



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN FARKLILAŞTIRILMIŞ  
GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ALANA ÖZGÜ BECERİLERE VE  
ÖĞRENCİLERİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ**

Serdar DANIŞ  
ORCID: 0000-0001-6635-6470

Danışman  
Prof. Dr. Melek GÖKAY  
ORCID: 0000-0002-4788-6115

İkinci Danışman  
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
ORCID: 0000-0003-1134-8689

Konya – 2023

## TEŞEKKÜR

Doktora tezimin her aşamasında bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaŐan bana destek olan ve yol gÖsteren değerli danışmanım Prof. Dr. Melek GÖKAY'a çok teşekkür ederim.

En baŐından itibaren tezimin her anında yanımda olan ve desteğini benden esirgemeyen ikinci danışmanım Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a, teŐekkürü borç bilirim.

Çalışmam süresince tezimin oluŐmasında ve Őekillenmesinde katkıları bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Mehmet Ali GENÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŐ'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamın temeli olan, etkinliklere istekle katılan öğrencilerime, değerli görüşlerini benimle paylaşıp görüşme yaptığım alan uzmanı öğretmenlere ve kıymetli velilerime teşekkür ederim. Bana her konuda yardımcı olan Dr. BarıŐ DOĞRUKÖK'e çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresince gösterdikleri sabır ve anlayışları için ocuklarım Alp Koray DANIŞ ve Utku Kutay DANIŞ'a ve beni destekleyen eŐim Melike DANIŞ'a çok teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren ve tanıdığım en iyi öğretmen olan annem Nermin DANIŞ'a, desteğini sürekli hissettiğim babam Ethem DANIŞ'a, kardeŐlerim Sevgi ve Dr. Semih DANIŞ'a sonsuz Őükranlarımı buradan da belirtmeyi borç bilirim.

Serdar DANIŞ

Nisan 2023

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar .....	10
<b>2. ALANYAZIN.....</b>	<b>12</b>
2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler.....	12
2.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	15
2.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitsel İhtiyaçları .....	18
2.2. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Öğretim Stratejileri.....	20
2.2.1 Hızlandırma .....	20
2.2.2. Gruplama .....	21
2.2.3. Mentorluk .....	21
2.2.4. Zenginleştirme.....	22
2.2.5. Farklılaştırma.....	23
2.2.6. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılma Modelleri .....	30
2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi.....	39
2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerde Görsel Sanatlar Eğitimi .....	44
2.3.2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Eleştirel Düşünme.....	47
2.3.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcı Düşünme .....	49
2.3.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Ürün.....	52
2.3.5. Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ve Uzaktan Eğitim.....	54
2.4. İlgili Çalışmalar .....	55
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	55
2.4.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar .....	60
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>67</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	67
3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü .....	68

3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü .....	68
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	70
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	72
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları .....	73
3.3.1.1 Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) .....	73
3.3.1.2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi .....	74
3.3.1.3 Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği .....	76
3.3.1.4. Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği.....	78
3.3.1.5. Öğrenci Ürün Dosyaları .....	80
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu .....	81
3.4. Denel Süreç .....	81
3.5. Araştırma Sürecinin Geçerlilik ve Güvenilirliği .....	89
3.6. Verilerin Toplanması.....	90
3.7. Verilerin Analizi.....	90
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>100</b>
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular .....	100
4.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	100
4.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	105
4.1.3. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Bulgular ..	107
4.1.3.1. Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	108
4.1.3.2. Öğrencilerin Benlik ve Görev Algısına İlişkin Bulgular .....	110
4.1.4. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Uygulama Becerilerine İlişkin Bulgular .....	114
4.2 Öğretmenlerin Uygulanan Farklılaştırılmış Eğitime İlişkin Görüşleri .....	116
<b>5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>126</b>
5.1. Tartışma .....	126
5.2. Sonuç.....	131
5.3. Öneriler .....	134
5.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	134
5.3.2. İleriki Araştırmalara Dönük Öneriler .....	135
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>136</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>156</b>
<b>Ekler listesi.....</b>	<b>156</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Eğitiminin Alana Özgü Becerilere ve Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam **196** sayfalık kısmına ilişkin, 27/04/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%24** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/04/2023

Serdar DANIŞ

Prof. Dr. Melek GÖKAY

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/04/2023

Serdar DANIŞ

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Simgeler

N: Birey sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

p<sub>j</sub>: Madde güçlük indeksi

r: Korelasyon katsayısı

r<sub>j</sub>: Madde ayırt edicilik indeksi

sd: Serbestlik derecesi

U: Mann Whitney-U testi değeri

%: Yüzdeler değeri

$\chi^2$ : Kay-kare değeri

$\bar{x}$ : Aritmetik ortalama

## **Kısaltmalar**

1. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)
2. Council For Exceptional Children (CEC)
3. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX)
5. Deney İlk Uygulama (DİU)
6. Deney Son Uygulama (DSU)
7. İlk Uygulama (İU)
8. Kontrol İlk Uygulama (KİU)
9. Kontrol Son Uygulama (KSU)
10. National Association of Gifted Children (NAGC)
12. Son Uygulama (SU)
13. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)
16. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)
19. Özel Yetenekli (ÖY)

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN FARKLILAŞTIRILMIŞ GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ALANA ÖZGÜ BECERİLERE VE ÖĞRENCİLERİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNE ETKİSİ Serdar DANIŞ

Bu çalışmada amaç, özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisini ve uygulama hakkındaki öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda uzaktan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanılarak eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri, duyuşsal özellikleri ve görsel sanatlar uygulama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan karma yöntem deseni ile yapılmıştır. Araştırmaya Konya Bilim ve Sanat Merkez’inde destek eğitimi alan 20’si deney 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 ilkokul 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenci ile birlikte alanında uzman 5 görsel sanatlar öğretmeni katılmıştır. Deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görev ve Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcı öğrencilerden birer dijital dosya oluşturmaları istenerek, yapılacak olan çalışmaların görsellerini bu dosyalarda toplamaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin uygulanan farklılaştırılmış görsel sanat eğitimi ile ilgili görüşlerini tespit etmek için görüşme yapılmıştır. Bu görüşme için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması toplam 44 ders saati sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarında uygulama süreci aynı zamanda başlamış ve bitmiştir. Elde edilen nicel veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Bu verilere dayanarak verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkisel istatistik testlerinden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Non parametrik testler olan Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi verilerinden elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Pearson’un korelasyon katsayısı olan r etki değeri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarından elde edilen verilerin güvenilirliği için gözlemci öğretmen sayısının ikiden fazla olması sebebi ile “Fleiss’in kapa katsayısı” kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri, duyuşsal özellikleri ve görsel sanatlar uygulama becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya çıkmıştır. Uygulanan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri, duyuşsal özellikleri ve görsel sanatlar uygulama becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri, duyuşsal özellikleri ve görsel sanatlar uygulama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin tamamının özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımını hedeflenen kazanımları gerçekleştirmesi açısından uygun bulunduğu, özel yetenekli bireyler için etkinliklerin uygun olduğunu, çok sayıda bakış açısını içerdiğini, yaratıcılığı desteklediğini önceki öğrenmelerle bağlantılı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli, Görsel Sanatlar Eğitimi, Farklılaştırılmış Eğitim, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Fine Arts Education  
Art Education Program  
Doctoral Thesis

### THE EFFECT OF DISTANCE DIFFERENTIATED VISUAL ARTS EDUCATION ON FIELD-SPECIFIC SKILLS AND AFFECTIVE CHARACTERISTICS OF GIFTED STUDENTS

Serdar DANIŞ

The aim of this study is to determine the effects of the use of differentiated instructional strategies in visual arts education provided to gifted students through distance education on field-specific skills and students' affective characteristics, and to determine teachers' opinions about the application. In this direction, the effects of gifted students who receive education in distance visual arts education by using differentiated teaching strategies on critical thinking, creativity skills, affective characteristics and visual arts practice skills were examined.

This study was conducted with the convergent mixed method design in which quantitative and qualitative research techniques were used together. A total of 40 primary school 5th grade students, 20 of whom were experimental and 20 of whom were in the control group, who received support education in Konya Science and Art Center, and 5 visual arts teachers who were experts in their fields participated in the research. Experimental and control groups were determined by unbiased assignment. In order to collect the data in this study, Cornell Critical Thinking Test Level X, Torrance Creative Thinking Skills Scale, Affective Characteristics Scale for Visual Arts / Painting Lesson and Task and Self Perception Scale were applied to the students. During the research process, participating students were asked to create a digital file, and they were provided to collect the visuals of the studies to be done in these files. Interviews were conducted to determine the opinions of the teachers about the applied differentiated visual art education. For this interview, a semi-structured interview form prepared by the researcher by taking expert opinion was used. The implementation of the research took a total of 44 course hours. In the experimental and control groups, the application process started and ended at the same time. Quantitative data obtained were subjected to statistical analysis. Based on these data, Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Tests from nonparametric tests and relational statistical tests from nonparametric tests and related sample t test from parametric tests were used in the analysis of the data. Pearson's correlation coefficient,  $r$ , was calculated in the calculation of the effect sizes of the descriptive values obtained from the Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks test data, which are non-parametric tests. As a result of the research, "Fleiss' kappa coefficient" was used for the reliability of the data obtained from the student product files, since the number of observer teachers was more than two. Qualitative data were analyzed with descriptive and content analysis.

As a result of the research, with the use of differentiated teaching strategies in visual arts education provided to gifted students through distance education, a significant improvement has emerged in students' critical thinking, creativity skills, affective characteristics and visual arts practice skills. It has been concluded that the applied education has a great effect on the critical thinking, creativity skills, affective characteristics and visual arts practice skills of gifted students. In this study, it was concluded that the use of differentiated instructional strategies in visual arts education provided to gifted students through distance education improves critical thinking, creativity skills, affective characteristics and visual arts practice skills of gifted students. In the study, it was concluded that all of the teachers found the use of differentiated instructional strategies in visual arts education provided to gifted students through distance education appropriate in terms of realizing the targeted gains, that the activities were appropriate for gifted individuals, that they included many perspectives, that they supported creativity, and that they were related to previous learning.

**Keywords:** Talented, Visual Arts Education, Differentiated Education, Creativity, Critical Thinking

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

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

### 1.1. Problem Durumu

Yüksek zihinsel kapasiteye sahip ve çok yönlü düşünebilen bireyleri yetiştirmek bilgi toplumlarında eğitimin temel amacıdır. Bu bireyler öğrenme becerilerine sahip, bilgi kaynaklarını verimli kullanabilen, kendilerini iyi ifade edebilen, yenilikçi ve belki de en önemlisi toplumun değerlerini özümsemiş, yerel ve küresel sorunlara karşı da oldukça duyarlı ve donanımlı kişilerdir. İnsanlık tarihinin boyunca toplumun bir parçası olan sanat, kişiyi özgür çalışmaya, kendi anlatım ve kişiliğini ortaya koymaya götüren bir yaratım sürecidir. Bu bağlamda sosyal gelişimi destekleyecek şekilde kazanılan bilgi ve becerilerin aynı zamanda öğrenme deneyimleri olarak kullanılabilirdiği görsel sanatlar eğitimi; yaşamı algılamada, yorumlamada, eleştirel düşünmede, iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir süreç olarak her birey için gereklidir.

Görsel sanatlar; resim, seramik, heykel, grafik sanatlar, mimarlık, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, fotoğraf, sinematografi, kaligrafi, moda tasarımı, dijital sanatlar gibi geniş bir alanı kapsar. Sanatın tüm bu dallarını ve bunların birbiriyle olan ilişkisini; toplum, sanatçı, izleyici, kültür ve eğitim bağlamında ele alan okul öncesinden yükseköğrenime kadar her aşamadaki uygulamalı ve kuramsal çalışmalara “Görsel Sanatlar Eğitimi” denmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 2). Genel anlamda sanat, gerçekliğin imgeler aracılığı ile yeniden var edilmesidir (Ziss, 2009: 61). Fakat Gombrich’e (1986, 16) göre asıl olan sanatın varlığı değil ortaya koydukları birbirinden farklı sanat ürünleri ile sanatçıların varlığıdır. Elbette toplumun beklentisi olan yaratıcı bireylerin ortaya çıkması için gerekli olan başlıca bileşenlerden biri de görsel sanatlar eğitimidir. Sanat eğitimi, eğitimin diğer alanları gibi zihinsel gelişimi sağlayan bir eğitim aracı olmanın yanında, görsel algının gelişimine, yaratıcılığın ortaya çıkmasına ve bireyin ruhsal yönünün doyurulmasına yardım etmektedir (Mercin ve Alakuş, 2007: 19). Sanat, düşünce ve duygu arasındaki iç içe geçmiş ilişkiyi vurgularken, bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde de etkili bir yardımcıdır (Yolcu, 2007: 91). Bireyde var olan zihinsel yeteneğin tanınması, yönlendirilmesi ve gelişmesi ancak doğru bir sanat eğitimi ile mümkündür. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminin verimli şekilde

gerçekleştirilebilmesi de günümüzdeki önemli sorunlardan biridir (Yay Korde ve Bulut, 2017: 635).

Bedri Rahmi Eyüboğlu (1986: 30), sanat eğitimini özetlerken eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmenin önemini şöyle ifade etmiştir: *“Kırk kişilik bir sınıfta bir saat boyunca kırk kişilik bir orkestra gibi sopasının ucunda toplayabilmek, ne müthiş bir şey! Kırk kişiyi bir çift kulak, bir çift göz, bir tek vücut sanmak ne müthiş bir avunma. Bir sınıfta kırk öğrenci mi var öğretmenim? Kırk tane mesele var demektir. Eğer belli başlı bilgileri, kendi dilinle, kitaplardan medet ummadan onlara öğretmeye mecbur isen, ister istemez kırk parçaya bölüneceksin. Onların hepsinin anlama, dinleme, kavrama güçleri hakkında tam bir fikrin olacak.”*

Hiçbir öğrenci bir diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretim programlarından aynı seviyede faydalanmalarını beklemek gerçekçi olmamaktadır (Gül, 2014: 111). Tüm insanların farklı olduğu dolayısıyla her insanın farklı eğitsel ihtiyaçları olduğu alan yazında yer almaktadır (Tomlinson, 1999a: 12). Buna karşın genel olarak tüm dünyada devletler ortak bir eğitim programını tüm öğrencilere uygulamaktadırlar; fakat bireylerin eğitsel ihtiyaçları ortalamadan uzaklaştıkça eğitimden aldıkları fayda da azalmaktadır (Çalikoğlu, 2014). Eğitimde asıl gaye tüm öğrencileri kapsayan, onların bireysel farklılıklarına uygun yöntemlerle kendilerine yer buldukları ortamlar sağlamaktır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulanması süreci ile bireylere kendi seviyelerindeki öğrencilerle birlikte çalışma olanağı ve bireysel özelliklerine uygun görevler sunması öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağlamaktadır (Demir ve Gürol, 2015: 198). İyi bir öğrenme ancak eğitim kurumlarının tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre düzenlenmiş bir eğitim vermesi ile mümkündür (Renzulli, 2012: 151). Özel yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri normalden uzaklaştığı için eğitsel ihtiyaçları da farklılaşmaktadır (Conklin ve Frei, 2016). Yapılan farklılaştırma uygulamalarının öğrencilere olumlu katkı yaptığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Sak; 2011; Genç, 2013; Kaplan Sayı, 2013; Karip, 2016; Ülger, 2019; Doğrukök, 2022). Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin karakteristik öğrenme özelliklerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamaları oldukça sınırlıdır. Bu nedenle farklılaştırılmış eğitim uygulamaları ile ilgili olarak çalışmaların yapılması bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan yapılan araştırmalarda çeşitli branşlarda farklılaştırma uygulamalarının yapılması önerilmiştir (Hurwitz, 1983; Maker, 1988; Tomlinson, 1999a; Ataman, 2004; King-Shaver ve Hunter, 2004; Zimmerman, 2009; Renzulli

ve Renzulli, 2010; Atalay, 2014; Genç, 2012; Doğrukök, 2022). Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış sanat eğitiminin etkisinin tespit edilmesi bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışı; düşünme becerilerini kazandırmayı, ilgileri doğrultusunda var olan yetenekleri geliştirmeyi, yaratıcılık becerilerini ortaya çıkararak üretken kişileri topluma kazandırıp gerek bilim ve teknikte gerekse düşünsel ve kültürel alanda yeni ürünler ortaya çıkaran toplumlara ulaşmayı hedefler. Bu bakımdan görsel sanatlar eğitimi çağdaş eğitim içinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Aral, 1999: 11). Öğretimde sentez ve değerlendirme gibi ileri düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve kullanılması öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını artırmaktadır (Beghetto ve Kaufman, 2014: 53; Sak, 2013: 178). Sanat çalışmaları kendini ifade etmeyi, gözlemlemeyi, soyut düşüncenin gelişimini, problem çözmeyi ve özgüveni destekleyici niteliktedir (Clark ve Wilson, 1991: 93). Sanatsal öğrenme, kişi ile sanatsal ürün arasında gelişen yaratıcı etkinlikler sürecidir. Çünkü sanatsal öğrenme duyularla gerçekleşir; görme, dokunma, tat alma, hissetme, duyma ve koklama bireyin içinde bulunduğu çevre arasında bir ilişkiye olanak sağlar (Artut, 2009: 100). Küçüktepepınar (2014: 29) sanatta öğrenmenin çok küçük yaşlarda başlamakla birlikte gerçek anlamda okulda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sanatsal öğrenmenin sanat eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleşmesi için okullarda eğitim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler amaca uygun belirlenmeli, öğrenci merkezli yaklaşımla öğrenme etkin kılınmalıdır. Sanat eğitiminin; bireyin algısına, sanatsal gelişimine, estetik olgusuna katkı sağlar nitelikte olması ve yenilikçi, deneylere açık yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte konular, temalar ve materyaller seçilerek onların üst düzeyde ürünler geliştirmelerine fırsat verildiği sanat eğitimi programları geliştirilmelidir (Zimmerman, 2009: 394). Bu bağlamda, MEB (2018a: 9) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü becerileri; algılama, gözlem yapma, çok yönlü düşünme, analiz etme, eleştirel düşünme, sentez, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, bilişim teknolojilerini kullanma, değerlendirme, kültürel miras, estetik duyarlılık, sanatsal etik, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, öz farkındalık, tasarım, malzeme kullanma, yaratıcı düşünme olarak sıralamıştır. İleri düzey düşünme becerilerinin öğretimi özel yetenekli bireyler için çok önemlidir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilere ilişkin farklılaştırma yapılması da önerilmektedir (Ataman, 2004; Sarı, 2008; Kök, 2012; Clark, 2015; Baykoç ve Özdemir 2016). Fakat Türkiye'de farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli bireylerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili az sayıda çalışmanın olması (Genç, 2013; Daşdemir, 2021) farklılaştırılmış görsel sanatlar

eğitimin özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin bilinmesine engel olmaktadır. Bu nedenle alanda bir boşluk olduğu tespit edilmiştir.

Zekâ kadar yaratıcılık da insan gelişimi için gereklidir (Lowenfeld, 1960: 23). Geleceğin sanatçılarının ve bilim insanlarının yetiştirilmesi için özel yetenekli çocukların eğitimi oldukça önemlidir (Moore, 1981; 7). Sanat eğitimi tüm bireyler için önemli olmakla birlikte, özel yetenekli çocukların eğitiminde çok daha önemlidir. Akranlarından farklı olarak erken zihinsel gelişim gösteren, yaratıcılık, liderlik veya sanatsal alanlarda olağanüstü performans veya üstün performans potansiyeli sergileyen özel yetenekli öğrenciler bireysel özelliklerine uygun farklılaştırılmış eğitime ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 2012: 151). Öğrencilerin farklı gelişim özellikleri göstermeleri, öğrenme biçimlerinin farklı olması farklı sanatsal öğrenme ve araçların bir arada kullanılmasına ve gerektiğinde özel öğretime ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Sanat eğitiminde öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları farklı yöntemler planlanan hedeflere ulaşmak için belirleyici role sahiptir (Artut, 2009: 131). Öğretmenler öğrenci özelliklerine göre içerik, süreç, öğrenme ortamı, ürün, değerlendirme süreçlerini farklılaştırabilirler (Maker, 1988; Tomlinson, 1999a; Sak, 2013; Demir, 2013; Avcı ve Yüksel, 2018). Nitelikli bir sanat eğitimi programında yer alan uygulamalar, seviyeye uygun olmalı ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu amaca uygun yöntem ve teknikler seçilerek alt yapı oluşturulmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Alanyazında farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Ham, 2001; Samms, 2009; Batdal, 2012; Kök, 2012; Özyaprak, 2012). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitiminin farklılaştırılması ihtiyacı tespit edilmiştir. Karip (2016) özel yetenekli öğrencilere uyguladığı farklılaştırılmış sanat eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal becerileri ve derse olan tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu sanatsal yaratıcılıklarına olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Buna karşın alanyazında görsel sanatlar derslerinde ve diğer branşlarda özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarına ilişkin yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir (Zimmerman, 2009; Chen, 2011; Sayın Yücel, 2012; Genç, 2013; Atalay, 2014; Karip, 2016). Öte yandan Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi alanında bilimsel araştırmaların sayıları oldukça azdır (Sak, vd. 2015; 128). Bu nedenle eğitimcilere örnek teşkil edecek yaratıcılık becerilerinin gelişimini destekleyen özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi uygulamaları içeren yeterli araştırma olmaması bir problem olarak ortaya çıkmaktadır.

Her birey yeni biçimleri algılayıp, hissedip sentez ve değerlendirme yoluyla renk, şekil, biçim ve form niteliklerine dönüştürürken, kendi kişisel bakış açısına göre estetik yargısını oluşturmaktadır (Şeyihoğlu, 2010: 57). Bunun yanında bireyler farklı öğrenme stillerine sahiptir ve önemli olan farklı yetenek, ilgi ve algılama özelliklerine sahip öğrencilere uygun bir sanat eğitimi vermektir (Yay Korde ve Bulut, 2017: 636). Özel yetenekli öğrencilere sunulan eğitiminin farklılaştırılması gerekliliği yaygın bir kanıdır (Hurwitz, 1983; Maker, 1988; Tomlinson, 1999a; Ataman, 2004; King-Shaver ve Hunter, 2004; Zimmerman, 2009; Renzulli ve Renzulli, 2010; Kaplan Sayı, 2013; Kurnaz, 2014; Clark, 2015; Genç, 2016; Sak, 2017; Kurnaz ve Aslantaş, 2018; Piirto, 2021). Yapılan pek çok araştırma bu kanıyı doğrulamaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi birey odaklı olmalıdır. Clark ve Zimmerman (1997), özel yetenekli öğrencilerin özellikleri gereği uygun eğitim fırsatları ve uygulamalarının sağlanması için sanatta yetenek gelişimi konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Karip (2016) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış sanat eğitiminin öğrenciler için bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Genç (2013) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış sanat eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kansu Çelik (2021) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın çeşitli nedenlerle özel yetenekli öğrenciler için yeterli farklılaştırma uygulamalarının yapılmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Fountain, 2007; Atalay, 2014; Machů ve Málek, 2015; Karip, 2016; Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Özdemir, 2018; Daşdemir, 2021). Tüm bu sebepler ışığında görsel sanatlar dersinde özel yetenekli öğrenciler için etkinlik örnekli uygulama içeren farklılaştırma eğitimi araştırmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun sınıfında yaşadığı eğitim tecrübesi onun öğrenme sürecine etki eder (Kanlı, 2008: 2). Özel yetenekli bireylere kendini güvende hissettikleri bir öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin farklılıklarına göre düzenlenmiş, onlara uygun zorluktaki etkinlikler ve öğrenmenin bireyin kişisel yapılandırılması sonucunda öğrencilere farklı öğretim stratejileri ve ürün oluşturma seçeneklerinin sunulması, beyin temelli araştırmalara dayanmaktadır (Akkaş, 2014: 18). Bireylerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, kaygıyı azaltan, özgüven duygusunu geliştirerek, ben duygusu yerine biz duygusunun gelişmesine yardımcı olan sanat eğitimi; yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma ve iş birliği yapma gibi sosyal becerilerin ve insani vasıfların gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2007: 752). Ayrıca her öğrencinin bilişsel gelişimi için öğrenme ihtiyacı olduğu gibi duyuşsal gelişimi için de öğrenme ihtiyacı vardır. Öğretmenler her zaman öğrencilerin duygularını dikkate

almalıdır. Bir öğrencinin duyuşsal ve bilişsel olarak var olan ihtiyaçlarını giderebilmek için öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak programın farklılaştırılması gerekmektedir. Öğretim uygulamaları hedefledikleri kitlenin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklerine dayalı ihtiyaçlarını dikkate alabildikleri ölçüde başarılı olabileceklerdir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017: 9). Bireyin duyuşsal tarafı duygular, tercihler, seçimler, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak, etik vb. içerir (Bacanlı, 2006: 10). Duyuşsal öğrenme sanat eğitiminin hedefleri arasında sıkça yer almaktadır. Çünkü görsel sanatlar eğitimi ile duyuşsal öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır (Ayaydın, 2015: 52). Yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile işlenen görsel sanatlar dersinin alana özgü becerileri olan görsel okuryazarlık, tasarım, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve estetik duyarlılığın yanı sıra öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkileri ortaya konulacaktır. Yapılan literatür taramasında ortaokul öğrencileri için farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin beceri ve duyuşsal özelliklerine etkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle farklılaştırılmış görsel sanat etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve tutumları üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi bir gereksinim olarak öne çıkmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisini ve uygulama hakkındaki öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin becerilerine ve duyuşsal özelliklerine nasıl bir etkisi olur?
  - a) Uzaktan görsel sanatlar eğitiminde geleneksel öğretim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
  - b) Uzaktan görsel sanatlar eğitiminde geleneksel öğretim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımının özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?

- c) Uzaktan görsel sanatlar eğitiminde geleneksel öğretim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımının özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi nasıldır?
  - d) Uzaktan görsel sanatlar eğitiminde geleneksel öğretim yöntemleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımının özel yetenekli öğrencilerin (görsel sanatlar alanı) uygulama becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
- 2) Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli çocuklar, zihinsel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre daha üst düzeyde performans gösterdikleri ve bu nedenle normal eğitim programlarının yeteneklerini geliştirmek için yeterli olmayıp, ilgi ve yeteneklerine uygun farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duydukları uzmanlarca belirlenmiş bir gruptur (Kaya ve Ataman, 2017: 836). Türkiye’deki mevzuat da bize farklılaştırmayı önermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 6. maddesinde “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir” şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2018b). Bu çalışmanın yasal yönetmeliğin önerdiği biçimde özel öğretime ihtiyaç duyan özel yetenekliler için öğretim etkinlikleri ile diğer eğitimcilere örnek teşkil etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış eğitim özel yetenekli öğrencilerin gelişiminde olumlu katkı sağlamaktadır (Ataman, 1998; Rogers, 2002; Zimmerman, 2009; Lai, 2011; Kök, 2012; Özyaprak, 2012; Renzulli, 2012; Kaplan Sayı, 2013; Tomlinson, 2015; Sak, 2017; Kurnaz ve Aslantaş, 2018; Karip, 2016). Öte yandan Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında yeterli araştırmacının bulunmaması sebebi ile özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki yeni uygulamaların ve akademik araştırmaların sayıları oldukça azdır (Sak, vd. 2015: 28). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili farklılaştırılmış sanat eğitimi alanında var olan boşluğu doldurmaya katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bireylerin fiziksel özellikleri gibi ilgileri, tutumları, önbilgileri, öğrenme hızları, öğrenme stilleri ve bilişsel yetenekleri de oldukça farklıdır. Farklı özelliklere sahip bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme süreçleri de farklı olmalıdır. Eğitimciler tüm bireylerin

farklılıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim tasarımı yapmanın yanısıra potansiyeli yüksek olan bireyleri en iyi şekilde yönlendirmeli ve desteklemelidirler. Eğitimciler bu konuda hemfikir olmakla birlikte görsel sanatlar eğitiminin bireysel farklılıklara göre nasıl düzenleneceği konusunda alanyazında yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin görsel sanatlar dersi için uygulama örnekleri oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışma alanda bulunan boşluğu doldurmaya yapacağı katkı açısından önem arz etmektedir.

Tomlinson'nun (1999b: 30) belirttiği gibi, çocuklara zengin öğrenme deneyimleri sunarsak bu onların zekâsını geliştirmekte; onları böyle bir zenginlikten mahrum bırakmak zekâ gelişimini aksatabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış eğitim etkinlikleri, değerli teknik becerilerin yanı sıra bağımsızlık, problem tanımlama, bilgi toplama, fikir üretme, değerlendirme, karar verme ve iletişim gibi iyi yaratıcı problem çözme tutumları ve becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini, sanat veya bilim alanında bağımsız projeler üzerinde çalışmayı içermelidir (Davis, 2004: 97). Düşünme becerileri öğretimi, zekâ gelişimi için gereklidir. Sanat eğitiminin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerine katkısının olumlu olduğu alanyazında yer almaktadır (Ayaydın, 2015; Sayın Yücel, 2012; Genç, 2013; Daşdemir, 2021). Bu çalışmanın sonuçlarının özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi açısından ülkemizde ciddi bir eksikliğin giderilmesinde katkı sağlayacağı umulmaktadır. Buna karşın özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçen bir yüksek lisans veya doktora tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin tespit edilmesine gerek duyularak tez desenlenmiştir. Bu sebepten araştırma, alandaki boşluğu doldurmaya yapacağı katkı açısından önem arz etmektedir.

Yaratıcı düşünme, insanların düzensizliklere, problemlere, eksikliklere, bilgi boşluklarına, düzensizliklere ve tutarsızlıklara karşı duyarlılığıdır; zorlukları tanımak, çözüm aramak, verimsizlikler hakkında tahminlerde bulunmak veya hipotezler oluşturmak; hipotezleri test etme, yeniden test etme, düzeltmeler yoluyla yeniden deneme ve son olarak sonuçları iletme sürecidir (Torrance, 1974: 8). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaratıcılıklarının geliştirilmesi çok önemlidir. Bu nedenle yapılan farklılaştırılmış eğitimlerin yaratıcılığı desteklemesi gerekmektedir (Sak ve Ayas, 2020: 163). Sanat eğitiminde de öğrencilerin zekâ ve yaratıcılıklarını ortaya koyarak öz güven kazanmaları ve ruhsal durumlarının gelişmesine yardımcı olmak önemli bir husustur (Cukierkorn, 2007: 1). Bu çalışma yapılan farklılaştırılmış

etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisinin ortaya konması açısından önemlidir.

Estetik anlayış insanın çevresinde var olan güzellikleri araştırmaya ve hissetmeye çalışmasıdır. Sanat eseri nesne ve özne arasındaki estetik ilişkiden meydana gelmektedir. Sanat eserlerinin değerini büyük ölçüde insanların eğilimleri, kültürel değerler, eserin verdiği mesaj ve onu izleyene karşı hissettirdiği duygular belirler (Özalp, 2016). Görsel sanatlar eğitimi ile duyuşsal öğrenme arasında yakın ilişki olduğu için duyuşsal öğrenme sanat eğitiminin hedefleri arasında sıkça yer almaktadır (Ayaydın, 2015: 52). Kurnaz ve Aslantaş (2018: 328) yaptıkları çalışmada, uygulanan farklılaştırılmış eğitim çalışmalarının sonucunda etkinliklere katılan öğrencilerin eğitime karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiğini ve daha istekli katılır hale geldiğini ortaya koymuşlardır. Yapılacak çalışma ile farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile işlenen görsel sanatlar dersinin alana özgü becerileri olan görsel okuryazarlık, tasarım, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve estetik duyarlılığın yanı sıra öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkileri ortaya konulacaktır. Yapılan literatür taramasında ortaokul öğrencileri için farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin beceri ve duyuşsal özelliklerine etkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma alandaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma geliştirilen farklılaştırılmış etkinliklerin; özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar dersi alanına özgü becerilerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile duyuşsal özelliklerini ne şekilde etkilediğinin tespit edilmesinin literatüre sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Yapılan çalışmalardan en yüksek verimin alınabilmesi için alanda çalışan öğretmenlerin yapılan uygulamaların işlevselliği ile ilgili görüşlerinin alınarak ileriki çalışmalara yön verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma sadece öğrenciler üzerinden değil öğretmenlerin görüşlerini de yansıtması ve öğretmenlerin yapılan farklılaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, eğitim bilimi alanında çalışan eğitim bilimciler ve öğretmenler için farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerini öğretmen görüşleri ile birlikte ortaya koyması açısından önemlidir. Yapılan çalışma ile bireysel farklılıkların dikkate alındığı farklılaştırılmış sanat eğitimi uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin eğitimine etkisi üzerine çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu çalışmanın, eğitim bilimi alanında çalışan eğitim bilimciler ve öğretmenler için, farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ortaya konulacağı

düşünüldüğünden yapılan araştırma ile bireysel farklılıkların eğitime etkisi üzerine çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına katkı sağlaması umulmaktadır.

#### 1.4. Varsayımlar

Çalışmada katılımcıların uygulanan görüşme formlarında ve kullanılan ölçeklerde yer alan sorulara samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- a) Bu çalışma Konya Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 5. sınıf öğrenciler ile sınırlıdır.
- b) Bu çalışma verilen eğitim sırasında uygulanan farklılaştırılmış etkinlikler ile sınırlıdır.
- c) Bu çalışma görsel sanatlar dersinin alana özgü becerileri olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmenin yanı sıra öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden değer verme, özgüven, ilgi düzeyleri ve tutumları ile sınırlıdır.
- d) Bu çalışma Konya ilinde gözlemci olarak katılan görsel sanatlar uzmanları ve araştırma sürecinde araştırmacının farklılaştırılmış yaklaşıma göre hazırlamış olduğu ders etkinliklerini almış öğrencilerle sınırlıdır.
- e) Bu çalışma veri toplama araçlarından elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Özel Yetenekli Birey:** Akranlarına göre daha hızlı öğrenen; sanat, yaratıcı düşünme ve liderliğe ilişkin kapasitede ileri olan, özel akademik becerilere sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

**Görsel Sanatlar Eğitimi:** Görsel sanatlar, resim, fotoğraf, grafik sanatlar, dijital sanat, heykel, mimarlık, endüstriyel tasarımı, sinematografi, tekstil, moda tasarımı, seramik, gibi farklı sanat alanlarının tamamıyla ilgili olarak okul öncesinden üniversiteye kadar tüm aşamalarda sanat eğitimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “Görsel Sanatlar Eğitimi” veya “Sanat Eğitimi” denilmektedir (Kırıçoğlu, 2002: 2).

**Farklılaştırılmış Eğitim:** Öğrencilerin bireysel farklılıklara uygun görevler alabildiği, esnek gruplamaların yapıldığı, sürekli değerlendirme ve uyarlamaların yapıldığı, öğretmen tarafından içerik, süreç ve ürün gibi müfredat öğelerine, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre değişiklikler yaptığı öğretim şeklidir (Tomlinson, 2015: 3).

**Eleştirel Düşünme:** Eleştirel düşünme, sonuca varmak için pratik bir faaliyet olarak deneyimler aracılığı ile alternatifler ve planlar arasında karar vermeye odaklanan derinlemesine ve mantıklı düşünmedir (Ennis, 1985: 45).

**Yaratıcı Düşünme:** Yaratıcılık; zihinsel bir süreç olarak yeni, orijinal ve yetkinlik bazlı bir ürün olan veya ürün haline gelmemiş, kendine özgü üretim odaklı problem çözme sürecini içeren bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001: 19).

**Duyuşsal Özellikler:** Duygular, tercihler, seçimler, duygulanımlar, inançlar, değerler, ahlak, etik, beklentiler, tutumlar, takdir vb. insanın duyuşsal tarafını oluşturur (Bacanlı, 2006: 10).

**Uzaktan Eğitim:** Uzaktan eğitim, "öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenciler, kaynaklar ve öğretmenler arasında bağlantı kurmak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurumsal örgün eğitimidir" (Schlosser ve Simonson, 2009: 1).

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmaya ilişkin alanyazını hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Özel Yetenekli Öğrenciler

Bu bölümde özel yetenek kavramına ilişkin tanımlara, ilgili kuramlara, özel yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerine çeşitli alanlardaki farklı özel yetenek sınıflamalarına yer verilmektedir.

Özel yeteneklerin tanımı konusunda hala bir fikir birliği yoktur. Özel yetenek teorileri ve tanımları, tarihsel süreç içinde yapılan araştırmalara dayalı olarak sürekli bir evrim göstermektedir. Zekâ ve yeteneğin karmaşık doğası nedeniyle, araştırmacılar sürekli olarak belirli yetenekleri teorik olarak tanımlamanın veya modellemenin zorluğuna dikkat çekmektedirler (Ziegler, 2005: 412). Üstün zekâ toplumsal bir etiket olmasının yanı sıra insanlığın ilgisini çeken mistik bir kavramdır. Zekâ kavramı Homeros, Aristo ve Plato'nun çalışmalarında, Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'inde ve Konfüçyüs felsefesinde de dâhil olmak üzere tüm tarih boyunca çeşitli şekillerde tartışılmıştır. Agassiz ve Morton 19. yüzyılda insan kafatası hacmi ile zekâsı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalara başlamışlardır. Ancak gerçek anlamda bilimsel çalışmalar Sir Francis Galton ile 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamaktadır. Binet ve Simon yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde ilk zekâ ölçeğini geliştirmişlerdir. Daha sonra zekâ alanındaki araştırmalar Spearman'ın Genel Zekâ Kuramı ve Terman'ın üstün zekâlı öğrenciler üzerine yaptığı çalışmalar ile devam etmiştir (Sak, 2013: 6-7).

