanat merkezleri Görsel Sanatlar Dersi Etkinlik Kitabı'nda ÖYG programı Göç konusu için komisyonun hazırlamış olduğu kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Söz konusu kazanımlar aşağıdadır:

- Resim çalışmalarını oluşturmak için araştırmaya dayalı uygulama sürecinin basamaklarını eskiz defterinde gösterir.
- Resim çalışmalarına uygun sanat etkinliklerini kullanır.
- Yaşantısının herhangi bir anını hikâyeleştirerek resim çalışmasına yansıtır.
- Güncel olayları çalışmasına yansıtır.
- Toplumsal, ekonomi, doğal afetler, bilimsel gelişmeler, teknolojik gelişmeler vb. konulardan yararlanır.
- Resim çalışmasında farklı perspektif tekniklerini kullanır.
- Sanatçıların kültürel, sosyal, ekonomik, eğitsel vb. açılardan topluma yaptığı katkıları tartışır.
- Sanat eserinde ele alınan tema, konu ve sembolleri tanımlar.
- Bir konuya dair soyut düşünmenin prensiplerini kavrar.

4.6. Verilerin Analizi

Bu araştırma dahilinde uygulanan farklılaştırma yaklaşımına ait verilerin toplanmasında kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sonuçları, testin kullanım haklarına sahip olan kişinin görevlendirdiği bir süpervizör tarafından analiz edilmiştir. Söz konusu araştırmada 45 öğrenci için nicel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 21 programından faydalanılarak çözümlenmiştir. Sözel yaratıcılık alt testlerinde 2 öğrencinin, test maddelerinin yarıdan fazlasına cevap vermemelerinden dolayı uç değer gösterdikleri tespit edilmiş ve sözel yaratıcılık veri setinden çıkarılmışlardır, dolayısıyla araştırma veri analizi 43 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sözel yaratıcılık testinin standart puanlamasında toplam sözel yaratıcılık alt testlerin ortalaması 100, standart sapması 20 olan bir dağılıma dönüştürülerek elde edilmektedir. Fakat böyle bir standartlaştırma grup ortalamaları arasındaki farkları görmeye engel olmaktadır. Ham puanların toplanabilir olduğu düşünülerek toplam sözel yaratıcılık için standart puan yerine ham puanların toplamı kullanılmıştır. Hem sözel hem de şekilsel yaratıcılık testlerinde ön-son test uygulamaları arasındaki farkın $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin (uygulama) bağımlı değişken (yaratıcılık puanları) üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Parametrik test varsayımları sağlandığı için non-parametrik test yapılmamıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

5.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

İlk olarak araştırma kapsamında 45 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 21 programına aktarılmıştır. Sözel yaratıcılık alt testlerine ait veriler incelendiğinde birer öğrencinin test maddelerinin yarısından fazlasına cevap vermemesi ve uç değer göstermesi nedeniyle sözel yaratıcılık veri setinden çıkarılmıştır. Sözel yaratıcılık veri setine ait analizler 43 kişi üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin sözel yaratıcılık alt test puanları üzerinde parametrik test yapabilmek için varsayımlar test edilmiştir. İlişkili örneklem t testi uygulayabilmek için örneklemlerin en az aralık ölçeğinde olması ve ilişkili iki ölçüm arasındaki fark puanlarının normal dağılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 67). Veriler ilk varsayımı sağlamaktadır. İkinci varsayım için fark puanlarının normalliği basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiş ve bu katsayıların ± 1.5 arasında kaldığı gözlenmiştir. Katsayılara ilişkin sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1.5 sınırı içerisinde bulunması durumunda veri setine ait dağılımın normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016, s. 228). Sözel yaratıcılık testinin standart puanlamasında toplam sözel yaratıcılık alt testlerin ortalaması 100, standart sapması 20 olan bir dağılıma dönüştürülerek elde edilmektedir. Fakat böyle bir standartlaştırma grup ortalamaları arasındaki farkları görmeye engel olmaktadır. Bu araştırmada sözel yaratıcılık alt testleri arasındaki korelasyonların en az 0,43 ile orta düzeyde anlamlı ($\alpha=0,05$) bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu ilişkiler ile ham puanların toplanabilir olduğu düşünülerek toplam sözel yaratıcılık için standart puan yerine ham puanların toplamı kullanılmıştır.

Tablo 6

Sözel Yaratıcılık Alt Testlerine Ait Fark Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt test	N	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
Akıcılık	43	0,21	0,36	0,07	0,71
Esneklik	43	-0,13	0,36	-0,66	0,71
Orijinallik	43	-0,35	0,36	0,78	0,71
Sözel Yaratıcılık Toplam	43	0,21	0,36	0,15	0,71

Şekilsel yaratıcılık alt testine ait verilerin dağılımı incelenmiştir. Benzer şekilde fark puanlarının normalliği basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiş ve bu katsayıların da ± 1.5 arasında kaldığı gözlenmiştir. Katsayılara ilişkin sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

Şekilsel Yaratıcılık Alt Testlerine Ait Fark Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Alt Test	N	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
Norma Dayanaklı Alt Testler	1. Akıcılık:	45	-1,34	0,35	1,83	0,70
	2. Orijinallik:	45	0,02	0,35	-0,20	0,70
	3. Başlıkların soyutluğu:	45	-0,67	0,35	0,53	0,70
	4. Zenginleştirme:	45	0,42	0,35	1,22	0,70
	5. Erken kapamaya direnç	45	-0,70	0,35	0,98	0,70
Kriter Dayanaklı Alt testler	1. Duygusal ifadeler	45	0,51	0,35	-0,62	0,70
	2. Hikaye anlatma	45	-0,14	0,35	-0,93	0,70
	3. Hareket ya da faaliyet	45	0,02	0,35	-0,45	0,70
	4. Başlıkların açıklayıcılığı	45	-0,77	0,35	0,62	0,70
	5. Tamamlanmamış şekillerin sentezi	45	-	-	-	-
	6. Tamamlanmamış çizgilerin sentezi	45	-2,35	0,35	4,88	0,70
	7. Alışılmadık görselleştirme	45	0,70	0,35	0,42	0,70
	8. İçsel görselleştirme	45	0,42	0,35	-0,93	0,70
	9. Sınırları uzatma veya geçme	45	1,04	0,35	1,87	0,70
	10. Mizah	45	0,42	0,35	0,67	0,70
	11. Hayal gücünün zenginliği	45	0,05	0,35	-1,00	0,70
	12. Hayal gücünün renkliliği	45	0,70	0,35	0,76	0,70
	13. Fantezi	45	-0,18	0,35	-0,45	0,70
Şekilsel Yaratıcılık İndeksi		45	-0,21	0,35	-0,29	0,70

Hem sözel hem de şekilsel yaratıcılık testlerinde ön-son test uygulamaları arasındaki farkın $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin (uygulama) bağımlı değişken (yaratıcılık puanları) üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen η^2 , bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00-1,00 arasında değişir. Bu katsayı $\eta^2=0,01$ için küçük, $\eta^2=0,06$ için orta ve $\eta^2=0,14$ için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s. 44).

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem kapsamında “öğrencilerin ön teste ait sözel yaratıcılık puanları ile son teste ait sözel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunun cevabı ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir ve Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Sözel Yaratıcılık Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Alt test	Uygulama	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	η^2
Akıcılık	Ön test	43	15,16	4,39	-14,63	42,00	0,00*	0,84
	Son test	43	35,88	8,76				
Esneklik	Ön test	43	10,33	2,68	-14,78	42,00	0,00*	0,84
	Son test	43	22,35	4,79				
Orijinallik	Ön test	43	6,51	3,63	-9,10	42,00	0,00*	0,66
	Son test	43	15,21	5,71				
Sözel Yaratıcılık	Ön test	43	32,00	9,16	-15,30	42	0,00*	0,85
	Son test	43	73,44	16,82				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde sözel yeteneğin akıcılık alt boyutunda öğrencilerin ön test ortalaması 15,16 iken son test ortalaması 35,88’dir. Akıcılık puanlarında uygulamalar arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-14,63$; $p<0,05$). Sözel yaratıcılığın esneklik boyutunda öğrencilerin son test ortalamaları (22,35) ön test ortalamalarından (10,33) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($t=-14,78$; $p<0,05$). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin hem akıcılık hem de esneklik puanlarındaki değişimin %84’ünü

açıkladığı görülmektedir ($\eta^2=0,84$). Sözel yaratıcılığın orijinallik boyutunda öğrencilerin ön ve son test ortalaması sırasıyla 6,51 ve 5,71'dir ve iki ortalama arasındaki gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-9,10$; $p<0,05$). Uygulanan eğitimin öğrencilerin orijinallik puanlarının artışında önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,66$). Toplam sözel yaratıcılık için öğrencilerin son test ortalamalarının (73,44) ön test ortalamalarından (32,00) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir ($t=-15,30$; $p<0,05$). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarındaki değişimin %85'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,85$). Dolayısıyla uygulanan eğitimin sözel yaratıcılık puanlarının artışında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problem kapsamında “öğrencilerin ön teste ait şekilsel yaratıcılık puanları ile son teste ait şekilsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunun cevabı ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir. Şekilsel yaratıcılığın norm dayanaklı alt testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 10'da; kriter dayanaklı alt testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 11'de şekilsel yaratıcılık indeksine ilişkin sonuçlar ise Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 9