1869 da Francis Galton İngiltere'de bireysel farklılıkları ve insan zekâsının kalıtsallığını araştırdı. Sabit zekâ kavramını ve ilk zekâ testini geliştirdi (Clark, 2015: 5). Galton öncelikle bireysel farklılıklar üzerinde yapmış olduğu çalışmalarda zekânın kalıtım ile ilgili olabileceği üzerinden araştırmalarını yürütmüştür. Zekânın aileden geçen bir kalıtsal özellik olduğunu ve çevrenin zekâ üzerine etkisinin yok denecek kadar az olduğunu ileri sürmüştür (İnci, 2021: 1054). Zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların bilgi edinme kanalları olduklarını bu nedenle bilişsel kapasite temelli olduğunu iddia etmiştir. Galton, zekâyı ölçmek amacıyla kurmuş olduğu laboratuvarında yüksek zekâyâ sahip kişilerin duyusal ayırt edicilik kapasitelerinin de yüksek olduğuna inanarak görsel ve işitsel ayırt edicilik testleri ile birlikte dış uyaranlara karşı tepki sürelerini de ölçen testler kullanmıştır (Sak, 2013: 7).

1905'te Alfred Binet okullarda akranlarına göre daha yavaş öğrenen öğrencileri özel bir müfredatı olan okullara yönlendirmek amacıyla zekâ ölçekleri geliştirerek zekâ yaşı ve zekâ katsayısı (IQ) kavramlarını kullandı (Clark, 2015: 5). Alfred Binet yalnızca duyuusal becerilerin ölçümü ile zekânın anlaşılamayacağını aksine karmaşık zihinsel işlevlerin çalışılması ile zekânın yapısının ortaya konulabileceğini belirtmiştir. Binet çalışmalarında zekâyı çok boyutlu yapısı ile ele alarak hâlen kullanılan çağdaş zekâ testlerinin kurucusu olmuştur (İnci, 2021: 1054). Binet'e göre zekâ potansiyelinin göstergesi olarak şekil, tasarım ve sözel hafızanın, soyut kavramları anlamlandırabilmenin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesi önemliydi. 1905 yılında Binet-Simon Ölçeği olarak da bilinen ilk zekâ testini Simon'la geliştirmiştir. Bu anlamda Binet, bütün çağdaş zekâ testlerinin babası olarak kabul edilir (Sak, 2013: 8).

Terman, Binet'in geliştirmiş olduğu zekâ testini 1921'de yenileyerek IQ (intelligence quotient) kavramı ile birlikte Stanford-Binet Zekâ Testini geliştirmiştir (Clark, 2015: 5). Terman'a göre IQ bir insanın kendi yaş akranları örneklemini içerisinde zihinsel yaşının fiziksel yaşına oranıdır (Kaplan Sayı, 2013: 74). Terman, aynı zamanda yüksek IQ'ya sahip bireylerle uzun süreli çalışmalar yapmıştır. Terman üstün zekâlı çocukların gelişimi, sağlık durumları, fiziksel, sosyal, duyuusal ve zihinsel özellikleri ayrıca okul başarıları, aldıkları ödüller, evlilik yaşamları ve mesleki durumları gibi birçok değişken üzerine araştırmalar yapmıştır. Terman'ın üstün zekâlı bireyler konusunda yapmış olduğu bu çalışmalar daha birçok yeni araştırmacıya esin kaynağı olmuştur (Sak, 2013: 9). Daha sonra 1952 yılında Piaget'in zekânın gelişimini ve büyümesini tanımlaması; zekânın gelişim aşamaları ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemesi, bireyin öğrenmeye aktif katılımı ile ilgili prensipler geliştirmesi, etkileşimli zekâ düşüncesine katkıları sağlamıştır. Vygotsky'nin 1920'lerde Rusya'da yaptığı sabit zekâ düşüncesine karşı yaptığı çalışmaların Avrupa'da fark edilmesi; Bruner, Hunt, Kagan, Rosenweig ve Krech gibi araştırmacıları etkilemiş ve etkileşimli zekâ anlayışını desteklemiştir. Bloom 1964 yılındaki çalışması ile öğrenme, etkileşimli zekâ kuramı ve öğrenme sürecinin anlaşılmasında büyük önemi olan okul öncesi dönemde zekânın önemi hakkındaki farkındalığın artmasına katkı sağladı. Bu çalışmanın en önemli yanı, okul öncesi programları için bir veri tabanı oluşturması ve üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili pek çok programa rehberlik etmiş olan Taxonomy of Educational Objectives (Eğitimsel Hedeflerin Taksonomisi) yayınlanmasıdır (Clark, 2015: 5).

Amerika Birleşik Devletleri'nde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili ilk ulusal rapor olarak bilinen 1972 Marland Raporu'na göre özel yetenek "özel akademik yetenek, genel

zihinsel yetenek, liderlik, yaratıcı düşünme yeteneği, görsel ve performans sanatlar, psikomotor yeteneklerden biri ya da birkaçında olağanüstü yeteneğe sahip olma” şeklinde ifade edilmiştir (Sak, 2013: 5). Rapor üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin tanımı için bir öneriyi, bu çocukların aldığı eğitimlerle ilgili bir taramayı, alandaki araştırmalarla ilgili bir veri tabanını ve ihtiyaç duyulan yasalar için tavsiyeleri içermektedir. Raporda üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, uzman kişiler tarafından yüksek performans gösterme kapasitesine sahip olanlar olarak ifade edilmektedir.

Zaman içinde zekânın tanımında, özel becerilerin tanımında, zekanın ölçülmesinde ve üstün zekâlıların isimlendirilmesinde değişiklikler olmuştur. Genel olarak zekâ, deneyimlerden öğrenme, öğrenmeyi geliştirmek için üstbilişsel süreçleri kullanma ve farklı sosyal ve kültürel bağlamlar da dahil olmak üzere çevreye uyum sağlama yeteneği olarak açıklanabilir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011: 55). Bugün her toplumda zekânın dağılımının bir çan eğrisi şeklinde olduğunu dünya çapında yapılan araştırmalar göstermektedir. Özel yetenekli çocukların oranının Dünya nüfusuna bakıldığında %2,5-3 oranında olduğu görülmektedir. Bu oran toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir (Herrnstein ve Murray, 2010).

Sak’a (2013: 6) göre sosyolojik bir kavram olarak da özel yetenek tanımı; coğrafyadan coğrafyaya, toplumdan topluma, bireyden bireye ve zamandan zamana farklılıklar göstermektedir. İngilizcede yeteneğin alanına bağlı olarak “gifted” ve “talented” terimleri kullanılmaktadır. İlk olanı yaratıcının bir armağan (gift) bahsettiği kişi anlamına gelmektedir. İkincisi ise bir marifeti, hüneri bulunan kişi demektir. Bilim ve eğitim çevrelerinde bunların ikisini de içeren “ability” sözcüğü daha çok rağbet görmektedir. Türkçedeki “yetenek” sözcüğü belli bir alana odaklanmadan geniş ve kapsayıcı bir sözcüktür. Kişiler bir ya da birçok farklı konuda yetenekli olabileceği gibi yine bir ya da birçok farklı alanda üstün yetenekli olmaları mümkündür. Çağdaş ve gittikçe yaygınlaşan bu anlayışı Türkçe bizim kolayca kavramamıza izin vermektedir (Akarsu, 2001: 23). Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), özel yetenekli bireyi “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlamaktadır.

Genel eğitim içinde özel yetenekli bireylerin eğitiminin farklı model ve yaklaşımlarla uygulanmakta olduğu ülkelerde bu bireylerin tanınması, yetenek alanlarının belirlenmesi amacıyla özel yetenekli bireylerin genel gözlemlenebilen özelliklerini barındıran çok fazla liste

üretilmektedir. Yetenek kavramının ve ortaya çıkış biçiminin toplumlara göre farklılıklar gösterdiği de düşünüldüğünde değişik yaş grupları, ailenin içinde bulunduğu coğrafi ve sosyoekonomik koşullar, cinsiyet gibi pek çok faktör listelerin neden bu kadar çok ve çeşitli olduğunu açıklayabilmektedir. Özel yetenekli bireyler heterojen bir grup olmakla birlikte sayılan bu özellikleri genellemek doğru olmayabilir (Clark, 1997: 53). Özel yetenekli bireylerin akademik ve sosyal yeteneklerini, tutumlarını, değerlerini, ilgi alanlarını, kariyerini ve sonrasını etkileyen birçok faktör vardır. Örneğin anadilin, kültürün, ailenin ve engellilik alanlarının yetenekler ve yeteneklerle nasıl etkileşime girdiğine dikkat edilmelidir (NAGC, 2013). Özel yetenekli bireyleri akranlarından ayırt eden özellikler; ileri düzeyde zihinsel yetenek, yaratıcılık, yoğun motivasyon ve çeşitli alanlarda gösterdikleri özel becerilerdir. Akranlarından zihinsel yetenekleri bakımından daha üst düzeyde performans gösterdiği uzmanlarca tespit edilen özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmede genel eğitim programları yetersiz kalmakta, ilgi ve yeteneklerine dönük olarak farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinim duymaktadırlar (Renzulli, 2012: 154-156).

### **2.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri**

Özel yetenekli bireylerin akranlarına göre gelişim adımları hızlı olduğu için onları bebekliklerinin ilk aylarından itibaren fark etmek mümkün olabilmektedir. Daha ilk aylarda buldukları mekânın farkında olma, nesnelere tutabilme, desteksiz oturma, yatakta kendi başına dönme, ismine tepki verme, erken yürüme, erken konuşma, nesnelere kendi isimlendirme, odaklanma gibi bir takım gözlemlenebilir becerilere sahiplerdir (Sak, 2013: 19). Ebeveynlerin çoğu çocuklarındaki bu belirtilerini genelde ilk beş yılda fark etmektedirler. Diğer insanlardan ayıran duyuşsal, sosyal, fiziksel ve sezgisel birçok farklı özelliği ilerleyen yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre farklı özellik, potansiyel ve gelişim hızlarına sahip olmaları bu çocukların aile eğitimlerinde de farklı düzenlemeleri gerektirmektedir.

Bazı özel yetenekli çocuklar üst düzey dil gelişim özelliklerini iki yaşından önce bile gösterebilmektedirler. Bebeklik döneminin ilerleyen yıllarında da ileri düzeyde anlama, ifade etme ve bazı olağanüstü davranışsal özellikler, özel yetenekli çocukları diğer çocuklardan ayırt etmemize yardımcı olabilmektedir (Robinson, Shore, Enersen, 2014: 145). Gür'e (2017) göre diğer özel gereksinimli eğitim gruplarında olduğu gibi özel yetenekli bireylerin de ayırt edilmesini kolaylaştıran birtakım genel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler birçok durumda genellenebilir olmakla birlikte her çocuğun kendine özgü yetenek alanları da

bulunabilmektedir. Özel yetenekli çocukların her biri kendine özgü bazı özellikler sergileyebilmekte ve tek tip bir özel yetenek söz konusu olmamaktadır. Erken çocukluk yıllarında özel yetenekli diyebileceğimiz çocuklar aşağıdaki özelliklerden bir veya birkaçını gösterebilmektedir. Fakat bu özelliklerin gelişiminin büyük bir kısmı özel yetenekli çocukların okul yaşamıyla başlamaktadır. Özel yetenekli çocuklar genellikle 3-4 yaşlarında veya öncesinde önce okumaya daha sonra ise yazmaya başlamaktadırlar. Bu yaşlarda basit aritmetik problemleri çözebilmektedirler. On yaşından daha öncesinde matematik, yaratıcı yazın, müzik ve resim gibi farklı alanlarda yetişkin düzeyine yakın performans gösterebilmektedirler (Sak, 2013: 59).

Ataman'a (1998: 183) göre özel yetenekli çocuklar konuşma, yürüme ve diğer devinim becerilerinin öğrenilmesinde akranlarından daha erken gelişim gösterirler. Duyu organı bozukluklarına daha az rastlanmakla birlikte hastalıklara karşı dirençlidirler. Ortalama yaşam süreleri daha uzundur. Problemlere çok sayıda çözüm ya da fikir üretirler. Alışılmışın dışında, özgün düşünceleri ve tepkileri vardır. Görüşlerini çekinmeden söyler. Görüşlerini uzlaşmaz bir biçimde sonuna kadar savunur ve asla vazgeçmezler. Maceraya düşkünlüdürler ve gözünü budaktan esirgemezler. Üst düzey mizah anlayışına sahiptirler ve ince esprileri kolaylıkla anlarlar. Estetik bakış açısı ile estetik özellikleri ve olayları hemen algırlarlar. Çok çeşitli konularda derin ve yoğun bilgileri kolaylıkla özümser ve anımsarlar. Karmaşık materyalleri, kendisi için anlamlı olan parçalara sınıflandırarak anlamaya çalışırlar. Yanıtların, mantıksal yanını görür. Oldukça dikkatli bir gözlemcidirler. Akranlarına göre sözcüklerin anlamlarını bilerek yerinde kullanırlar. Okulla ilgili olan etkinliklerin hemen hepsine katılmak isterler. Özel yetenekli bireyler ilgi duydukları alanda azimle çalışırlar. Sorumluluklarını iyi bilir, üslendiği görevi en iyi biçimde yerine getirmeye çalışırlar. Yetişkinlerin ve yaşlılarının yanında kendine güveni tamdır. Yaptığı işi rahatlıkla sunarlar. Duygu ve düşüncelerini oldukça iyi ifade ederler, söylenenleri iyi anlarlar ve kullandıkları sözcükleri iyi seçerler. Merak ettiği konular üzerine araştırma yaparken veya ilgi alanlarında çalışırken başka birinin güdülemesine ihtiyaç duymazlar. Tek düze rutin işlerden genellikle sıkılırlar. Çevre, ekonomik, din, politika, dünya sorunları gibi konu ya da sorunlarla ilgilenirler.

Görsel yeti ve farkındalığına sahip özel yetenekli çocukların çizgi zenginliği diğer akranlarının resimlerinden daha ileri düzeydedir. Resimlerde genel olarak hareketli figürler, derinlik, oran ve orantı kullanılmaktadır. Resim yapmaktan, sanat etkinliklerinden oldukça keyif alırlar ve bu süreci ciddiye alırlar. Yüksek hayal gücüne sahip oldukları için objelerin

uzamsal açılardan perspektifini kavrar ve zihinlerinde bunların farklı görünümünü oluşturabilirler. Çizdikleri desen, yaptıkları resim, oluşturdukları model ve maketlerde denge ve bütünlüğe sahip yaratıcı ürünler ortaya koyarlar (Uçar, 2015: 4). Özel yetenekli çocukların her birinin yukarıdaki özelliklerin tamamını göstermesi beklenmemelidir. Örnek olarak matematik alanında olağanüstü yeteneğine sahip olan bir çocuk yukarıdaki özelliklerden sadece birkaçını gösterebilirken, dil alanında üst düzey yeteneği olan çocuklar bu özelliklerin büyük bir çoğunluğunu bebeklikten itibaren gösterirler. Öyle ki yetenek alanı ne olursa olsun bazı içedönük kişiliğe sahip, utangaç özel yetenekli çocuklar bu özelliklerini göstermekten kaçınabilmektedirler. Bu nedenle davranışın kolay kolay gözlemlenemediği erken dönemlerde tanılama da zorlaşmaktadır (Sak, 2013: 59).

Özel yetenekli bireylerin sahip oldukları karakteristik özelliklerinden kaynaklı olarak erken gelişme, akran ilişkileri, mükemmeliyetçilik, aşırı kişisel eleştiri gibi konularda genelde sorunlar yaşadıkları görülebilmektedir. Bilişsel becerilerle motor becerilerin eşzamanlı olarak gelişmemesi sonucunda çocuklar zihinlerinde yapmak istediklerini, motor becerileri gelişmesindeki gecikme kaynaklı olarak gerçekleştiremeyebilirler. Bu durumda kendilerini suçlayabilmektedirler (Karakuş, 2010: 129). Rutin ödevleri yapmaktan sıkılan özel yetenekli bireyler karşılaştıkları problemleri yalnız çözmek isterler ve diğer insanların fikirlerinden daha çok kendi inandıkları biçimde hareket ederler. Basit ve bildikleri konuları dinlerken sıkılabilmekte ve dikkatleri dağılmaktadır. Başarısız oldukları durumlarda kolayca depresyona girebilmektedirler. Yeteneklerinin farkında olan özel yetenekli çocuklar otoriter ve inatçı olabilmektedirler. Sahiplendikleri projeyi bitirmeden yeni projelere yönelmek istemezler genel olarak sonuç almak isterler. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde gösterdikleri üst düzey performanslarla akranlarının öğretmenleri tarafından vasat görünmelerine neden olabilirler. Belli dönemlerde keyif aldıkları lüzumsuz işlerle uğraşabilirler. Espri yeteneğine sahip olan özel yetenekliler çok fazla yenilikçi mizaçlarıyla bazen yanlış anlaşılabilirler (Uçar, 2015: 3).

Çocuklar için her ne kadar olumlu bir etiket taşıyormuş gibi olsa da özel yetenekli olarak tanılanmış olmanın akademik, duygusal ve toplumsal anlamda olumsuz birtakım sonuçlarını yaşayabilmektedirler. Özel yetenek etiketine karşı çocuklar şaşkınlık, sevinç, kaygı gibi duygusal tepkiler sergileyebilir. Diğer yandan özel yetenek etiketi, çocuğun sosyal ilişkilerini ve aile bireyleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan iletişimini de farklı yönlerden etkiler. Bunun yanında kendini çevresinden kopmuş ve yalnız hissetme gibi birçok problemle

karşılaşabilirler. Bu öğrencilerin çevreyi görmek, öğrenmek, anlamak için istekleri ve artan öğrenme ihtiyaçlarına uygun yaklaşım sergilenmelidir. Bu gibi açılardan özel yetenekli öğrenciler de özel eğitimin diğer grubundaki bireyler gibi özel eğitime gereksinim duymaktadırlar (Tortop, 2018: 23).

### **2.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitsel İhtiyaçları**

Bireylerin eğitim öğretim süreci vasıtasıyla kendi ihtiyaçlarını karşılayacak donanıma sahip olmaları beklenmektedir (Bozer ve Kurnaz, 2016: 154). Geleneksel eğitim anlayışı ile sunulan normal sınıflardaki eğitim süreçleri özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzaktır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim eğitim programları öncelikle çoğunluğun bulunduğu orta düzey öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve kapasiteleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Bu durum özel yetenekli çocukların yeteneklerinin tümünü kullanmadan ve kendilerini zorlamadan başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bunun sonucu, özel yetenekli öğrenci programa ilgisiz kalabilmekte, edindikleri bilgi düzeyi ve beceriler sahip olmaları gerekenin çok altında kalmaktadır. Bu çocuklar gizilgücünü, yeteneklerini ve ilgisinin büyük bir bölümünü öğrenim yerine okul dışı başka alanlara kaydırabilmektedirler (Ataman, 1998: 174). Özel yetenekli çocukların hem kendilerine özgü özellikleri hem de sahip oldukları zihinsel kapasitenin değerlendirilmesi ve gerçek performanslarının ortaya koyabilmeleri için daha fazla desteklenmeye ve fırsatlara ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini doğrultusunda yönlendirilebilecekleri destekleyici, özgür ve esnek bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Özel yetenekli bireylerin kendini gerçekleştirip mutlu bireyler haline gelmeleri için sunulan eğitim ortamları önemlidir. Zihinsel kapasitelerinin en üst düzeyde kullanılabilmesi için üst düzey düşünme becerileri olan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerinin öğretimi özel yetenekliler için sunulan eğitim programlarına eklenmelidir (Clark ve Wilson, 1991; Zimmerman, 2009; Kök, 2012; Sak, 2013; Baykoç ve Özdemir 2016).

Özel yetenekli çocuklar örgün eğitimde çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle ilgili yeterince bilgi ve deneyime sahip olmamaları sebebi ile özel yetenekli çocukların öğretmen, akran ve diğer veliler ile iletişim ve uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir. Bunun sonucunda özel yetenekli çocukların eğitim yaşamlarında duyuşsal anlamda yeterince mutlu olmadıkları ve akademik anlamda gerçek potansiyellerini gösteremedikleri sonucu çıkarılabilir. Özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerine dayalı olarak yaşadıkları sorunların başında eşzamanlı olmayan gelişme, akran

ilişkileri, mükemmeliyetçilik, aşırı kişisel eleştiri gibi konular görülmektedir. Özel yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler doğrultusunda bütünsel olarak gelişimlerini sürdürebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren kendi seviyelerine uygun farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyarlar (Karakuş, 2010).

Özel yetenekli çocuklar ortalama zekâyâ sahip çocuklara kıyasla daha fazla bilgiyi daha hızlı öğrenebilmektedirler. Öğrendikleri bilgiyi farklı alanlarda ilişkilendirerek daha etkili şekilde kullanabilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için okulda ortalama öğrenciler için hazırlanmış tüm derslerdeki konular onlara oldukça kolay gelmektedir (Davis, 2004). Bu bireylerin, topluma ve kendilerine sağlayacakları katkıların farkına varmaları için okul programı tarafından sağlanan eğitimin ötesinde farklılaştırılmış eğitim programı alması gerektiği belirtilmiştir (Clark, 2015: 166). Özel yetenekli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına öğrenme hızını ayarlarken öğrenme deneyimlerinin derinliğinin ve kalitesinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde olduğu gibi, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve onların yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için farklılaştırılmış eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Özel yetenekliler için uygulanan farklılaştırılmış eğitim yaklaşımları uygulama süresi, maliyet, pratiklik, gruplama biçimi, görev türü, zorluk düzeyi bakımından farklılıklar gösterir (Callahan, 2005).

Özel yetenekli öğrencilerin gelişim alanlarının tamamında hızlı olması beklenmez. Öğrencinin gelişim durumu ve özellikle yeteneklerini geliştirebileceği alanın göz önüne alınması gerekmektedir. Her alanda başarı beklentisinin bu çocukları olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır (Jordan, 2010: 18). Karşılaştıkları olumsuz durumların üstesinden gelebilmeleri için çocukların kendi özel yetenek ve üstünlüklerinin farkına varmaları, bu yetenek ve becerilerin geliştirilmesi, ayrıca bu becerileri kullanabilecekleri gerçek yaşam problemi ile karşılaşabilecekleri eğitim hizmetlerine ve fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Bu öğrenme deneyimleriyle karşılaşma fırsatı öğrencilerin olası yeteneklerinin düzeylerini sorgulayan dönütler almayı içermelidir (Feldhusen, 2005). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin de çocuk olduğunu unutmadan onların eğitsel ihtiyaçlarının bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi yeterli eğitsel fırsatların sunulmasıyla kapasitelerini ortaya çıkartmalarını sağlanmalıdır.

## 2.2. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Öğretim Stratejileri

Bu bölümde özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde kullanılan öğretim stratejileri olan hızlandırma, gruplama, zenginleştirme, mentorluk, farklılaştırma ve farklılaştırılmış müfredat modelleri bulunmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinin ilgilerine, öğrenme stillerine, öğrenme hızlarına, ön bilgilerine, zekâ türlerine ve diğer kişisel özelliklerine göre farklı öğrenme yolları tercih etmelidirler. Farklı öğrenme yollarının oluşturulması, öğretim stratejileri aracılığıyla olmaktadır (Sak, 2013; Tomlinson, 2015; Avcı ve Yüksel, 2018). Sak'a (2013: 133) göre bu stratejilerin bir kısmının bütün öğrencilerin eğitiminde yararlı olabileceğini fakat ileri zenginleştirme, hızlandırma gibi bazı stratejilerin yalnızca özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabileceğini ifade etmektedir.

### 2.2.1 Hızlandırma

Hızlandırma, hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak öğrencilerin normal programın ileri seviyelerinde öğrenim görmelerine olanak sağlayan bir uygulamadır. Hızlandırma özel yetenekli bireylerin potansiyellerini en verimli şekilde kullanmalarına olanak sağlamak amacıyla uygulanır (Avcı ve Yüksel, 2018 :162). Öğretimin hızının yavaş olduğu sınıf ortamında özel yetenekli öğrenciler sıkılarak etkinliklere yeterince dikkat vermemeleri sonucunda kabul görmeyen davranışlar sergileyebilirler. Hızlandırma, sınıfta sıkılmayı engelleyerek kalıcı öğrenmeyi desteklemesi açısından özel yetenekli öğrenciler için en etkili stratejilerden biridir (Sak, 2013 :149). Veliler, öğretmenler ve idareciler tarafından öğrencilerin üst sınıflara yönlendirilmesi uyum problemleri ile karşılaşılma korkusu, çeşitli ön yargılar ve genel eğitimin yapısında karşılaşılan güçlükler nedeniyle tercih edilmemektedir. Ancak özel yeteneklilerin eğitimi alanında önde gelen birçok araştırma uygun koşullarda yapılan hızlandırma uygulamalarının bu çocukların hem akademik anlamda hem de duygusal anlamda gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Lubinski, 2004; Neihart, 2007; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011; Sak, 2013; Emir, 2017).

Hızlandırmanın, farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır. Özel yetenekli bireylerin öğrenme ve gelişim hızlarına uygun olarak akranlarından daha üst düzeylerde öğretim programlarına devam etmeleri eğitimde hızlandırmanın temel prensibidir. Hızlandırma türü belirlenirken öğrencilerin akademik gelişim hızlarının yanı sıra okulların olanakları göz önünde bulundurulmalıdır. Okula erken başlama, sınıf yükseltme, üstten ders alma, sınavla ders geçme,

üniversiteye erken başlama, lise eğitimine devam ederken üniversiteden dersler alabildikleri ikili kayıt gibi farklı hızlandırma türleri bulunmaktadır (Sak, 2013).

### **2.2.2. Gruplama**

Gruplama stratejisi, öğrencilerin düzeylerine göre ayrılarak farklı eğitim ortamlarında aldıkları öğretim etkinlikleridir. Gruplama stratejisinde öğrenci yetenek düzeyleri, gruplamanın türü ve programının içeriği oldukça önemlidir. Gruplamalar uygun seviye ve içerik programlarıyla yapılırlarsa grubun başarısında artış gözlenebilmektedir (Davaslıgil, 1995; Ataman, 1998; Sak, 2013). Özel yetenekli öğrenciler benzer özelliklere sahip öğrenciler ile çalıştıklarından öğrenme farklılıklarını daha iyi anlayarak birlikte öğrenmenin avantajlarından daha fazla faydalanabilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler birlikte yaptıkları günlük öğrenme aktiviteleri ilgi alanlarında derinlemesine çalışma yapmaları için teşvik edici olmaktadır (Delisle ve Galbraith, 2002; Rogers,2002; Kulik, 2003; Brulles, 2005).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde süresine göre yarı zamanlı ve tam zamanlı, içeriğine göre ise heterojen ve homojen olarak iki farklı gruplama biçimi uygulanmaktadır. Öğrenciler bir öğretim yılı boyunca derslerin tamamını aynı ortamda aldıkları uygulamalara tam zamanlı gruplama denir. Sadece üstün zekâlı öğrencilerden oluşan homojen gruplar olabileceği gibi üstün zekâlı öğrenciler ile normal öğrencilerin karışımı olan heterojen gruplar da olabilir. Öğrenciler günün veya haftanın belirli saatlerinde kendi gibi özel yetenekli bireylerle bir araya gelerek özel eğitim aldıkları uygulamalara yarı zamanlı gruplamalar denmektedir (Sak, 2013: 134).

### **2.2.3. Mentorluk**

Mentorluk bilgi ve beceriye sahip uzmanlığı olan kişilerin deneyimlerini başkalarının mesleki ve kişisel gelişimlerine yararlı olacak şekilde aktarmalarına denir (Luecke, 2007: 93). Başka bir deyişle bilgili ve deneyimli kişilerin birebir ilişki içinde daha az bilgili ve deneyimsiz kişilere yol göstermesi olarak tanımlanabilir (Sak, 2013: 163). Özel yetenekli çocuklar kendi yaşlıları ile arkadaşlık yapmaktan çok yetişkinlerle iletişim içinde olmaktan mutluluk duyabilirler. Özel yetenekli çocuklar çoğunlukla çevrelerini iyi bir biçimde kavrarlar fakat bilişsel olarak kavramları anlama düzeyleri ile ilgili becerileri kazanmada noksanlıklar yaşayabilirler. Bundan dolayı da amaçlarına ulaşmada erişkinlerin yardımına ihtiyaç duyabilirler (Ataman, 2004: 72). Çocuklar için ilgi duydukları yetenek alanlarında rol model alabilecekleri alanın uzmanı bir anlamda işin ustası olan yetişkinlerle çalışması, gelişimini yönlendirir ve hızlandırır (Özbay, 2013: 111).

Mentorluk kavramı rol modelliği ve akıl hocalığını da kapsar (Roberts ve Inman, 2001: 9). Özel yetenekli çocuklar ilgi alanlarında çalışma yapan başkalarıyla kendi fikirlerini aktarabilecekleri uzman bireylerle özel temasa ihtiyaç duyabilirler (Bisland, 2001: 22). Bu çocuklar, akranlarının henüz ilgi duymadığı ve öğretmenlerinin yetersiz kaldığı farklı alanları keşfetmek isteyebilirler. Mentorluk bu öğrenciler için okulundan edinemeyecekleri bilgi ve deneyimleri onlara sunması açısından iyi bir çözüm olacaktır (Siegle, 2001: 51). Mentorluk ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin kendi bilgilerini, fikirlerini, duygularını ve yeteneklerini gösterebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlaması sebebi ile akademik ve duygusal yararlar sağlayan etkili bir çalışma stratejisidir (Çakır, 2015: 40). Üstün yetenekli bir öğrenci hayranlık duyduğu bir bilim insanı ile rehberlik, danışmanlık, koçluk ve arkadaşlık, kariyer planlamaları yapması mentorluk uygulamasına iyi bir örnektir (Sak, 2013 :163).

#### **2.2.4. Zenginleştirme**

Zenginleştirme etkinlikleri ve zenginleştirme modellerine dayalı programlar üstün yetenekliler eğitiminde en yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır. Zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve özelliklerine göre merak, ilgi ve yeteneklerine cevap verecek şekilde hazırlanmış keşfetmeye yönelik aktiviteler ile yaşlılarıyla aldıkları öğretimin farklılaştırılmasıdır. Zenginleştirme programları genellikle daha yüksek zihin güçlerinin geliştirilmesine, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel davranışların bir sentezini temsil eden öğrenme çıktılarına ve ileri düzeylerde ürün geliştirmeye olanak sağlar (Renzulli ve Reis, 1994: 7).

Zenginleştirme, öğrencinin hızlandırma yapmadan mevcut konuyu derinlemesine öğrenme veya bu konuda kendisini geliştirme imkânı bulduğu akademik etkinliklerdir. Eğitim programına ek olarak ve öğrencileri akademik yönden geliştirmeyi amaçlayan her türlü etkinlik zenginleştirme olarak adlandırılabilir. Özel yetenekli bireyleri genel müfredatın ilerisine taşımak amacı ile (Avcı ve Yüksel, 2018: 164) genel eğitim programının, süreç ve içeriğine ilişkin yapılan değişikliklerle zenginleştirme etkinlikleri oluşturulur (Yaman, 2014; Sak, 2017). Zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla bir arada olarak normal sosyal gelişim olanağının yanında potansiyellerini ortaya çıkararak gelişim imkânı sağlaması açısından önemlidir (Ersoy ve Avcı, 2001). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde derinleştirme ve zenginleştirme uygulamalarına birlikte yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli bireylerin eğitiminde yaratıcılıklarını, soyut akıl yürütme becerilerini, düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirecek fırsatlar sunulması amacıyla özel

yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına uygun, özgün materyaller ve etkinlikler üretilmesi gerekmektedir (Karaduman ve Davaslıgil, 2019: 1323).

### **2.2.5. Farklılaştırma**

Öğrencilerin öğretim ortamında getirdiği birçok bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Öğretim planları yapılırken tüm bu bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması her bireye öğrenme fırsatı sunulması açısından önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ilgi alanları, yetenekleri, hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri, öğrenme hızı gibi bireysel farklılıkları nedeni ile farklı öğrenme ihtiyaçları olduğu düşüncesine dayanır. (Champman ve King, 2003; Simmons, 2004; Anderson ve Bourke, 2013; Tomlinson, 2015). Bireylerin her birinin farklı olduğunu kabul etmek ve bu kabule uygun bir eğitim verme anlayışı farklılaştırılmış öğretimin temelinde vardır. Tüm öğrenciler için iyi bir öğrenme ancak bireysel farklılıklarının dikkate alınarak onların öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir eğitim programı ile olur (Renzulli, 2012: 151). Farklılaştırılmış öğretim içerik, süreç, ürün, duygular, değerlendirme ve öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir. (Heacox, 2002; Tomlinson ve Strickland, 2005).

Ortalama düzeyde bilişsel özelliklere sahip öğrencilere yönelik hazırlanmış geleneksel öğretim süreçleri alt bilişsel yeteneğe sahip öğrencilerin başarısız olmasına sebep olurken, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymasına fırsat vermez. Özel yetenekli öğrenciler sık tekrarlardan oluşan ödevleri yapmak istemezler. Başkalarının fikirleri ile şekillenmek yerine kendi oluşturdukları ölçütlere göre problemleri çözmek isterler. Sınıfın geneline göre üst düzey performans gösterdikleri ve daha hızlı öğrendikleri için derste dikkatleri dağılıbilir ve sıkılabirler (Uçar, 2015: 3). Oysaki farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıkları dikkate alarak alt ve üst bilişsel özelliklere sahip bireylere kendi seviyelerine uygun öğretim programları sunar (Avcı ve Yüksel 2018: 5). Farklılaştırılmış öğretim hızlı öğrenme yetenekleri ve ilgi alanlarının çeşitliliği sebebi ile özel yetenekli öğrenciler için özellikle uygundur (Piirto, 2021).

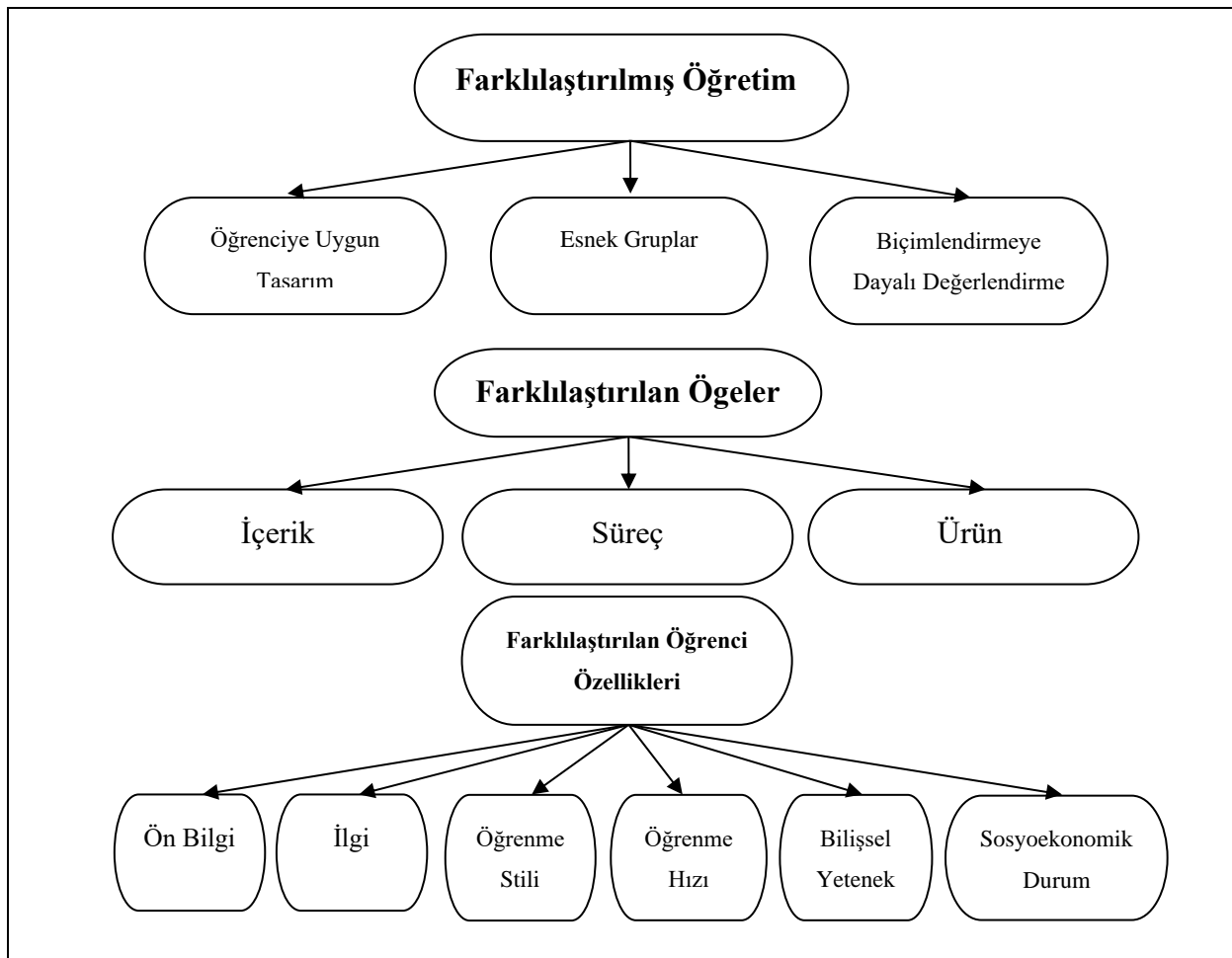
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelinde; yapılandırmacılık, öğrenme stilleri, çoklu zekâ ve beyin temelli öğrenme gibi birçok yaklaşım bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak öğrenme stillerine göre kavramları zihninde yapılandırdığı bu sayede öğrenme sürecinde aktif olduğu bir öğretim ortamı sunan bir yaklaşımdır (Marlowe ve Page, 2005; Kaplan Sayı, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme süreci pasif bir süreç değil birey tarafından kendi yaşantıları yoluyla

anlamli kılınıp öğrenmenin yapılandırıldığı aktif bir süreçtir. Öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecinde yer almaktadırlar. Yapılandırma, öğrenmenin etkin bir transfer ve inşa süreci olarak kabul edilir. Öğrenci öğrenme sürecini, yeni öğrenmelere, ön öğrenmelere ve anlamlara dayandırarak kendisi yapılandırır. Sosyal iletişim öğrenmede kritik bir öneme sahiptir. Basit öğrenme görevleri öğrencilerin karmaşık görevleri yapmayı öğrenmelerini zorlaştırmakta hatta engel olmaktadır. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için özgün öğrenme görevlerine ihtiyaç vardır (Koç ve Demirel, 2004: 174).

Sosyal yapılandırmacılık içerisinde yer alan yakınsal gelişim alanı ise çocuğun bulunduğu gelişim seviyesini yardım alarak ileriye taşıyabileceğini ifade etmektedir. Çocuk kendisi belirli bir bilişsel anlama düzeyine geldiğinde bu düzeyin ilerisi olan yakınsal gelişim alanına girmek için mutlaka bir rehber ihtiyacı duymaktadır. Bu rehber okul ortamında öğretmen olabileği gibi yetkinlik seviyesi yüksek bir akran da olabilmektedir. Öğretim ortamında öğrenciye verilecek problem durumları, onun yakınsal gelişim alanı içerisinde sosyal etkileşimle olmalıdır (Avcı ve Yüksel, 2018: 3-4).

Beyin temelli öğrenmede de sosyal yapılandırmacılıkta olduğu gibi öğrenme sürecinde iş birliğini desteklenmektedir. Beyin üzerine yapılan araştırmalarda öğrenme, bilineni bilinmeyen ile ilişkilendirme süreci olarak ifade edilmiştir. Buna göre yeni bilgilerin eskiye bağlanabilmesi için çok sayıda fırsat yaratılmalı yani öğrenme ortamları deneyimler aracılığı ile diğer ön öğrenmeler arasında ilişkilendirmeler yapılabilmesi amacı ile çeşitlendirilmelidir. (Tomlinson, 1999b: 40). Zengin öğrenme ortamlarının öğrencilere sunulması ile öğrencilerin zekâlarının gelişeceği ve etkin öğrenmeler ile beynin fizyolojisine de olumlu etkiler yapacağı sonucuna ulaşılmaktadır (Sak, 2017). Öğrencilerin yaşantıları ile zekâ ve yeteneklerini geliştirebileceği düşüncesi ile hareket etmek önemlidir. (Clark, 2015: 37). Farklı öğretim strateji ve etkinliklerin kullanılması ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ile kişinin yaşadığı deneyimler aracılığı ile öğrenme ortamı zenginleştirilmiş olur. Bu, özellikle özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeleri için önemlidir. Beyin temelli araştırmalara göre kişinin yaşadığı deneyimler sonucunda beyin şekillenmektedir. Zenginleştirilmiş çevre beynin gelişimini olumlu etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Ancak öğrenciler tarafından yapılan aktif bir yapılandırma işlemiyle etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir. Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile öğrencilere öğrendiklerini anlamlandırma becerisini kazanma olanağı verilir (Wolf ve Brandt, 1998).

Çoklu zekâ kuramı farklılaştırılmış öğretime temel oluşturan kuramlardandır. Gardner (2004) bireylerin öğrenme ve düşünme süreçleriyle hâkim zekâ alanı arasında bağlantı olduğunu ve bu bağlamda bireyin zekâ alanının öğrenme şeklini etkilediğini ve baskın zekâ alanı doğrultusunda etkili öğretim stratejilerinin geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Genel olarak IQ testleri yetenek ve zihinsel gelişim için eğitimsel öneriler sunmadan bireyleri zekâ puanına göre sınıflandırırken, Çoklu Zekâ Kuramı ile geliştirilen testlerle bireyin zekâlarına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerine dönük farkındalık oluşturularak bireysel çözümler geliştirilebilmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları farklı zekâ tiplerini sınıflandırmakla kalmayıp onların zekâ tipiyle bağlantılı olarak gereksinim duydukları ihtiyaçlarına uygun biçimlerde farklı öğretim stratejileri ve ürün seçenekleri sunabilmektedir. Öğrencilerin yaptıkları seçimler, tercih ettikleri oyunlar ve katılmak istedikleri etkinlikler onların zekâ tipleriyle ilgili önemli ipuçları içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine uygun olarak öğretim ortamları hazırlamaları için çok iyi gözlem yapmaları gerekmektedir (Gregory ve Chapman, 2012).



Şekil 2.1. Farklılaştırılmış Öğretim (Tomlinson, 1999b Akt. Avcı ve Yüksel, 2018: 9)

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim özellikle akademik olarak geriden gelen düşük ön bilgiye sahip öğrenciler, özel yetenekli öğrenciler ve öğrenme hızı, öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrenciler daha fazla yararlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme hızları farklılık gösteren öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun olarak sunduğu öğretim yöntemleri ile birlikte onların kendi hızlarında öğrenmelerini desteklemektedir. Öğrenciler öğrenme hızlarına uygun olarak etkinliklerini gerçekleştirirken birbirine uyum sağlamak durumunda kalmazlar (Avcı ve Yüksel, 2018: 5). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde yaygın olarak kullanılan müfredat modelleri genellikle içerik, süreç, ürün ve ortam olmak üzere genel müfredatın dört ana boyutu üzerine yoğunlaşırlar ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri sunarlar. Söz konusu müfredat modellerinin tamamında süreç becerileri olarak eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini, içerik olarak bilginin derinliği ve karmaşıklığı, ürün olarak gerçek yaşam problemlerinin çözümü, öğrenme ortamı olarak ise bağımsızlık, müfredat farklılaştırma önerilerinin ana temalarıdır (Sak, 2013: 171-172).

### ***Farklılaştırılan Öğeler***

Yukarıda ifade edildiği gibi bireylerin, hazırbulunuşlukları, bilişsel yetenekleri, öğrenme hızları, öğrenme stilleri ve sosyoekonomik özellikleri farklı olduğu için öğrenme ihtiyaçları da farklıdır. Bireysel farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenin nasıl ulaşacağı, birbirinden farklı öğrenme ihtiyaçlarına karşın nasıl bir öğretim uygulanması gerektiği farklılaştırılmış öğretimin alanıdır. Sınıf içerisinde farklılaştırma uygulamaları yapılırken içeriğin, öğretim sürecinin, ürünün, duyguların ve öğrenme ortamının farklılaştırılması yaklaşımlarından biri veya aynı anda birkaçı birlikte uygulanabilir. (Heacox, 2002; Tomlinson ve Strickland, 2005; Clark, 2015; Avcı ve Yüksel, 2018). Özel yetenekli bireylere bütün içinde bireyselleştirme ve farklılaştırma imkânı sağlama amacına yönelik farklılaştırma yaklaşımları bir dizi deneyimler sağlamalıdır. Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırma her bir öğrencinin akademik ihtiyaçları için olduğu kadar onların benzersiz olan özellikleri de dikkate alınarak planlama ve değerlendirme gerektirmektedir (Clark, 2015: 47).

### ***İçerik***

İçerik, öğretmenin öğretim süreci içerisinde öğrencilerine öğretmeyi amaçladığı bilgiler, beceriler, kavramlar kısacası konulardır (Tomlinson, 2015; 18). Özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha ileri düzeyde olmaları, daha fazla ilgili olmaları ve daha derinlemesine öğrenme (Atalay, 2014; Avcı ve Yüksel, 2018) istekleri sebebi ile genel

eğitim programlarındaki içerik kapsamı yeterli olmamaktadır (Van Tassel-Baska, 1998: 342). Bu bağlamda genel eğitim programındaki içeriğin farklılaştırılması ihtiyacı doğmaktadır (Benbow, 1998: 284). İçerik, farklılaştırılırken öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, n öğrenmelerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılabilir.

King-Shaver, ve Hunter'e (2004: 54) göre farklılaştırılmış ğretim için kaynakları önceden düzenlemek, öğrencilerin sınıf zamanını daha verimli kullanmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin farklı seviyelerde olduğu durumlarda farklı seviyede öğrenme materyalleri, kavram haritaları verilerek farklılaştırma yapılabilir. Farklı ilgilere sahip öğrenciler için içerik farklılaştırılırken konunun açıklanmasında kullanılan ğrenci ilgilerine göre örnekler seçilebilir, öğrencinin ilgisini çekecek ilişkilendirmeler, materyaller veya ilgi merkezleri kullanılabilir. Materyallerin kinestetik, işitsel veya görsel yolla sunumu yapılabilir. Konu ile ilgili tanınmış kişilerden örneklerin seçilmesi, başka disiplinler veya hikyeler ile bağ kurulması, uygulama ve örneklerinin farklı kültürlerden seçilmesi yapılabilecek uygulamalardan bazılarıdır (Tomlinson, 1999b; Avcı ve Yüksel, 2018; Sak, 2017). Maker'a (1988: 7) göre özel yetenekli bireyler için içerik farklılaştırılırken seçkin kişilerin yaşamlarına, çeşitliliğe, organizasyonlara, soyutluk ve karmaşıklığa yer verilmelidir. Bu amaçla farklılaştırılan konunun kapsamı geniş tutularak temalar ve kavramlar seçilmelidir. İçerik farklılaştırma açık uçlu görevleri, disiplinlerarası iş birliğini ve st düzey düşünme becerilerini içermelidir (Atalay, 2014: 59).

Öğretmenlerin zel yetenekli öğrenciler için yapılan farklılaştırmalarda içerikte çeşitli disiplinlerden gelen bilgilerin nasıl btnleştirebileceklerini, zenginlik sağlayarak öğrenme düzeyini nasıl geliştireceklerini ve nasıl sınıf içi etkileşimi arttıracaklarını, bilmeleri gerekmektedir. Yoğunluk ve farklılığı kabul etmeleri ve yaratıcı zmleri teşvik etmeleri gerekir (Clark, 2015: 171). İçeriğin farklılaştırılması, zenginleştirme, müfredat sıkıştırma ve hızlandırma ile birlikte yapılabilir. Zenginleştirmede genellikle öğrencinin ihtiyaç ve yeterlilikleri göz önüne alınarak konu derinleştirilir. Hızlandırma yapılırken ise konu daha st seviyedeki konular ile ilişkilendirilecek şekilde aktarılır veya bazı kavram ve yetenekler daha önce sunulur (Thomson, 2006: 61-62).

### ***Süreç***

Öğretmenin bir kavramı öğretirken kullandığı araç-gereçler, materyaller, ğretmen davranışları, izlediği yöntemler, ortam tasarımı, zamanlama gibi bileşenler süreci oluşturmaktadır. Öğretim süreci, öğretimin nasıl gerçekleştirildiğidir (Avcı ve Yüksel, 2018).

Öğrenciler ilgi, hazırbulunuşluk, öğrenme hızı, öğrenme profili açısından çeşitlilik gösterebilirler (Tomlinson, 2015: 17). Öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini anlayarak bu bilgiyi ve becerileri geliştirmek amacıyla farklılaştırılmış etkinlikler tasarlanmalıdır (Avcı ve Yüksel, 2018). Süreç farklılaştırılırken önbilgiye, ilgilere, öğrenme stiline göre yapılabilir. Öğrencilerin ön bilgileri farklı olduğu durumlar için grubun geneli için normal öğretime devam edilirken desteklenmesi gereken ve ileri düzeydeki öğrenciler için özel süreç tasarımı yapılmalıdır. Farklı seviyelerde çalışma grupları, farklı kaynak kullanma, öğrenme merkezleri, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrenci ajandası, kademelendirilmiş etkinlik vb. yöntemlerden faydalanılabilir. Öğrencilerin ilgilerinin farklı olduğu durumlarda ilgi alanlarına hitap eden karma görevler, ilgilerini temel alarak internet tabanlı grup çalışmaları veya öğrencilerin ilgilerini çeken konuları diğerleriyle paylaşmaları istenebilir. Öğrenciler kendi öğrenme profillerine göre bireysel veya grupta çalışmaya yönlendirilebilirler, öğrendiklerini ifade edebilecekleri farklı seçenekler sunulabilir, işbirlikçi ve bireysel etkinliklerden faydalanılabilir (Tomlinson, 1999b; Avcı ve Yüksel, 2018).

### ***Ürün***

Ürün, öğrenmenin sonucudur. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları ve sergiledikleri araçların tümüne ürün denir (Tomlinson, 2015: 87). Ürün ile öğrenciler bilgi düzeylerini, edindikleri becerileri ve öğrendiklerinin seviyesini gösterebilirler. Ürünler hazırbulunuşluğa, öğrenme stiline veya ilgiye göre farklılaştırılabilir. Ürünler diyalog, sunum gibi sözel, maket, afiş, rapor gibi somut veya drama, dans, rol yapma gibi eylem türleri olabilir. Öğrencilerin ön bilgilerinin farklı olduğu durumlarda heterojen ya da homojen gruplar oluşturulabilir. Kademelendirilmiş ürün hazırlanması istenebilir (Avcı ve Yüksel, 2018: 11). Çalışma sonunda elde edilen ürünler mutlaka sergilenmelidir (Sayın Yücel, 2012). Farklı sergileme araçlarının kullanımına izin verilir. Eğer ilgiler farklı ise öğrencilerden yapabildiklerini ve bildiklerini ilgi alanları ile ilişkilendirerek sergilemeleri istenebilir. Farklı öğrenme profillerine sahip özel yetenekli öğrenciler için ürün ortaya koyarken görsel, işitsel ya da kinestetik üretim yapma imkânı sağlanabileceği gibi bireysel ya da grupta çalışma imkânı da verilebilir (Tomlinson, 1999a; Avcı ve Yüksel, 2018; Sak, 2017). Bireysel çalışmayı tercih eden proje üreten özel yetenekli çocuklara sadece öğretmeni ile değil çevresi ve arkadaşları ile paylaşma fırsatı verilmelidir (Hurwitz, 1983: 83).

Özel yetenekli bireyler için uygulanacak öğretim etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerinin kazanımını vurgulaması önemlidir (George, 2013). Özel yetenekli bireylerin

gerçek potansiyellerini ortaya koymaları için gerçek yaşam problemleri ve disiplinlerarası zorluklar etkinliklere dâhil edilmeli (Renzulli ve De Wet, 2010: 30) ve gerçek alıcı kitleye hitap etmeli dolayısıyla yüksek standartlara sahip olmalıdır (Maker, 1988: 10). Taklit ürünler yerine sentez ürünler beklenmelidir. Böylece ciddi zihinsel süreçlerin işe koşulması söz konusu olacaktır. Ürünün seçiminde çeşitlilik sağlanmalı ve gerektiğinde ürünün biçim seçiminde öğrencilerin söz hakkı olmalıdır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler alana özgü ve standart olmalıdır (Sak, 2013: 173).

### ***Duygular***

Bireylerin bilişsel gelişim için öğretmene ihtiyacı olduğu kadar duyuşsal gelişim için de ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmen eğitim içeriklerini hazırlarken her zaman öğrencilerinin duygularını dikkate almalıdır. Öğrenciler bir birey olarak okula bazı insani duygusal ihtiyaçlarla gelmektedirler. Öğrenciler genel olarak aidiyet duygusu yaşamak, oldukları gibi kabul görmek, belli bir konuda potansiyellerini göstermek, başarılı olmak ve kendilerini güvende hissetmek isterler. Öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi duygusal alanda ihtiyaçları da farklılık göstermektedir (Avcı ve Yüksel, 2018: 11). Zihinsel gelişim özel yetenekli çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimden çoğunlukla daha ileri düzeydedir. Böyle durumlarda çocuğun sosyal gelişiminin zihinsel gelişimiyle aynı hızda ilerleme gösterdiği varsayılırsa, çocuğa, sosyal ve duygusal yönden olması gerekenden fazla sorumluluklar yüklenebilmekte ve çatışma durumları yaşanabilmektedir (Davasligil, 2004: 215).

Özel yetenekli öğrenciler için eğitim ortamları düzenlenirken öğrencilerin birbirlerini etiketlemek yerine onları bir birey olarak görebilecekleri güven ortamının sağlanması zengin bir öğrenme için önemlidir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenciler, öğretmenlerinden farklı olarak birbirlerinden de yeni şeyler öğrenme imkânı bulabilirler (Clark, 2015: 113). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyebilecek farklılaştırılmış eğitim programları ve bu öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırılmış rehberlik hizmetleri geliştirilmesi önemlidir (Sak, 2013: 309). Duygusal işlevler, zihinsel süreçleri desteklemekten daha fazlasını yapar; üst düzey bilişselliğe açılan yolun zenginleştirilmesini sağlar veya sınırlandırılmasına neden olur. En iyi düzeyde öğrenmeyi sağlamak için aileler ve öğretmenler duygusal gelişimi destekleyen etkinlikler ile müfredatı bütünleştirmelidirler (Clark, 2015: 18).

## ***Ortam***

Beynin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerin başında zenginleştirilmiş öğrenme ortamları gelir. Zenginleştirilmiş ortam öğrencilere öğrendiklerini anlamlandırma yetisi kazanma fırsatları sunar. Öğrenme, öğrenciler tarafından buldukları ortamda yapılan aktif bir yapılandırma işlemidir (Wolf ve Brandt, 1998). Öğrenme ortamı farklılaştırılırken esnek bir öğrenme ortamının sağlanması çok önemlidir. Öğrenme ortamı, mekân, zaman veya materyal açısından farklılaştırılabilir. Bu yapılırken öğrencilerin tüm öğrenme aktivitelerine aktif şekilde katılabilecekleri ortamın sağlanması esastır. Öğrenme ortamı farklılaştırılırken öğrencilerin de görüşünün alınması önemlidir. Laboratuvar veya atölye gibi hem grup ile hem de bireysel öğrenmelerin yapılabildiği ortamlar bunun için oldukça uygundur. Böylece öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim daha rahat oluşur (Sak, 2017). Esnek öğrenme ortamı, farklılaştırılmış öğretimin önemli noktalarındandır. Sınıfın her türlü çalışma yapmaya uygun hale getirilmesi mekân açısından; materyallerin her türlü uygulamaya el verecek şekilde tasarlanması materyal açısından esnekliği ifade eder. Çok kullanılan materyaller kolay ulaşılabilir olmalı, öğrenciler tarafından kullanılanlar öğrencilere, öğretmen tarafından kullanılanların ise öğretmene yakın yerleştirilmelidir. Etkinliğin süresinin öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanması ise zaman açısından esnekliği sağlamaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018: 12).

### **2.2.6. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılma Modelleri**

#### ***Maker Modeli***

Maker (1982) özel yetenekli öğrenciler için müfredat geliştirmeye rehberlik eden ana boyutları Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olarak ifade etmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için müfredat içeriği, daha soyut, karmaşık, çeşitli ve daha büyük parçalar halinde organize olacak şekilde geliştirilmelidir. Süreçler, sorgulama stratejilerini, açık uçlu etkinlikleri, keşfederek öğrenmeyi, akıl yürütmeyi, öğrencinin seçme özgürlüğünü, öğrenciler arasında aktif etkileşimi, danışmanlarla iletişimi, hızlı ilerlemeyi ve sürekli değişen yöntemleri içermelidir. Ürünler gerçek sorunları ele almalı, gerçek izleyicilerle iletişim kurmalı, bilgiyi oluşturabilmeli ve çeşitli bakış açılarından değerlendirilmelidir. Öğrenme ortamı, öğrenci merkezli, yeni fikirlere açık, öğrencinin bağımsızlığını teşvik edecek şekilde tasarlanmış, karmaşık, kabul edici ve oldukça hareketli olmamalıdır. Aktiviteler genellikle öğrencilerin yetenek seviyelerine uygun olmalı, grupların veya gruplar içindeki rollerin seçimine izin verilmelidir. Seçimler, öğretmenin yardımıyla öğrenciler tarafından yapılabilmelidir.

**Tablo 2.1.** Maker farklılaştırma modeli boyutları.

Ana Boyutlar	İçerik	Süreç	Ürün	Öğrenme Ortamı
Alt Boyutlar		Sistematik sorgulama stratejileri		
	Soyutluk	Açık uçluluk	Gerçek yaşam problemleri	Öğrenci merkezli
	Karmaşıklık	Buluş yoluyla öğrenme	Gerçek alıcı kitle	Bağımsızlığı teşvik eden yöntemler
	Çeşitlilik	Akıl yürütme	Bilgileri dönüştürme	Yargılamadan kabul edicilik
	Organizasyon	Seçim özgürlüğü	Değerlendirme	Karmaşıklık (fikirler)
	Ekonomiklik	Gerçek ve simüle edilmiş durumlar	Sentezleme	Değişken gruplama
	Kapsamlılık	Rol modeller	Çeşitlilik	Yüksek hareketlilik
		Öğrenmeyi uygun şekilde hızlandırmak		
		Çeşitli yöntemler		

Kaynak: Maker, 1988

Maker'a (1988: 7) göre içerik, öğrencilerin öğrenmesi beklenen belirli veriler, soyut ilkeler, anahtar kavramlar ve becerilerdir. Özel yetenekli öğrenciler için müfredat içeriğinin soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik, organizasyon, ekonomiklik, kapsamlılık ve geleceğe dönük olma gibi genel ilkeleri karşılaması gerekir:

1. Soyutluk: Öğrenmenin odak noktası, gerçekleri ve fikirleri kendi iyilikleri için hatırlamak yerine "büyük fikirleri" ve altta yatan kavramları anlamak olmalıdır.

2. Karmaşıklık: Karmaşıklık; karmaşık içerik, çeşitli disiplinlerden ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin bütünleştirilmesini temsil eder. Örneğin, kültür konulu bir öğretim ünitesinin içeriği, sanat, müzik, dil, coğrafya, tarih ve güncel olaylarla ilgili incelemeler birleştirilirse daha karmaşık hâle gelir. Antik ve Modern, Doğu ve Batı, sanayileşmiş ve tarım gibi çeşitli kültürler incelenirse karmaşıklık da artar (Maker, 1988: 7).

3. Çeşitlilik: Entelektüel yetenekli öğrenciler için genel müfredatta yer almayan içerikler içermeli ve öğrencilerin ilgileri, öğretimin odak noktası olan ilke ve kavramlarla birlikte derinlemesine ve geniş bir öğrenmeye katkıda bulunabilmelidir (Maker, 1986: 64).

4. Organizasyon: Öğretilecek konular, fikirler, kavramlar ve beceriler, gelişigüzel veya kronolojik olarak değil, anahtar kavramlar ve "büyük fikirler" etrafında düzenlenirse öğrenme ve hafızaya alma kolaylaşır. Örneğin, öğrencilerin Japon, Aztekler, Hindistan gibi evrensel

kültürler ve kültürlerin gelişim süreci hakkında geniş kavramları, bir ünite çalışmasının parçası olarak ele alınması ve bu çeşitli kültürlerin incelenmesine olanak verilebilir (Maker, 1988: 7).

5. Ekonomiklik: Çoğu öğrencinin sadece bir sınavı geçmek için ezberlediği ve sonra hemen unuttuğu konuların sayısı azaltılarak öğrencilerin seçtikleri alanda uzmanlaşmalarına fırsat sağlanmalıdır (Maker, 1988: 7).

6. Kapsamlılık: Akademik/bilimsel çalışma alanları önemli kişiler, düşünce ve deneysel çalışmalardan kaynaklanan sonuçlar ve fikirler, çalışma ve problem çözme yöntemleri ve alanı şekillendiren tutumlar ve değerler olarak dört ana içerik türünü içermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin, her çalışma alanında bu içerik türlerine maruz kalmaları gerekmektedir (Maker, 1988: 7).

7. Gelecekle ilgili içerik: Akademik alanlarda önemli olan temel kavramları ve "büyük fikirleri" ayrıca problem çözme, bilgisayar okuryazarlığı, ırsak düşünme, analitik düşünme, kendi kendini yönetme, hedef belirleme ve tahmin yapma becerilerini içerir (Maker, 1988: 7).

Maker'a göre (1988: 8) süreç, öğretimde kullanılan yöntemlerdir ve öğretilen içeriğe uyacak şekilde tasarlanmalı veya seçilmelidir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler için süreç aşağıda belirtilen ilkeleri karşılamalıdır.

1. Sistemik sorgulama stratejileri: Öğrencilerde düşünme ve muhakeme gelişimini etkileyen en önemli faktör, öğretmen tarafından kullanılan soru sorma türüdür. Öğretmen odaklanmış, amaçlı ve sıralı sorgulama modellerini içerik anlayışlarının geliştirilmesinden ayırmak yerine, sık sık ve uygun şekilde ve bütünleşik bir şekilde kullanırsa, hafıza ve tanıma dışındaki düşünme becerilerinin vurgulanmasını sağlayacaktır (Maker, 1988: 8).

2. Açık uçlu sorular ve açık uçlu etkinlikler: Bir konu hakkında farklı düşünmeyi, daha fazla düşünmeyi teşvik etmek amacıyla öğretmenin duymak istediği belirli bir yanıtı olmayan ve birden fazla doğru yanıtı olan etkinlikler tasarlanmalıdır (Maker, 1988: 8).

3. Buluş yoluyla öğrenme: Genel ilkeleri formüle etmek ve gözlemlenen fenomenlerin orijinal açıklamalarını oluşturmak için keşif ve tümevarımsal akıl yürütmenin kullanımı, keşfederek öğrenmenin önemli bir yönü olarak değerlendirilmelidir (Maker, 1988: 8).

4. Akıl yürütmeye odaklanılması: Öğrencilerden bir cevaba nasıl ulaştıkları, muhakemelerini, kanıtlarını, mantıklarını açıklamaları istenilmelidir (Maker, 1988: 9).

5. Seçim özgürlüğüne izin verilmesi: Öğretmenler, öğrencilerin gelecekte neler yapabileceklerine veya ihtiyaç duyabileceklerine ilişkin deneyimlerine ve anlayışlarına dayalı olarak kesinlikle çeşitli konu ve fikirlere yapı, yön ve açıklık sağlamalıdır. Bununla birlikte genel bir yapı içinde, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve algılanan ihtiyaçlarına göre seçim yapmalarına izin verilmeli ve öğrenciler buna teşvik edilmelidir (Maker, 1988: 9).

6. Gerçek yaşam deneyimleri: Tartışmalar, benzetim oyunları, iletişim etkinlikleri, grup dinamiği teknikleri, liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler özel yetenekli öğrencilerle kullanılabilir önemli yöntemlerdir (Maker, 1988: 9).

7. Rol modeller ve akıl hocaları ile iletişim: Benzer yeteneklere sahip, yeteneklerini başarılı bir şekilde kullanmış ve hayatından memnun olan yetişkin bireylerin özel yetenekli öğrencilere olumlu katkıları olabilir. Bu bireyler ile çalışmak kadar hayatlarını tartışmak da öğrenciler için değerlidir (Maker, 1988: 9).

8. Öğrenmeyi uygun şekilde hızlandırmak: Yeni eğitim materyalleri genellikle hızlı öğrenmelerinden dolayı özel yetenekli öğrenciler için daha uygun olabilmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin etkinliklere daha fazla sorgulama ve katılım sağlama isteği nedeniyle problem çözme, derinlemesine düşünme ve farklı düşünme gerektiren etkinliklerde diğer öğrencilere göre daha fazla zaman alabilmektedir (Maker, 1988: 9).

9. Çeşitli yöntemlerin kullanımı: Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme merkezleri, grup tartışmaları, bağımsız çalışmalar, grup projeleri, simülasyon oyunları, işbirlikli öğrenme ve diğer birçok yöntem kullanmak, farklı öğrenme stillerini barındırmak, teşvik edici bir atmosfer sağlamak tekrardan kaçınmak için önemlidir (Maker, 1988: 9).

Maker (1988: 9) göre ürünler, öğrenmenin soyut ve somut sonuçlarıdır ve özel yetenekli öğrencilerden beklenen ürünler olabildiğince çeşitli çalışma alanlarındaki uzmanlar tarafından geliştirilen ürünlere yakın nitelikte olmalıdır. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler için ürünlerin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki yönergeler takip edilebilir:

1. Gerçek sorunlar ele alınmalı: Araştırma konuları öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte gerçek problemler olmalı. Öğretmen tarafından belirli bir öğretim amacına ulaşmak için uydurulmamalıdır (Maker, 1988: 9).

2. Gerçek kitlelere hitap etmeli: Profesyoneller tarafından geliştirilen ürünlerin belirli bir amaç doğrultusunda belirli bir kitleye dönük olmasıdır. Genellikle seyirci türü ürünün

biçimini oldukça etkiler. Örneğin, okul yemekhanesinde çöpe atılan yiyeceklerle ilgili bir araştırma raporu, öğrencinin öğretmeni yerine okul yöneticisine veya yemekhane sorumlusuna gönderilmelidir (Maker, 1988: 10).

3. Mevcut bilgileri dönüştürme: Mevcut bilgileri veya diğer öğrencilerin çalışmalarını kopyalamak, başka sözcüklerle yeniden ifade etmek veya özetlemek özel yetenekli öğrenciler için uygun bir çalışma değildir. Özel yetenekli öğrenciler ham verileri toplamalı, analiz etmeli, kendi sonuçlarını çıkarmalı, orijinal öyküler veya şiirler yazmalı ve özgün sanat eserleri üretmelidirler (Maker, 1988: 10).

4. Çeşitli kişileri kullanarak değerlendirme: Özel yetenekli öğrenciler, akranları, gerçek izleyiciler değerlendirme sürecinde katılımcı olmalıdır. Ürünlerin değerlendirilmesinde özdeğerlendirme önemli bir faktör olmalıdır (Maker, 1988: 10).

Maker'a (1988: 10) göre hem fiziksel hem de psikolojik ortam, yukarıdaki bölümlerde özetlenen içerik, süreç ve ürün müfredat ilkelerinin uygulanmasını kolaylaştırmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamı aşağıda listelenen gereksinimleri karşılamalıdır:

1. Öğretmenden çok öğrencilerin fikir ve ilgilerine odaklanan, öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olmalıdır.

2. Öğretmenler kalıplaşmış çözümleri dayatmak ve tüm süreci yönetmek yerine öğrencilerin kendi problemlerini çözmeye, kendi kayıtlarını tutmaya ve kendi sınıflarını yönetmeye teşvik ederek öğrencinin öğretmene bağımlılığından ziyade bağımsızlığını teşvik eden yöntemler kullanılmalıdır.

3. Hem fiziksel hem de psikolojik ortam kapalı değil yeni insanlara, yeni fikirlere, keşiflere ve yeni yönlerle açık olmalıdır.

4. Öğrenci fikirleri ve kişilikleri, özellikle öğrenciler yeni fikirler geliştirirken ve daha önce almadıkları riskleri alırken hem öğretmen hem de diğer öğrenciler tarafından reddedilmek veya yargılanmak yerine kabul edilmeli ve anlaşılmalıdır.

5. Basitlikten ziyade malzemeler, referanslar, görevler, yöntemler ve fikirler içeren karmaşıklık vurgulanmalıdır.

6. Öğretmenler ve idareciler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında düşük hareketlilikten ziyade yüksek hareketliliğe izin vermeli ve bunu teşvik etmelidir (Maker, 1988: 10).

### ***Paralel Müfredat Modeli***

Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns (2002) tarafından tüm öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaları için yüksek kaliteli müfredat planlamak amacıyla öğretim müfredatı geliştirmeye yeni bir bakış açısı sunan Paralel Müfredat Modeli heterojen ve homojen sınıf ortamlarında kullanıma uygundur. Öğrenciler ister temel bir beceri ve anlayış düzeyinde, ister daha karmaşık öğrenmeye hazır en üst düzey beceri seviyesinde çalışıyor olsunlar, öğretmenler bu modeli kullanabilirler. Mevcut öğrenci performans düzeylerini belirlemek, her konu alanındaki tüm öğrencileri uygun şekilde zorlamak, ileri düzeylerde performans gösteren öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek ve analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi yükselten öğrenme etkinlikleri sağlamak amacıyla paralel müfredat modeli kullanılabilir. Paralel Müfredat Modeli, tüm öğrenciler için zengin bir müfredat sağlamak üzere müfredat geliştirmeye yönelik dört paralel alt boyut sunmaktadır (Tomlinson, vd. 2002). Bu alt boyutlar genel müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı olmak üzere dört paralel boyuttan oluşmaktadır. Genel müfredat ülkenin genel eğitim kazanımlarını içeren temel müfredatını ifade etmektedir. Bağlantılar müfredatı ise öğrencilerin bilgileri arası bağlantıları keşfetmelerine imkân sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu boyut, temel müfredat üzerine inşa edilir. Uygulamalar müfredatı, uzmanların disipline özgü bilgi ve becerilerini yine disipline özgü çalışma biçiminde kullanmaları aracılığı ile özel yetenekli öğrencileri çıraklık düzeyinden ustalık seviyesine ulaştırma hedefini gerçekleştirmeye çalışır. Uygulamalar müfredatı, öğrencileri çalışma alanının özünü oluşturan etik kuralları, alışkanlıkları, davranış biçimlerini ve alanın doğasını inceleyerek analiz etmelerini de sağlar. Farkındalık müfredatı öğrencilerin bir disiplini derinlemesine araştırmalarına ve anlamalarına, söz konusu disiplini kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerine, disipline özgü yeteneklerini ve ilgilerini başka disipline özgü yetenekleri ve ilgileri ile karşılaştırarak kendilerini tanımalarına rehberlik etmeyi amaçlar (Sak, 2013: 199-205). Paralel Müfredat Modeli'nde öğretim tasarımları dikkat edildiğinde bir disiplinle uzmanlaşma ve derinleşmeye göre genel müfredat temelinde farklılaştırmanın nasıl yapılacağına haritası çizilmektedir. Bu açıdan bir çerçeve müfredat modeli olduğu ifade edilebilir (Akkaş ve Tortop, 2015: 6).

### ***Entegre Müfredat Modeli***

VanTassel-Baska ve Wood'un (2010) Entegre Müfredat Modeli, özel yetenekli öğrenciler için farklı disiplinlerin özelliklerini göz önünde bulunduran farklılaştırılmış kapsamlı

ve uyumlu bir müfredat çerçevesidir. Bu bütünleşik müfredat yaklaşımında, özel yetenekli öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarına değinerek, erken gelişmişlik, yoğunluk ve karmaşıklık gibi göze çarpan özellikleri eş zamanlı olarak ele alınır. Özel yetenekliler için müfredat araştırmaları, etkililik konusunda sınırlı kanıt sağlasa da nispeten farklı üç müfredat boyutunun gelişimin çeşitli aşamalarında ve alana özgü olarak özel yetenekli bireylerin eğitiminde başarılı olduğu ifade edilmektedir. Entegre Müfredat Modeli'nin alt boyutları ileri içerik hâkimiyeti boyutu, süreç/ürün araştırması boyutu ve epistemolojik kavram boyutudur. (VanTassel-Baska ve Wood, 2010).

Entegre Müfredat Modeli'nin boyutları ileri içerik boyutu üst sınıflardan konu içeriğinin alınmasını, ürün boyutu problem çözme, araştırma becerileri gibi becerilerin verilmesini, epistemolojik kavram boyutu tema altında farklı disiplinlerin kavram ve konularını organize bir şekilde verilmesini içerir. Bu model de üstün yetenekli öğrencilerin bilgilerini ilişkilendirebildikleri zor ve karmaşık durumlarla karşılaştırılması, yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile becerilerinin desteklenmesi üzerine kurulmuştur (Aktaş ve Tortop, 2015 :6). Entegre müfredat modelinin temel özellikleri arasında; içeriğin derin ve karmaşık olması ve disiplinlerarası soyut kavramlardan oluşması, üst düzey düşünme becerilerinin doğrudan çalışılması, disiplinlerarası temalara ağırlık verilmesi, hızlandırılmış ve ileri düzey konu içeriğine yer verilmesi ve öğrenci ürünlerinin gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olması sayılabilir (Sak, 2013: 210).

### ***Izgara Modeli***

Kaplan (1986) tarafından geliştirilmiş olan Izgara Modeli içerik, süreç ve ürün farklılaştırmaları önermektedir. Farklılaştırma etkinlikleri tasarlamak için Izgara Modeli uygulamalarında içerik, süreç ve ürün bileşenleri bir tablonun sütunlarına yerleştirilirler. Bu tablo ızgara görünümü verdiği için Izgara Modeli olarak adlandırılır. Farklılaştırma temalar çerçevesinde öğrenme etkinlikleri biçiminde tasarlanabilir. Öğretimde içeriğin oluşturulmasında konu değil de temanın merkeze alınması, öğretime esneklik getirmekte, çeşitli disiplinlere özgü kavramlar ve kuramlar arasındaki bağlantıları keşfetmeyi teşvik ederek disiplinlerarası çalışmaları desteklemektedir. Tema olarak evrensel kavramlar tercih edilmeli derinlik, kapsam, karmaşıklık ve büyük fikirler içermelidir. Süreç; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, keşfetme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini kapsamalıdır. Ürün; içerik ile birlikte düşünme ve araştırma becerilerinin kullanımı ile ortaya konmaktadır. Izgara Modelinde ürün, bilginin ve becerilerin çeşitli iletişim

biçimlerine dönüştürülmesini ifade etmektedir. Ürün, öğrenmenin hem bir aracı hem de bir kanıtı olarak da düşünülmelidir (Sak, 2013: 212-216).

### ***Müfredat Daraltma Modeli***

Müfredat Daraltma Modeli, Reis ve Renzulli'nin (1978) özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak müfredatlardaki tekrarların azaltılması amacıyla önerdiği müfredat oluşturma modelidir. Genel müfredattaki tekrar eden kazanımlar sıkıştırılarak kazanılan zamanla daha fazla etkinlikler yapılarak zenginleştirme ve derinleşme yapılabilir. Ayrıca üst öğrenim düzeyinden kazanımların da müfredata eklenmesi tercih edilebilir (Akkaş ve Tortop, 2015: 6). Özel yetenekli öğrenciler, genel müfredatın konularını çok hızlı öğrenebilmeleri nedeniyle normal sınıfta bir ders gününün büyük bir kısmını istenmeyen gereksiz tekrarlara harcarlar. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde genel müfredatın konularının sıkıştırılması veya tekrar niteliğindeki konuların ortadan kaldırılarak bunların yerlerine yeni konuların eklenmesi bu öğrencilerin eğitimlerinde daha faydalı olabilmektedir (Sak, 2013: 209).