Norm Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Alt test	Uygulama	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	η^2
Akıcılık	Ön test	45	7,09	2,75	-16,80	44	0,00*	0,87
	Son test	45	21,69	7,02				
Orijinallik	Ön test	45	3,47	1,41	-10,34	44	0,00*	0,72
	Son test	45	8,44	2,94				
Başlıkların Soyutluğu	Ön test	45	2,53	2,49	-6,85	44	0,00*	0,53
	Son test	45	7,56	4,98				
Zenginleştirme	Ön test	45	5,62	1,76	-13,17	44	0,00*	0,80
	Son test	45	10,60	2,27				
Erken Kapamaya Direnç	Ön test	45	1,02	1,18	-8,59	44	0,00*	0,64
	Son test	45	4,16	2,42				

* $p<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde şekilsel yeteneğin akıcılık alt boyutunda öğrencilerin ön test ortalaması 7,09 iken son test ortalaması 21,69'dur. Akıcılık puanlarında uygulamalar arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-16,80$; $p<0,05$). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin akıcılık puanlarındaki değişimin %87'sini açıkladığı görülmektedir ($\eta^2=0,87$). Şekilsel orijinallik boyutunda öğrencilerin son test ortalamaları (8,44) ön test ortalamalarından (3,47) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($t=-10,34$; $p<0,05$). Uygulanan eğitimin öğrencilerin şekilsel orijinallik puanlarının artışında önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=0,72$). Başlıkların soyutluğu boyutunda öğrencilerin ön ve son test ortalaması sırasıyla 2,53 ve 7,56'dır ve iki ortalama arasındaki gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-6,85$; $p<0,05$). Uygulanan eğitim, öğrencilerin başlıkların soyutluğu puanlarındaki artışın %53'ünü açıklamaktadır ($\eta^2=0,53$). Zenginleştirme alt boyutunda öğrencilerin ön test ortalaması 5,62 iken son test ortalaması 10,60'dır ve uygulamalar arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-13,17$; $p<0,05$). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin zenginleştirme alt test puanlarındaki değişimin %80'ini açıklamaktadır ($\eta^2=0,80$). Erken kapamaya direnç alt testinde ise son test ortalamalarının (4,16) ön test ortalamalarından (1,02) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir ($t=-8,59$; $p<0,05$). Uygulanan eğitim, öğrencilerin erken kapamaya direnç alt test puanlarındaki artışın %64'ünü açıklamaktadır ($\eta^2=0,64$).

Tablo 10

*Kriter Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili**Örneklemler t Testi Sonuçları*

Alt test	Uygulama	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	η^2
Duygusal dışavurum	Ön test	45	0,51	0,70	-6,01	44	0,00*	0,45
	Son test	45	1,38	0,72				
Hikâyeyi ifade edebilme	Ön test	45	0,31	0,60	-3,70	44	0,00*	0,24
	Son test	45	0,84	0,82				
Hareket ya da faaliyet	Ön test	45	0,87	0,76	-6,06	44	0,00*	0,46
	Son test	45	1,58	0,62				
Başlıkların açıklayıcılığı	Ön test	45	0,27	0,54	-2,12	44	0,04*	0,09
	Son test	45	0,51	0,70				
Tamamlanmamış şekillerin sentezi	Ön test	45	0,00	0,00	-	44	-	-
	Son test	45	0,00	0,00				
Tamamlanmamış çizgilerin Sentezi	Ön test	45	0,00	0,00	-2,88	44	0,01*	0,27
	Son test	45	0,22	0,52				
Alışılmadık görselleştirme	Ön test	45	0,51	0,59	-4,00	44	0,00*	0,56
	Son test	45	1,04	0,64				
İçsel görselleştirme	Ön test	45	0,20	0,41	-7,48	44	0,00*	0,50
	Son test	45	1,22	0,74				
Sınırları uzatma veya geçme	Ön test	45	0,67	0,64	-6,69	44	0,00*	0,10
	Son test	45	1,53	0,63				
Mizah	Ön test	45	0,22	0,52	-2,17	44	0,04*	0,53
	Son test	45	0,51	0,63				
Hayal gücü zenginliği	Ön test	45	0,29	0,63	-6,22	44	0,00*	0,80
	Son test	45	1,11	0,83				
Hayal gücü renkliliği	Ön test	45	0,49	0,66	-5,13	44	0,00*	0,64
	Son test	45	1,18	0,68				
Fantezi	Ön test	45	0,22	0,42	-5,37	44	0,00*	0,53
	Son test	45	0,84	0,77				
Yaratıcı Kuvvetler Listesi Toplam	Ön test	45	4,56	3,29	-10,13	44	0,00*	0,80
	Son test	45	11,98	4,14				

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin duygusal dışavurum alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,51 ve 1,38; hikâyeyi ifade edebilme alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,31 ve 0,84; hikâye alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,87 ve 1,58; başlıkların açıklayıcılığı alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,27 ve 0,51; tamamlanmamış çizgilerin sentezi alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,00 ve 0,22; alışılmadık görselleştirme alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,51 ve

1,04; içsel görselleştirme alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,20 ve 1,22; sınırları uzatma veya geçme alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,67 ve 1,53; mizah alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,22 ve 0,51; hayal gücü zenginliği alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,29 ve 1,18 ve fantezi alt testinde ön ve son test ortalaması sırasıyla 0,22 ve 0,84 olduğu görülmektedir. Tüm alt testlerde ön-son test uygulamaları arasında gözlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Ancak tamamlanmamış şekillerin sentezi alt testinde her iki uygulamada puan alabilen öğrenci gözlenmemiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımının öğrencilerin kriter dayanaklı alt test puanları üzerindeki değişim incelendiğinde, uygulanan eğitimin en fazla hayal gücü zenginliği ($\eta^2=0,80$) alt testindeki varyansa katkısı olduğu gözlenirken en az başlıkların açıklayıcılığı ($\eta^2=0,09$) ile sınırları uzatma veya geçme ($\eta^2=0,10$) alt testlerindeki varyansa katkısı olduğu görülmektedir. Yaratıcı kuvvetler listesi olarak da tanımlanan bu kriter dayanaklı alt testlerin toplam puanlarının son test ortalamalarının (11,98) ön test ortalamalarından (4,56) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=-10,13$; $p<0,05$). Uygulanan eğitim, öğrencilerin kriter dayanaklı şekilsel yaratıcılık puanlarındaki artışın %80'inini açıklamaktadır ($\eta^2=0,80$).

Tablo 11

Kriter Dayanaklı Alt Test Puanlarının Ön-Son Test Uygulamalarında Yapılan Etkinlik Sayıları

Alt test	Uygulama	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
Duygusal dışavurum	Ön test	45	0	4	0,71	1,08
	Son test	45	0	24	3,58	4,13
Hikâyeyi ifade edebilme	Ön test	45	0	3	0,42	0,87
	Son test	45	0	8	1,73	2,13
Hareket ya da faaliyet	Ön test	45	0	7	1,44	1,56
	Son test	45	0	15	3,82	2,71
Başlıkların ifade gücü	Ön test	45	0	3	0,38	0,81
	Son test	45	0	7	0,89	1,40
Tamamlanmamış şekillerin sentezi	Ön test	45	0	0	0,00	0,00
	Son test	45	0	0	0,00	0,00
Tamamlanmamış çizgilerin Sentezi	Ön test	45	0	0	0,00	0,00
	Son test	45	0	3	0,27	0,69
Alışılmadık görselleştirme	Ön test	45	0	3	0,69	0,87
	Son test	45	0	6	1,87	1,50
İçsel görselleştirme	Ön test	45	0	2	0,27	0,58
	Son test	45	0	8	2,53	2,24
Sınırları uzatma veya geçme	Ön test	45	0	4	0,93	1,03
	Son test	45	0	7	3,04	1,86
Mizah	Ön test	45	0	4	0,31	0,82
	Son test	45	0	6	0,80	1,20
Hayal gücü zenginliği	Ön test	45	0	3	0,38	0,89
	Son test	45	0	8	2,36	2,31
Hayal gücü renkliliği	Ön test	45	0	2	0,27	0,54
	Son test	45	0	11	1,76	2,44
Fantezi	Ön test	45	0	3	0,67	0,98
	Son test	45	0	8	2,09	1,81

Kriter dayanaklı alt testlerde hiç etkinlik yapmayanlar 0 (sıfır), bir veya iki etkinlik yapanlar bir puan alırken üç ve üzerinde etkinlik yapanlar iki puan almaktadır. Bu puanlamaya ilişkin sonuçlar Tablo 10’da özetlenmişti. Özellikle eğitimin ön testte maksimum puan alan öğrencilerdeki etkisini gözlemlemek için yaratıcı kuvvetler listesindeki alt testlerde (kriter dayanaklı alt testler) öğrencilerin cevapladıkları etkinlik sayıları belirlenmiş ve Tablo 11’de özetlenmiştir. Tablo 11’e göre hem maksimum hem de ortalamalar göre eğitimin etkinlik sayıları açısından en fazla hareket faaliyet, duygusal dışavurum ve sınırları uzatma ve geçme alt testlerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Ancak tamamlanmamış şekillerin sentezi ve tamamlanmamış çizgilerin sentezi alt testlerinde eğitimin etkisiz kaldığı görülmektedir.

Tablo 12

Kriter Yaratıcılık İndeksinin Ön-Son Test Uygulamalarına Göre İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları

Puan	Uygulama	N	$\bar{X}$	S.S	t	sd	p	η^2
Şekilsel yaratıcılık indeksi	Ön test	45	104,56	15,65	-2,84	44	0,01*	0,15
	Son test	45	111,98	14,61				

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde şekilsel yaratıcılık indeksinin ön test ortalaması 104,56 iken son test ortalaması 111,98'dir. Şekilsel yaratıcılık indeksinde uygulamalar arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,84$; $p<0,05$). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin şekilsel yaratıcılık indeksindeki değişimin %15'ini açıkladığı görülmektedir ($\eta^2=0,15$).

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimleri için hazırlanan farklılaştırma yaklaşımının sonuçlarına ilişkin sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

6.1. Deney Grubundaki Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sözel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirmektir. Geliştirilen bu farklılaştırma yaklaşımının etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracı Torrance Yaratıcılık testidir. Torrance yaratıcılık testi bünyesinde yer alan Sözel A testi ile Sözel B testi puanlarının analiz sonuçlarına göre, söz konusu testin değerlendirmesinde kullanılan 3 alt testte elde edilen puanlar doğrultusunda Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik puanlarının Tablo 8'e bakıldığında belirgin şekilde arttığı gözlenmektedir. Farklılaştırma yaklaşımı uygulamasından önceki puanlara bakıldığında, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kullanılan farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin sözel yaratıcılık puanlarındaki değişimin %85'ini açıklamaktadır. Bu durum üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu sebepten, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sözel yaratıcılığına olumlu katkı yaptığını söyleyebiliriz.

Genç'in (2017) çalışmasında, sanatın içsel ve dışsal olmak üzere iki yönünün olduğu, sanatın içsel yönünün, bireyin zekâ becerileriyle ilgili olarak zihinsel etkinlik, hayal gücü ve imgesel ifadelerden oluştuğunu belirtmektedir. Sanatın dışsal yönünün de eseri oluşturan teknik ve biçimsel öğelerden oluştuğunu belirtmektedir. Genç, sanatın dışsal

yönünün zekâ becerilerinden bağımsız olabileceğini fakat sanatın içsel yönünün zekâdan bağımsız oluşturulamayacağını, benzersiz sanat eserleri oluşturabilmek için çok yönlü zekâ süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. Bu anlamda, nitelikli bir sanat eseri ortaya çıkarabilmek için ortalama üstü bir zekâ düzeyine ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının sözel yaratıcılık puanlarına yapmış olduğu etki sayesinde, bireylerin sanat eserinin içsel yönünü oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Atalay'ın (2014) araştırmasında üstün zekâlı ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, Bütünleştirilmiş Eğitim Programı Modeli temel alınarak farklılaştırılmış bir sosyal bilgiler eğitimi uygulanmış, farklılaştırma kapsamında mevcut bir ünite konusu farklılaştırmaya tabii tutulmuştur. Araştırmanın verileri ise Torrance Yaratıcılık Testi sözel bölümü kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış eğitim programı uygulanan öğrencilerin akademik başarılarında, derse karşı tutumlarında, eleştirel düşünme ve yaratıcılık seviyelerinde anlamlı düzeyde artış kaydedilmiştir. Özyaprak'ın (2012) araştırmasında ise ilköğretim üstün zekâlı ve yetenekli 5. Sınıf öğrencilerine yönelik, müfredattaki mevcut iki ünite farklılaştırılarak uygulanmış, öğrencilerin akademik olarak bilişsel beklentilerinin karşılanması hedeflenmiştir. Söz konusu araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcılık seviyeleri ve matematik dersine ilişkin tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları yukarıdaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

6.2. Deney Grubundaki Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Şekilsel Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Torrance yaratıcılık testi bünyesinde yer alan Şekilsel A testi ile Şekilsel B testi puanlarının analiz sonuçlarına göre, söz konusu testin değerlendirmesinde kullanılan norma dayalı alt testlerde elde edilen puanlar doğrultusunda Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapamaya Direnç puanlarının Tablo 9'a bakıldığında belirgin şekilde arttığı gözlenmektedir

Duyguların Dışavurumu, Hikayeyi İfade edebilme, Hareket/Faaliyet, Başlıkların Açıklayıcılığı, Tamamlanmamış verilerin Sentezi, Tamamlanmamış çizgilerin sentezi, Alışılmadık Görselleştirme, İçsel Görselleştirme, Sınırları uzatma veya geçme, Mizah, Hayal gücü zenginliği, Hayal Gücü Renkliliği ve Fantezi olarak ayrıştırılan kriter dayanaklı 13 alt testin sonuçlarına bakıldığında, Tamamlanmamış verilerin Sentezi,

Tamamlanmamış çizgilerin sentezi kriterlerinin dışında diğer alt test puanlarında belirgin artışlar gözlenmiştir. Söz konusu iki kriterin puan hesaplamalarında, veri elde edilemediği için sonuçları etkisiz olmuştur (bkz. Tablo 10).

Farklılaştırma yaklaşımının ön testte maksimum puan alan öğrencilerdeki etkisini gözlemlemek için yaratıcı kuvvetler listesindeki alt testlerde (kriter dayanaklı alt testler) öğrencilerin cevapladıkları etkinlik sayıları belirlenmiş ve Tablo 11’de gösterilmiştir. Buna göre hem maksimum değerlere hem de ortalamalara bakılacak olursa farklılaştırma yaklaşımının etkinlik sayıları açısından en fazla; hareket ya da faaliyet, duygusal dışavurum, sınırları uzatma ve geçme alt testlerinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır. Ancak tamamlanmamış şekillerin sentezi ve tamamlanmamış çizgilerin sentezi alt testlerinde eğitimin etkisiz kaldığı görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının ön test-son test uygulamaları sonucunda şekilsel yaratıcılık puanlarını %15 oranında arttırdığı görülmüştür. Bu anlamda farklılaştırma yaklaşımının şekilsel yaratıcılık bağlamında kayda değer oranda faydalı olduğu söylenebilir.

Şekilsel yaratıcılık testi bölümündeki puanlar ile sözel yaratıcılık testi puanları arasındaki fark incelendiğinde, tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının, bireylerin sözel yaratıcılık puanlarına etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu duruma, farklılaştırma yaklaşımının, bireylerin bilişsel becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlamış olması neden olarak gösterilebilir. Ayrıca, Dolu ve Ürek’in (2017) araştırmasında da belirtildiği gibi, bilsemlere kabul edilen öğrencilerin, matematik ve sözel zekâ seviyesini ölçen WISC-R testi ile seçilmelerinden dolayı öğrencilerin karakteristik özelliklerinin sözel yaratıcılık alanlarının gelişimine daha yatkın olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubu (bkz. Tablo 3) incelendiğinde öğrencilerin 13 tanesinin devlet okulunda, 32 tanesinin de özel okulda eğitim aldığı görülmektedir. Bu durumun da, öğrencilere eğitim veren kurumların bilişsel sınavlarda yüksek başarı vadetmelerinden dolayı öğrencilere verilen eğitimin, öğrencileri karakteristik olarak sözel yetenek alanında gelişime daha açık olmaya güdüleyebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda sınırlılıklar başlığı altında ve Ek 5’ te belirtildiği üzere, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin puanlaması, testin kullanım haklarına sahip olan kişinin belirlediği bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu durumun da şekilsel yaratıcılık puanlarının sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmüştür.

Genç’in (2017) belirttiği gibi, üretilen sanat eserinin iyi bir eser olarak nitelendirilebilmesi için sadece teknik yönden başarılı olması yetmemekte, eserin içerik olarak da sağlam bir

felsefi ve imgesel alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda Levent ve Çelik'in (2019) çalışmasında da bilsemilerin sanat atölyelerinin teçhizat yetersizliğinden dolayı sadece geleneksel sanatlar ve bir anlamda da zanaat alanında çalışmalar yapmaya elverdiği belirtilmektedir. Dolayısıyla görsel sanatlar alanında tanı almış öğrencilerin imgesel ve soyut düşünme becerilerinin daha da güçlendirilebilmesi için ilgili alanlarda çalışmalar yapmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının bu anlamdaki ihtiyaçlara da cevap verdiği düşünülmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde, hedef kitlenin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerini, ders konusunun içerik ve kazanımlarını öğretmek için eğitim psikolojisinin kullanım şekli olarak tanımlanabilir. Öğretmenin sınıftaki farklı bireylere cevap vermesi, eğitimi bireylerin ihtiyaçlarına uygun hale getirmesidir (Kaplan 2009 ve Tomlinson 2000'den akt. Esra Altıntaş, 2014, s.41). Kök'ün (2012) çalışmasında'da farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, uzamsal yetenek ve başarılarına etkisi incelenmiş, elde edilen bulgulara göre de söz konusu öğrenciler için farklılaştırılmış geometri programının bireylerin, başarı yaratıcılık ve uzamsal düşünme yeteneklerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Sayı'nın (2013) çalışmasında da farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı bireylerde yaratıcı ve eleştirel düşünmeye etkisi incelenmiş, bunun için ilköğretim 5. Sınıfta eğitim gören üstün zekâlı öğrencinin eğitimi için ingilizce dersindeki bir ünite konusu farklılaştırılarak uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre farklılaştırılmış yabancı dil dersi alan öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve başarıları anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Literatür incelendiğinde farklılaştırma yaklaşımlarının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin (Kök, 2012; Sayı, 2013; Atalay, 2014; Özyaprak, 2012; Korkut, 2017; Güney, 2018; Ülger, 2019; Umar, 2014; Karip ve Kuru, 2018; Altıntaş, 2014) araştırmalarında da olumlu yönde artış kaydettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları yukarıdaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