### ***Üçlü Zenginleştirme Modeli***

Renzulli (2012, 151-152) tarafından okul içerisindeki zenginleştirme etkinliklerini sistematik bir hâle getirmek amacıyla genel açıklayıcı etkinlikler, grup öğrenme etkinlikleri, bireysel veya grupla gerçek yaşam problemlerinin araştırılmasına dayanan ve birbirini izleyen "Üçlü Zenginleştirme Modeli" önerilmiştir. Üçlü Zenginleştirme/Döner Kapı Modeli, ilkökul seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak oluşturulmuş ve okulun genelini kapsayan yoğun bir zenginleştirme modelidir. Özel yetenekli çocukların öğrenme ihtiyaçlarına ve özelliklerine ilişkin olarak yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Renzulli özel yetenek tanımlarında üstünlüğü ikiye ayırarak bunu akademik başarı ve yaratıcılık şeklinde belirtmektedir. Özellikle yaratıcı üretkenlik sergileyen özel yetenekli bireylerin toplum açısından daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Üçlü Zenginleştirme Modeli, üç tür zenginleştirme deneyimi sunar. Tip I, II ve III zenginleştirme tüm öğrencilere sunulurken Tip III zenginleştirme genellikle ilgi ve görev bağlılığı olan özel yetenekli öğrenciler için daha uygundur. Tip I zenginleştirme, geziler, gösteriler, konuşmacılar, ilgi merkezleri, yeni ve heyecan verici konular, normal müfredatta olmayan bilgiler ile görsel-işitsel materyallerin kullanımı gibi genel keşif deneyimlerinden oluşmaktadır. Tip II zenginleştirme, düşünme, hissetme, araştırma, iletişim ve metodolojik süreçlerin gelişimini desteklemek için özel olarak tasarlanmış öğretim yöntemlerini ve materyallerini içerir. II. tip zenginleştirme programlarında gerçekleştirilen eğitim, yaratıcı

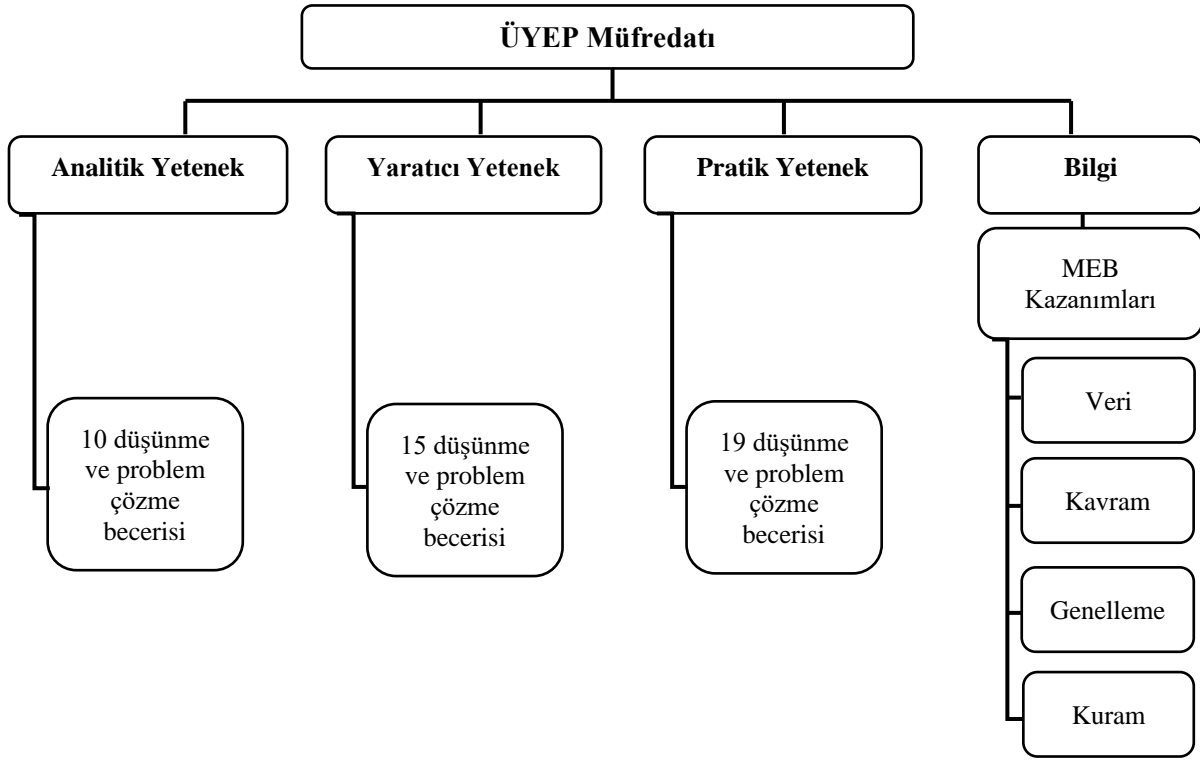
düşünme ve problem çözme, eleştirel düşünme ve duyuşsal süreçlerin gelişimini desteklemektedir (Renzulli, Smith ve Reis, 1982). Tip III zenginleştirme, Üçlü Zenginleştirme Modelindeki en ileri düzeydir. I. ve II. Tip zenginleştirme ve müfredat sıkıştırma, yetenek havuzu öğrencilerine düzenli olarak sağlanmalıdır, ancak Tip III zenginleştirmeye geçme yeteneği, bireyin ilgi alanlarına, motivasyonuna ve ileri düzeyde eğitim alma arzusuna bağlıdır. III. tip zenginleştirme, öğrencinin seviyesine göre mümkün olduğunca ileri veya profesyonel düzeyde katılımın sürdürüldüğü, öğrencinin ilk elden bir araştırmacı olarak düşünme, hissetme ve uygulamalı bir profesyonel gibi davranma rolünü üstlendiği araştırma faaliyetleri ve sanatsal üretimler olarak tanımlanır (Renzulli ve Reis, 1994: 7-9).

### ***ÜYEP Müfredat Modeli***

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde örgün eğitime paralel olarak yürütülen, üniversite tabanlı bir program modelidir. ÜYEP modeli; tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program geliştirme ve öğretmen eğitimi olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır. Matematik ve fen bilimleri alanlarında zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış kazanımlara ağırlık verilmesi nedeniyle yalnızca bu alanlarda dersler sunulmaktadır. Üyep Müfredat Modelinin temelinde Sternberg'in (1997: 1030) geliştirdiği analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere üç tür zekâ alanı ile birlikte çevreye uyum sağlama ve değiştirme davranışlarını temel alan başarılı zekâ kuramı ve yaratıcı problem çözme vardır. Anadolu Üniversitesinde yürütülen ÜYEP ilköğretim ve ortaöğretim basamağında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilmiştir. Anadolu Üniversitesinde okul dışı zamanlarda hafta sonları, yaz tatillerinde ÜYEP kapsamında eğitim verilmektedir (Sak, 2011: 215-216). Evrensel bir farklılaştırma modeli olarak özel yetenekli öğrenciler için tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilmektedir. Temelinde evrensellik, özgünlük, esneklik ve fayda ilkeleri bulunmaktadır. Bu sayede özel yeteneklilerin eğitimi için yeterli ve kapsamlı şartları sağlamaktadır (Sak, 2016: 683).

ÜYEP analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek olmak üzere üç öğretim bileşeni ve kapsamlı problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Modele daha sonraları bilgi bileşeni de eklenmiştir. Analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek bileşenleri ile toplam 44 adet kapsamlı düşünme ve problem çözme becerisini içermektedir. Bu beceriler ile Millî Eğitim Bakanlığı kazanımları bütünleştirilerek ÜYEP ders üniteleri geliştirilmektedir. Ayrıca ÜYEP öğretim formatı öğrencilerin analitik düşünme, yaratıcı düşünme, pratik yetenek

ve alana özgü bilgilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli, öğretim tekniklerini, stratejilerini ve öğrenme etkinliklerini içermektedir (Sak, 2012: 252-253).



Şekil 2.2. ÜYEP Müfredat Modeli (Sak, 2011: 219)

ÜYEP Müfredat Modelinde Hilda Taba öğretim stratejileri; kavram geliştirme, veri yorumlama ve genellemeler yapma etkinliklerinde; Discover Problem Matrisi problem üretme ve problem geliştirme etkinliklerinde; Seçici Problem Çözme tekniği, problem çözümünde analogiler kullanımı ve analogik problemlerin tanımlanması, tanımlanması ve geliştirilmesi etkinliklerinde; Yaratıcı Zıt Düşünme tekniği, analitik ve yaratıcı yetenek becerilerinin ardıl kullanımı ile yaratıcı paradoksal kavramların ve fikirlerin üretiminde; Yaratıcı Problem Çözme tekniği ise problem bulma, problemi yeniden tanımlama ve problem çözme becerilerini geliştirme etkinliklerinde sistemli olarak kullanılmaktadır. ÜYEP program modelinin ana bileşenlerinden biri öğretmen eğitimidir. Çünkü özel yeteneklilerin eğitimi alanında eğitilmemiş öğretmenlerin programın amaçlarını gerçekleştirmesi çok zordur (Sak, 2011: 222).

### 2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi

Toplumların gelişiminde bir rehber rolü oynayan sanat aynı zamanda bireyin de kendini özgürce ifade ederek yenilenmesini sağlar. Sanat hangi biçimde icra edilirse edilsin bireyde var olan yaratıcılığı ortaya çıkarmaktadır. Geçmişte bireyin çevresini sorgulayarak mağara duvarlarını resimlediği gibi bugün de modern dünyanın sorgulanmasında ve

anlamlandırılmasında sanat vazgeçilmez bir araçtır. Birey sanat sayesinde anlamlandırdığı dış dünyaya yaratıcı ve yapıcı bir gözle bakabilmektedir. Çağdaş toplumlarda doğaya, topluma ve kültürel mirasa saygılı olarak çevresini sorgulayan, anlamlandıran, yaratıcı bir biçimde şekillendiren bireylerde eğitimin önemi büyüktür. Bu amaçlar çerçevesinde bireyin eğitim hayatı içerisinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

İnsanın eğitimindeki sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi antik çağlardan bu yana tartışılmaktadır (San, 2010: 55). Çok eski çağlardan beri sanat eğitiminin önemli bir kavram olduğu bilinmektedir. Platon ve Aristoteles'in sanat ve sanat eğitimi, dönemini eleştiren metinlerinde toplumun varlığını sürdürebilmesi için önemli konular olarak ele aldıklarını görmekteyiz. Tartışmaların kaynağındaki sanat sadece estetik değerlerin ele alındığı kültürel bir araç olarak değil, aynı zamanda eğitici rolüyle de ele alınmaktadır (Özsoy, 2005). Sanat eğitimi bireyin toplumsal hayatın içinde yer alabilmesi için gerekli olan teknik bilgi, kültürel yetenekler ve becerilerin kazanılmasında ve ayrıca erdemli bir birey olmasında etkilidir (Çağbayır, 2007: 1380). Bireyi hayata hazırlayan eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istedik değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Bloom, 1979: 300). Sanat eğitimi de insanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002: 3). Sanat ile eğitimin eğitimsel ortak noktaları, sanat eğitimi genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası kılmaktadır. Sanat eğitimi bütün görsel sanat alanlarını ve bu sanatların birbiriyle olan ilişkisini kültür, sanatçı, izleyici, toplum ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmalara denir. Görsel sanatlar, resim, grafik sanatlar, fotoğraf, dijital sanat, heykel, mimarlık, endüstriyel tasarımı, sinematografi, tekstil, moda tasarımı, seramik, gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu farklı sanat alanlarının tümüyle ilgili olarak okul öncesinden üniversiteye kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara "Görsel Sanatlar Eğitimi" veya "Sanat Eğitimi" denilmektedir (Kırısoğlu, 2002: 2).

Yaşadığı çağa göre insanların gereksinimlerinde ortaya çıkan farklılıklar sanatta da farklı ifade biçimleri, farklı yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sanat, ne kadar farklılaşırsa farklılaşsın ortak amaçlarda bir araya gelmektedirler. Estetik, sanat türlerinin ortak noktalarından biridir. Estetik değer çerçevesinde ifade edilecek duyguların alıcıya aktarılması her zaman önem taşımaktadır. Çevresini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan çağın insanı duygularını sanatsal ifade biçimlerine dönüştürürken yaratma eylemi bir ihtiyaç hâline gelmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Günümüzde teknoloji ve değişen yaşam şartları

ile birlikte sanatsal üretim ortak kültürel mirasında etkisiyle estetik bir kaygı çerçevesinde gerçekleşmektedir. Sanat ürünlerini ortaya koyan bireylerin ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda sanat eğitime olan ihtiyaç farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Ayaydın ve Mercin, 2013). Mühendislik problemlerini çözebilmek, değerli ve kullanılabilir tasarımlar üretebilmek için mühendislerin ve tasarımcıların yaratıcı, eleştirel düşünen ve topluma duyarlı olmaları gerekmektedir. Bu anlamda sanat eğitimi yardımcı bir araç olarak kullanılabilir (Gökay ve Gökay, 2019: 719).

Bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitim, okul, öğretmen ve öğrenci rolleri de yeniden yapılandırılmıştır (Erdem Keklik, 2016). Her alanda olduğu gibi sanat eğitiminin de çağımıza paralel olarak yeni beklentileri bulunmaktadır. Geleneksel süreçte eğitimin asıl amacı ortaya çıkan ürünlerdir. Günümüzde bu anlayış değişmiş ve eğitim süreci ile birlikte bu sürecin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi önemli hale gelmiştir. Bir öğrencinin nasıl öğrendiğinin önemi bazı değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle tüm insanların farklı olduğu düşüncesi beraberinde öğrenciler için farklı öğrenme programlarının hazırlanmasını gerektirmektedir. Öğrenci yaratıcılığını ve gelişimini destekleyen bu yapının uygulanması zor olsa da sonuç açısından daha etkilidir. Sanat eğitimi hem zihinsel gelişimin hem de görsel ihtiyaçların karşılanması için bir araç olarak, bireyin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmanın yanı sıra, onun ruhsal yönünün tatminine de katkı sağlar ve bu yönüyle genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Mercin ve Alakuş, 2007: 19). Çevreyle ilk tanışma, algılama, görme, anlamlandırma ve şekillendirme ile başlayan görsel sanatlar eğitimi daha sonra ürün ortaya koyma ve bu üründen tat alma olarak ilerlemektedir. Okullarda verilen sanat eğitimi ise sanatsal-estetik bilgi ve deneyimlerin bireye bir sistem içinde aktarıldığı bir disiplin alanı olmaktadır. Sanat eğitimi artık sanat eserleri, estetiği, eleştirisi ve tarihi ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel eğitimin içinde insanların eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik geniş kapsamlı etkisi ile sanat eğitiminin payı görmezden gelinemez (Kırışoğlu, 2002). Böylesine önemli bir görevi olan sanat eğitimi, aynı zamanda kültürün anlaşılmasında, geliştirilmesinde ve yaşatılmasında, gelecek kuşaklara aktarılması açısından da oldukça önemlidir.

Her çağda ve her koşulda bireyler sanatla iç içe olmuş ve sanata gereksinim duymuşlardır. Bu sebeple insanlığın başlangıcından itibaren sanat sayesinde insan ile yaratıcılık ve tasarım arasında sıkı bir bağ oluşmuştur. İnsan varlığı devam ettiği sürece de bu bağ var olmaya devam edecektir çünkü sanatsal yaratıcılığın merkezinde insan ve onun hayatla ilişkisi

yer almaktadır (Fisher, 2005: 220). Dahası sanat, bize çevre hakkında, insanlık hakkında veya bizzat sanatçının kendisi hakkında bir şey anlatmaya çalışmaktadır. Bu anlamda sanat bir bilgi türüdür. İnsanlık için felsefe veya bilim kadar değerli bir bilgi sistemidir. Sanatı, insanın çevresini anlamlandırmaya çalışırken ulaştığı değerler sistemini besleyen fakat onlardan farklı bir bilgi türü olarak görmeye başladığımızda ancak öneminin farkına varabileceğiz (Read, 2018: 26). Sanat eğitimi bireyde bu değerler sisteminin oluşmasını sağlamaktadır. İnsanın çevresindeki olayların, nesnelerin veya imgelerin anlamlarını anlayabilmeleri için gerekli olan becerileri kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007: 19).

Okullar, bireyi ve dolayısıyla toplumu çağa hazırlayan, onları bilgi yönetimi noktasında yeterliliğe kavuşturmayı ilke edinmiş bir yapıya bürünmüştür. Teknolojik gelişmelerin getirdiği sürekli değişen koşullarını takip etmek, toplumu değişime uyarlamak, teknolojiyi sunmak, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri topluma kazandırmak okulun görevidir. Okul, bilgiyi bir süreç ve bir ürün olarak kazanmalı ve yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık bilinci geliştirmelidir. Bunu yaparken tüm bireylerin eğitimlerine devam etmeleri ve öğrenmeleri için teşvik edilmelidir. Her öğrenciye açık olmak zorunda olan okul, bireyin yaşam boyu eğitiminin sağlandığı yerler olmalıdır (Akıncı Çötök, 2006). Kırısoğlu (2002: 47) da bireyin çok yönlü gelişiminde sanatın aracı bir işlev gördüğünden söz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında sanat eğitiminin bireyde duygu eğitimi sağlayarak dengeleyici bir görev üstlendiği söylenebilir. Sanat eğitimi öğrencinin kişisel gelişimini desteklemektedir. Bu destek, bireyin özgürce düşünmesine, özgüven sahibi olmasına ve özgün fikirler üretmesine yardımcı olur. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında, her bireyi farklı yönlerden ve kişilik özelliklerinden destekleyen sanat eğitimi, toplumun çok yönlü düşünen bireyler yetiştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu değişimin ve gelişimin yolunu açar. Bu bakış açısıyla yetişen bireyler kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar bulurlar. Kendini ifade edebilen, üretken ve beğenileri olan çocuk içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak geleceğinin temsilcisidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 5-9).

Bireyin duygusal ve ruhsal gelişim sürecinde etkili olan sanat eğitimi önemli bir dışavurum aracıdır ve ihtiyaçtır. Sanat eğitimi çocukların çaba, özgüven, öz saygı, empati, sorumluluk gibi duyuşsal özelliklerine katkıda bulunur (Artut, 2017: 34). Sanat eğitimi sayesinde öğrenciler duygularını ifade etme fırsatı bulurken sanatı icra eden sanatçının neler hissettiğini ve hissettirmeye çalıştığını anlayabilir (Baltacıoğlu, 1971: 38). Sanat eğitimi, öğrencilerin sanatın sergilediği biçim ve içerik ile eserin yaratıldığı zaman ve kültür arasında

bir bağlantı olduğunu anlamalarını sağlar. Öğrenciler sanatı kültür içinde konumlandırarak sanatçıların uğraştığı sorunları, yaratım sürecinde nasıl çalıştıkları, dönemin şartlarından nasıl etkilendiklerini anlamalarını sağlar (Eisner, 1998: 37). Ayrıca öğrenciler sanatsal yaratıcılığını kullanarak çalışmalarını bağımsız yapabilmekte ve bu sayede ürün ortaya koyabilmenin özgüven ve yeterliliğini kazanabilmektedirler. Öğrenciler aldıkları sanat eğitimi ile özgüveni, özgür düşünceyi ve çağdaş yaşamı besler. Birbirini anlayan, dinleyen, başkalarına karşı saygılı, yaratıcı, özgün fikirlere sahip bireyler; sanat eğitimine gerekli önemi veren toplumların ürünüdür. Kişilik eğitimi ve olgunluk açısından sanat eğitiminin gerekliliği ortadadır (Emir, 2009: 14). Bireyin kendi ifade tarzı olan yaratıcı ifade için gerekli olan yaratıcı zekâ, sanat eğitiminin genel eğitime benzersiz katkılarından biri olabilir (Lowenfeld, 1960: 25).

Eğitim sürecinde; beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme biçimlerinin çocukların ve gençlerin yetişmesinde ve yaratıcılıklarının gelişmesinde yeterli olmadığını, beynin sağ yarım küresinin de aktif kılınmasının gerekli olduğunu belirten Buyurgan ve Buyurgan, (2007: 3) eğitim programlarında, matematik ve fen dersleri kadar sanat derslerinin de yer alması gerektiğini belirtmektedir. Sanat eğitimi etkinlikleri çocuklar için bir iletişim aracıdır. Bu sebeple tüm çocukların iletişim becerilerinin gelişimi için sanat etkinlikleri önemlidir. Bu nedenle çocuklar sanat etkinlikleri esnasında kendini yaşamaktadırlar. Sanat eğitimi çocukları duyum ve duyguları açısından zenginleştirmekle birlikte onları çağın değişim sürecinde dünyaya ve yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Sanat etkinlikleri aracılığı ile yaşadıkları toplumun üyesi olarak kendi kültür ve sanat değerlerine sahip çıkarken evrensel değerleri paylaşmayı ve korumayı da öğrenirler. Ayrıca diğer disiplinlerle karşılaştırıldığında sanat eğitimi bireyin gelişim sürecini güçlendiren ve hızlandıran bir rol üstlenmektedir (Gel, 1993: 61-62). Çocuklar sanatı kullanarak nesnelere, olayları daha net görür. Sanat eğitimi etkinlikleri ile edindikleri becerileri çocuklar diğer alanlar ile daha kolay ilişkilendirebilirler (San, 1993: 225). Bu anlamda sanat eğitiminin genel eğitim programları ile bütünleştirilmesi önemlidir. Bunu sağlamak için en iyi yol, sanat ve bilim bütünlüğünü oluşturmaktır. Eğitimin asıl amacının insana hizmet etmek ve onu mutlu kılmak olduğu düşünüldüğünde, bilim ve sanatın işbirliği oldukça verimli olacaktır. Çünkü sanat ile duygular beslenir. Böylece bireyin düşünme kapasitesi artmakta, zihinsel yetenekleri ve zekâsı gelişmektedir. Sanat, duyu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısı olmaktadır (Yolcu, 2017: 91).

Eğitim, yüksek zihinsel potansiyele sahip ve çok yönlü dşnebiilen bireyleri merkez olarak görür. Bu tip bireyleri yetiştirmek, bilgi toplumlarında eğitimin temel amacıdır. Eğitim birey odaklıdır çünkü birey güçlü toplumu oluşturan en önemli parçadır. Sanatın doğası gereği sanat eğitimi genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sanatsal bir ürün zihinsel bir süreç gerektirmektedir. Soyut kavramları algılama ve anlamlandırma, öğrenme, hatırlama, ilişkilendirme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreç gerektiren beceriler, sanat üretimi için gereklidir (Genç, 2017: 651). Sanatsal retim aramayı, çabalamayı ve araştırmayı gerektirmektedir. Görsel sanat etkinlikleri öğrencilere, araç-gereçler, çeşitli teknikler ve materyaller ile öğrenme sürecini kendi istekleri doğrultusunda yn vermeleri için fırsat vermektedir (Yılmaz, 2007: 749). Görmeye dayalı süreçlerin yanında zihinsel gelişimi sağlayan bir araç olarak sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılıklarını ortaya ıkartabilecekleri ve aynı zamanda ruhsal açıdan da desteklendikleri bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Bu yönü ile görsel sanatlar dersi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Mercin ve Alakuş, 2007: 19).

Özetle, bilgi çağında gelişime ışık tutan görsel sanatlar eğitimi hem birey hem de toplum için oldukça önemlidir. Bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitimin, okulun, ğretmen ve öğrencinin rolleri de yeniden yapılandırılmıştır (Erdem Keklik, 2016). Okullar, bireyi ve buna bağlı olarak toplumu çağa hazırlayan, onları bilgi yönetimi noktasında yeterliliğe kavuşturmayı ilke edinmiş bir yapıya bürünmüştür. Dolayısıyla görsel sanatlara verilen önem bilimsel gelişimleri de tetikleemektedir. Sanat eğitimi, toplumu ve sanatçıları doğru yolda ilerleten bir pusula gibidir. Bütün bunlardan hareketle sanatı gelişmiş toplumlar ekonomide, bilimde, kültürde, sosyal hayatta kısaca her alanda gelişmeye açıktır. Toplumların ağı yakalaması sanatın korunması ve gelişmesine bağlıdır. Bu nedenle sanat eğitimi elzemdendir ve sanat, eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır. Sanat, bu alanda yetenekli olanları desteklemenin yanı sıra tüm toplumu aydınlatmalıdır

### **2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerde Görsel Sanatlar Eğitimi**

Özel yetenekli bireyler tarih boyunca bilimin, teknolojinin, sanatın, felsefenin, sporun, toplumun ilerlemesinde ve yaşamını idame ettirmesinde en büyük paya sahip bireyler olmuşlardır. Gerek bilim gerekse sanat alanında görev alan bu özel yetenekli bireylerin bir diğer misyonu da ülkenin vitrinini oluşturmalarıdır. Toplumlar sanatsal, bilimsel ve kültürel özelliklerini, farklılıklarını üstün zekâ ve özel yetenekli bireylerin başarılarıyla ortaya koyarlar. Sanat, spor, fen ve matematik gibi birçok alanda özel yetenekli bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamak, ülkenin kalkınması için gereklidir (Uçar, 2015). Bireysel

farklılıklara sahip öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için bütün bireylerin kendi eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının ve içeriklerinin sunulması gerekmektedir. Tüm çocukların gelişimi için sanat eğitimi önemlidir ancak özellikle özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçları söz konusu olduğunda sanat eğitimi süreçleri üzerinde titizlikle durulmalıdır. Sanat eğitimini toplumun her üyesi için bir hak olarak bireylerin ilgi ve istidat düzeylerine göre azami derecede faydalandırılması gerekmektedir (Kırıçoğlu, 2002). Sadece sanat alanında özel yetenekli çocuklar değil bütün özel yetenekli çocuklar sanat eğitimi programlarından yararlanmalıdır (Kitano ve Kirby, 1986: 243).

Özel yetenekli öğrenciler tekrarlar içeren etkinliklerden ve rutin ders konulardan sıkılmakta ve dikkatleri dağılabilmektedir. Bu öğrenciler yetişkin bilim insanlarının ve sanatçıların ilgi duydukları konulara ve sorunlara ilgi duyarlar ayrıca bu konular üzerine özgürce çalışmaktan zevk alırlar. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarının içeriğinin çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi en sık kullanılan farklılaştırma stratejileridir. Normal müfredatın dışına çıkılarak ele alınmayan konulara, derslere ve disiplinlerarası çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca programın içeriği özel yetenekli öğrencilere dönük olarak bilgi yelpazelerini, kavrayış düzeylerini, motivasyonlarını, ilgilerini ve meraklarını artırmalarına da yardımcı olmalıdır (Sak, 2013 :176). Sanat yaşadığımız dünyayı gözlemler yoluyla anlamamızı sağlayan temel bir bakış açısı (Hurwitz ve Day, 1995: 36) olarak çocukları dokunmaya, keşfetmeye, dönüştürmeye imkân sağlayan deneyimler yaşatan bir alandır (Cukierkorn, 2008: 25).

Clark ve Zimmerman'a (2004: 13) göre özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde zorlu ve ileri düzeyde başarılar elde etmeye yönlendiren öğrenme deneyimlerinin oluşturulması önemlidir. Bu nedenle, sanat yeteneğini ve yaratıcılığı geliştirmek için, sanat öğretmenlerinin sanatsal açıdan yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve öğretmenlik becerilerinin ötesine geçerek bağımsız düşüncüyü, kendiliğindenliği ve özgünlüğü teşvik etmeleri gerekmektedir. Sanat özel yetenekli bireyler için kişilik gelişimini, beynin sağ bölümünün aktif olarak kullandığı yaratıcılıklarını özgürce kullanabilecekleri eğitim etkinliklerini içermektedir (Hurwitz ve Day, 1995: 36). Sanat eğitimi sezgiyi, gözlemi, algıyı ve deneyi amaç edinmiş, bireylerin estetik duyarlılığını geliştiren; onların eleştirel bir bakış açısı ile görsel gerçekleri keşfederek yaratıcı bireyler olmalarını sağlayan bir sistemdir (Gökaydın, 1998: 12). Sanat etkinlikleri doğası gereği gözlem yapmayı, soyut düşünmeyi, özgüveni, eleştirel

düşünme, problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini, kendini ifade etmeyi ve özgüveni desteklemektedir (Cukierkorn, 2008: 30).

Sanat eğitimi bireyin dünyayı zekâsıyla algılamasına, yeniden keşfetmesine ve kendi duygularını ifade etmesine olanak (Balamir, 1999: 42) tanırken sanat elemanlarını, tasarım ilkeleri doğrultusunda ele alıp estetik kaygı ile bir bütünlüğe ulaştırması sonunda sanatsal bir problemi çözmelerini sağlayacaktır. Öğrenci süreç içerisinde duygularından kaynaklanan kaygılara sanat yoluyla çözüm aramayı ve cevap vermeyi deneyimlemiş olacaktır (Yolcu, 2007: 191). Sanatsal bir ürünün ortaya konulması zihinsel bir süreç gerektirmektedir. Soyut semboller üzerine anlama, planlı düşünme, öğrenme, hatırlama, eleştirel düşünme, problem çözme gibi zihinsel beceriler sanat üretimi için gereklidir (Genç, 2017: 651). Sanatsal yaratıcılık aramayı, çabalamayı ve araştırmayı gerektirmektedir. Sanat eğitimi etkinlikleri esnasında çocuklara çeşitli sanat teknikleri, araç-gereçler ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsatlar oluşturulur (Yılmaz, 2007: 749).

Gençaydın (2002: 29), toplumsal çöküntünün temelinde duyarsızlık yattığını ifade etmektedir. Özel yetenekli çocuklar arasında uyum problemleri, duygusal bozukluklar, davranış bozuklukları ve kişilik problemleri olanlara rastlanabilmektedir. (Çağlar, 2004: 122). Sanatsal üretim sürecinde bireyler; kişisel etkenleri, bilinç öncesi ve hatta bilinçaltı kimi süreçleri, zihinsel yetileri, duyu, duyum ve duygular ile izlenimleri içeren tüm duygusal sistemleri bir ürünle ifade edebilmesi büyük bir zenginlik ortaya çıkarmaktadır (San, 2010: 51). Sanat eğitimi sayesinde bireyin çeşitli duygularını daha özgür bir ortamda ifade etmesi sağlanırken (Baltacıoğlu, 1971: 38) öğrencilerin çalışmalarını bağımsız yapabildiği ve yaratıcılığını kullanarak sanat eseri üretebilme yeterliliğini kazanmasını sağlayacak bir ortamda özgüven kazanmaları sağlanır. İnsan sanatsal üretim sürecinde estetik algı ile incelediği çevreye olumlu düşünceler geliştirmekte; doğal, tarihi ve kültürel mirasa saygı duymaktadır. Duyguları, estetik değerlerin hazzıyla beslenen özel yetenekli bireyin etik değerlerden uzaklaşması olanaksızdır.

Özel yetenekli çocukların günlük yaşamlarında ve eğitim süreçlerinde performanslarını en üst seviyede kullanmaları toplumun geleceği için önem taşımaktadır. Özel yetenekli bireyler belli ölçüde bu değerlere sahip olsalar da bireysel farklılıklardan dolayı birçok farklı problemlerle karşıya kalmaktadırlar (Gökdere ve Çepni, 2004: 373). Özel yetenekli çocuklar işlerini zevk alarak yaparlar, okulu severler, grup içinde liderdirler. Arkadaşları arasında popüler olmalarının sonucu olarak her zaman ön planda olmayı ve takdir edilmeyi yeğlemesi gibi bir problemle karşı karşıyadırlar. Bu özelliklerin bir sonucu olarak uyum problemi ile

karşılaştıklarında bireysel hareket etme ve oyunlarında hayalî arkadaş oluşturma yoluna gitme gibi davranış bozuklukları görülebilmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; Akt.: Gökdere ve Çepni, 2004: 371). Bazı durumlarda olağanüstü özelliklerinin tanınıp anlaşılmasını da gelişim ve uyum zorluklarını ortaya çıkabilmektedir. Sanatçı yetiştirmeye yönelik işlevin yanında herkes için gerekli bir kişilik eğitimi olan sanat eğitiminin insan kişiliğine olumlu katkıları bulunmaktadır (Baltacıoğlu, 1971: 38). Görsel sanat eğitimi sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarına doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Mercin ve Alakuş, 2007: 19).

Özel yetenekli bireyler erken yaşlardan itibaren olağan dışı şekilde sosyal ve ahlaki konuları içselleştirmekte ve gelişmiş ahlak, etik ve ahlaki varoluş konularıyla ilgilenmektedirler (Clark, 2015: 56). Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri de insanın etik değerleri kazanmasını sağlamaktır. Günümüz görsel sanat eğitimi bireylerin entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimiyle birlikte çağdaş ve duyarlı bir toplum oluşturma çabasını temel alır (Artut, 2009). Sanat eğitimi öğrencilerin estetik beğeni duygularını geliştirmenin yanında öğrencilerin etik değerlerin önemini fark etmelerini sağlamaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007: 18). Görsel sanatlar eğitiminin bu yönünden faydalanılarak özel yetenekli bireylerde etik değerler sisteminin oluşmasına yardımcı olunmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler için görsel sanatlar eğitiminin nasıl olması gerektiği yeterince araştırılmış bir konu değildir. Genel eğitimin ayrılmaz parçalarından olan görsel sanatlar eğitimi özel yetenekli bireylerin de eğitimlerinin bir parçasıdır. Bireyin yeteneklerinin biçimlendiği, yaşam felsefesi oluşturduğu, düşünce yapısının zenginleştiği ve farklılaştığı ortamlardan biri de sanat ortamları, sanatsal yaratma alanlarıdır. Zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi ile özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları sağlanabilir. Bu bağlamda özel yetenekli bireylerin sanat eğitimini hakkında yapılacak araştırmalar önemlidir. Elde edilecek gelişmelerin sayesinde özel yetenekli bireyler, sanat eğitiminin kendilerine sunduğu fırsatlardan üst düzeyde yararlanabilirler ve üst düzey düşünme becerileri artabilir.

### **2.3.2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme, sonuca varmak için pratik bir faaliyet olarak deneyimler aracılığı ile alternatifler ve planlar arasında karar vermeye odaklanan derinlemesine ve mantıklı düşünmedir (Ennis, 1985: 45). Eleştirel düşünme varsayım ve kanıtları analiz ederek tümevarımlı veya tümdengelimli muhakeme kullanarak çıkarımlarda bulunmayı, yargılamayı,

değerlendirmeyi ve karar verme veya problem çözme bileşenlerini içermektedir (Lai, 2011). Diğer bir deyişle eleştirel düşünme bir sorun veya durum hakkında bilgi toplamak, argümanları tespit etmek, çıkarsamalar yaparak bir sentezde bulunup yargıya ulaşma sürecidir (Güneş, 2015; Kurnaz, 2007). Eleştirel düşünme için sahip olunması gereken temel beceri anlamadır. Kanıtların ve varsayımların, tutarsız ve çelişkili bölümleri incelenerek ifadenin doğru ve güvenilir olup olmadığına ilişkin bir karar verilmelidir. Doğruluğu tespit edildikten sonra yargı üzerinde derinlemesine bir analiz yapılır. Eleştirel düşünme sürekli incelemeyi, sorgulamayı ve değerlendirmeyi gerektiren bir beceridir (Fisher, 1998).

Sayısız bilginin üstesinden gelebilmek için, bireyin bu çeşitli bilgiler arasındaki bağlantıları görebilecek, standart ve kalıpların dışında sorgulama yapabilen bireyler olarak eğitilmesi gereklidir. Doğru sorular soran, bağımsız düşünebilen, disiplinlerarası yanıtlara ve eleştirel düşünmeye yönelen bireylerin yetiştirilmesi artık bir zorunluluktur (San, 2010: 24). Araştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri, üst düzey düşünme becerileri ile tematik veya çok disiplinli bağlantılar, sıklıkla özel yetenekli öğrenciler için program zenginleştirmenin bir yoludur (Clark, 2015: 291). Öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını artırmak için eğitim sürecinde hafıza ve hatırlama gibi alt düzey düşünme becerilerinden daha çok analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanımlarına yer verilmelidir (Sak, 2013: 178). Son araştırmalar, üst düzey düşünme becerilerinin öğretilebileceğini göstermektedir. Yetenek, zorlayıcı etkinlikler ile sorumlu bir şekilde çalışmaya teşvik edildiği, destekleyici, esnek ve entelektüel ortamda geliştirilebilir. Özel yetenekli öğrencilere problemleri bulmaları ve açıklığa kavuşturmaları ve bunları çözmeye çalışırken uygun becerileri kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca kendi öğrenmelerini izlemeleri ve alternatif çözümler aramaları ve test etmeleri öğretilir. Öğrenci yaratıcılığı, yeni fikirlerin üretilmesini, eleştirel düşünme becerilerini ve teoriyi pratiğe dönüştürme yeteneklerini dengeleyen öğretim stratejilerini uyarlayarak da geliştirilebilir (Clark ve Zimmerman, 2004: 13). Eleştirel düşünme etkinlikleri açık uçlu görevler, gerçek dünya veya "otantik" problem bağlamları ve ön öğrenme bağlantıları veya yeniden ifade etmenin ötesine geçmesini gerektiren gerçek dünya problemleri kullanılmalıdır. Bu tür görevler, birden fazla perspektifi desteklemek için yeterli referanslar içeren materyalleri içermeli ve birden fazla savunulabilir çözüme sahip olmalıdırlar. Son olarak, bu tür değerlendirme görevleri, öğrencilerin seçimleri, yargıları, iddiaları kanıt veya mantıksal argümanlar sağlamasını isteyerek öğrencinin akıl yürütmesini görünür kılmalıdırlar (Lai, 2011).