6.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda alt problemlere ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sözel yaratıcılık potansiyellerini sanat alanında kullanabilecekleri eğitim ortamları oluşturulabilir. Sanat alanında okumalar yapılarak, eser eleştirisi vb. etkinliklerle öğrencilerin entelektüel gelişimleri sağlanabilir.
- Zekâ ve Sanatsal duyarlılığın geliştirilmesinin etkin yollarından birinin günümüz dünya sorunlarına eğilmek, toplumun sıkıntı ve sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmek ve bu konularda çözümler üretebilmek için özgün bakış açısına sahip olmak gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim içeriklerini oluşturan ders planı, etkinlik vb. uygulamalarında gerçek yaşama ilişkin etkin çözümler üretebilecekleri konu ve eğitim ortamlarının bulunması sağlanabilir.
- Bireylerin sanatsal duyarlılığından faydalanarak zekânın da işe koşulduğu sanatsal çalışmalar yapmaları, üstün yetenekli bireyin sanatsal gelişimi açısından hedeflenen asıl durum olmalıdır. Bu noktada eğitim içerikleri ve konu seçimleri bireylerin zekâ potansiyellerini daha üst noktaya çıkaracak şekilde oluşturulabilir.
- Sanat eğitimi alanında içerik oluşturulurken, özel yetenekli bireylerin eğitimi için geliştirilmiş eğitim programları (bkz. 3.6. üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan modeller) temel olarak alınıp, yer, zaman, imkân vb. durumlar açısından farklılaştırılabilir.

6.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin, sanat alanında tanı almış olsalar bile yoğun eğitim hayatlarından dolayı sanat eğitimlerinin yetersiz kalmaması için yeterli önlemler alınmalıdır, bireylerin sanatsal gelişimlerinin aileleri tarafından maddi ve manevi olarak desteklenmesi gerekmektedir.
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat eğitimlerinde şekilsel yaratıcılık alanlarının desteklenmesi için gerekli eğitim materyallerinin merkezler tarafından tam olarak karşılanması gerekmektedir.
- Sanat alanında tanı almış üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin, tanı aldıkları süreçten itibaren sanatsal gelişimleri, diğer eğitimlerinin gerisinde kalmayacak şekilde devlet tarafından da desteklenmelidir. Söz konusu bireylerin karakteristik özelliklerinin sanat alanında gelişim gösterebilmesi için kendilerine gerekli zaman, mekan, malzeme ve yetişmiş öğretmenler sağlanmalıdır.

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin yaratıcılık düzeylerinin sadece Bilim ve Sanat merkezlerine başvuru süreci ile sınırlı kalmayıp, bilsemdeki eğitim hayatları boyunca takip edilmesi ve bunun için gereken önlemlerin alınması gerekmektedir. söz konusu yaratıcılık testleri belirli aralıklarla bireylere uygulanabilir ve elde edilen sonuçlara göre sanat eğitim programları revize edilebilir.

6.3.3. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimlerine yönelik yapılacak olan başka bir farklılaştırma yaklaşımı çalışmasının imkanlar dahilinde, daha geniş örneklem düşünülerek tasarlanması önerilmektedir.
- Söz konusu çalışmada erişilebilen örneklem grubu çok az sayıda bireyden oluştuğu için deneme öncesi modellerden tek gruplu model kullanılmıştır. Sanat alanında üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılacak bir başka farklılaştırma yaklaşımı çalışmasındadaha fazla bireye ulaşılabilmesi durumunda kontrol gruplu yöntem kullanılması önerilebilir.
- Sanat alanında üstün yetenekli bireylerin sanat eğitimi için geliştirilecek başka bir farklılaştırma yaklaşımının, bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin incelendiği farklı bir çalışmada örneklem grubunun farklı bölgelerden seçilerek daha farklı sonuçlara ulaşılması sağlanabilir.
- Söz konusu araştırma İstanbul ilindeki tek bir Bilim ve Sanat Merkezi ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırmanın pilot çalışma olarak İstanbul ilindeki diğer Bilsem'ler'de de uygulanması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekliler içinde* (s. 127). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akkanat, H. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün veya özel yetenekliler içinde* (s. 175). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrandiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testinin Türkçe versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atalay, Ö. Z. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar içinde* (s. 155). İstanbul: Çocuk Vakfı.

- Baltacı, R. (2013). Üstün zekâyı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zekâ ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-20.
- Başaran, M. (2008). Hikâye edici metinlerin öğretiminde başarılı zekâ öğretim modelinin uygulanması (Üçlü zekâ teorisine uygun hikaye öğretimi). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 121-137.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. S. Baştürk (Ed.), *Evren ve örneklem içinde* (s. 143). Ankara: Vize.
- Betts, G. T. (1986). The autonomous learner model for the gifted and talented. In J. S. Renzulli, (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 30-31). Connecticut: Creative Learning Press.
- Betts, G. T., & Kercher, J. J. (2009). The autonomous learner model for the gifted and talented. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Ecker & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (p. 50). Creative Learning Press.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem.
- Bilirdönmez, K. ve Karabulut, N. (2016). Sanat eğitimi süreç ve kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 347.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cansever, G. (1982). *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*. Ankara: Nobel.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students*. Teacher College Press Columbia.
- Coşkun, B. (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, D. (2005). A report on the 40-year follow-up of the torrance tests of creative thinking: alive and well in the new millennium, *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283-291.
- Cutts, N.E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. İ. Ersevîm (Çev.). İstanbul: Özgür
- Çağlar, D. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün zekâlı çocukların özellikleri içinde* (s. 111-113). İstanbul: Çocuk Vakfı
- Çelik, F. K. (2015). *Üstün zekâlı bireylerin görsel sanatlar eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Şanlıurfa ve İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danışman, Ş., ve Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 380-398.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün veya özel yetenekliler içinde* (s. 233). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davaslıgil, Ü., Uzun, M., Çeki, E., Aydın, M., Çapkan, N., ve Şirin, R. M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar durum tespiti komisyonu ön raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi psikolojisi*. M. Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür.
- Demirel, Ş., ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Dolu, G., ve Ürek, H. (2017). Üstün/Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını farklılaştıran değişkenler ve bir model önerisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 32-71.
- Egin, D. G. (2019). *Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin ortaokul 5-8. sınıf görsel sanatlar dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Emir, S., ve Yaman, Y. (2017). Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı .S. Emir (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı* içinde (s. 3). Ankara: Pegem.
- Erdoğan, S. C., ve Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Educaion Online Dergi*, 18(3),1307-1325.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler* içinde (s. 195-201). İstanbul: Çocuk Vakfı
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Genç, M. A. (2017). Görsel sanatlarda yetenekli öğrenciler ile zihinsel yetenekli öğrencilerin resim becerilerinin karşılaştırmalı analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 679-692.
- Genç, M. A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin resim uygulamalarında zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 643-655.
- Güney, K. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Haskew, B. (1995). *Talents unlimited a critical and creative thinking skills model awareness packet*. Alabama.
- Jones, M. (1987). Review of program options for gifted and talented in the visual arts, *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education*, 6(1), 114-125.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-104.
- Kaplan, N. S. (1986). Theg rid: a model to construct differentiated curriculum for the gifted, In J. S. Renzulli (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 181-185), Connecticut: Creative Learning Press.

- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, F. (2020). Görsel sanatlarda üstün yetenekli bireyler için farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretimi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 8(2), 83-92.
- Karip, F., ve Kuru, A. Ç. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *İdil Dergisi*, 7(42), 151-161.
- Kay, I. S. & Carroll, K. L., (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. In Barbara Kerr (Eds.), Los Angeles: Sage Publication.
- Kaya, F. (2015). Teachers' conceptions of giftedness and special needs of gifted students. *Education and Science*, 40(177), 60.
- Keskin Özer, M., Samancı Keskin, N., ve Aydın, S. (2013). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kim, K. H. (2017). The torrance tests of creative thinking-figural or verbal: which one should we use? *Creativity. Theories-Research-Applications*, 4(2), 304-305.
- Kim, K. H., Kaufman, J.C., Baer, J., & Sriraman, B. (2013). creatively gifted students are not like other gifted students. In K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer & B. Sriraman (Eds.), Rotterdam: Sense Publishers.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, H., ve Yeşildere, S. (2015). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak, üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Levent, F., ve Çelik, F. K. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 750-785.
- Levent, F., ve Çelik, F.K. (2017). Sanat alanında üstün yetenekli çocukların eğitiminin devlet tarafından desteklenmesine ilişkin sanatçıların görüşleri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 67.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(4), 425-431.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Maker, J. (2011). *1. Uluslararası üstün yetenekliler eğitimi sempozyum kitabı*. Ankara: Nobel.
- Mann, R. L. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. In Barbara Kerr (Eds.), Los Angeles: Sage Publication.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Mazlum, A. A., ve Mazlum, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Avrupa’da okullarda kültür ve sanat eğitimi*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_okullarda_sanat_ve_kultur_egitimi/Avrupada_okullarda_sanat_ve_kultur_egitimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *2019-2020 Bilim ve sanat merkez öğrenci tanılama ve yerleştirme süreci hakkında duyuru*. 2019-2020 Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Tanılama Ve Yerleştirme Süreci Hakkında Duyuru (meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Özel eğitim rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bilsem öğretmen seçme ve atama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/08135904_2019_BYLSEM_YYRETMEN_SEYME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: the view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1-15.
- Özgen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin eriş, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parisier, D., & Zimmerman, E. (2004). Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In E. W. Eisner, Michael D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, LEA Press, New Jersey.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multi variate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (Sixth Edition). New York: Taylor and Francis
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57).
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: a school wide plan for the development of creative productivity. In J. Renzulli (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (ss. 217-218), Creative Learning Press, Connecticut.
- Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar*. Ankara: Nobel
- Saban, A. (2009). Content analysis of turkish studies about the multiple intelligences theory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 859-876.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 128.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. İstanbul: İş Bankası
- Sayı, A. K. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schlichter , C. L., Hobbs, D. & Crump, D. W. (1988). Extending talents unlimited to secondary schools. *Educational leadership*, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198804_schlichter.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schlichter, C. (1986). Talents unlimited: Applying the multiple talent approach in mainstream and gifted programs. In J. Renzulli (Eds.), *Systems & models* (p. 358). for Developing Programs for the Gifted & Talented Creative Learning Press. Connecticut.
- Schlichter, C. (2009). Talents Unlimited: Thinking Skills Instruction for all students. In J. Renzulli, J. Gubbins, K. McMillen, R. Eckert & C. Little (Eds.), *Systems & models* (p. 438). For Developing Programs For The Gifted & Talented Creative Learning Press.
- Schlichter, C. L. (1986). Talents unlimited: An in service education model for teaching thinking skills. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 119-120.

- Stenberg, R. J. (2002). Cultural exploration of human intelligence around the world. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(3), 1-13.
- Stenberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- 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.
- Tannenbaum, A. J. (2001). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. *Opening Gates in Teachers Education*, 1-41.
- Taylor, C. (1967). Questioning and creating: a model for curriculum reform. *The Journal of Creative Behaviour*, 1(1), 28-29.
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.
- Tok, E., ve Sevinç, M. (2010). Başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 224-233.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Leppien, J., Burns, D. & Purcell, J., (2002). *The paralel curriculum: A design to develop high potential and challenge high ability learners*. USA: Corwin Pres. INC.
- Tuğrul, B., ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tuna, S. (2017). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31.
- Türkiye Cumhuriyeti Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2016). <https://ustunzekâlılar.org/tr/Makaleler/Icerik/77-Egitim-Bilim-ve-Teknoloji-Bakanligi-sayfasindan-erisilmistir>.
- Türkman, B. (2017). Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı. S. Emir (Ed.), *Genel eğitim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri* içinde (s. 25). Ankara: Pegem

- Uçar, A. (2015). Üstün yetenekli bireylerin görsel yeti ve farkındalığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-8.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Usal, Y. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerinde verilen görsel sanatlar eğitime yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ünlü, P. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 294-305.
- Van Tassel-Baska, J. & Brown, E., (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F. A. Karnes, & S. M. Bean (Eds.), *Methods and material for teaching the gifted*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted, In K. A. Heller, F. J. Möns, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (p. 366). Pergamon Press.
- Winner, E., & Martino, G. (2002). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd edition), Allyn & Bacon Press.
- Yazıcı, H., ve Altun, F. (2014). Nitel ve nicel yöntemleri kullanan araştırmacıların empatik eğilimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki farklılıklar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 371-386.

- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2019). *Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf* (yok.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, E. (2002). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *A Journal of Issuesand Research*, 50(4), 382-399.



EKLER

Ek-1. Farklılaştırılmış Ders Planı

KONU: GÖÇ VE MÜLTECİLİK

Program	Beceriler	Seviye	Süre	Değerler
Özel Yetenekleri Geliştirme Programı	Üretken Düşünme, Karar Verme, Planlama, Tahmin Etme, İletişim, Akademik	ÖYG (2)	40 dk. x 8 Ders saati	Empati kurma Duyarlı olma Sorumluluk duyma
Kazanımlar a. Karşılaştığı problemlere sıra dışı fikirler ve çözümler üretebilir ve bu süreçleri detaylandırarak eskiz defterinde gösterebilir b. Çalışmasının ana hatlarını belirler, çalışması için alternatifler içerisindeki en uygun tekniğe karar verir c. Çalışmasını gerçekleştirebilmesi için uygun bir araç, yöntem ya da plan tasarlar, ihtiyaçlarını bilir, karşılaşılabileceği olası problemleri belirler d. Çevresindeki olayları sanat eseri aracılığıyla yeniden yorumlar e. Çalışmasının ileri safhalarında nasıl biçimlenebileceğini tahmin eder, teoriler geliştirir, karşılaştığı sorunların nelerden kaynaklandığını kestirebilir. f. Duygu, düşünce ve ihtiyaçları için çeşitli iletişim yollarını kullanır ve yorumlar. g. Soyut düşünebilme yeteneğini geliştirir. h. Mevcut çalışmasında ve gelecek çalışmalarında kullanmak üzere sistem geliştirir				
Sanat Tasarım Elemanları Çizgi, ton, biçim, doku, mekan, renk, valör.		Sanat Tasarım İlkeleri Ritm, zıtlık, vurgu, denge, armoni, oran orantı, bütünlük, çeşitlilik.		
Araçlar Gazete ve dergi haberleri, akıllı tahta, görseller, videolar, sanatçı çalışmaları. Öğrencilerin çalışmak istedikleri plastik sanat dalında veya yönteminde gereken malzemeler kullanılır (kâğıt, tuval, duralet vb. çeşitli boyalar, kil, heykel malzemeleri vb.)				

Süreç

1) Hazırlık

Öğrencilere göç ve mültecilik konusunda önceden araştırma yapmaları gerektiği söylenir. Bu araştırmalar kısa ödevler olarak görsel ve yazınsal basından resim, yazı, şekil vb. bilgilerin toplanması şeklinde veya edindikleri bilgiler doğrultusunda kompozisyon, ses kaydı olarak yapılabilir. Hazırlık evresinde öğrencilerin göç ve mültecilik konuları üzerinde yaptıkları araştırmalar sınıf ya da atölye içerisinde toplu katılımı ile incelenir. Öğrencilerin, yazılı veya görsel basından derledikleri görüntü ve yazılar, videolar, ses kayıtları, haber içerikleri, karikatürler vb. her öğrencinin kendine özgü bir fikir oluşturmaya imkân sağlayacak şekilde incelenir ve tartışılır. Bu aşamadan sonra öğretmen rehberliğinde göç ve mültecilik konusu tartışılır, derlenen kavramlar ile bir zihin haritası oluşturulur. Öğretmen özgün kavramlara dikkat çeker ve öğrencilerin cevaplarını analiz etmelerini sağlar. Bu yöntem, bilginin elde edilmesini sağlayan yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini gelişimini destekler. Kavram geliştirme çalışması için aşağıdaki örnek kullanılabilir:

KAVRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

1-) Göç-Mültecilik konusunda belirlediğiniz alt temalarınızı ve kavramlarınızı sıralayınız.

a-..... b-..... c-.....
d-..... e-.....

2-) Her bir alt başlığın / kavramın/ temanın geliştirilmesi için Kendinize sormanız gereken soruları yazınız

a-
b-
c-
d-
e-

3-) Fikir üretebilmeniz için yukarıda oluşturduğunuz sorulara Cevaplar veriniz.

4-) Çalışmanıza en uygun temayı / alt başlığı yazınız.

5-) Belirlediğiniz alt başlık / tema hakkında ayrıntılı düşünebilmek adına kendinize sorular sorunuz.

.....(örneğin: Açlık) hakkında çalışmak istiyorum. Çünkü:

1- ...
2-...
3-...

Kavram geliştirme çalışmasından sonra, öğrenciler cevaplarını birbirlerinin cevaplarıyla ya da öğretmenin içeriği öğretirken listeledikleriyle karşılaştırabilirler. Bu öğrenme yaklaşımı, bilginin elde edilmesini geliştiren yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini geliştirir.

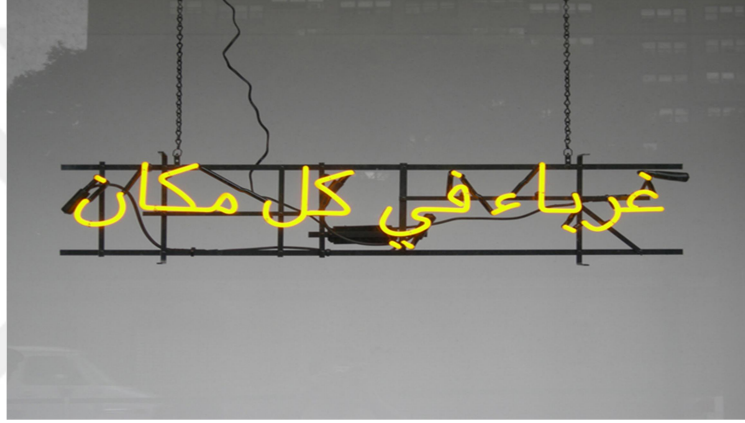
Süreç sonunda, öğretmen her öğrencinin kendi örneklerini paylaşmasına izin verir ve öğrenciler fikirlerinde benzerlik ve farklılıkları belirleme konusunda kendilerini ve birbirlerini sorgularlar, buradaki sorgulanma yargılanma amacı taşımamakta, düşüncelerin benzerlik ya da farklılıklarının konuşularak mevcut durumun analizini yapmaya yönelik olmalıdır. Analiz yapmak öğrencileri özgün fikirler geliştirme konusunda destekleyecektir.