Bugün sürekli değişmekte olan dünyamızda, belli kategori ve sınıflamalar içinde düşünerek çağı yakalamanın imkânsız olduğu ortadadır. Günümüz dünyasında her geçen gün yeni düşünce şemaları ve sınıflamaları ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler; gözlem becerisi kazanmış, karşılaştıkları durumlara ve olaylara farklı bakış açıları geliştirebilen, diğer insanların bakış açılarını ve düşüncelerini değerlendiren, gördüğü, olaylar arasındaki ilişkileri fark edip analiz edebilen, durumları kabullenmeden önce sorgulayan, elindeki verilerin doğruluğunu test edebilen, karşılaştığı iddiaların güvenilirliğini kontrol eden ve buradaki çelişki ve tutarsızlıkları fark eden, çıkarımlarda bulunan, muhakemelerinde tündengelim ve tümevarım yapabilen, olay veya tartışmalardaki kanıtların farkına varabilen özelliklere sahiptirler (Akar, 2007). Özel yetenekli bireyler için hazırlanan müfredat modelleri üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini içermelidir (Clark ve Zimmerman, 1997; Sak, 2011; VanTassel-Baska ve Wood, 2010; Taylor, 1960; Tomlinson, 2015). Bu bağlamda sanatsal üretim süreci doğası gereği bireyi özgür düşünmeye ve yaratmaya götürür (Kırışoğlu, 2002: 51). Sanat eğitiminin öğrencilere toplumsal ve kişisel kimliklerin oluşumunda katkı sağladığı, eleştirel düşünmeyi, yapıcı davranmayı, işbirliği yapmayı öğrettiğine inanılmaktadır (Freedman ve Stuhr, 2004: 824). Öğrencilerin sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi etkinliklerinde estetik beğenisini ifade ederek bir resmin güzel olduğunu ifade etmesi eleştirel bir karar cümlesidir (Özalp ve Gökay, 2018: 1313). Sanat eğitiminin merkezi bir işlevi olarak görsel kültür eleştirisi, sanat üretimi ile çağdaş kültürler arasındaki ilişkiyi uzun tarihsel eleştirel bir bakış açısı ile öğrencinin kavramasını amaçlar. Sanat eğitimi, öğrencilerin fikir oluştururken eleştirel düşünceyi kullanmaları, dönemin şartları, teknik ve felsefi görüşü arasındaki ilişkiyi kanıtlar bularak açıklamaya çalışmaları, kaçınılmaz olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde etkilemektedir (Knight, 2010: 242).

### **2.3.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcılık; çok özel bir tutum olarak neredeyse tanımlara meydan okuyan bir varoluştur. Yıllar boyunca araştırmacılar, bilim insanları, müzisyenler, sanatçılar, filozoflar ve eğitimciler bu ilginç olguyu anlatmak için çeşitli tanımlar kullanmaya çalışmışlardır. Yaratıcılık genelde ne olduğu bilinmekle birlikte rasyonel olarak açıklanamayan bir kavramdır (Clark, 2015: 124). Alanyazındaki farklı yaratıcılık tanımlarının odaklandığı ortak noktalar göz önüne alındığında, yaratıcılık; fikirlerin akıcılığı, düşünce esnekliği, yeni, özgün fikirler veya toplumdaki diğer insanlardan farklı düşünebilme becerisi olarak ifade edilebilir (Lowenfeld ve Brittain, 1987). Beyer'e (1987) göre eleştirel düşünme yakınsakken yaratıcı düşünme iraksaktır.

Eleştirel düşünme var olan bir şeyin değerini veya geçerliliğini değerlendirmeye çalışırken yaratıcı düşünme yeni bir şey ortaya koymaya çalışır. Başka bir deyişle eleştirel düşünme, kabul edilmiş ilkeleri uygulayarak yürütülürken, yaratıcı düşünme kabul edilmiş ilkeleri çığneyerek sürdürülür. Yaratıcı ve eleştirel düşünme bir madalyonun farklı iki ayrı yüzleri olsa da aynı şey olmadıkları ortadır.

Yaratıcılığın tanımlama süreci, yaratıcı bileşenlerin dikkate alınmasına bağlı olarak dönüşür ve değişir. Yapılan araştırmalar, ölçüldüğü şekliyle yaratıcılık ve zekânın farklı özellikleri olduğunu ortaya koymuştur (Burkhart, 1959; Taylor, 1960; Getzels ve Jackson, 1962; Torrance, 1984;). Taylor (1960) yaratıcılık ve üstün zekâ/ özel yetenek arasında keskin bir ayrım yaparak okuldaki etkinliklerin çoğunun doğası gereği yaratıcılıktan daha çok yüksek akademik performansa dayalı olduğunu ifade etmiştir (Akt. Lowenfeld, 1960: 23). Amabile (1996: 1154) yaratıcılığın süreç ile ilgili özelliğine dikkat çekmektedir. Süreç yararlı bir üretim şartı ile yaratıcılığa dönüşebilir. Yaratıcılığın bileşenleri; yaratıcılığı ortaya çıkarma eğilimi olarak motivasyon, yaratıcılığın alanı olarak beceri, yaratıcılığı etkili bir biçimde işe koşmaya ilişkin ve yaratıcılığın süreç olarak sonlandırılması bağlamında yeni özgün bir ürün ortaya koymaktır. Bu bağlamda “yaratıcılık” yeni bir eser üretme yeteneği olarak toplumun yaratıcı bireylerden beklentisi olarak ifade edilebilir. Bir toplumun gelişimine katkı sağlayan en önemli değerlerin başında yaratıcı potansiyele sahip insan gücü gelmektedir.

Özel yetenekli çocuklar genellikle sadece yaratıcı çocuklar olarak değil, aynı zamanda geleceğin yaratıcı ve seçkin yetişkinleri olarak da görülürler (Fidelman, 2008: 4). Hızlı gelişen çağımızda yetenekli bireylerin sürdürülebilir ve gelişmeye açık programlara ihtiyacı vardır. Aksi takdirde yaratıcılığın sergilenmesine ve gelişimine destek sağlamayan ortamlarda yetiştirme ihtimalleri olan söz konusu bireylerin potansiyellerinde sönme riski bulunmaktadır. Bu riski en aza indirebilmek için yaratıcı bireylerin ortaya çıkarılmasında, doğru ve sağlıklı bir yaratıcılık değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır çünkü sağlıklı bir değerlendirme, o öğrencilere sunulacak eğitim ile ilgili ipuçları verebilir. Günümüzde ise özel yetenekli bireylerin özelliklerini ifade eden tanımlar içerisinde en yaygın tanıma göre; “zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst düzey performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen bireylere” özel yetenekli denilmektedir (Ataman, 1998: 172).

Bireylerin gelişimi için zekâ kadar yaratıcılık da gereklidir. İşlevsel ve potansiyel zekâyı birbirinden ayırabildiğimiz gibi, potansiyel ve işlevsel yaratıcılığı da ayırabiliriz. Her iki

durumda da her bireyde fiilen kullanım için mevcut olanlardan, yani işlev görenlerden daha büyük potansiyel yetenekler olduğunu varsayıyoruz. Eğitim, her iki durumda da kullanabilsin diye insandaki potansiyel yetenekleri ortaya çıkarmaya çalışır. Bu nedenle insandaki tüm potansiyel yetenekleri geliştirmek ve işler hale getirmek eğitimin en önemli görevlerinden biridir. Bu sadece zekâ için değil, aynı zamanda insanın yaratıcı potansiyellerinin açığa çıkması için de geçerli olmalıdır (Lowenfeld, 1960: 23). Yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiği konusunda eğitimcilere yol göstermek amacı ile yaratıcı bireylerin sahip olduğu ortak özellikleri belirlemek gerekmektedir. Bu nedenle eğitim bilimciler yaratıcı bireyleri incelemekte ve sahip oldukları ortak özellikleri belirlemeye çalışmaktadırlar (Sungur, 1992: 34). Yaşa göre çocukların nesnelere yaklaşımları ve çevreyi algılamaları değişirken yaratıcılıkları farklılaşmaktadır. Bireylerin sanatsal yaratıcılık gelişimi çoğunlukla doğrusal bir gelişim sergilemekle birlikte çocukluk yılları boyunca inişler ve çıkışlar göstermektedir. Genellikle 7 yaşından önce çocukların yaptıkları resimlerde yetişkinlerinkine benzer estetik özellikler görülebilir. İlerleyen yaşlarda resimlerin daha gerçekçi olmaya başladığı görülür. Bu dönemde çocuklar okul yaşamının ve toplumun dayattığı kurallara uyma zorunluluğu hissederler. Çocuklar bu yıllarda görsel çalışmalarında daha gerçekçi biçimlere ve içerik olarak yaşam deneyimlerine yer vermektedirler. Bu dönemde yalnızca görsel sanatlar alanında ilgili ve yetenekli çocuklar standartların ve geleneksel kuralların dışına çıkabilirken diğer çıkamayan bireylerde sanatsal yaratıcılığın gelişimi de duraksamaktadır (Sak, 2014: 67-68).

Çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran şartların sağlanması ve gelişiminin desteklenmesi açısından okul ortamı oldukça önemlidir. Uyarıcılar açısından çeşitli ve zenginleştirilmiş, farklı düşünme biçimlerini ve zıtlıkları dışlamayan, kabul edici ve güvenli ortamlar, yaratıcılığın ortaya çıkmasını ve gelişmesini daha çok desteklemektedir. Yaratıcılık; açık uçlu problemlere karşın özgün düşünce biçimlerine imkân tanınan ve bunların ifadesinin cesaretlendirildiği, pozitif değişimin teşvik edildiği durumlarda gelişmektedir. Yeni fikirleri ortaya koyma, gözlemlenme, sezgisel deneme, durumları olasılıklar çerçevesinde yeniden değerlendirme, farklılıklardaki bütünleştirici unsurları keşfetme, eleştirel bakma, çıkarım yapma, tahmin etme, fırsatları görme, yaratıcı üretim olasılığını artırmaktadır (Clark, 2015: 143). Bu, öğrencilerin farklı şekillerde düşünmesini, birden fazla fikir üreterek kaydetmesini, problemleri yeniden analiz etmesini ve analogileri kullanmasını sağlar. Günlük eğitim etkinliklerine üst düzey düşünme becerileri ile birlikte yaratıcılığı destekleyen etkinlikler eklenmelidir. Öğretmenler yaratıcılığı destekleyen etkinlikler kapsamında öğrencilerinin yeni fikirler üretmelerini teşvik eden faaliyetler yapmalı ve yaratıcılık etkinliklerinin yapılmasına olanak sağlamalıdır. Bu

süreçte yaratıcılık eğitim etkinliklerinin pratik yapılması öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır. (Beghetto ve Kaufman, 2014: 24). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının farkında olmaları ve kendilerini yaratıcı düşünmeye yatkın hale getiren tutumlar edinmeleri gerekmektedir. Bu öğrencilere özgün fikir bulma teknikleri gösterilmeli, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri gerektiren etkinlikler mutlaka eğitim programlarında yer almalıdır. Özel yetenekli öğrencilere yaratıcılık becerilerinin kazandırılması, sanat ve bilim alanında bağımsız projeler üzerinde çalışmalarını aracılığı ile mümkün olmaktadır. Bu tür projeler, özel yetenekli öğrencilerin bazı değerli teknik becerileri ve bilgi kazanmalarının yanı sıra bağımsızlık, problem çözme, araştırma, fikir üretme, değerlendirme, karar verme ve iletişim gibi yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Davis, 1989: 83).

Toplumun sanatçılardan beklentisi yaratıcı bir birey olarak yeni özgün bir eser üretme yeteneği göstermeleridir. Sanat eğitiminin genel hedefleri arasında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yer alması bu beklentinin sonucudur. Sanat eğitiminin bireye kazandırdığı en hayati becerilerden biri olarak yaratıcı düşünme kabul edilir (Ülger, 2015: 136). Yaratıcı kişilerin en önemli ayırt edici özelliklerinden biri de hayal güçlerinin gelişmiş olmasıdır. Görmedikleri bir imgeyi somutlaştırabilmektedirler. Bu tür yaratıcılıkları sanat eserlerinde, bilgisayar oyunlarında, animasyon filmlerindeki kurguda ve karakterlerinde görebiliriz. Görsel ve tasarım alanlarında yaratıcı kişiler bir nesneyi çeşitli şekillerde değiştirerek, eklemeler veya çıkarmalar yaparak, başka nesnelere birleştirerek çok farklı yeni özgün nesnelere yaratabilmektedirler. Yaratıcı olan kişiler özellikle görsel ve uzamsal alanlarda objeleri zihinden döndürme, dönüştürme ve başka objeler ile ilişkilendirerek yeni özgün nesnelere veya imgelere ulaşma becerilerinde oldukça iyidirler. Sanatçıların tematik çalışmalarında da buna benzer örnekler görebilmekteyiz. Sanatçılar bir çizimden yola çıkar ve daha sonra bunu hayalde farklılaştırarak aynı tema içinde birçok farklı yeni resimler, eserler üretebilmektedirler (Sak, 2014: 51-52).

#### **2.3.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Ürün**

Araştırmacıların pek çoğu yaratıcılığın sadece belirli bir yönüne odaklanmanın sınırlılıklarını fark etmişlerdir. Araştırmacılar yaratıcılığı, kişisel duyguların ifade edilmesinden yetenek gelişimine, sanat üretiminden işlevsel kullanımına kadar olan süreç ve ürün aralığında değerlendirmişlerdir (Clark, 2015: 130). Özel yetenekli bireyler genellikle bir şeyi tam olarak öğrendikten sonra yaratıcı bir süreç olarak ortaya konanlardan farklı yeni ürünler üretebilirler

(Piiro, 2021). Geleceğin olası liderleri, sanatçıları ve bilim insanları olan özel yetenekli bireyler, öğrenme etkinliklerinden daha fazla faydalanabilmeleri için yapmacık problemler yerine gerçek olan problemler ve projeler üzerinde çalışmalarını gerekmektedir (Sak, 2013: 183). Öğrencilere sunulan problemler onları düşünmeye yönlendirmeli, bilgi ve becerilerini ortaya koyarak çalışmalar üretmeye cesaretlendirmelidir. Sanat çalışmaları kendini ifade etmeyi, gözlemlemeyi, soyut düşüncenin gelişimini, problem çözmeyi ve özgüveni destekleyici niteliktedir (Clark ve Wilson, 1991: 93). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde ürünler gerçek sorunları ele almalı, bilgiyi dönüştürmeli, gerçek izleyicilerle iletişim kurmalı ve çeşitli bakış açılarından değerlendirilmelidir (Maker, 1988: 4). Clark ve Zimmerman'a göre (2004: 61) sanat eğitimi programları geliştirilirken öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte temalar, konular ve materyaller seçilerek onların üst düzeyde ürünler geliştirmelerine fırsat verilmelidir. Çalışmaların sonunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler sadece öğretmenleri ile değil ailesi, çevresi ve akranlarıyla paylaşım fırsatı verecek şekilde sergilenmelidir (Hurwitz, 1983: 83).

Sanatı anlamak için, sanat ürünü olarak adlandırılan nesnelere zihin üzerindeki etkisini incelemeniz veya algısal problemlerle uğraşmanız gerekir (Özalp ve Gökay, 2018: 1310). Sanat eğitimi sayesinde birey, yaratıcı bir süreçten geçerken duygularını, düşüncelerini ve hayallerini bir ürüne dönüştürebilmektedir. Çevreyi algılama, görme, tanıma, anlamlandırma ve onu yeniden düzenleme ile başlayan görsel sanatlar eğitimi ilerleyen süreçte ürün oluşturma ve bu sanatsal üründen haz alma olarak devam etmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecinde göstermiş olduğu performansı değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaya başlanan yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarının felsefesi ile kapsamlı değerlendirme teknikleri önerilmektedir. Bu tekniklerden birisi de portfolyodur (Mamur ve Özsoy, 2015: 164). Meisels ve Steele (1991) portfolyoyu, öğrencinin amaca yönelik bir veya daha fazla alandaki çalışmalarını, çabalarını veya başarılarını başkalarına sergilemek amacı ile oluşturulan koleksiyon olarak tanımlamaktadır. Portfolyo, öğrenme sürecinin bir kaydı olarak çocuğun ne öğrendiği, nasıl öğrendiği, nasıl düşündüğünü, yaptığı analizleri, sentezleri ve ürünleri içerir. Ortaya koymuş olduğu ürünlerin başkalarıyla entelektüel, duygusal ve sosyal olarak nasıl sunulacağı ve nasıl etkileşime girdiği portfolyo hazırlama sürecinde önemlidir. Portfolyolar çocukların kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak sağlar. Portfolyonun geniş kullanımı, sınıf uygulamalarında ve eğitim politikalarında, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının çeşitliliğini karşılamaya yardımcı olabilir (Grace, 1992: 2).

### 2.3.5. Görsel Sanatlar Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ve Uzaktan Eğitim

Teknolojik gelişmeler toplumsal hayatın tüm alanlarını değiştirmekle kalmayıp eğitim kurumlarının yapısını ve rol modellerini de etkilemektedir (Akpınar, 2003: 80). Eğitimde karşılaşılan problemleri çözmek ve kaliteyi arttırmak amacıyla teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmıştır. Gerek örgün gerek yaygın eğitim kurumlarında kullanılan araç ve gereçler gün geçtikçe daha yeni teknolojik ürünler içermektedir (Özkul ve Girginer, 2001: 108). Özellikle kitle iletişim araçları, uzaklıkları yok ederek bilgi edinme ve öğrenmeyi farklı mekânlarda olmalarına rağmen eğitim teknolojilerinin kullanılması aracılığı ile herkes için mümkün hale getirmiştir (Kocadaş, 2004: 131).

Uzaktan eğitim, "öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenciler, kaynaklar ve eğitmenler arasında bağlantı kurmak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurumsal örgün eğitimidir" (Schlosser ve Simonson, 2009: 1). İlk biçimi mektupla öğretim olan uzaktan eğitim radyo ve televizyon gibi modern medyanın sağladığı eğitim fırsatları ile gelişim göstermiştir (Peters, 2020: 95). Artan nüfusun eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmek amacıyla çeşitli ortamlar kullanılarak yapılan uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesi sayesinde uzak coğrafi bölgelerdeki öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artıracak yeterliliğe kavuşmuştur (Gunawardena ve McIsaac, 2013: 356). Dijital öğrenme ortamlarının gelişimi ile biçim değiştiren ve sürekli gelişen uzaktan eğitim pasif alıcı öğrenme yerine, keşif yoluyla öğrenme, öğrencinin kendini arama, bulma, seçme, bağımsız olarak kendi kendine karar verebildiği, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve uygulama stratejilerine dayalı öğrenme ortamları sunmaktadır. Ayrıca, gelişen teknoloji farklı telekonferans biçimleri aracılığı ile geleneksel uzaktan eğitimin sunmuş olduğu akademik eğitim ile birlikte aktif etkileşimli grup çalışmalarını da mümkün kılmaktadır (Peters, 2000: 16).

Bilişim teknolojileri, günümüzde bilimin ve sanatın bütün alanlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Teknoloji sanat üretim sürecinin yalnızca bir aracı değil aynı zamanda medyası ve ortamı olmuştur. Günümüz sanat dünyası, teknolojik gelişmeler ile şekillenirken çalışma alanında teknolojiyi kullanan sanatçının ve sanat eğitimcisinin sayısı oldukça artmıştır (Çokokumuş, 2012: 51). Uzaktan eğitim sürecinde sanat eğitimi açısından öğrencilerin uzaktaki arkeolojik alanlara ve müzelere çevrimiçi geziler yapmalarına ve video konferans yoluyla iletişim kurmalarına izin verse de uygulama performansı, kişisel sorumluluk, merakı geliştirme ve destekleme gibi durumlar açısından bazı zorlukları bulunmaktadır. Özellikle uygulama ağırlıklı görsel sanatlar derslerinin uzaktan eğitim sürecine bağlı olarak, öğrencinin sanatsal

yöntem ve teknikleri uygulama çalışmalarına aktarabilmesi, sanatsal yaratıcılığını kullanabilmesi için öğrenme ortamının etkililiğinin sağlanması oldukça önemlidir (Buyurgan ve Demirel, 2022: 588). Görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin bir parçasıdır. Bu bütünlük eğitim süreçlerini ve eğitim ortamlarını kapsamaktadır. Sanat eğitimcileri, araştırmacılar ve karar verici olanlar iletişim araçlarındaki hızla gerçekleşen teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurarak genel sanat eğitimi politikasını bu çağdaş ortam içinde kurgulamaları zorunlu görülmektedir (Erinç, 1988: 182).

Zorunlu gerekçelerle de uzaktan eğitime ihtiyaç duyulduğu durumlar bulunmaktadır (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök, ve Barışık, 2020: 3271). 17 Kasım 2019 tarihinde Çin'in Hubei bölgesi Vuhan'da ortaya çıkan COVID-19 salgını süreci ile birlikte ekonomik bir tercih olmaktan daha çok acil ve zorunlu bir eğitim önerisi olarak karşımıza çıkan çevrimiçi ve dijital eğitim formatlarındaki uzaktan eğitim; öğrenciler, veliler ve eğitimciler için endişe konusu olmuştur. Uzaktan eğitim, sürece yönelik eleştiriler devam etmekle birlikte, salgın sürecinde eğitim ve rehberlik faaliyetleri açısından umut verici bir çözüm yolu olmaktadır. Salgın sürecinde dijital öğretimin etkilerini ortaya koymak deneysel fırsat oluşturmaktadır. Bu süreçte yapılan uzaktan eğitim teknolojileri ve araştırmalar eğitim alanında yapılacak gelecekteki araştırmalar için örnek teşkil edecektir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020: 107). Salgın sürecinde uzaktan eğitim yeni sanat eğitimi müfredat modellerinin oluşturulmasına ve denenmesine olanak sağlamaktadır. Çevrimiçi, evde eğitime uyum sağlayan birçok sanat eğitimcisi için uzman işbirliklerinin önemi ortaya çıkmıştır. Bu dönemde sanat eğitimi alan öğrencilerin günlük yaşamlarında meydana gelen beklenmedik değişikliklere rağmen öğrenmeye ve gelişmeye devam edebilmeleri için anlık olarak yeni eğitimsel müdahalelere ve araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur (Kraehe, 2020: 5).

## **2.4. İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazında yer almış çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Sayın Yücel (2012) “Bilim ve Sanat Merkezlerinde Sanat (Resim) Alanında Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi Yasemin Karakaya BİLSEM Örneği” isimli doktora tez çalışmasıyla proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan görsel sanatlar dersleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin neler olduğunu, proje uygulamalarının basamaklarının nasıl gerçekleştiğini, ortaya

çıkabilecek sorunların belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile tasarlanmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış görsel sanatlar proje uygulama sürecinin sorunları olmakla birlikte eğitim sürecinin verimli geçtiği gözlemlenmiştir. Proje temelli öğretim yaklaşımının BİLSEM amaçlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların süreçten keyif aldığı, öğrencilerin süreç içerisindeki yükümlülük bilincinin arttığı, öğretmen ve öğrenciler için öğrenme ortamının daha anlamlı hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Battal Karaduman (2012) “İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişiyeye Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında farklılaştırılmış geometri dersinin öğrencilerin uzamsal yetenekleri, yaratıcı düşünme ve erişilerine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Verilerin toplanması amacıyla K. Urban ve H. G. Jellen Yaratıcı Düşünme Testi, görsel uzamsal yeteneklerinin saptanması için Uzamsal Test Bataryası, araştırmacı tarafından geliştirilen Geometri Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi Mann WhitneyU testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılarak yapılmıştır. 16’sı deney grubunda, 16’sı da kontrol grubundaki toplam 32 özel yetenekli 5. sınıf öğrencisi ile deneysel yöntemle yapılan çalışma sonucunda farklılaştırılmış eğitimin özel yetenekli öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve uzamsal yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bu araştırmaya benzer farklılaştırılmış eğitim modellerinin farklı branş, okul ortamlarında da yapılması önerilmektedir.

Genç (2013), yaptığı “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi-Konya BİLSEM Örneği” adlı doktora tez çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası etkinliklerinin nasıl sonuçlar ortaya koyacağını görmek amacıyla; Konya Bilim ve Sanat Merkezi uyum dönemi görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası etkinlikler yapılarak, çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci yansıtma yazıları ile elde edilen verilerin kullanıldığı çalışma tek gruba yapılmıştır. Araştırmacının rehberlik ve danışman rolünü üstlendiği, çalışmada sonuç olarak işbirliği, paylaşma, güdüleme, sorumluluk, iç denetim ve fikir paylaşımının bulunduğu ayrıca öğrencilerde yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimine, öğrencilerin uygulama becerilerine olumlu etki sağladığı ve etkinlik yönteminin diğer disiplinlerde de uygulanmasının faydalı olacağı sonucuna da varılmıştır. Çalışmada yeni yapılacak araştırmalar için yaratıcılık, öğrenme yöntemleri, problem çözme teknikleri gibi becerilerin her birine yönelik BİLSEM’de

Destek, Bireysel Yetenekleri Farkettirme (BYF) ve Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programlarında da disiplinlerarası öğretimin denenmesi ve uyum döneminde de deneysel bir çalışmanın yapılması önerilmektedir.

Kaplan Sayı (2013), “Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi” isimli yaptığı çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin zihinsel ve akademik ihtiyaçları için İngilizce programı geliştirerek etkinliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 5. Sınıf özel yetenekli öğrenciler için bir ünite farklılaştırılmıştır. Çalışmaya 12’si deney 12’si kontrol grubunda olmak üzere 24 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Katılımcıların erişye, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Raven SPM Plus testi ve İngilizce başarı testi kullanılmıştır. Toplanan veriler Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş mertebeler yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine başarı testi, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği ortaya konmuştur. Araştırmacı özel yetenekli eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile farklılaştırılmış öğretim programları hazırlanarak eleştirel düşünme, genel yaratıcılık düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılmasını önermiştir.

Altıntaş (2014), “Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Yeni Bir Farklılaştırma Yaklaşımının Geliştirilmesi ve Matematik Öğretiminde Uygulanması” isimli doktora tez çalışmasında hem özel yetenekli öğrenciler hem de özel yetenekli tanısı olmayan genel ortaokula giden öğrenciler üzerindeki yaratıcılık becerileri ve matematik dersine ilişkin başarıları arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere karma araştırma deseni ile yapılmıştır. Araştırmaya 5 öğretmen ile birlikte 68 özel yetenekli öğrenci ve 144 özel yetenek tanısı almamış öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda hem özel yetenekli öğrencilerin hem de normal zekâyâ sahip öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı düzeylerinin arttığı, yaratıcılık ve sosyal becerilerinin de geliştiği ortaya konmuştur. Öğretmenler farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının öğrenme sorumluluğu kazanan öğrenciler tarafından beğenildiği, derslerin daha eğlenceli ve sıcak bir öğrenme ortamında geçtiği ve diğer derslerde de farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Atalay (2014), “Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve akademik beklentilerini karşılamak amacı ile sosyal bilgiler dersinin bir ünitesi farklılaştırılmış ve etkinliği sınanmıştır.

Deneysel yöntemle yapılan çalışmada 4. sınıf 10'u kontrol 11'i deney grubunda yer alan 21 özel yetenekli öğrenci katılımcı olmuştur. Katılımcıların derse karşı olan tutumları, başarıları, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelemiştir. Verilerin toplanması için Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarının, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Farklılaştırılmış programların öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve derse yönelik tutumlarını inceleyen Türkiye'nin başka bölgelerinde, farklı gruplarla araştırmaların sayısının artırılması gerektiği önerilmiştir.

Karip (2016) yaptığı “Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Çalışmalarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında ortaokul 7. sınıf düzeyinde farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve çalışmalarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca dönük olarak görsel sanatlar dersi “görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır” kazanımına yönelik farklılaştırılmış bir program oluşturulmuştur. Araştırmaya Ağrı ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 28 kontrol, 29 deney gurubu olmak üzere 7. sınıf 57 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılarak akademik başarı testi, Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ve öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar uygulamadan önce ve uygulamadan sonra dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Mann Whitney-U istatistiksel analiz ile veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak çalışmada akademik başarı, tutum ölçeği ve dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerle deney grubu öğrencilerinin aldığı puanların, müdahale edilmeyen grubun öğrencilerinin aldığı puanlarından anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada yeni yapılacak araştırmalar için farklı konu, kavram veya kazanımlara yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hazırlanabileceği ifade edilerek farklı öğretim kademeleri veya üstün yetenekli öğrenciler gibi farklı örneklemelere yönelik çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir.

Özdemir (2018) “Matematikte Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Okullarındaki Matematik Derslerine İlişkin Algıları” isimli yaptığı çalışmada okullarındaki matematik derslerine ilişkin özel yetenekli öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmayı

amaçlamıştır. Veriler Ankara ilinde yaşayan 9 özel yetenekli öğrenciden görüşme yöntemi ile toplanmış ve nitel yöntemlerle incelenerek matematik dersine karşı algıları ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilerin etkinlikler, konuların işlenişi, materyaller, ödevler, sosyal ilişkileri üzerine genel görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin bildikleri konuların işlenişinde veya konuyu erken öğrendiklerinde arta kalan zamanda sıkıldıklarını, zaten biliyor olmanın onları geri plana ittiğini düşündüklerini, konu işlenirken derslerde tekrarlar nedeniyle dersten koştuklarını, zorlayıcı etkinlikler ile kendilerini gösterme fırsatı bularak daha çok keyif aldıklarını, arkadaşlarına göre ileri seviyede olmalarının olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu bu yüzden özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak farklılaştırılmış eğitim süreçlerinin ve farklılaştırılmış ödevlerin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Daşdemir (2021), “Görsel Sanatlar Eğitiminde Görsel Kültürün BİLSEM Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Katkısı” isimli doktora tez çalışmasında görsel kültür temelli etkinliklerin görsel sanatlar yetenek alanı grubundaki 10-13 yaş BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme sürecine katkıları ve yansımaları değerlendirilmiştir. Eylem araştırması desenli araştırma İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde ÖYG programındaki 20 öğrencinin tamamına uygulanmasına rağmen araştırma için gönüllü olan sekiz kız, iki erkek toplam 10 öğrenciden veriler alınabilmektedir. Araştırmanın verileri; gözlem, video kayıtları, görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi gibi çeşitli araçlarla elde edilmiştir. Araştırmanın sorularına bağlı olarak betimsel analiz yöntemiyle veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, yorumlanmıştır. Öğrencilerin kültürel ve toplumsal konulardaki farkındalıkların ve buna dayalı olarak eleştirel sorgulamalarının arttığı, eğlenerek öğrendikleri, teknolojik araç ve uygulamalara bağlı sanatsal çalışmalar yapabildikleri gibi beceri gelişimleri gözlemlenmiştir. Araştırmada ayrıca uzaktan çevrimiçi yoluyla görsel sanatlar dersinin işlenebilmekte olduğu sonucuna da varılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin, bilgilerinin zenginleştiği, konuya bakış açılarının ve eleştirel sorgulamalarının derinlik kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kansu Çelik (2021) yaptığı “Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimine Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı” adlı doktora tez çalışmasında BİLSEM görsel sanatlar derslerine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı geliştirerek öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin üzerine etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test ve son test olarak uygulanmıştır. İstanbul ili özel yetenekli 45 BİLSEM öğrencisi

ile yapılan çalışmada farklılaştırma yönteminin etkililiğini tespit etmeye yönelik olarak Torrance yaratıcılık testi uygulanmıştır. Farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesinde üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler için tasarlanmış ve dünya çapında uygulamada olan Yetenekler Sınırsız Modeli'nden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders müfredatını içeren etkinlik kitabı ve görsel sanatlar dersinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ile farklılaştırma yaklaşımına göre tasarlanan dersler karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda Torrance yaratıcılık testi puanları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada özel yetenekli öğrencilere yapılacak bir başka farklılaştırılmış öğretim çalışmalarının daha fazla katılımcıya ulaşılabilmesi durumunda deney-kontrol gruplu araştırma yönteminin kullanılması ve örneklem grubunun farklı bölgelerden seçilerek daha farklı sonuçlara ulaşılması önerilmiştir.

#### **2.4.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar**

Clark ve Zimmerman'ın (1987) "Tending the Special Spark: Accelerated and Enriched Curricula for Highly Talented Art Student" adlı makalesinde İsrail'deki özel yetenekli öğrenciler için eğitim veren bilim ve sanat okullarının sanat alanında özel yetenekli öğrencilerin seçimi ve eğitimine yönelik organize edilmiş bir programın nasıl oluşturulabileceği projelendirmekte ve tartışılmaktadır. Çalışma; öğrencilerin özellikleri, tanınması, müfredat içeriği, eğitimsel düzenlemeler, eğitimde hızlandırma ve zenginleştirme gibi konuları kapsamaktadır. Çalışmada sanat alanında özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim programının nasıl olacağı hakkında görüş birliği bulunmadığı belirtilmektedir. IQ temelli standartlaştırılmış testlerin sanat alanında özel yetenekli bireylerin tanınması için uygun görülmediği ifade edilmiştir. Çalışmada sadece sanat öğrencilerinin değil tüm alanlardaki özel yetenekli bireylerin eğitiminde sanat eğitiminin önemli bir rol üstlendiği vurgulanmıştır.

Clark ve Zimmerman tarafından (1992) yılında yapılan "Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts" adlı çalışmada, görsel sanatlar alanında özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına ilişkin önemli konular ve uygulamalar tartışılmaktadır. Ayrıca sanatsal açıdan özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili geçmiş ve güncel araştırmalara dayalı uygulamaların sorunları ele alınmaktadır. Sanatta yeteneğin tanımı ve kültürün rolü, öğrenci özellikleri, yaratıcılık, bilişsel yetenekler, duyuşsal özellikler, ilgi ve motivasyon, performans ve ürünler, sanat eğitimi süreçleri ile ilgili konular tartışılmıştır. Sanatta yeteneğin tanımı ile ilgili olarak mevcut tanılama süreçlerinin avantaj ve dezavantajları eleştirel olarak incelenmiş, portfolyo ve performans incelemeleri, görüşme ve gözlemlerin

önemli olduğu vurgulanmıştır. Görsel sanatlarda özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında çok amaçlı tanımlama sistemleri özellikle tavsiye edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve eğitimi hakkında görsel sanatlar alanında daha fazla araştırmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Clark ve Zimmerman (1997) tarafından yapılan “Project ARTS: Programs for Ethnically Diverse, Economically Disadvantaged, High Ability, Visual Arts Students in Rural Communities: Identification, Curriculum, Evaluation” isimli çalışma; İndiana Üniversitesi, New Mexico State Üniversitesi ve Güney Carolina'daki Converse Koleji arasında iş birliği ile yürütülen kırsal bölgelerdeki öğretmen ve görsel sanatlarda üstün yetenekli öğrencilere dönük ortak bir program ile ilgili bulguları içermektedir. Çalışmada görsel sanatlarda üstün yetenekli öğrenci tanınması, müfredat gelişimi ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Dört bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde projenin amaçları, ikinci bölümde tanılama ve tanılama uygulamaları ve araçları hakkında bilgi verilmektedir. Üçüncü bölümde toplum temelli sanat eğitim müfredat programı tanıtılmaktadır. Dördüncü bölümde ise hayattaki gerçek meseleler aracılığı ile görsel sanat alanında yeteneğin kırsal toplumda gelişmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın uygulama, tanılama ve eğitim sürecinde bölgelerin özelliklerine göre esnek yapıda testler ve formlar uygulanmıştır. Bu esnek testlerden elde edilmiş standardizasyondan yoksun ölçümlere dayanarak elde edilen veriler her ikisi de standartlaştırılmış araçlar olan Torrance Yaratıcılık Testleri ve Clark'ın Çizim Yetenekleri Testi'nin kullanımı ile doğrulanmıştır. Sonuç olarak sanat eğitimi açısından özellikle dezavantajlı grup olarak düşünülen kırsal kesimdeki öğrencilerin kendi kültürel yapıları ile işlenen eğitim uygulamalarının daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmiştir. Tüm görsel sanat öğretmenlerinin öğrettikleri ortamlardaki farklı insan gruplarının, sanatla ilgili neye değer verdiklerinin ve kültürel değerlerinin farkında olarak gerekli eğitim uyarlamalarının yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Zonfeld'in (2005) “Implications of Differentiated Instruction on Student Attitudes” isimli tez çalışmasında farklılaştırılmış matematik dersi müfredatının öğrenci tutumlarının dört genel faktörü olan motivasyon, matematikten zevk alma, matematiğin değeri ve özgüven üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Western Christian Lisesinde Cebir I dersine kayıtlı 73 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Okul yılının üçüncü çeyreğinde, uygun notları olan öğrencilerin normal ödevin bazı kısımlarını öğrenme sözleşmesi ile almalarına olanak verilmiştir. Öğrenci tutumlarını ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak Tapia Matematiğe Yönelik Tutum Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen

veriler parametrik istatistiksel yöntemlerden t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bireysel deney gruplarının ön test son test arasında önemli farklılıklar olduğu ancak kontrol sınıfı ile müdahale sınıfları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sözleşmesiz öğrenciler arasındaki düşüşe kıyasla öğrenme sözleşmeli öğrenciler arasındaki matematiğin değerindeki tutumların olumlu artışı olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada önemli bir sonuç olarak yüksek başarıya sahip öğrencilerin matematik çalışmalarına devam etmeleri için teşvik etmek açısından farklılaştırılmış matematik dersi müfredatının kullanımı ile ilgili çıkarım ve önerilerde bulunulmuştur.