Kavram geliştirme çalışmasından sonra, her bir öğrencinin mevcut konu hakkında çalışmak istediği alt tema belirlenir ve çalışma o tema üzerinden şekillendirilir.

Bu aşamadan sonra sanat tarihi içinde göç göçmenlik ve mültecilik konularında çalışma yapmış sanatçıların eserleri incelenir. Bu eserlere videoartlar, mekan yerleştirmeleri, kavramsal işler, klasik tuval resimleri, fotoğraflar da dâhildir. Aşağıdaki çalışmalar sanatçı eserlerine örnektir.



Temür KÖRAN, 'Göç', t.ü.y.b. 180 x 290, 2016, İstanbul



Claire Fontaine 'Yabancılar her yerde' Neon Işıklar, 2005, Fransa



Jacob LAWRENCE, 'Migration Serisi', tüyb, 1940-41, ABD



Alexander Mijares, 'Savaşma Sanat Yap' Yerleştirme, 2013, ABD



Esra GEZER, 'Umut', 50x50 seramik, 2018, İstanbul



Yescka, 'Daha iyi bir yaşam için kaçmak' Duvar resmi, 2014, İspanya



Ramazan Can 'Buranın yabancıyım 3', yerleştirme, 2018

2) Uygulama Süreci

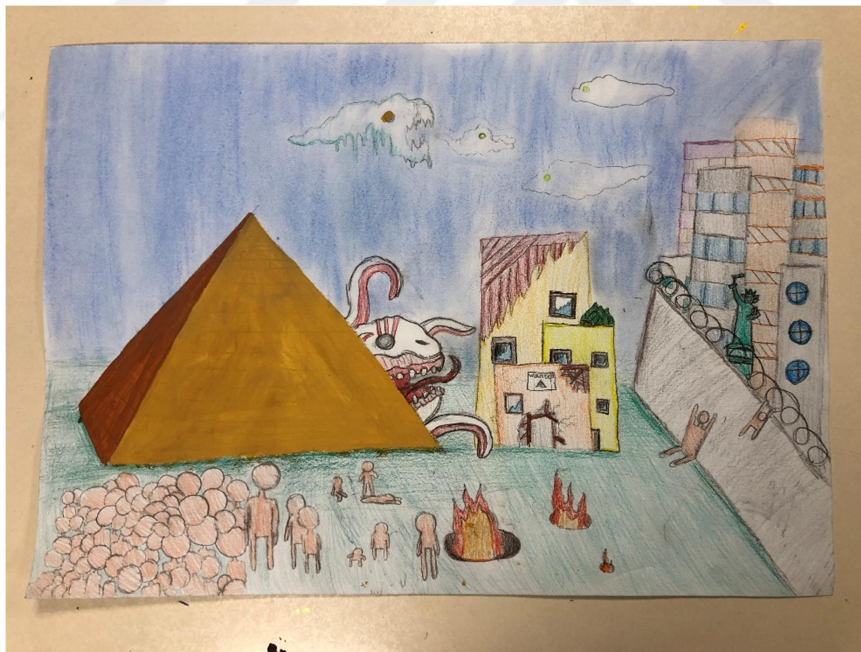
- Öğrenciler belirledikleri kavramlar çerçevesinde, eserlerinin planlamasını ve eskizlerini yaparlar. Her öğrencinin kendine özgü biçimsel ve içeriksel özellikleri olan bir çalışma ortaya çıkarması için öğretmen gerekli bilgilendirme ve yönlendirmeleri yapar.
- Çalışmalarda kullanılacak tekniklere göre malzeme temini yapılır ve söz konusu malzemelerle nasıl ve ne şekilde çalışılacağı belirlenir.
- Eser, kademe kademe oluşturulur.

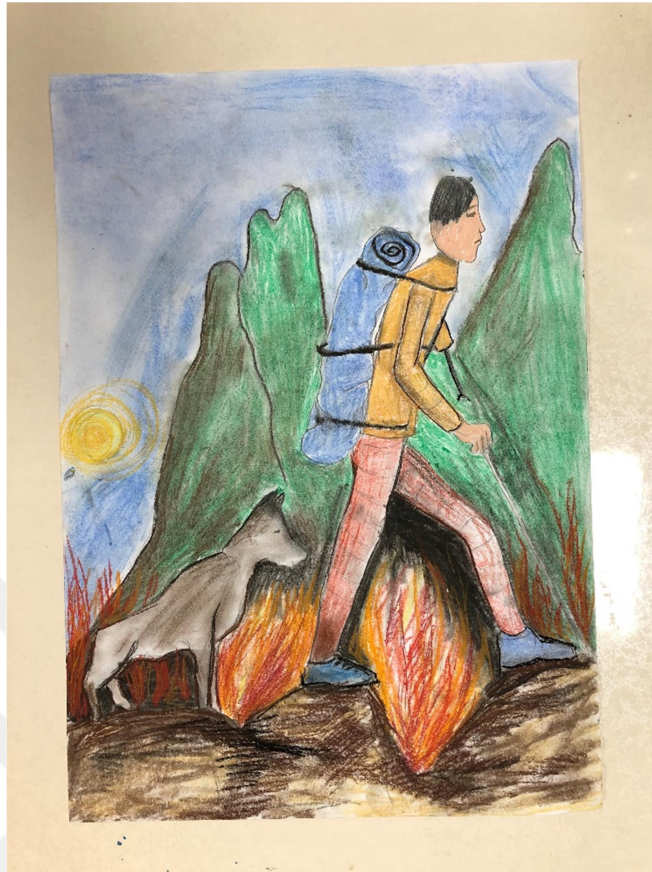
3) Sergileme Süreci

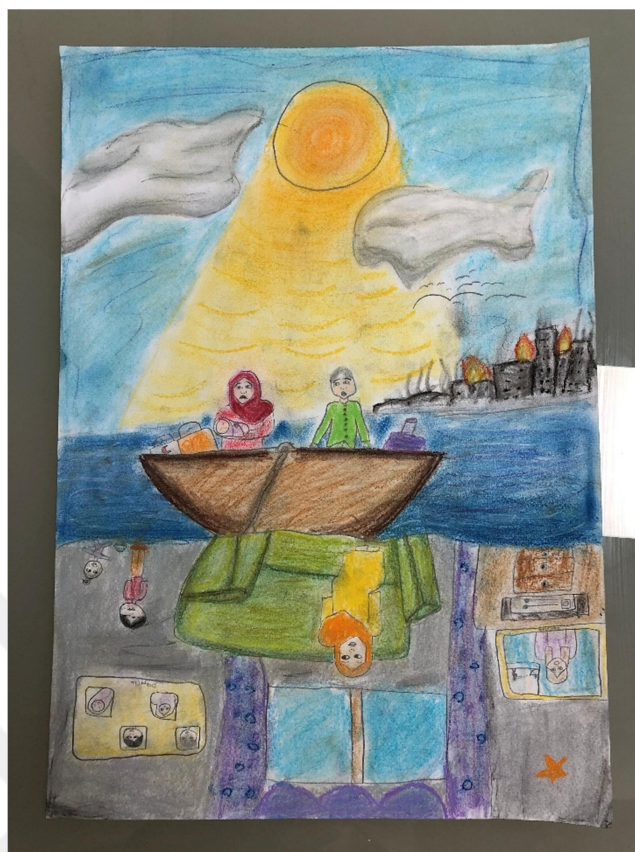
- Bu aşamada çalışmalar uygun bir mekânda sergilenir ve her bir eser sözlü olarak eleştirilir.
- Bu aşamada eser eleştirisi yaprağı kullanılabilir.

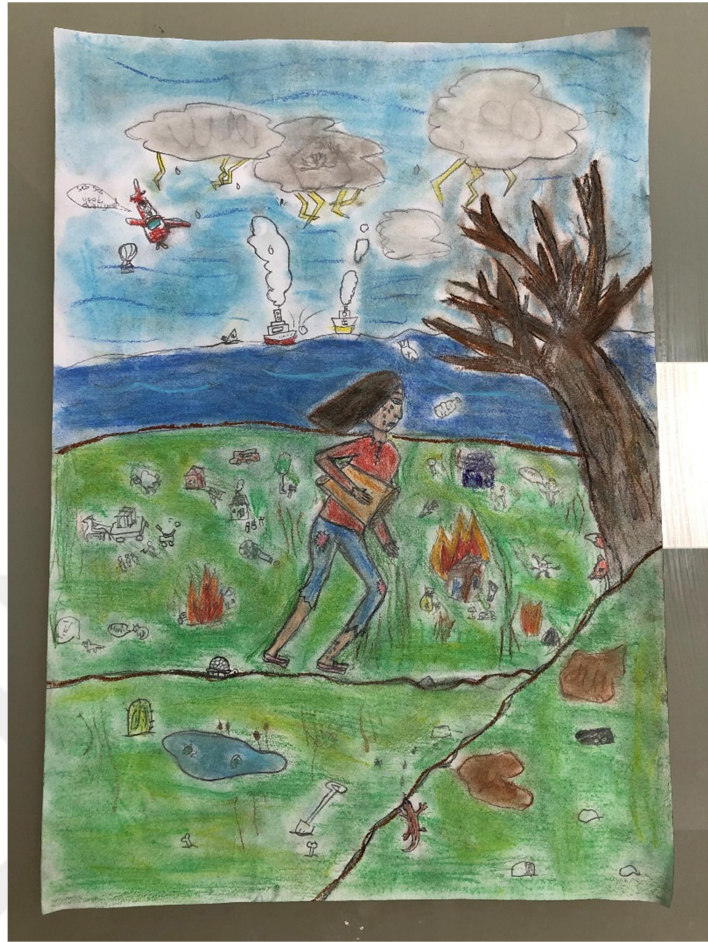
Ek-2. Öğrenci Çalışmaları





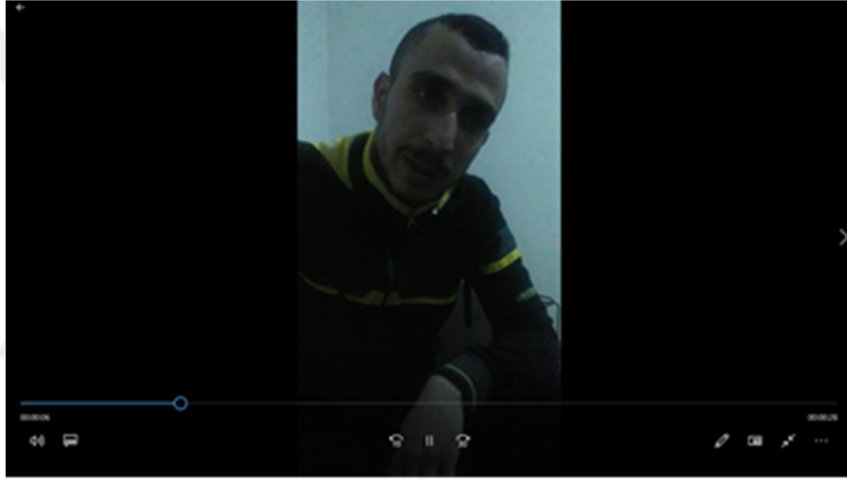




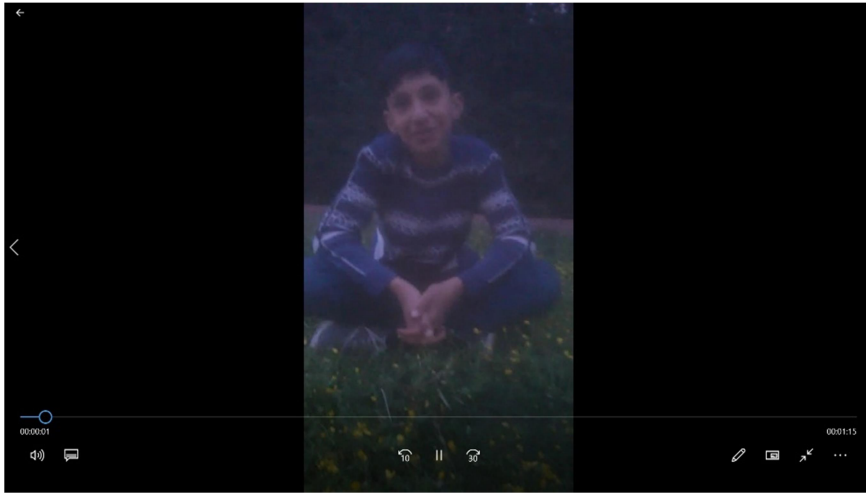




Heykel çalışması



Röportaj 1



Röportaj 2

Ek-3. Kavram Geliştirme Çalışmaları

1- Göç mültecilik konusunda belirlediğiniz alt temaları ve kavramları sıralayınız.

a- Yoksulluk b- Duygu c- Gezi d- Göç e- İnsan

2- Her bir alt başlık/kavram/temanın geliştirilmesi için kendinize sormanız gereken soruları yazınız.

a- Mülteciler neden göç ediyor?

b- Mültecilere neden yardım edilmiyor?

c- Mültecilerin çocuklarına neler sığıp yemek vs. veriliyor?

d- Mültecilere neden kötü davranılıyor?

e- Ailesi olan mültecilerin ailesi neden onlara yardıma bulunmuyor?

3- Fikir üretebilmeniz için yukarıda oluşturduğunuz sorulara cevap veriniz.

a- Savaşın dolayı b- Devletler cımtı olduğundan dolayı c- Kimsenin umuruna d- Onları insan olarak görmediklerinden dolayı e- Kimsenin umuruna d- Onları insan olarak görmediklerinden dolayı

c- Durumlarının olmaması/bencil olması

4- Gelişim için en uygun temayı/alt başlığı yazınız.

Yoksulluk Cehennemi

5- Belirlediğiniz alt başlık/tema hakkında ayrıntılı düşünebilmek adına kendinize sorular sorunuz.

Yoksulluk (Örneğin: Açlık) Hakkında çalışmak istiyorum çünkü:

1- Yiyecekleri bir tabak yemek, içecekleri bir bardak su bile yok.

2- Üşürken sığınabilecekleri sıcak bir yuvaları yok.

3- Onlara değer verecek ve koruyabilecekleri tek bir kişi bile yok.

1- Mültecilik/Göç konusunda belirlediğiniz alt temalarını ve kavramlarını sıralayınız.

a) Savaş b) İşsizlik c) Evsizlik

d) Yaşam mücadelesi e) Sağlık Hava

2- Her bir alt başlık/kavram/temanın geliştirilmesi için kendinize sormanız gereken soruları yazınız.

a- Savaşın nedeni ne?

b- İşsizliğin tek sebebi göç mü?

c- Barınabilecek yer bulmak mümkün mü?

d-

e- Ev bulmak bu sorunu çözer mi?

3- Fikir üretebilmeniz için yukarıda oluşturduğunuz sorulara cevap veriniz.

a → İğ savaş, ekonomik durum (devletin) gibi sebepler olabilir.

4- Gelişim için en uygun temayı yazınız

Savaş

1. Soru

- a- Korku
- b- Ertişe
- c- Öalen
- d- Hak ihlali
- e- Aclik

2. Soru

- a- Bu duyguya bir miltacıya yaşamak mümkün mü?
- b- Neden bu duyguya?
- c- Birisi şeye adanmış neden bu duyguya yaşamak?
- d- Hak ihlali burada neden kayımları?
- e- Miltacı insanlara yemele veriyolar mı?

3. Soru

a- Ben çok büyük bir ihtimalle korku yaşadım ama birine insanı göre yaşamak mümkün.

b- Çünkü insanlar herşeye girebilir, bilmeyor, orada kimlerin ana evi olduğunu bilmiyor olabilir. Bu yüzden kaygı yaşamak, ite.

c- İnsanlar evlerini başka göç ettirir, itir, yakındır, şeye adanmış olabilir, bu da ösem duygusunu şeye olabilir.

d- Göç ettirir, şeye adanmış, şeye olabilir, aşırıdan şeye adanmış, şeye olabilir.

e- Büyük ihtimalle veriyolar ama veremeyen kişilerde olabilir.

4. Soru

Miltacıların Aclik Sorunları.

5. Soru

Aclik haklarında yaşamak istiyorum, ancak aclığın büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum.

1- Kuruluşlar miltacılar şeye adanmış olup onların gerek ihtiyaçlarını yeterince karşılamıyorlar, e bu yemekler sağlıklı mı?

2- Miltacılar yemekleri herhangi birşey olmadan alması hakkı vardır?

3-

1-a- Tasınmak b- taşın c- yer değiştirmek
d- başka ülkeye gitmek e- evini terk etmek

2-
a- bura başka ne eklenbilir?
b- Nasıl daha kullanışlı olabilir?
c- Ne eklesen daha anlamlı olur?
d- Toplama daha fazla nasıl katkı sağlayabilir?

3-
a- Daha ayrıntı olabilir, farklılaştırılabilir.
b- İhtiyaç olan şeyler eklenerek.
c- Daha iyi anlatım gerektirir eklenirse.

4- Mütevilik nedir, nasıl olur?

5- Mütevilik hakkında çalışmak istiyorum
çünkü insanlar bu konu hakkında daha fazla bilgi
alabilir.