Koeze'in (2007) "Differentiated Instruction: The Effect On Student Achievement In An Elementary School" isimli doktora tez çalışmasında farklılaştırılmış öğretimin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma yöntem deseninde izlenmiş ve iki bölümden oluşmuştur. İlk olarak, Michigan Eğitim Değerlendirme Programından (MEAP) alınan test puanlarının nicel bir analizi ve öğretmen ve öğrenci anket sonuçları, verilerden geniş ilişkileri özetlemek için bir araç olarak analiz edilmiştir. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar, araştırmacıyı nitel tasarımın nasıl çerçevesleneceği konusunda yönlendirmiştir. Araştırmanın ikinci bölümü olarak, sınıf gözlemlerinin ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin nitel bir analizi yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin başarısıyla olumlu bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında, seçme hakkının ve ilgili farklılaştırma stratejilerinin başarıda ve öğrenmede olumlu anlamda etkili olduğu ayrıca öğrenci doyumunda hayati bir rol oynadığını ortaya konmuştur. Ayrıca sonuç olarak farklılaşmaya yeni başlayan öğretmenlerin öncelikle öğrencilerine bir öğrenme stilleri envanteri uygulaması gerektiğini görülmüştür.

Fountain'in (2007) "Using Art To Differentiate Instruction: An Analysis Of Its Effect On Creativity And The Learning Environment" isimli nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı doktora tezi çalışmasında sanatın ve farklılaştırılmış öğretimin birlikte kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri, yaratıcı düşünme becerileri, öğrenci başarı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, bu tür bir öğretimin sınıfın fiziksel, sosyal ve duygusal ortamı üzerindeki etkilerini de göz önünde bulundurmuştur. Çalışmada müfredat geliştirmek için sanat ve farklılaştırılmış öğretim kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, gözlem ve görüşme yöntemleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretimi farklılaştırmak için sanat kullanımı ile öğrencilerin öğrenmekten keyif aldığı olumlu sınıf

ortamlarının geliştirilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, yaratıcılığın artırılabilmesine ve tüm öğrencilerin yaratıcı olma kapasitesine sahip olduğuna dair olumlu kanıtlar göstermektedir.

Bush'un (2007) "Differentiated Educational Strategies in The Elementary Art Classroom" adlı çalışmasında sanat sınıfındaki öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını verimli bir şekilde karşılamak için hazır bulunuşluklarına, ilgi alanlarına veya öğrenme stillerine göre gruplandırmalar yapılabileceği ve eğitim sürecinde içerik, süreç ve ürün temelinde farklılaştırma stratejileri uygulanabileceği ifade edilmiştir. Esnek yapısı nedeniyle farklılaştırmanın bir öğretmenin öğrencileri için ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanabilir ve özellikle sanat öğretmenleri için faydalı olabileceği açıklanmış sanat eğitimi için çeşitli uygulama örnekleri sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmen deneyimlerine göre, sanat eğitimi hedefleri için farklılaştırma öğretim stratejilerinin oldukça verimli olduğu, öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve öğrenme ihtiyaçları karşılandığı için öğrencilerin ödevler farklılaştırıldığında öğrenmeye daha fazla motive oldukları ortaya konmuştur. Sanat alanında farklılaştırılmış eğitim açısından literatürde yeterli kaynak olmadığı ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmiştir.

Zimmerman'ın (2009) "Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice" isimli çalışmasında yaratıcılığın yeniden ele alınmasıyla ilgili konular, sanat eğitiminde yaratıcılığın tarihçesi, yaratıcılığın tanımları, yaratıcı süreçlerin değerlendirilmesi, yatkınlık faktörleri ve yaratıcı bireyler, kültürel değişkenlik ve yaratıcılık, öğrenci yaratıcılığını teşvik eden eğitim müdahalelerini ve tartışmaları ele alınmıştır. Eleştirel analiz yoluyla tüm sanat öğrencileri için yaratıcılık eğitimi uygulamalarının geliştirilebileceği savunulmaktadır. Yeni bir yaratıcılık ve görsel sanatlar anlayışı, özgün tepkilerin beslendiği ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini hesaba katan benzersiz yollarla sorunları bulup çözmeleri için teşvik edildiği ve ödüllendirildiği sanat öğrenimini destekleyen araştırma ve geliştirmeyi teşvik eden uygulamalar önerilmektedir. Teknolojik yeniliklerle birlikte yeni ürün ve fikirlerin değer gördüğü hızla değişen bir dünyada geleceğin sanatçı adayları olan öğrencilerin yaratıcı düşünmeye uygun beceri ve yeteneklerinin geliştirmeye hazırlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin araştırılmasının ve geliştirilmesinin öneminden bahsedilerek ancak böylece yeni yaratıcı yeteneklerin fark edilip desteklenebileceği ifade edilmiştir.

Renzulli ve Renzulli (2010) yaptıkları “The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests” isimli araştırmada özel yetenekli öğrenciler ile öğretmenleri tarafından özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olacaklarına inanılan çocuklar da katılımcı olmuşlardır. Bu öğrencilerin özel yetenekli olarak etiketlenmeden zenginleştirme programına alındığı böylece tüm öğrencilerin zenginleştirme programından yeteneği ölçüsünde yararlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık ilk %10-15’lik kesime giren öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Üçlü zenginleştirme modelini temel alan öğrencilerin ilgilerinin belirlendiği bir yazılım kullanılmıştır. Öğrencilerin yetenekleri, güçlü yanları, ilgi alanları ve tercih edilen öğrenme ve ifade stilleri belirlenmiş ve kapsamlı bir öğrenci öğrenme profili sağlayan etkileşimli bir değerlendirme yapılmıştır. Sistemde öğrencilerin ilgi alanları 13 ana kategoride değerlendirilmektedir: Yazma ve Gazetecilik, Matematik, Tarih, Güzel Sanatlar, Gösteri Sanatları, Bilim, Atletizm ve Spor, Fotoğraf/Video, Sosyal Eylem, İşletme, Teknoloji, Edebiyat/Okuma ve Yabancı Diller. Çalışma sonucunda zenginleştirme programına dâhil olan ancak tanı almayan öğrencilerin de özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Chen’in (2011) “Differentiation in The Art Education: Exploring Two Art Teachers’ Responsive Pedegogy in An Elementary School in Taiwan” isimli nitel çalışmasında bir ilkokulda genel öğrenci grupları ve sanatsal açıdan yetenekli olarak tanımlanan farklı öğrenenler için farklılaşma yönlerine odaklanan iki farklı sanat öğretmeni üzerine araştırma yapılmıştır. Eğitim sürecinde her iki ortamda da öğrencilerin sanatta farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine hitap etmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanmıştır. Kişiselleştirilmiş rehberlik, esnek gruplama ve istasyon çalışmalarından faydalanılmıştır. Sanatsal anlamda yetenekli olan öğrenci grubunda bireyselleştirilmiş öğretimden daha fazla yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin potansiyellerinin daha fazla ortaya çıkarabildikleri, sanatsal proje üretebildikleri, işbirliğine dayalı çalışabildikleri ve sanatsal duyarlılıklarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Helaskoski (2022) “It's boring because I know a lot. Gifted Students' Experiences of Differentiation in Finnish Elementary Schools” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Finlandiya'daki karma yeteneklere sahip devlet okullarındaki özel yetenekli öğrencilerin farklılaşma deneyimlerine odaklanmaktadır. Çalışmada Finlandiya'nın eşitlikçi eğitim sisteminin, özel öğrencilerle ilgili resmi tanımlardan ve politikalarından yoksun olduğu, ancak Finlandiya Ulusal Çekirdek Müfredatı, kapsayıcı olarak Fin sınıfındaki öğrencilerin farklı

ihtiyaçlarını karşılama yöntemi olarak farklılaştırmayı önermekte olduğu ifade edilmektedir. Çalışma kapsamında 5. ve 6. sınıflardaki dört özel yetenekli öğrenci ile okuldaki ödevlerle ilgili soruların sorulduğu yarı yapılandırılmış görüşmeye yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen transkriptler tematik analiz yöntemi ve hermeneutik-fenomenolojik araştırma yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Tematik analiz yoluyla, materyalden altı tema üretilmiştir: Hızlanma ve yetenek gruplaması, farklılaşma eksikliği, ödevleri erken bitirme, öğretmenlerde eylemsizlik ve bilinçsizlik, öğretmenlerden destek ve akranlarla ilgilenme. Sonuç olarak tüm öğrencilerin yerinde hızlandırma önlemleri olmasına rağmen, öğrencilerin okulda yeterince farklılaştırılmış eğitim almadıklarını ifade edilmiştir. Öğrencilerin ödevleri zorlayıcı bulmadıkları ve çalışmalarını erken bitirdikleri, bu da sınıfta çok fazla boş zaman geçirdikleri, dersle ilgisi olmayan şeyler yaptıkları ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerini edilgen ve ödevlerin çok kolay olduğunun farkında bile olmayan kişiler olarak tanımlamışlardır. Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bu öğrenciler için etkili bir farklılaştırma ihtiyacına ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir.

Kamarulzaman, Kamarudin, Sharif, Esrati, Esrati ve Yusof (2022) yaptıkları “Impact of Differentiated Instruction on the Mathematical Thinking Processes of Gifted and Talented Students” isimli çalışmada farklılaştırılmış öğretimin Malezya'daki özel yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerine fayda sağlayıp sağlamadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin matematikte farklılaştırılmış öğretimi kullanarak öğrenmeye yönelik motivasyonlarını değerlendirmek için bir anket ve öğrencilerin matematiksel düşünme sürecini değerlendirmek için bir matematik başarı testi geliştirilmiştir. Araştırmaya özel yetenekli olarak tanımlanan 400 öğrenci dahil edilmiş; veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, istatistiksel olarak farklılaştırılmış öğretimin özel yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, hangi etkinliklerin öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini doğrudan olumlu etkilediğini ve hangilerinden kaçınılması gerektiğini keşfetmek için ek araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Simanjuntak, Tinambunan, Imelda, Sembiring ve Sitepu (2023) yaptıkları “Effectiveness of Differentiation Learning Strategies in Mathematics Learning at Junior High School” isimli araştırmada ortaokul matematik derslerinde farklılaştırma öğreniminin etkinliği belirlenmeye amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak ön test ve son test kullanılan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini deney sınıfında 32,

kontrol sınıfında 32 olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada sonuç olarak içerik farklılaştırmadaki ortalama öğrenci etkinliğinin mükemmel olduğu, süreç farklılaştırma uygulamasının mükemmel olduğu ve ürün farklılaştırma uygulamasının uygun bir kategoride olduğu ifade edilmektedir. Yürütülen araştırma ve hipotez testinin sonuçlarına dayalı olarak, farklılaşma öğrenme süreci olumlu anlamda etkili olduğu ve bunun sonucu öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Deney sınıfı ve kontrol sınıfındaki öğrencilerin ortalama son test puanlarındaki anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma ile birlikte farklılaştırma öğreniminin ortaokul matematik öğrenimi için etkili bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların pek çoğunda deneysel yöntemlerin kullanıldığı, özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili farklı fikirler ve öneriler ileri sürüldüğü görülürken küçük yaşlardan itibaren akranlarından farklı gereksinimleri bulunan özel yetenekli bireylerin eğitim yaşamları boyunca da karşılaştıkları durumlar karşısında eğitim ihtiyaçlarının farklılaştığı ortaya konmuştur. Yaratıcılık düşünme becerileri ve duyuşsal özellikleri ile derse olan tutumlarının incelendiği görülmüştür. Özel yetenekli bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda sadece onlardan beklenen potansiyelin ortaya çıkmaması sonucundan öte uyum, kaygı, anlaşılama ve başarısızlık gibi olumsuzluklarla karşı karşıya kaldıkları ortaya konmuştur. Bu zorlayıcı durumun üstesinden gelmek için özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına uygun, destekleyici farklılaştırılmış eğitim modellerinin geliştirilmesi gerektiği yapılan farklılaştırma uygulamalarının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılmış olan alanyazın taramasında özel yetenekli öğrenciyi destekleyecek farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi alanında yapılan araştırmaların yurt içinde ve yurt dışında oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

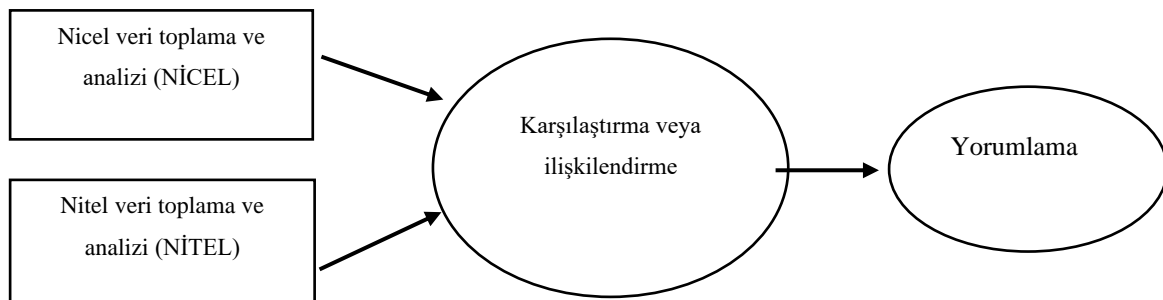
## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yöntemi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın deneysel işlem basamakları, Araştırmada kullanılan ölçme değerlendirme araçları, sürece ilişkin bilgiler ve araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma bir probleme cevap arama sürecidir (Shavelson, 2016: 6). Nicel veya nitel araştırma yöntemlerinden yalnız birisinin kullanılması yeterli olmadığı zaman karma yöntemin kullanılması daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2021: 15). Bu çalışma temel araştırma yöntemlerinden nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan karma yöntem deseni ile yapılmıştır. Karma desen nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldıkları yaklaşımlardır (Balcı, 2015). Diğer bir deyişle karma desenler nitel ve nicel verilerin bir araya getirilerek birlikte yorumlanmasını temel alır. Karma desen çalışmalarda genellikle üç temel yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan ilki nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve yorumlarken birleştirildiği yakınsayan paralel karma yöntem, ikincisi öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve sonrasında bu verilerin daha detaylı açıklamak amacı ile nitel veriler ile tekrar yapılandırıldığı açımlayıcı sıralı karma yöntem ve son olarak açımlayıcı sıralı desende ki sıranın ters hali olan keşfedici sıralı karma yöntemdir (Creswell, 2017: 16-17). Bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir arada toplanmış ve yorumlama kısmında birleştirilmiştir. Araştırmanın deseni olan yakınsayan paralel karma model Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Böylece araştırma sonuçlarının daha detaylı ve aydınlatıcı olması hedeflenmiştir. Bu sayede nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin olumlu yönlerinden yararlanılması ve olumsuz yönlerin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.



Şekil 3.1 Yakınsayan Paralel Karma Modeli (Creswell, 2017: 220)

### 3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü

Nicel araştırmalar gerçeği araştırmacıdan bağımsız gören, araştırmacının kendisinin dışında var olan gerçekliğin nesnel olarak gözlenebileceğini, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüştür (Büyüköztürk vd., 2014: 12). Nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha objektif sonuçlar vermesi ve genellemelere imkân sağlaması nedeniyle (Creswell, 2021: 15) araştırmada özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini objektif şekilde belirleyebilmek için nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada deneysel yaklaşımlardan deney-kontrol gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar bilimsel araştırmalar içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırma türlerindedir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Kullanılan deneysel modelin aşamaları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.1** Deney Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Modeli

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
<b>Deney</b>	T1 <sub>1</sub> , T2 <sub>1</sub> , T3 <sub>1</sub> , T4 <sub>1</sub>	Sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulanması	T1 <sub>2</sub> , T2 <sub>2</sub> , T3 <sub>2</sub> , T4 <sub>2</sub>
<b>Kontrol</b>	T1 <sub>1</sub> , T2 <sub>1</sub> , T3 <sub>1</sub> , T4 <sub>1</sub> , Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.	Normal öğretimin sürdürülmesi	T1 <sub>2</sub> , T2 <sub>2</sub> , T3 <sub>2</sub> , T4 <sub>2</sub> , Veri toplama araçlarında belirtilmiştir.

**T1:** Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (Cornell)

**T2:** Torrance Görsel Yaratıcı Düşünme Testi

**T3:** Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği

**T4:** Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği

Tablo 3.1’de gösterilen ölçme araçlarından ayrıntılı olarak veri toplama araçlarında bahsedileceği için burada sadece isimleri verilmiştir.

### 3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü

Nitel araştırma görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39; Creswell, 2021: 15). Nitel araştırmalarda veri toplanırken dört ana yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemedir (Çokluk, 2011: 96). Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi için nicel ölçekler uygulanmış ve bu nicel ölçeklerin daha derinlemesine anlaşılması için nicel verilerin yanında nitel veriler de toplanmıştır. Öğrenci ürün

dosyaları ve gözlemci öğretmen görüşleri nitel yöntemle toplanmıştır. Görüşme; araştırmacı ve katılımcıların bir arada yer aldığı, araştırma konusuna yönelik hazırlanan sorulara odaklanılarak karşılıklı konuşma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam, 2013: 85). Araştırma sırasında yapılan görüşmelerde katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu soruların amacı araştırmacıya önceden belirlenmiş soru kategorilerinin sınırlandırmaları ve öngörülerini olmadan diğer insanların bakış açılarını daha net yakalama ve anlama fırsatı tanımaktır (Patton, 2014: 21).

1. Bu çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.
2. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.
3. Araştırmada önce etik kurallar gereği ses ve görüntü kaydı yapmak için katılımcılardan izin istenmiş ve izin veren katılımcıların ses veya görüntü kayıtları alınmış ve daha sonra çözümlenip metne dönüştürülmüştür.
4. Metinler katılımcılara verilerek okutulmuş kayıtların yanlışsız ve doğru olduğu teyit ettirilmiş, böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.
5. Etik kurallara uygun olarak katılımcı isimleri yerine Ö.1, Ö.2, Ö.3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.
6. Araştırmaya dâhil olan kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlerine ve okul müdürlüklerine deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış etkinlikler daha sonra uygulamaları için verilmiştir.
7. Görüşme formu hazırlanırken önce uzman görüşü alınmış ve bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra iki pilot uygulama yapılmış herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

**Tablo 3.2.** Araştırmanın Nitel Sürecinin Uygulanması

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
<b>Deney</b>	-	Sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulanması. Öğretmenlerin ders videolarını izlemesi Öğrenci ürün dosyalarının oluşturulması	Öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesi (T5 <sub>2</sub> ), Öğretmen görüşmelerinin yapılması (T6 <sub>2</sub> ).
<b>Kontrol</b>	-	Normal öğretimin sürdürülmesi Öğrenci ürün dosyalarının oluşturulması	Öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesi (T5 <sub>2</sub> )

**T5:** Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri esnasında ortaya koydukları ürünlerden oluşan ürün dosyası.

**T6:** Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. İki pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulama yapılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak öğrencilerin özel yetenekli olması gerekliliği nedeniyle örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme araştırmacılar tarafından belirli nitelik ve ölçütlere sahip olan özel durumlarda çalışılmak istenildiği zaman tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2014: 90). Örneklem belirleme sürecinde araştırmacının eğitim verdiği kurum var olan tanılı özel yetenekli öğrenciler arasından kura ile kırk öğrenci seçilmiştir. Daha sonra öğrencilere ön testler uygulanmış yirmişer kişilik iki denk grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra kura ile birisi deney ve diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 3.3'te gösterilmiştir. Öğrencilere ve öğrenci velilerine çalışma öncesinde çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğrencilerin velilerinden çalışmaya katılımına ilişkin onayları alınmıştır.

**Tablo 3.3.** Katılımcılara ilişkin demografik veriler.

Gruplar	Kadın	Erkek	Toplam
Deney Grubu	12	8	20
Kontrol Grubu	11	9	20
Gözlemci öğretmenler	4	1	5

Deney ve kontrol gruplarının denkleğinin sağlanması için ön testler uygulanmış ve gruplar oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının denkleğine ilişkin veriler Tablo 3.4, 3.5, 3.6. ve 3.7'te verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Deney ve kontrol gruplarının denkleğine ilişkin Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği düzeyi (x) ön test sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	15.90	3.73	38	.22	.827
	Kontrol	20	15.65	3.45			
Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	11.00	2.45	38	.00	1.000
	Kontrol	20	11.00	3.19			
Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama	Deney	20	8.45	1.76	38	-.76	.451
	Kontrol	20	8.95	2.35			
İfadelerdeki varsayımları tanımlama	Deney	20	4.50	1.67	37	.199	.843
	Kontrol	20	4.40	1.50			
Cornell Testi-Toplam	Deney	20	39.85	6.04	38	-.08	.937
	Kontrol	20	40.00	5.88			

\* p< 0.05

Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ön testi incelendiğinde testin alt bölümleri olan tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma ( $p=0,827$ ,  $p>0,05$ ), tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma ( $p=1,000$   $p>0,05$ ), gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama ( $p=0,451$ ,  $p>0,05$ ), ifadelerdeki varsayımları tanımlama ( $p=0,843$   $p>0,05$ ), ve Cornell eleştirel düşünme becerileri toplam puanı ( $p=0,937$ ,  $p>0,05$ ), olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre eleştirel düşünme becerileri puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında ön testlerde anlamlı farklılık olmadığı, dolayısıyla grupların denk olduğu ortaya konmuştur.

**Tablo 3.5.** Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği ön test sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p
<b>Torrance Yaratıcılık Testi</b>	<b>Deney</b>	20	19.80	1.40	186.00	.705
	<b>Kontrol</b>	20	21.20	1.25		
<b>Yaratıcı Kuvvetler Listesi</b>	<b>Deney</b>	20	20.63	.83	197.50	.946
	<b>Kontrol</b>	20	20.38	.87		

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi Torrance Yaratıcılık Testi ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları incelendiğinde yaratıcı düşünme becerileri toplam puanı ( $p=0705$ ,  $p>0,05$ ), olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri açısından denk olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.6.** Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin görsel sanatlar /resim dersine yönelik duyuşsal özellikler ölçeği ön testi sonuçları.

	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Tutum</b>	<b>Deney</b>	20	78.90	11.48	37	.31	.759
	<b>Kontrol</b>	20	77.79	10.90			
<b>Özyeterlik</b>	<b>Deney</b>	20	58.70	13.97	37	.08	.934
	<b>Kontrol</b>	20	58.37	10.32			
<b>Kaygı</b>	<b>Deney</b>	20	33.70	9.41	37	-.59	.561
	<b>Kontrol</b>	20	35.47	9.50			
<b>Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	171.30	26.64	37	-.40	.968
	<b>Kontrol</b>	20	171.63	24.80			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi öğrencilerin duyuşsal becerilerini ölçmek için uygulanan Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ön test puanları incelendiğinde tutum ( $p=0,759$ ,  $p>0,05$ ), özyeterlik ( $p=0,934$ ,  $p>0,05$ ), kaygı ( $p=0,561$ ,  $p>0,05$ ) ve toplam ( $p=0,968$ ,  $p>0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri açısından denk olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.7.** Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği ön test sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İçsel	Deney	20	20.40	4.07	38	.16	.873
	Kontrol	20	20.20	3.76			
Yarar	Deney	20	26.30	3.51	38	.295	.769
	Kontrol	20	25.95	3.97			
Dışsal	Deney	20	14.90	4.11	38	.00	1.00
	Kontrol	20	14.90	3.48			
Yeterlilik	Deney	20	24.45	5.52	38	-.53	.597
	Kontrol	20	25.35	5.15			
Görev zorluğu	Deney	20	4.90	2.22	38	-.68	.498
	Kontrol	20	5.35	1.93			
Toplam	Deney	20	98.95	10.17	38	-.01	.988
	Kontrol	20	99.00	10.41			

\*  $p < 0.05$

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi öğrencilerin görev ve benlik algılarını tespit etmek için uygulanan Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği ön testi sonuçları incelendiğinde testin alt bölümleri olan içsel ( $p=0,873$ ,  $p>0,05$ ), yarar ( $p=0,769$ ,  $p>0,05$ ), dışsal ( $p=1,00$ ,  $p>0,05$ ), yeterlik beklentisi ( $p=0,597$ ,  $p>0,05$ ), görev zorluğu ( $p=0,498$ ,  $p>0,05$ ), çaba gereksinimi ( $p=0,711$ ,  $p>0,05$ ), görev ve benlik algısı ölçeği ön test toplam sonuçları ( $p=0,988$ ,  $p>0,05$ ), olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ön testlerde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı puanları açısından grupların birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan ön testler incelendiğinde tüm testlerde grupların birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görev ve Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulanan farklılaştırılmış görsel sanat eğitimi ile ilgili görüşlerini tespit etmek

için görüşme yapılmıştır. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve genel özellikleri ile ilgili açıklamalar aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

Araştırmada nicel verileri toplamak için hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey (X), Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği, Görev ve Benlik Algısı Ölçeği çalışma başında ve sonunda uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulanan farklılaştırılmış görsel sanat eğitimi ile ilgili görüşlerini tespit etmek için görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde nicel veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

#### **3.3.1.1 Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX)**

Bu araştırmada uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar dersinin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. CEDTDX, Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilen çoktan seçmeli ve hikâye tarzında hazırlanmış test farklı kültürlerde kullanıma uygundur. Temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar eleştirel düşünme becerilerini ölçmede yaygın kullanılan bir ölçme aracıdır. Cornell Eleştirel Düşünme Testleri Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Düzey X, 4.-14. Sınıflara; Düzey Z yetenekli orta öğretim öğrencilerine, lisans ve üzeri gruplara uygun bir ölçme aracıdır (Vural Akar ve Kutlu, 2004). Test dört alt boyut olmak üzere 5 tanesinin cevapları test içinde örnek olarak verildiği toplam 76 sorudan oluşmaktadır:

1. Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma: Testteki ilk 25 sorudan oluşan bu boyuta öğrencilerden kendilerine verilen bilgilerden yola çıkarak doğru genellemeler yapabilmesi beklenmektedir.

2. Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma: Testin 26-50 aralığındaki 25 soru bu boyuta aittir. Öğrencilerden beklenen genellemelerden hareket ederek doğru sonuçlara ulaşmalarıdır.

3. Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama: Testteki 51-65 aralığındaki 15 sorudan oluşan bu boyuta öğrencilerden gözlemleri doğrultusunda kendilerine sunulan bilgilerden hangilerinin güvenilir olduğuna karar vermeleri beklenmektedir.

4. İfadelerdeki varsayımları belirleme: Testteki 66-76 aralığındaki 11 soru bu boyuta aittir. Bu bölümde öğrencilerin ifadelerde geçen peşin kabullenmeleri ve kalıp yargıları belirlemeleri istenmektedir.

Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik test sonuçları alt bölümler için sırasıyla tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma bölümü 0,52, tündengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma bölümü 0,55, gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama bölümü 0,59 ve ifadelerdeki varsayımları belirleme bölümü 0,68 ve toplamda 58,5 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı (58,5) uzman görüşleri dikkate alındığında ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli görülmüştür. Testin KR-21 güvenilirlik katsayısı ise 0,67'dir (Ennis vd., 1985: 13).

Bu araştırmada testin Türkiye kullanım hakları yasal sahibi olan Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Kurumu'ndan gerekli izinler ve testler temin edilmiştir (Ek,4). Test toplamda 80 dakikada uygulanmıştır. Testin puanlama tabloları aynı araştırma kurumundan excel ile teslim alınmıştır. Veri analizleri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### **3.3.1.2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi**

Bu araştırmada uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar dersinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme (TYDT) Şekilsel Testi A formu ön-test, Şekil Testi B formu son-test kullanılmıştır. 1966 yılında geliştirilen test bataryası "şekilsel" ve "sözel" kısımdan oluşmaktadır. Şekilsel kısımda ise üç alt test, sözel kısımda yedi alt test olmak üzere test toplam 10 alt bölümden oluşmaktadır. Şekilsel test sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler adlı alt bölümlerden oluşmaktadır. Sözel kısım ise sırasıyla: soru sorma, sebepleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki adlı etkinliklerden oluşmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. (Aslan, 2001: 23-24).

1. Resim Oluşturma: Şekilsel A ve B testlerinin her ikisinde de kâğıt üzerinde verilen şekilleri, katılımcılardan ilginç ve heyecan verici olacak şekilde bir nesnenin ya da objenin

parçası şekilde düşünmeleri ve çizmeleri, sonrasında da ilginç ve akılda kalıcı bir başlık yazmaları istenmektedir.

2. Resim Tamamlama: Şekilsel A ve B testlerinin her ikisinde de 10 kare içerisinde görsellerine alışık olunmayan çizgilerle oluşturulmuş birbirinden farklı bitmemiş şekiller bulunmaktadır. Öğrencilerin bu şekillere çizgiler katarak başkalarının düşünemeyeceği ilginç resimler veya nesnelere çizimlerini oluşturmaları istenmektedir. Bunu yaparken ilk fikirlerine ilaveler yaparak ilginç ve heyecan verici olacak şekilde çizimleri ve her şekil için ilginç bir başlık yazmaları istenmektedir.

3. Doğrular / Daireler: Şekilsel A testinde dik iki paralel çizgilerden ve B testinde de dairelerden oluşmaktadır. Öğrencilerden şekilleri 10 dakika süre içinde resmin veya nesnenin ana parçası olacak şekilde çizimleri istenir. Mum boyalar veya renkli kalemler kullanmalarına izin verilir. Verilen süre içinde farklı fikirler üretmek olabildiğince çok resim veya nesne çizimleri istenir. İlginç ve bütün hikâyeye oluşturacak şekilde çizimler yapmaları beklenir. Sonrasında çizimlerini anlatan bir başlık yazmaları istenmektedir.

Testin uygulama süresi 80 dakika olup her bir testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi almaktadır. Testin değerlendirilmesi puanlama kitapçığı ile veya eğitim almış uzman kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Testin puanlanması için puanlama kitapçığına sahip olmak ya da puanlama eğitimi almak gerekmektedir. Araştırmacı, bu araştırmada TYDT'yi analiz edebilmek için Prof. Dr. Esra Aslan'dan eğitim almıştır (Ek, 5).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi tüm dünyada yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Weisberg ve Springer (1961) 32 özel yetenekli 4. sınıf öğrencisi ve ailesinin kişilik özelliklerini belirlediği, Torrance (1963) yaratıcı bireylerin sosyal davranışlarını incelediği, Yamamoto (1963) özgün düşünme açısından yaratıcı olanla olmayana karşılaştırdığı, Bentley (1966) lisansüstü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelediği araştırmalarda testin yapı, ölçüt ve mevcut durum geçerliliklerini analiz etmiştir. Ayrıca Torrance ve diğerleri (1970) 114 öğrenci üzerinde yaratıcı öğretmen davranışlarının etkisini incelediği çalışmada geçerliliği .57, Cropley (1971) 111 7. sınıf öğrencisinin yaratıcı düşünme becerilerini beş yıl arayla yaptığı çalışmada geçerliliği .51, Torrance (1971) öğrencilerin 12 hafta boyunca yaratıcı düşünme becerilerindeki değişimi incelediği çalışmada geçerliliği .51 olarak hesaplamıştır (Akt. Torrance, 1972).

Testin Türkçe versiyonunu oluşturmak için dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Aslan (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Testin Türkçe versiyonunu elde etmek amacıyla anaokulundan üniversiteye ve yetişkin yaş grubuna kadar toplam 922 kişiden oluşan çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş grubu hariç diğer yaş gruplarının puanlarıyla spearman brown, guttmann ve cronbach alfa teknikleri uygulanarak elde edilen iç tutarlılık analizlerinde  $r=0.38$  ile  $r=0.89$  arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Sonuç olarak, testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan, 2001: 28).

Testin iç geçerliliğini belirlemek amacı ile tüm yaş gruplarında madde toplam (item-total), madde hariç (item-remainder) ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. İlkokul ( $n=144$ ), lise ( $n=116$ ) ve üniversite ( $n=248$ ) yaş gruplarına ait sözel yaratıcılık testinin yedi alt testi için analizler yapılmıştır. Her yaş grubu için sıralanmış puanlardan elde edilen üst % 25'lik puan grubu ile alt %25'lik puan grupları arasında ilişkisiz grup t testi yapılmıştır. Akıcılık, esneklik ve orijinallik puan türleri için tüm alt testler bazında  $p<.01$  seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Dış geçerlilikte TYDT'nin Wecshler Yetişkinler Zekâ Testi, Wonderlic Personel Testi, Sifat listesi kullanılarak elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuç olarak uygulanan testlerle TYDT arasında ilişki bulunmuştur (Aslan, 2001: 26). TYDT gerçekleştirilen tüm bu çalışmalardan sonra geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

### **3.3.1.3 Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği**

Bu araştırmada uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar dersinin özel yetenekli öğrencilerin resim dersine yönelik duyuşsal özelliklerine etkisini tespit etmek amacıyla Kurnaz, Temel ve Aslantaş'ın (2018) hazırladığı Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tutum, öz-yeterlilik ve kaygı alt boyutlarını içeren toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için gerekli analizler yapılmadan önce geliştirilen ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlamaktadır. AMOS 24.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin amacına hizmet etme derecesini belirlemek için ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanlar ile öğrenmede motive edici stratejiler

ölçeğinin güdülenme alt ölçeğinde yer alan faktörlerden (İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrol inancı ve Öz-yeterlik algısı) elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır (Kurnaz, Temel ve Aslantaş, 2018).

Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak, ölçeğin zamana ve kararlılığına bağlı güvenilirliği ise test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve faktörler arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Korelasyon analizi ve bağımsız örneklem t testi SPSS 24.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, iki yarı test arası korelasyon değeri, Spearman Brown İki yarı test güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkilere ait korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı hesaplanan güvenilirlik katsayılarının 0,84-0,90 aralığında, iki yarı test güvenilirliği katsayılarının 0,48-0,78 aralığında, pearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirlik katsayılarının ise 0,65-0,88 aralığında bulunduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Test tekrar test yöntemi kullanılarak ölçeğin tutarlılığına bağlı güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin kararlılığı için kanıt olarak sunulabilecek iki uygulama arasındaki korelasyon değeri tutum boyutu için 0,70; öz-yeterlik boyutu için 0.72, kaygı boyutu için 0,44 ve ölçeğin geneli için 0,74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, iki uygulama arasındaki korelasyon değerlerinin orta ve yüksek ilişkiler gösterdiği anlaşılmıştır (Kurnaz, Temel ve Aslantaş, 2018).

Ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilerek Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği'nin amacına hizmet etme derecesi incelenmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanlar ile öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin güdülenme alt ölçeğinde yer alan faktörlerden (İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrol inancı ve Öz-yeterlik algısı) elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği'nin boyutlarının genel olarak Güdülenme Ölçeği Boyutları ile düşük, orta ve yüksek

düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin güdülenme alt ölçeği ile ilişkili olduğunu, ölçeğin amacına hizmet ettiğini göstermiştir (Kurnaz, Temel ve Aslantaş, 2018). Ölçek faktörleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkilerin -0,704 ile 0,600 arasında değişen değerler aldığı anlaşılmaktadır. Ölçek boyutlarının birbiri ile orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan ortalama puanlar; tutum boyutu için 55,23 (Ss=10,75), öz-yeterlik boyutu için 41,47 (Ss=15,83) vekaygı boyutu için 35,06 (Ss=9,26) olarak hesaplanmıştır (Kurnaz, Temel ve Aslantaş, 2018).

Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Test toplamda 80 dakikada uygulanmış ve veri analizleri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

#### **3.3.1.4. Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği**

Kurnaz ve Temel'in (2018) hazırladığı "Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği" toplamda 21 sorudan oluşmaktadır. Alt boyutları içsel değer, dışsal değer, yarar önem, yeterlik beklentisi, görev zorluğu ve çaba gereksinimidir. Ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için gerekli analizler gerçekleştirilmeden önce geliştirilen ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizlere yer verilmiştir. Daha sonra, ölçeğin kurumsal açıklamalarda belirtilen yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. AMOS 24.0 kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin amacına hizmet etme derecesini belirlemek amacıyla ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanlar ve öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin güdülenme alt ölçeğinde yer alan faktörlerden (Görev değeri, İçsel hedef yönelimi, öğrenme kontrol inancı, Dışsal hedef yönelimi ve Öz-yeterlik algısı) elde edilen puanlar arasında var olan ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmedeki başarısını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların madde puanları arasında fark olup olmadığı T testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak, ölçeğin kararlılığına ve zamana bağlı güvenilirliği için test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ayrıca faktörler arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler

Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Korelasyon analizi ve bağımsız örneklem T testi SPSS 24.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi ve hesaplanan, standardize edilmiş tahmin edilen sonuçları, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modelin uyum değerlerinin uyum kriterlerini yeterince karşıladığı ortaya koymuştur. Ölçeğin altı faktörlü yapısından elde edilen bulgular ile genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği, altı faktörlü yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. DFA sonucunda; içsel değer, yarar-önem, dışsal değer, görev zorluğu, çaba gereksinimi ve yeterlik beklentisi faktörlerinde bulunan maddelerin yükleri sırası ile 0,57-0,74; 0,46-0,82; 0,62-0,69; 0,68-0,78; 0,72-0,70 ve 0,66-0,84 arasında değişen değerler almıştır. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları  $p < 0,01$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Kurnaz ve Temel, 2018).

Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, ölçeğin zamana ve kararlılığına bağlı güvenilirliği ise test tekrar test uygulamasıyla elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanarak analiz edilmiştir. İçsel değer, yeterlik beklentisi, yarar-önem, dışsal değer, görev zorluğu ve çaba gereksinimi faktörlerine ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırası ile 0,77; 0,87; 0,82; 0,70; 0,70 ve 0,67 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'den büyük olması beklenmektedir. Bu değerden daha düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunu bir göstergesidir (Tavşancıl, 2005). Bu araştırmada edilen Cronbach Alfa değerleri, alt ölçeklerin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliklerinin yeterli olduğunu göstermiştir (Kurnaz ve Temel, 2018).

Test tekrar test yöntemi kullanılarak ölçeğin tutarlılık ile kararlılığa bağlı güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin kararlılığı için kanıt olarak sunulabilen iki uygulama arasındaki korelasyon değerinin içsel değer boyutu için 0,86; yarar-önem boyutu için 0,89, dışsal değer boyutu için 0,68, yeterlik beklentisi boyutu için 0,89, görev zorluğu boyutu için 0,56 ve çaba gereksinimi boyutu için 0,50 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ile, iki uygulama arasındaki korelasyon değerlerinin orta ve yüksek ilişkiler gösterdiği anlaşılmıştır. Elde edilen sonuç ölçeğin kararlılığının yüksek olduğunu bir kanıtı olarak gösterilebilir. Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği'nin amacına hizmet etme derecesi incelenmesi için ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin faktörlerinden elde edilen puanlar ile öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin güdülenme alt ölçeğinde yer alan faktörlerden (İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrol

inancı ve Öz-yeterlik algısı) elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği'nin boyutlarının genel olarak Güdülenme Ölçeği boyutlarıyla düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin güdülenme alt ölçeği ile ilişkili olduğunu böylece ölçeğin amacına hizmet ettiği ortaya konulmuştur (Kurnaz ve Temel, 2018).

Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkilerin -0,021 ile 0,748 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarının birbiri ile genel olarak düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan ortalama puanlar; içsel değer boyutu için 14,87 (Ss=7,16), yarar-önem değer boyutu için 18,56(Ss=7,47), dışsal değer boyutu için 10,90 (Ss=5,36), yeterlik beklentisi boyutu için 19,67 (Ss=8,85), görev zorluğu boyutu için 7,35 (Ss=3,61) ve çaba gereksinimi boyutu için 7,71 (Ss=3,71) olarak hesaplanmıştır (Kurnaz ve Temel, 2018).

Araştırmada ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Test toplamda 80 dakikada uygulanmıştır. Veri analizlerini araştırmacı yapmıştır.

### **3.3.1.5. Öğrenci Ürün Dosyaları**

Öğrenci ürün dosyalarının incelenmesi sınıflarında ölçme ve değerlendirme amacıyla pek çok görsel sanatlar öğretmenine öğretim süreçlerinde yapıcı katkılarda bulunabileceği gibi bilimsel araştırmalar için birer veri toplama aracı olarak araştırmacılara da yardımcı olacağı kuşkusuzdur (Mamur, 2012: 204). Araştırma sürecinde katılımcı öğrencilerin birer dijital dosya oluşturmaları istenerek, yapılacak olan çalışmaların görsellerini bu dosyalarda toplanılmaları sağlanmıştır. Beyin fırtınası ile başlayan; eskiz yapma, tasarlama, fikirleri sentezleme, detaylandırma ve çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden süreçte çıkan ürünleri bu dosyada saklamaları istenmiştir. Hem deney hem kontrol grubun ürün dosyaları çalışma sonucunda alan uzmanı 5 görsel sanatlar öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir.

İstatistiksel bir yöntem olarak Kappa testi iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçmektedir (Kılıç, 2015: 142). İki gözlemci arasındaki uyumu ele alırken “Cohen'in kappa katsayısı”, ikiden fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliği ölçmek için ise “Fleiss'in kappa katsayısı” kullanılmaktadır (Kılıç, 2015; Fleiss, 1971). Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarından elde edilen verilerin güvenilirliği için

gözlemci öğretmen sayısının ikiden fazla olması sebebi ile “Fleiss’in kappa katsayısı” kullanılmıştır.

### **3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular oldukça açıklayıcıdır. Araştırmacının olgu hakkında neler öğrendiğini yansıtmak için rakamlardan çok kelimeler ve görseller kullanılır. Çalışmanın bulgularını desteklemek için belgelerden alıntılar, alan notları, elektronik haberleşme ya da bunların bir kombinasyonu kullanılabilir. Bu alıntılar, nitel araştırmanın açıklayıcı doğasına katkıda bulunur (Merriam, 2013: 16). Ayrıca nitel bulgular tek başlarına veya nicel verilerle birlikte sunulabilir. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı çoklu yöntemlere başvuran araştırmalar yaygındır (Patton, 2014: 5).

#### **3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

Görüşme, gözlemlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gerekli olmakla birlikte geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğinde başvuru bir yöntemdir (Merriam, 2013: 86). Nitel araştırma için görüşme, bir şeylerin derinine inmek için kurgulanmış bir fırsattır. Derinlemesine sorgulayan, konunun karmaşıklığını kapsayan, daha uzun yönerge ve sonda sorular içeren görüşme soruları hazırlanmalıdır (Glesne, 2014: 168).

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama sürecindeki görsel sanat çalışmalarını bir sunum dosyasında toplamaları istenmiştir. Bu öğrenci uyum dosyaları uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış puanlama cetveli kullanılarak alan uzmanı 5 gözlemci görsel sanatlar öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla alan uzmanı 5 gözlemci görsel sanatlar öğretmeni ile ders video kayıtlarından elde ettikleri izlenimler doğrultusunda uygulama süreci ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiştir.

### **3.4. Denel Süreç**

Araştırma sürecinde deney grubu için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı çerçevesinde yer alan beşinci sınıf kazanımları farklılaştırma ilkeleri ve farklılaştırma modelleri ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve özellikleri dikkate alınarak içerik, ürün, süreç, ortam, duygular ve değerlendirme başlıklarında farklılaştırılmıştır. Kontrol grubuna eğitim

sürecine müdahale edilmeden süregelen içerik uygulanmıştır. Deney grubunda ve kontrol gurubunda ders işlenişi araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma sırasında aşağıdaki işlemler takip edilmiştir.

### ***Hazırlık süreci***

- Farklılaştırılmış öğretim kuramsal çerçevesi, ilkeleri, modelleri, öğretim uygulamaları incelemiş farklılaştırılacak görsel sanatlar programının teorik temelleri oluşturulmuştur.
- Farklılaştırılan öğrenci özelliklerini tanımak için özel yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçları araştırılmıştır.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulaması ve özel yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçları çerçevesinde ileri düzey düşünme becerilerinin öğretimi incelenmiştir.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulaması için görsel sanatlar dersi öğretim programından kazanımlar tespit edilmiştir.
- Bu kazanımlar göz önünde bulundurularak her bir etkinlik için zihinsel süreçler içeren beceriler belirlenmiştir.
- Seçilen kazanımlar özel yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak zihinsel süreçler içeren beceriler ile ilişkilendirilmiştir.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulaması için seçilen kazanımlar ile disiplinlerarası bağlantılar kurulmuştur.
- Deney grubundaki öğrencilere uygulanmak üzere farklılaştırılmış öğretime yönelik etkinlik planları hazırlanmıştır.
- Hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler için içerik materyalleri hazırlanmıştır.
- Değerlendirme formları hazırlanmıştır.
- Uygulama için uygun ölçme araçları araştırılmıştır.

### ***Öğrencilere uygulanacak ölçme araçlarının araştırılması***

- Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X Eleştirel Düşünme Ölçeğı ve alt boyutları hakkında araştırma yapılarak ölçeğın kullanım izni alınmıştır (Ek:5).
- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi görsel bölümü ve alt boyutları hakkında araştırma yapılarak kullanım izni alınmıştır (Ek:6).

- Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve alt boyutları incelenmiş, kullanım izni alınmıştır.
- Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği ve alt boyutları hakkında araştırma yapılarak kullanım izni alınmıştır.
- Uygulama öncesinde gerekli MEB izinleri alınmıştır (Ek:4).
- Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı merkez müdürü ve öğrenci velileri ile görüşülerek ilgili izinler alınmıştır (Ek:7).

### ***Uygulama süreci***

- Eğitime başlamadan önce tüm öğrencilere Eleştirel Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.
- Öğrenciler ön test sonuçları dikkate alınarak denk iki gruba ayrılmışlardır.
- Denkliği sağlanan gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir.
- Deney grubundaki öğrencilere 44 saat süren farklılaştırılmış öğretime yönelik etkinliklerin araştırmacı tarafından uzaktan eğitim yolu ile uygulanmıştır.
- Kontrol grubundaki öğrencilere 44 saat süren normal müfredat eğitimini içeren etkinliklerin araştırmacı tarafından uzaktan eğitim yolu ile uygulanmıştır.
- Uygulamadan sonra tüm öğrencilere Eleştirel Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.
- Araştırmanın uygulaması toplam 44 ders saati (40 dakika) sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarında uygulama süreci aynı zamanda başlamış ve bitmiştir.

### ***Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Programının Oluşturulması***

Deney ve kontrol grubuna uygulanan eğitim faaliyetleri araştırmacı tarafından hazırlanıp yürütülmüştür. Programın hazırlık sürecinde özel yetenekli bireylerin eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili literatür taranmıştır. Farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanırken içerik, süreç, ortam, ürün boyutlarında (Heacox, 2002: 10) farklılaştırmalar yapılmıştır.

- Uygulama esnasında önce MEB kazanımları analiz edilmiş daha sonra özel yetenekli öğrencilerin zaten sahip olduğu düşünülen kazanımlar, üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilerek zenginleştirilmiştir.
- Etkinliklerin hazırlanma sürecinde ÜYEP ve Maker Modeli temelinde var olan diğer farklılaştırma modellerinden de faydalanılarak kazanımlar becerilerle ilişkilendirilerek farklılaştırılmıştır. Bu bağlamda altı ana tema seçilerek etkinlik planları oluşturulmuştur.
- Etkinlikler görsel sanatlar dersinin öğrenme alanları olan “Sanat eleştirisi ve estetik, görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras” içerecek şekilde hazırlanmıştır.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi alanlarını tanımalarının daha iyi bir yolu olan buz kırıcı (King-Shaver ve Hunter, 2004: 42) giriş etkinlikleri hazırlanmıştır.
- Etkinliklerin hazırlama sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak basamaklandırılmıştır. Etkinliklerin içeriklerinde ilişkilendirme, keşfetme, eleştirel düşünme / açıklama, derinleştirme uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermesi sağlanmıştır.
- Uzaktan eğitim sürecine uygun hale getirilerek farklılaştırılan etkinlikler hazırlanmıştır. Bu bağlamda bilişim teknolojilerinden faydalanılmıştır.

### ***İçerik farklılaştırılırken***

Öğrenmeye çeşitlilik içeren farklı yollar aracılığı ile erişim sağlamak ve öğretim içeriğini desteklemek için eylemleri, kavramları, genellemeleri, ilkeleri, tutumları ve becerileri içeren çeşitli öğeler ve materyaller (Ireh ve Ibeneme, 2010: 108) hazırlanarak deney grubu etkinlikleri kapsamında kullanılmıştır.

- Kazanımlar incelenmiş ve üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilerek içerik zenginleştirilmiştir (Ek: 1).
- Genel programdaki MEB kazanımlarını kapsayacak şekilde içerik zenginleştirilirken soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik ve üst düzey düşünme becerilerini içermesine özen gösterilmiştir.
- Öğrenme görevleri, hedefleri ve kazanımları içerecek şekilde konu ve temalarla hizalanmıştır. Bu bağlamda konu ve temalar ardıllık sağlayacak biçimde bir sonraki basamağa uygun tasarlanmıştır (Ek: 1).

- Konu ve temalar görsel sanatlar uygulama becerileri dikkate alınarak farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinlik planları hazırlanmıştır (Ek 2).
- Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sürecinde zamanı daha verimli kullanmaları amacıyla (King-Shaver, ve Hunter, 2004: 54) etkinlik içerik materyalleri önceden hazırlanmıştır (Ek: 3).
- Seçkin sanatçıların yaşamlarının incelenmesine ve ortaya koydukları sanatsal ürünlerin dönemim imkân ve şartları çerçevesinde değerlendirmesine sağlanmıştır.
- Sanatsal ürünlerdeki konuların ve tekniklerin değişiminin teknolojik alandaki gelişim ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca içeriğin farklı disiplinleri ilişkilendirilerek karmaşık ve zorlayıcı olmasına dikkat edilmiştir.

### ***Süreç farklılaştırılırken***

Farklı öğrenci yeteneklerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına yönelik olarak, aktif araştırmayı, keşfederek öğrenmeyi, akıl yürütmeyi, seçme özgürlüğünü, aktif etkileşimi, iletişim kurmayı, hızlı ilerlemeyi içeren yöntemler (Roy, Guay, ve Valois, 2013: 1187) ile üst düzey düşünme becerileri dahil edilerek, açık uçlu etkinlikler planlanmıştır.

- Süreç, araştırma yöntemlerinin kullanımına dikkat edilerek daha karmaşık hale getirilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan etkinliklerin açık uçlu, akıl yürütmeye açık olması sağlanmıştır.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerin kendi bakış açısını, ilgilerini ve becerileri doğrultusunda öğrenme deneyimlerini kendileri planlayarak görsel sanat çalışmasını oluşturması amacıyla süreç basamaklandırılmıştır.
- Eleştirel düşünme becerileri, tümevarım, tümdengelim, gözlem ve iddiaların doğruluğunu test, varsayımları tespit etme alt boyutları ile birlikte sürece dahil edilerek geliştirilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda sorgulamaya yönelten “arkeolog olsam, kil başka ne olur, mağarada neyin gölgesi” gibi eğitsel oyunlar hazırlanarak sürece dahil edilmiştir.
- Yaratıcı düşünmenin alt boyutları olan fikirlerin akıcılığı, düşünce esnekliği, özgünlük ve ayrıntılaşma süreçleri geliştirilmeye dönük olarak dahil edilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerden çalışmalarına özgün ve açıklayıcı isimler vermeleri, fikirlerine alternatifler üretmeleri, tasarımlarını ayrıntılandırılmaları, mizah ve mitoloji gibi konuları ele alabilecekleri, alışla gelmiş kalıpların

dışında düşünebilecekleri gibi dönütlere öykü temelli öğrenme, ajandam, öğrenme sözleşmesi gibi stratejiler içeren görevler aracılığı ile yer verilmiştir.

- Öğrencilerin süreçte neden sonuç ilişkisi kurarak problemi tanımlamaları, geçmişe dönük tahminler veya geleceğe dair özgün fikirler üretmek farklı görsel biçimlerde sunmaları amaçlanmıştır.
- Sanal geziler, filmler, keşifçi öğrenmeler ve bilgisayar destekli öğrenmeler gibi farklı süreç çeşitlendirmeleri yapılmıştır.

### ***Ortam farklılaştırılırken***

Farklılaştırılmış öğretimde hiçbir çocuğu dışlamayan bir öğrenme ortamı ve fırsatları sağlamak önemlidir (Algozzine ve Anderson, 2007: 50). Bu bağlamda mekân, zaman ve materyal açısından öğrenci görüşleri alınarak öğrenme ortamlarının esnek hâle getirilmesi sağlanmıştır.

- Merkezler, istasyonlar, öykü temelli öğrenme, sözleşme gibi farklı stratejiler kullanılmış, öğrencilerin grup veya bireysel olarak çalışmalarını imkânı verilmiştir.
- Ayrıca verilen ek görevleri gerçekleştirmek için öğrencilerin yaşadıkları ortamlardan faydalanılmıştır.
- Farklı ilgi düzeylerine sahip öğrencilerin sanatsal üretimdeki deneyimlerini arkadaşları ile paylaşmalarına fırsat verilmiştir.
- Uzaktan eğitime uygun olarak sanal müze gezileri planlanmış ve uygulanmıştır. Bu gezilerin sanat tarihinin farklı dönemlerini kapsayacak şekilde farklı müzeleri içermesi sağlanmıştır. Öğrenciler çevrim içi imkanların sağladığı üstünlük ile kendi ilgilerini çeken eserleri daha fazla inceleme fırsatı bulmuşlardır.
- Alan uzmanları ile bir arada olabilmek için bazı sanatçılara çevrimiçi bağlanarak sanal atölye gezileri planlanmıştır. Atölye gezisi kapsamında alan uzmanının gündelik rutinleri, çalışma şartları, atölye şartları, kullandığı teknikler gibi konularda gözlem yapmaları amaçlanmıştır.
- Öğrencilerin sanatsal ürünleri kapsamında çevrimiçi saha gözlemleri ve görüşmeler yapmaları planlanmıştır. Bu bağlamda çocuk hakları, çevre, biyolojik çeşitlilik gibi konularda çeşitli araştırma yöntemleri içeren görevler eklenmiştir.

### ***Ürün farklılaştırılırken***

Üstün yetenekliler için müfredatın ürünleri, öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya koydukları çeşitli bakış açılarını içeren ifade şekilleri olarak (Maker, 1988: 4) çeşitli değerlendirme türleri ve puanlama sağlamaktadır (Ireh ve Ibeneme, 2010: 109). Bu bağlamda gerçek yaşam sorunlarının ele alındığı, izleyicilerle iletişim kurmanın hedeflendiği, çeşitli bakış açılarının içerdiği öğrenme projeleri şeklinde ürün farklılaştırılmıştır.

- Ürün farklılaştırılması yapılırken gerçek yaşam problemleri içeren, gerçek alıcı kitleye dönük ürünler olmasına gayret edilmiştir. Bu bağlamda ortaya konulan ürünlerin konularının çevre, çocuk hakları, biyolojik çeşitlilik gibi farkındalık sağlamaya dönük sanatsal ürünler içermesi sağlanmıştır.
- Ürünlerin çeşitlendirilmesi sağlanmış ve öğrencilere sanatsal uygulama, teknik ve konu gibi öğelerde ilgilerine uygun olarak öğrencilere seçme hakkı tanınmıştır.
- Fikirlerin özgün sanatsal ürünlere ve projelere dönüşmesi için öğrencilere iyi bir planlama yapmanın önemi konusunda açıklamalar yapılmıştır.
- Beyin fırtınası ile başlayan; eskiz yapma, tasarlama, fikirleri sentezleme, detaylandırma ve çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden süreç öğrenme ajandası gibi stratejilerle desteklenmiştir.
- Öğrenciler tarafından yapılan sanatsal ürünlerin görsellerini dijital dosya aracılığı ile saklanması sağlanmıştır.
- Ürünlerin yaratıcılığı geliştirmesi için sentez ürünlerin ortaya konması da teşvik edilmiştir.
- Elde edilen sanatsal ürünlerin yaratıcı düşünme becerilerine katkıda bulunması için ürünlere açıklayıcı isimler verilmesi ve anlattıkları konu ve temalar hakkında küçük hikayeler oluşturmaları sağlanmıştır.

### ***Deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretimin uygulandığı deneysel sürecin işlem sırası***

- Eğitime başlamadan önce tüm öğrencilere Eleştirel Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulamalarının sadece programın etkililiğini değerlendirmek açısından uygulanacağı ifade edilmiştir.

- Bunun yanında uygulamanın ve eğitim sürecinin değerlendirilmesinde tek kriterin testler olmadığı, gözlem de yapılacağı söylenmiştir.
- Öğrencilerin birer dijital dosya oluşturmaları istenerek, yapılacak olan çalışmaların görsellerini bu dosyalarda toplanılmaları sağlanmıştır. Beyin fırtınası ile başlayan; eskiz yapma, tasarlama, fikirleri sentezleme, detaylandırma ve çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden süreçte çıkan ürünleri bu dosyada saklamaları istenmiştir.
- Eğitim boyunca ek görevler ve ödevler verileceği ifade edilmiştir.
- Öğrencilerin evlerinde yazıcı olamaması ihtimali dikkate alınarak araştırmacı tarafından tüm öğrencilerin evlerine etkinlikler, çalışma kâğıtları, testler çıktı olarak dağıtılmıştır.
- Daha sonra yapılan etkinlikler, çalışma kâğıtları, testler araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- Uygulamalar sürecinde her öğrenci ile birebir ilgilenilerek en üst düzeyde etkinliklere katılım amaçlanmıştır.
- Etkinlikler sürecinde bilgilendirmeler ve değerlendirmeler aracılığı ile geribildirimlerde bulunulmuştur.
- Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından altı ana tema çerçevesinde oluşturulan farklılaştırılmış etkinliklerin 44 ders saati boyunca uygulanmıştır.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerin ürün dosyalarının toplanmış ve son testlerin uygulanmıştır.

Etkinliklerin son hali verilmeden önce BİLSEM’de görev yapan 5 görsel sanatlar öğretmeni ve 15 özel yetenekli öğrenci ile 6 saat süren ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya katılan öğretmenler eğitim uygulamalarının yaratıcı ve öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Ön uygulamadan sonra öğrenci ve öğretmenlerden alınan dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman görüşü alınıp programa son şekli verilmiştir.

### ***Kontrol Grubuna Uygulanan Geleneksel Görsel Sanatlar Öğretiminin Uygulandığı Sürecin İşlem Sırası***

- Eğitime başlamadan önce tüm öğrencilere Eleştirel Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler

Ölçeği ve Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulamalarının sadece programın etkililiğini değerlendirmek açısından uygulanacağı ifade edilmiştir.

- Bunun yanında uygulamanın ve eğitim sürecinin değerlendirilmesinde tek kriterin testler olmadığı, gözlem de yapılacağı söylenmiştir.
- Öğrencilerin birer dijital dosya oluşturmaları istenerek, yapılacak olan çalışmaların görsellerini bu dosyalarda toplanılmaları sağlanmıştır.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilere 44 saat boyunca geleneksel öğretim yöntemleri ile uzaktan eğitim yapılmıştır.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ürün dosyalarının toplanmış ve son testlerin uygulanmıştır.

### **3.5. Araştırma Sürecinin Geçerlilik ve Güvenilirliği**

Ölçme aracının amaçlanan ölçmeyi gerçekleştirebilme derecesine geçerlik denir (Büyüköztürk vd., 2014: 116). Geçerliğe etki eden iki temel faktör vardır. Bu faktörler dış ve iç tehditler olarak ikiye ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 257). Deneysel yöntemlerde iç geçerliliğe yönelik tehditleri Creswell (2017) temel olarak on başlıkta toplamıştır. Bunlar katılımcıların seçimi, seçim yöntemi, olgunlaşma, regresyon, katılımcı kaybı, deneysel işlemin yaygınlaşması, rekabet, deneysel işleme tepki (küskünlük/ demoralizasyon), ölçme durumları, ölçme aracıdır. Bu çalışmada iç geçerliliği sağlamak için katılımcılar seçilirken ön test puanları birbirine denk iki grup oluşturulmuş ve gruplar arasından rastgele seçim yapılmıştır.

Çalışmanın uzun zaman alması halinde katılımcıların değişmesi ya da olgunlaşmasının sonuçlara etki etme durumu deneklerin olgunlaşması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırma yaklaşık üç ay süre ile gerçekleştirildiğinden deneklerin olgunlaşmasına imkân tanıyacak bir çalışma kapsamında değildir. Ayrıca öğrencilerin yaşları birbirlerine yakındır. Bu nedenle deneklerin olgunlaşması faktörünün bu araştırmayı etkilemediği ifade edilebilir.

Katılımcı kaybı deney esnasında katılımcıların çalışmayı bırakabilme durumları ile ilgilidir (Creswell, 2017). Bu çalışmada deneklerin ayrılma ihtimaline karşın alınarak planlanandan %20 fazla katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma esnasında 2 öğrenci çalışmadan ayrılmıştır. Bu ayrılmalarda ailelerin tayin dolayısıyla yer değiştirmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın her safhasında uzman görüşü alınmıştır. Nitel analizler esnasında iki alan uzmanına verilerin bir kısmı yorumlatılıp tutarlılık sağlanmıştır. Bu araştırmada güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı tarafından elde edilen görüşme kayıtlarının yazıya geçirilmesi iki defa teyit edilmiş ve bir kez de tüm görüşme kayıtları yapıldıktan sonra tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir.

### **3.6. Verilerin Toplanması**

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama başlamadan önce ve sonunda Eleştirel Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Toplam 8 ders saati içeren 2 haftalık bir süreçte veri toplama araçları uygulanmıştır.

Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama sürecindeki görsel sanat çalışmalarını bir sunum dosyasında toplamaları istenmiştir. Bu öğrenci uyum dosyaları uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış Puanlama Cetveli kullanılarak alan uzmanı 5 gözlemci görsel sanatlar öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirliğinin sağlanması için ile “Fleiss’in kapa katsayısı” hesaplanmıştır.

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla alan uzmanı 5 gözlemci görsel sanatlar öğretmeni ile ders video kayıtlarından elde ettikleri izlenimler doğrultusunda uygulama süreci ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiştir.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Betimleyici istatistikçiler temel olarak araştırmada olanlar hakkında bir resim ortaya koymaya yardımcı olur (Shavelson, 2016: 9). Elde edilen nicel veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir.

Bu verilere dayanarak verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkisel istatistik testlerinden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Non parametrik testler olan Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi verilerinden elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Pearson’un korelasyon katsayısı olan r etki değeri hesaplanmıştır. r değeri 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0 (sıfır) etkinin olmadığını 1 (bir) mükemmel etkiyi ifade eder. r=

0,10-0,30 küçük etki,  $r= 0,30-0,50$  orta etki,  $r= 0,5$  ve üzeri büyük etki olduğunu açıklar. Etki büyüklüğü  $r= Z/\sqrt{n}$  formülü ile hesaplanmıştır (Cevahir, 2020: 42).

Öğrencilere uygulanan ön ve son test puanlarına ilişkin normallik analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 3.8.** Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu ön-test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	-.38	.51	-.70	.99
	Kontrol	20	-.70	.51	.16	.99
Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	.64	.51	.33	.99
	Kontrol	20	.39	.51	-.96	.99
Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama	Deney	20	.51	.51	-.11	.99
	Kontrol	20	.39	.51	-.57	.99
İfadelerdeki varsayımları tanımlama	Deney	20	.23	.51	-.41	.99
	Kontrol	20	-.46	.51	.03	.99
Cornell Testi-Toplam	Deney	20	-.14	.51	-.64	.99
	Kontrol	20	-.22	.51	-.78	.99

Çarpıklık değerleri  $\pm 1$  (Büyüköztürk vd., 2014) ve basıklık değerleri  $\pm 3$  arasında elde edildiğinde parametrik analizler yapılır (Tabachnick and Fidell, 2013). Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu ön-test puanlarına ait normallik analiz sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir. Görüldüğü gibi tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma deney grubu çarpıklık katsayısı  $-.38$ , basıklık katsayısı  $-.70$  iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı  $-.70$  iken basıklık katsayısı  $.16$  olarak bulunmuştur. Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma deney grubu çarpıklık katsayısı  $.64$ , basıklık katsayısı  $.33$  iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı  $.39$  iken basıklık katsayısı  $-.96$ ; gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama deney grubu çarpıklık katsayısı  $.51$ , basıklık katsayısı  $-.11$  iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı  $.39$  iken basıklık katsayısı  $-.57$ ; ifadelerdeki varsayımları tanımlama deney grubu çarpıklık katsayısı  $.23$ , basıklık katsayısı  $-.41$  iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı  $-.46$  iken basıklık katsayısı  $.03$ ; Cornell Testi toplam puanlarına göre deney grubu çarpıklık

katsayısı -.14, basıklık katsayısı -.64 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -.22 iken basıklık katsayısı -.78 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ön testinin ve alt bölümlerinin normal dağıldığı görülmektedir.

**Tablo 3.9.** Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu erişim puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	.41	.51	-1.33	.99
	Kontrol	20	1.18	.51	.59	.99
Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	.27	.51	-1.23	.99
	Kontrol	20	.59	.51	.92	.99
Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama	Deney	20	.23	.51	-.40	.99
	Kontrol	20	.18	.51	-.21	.99
İfadelerdeki varsayımları tanımlama	Deney	20	.07	.51	-1.33	.99
	Kontrol	20	.44	.51	1.30	.99
Cornell Testi- Toplam	Deney	20	-.06	.51	-.91	.99
	Kontrol	20	.83	.51	-.28	.99

Tablo 3.9.'da görüldüğü gibi Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma alt bölümü deney grubu çarpıklık katsayısı .41, basıklık katsayısı -1.33 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 1.18 iken basıklık katsayısı .59 olarak bulunmuştur. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma alt bölümü deney grubu çarpıklık katsayısı .27, basıklık katsayısı -1.23 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .59 iken basıklık katsayısı 92; Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama alt bölümü deney grubu çarpıklık katsayısı .23, basıklık katsayısı -.40 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .18 iken basıklık katsayısı -.21; Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ifadelerdeki varsayımları tanımlama alt bölümü deney grubu çarpıklık katsayısı .07, basıklık katsayısı -1.33 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .44 iken basıklık katsayısı 1.30; Cornell Testi toplam puan deney grubu çarpıklık katsayısı -.06, basıklık katsayısı -.91 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .83 iken basıklık katsayısı -.28 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri son testinin ve alt bölümlerinin normal dağıldığı görülmektedir.

**Tablo 3.10.** Torrance Yaraticı Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu ön-test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Torrance Yaraticılık Testi	Deney	20	1.42	.51	2.25	.99
	Kontrol	20	.50	.51	.25	.99
Norm Değer Puan	Deney	20	.38	.51	-.55	.99
	Kontrol	20	-.35	.51	.51	.99
Yaraticı Kuvvetler Listesi	Deney	20	2.18	.51	6.66	.99
	Kontrol	20	.81	.51	.14	.99

Torrance Yaraticı Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu ön-test puanlarına ait normallik analiz sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir. Torrance Yaraticılık Testi deney grubu çarpıklık katsayısının 1.42 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının .50, deney grubu basıklık katsayısının 2.25 ve kontrol grubu basıklık katsayısının .25 olduğu, yaraticı kuvvetler listesi deney grubu çarpıklık katsayısının 2.18 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının .81, deney grubu basıklık katsayısının 6.66 ve kontrol grubu basıklık katsayısının .14 olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaraticılık testinin deney grubunun normal dağılmadığı görülmektedir. Bunun yanında Norm Değer Puanlarının deney grubu çarpıklık katsayısının .38 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının -.35, deney grubu basıklık katsayısının -.55 ve kontrol grubu basıklık katsayısının .51 olduğu görülmektedir bu nedenle Norm Değer Puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur.

**Tablo 3.11.** Torrance Yaraticı Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu erişim puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Torrance Yaraticılık Testi	Deney	20	.51	.50	-.75	.97
	Kontrol	20	1.69	.50	3.94	.97
Norm Değer Puan	Deney	20	1.07	.50	1.20	.97
	Kontrol	20	2.15	.50	5.95	.97
Yaraticı Kuvvetler Listesi	Deney	20	.41	.50	-1.47	.97
	Kontrol	20	.67	.50	.55	.97

Torrance Yaraticı Düşünme Becerileri Testi deney grubu ve kontrol grubu erişim puanlarına ait normallik analiz sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir. Torrance Yaraticılık

Testinin ve norm değer puanının normal dağılmadığı ve yaratıcı kuvvetler listesinin normal dağıldığı görülmektedir. Torrance Yaratıcılık Testi deney grubu çarpıklık katsayısının .51 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının 1.69 deney grubu basıklık katsayısının -.75 ve kontrol grubu basıklık katsayısının 3.94 olduğu görülmektedir bu nedenle Torrance Yaratıcılık Testinin deney grubunun normal dağılmadığı görülmektedir. Norm Değer Puan deney grubu çarpıklık katsayısının 1.07 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının 2.15 deney grubu basıklık katsayısının 1.20 ve kontrol grubu basıklık katsayısının 5.95 olduğu ve Yaratıcı Kuvvetler Listesi deney grubu çarpıklık katsayısının .41 ve kontrol grubu çarpıklık katsayısının .67 deney grubu basıklık katsayısının -1.47 ve kontrol grubu basıklık katsayısının .55 olduğu görülmektedir bu nedenle Torrance Yaratıcılık Testi alt boyutlarının normal dağıldığı görülmektedir.

**Tablo 3.12.** Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği deney grubu ve kontrol grubu ön test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
<b>Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	-.06	.51	-.45	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-.04	.54	-.83	1.01
<b>Tutum</b>	<b>Deney</b>	20	-.03	.51	-.52	.99
	<b>Kontrol</b>	20	.23	.54	-.58	1.01
<b>Özyeterlilik</b>	<b>Deney</b>	20	-.03	.51	-.84	.99
	<b>Kontrol</b>	20	.53	.54	1.00	1.01
<b>Kaygı</b>	<b>Deney</b>	20	-.64	.51	.76	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-.59	.54	.79	1.01

Tablo 3.12.'de Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği ve alt bölümlerinin ön test sonuçlarının normal dağıldığı görülmektedir. Toplam puan deney grubu çarpıklık katsayısı -.06, basıklık katsayısı -.45 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -.04 iken basıklık katsayısı -.83 olarak bulunmuştur. Tutum alt bölümü puanı deney grubu çarpıklık katsayısı -.03, basıklık katsayısı -.52 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .23 iken basıklık katsayısı -.58; özyeterlilik alt bölümü puanı deney grubu çarpıklık katsayısı -.03, basıklık katsayısı -.84 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .53 iken basıklık katsayısı 1.00 ve kaygı alt bölümü puanı deney grubu çarpıklık katsayısı -.64, basıklık katsayısı .76 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -.59 iken basıklık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3.13.** Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği deney grubu ve kontrol grubu erişü puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Çarpıklık Katsayısı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Basıklık Katsayısı</b>	<b>Standart Hata</b>
<b>Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	2.93	.51	9.64	.99
	<b>Kontrol</b>	20	1.87	.50	3.07	.97
<b>Tutum</b>	<b>Deney</b>	20	2.66	.51	7.77	.99
	<b>Kontrol</b>	20	3.21	.50	10.97	.97
<b>Özyeterlilik</b>	<b>Deney</b>	20	2.81	.51	8.24	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-3.47	.50	13.93	.97
<b>Kaygı</b>	<b>Deney</b>	20	2.43	.51	6.46	.99
	<b>Kontrol</b>	20	3.43	.50	11.78	.97

Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği Deney Grubu ve Kontrol Grubu Erişü Puanlarına ait veriler Tablo 3.13.'de verilmiştir. Çarpıklık değerleri  $\pm 1$  (Büyüköztürk vd., 2014) ve basıklık değerleri  $\pm 3$  arasında elde edildiğinde parametrik analizler yapılır (Tabachnick and Fidell, 2013). Duyuşsal özellikler toplam puan deney grubu çarpıklık katsayısı 2.93, basıklık katsayısı 9.64 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 1.87 iken basıklık katsayısı 3.07 olarak bulunmuştur. Tutum puanı deney grubu çarpıklık katsayısı 2.66, basıklık katsayısı 7.77 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 3.21 iken basıklık katsayısı 10.97; özyeterlilik puanı deney grubu çarpıklık katsayısı 2.81, basıklık katsayısı 8.24 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -3.47 iken basıklık katsayısı 13.93 ve kaygı puanı deney grubu çarpıklık katsayısı 2.43, basıklık katsayısı 6.46 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 3.43 iken basıklık katsayısı 11.78 olarak görölmektedir. Duyuşsal özellikler ölçeği ve alt bölümlerinin normal dağılmadığı görölmektedir.

Yapılan analiz sonucunda Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği ön testi normallik dağılım analizi toplam puanının normal dağılım gösterdiği görölmektedir. Analiz sonuçları Tablo 3.14.'de verilmektedir. Toplam puan deney grubu çarpıklık katsayısı .32, basıklık katsayısı -.10 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .69 iken basıklık katsayısı -.31 olarak bulunmuştur. Alt boyutları incelendiğinde içsel alt boyutu puanları, deney grubu çarpıklık katsayısı -.57, basıklık katsayısı -.05 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -.10 iken basıklık katsayısı -.12 olarak görölmektedir.

**Tablo 3.14.** Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği deney grubu ve kontrol grubu ön test puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Toplam	Deney	20	.32	.51	-.10	.99
	Kontrol	20	.69	.51	-.31	.99
İçsel	Deney	20	-.57	.51	-.05	.99
	Kontrol	20	-.10	.51	-.12	.99
Yarar	Deney	20	.35	.51	.17	.99
	Kontrol	20	.34	.51	-.59	.99
Dışsal	Deney	20	.13	.51	-1.26	.99
	Kontrol	20	.23	.51	-1.32	.99
Yeterlilik	Deney	20	.55	.51	.18	.99
	Kontrol	20	.25	.51	-.34	.99
Görev	Deney	20	.14	.51	-1.47	.99
	Kontrol	20	-.11	.51	-1.00	.99
Çaba	Deney	20	-.17	.51	.56	.99
	Kontrol	20	-1.35	.51	.84	.99

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi yarar alt boyutu puanı deney grubu çarpıklık katsayısı .35, basıklık katsayısı .17 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .34 iken basıklık katsayısı -.59; dışsal puan deney grubu çarpıklık katsayısı .13, basıklık katsayısı -1.26 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .23 iken basıklık katsayısı -1.32; yeterlilik puanı deney grubu çarpıklık katsayısı .55, basıklık katsayısı .18 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .25 iken basıklık katsayısı -.34; görev puanı deney grubu çarpıklık katsayısı .14, basıklık katsayısı -1.47 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .11 iken basıklık katsayısı -1.00 ve son olarak çaba puanı deney grubu çarpıklık katsayısı -.17, basıklık katsayısı .56 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -1.35 iken basıklık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucunda Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği erişim puanları normallik dağılım analizi Tablo 3.15'te görüldüğü gibi toplam puanının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık değerleri  $\pm 1$  (Büyüköztürk vd., 2014) ve basıklık değerleri  $\pm 3$  arasında elde edildiğinde parametrik analizler yapılır (Tabachnick and Fidell, 2013). Torrance Yaratıcılık Testinin normal dağılmadığı

görülmektedir. Toplam puan deney grubu çarpıklık katsayısı .06, basıklık katsayısı -1.21 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -1.96 iken basıklık katsayısı 6.43 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3.15.** Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği deney grubu ve kontrol grubu erişim puanlarına ait normallik analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
<b>Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	.06	.51	-1.21	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-1.96	.51	6.43	.99
<b>İçsel</b>	<b>Deney</b>	20	1.53	.51	2.30	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-.57	.51	.83	.99
<b>Yarar</b>	<b>Deney</b>	20	1.14	.51	.12	.99
	<b>Kontrol</b>	20	-2.29	.51	8.57	.99
<b>Dışsal</b>	<b>Deney</b>	20	1.40	.51	1.35	.99
	<b>Kontrol</b>	20	.66	.51	6.98	.99
<b>Yeterlilik</b>	<b>Deney</b>	20	.92	.51	-.56	.99
	<b>Kontrol</b>	20	1.14	.51	1.45	.99
<b>Görev</b>	<b>Deney</b>	20	.34	.51	-1.00	.99
	<b>Kontrol</b>	20	.80	.51	7.55	.99
<b>Çaba</b>	<b>Deney</b>	20	1.46	.51	1.23	.99
	<b>Kontrol</b>	20	1.27	.51	1.08	.99

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi içsel puan deney grubu çarpıklık katsayısı 1.53, basıklık katsayısı 2.30 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -.57 iken basıklık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ayrıca yarar puanı deney grubu çarpıklık katsayısı 1.14, basıklık katsayısı .12 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -2.29 iken basıklık katsayısı 8.57; dışsal puan deney grubu çarpıklık katsayısı 1.40, basıklık katsayısı 1.35 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .66 basıklık katsayısı 6.98; yeterlilik puanı deney grubu çarpıklık katsayısı .92, basıklık katsayısı -.56 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 1.14 iken basıklık katsayısı 1.45; görev puanı deney grubu çarpıklık katsayısı .34, basıklık katsayısı -1.00 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .80 iken basıklık katsayısı 7.55 ve son olarak çaba puanı deney grubu çarpıklık katsayısı 1.46, basıklık katsayısı 1.23 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı 1.27 iken basıklık katsayısı 1.08 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3.16.** Öğrenci ürün dosyaları Fleiss Kappa analizi sonuçları.