DÖRÜK

1) Sıc - Mütevilik konusunda belirlediğiniz alt temalarınız ve sorularınız
anlatı yazınız (5 madde)

2) Her bir alt başlığın/kavramın/temanın geliştirilmesini istiyorsanız
ve sorularınız geçen soruları yazınız (5 madde)

3) Fikir üretilebilmesi için yukarıda belirttiğiniz sorulara sorular sorunuz

4) Çalışmanızda en uygun temayı/alt başlığı yazınız

5) Belirlediğiniz alt başlık/tema hakkında ayrıntılı düşüncelerinizi
adına kendinize sorular sorunuz

(örneğin aile hakkında çalışmak istiyorsanız sorularınız)

Soru 1 Soru 1
a- ailelik
b- yoksulluk
c- hastalık
d- ailem büyük
e- eğitim

Soru 2 Soru 2
a- Sıc mütevilikler ailele nasıl baş ediyorlar
b- Mütevilikler yoksulluğa nasıl müdahale ediyorlar
c- Mütevilikler sağlık sorunlarıyla ilgili konulara/bünyelerine
neler yapıyorlar
d- Mütevilikler neden eğitim almıyorlar? eğitim almaları
gerekli mi?
e- Göçmenler öteklenmeleri nasıl başarıyorlar?

Soru 3 Soru 3
a- Sıc etrafındaki bireylerin yoksulluğa karşı olan tutumları
nasıl? ailelerin aldıkları eğitim?
b- Sıc bireysel kazandıkları para ya da alımlarından para
temel ihtiyaçları karşılayacak
c- Sıc yoksullukları sebebiyle okuyamıyorlar ve işsizlikten dolayı
sebebiyle okuyamıyorlar
d- Sıc buna bireysel katkılamak zorundalar ve buda
buna onların hayatı da yoksulluğa bağlıdır.

3- Bence bakanlarını gidermek zorunda olduklarını bildikleri için.

Soru-4

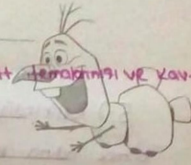
Yoksullukla Mücadele

Soru-5 Onlar bu fakirlikle mücadelede etmeye çalışırken bence emin olun zorlanıp- şaba sarf ediyolar.

- BİLEME -

Göç ve Mültecilik konusunda belirlediğiniz alt temaları ve kavramlarını sıralayınız.

- 1-) a-) Korku
- b-) Gıvensizlik
- c-) Mutluluk
- d-) Tedirgin
- e-) Huzursuz



Her bir alt başlığın/kavramın/temanın geliştirilmesi için kendinize sorulan soruları yazınız.

2-) a-) Göç etseydim nasıl hissederdim?

- b-) Kendimi göç eden kişilerin yerine koyardım onları anlardı mı?
- c-) Göç eden kişilerden olsaydım ve onlar gibi acı kalsaydım, nasıl hissederdim?
- d-) Göç yokluğum nasıl geçerdi?
- e-) Bana yardım eden kişiler olur muydu?

Fikir üretirken için yukarıda oluşturduğunuz sorulara cevaplar veriniz.

3-) a-) Kendimi gıvensiz, korkmuş ve tedirgin hissederdim.

- b-) Evet, onları anlardım.
- c-) Çok acıkmış hissedirdim.
- d-) Bana göre zorlu geçerdi.
- e-) Bence olurdu.

4-) Çalışmamda en uygun temayı/alt başlığı yazınız.

BAŞLIK: Göç yokluğu

KAVRAM GELİŞTİRMEK İÇİN ÖRNEK AKTİVİTE

1-) Göç-Mültecilik konusunda belirlediğiniz alt temalarınızı ve kavramlarınızı sıralayınız.

- a- Veda..... b- Sefalet..... c- Kaçmak
d- Yolculuk..... e- Umut.....

2-) Her bir alt başlığın / kavramın/ temanın geliştirilmesi için Kendinize sormanız gereken soruları yazınız

- a- Kime veda?
b- Nasıl bir sefalet?
c- Nereye kaçs?
d- Nerden nereye yolculuk?
e- Umut varmı?

3-) Fikir üretebilmeniz için yukarıda oluşturduğunuz sorulara Cevaplar veriniz.

- 1- Ablam ve kız 4- Yunanistan'dan İtalya'ya
2- Ailem kardesim 5- Var
3- İtalya'ya

4-) Çalışmanıza en uygun temayı / alt başlığı yazınız.

Baska Bir Yere Yolculuk

5-) Belirlediğiniz alt başlık / tema hakkında ayrıntılı düşünebilmek adına kendinize sorular sorunuz.

Yokluk.....(örneğin: Açlık hakkında çalışmak istiyorum. Çünkü:

- 1- Bazı ülkelerde insanların sağlığı için içme suyu yok.
2- Bazı ülkelerde insanların yiyecek yemeği yok.
3- Bazı ülkelerde insanların sağlık imkanları yok.

Not: 'Göç ve Mültecilik' konusu, Bilsem Görsel Sanatlar Etkinlik Kitabından örnek olarak alınmıştır. Burada amaç, sanat eserini fiziki olarak oluşturma aşamasına geçmeden önce, eserin kavramsal alt yapısını oluşturma becerisini geliştirmektir.

1-) Göç istekçiliği konusunda alt temaları ve konularını yazınız

- a- ~~başın~~ b- ~~Kırım~~ c- ~~Ağlar~~
d- ~~dilemek~~ e- ~~can sıkılmak~~

2-) Her bir alt başlığın/konunun geliştirilmesi için en fazla 5 soru yazınız

- a- göçün başlamasının nedeni ne
b- insanlar neden mutsuz
c- insanlar göçün sırasında ne yaşadılar
d- göç başladın (4 hafta) önce ne oldu
e- göç yaşayan insanlar başarılı oluyor

3-) Cevaplar veriniz

- a-) ülkenin barm barması
b-) evlerini kaybettikleri için
c-) Akdeniz
d-) feribetle
e-) evleri başka bir oranda oldukları için

4) Çalışmanızın en uygun teması/alt başlığı yazınız

Savaştan kaçan aile

5-) Belirlediğiniz alt başlık (tema) hakkında ayrıntılı düşünebilmek adına konuyla ilgili sorular yazınız

- başka bir ülkede savaş (örneğin: Irak) hakkında
gelişmek istiyorum çünkü savaşta yaşamak
1. Savaşlı oyunlar severim
2. Savaş korkutucu bir iş
3. Dünya da çok fazla bu yüzden ölen insan
olduğu için

Ek 4. Eser Eleştiri yaprağı

Eser Eleştirisi

Betimleme		
1	Bu nedir? Ne görüyorsunuz?	
2	Bu çalışma hangi sanat dalına veya dallarına aittir?	
3	Konusu nedir? Neden yapılmıştır?	
4	Esere ağırlıklı olarak hangi biçimler hâkimdir? (Ör: geometrik, organik vb.)	
Çözümleme		
1	Eserdeki biçimleri sıralayalım.	
2	Eserdeki renkleri sıralayalım.	
3	Hâkim renk ve biçimler hangileridir?	
4	Eserdeki kompozisyon öğeleri nasıl? (Ör: perspektif, boşluk, planlar vb.)	
5	Eser hangi teknikle yapılmıştır?	
Yorumlama		
1	Eserin sesi, tadı ve kokusu nasıldır?	
2	Bu esere bir isim veriniz.	
3	Eser neleri / neyi simgeliyor?	
4	Sanatçı bu eseri yaparken neler hissetmiştir?	
5	Bu eser geçmiş dönemlerde yapılsaydı sizce nasıl bir tepki görürdü?	
Yargı		
1	Sizce bu eser güzel mi? Neden?	
2	Bu eseri satın alıp evinize asar mıydınız?	
3	Sizce bu eser önemli mi?	
4	Sizce bu eseri hangi meslek grubundan bir beğenirdi?	
5	Sizce bu yapıt bir sanat eseri mi?	

Ek-5. Torrance Testi Kullanım İzni

20/03/2019

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE

Enstitünüzün Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D. Doktora programı öğrencilerinden FİLİZ KANSU ÇELİK tezinde ve bilimsel çalışmalarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri A ve B formunu kullanmak istemektedir. Testlerin Türkçe formu (Sözel ve Şekilsel A ve B Formu) kullanım hakkı sahibi olarak test uygulamalarının kendisi tarafından yapılmasına ve tarafımdan test eğitimi almış bir kişiye süpervizyonum altında puanlatmak koşulu ile izin verilmiştir.

Bilgilerinize arz olunur.

Prof. Dr. A. Esra Aslan

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D. Öğretim Üyesi

Tel: 0535 278 4833

E-mail: esra.aslan@istanbul.edu.tr

Ek-6. Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34144159-160.01.01-E.6182245
Konu :Filiz KANSU ÇELİK
T.C.(30608099274)

26/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çekmeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21.03.2019 tarihli ve 5906912 sayılı yazısı.

İlimiz Çekmeköy ilçesi Alemdağ Anadolu İmam Hatip Lisesi Görsel Sanatlar Öğretmeni Filiz KANSU ÇELİK'in, Doktora Tezinde kullanılmak üzere ilgi yazı ekindeki belgelerin İlimiz Kartal, Kadıköy ve Ataşehir İlçesi Bilim ve Sanat Merkezinde kullanım izni talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde Olur'larınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi yazı ve ekleri (6 sayfa)

OLUR
26/03/2019 /2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Binbirdirek M.İmran Öktem Caddesi No:1 Fatih/İSTANBUL
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>
e-posta: ozlegitimrehberlik34@meb.gov.tr

Bilgi için: M. ERDAL-Bil.İşl
Tel: 0 (212) 455 04 00 / 459
Faks: 0 (212) 528 10 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 220c-7ebb-3761-98a6-35da kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...