Kategoriler	Puanlama Fleiss Kappa
Planlama ve Sonuçlandırma	.87
Sanat Elemanları ve Tasarım İlkeleri	.73
Gerçek Yaşam ve Doğa İlişkisi	.88
Sanatsal Yaratıcılık	.84
Ürün Çeşitliliği	.51

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrenci ürün dosyaları puanlama cetveli Fleiss kapa analizinde .01-.20 aralığı düşük, .21-.40 aralığı ortanın altı, .41-.60 aralığı orta, .61-.80 aralığı ortanın üstü ve .81-1 aralığı ise mükemmel uyumu ifade etmektedir. Tabloda görüldüğü gibi Fleiss Kappa analizi sonuçları .51 ile .88 arasında değer almıştır. Tabloda görüldüğü üzere planlama ve sonuçlandırma puanlama (FK=.87) ile gerçek yaşam ve doğa ilişkisi (FK=.88) ve sanatsal yaratıcılık puanlamalarında (FK=.84) beş uzman arasında mükemmel bir uyum olduğu, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri puanlamada (FK=.73) ortanın üstü bir uyum olduğu ve ürün çeşitliliği puanlama (FK=.51) puanlamalarında beş uzman arasında orta düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.17.** Öğrenci ürün dosyaları deney ve kontrol grupların normallik analizi sonuçları.

	Gruplar	N	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Planlama ve Sonuçlandırma	Deney	20	-1.44	.51	.40	.99
	Kontrol	20	.92	.52	-.05	.99
Sanat Elemanları ve Tasarım İlkeleri	Deney	20	-1.15	.51	.68	.99
	Kontrol	20	.33	.51	-1.25	.99
Gerçek Yaşam ve Doğa İlişkisi	Deney	20	-1.15	.51	.10	.99
	Kontrol	20	.88	.51	-.80	.99
Sanatsal Yaratıcılık	Deney	20	.37	.51	.20	.99
	Kontrol	20	-1.08	.51	1.83	.99
Ürün Çeşitliliği	Deney	20	-1.02	.51	-.37	.99
	Kontrol	20	.271	.51	-1.07	.99
TOPLAM	Deney	20	-.94	.51	-.37	.99
	Kontrol	20	.48	.51	-.86	.99

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda öğrenci ürün dosyaları planlama ve sonuçlandırma puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı -1.44 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .92 bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu basıklık katsayısı .40 olarak

iken kontrol grubu basıklık katsayısı -.05 bulunmuştur. Sanat elemanları ve tasarım ilkeleri puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı -1.15 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .33 bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu basıklık katsayısı .68 olarak iken kontrol grubu basıklık katsayısı -1.25 bulunmuştur. Gerçek yaşam ve doğa ilişkisi puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı -1.15 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .88 bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu basıklık .10 olarak iken kontrol grubu basıklık katsayısı -.80 bulunmuştur. Sanatsal yaratıcılık puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı .37 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı -1.08 bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu basıklık katsayısı .20 olarak iken kontrol grubu basıklık katsayısı 1.83 bulunmuştur. Ürün çeşitliliği puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı -1.02 kontrol grubu çarpıklık katsayısı .271 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu basıklık katsayısı -.37 olarak iken kontrol grubu basıklık katsayısı -1.07 bulunmuştur. Toplam puanına ilişkin deney grubu çarpıklık katsayısı -.94 iken kontrol grubu çarpıklık katsayısı .48 bulunmuştur. Bununla birlikte Toplam puanına ilişkin deney grubu basıklık katsayısı -.37 olarak iken kontrol grubu basıklık katsayısı -.86 bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-1, +1) (Büyüköztürk, 2010), basıklık katsayısının ise (-3, +3) aralığında değer alması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmanın nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler betimsel ve içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları görsel sanatlar dersinde özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının alana özgü becerileri, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve özel yetenekli öğrencilerin uzaktan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasının öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

#### 4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde görsel sanatlar dersinde özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, duyuşsal özellikleri ve benlik görev algıları üzerinde etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX), Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği, Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde parametrik olma durumuna göre analiz yöntemi seçilmiştir. Nonparametrik testlerden ilişkiyel istatistik testlerinden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Non parametrik testler olan Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi verilerinden elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Pearson'un korelasyon katsayısı olan r etki değeri hesaplanmıştır. r değeri 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0 (sıfır) etkinin olmadığını 1 (bir) mükemmel etkiyi ifade eder.  $r = 0,10-0,30$  küçük etki,  $r = 0,30-0,50$  orta etki,  $r = 0,5$  ve üzeri büyük etki olduğunu açıklar. Etki büyüklüğü  $r = Z / \sqrt{n}$  formülü ile hesaplanmıştır (Cevahir, 2020: 42). Yapılan uygulamanın etkililiğini tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Cohen'in d değeri ile karşılaştırılan grup veya olayın ortalamalarının kaç standart sapma birbirlerinden uzaklaştığını tespit etme imkânı sağlar. Bu değer işaretine bakılmaksızın 0,2, 0,5, 0,8 ve 1,2 olmak üzere küçük, orta, büyük ve çok büyük etki olarak sınıflandırılır (Tak, 2021: 37).

##### 4.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilere Cornell

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey X uygulanmıştır. Puanlar yapılan normallik analizlerine bağlı olarak normal dağılım gösterenler ilişkili örneklem t testi ile analiz edilirken normal dağılım göstermeyenler Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi için grupların erişim puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Veriler için  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki büyüklüğü için parametrik testlerde Cohen d ile parametrik olmayan testler için Pearson'un korelasyon katsayısı olan r değeri baz alınmıştır.

Grupların erişim puanlarının karşılaştırılması için normal dağılım gösterenler tablo 4.1'de gösterildiği gibi ilişkili örneklem t testi ile analiz edilirken normal dağılım göstermeyenler tablo 4.2 de görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 4.1.** Grupların Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi erişim puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
<b>Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma</b>	<b>Deney</b>	20	1.40	1.67	26.30	3.06	.005	.97
	<b>Kontrol</b>	20	.15	.74				
<b>Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği</b>	<b>Deney</b>	20	1.50	1.15	38	3.32	.002	1.05
	<b>Kontrol</b>	20	.45	.83				
<b>İfadelerdeki varsayımları tanımlama</b>	<b>Deney</b>	20	1.90	1.41	23.51	5.24	.000	1.66
	<b>Kontrol</b>	20	.15	.49				
<b>Cornell Testi-Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	7.45	4.19	24.85	6.06	.000	1.91
	<b>Kontrol</b>	20	1.35	1.66				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları eleştirel düşünme becerileri testi erişim sonuçları alt bölümleri incelendiğinde deney grubu lehine tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma (0,005,  $p < 0,05$ ), gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği (0,002,  $p < 0,05$ ), ifadelerdeki varsayımları tanımlama (0,000,  $p < 0,05$ ) ve Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi toplam puanlarının (0,000,  $p < 0,05$ ) deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d=1,91$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi arttırdığı ve çok büyük etkiye

sahip olduğu söylenebilir. Tablo 4.2’de gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama alt bölümüne ilişkin sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Grupların Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi erişim puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p	r
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Deney	20	26.10	2.35	88.00	.002	.50
	Kontrol	20	14.90	1.09			

\* p< 0.05

Yapılan normallik analizleri sonucunda normal dağılım göstermeyen tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma alt bölümüne ait veriler Mann Whitney U test ile analiz edilmiştir. Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi iki grubun Cornell Eleştirel düşünme becerileri tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma alt bölümü puanlarının deney ve kontrol grupları arasında birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı (0,002, p< 0,05) görülmektedir. Bu bulguya göre yapılan uygulamanın gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama alt bölümünü geliştirmede orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının süreç içerisindeki ilerlemelerinin tespit edilmesi için grupların erişimlerine bakılmıştır. Grupların karşılaştırılması için normal dağılım gösterenler tablo 4.3’te gösterildiği gibi ilişkili örneklem T testi ile analiz edilirken normal dağılım göstermeyenler Tablo 4.4’te görüldüğü gibi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 4. 3.** Deney grubu Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U analiz sonuçları.

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Ön Test	20	15.90	3.70	19	-5.05	.000	.87
	Son Test	20	18.55	2.21				
Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma	Ön Test	20	11.00	2.45	19	-3.76	.001	.58
	Son Test	20	12.40	2.37				
İfadelerdeki varsayımları tanımlama	Ön Test	20	4.50	1.67	19	-6.02	.000	1.25
	Son Test	20	6.40	1.35				
Cornell Toplam	Ön Test	20	39.85	6.04	19	-7.96	.000	1.33
	Son Test	20	47.30	5.12				

\* p< 0.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Cornell X Eleştirel Düşünme Becerileri Testi verileri deney grubun erişim puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma ön test puan ortalamalarının 15,90 ve son test puan ortalamalarının 18,55 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma ön test puan ortalamalarının 11,00 ve son test puan ortalamalarının 12,40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.001$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. İfadelerdeki varsayımları tanımlama ön test puan ortalamalarının 4,50 ve son test puan ortalamalarının 6,40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam ön test puan ortalamalarının 39,85 ve son test puan ortalamalarının 47,30 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $0.000$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d= 1,33$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi arttırdığı ve çok büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.4.** Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ifadelerdeki varsayımları tanımlama deney grubu ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" sonuçları.

ÖnTest – SonTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
<b>Pozitif S.</b>	15	8.00	120.00			
<b>Negatif S.</b>	0	.00	.00	-3.47	.001	.40
<b>Eşit S.</b>	5					

\*  $p<0.05$

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi deney grubu gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama erişim puanları arasında ( $0.001$ ,  $p<0.05$ ) son test lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Veriler için  $p<0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki büyüklüğü için Pearson'un korelasyon katsayısı olan r değeri baz alınmıştır.

**Tablo 4. 5.** Kontrol grubu Cornell Eleştirel Düşünme becerileri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma</b>	<b>Ön Test</b>	20	15.65	3.45	19	-2.45	.024	.18
	<b>Son Test</b>	20	16.25	3.08				
<b>Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma</b>	<b>Ön Test</b>	20	11.00	3.19	19	-.90	.379	-
	<b>Son Test</b>	20	11.15	3.01				
<b>Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği</b>	<b>Ön Test</b>	20	8.95	2.35	19	-2.44	.025	.20
	<b>Son Test</b>	20	9.40	2.09				
<b>İfadelerdeki varsayımları tanımlama</b>	<b>Ön Test</b>	20	4.40	1.50	19	-1.37	.186	-
	<b>Son Test</b>	20	4.55	1.39				
<b>Cornell Testi-Toplam</b>	<b>Ön Test</b>	20	40.00	5.88	19	-3.63	.002	.23
	<b>Son Test</b>	20	41.35	5.63				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi Cornell X Eleştirel Düşünme Testi verileri kontrol grubun erişim puanları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma ön test puan ortalamalarının 15,65 ve son test puan ortalamalarının 16,25 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p<0.24$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma ön test puan ortalamalarının 11,00 ve son test puan ortalamalarının 11,15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.379$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği ön test puan ortalamalarının 8,95 ve son test puan ortalamalarının 9,40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.025$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. İfadelerdeki varsayımları tanımlama ön test puan ortalamalarının 4,40 ve son test puan ortalamalarının 4,55 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.186$ ,  $p > 0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Toplam ön test puan ortalamalarının 40,00 ve son test puan ortalamalarının 41,35 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $0.002$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen'in *d* değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d=23$ ) yapılan uygulamanın kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi arttırdığı ve küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Yapılan uygulamanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi uygulanmıştır. Yapılan normallik analizlerine bağlı olarak normal dağılım gösteren veriler ilişkili örneklem T testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi için grupların erişim puanları karşılaştırılmıştır. Veriler için  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki büyüklüğü için parametrik testlerde Cohen  $d$  ile parametrik olmayan testler için Pearson'un korelasyon katsayısı olan  $r$  değeri baz alınmıştır. Grupların erişim puanlarının karşılaştırılması için Tablo 4.6'te gösterildiği gibi ilişkili örneklem T testi ile normal dağılım göstermeyenler Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi norm değer sonuçları, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam Torrance Yaratıcılık Testi sonuçları başlıklarında analiz edilmiştir.

**Tablo 4.6.** Grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi erişim puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	20	1.09	1.03	19.18	4.49	.000	1.42
	Kontrol	20	.05	.07				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.6'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları son test puanları incelendiğinde yaratıcı kuvvetler listesi alt bölümü ( $0,000$ ,  $p < 0,05$ ), puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in  $d$  değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d=1,42$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi yaratıcı kuvvetler listesi alt bölümüne ait becerileri arttırdığı ve büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.7.** Grupların Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi erişim puanlarının karşılaştırılmasına Mann Whitney U testi analiz sonuçları.

	Gruplar	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>Ss</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Torrance Yaratıcılık Testi	Deney	20	27.33	1.72	63.50	.000	.60
	Kontrol	20	13.68	.20			
Norm Değer Puanı	Deney	20	26.73	.84	75.50	.000	.55
	Kontrol	20	14.28	.15			

\*  $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda Tablo 4.7 'de görüldüğü gibi Toplam Torrance Yaratıcılık testi puanı (0,000,  $p < 0,05$ ) ve norm değer puanlarında (0,000,  $p < 0,05$ ) deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için  $r$  değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $r=0.60$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi arttırdığı ve çok büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının süreç içerisindeki ilerlemelerinin tespit edilmesi için grupların erişilerine bakılmıştır. Grupların karşılaştırılması için ilişkili örneklem T testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 4. 8.** Deney grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Torrance Yaratıcılık Testi</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.53	1.40	19	-5.03	.000	1.21
	<b>Son Test</b>	20	1.40	1.75				
<b>Norm Değer Puan</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.25	.71	19	-4.52	.000	1.12
	<b>Son Test</b>	20	.60	.81				
<b>Yaratıcı Kuvvetler Listesi</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.28	.83	19	-4.70	.000	1.16
	<b>Son Test</b>	20	.80	1.02				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.8'te görüldüğü gibi deney grubu ön test puanları incelendiğinde norm değer puan alt bölümü toplam puan ortalaması  $-.25$  son test puan ortalaması  $.60$  olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,000,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Yaratıcı kuvvetler listesi alt bölümü toplam puan ortalaması  $-.28$  son test puan ortalaması  $1,02$  olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,000,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Torrance Yaratıcılık Testi toplam puan ortalaması ön test puanı  $-.53$  son test puan ortalaması  $1,40$  olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,000,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in  $d$  değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d=1,21$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi kontrol grubu ön test puanları incelendiğinde norm değer alt bölümü toplam puan ortalaması  $-.21$  son test puan ortalaması  $-.14$  olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,040,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı

görülmektedir. Yaratıcı kuvvetler listesi alt bölümü toplam puan ortalaması -,28 son test puan ortalaması -,23 olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,009,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir.

**Tablo 4. 9.** Kontrol grubu Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Torrance Yaratıcılık Testi</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.50	1.25	19	-2.77	.012	.11
	<b>Son Test</b>	20	-.37	1.21				
<b>Norm Değer Puan</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.21	.47	19	-2.20	.040	.14
	<b>Son Test</b>	20	-.14	.50				
<b>Yaratıcı Kuvvetler Listesi</b>	<b>Ön Test</b>	20	-.28	.89	19	-2.90	.009	.06
	<b>Son Test</b>	20	-.23	.85				

\*  $p < 0.05$

Torrance Yaratıcılık Testi toplam puan ortalaması ön test puanı -,50 son test puan ortalaması -,37 olduğu ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine (0,012,  $p < 0,05$ ) anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in *d* değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $d=0,11$ ) yapılan uygulamanın kontrol grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yapılan uygulamanın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilere Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Ölçeği ve Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan normallik analizlerinde normal dağılım gösterenler ilişkili örneklem T testi ile normal dağılım göstermeyenler Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi için grupların erişim puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ise yine ilişkili örneklem T testi ile analiz edilmiştir. Veriler için  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki büyüklüğü için parametrik testlerde Cohen *d* ile parametrik olmayan testler için Pearson'un korelasyon katsayısı olan *r* değeri baz alınmıştır.

#### 4.1.3.1. Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yapılan uygulamanın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla elde edilen bilgiler Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.** Grupların Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Ölçeği'ne ilişkin erişi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U Analiz Sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p	r
<b>Toplam</b>	<b>Deney</b>	20	25.73	22.94	95.50	.004	.32
	<b>Kontrol</b>	20	15.28	5.13			
<b>Tutum</b>	<b>Deney</b>	20	22.85	8.45	153.00	.211	-
	<b>Kontrol</b>	20	18.15	3.4			
<b>Özyeterlik</b>	<b>Deney</b>	20	26.60	8.63	78.00	.001	.39
	<b>Kontrol</b>	20	14.40	3.15			
<b>Kaygı</b>	<b>Deney</b>	20	22.75	7.17	155.00	.231	-
	<b>Kontrol</b>	20	18.25	5.90			

\* p< 0.05

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Ölçeği'ne ilişkin son testlerinin toplam puan ve alt bölümlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde tutum alt bölümü puanlarının deney ve kontrol grupları arasında birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı (0.211, p< 0,05), öz yeterlik alt bölümü puanlarının deney ve kontrol grupları arasında birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı (0,001, p< 0,05), kaygı alt bölümü puanlarının deney ve kontrol grupları arasında birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı (0,231, p> 0,05) görülmektedir. Toplam test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı (0,004, p<0,05) görülmektedir. Bu bulguya göre yapılan uygulamanın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik duyuşsal özelliklerini geliştirmede orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının süreç içerisindeki ilerlemelerinin tespit edilmesi için grupların erişilerine bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.11 ve 4.12 de gösterilmiştir.

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Testi verileri deney grubu ön test son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön test puan ortalamalarının 78,90 ve son test puan ortalamalarının 83,25 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.11.** Deney grubu Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Ölçeği ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Toplam</b>	<b>Ön Test</b>	20	171.30	26.64	19	-2.58	.018	.50
	<b>Son Test</b>	20	184.55	25.98				
<b>Tutum</b>	<b>Ön Test</b>	20	78.90	11.48	19	-2.30	.033	.40
	<b>Son Test</b>	20	83.25	10.25				
<b>Özyeterlik</b>	<b>Ön Test</b>	20	58.70	13.97	19	-2.49	.022	.36
	<b>Son Test</b>	20	63.50	12.63				
<b>Kaygı</b>	<b>Ön Test</b>	20	33.70	9.41	19	-2.31	.032	.41
	<b>Son Test</b>	20	37.40	8.77				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.11 'de görüldüğü gibi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.033$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Özyeterlik ön test puan ortalamalarının 58,70 ve son test puan ortalamalarının 63,50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.022$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı ön test puan ortalamalarının 33,70 ve son test puan ortalamalarının 37,40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.032$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam ön test puan ortalamalarının 171,30 ve son test puan ortalamalarının 184.55 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.018$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ve uygulamanın deney grubunda orta düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görsel sanatlar /resim dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin uygulama sonunda başlangıca göre geliştiği ifade edilebilmektedir.

**Tablo 4.12.** Kontrol grubu Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Ölçeği ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<b>Toplam</b>	<b>Ön Test</b>	20	170.45	24.71	19	-2.00	.059	-
	<b>Son Test</b>	20	172.75	22.51				
<b>Tutum</b>	<b>Ön Test</b>	20	77.00	11.18	19	-1.78	.091	-
	<b>Son Test</b>	20	78.25	10.10				
<b>Özyeterlik</b>	<b>Ön Test</b>	20	57.95	10.22	19	.85	.405	-
	<b>Son Test</b>	20	57.35	11.73				
<b>Kaygı</b>	<b>Ön Test</b>	20	35.50	9.21	19	-1.25	.227	-
	<b>Son Test</b>	20	37.15	6.92				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri Testi verileri kontrol grubu ön test son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön test puan ortalamalarının 77,00 ve son test puan ortalamalarının 78,25 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.091$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Özyeterlik ön test puan ortalamalarının 57,95 ve son test puan ortalamalarının 57,35 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0,405$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Kaygı ön test puan ortalamalarının 35,50 ve son test puan ortalamalarının 37,15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.227$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam ön test puan ortalamalarının 170,45 ve son test puan ortalamalarının 172,75 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.059$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin uygulama sonunda başlangıca göre gelişmediği söylenebilir.

#### **4.1.3.2. Öğrencilerin Benlik ve Görev Algısına İlişkin Bulgular**

Yapılan uygulamanın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algıları üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.13.’te gösterilmiştir.

Bu amaçla araştırmanın başlangıcında ve sonunda öğrencilere Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan normallik analizlerinde normal dağılım gösterenler ilişkili örneklem t testi ile normal dağılım göstermeyenler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Programın etkililiğinin belirlenmesi için grupların erişim puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki değişimi tespit etmek için ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Veriler için  $p<0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Etki büyüklüğü için parametrik testlerde Cohen d ile parametrik olmayan testler için Pearson’un korelasyon katsayısı olan r değeri baz alınmıştır.

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları son test puanları incelendiğinde içsel sonuçları (0,000,  $p< 0,05$ ), yarar (0,063,  $p> 0,05$ ), dışsal (0,56,  $p> 0,05$ ), yeterlilik (0,56,

$p > 0,05$ ), görev (0,000,  $p < 0,05$ ), çaba (0,547,  $p > 0,05$ ), toplam puanların ise (0,000,  $p < 0,05$ ) olduğu ve sonuç olarak deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Farkın etki büyüklüğünü belirlemek için Pearson'un korelasyon katsayısı olan  $r$  değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ( $r=0,76$ ) yapılan uygulamanın deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar /resim dersine yönelik benlik ve görev algısını geliştirdiği ve büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.13.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algısına ilişkin erişim puan sonuçlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U analiz sonuçları.

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Ss	U	p	r
Toplam	Deney	20	29.95	7.28	11.00	.000*	.76
	Kontrol	20	11.05	5.28			
İçsel	Deney	20	27.68	4.32	56.50	.000*	.55
	Kontrol	20	13.33	1.52			
Yarar	Deney	20	23.95	2.69	131.00	.063	-
	Kontrol	20	17.05	2.59			
Dışsal	Deney	20	24.05	2.06	129.00	.056	-
	Kontrol	20	16.95	1.21			
Yeterlilik	Deney	20	24.03	3.59	129.50	.056	-
	Kontrol	20	16.98	1.23			
Görev	Deney	20	28.85	2.87	33.00	.000*	.68
	Kontrol	20	12.15	1.19			
Çaba	Deney	20	21.63	2.47	177.50	.547	-
	Kontrol	20	19.38	1.47			

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Testi verileri deney grubu ön test son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin içsel ön test puan ortalamalarının 20.40 ve son test puan ortalamalarının 24.85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Yarar ön test puan ortalamalarının 26.30 ve son test puan ortalamalarının 28.40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.002$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Dışsal ön test puan ortalamalarının 14,90 ve son test puan ortalamalarının 16,45 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.003$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Yeterlilik ön test puan ortalamalarının

24,45 ve son test puan ortalamalarının 27.40 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.002$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Görev ön test puan ortalamalarının 4,90 ve son test puan ortalamalarının 9,05 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.14.** Deney grubu öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algısına ilişkin ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
<b>Toplam</b>	<b>Ön Test</b>	20	98.95	10.17	19	-10.51	.000	1.64
	<b>Son Test</b>	20	116.05	10.65				
<b>İçsel</b>	<b>Ön Test</b>	20	20.40	4.07	19	-4.60	.000	1.31
	<b>Son Test</b>	20	24.85	2.56				
<b>Yarar</b>	<b>Ön Test</b>	20	26.30	3.51	19	-3.49	.002	.06
	<b>Son Test</b>	20	28.40	3.38				
<b>Dışsal</b>	<b>Ön Test</b>	20	14.90	4.11	19	-3.36	.003	.44
	<b>Son Test</b>	20	16.45	2.80				
<b>Yeterlilik</b>	<b>Ön Test</b>	20	24.45	5.52	19	-3.67	.002	.61
	<b>Son Test</b>	20	27.40	3.99				
<b>Görev</b>	<b>Ön Test</b>	20	4.90	2.22	19	-6.47	.000	2.25
	<b>Son Test</b>	20	9.05	1.36				
<b>Çaba</b>	<b>Ön Test</b>	20	8.00	2.90	19	-3.44	.003	.49
	<b>Son Test</b>	20	9.90	4.59				

\*  $p<0.05$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi çaba ön test puan ortalamalarının 8,00 ve son test puan ortalamalarının 9,90 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.003$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam ön test puan ortalamalarının 98,95 ve son test puan ortalamalarının 116,05 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ve uygulamanın deney grubunda çok yüksek düzeyde ( $d=1,64$ ) etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin uygulama sonunda başlangıca göre geliştiği söylenebilir.

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Testi verileri kontrol grubu ön test son test puanları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin içsel ön test puan ortalamalarının 20,20 ve son test puan ortalamalarının 20,50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.390$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Yarar ön test puan ortalamalarının 25,95 ve son test puan ortalamalarının 26,15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.733$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.15.** Kontrol grubu öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algısına ilişkin ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik T testi analiz sonuçları.

		<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	<b>d</b>
<b>Toplam</b>	<b>Ön Test</b>	20	99.00	2.33	19	-2.37	.028	1.04
	<b>Son Test</b>	20	101.80	3.05				
<b>İçsel</b>	<b>Ön Test</b>	20	20.20	.84	19	-.88	.390	-
	<b>Son Test</b>	20	20.50	.84				
<b>Yarar</b>	<b>Ön Test</b>	20	25.95	.89	19	-.35	.733	-
	<b>Son Test</b>	20	26.15	1.01				
<b>Dışsal</b>	<b>Ön Test</b>	20	14.90	.78	19	-.92	.367	-
	<b>Son Test</b>	20	15.15	.84				
<b>Yeterlilik</b>	<b>Ön Test</b>	20	25.35	1.15	19	-2.37	.028	.55
	<b>Son Test</b>	20	26.00	1.20				
<b>Görev</b>	<b>Ön Test</b>	20	5.35	.43	19	-.75	.464	-
	<b>Son Test</b>	20	5.55	.34				
<b>Çaba</b>	<b>Ön Test</b>	20	7.25	.48	19	-3.64	.002	.05
	<b>Son Test</b>	20	8.45	.34				

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi dışsal ön test puan ortalamalarının 14,90 ve son test puan ortalamalarının 15,15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.367$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Yeterlilik ön test puan ortalamalarının 25,35 ve son test puan ortalamalarının 26,00 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0,028$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Görev ön test puan ortalamalarının 5,35 ve son test puan ortalamalarının 5,55 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.464$ ,  $p>0.05$ ) oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Çaba ön test puan ortalamalarının 7,25

ve son test puan ortalamalarının 8,45 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.002$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam ön test puan ortalamalarının 99,00 ve son test puan ortalamalarının 101,80 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık ( $p=0.028$ ,  $p<0.05$ ) olduğu ve normal ders uygulamalarının kontrol grubunda yüksek düzeyde ( $d=1,04$ ) etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin görsel sanatlar /resim dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin uygulama sonunda başlangıca göre geliştiği söylenebilir.

#### 4.1.4. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Uygulama Becerilerine İlişkin Bulgular

Yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar dersi uygulamasının öğrencilerin ortaya koydukları (görsel sanatlar alanı) uygulama becerileri üzerindeki etkileri öğrenci ürünleri aracılığıyla tespit edilmek istenmiştir. Yapılan çalışmalar öğrenci ürün dosyaları puanlama cetveline aracılığıyla puanlama ve sonuçlandırma, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri, gerçek yaşama ve doğa ilişkisi, sanatsal yaratıcılık, ürün çeşitliliği alt başlıklarına ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla araştırmanın başlangıcından sonuna kadar hem deney grubu hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilere yaptıkları çalışmalarını bir dosya oluşturacak şekilde biriktirmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın sonunda oluşturulan ürün dosyalarının alan uzmanı beş görsel sanatlar öğretmen tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendiriciler arası uyum için Fleiss Kappa analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grupların normal dağılıp dağılmadığına öğrenmek için çarpıklık basıklık değerlerine bakılarak grupların normallik analizi yapılmıştır. Yapılan normallik analizlerinde normal dağılım gösterenler ilişkili örneklem t testi ile normal dağılım göstermeyenler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Veriler için  $p<0,05$  anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

**Tablo 4.16.** Deney grubu ve kontrol grubu planlama ve sonuçlandırma puanları karşılaştırmasına yönelik Mann Whitney U analizi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30.50	.000	.000
Kontrol	20	10.50		

\*  $p<0.05$

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi planlama ve sonuçlandırma alt boyutu puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (0,000,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.17.** Deney grubu ve kontrol grubu sanat elemanları ve tasarım ilkeleri puanları karşılaştırmasına yönelik Mann Whitney U analizi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	26.93	71.50	.000
Kontrol	20	14.08		

\* p< 0.05

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi sanat elemanları ve tasarım ilkeleri alt boyutu puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (0,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.18.** Deney grubu ve kontrol grubu gerçek yaşam ve doğa ilişkisi puanları karşılaştırmasına yönelik Mann Whitney U analizi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30.50	.000	.000
Kontrol	20	10.50		

\* p< 0.05

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi gerçek yaşam ve doğa ilişkisi alt boyutu puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (0,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.19.** Deney grubu ve kontrol grubu sanatsal yaratıcılık puanları karşılaştırmasına yönelik Mann Whitney U analizi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30.50	.000	.000
Kontrol	20	10.50		

\* p< 0.05

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi sanatsal yaratıcılık alt boyutu puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (0,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.20.** Ürün çeşitliliği deney grubu ve kontrol grubu puanları karşılaştırmasına yönelik Mann Whitney U analizi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30.50	.000	.000
Kontrol	20	10.50		

\* p< 0.05

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi ürün çeşitliliği alt boyutu puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (0,000, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.21.** Toplam puan deney grubu kontrol grubu karşılaştırmasına yönelik T testi analizi sonuçları.

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	SD	T	p
Deney	20	109.75	5.91	38	26.13	.000
Kontrol	20	63.10	5.36			

\*p< 0.05

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi toplam puanlar arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı fark bulunmuştur (0,000, p< 0.05). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.2 Öğretmenlerin Uygulanan Farklılaştırılmış Eğitime İlişkin Görüşleri

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Gözlemlemiş olduğunuz uygulanan etkinlikleri hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından nasıl buldunuz? Üstün yetenekli bireyleri göz önüne alarak etkinliklerin uygunluğu açısından görüşlerinizi belirtiniz?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.22’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.22.** Öğretmenlerin yapılan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri.

Temalar	f	%
1.1. Yapılan etkinliklerin kazanımlara uygun ve uyumlu olması	5	100
1.2. Çok sayıda bakış açısını içermesi /kapsaması	2	40
1.3. Önceki öğrenmelerle bağlantılı olması	1	20
1.4. Uygulanabilir etkinler olması	1	20
1.5. Yaratıcılığı desteklemesi	1	20

Gözlemci öğretmenlerin tamamı (5; %100) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yine gözlemci öğretmenlerin tamamı (5; %100) farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö1, bu konuda görüşlerini şöyle belirtmiştir: “Hedef kazanımlar etkinlikler ile uyumluydu ve etkinlikler hedef kazanımı gerçekleştirilmeye yönelikti.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini hedef kazanımlar açısından uygun ve uyumlu buldukları anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin yarıya yakını (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin çok sayıda bakış açısı içermesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö1 görüşlerini “Üstün yetenekli çocuklar için uygundu çünkü çok sayıda bakış açısı içeren etkinlik

*bulunmaktaydı.” şeklinde belirtirken Ö4: “Gözlemediğim etkinliklerin hedef kazanımlar ile uygun olduğunu gördüm. Hedef kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmış. Etkinliklerin içeriklerinin çeşit bakımından çok ve konu bakımından farklı olması, üstün yetenekli çocukların özellikleri düşünüldüğünde dersin verimini artırmak ve hedef kazanımları gerçekleştirme amacına ulaşmasını sağladığını gördüm.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere etkinliklerin çeşitli olması ve farklı bakış açılarını içermesinin hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından gözlemci öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir.*

Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin önceki öğrenmelerle bağlantılı olmasının hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için faydalı olduğunu belirtmiştir. Örneğin bu konuda Ö3 görüşlerini, “*...konuların iç içe geçmesi verimi artırdığını gözlemladim. Ayrıca etkinliklerin birbirleriyle bağlantılı olarak devam ettiğini, her etkinliğin bir sonraki etkinlik için temel oluşturduğunu gördüm.”* şeklinde belirtmiştir. Bu görüşten de anlaşılacağı üzere etkinliklerin önceki etkinliklerle bağlantılı olması, çeşitli olması ve farklı bakış açılarını içermesi hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından olumlu karşılanmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20), uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin uygulanabilir etkinlikler olmasının hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu söylemiştir. Örneğin bu konuda Ö3 görüşlerini, “*Hazırlanmış olan etkinliklerin hedef kazanımlar ile uygun olduğunu ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Bu görüşten de anlaşılacağı üzere etkinliklerin uygulanabilir olmasının hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından etkili bulunduğu anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin yaratıcılığı desteklemesinin hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu belirtmiştir. Örneğin bu konuda Ö5 görüşlerini, “*Uygulanan etkinliklerin hedef kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik olduğunu gördüm. Etkinlikler üstün yetenekli çocukların yaratıcılık özelliklerine uygundu. Öğrenciler yaratıcılıklarını gösterebilecek ve ilgilerini çeken konular üzerinde çalıştılar”* şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşten de anlaşılacağı üzere etkinliklerin yaratıcılığı desteklemesi, hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından etkili bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

## Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerde öğrencilerin katılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerde öğrencilerin katılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.23.** Öğretmenlerin etkinlikler esnasında öğrenci katılımı ile ilgili görüşleri.

Temalar	f	%
1.1. Öğrenciler aktif katılım sağladılar ve ilgili	5	100
1.2. Aktif katılım sağladılar çünkü		
1.2.1. Etkinlikler ilgi çekici	3	60
1.2.3. İyi odaklandıkları için iyi motive oldular	2	40
1.2.3. Kendi yeteneklerini gösterebildiler	2	40
1.3. Katılımın iyi olması öğrencilerin aralarındaki iletişimi güçlendirdi	3	60

Gözlemci öğretmenlerin tamamı (5; %100) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin ilgi çekici olduğunu ve aktif katılım sağlandığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “...çocukların ilgisini çektiği için çalışmalarını severek yaptıklarını, etkinliklere istekli bir şekilde görev aldıklarını ve aktif olarak katıldıklarını, gözlemledim.” Bu ifade, gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini, özel yetenekli öğrencilerin ilgi çekici bulduklarını ve etkinliklere aktif olarak katıldıklarını göstermektedir.

Gözlemci öğretmenlerin çoğunluğu (3; %60) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerine öğrencilerin aktif katılım sağlamanın nedeni olarak etkinliklerin ilgi çekici olmasını vurgulamışlardır. Örneğin Ö4, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin tüm etkinlikleri büyük bir ilgiyle yaptıklarını, birbirleriyle fikir alışverişinde bulduklarını ve etkinlik esnasında dikkat dağınık davranışlar sergilemediklerini aksine motivasyonlarının yüksek olduğunu gözlemledim.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini öğrenciler için ilgi çekici buldukları anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin yarıya yakını (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerine öğrencilerin aktif katılım sağlamanın nedeni olarak etkinliklere öğrencilerin iyi odaklanarak motive olmaları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö2, bu konuda

görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenciler tüm etkinliklere aktif olarak katıldılar. Etkinlik uygulama sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının tam olduğunu, yapmak istedikleri eserlere odaklandıklarını gözlemledim.” Bu ifade, gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde öğrencilerin motive olarak etkinliğe odaklandığını düşündüklerini göstermektedir.

Gözlemci öğretmenlerin yarıya yakını (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerine öğrencilerin aktif katılım sağlamanın nedeni olarak etkinlikler esnasında öğrencilerin kendi yeteneklerini gösterebilmelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenciler etkinliklerde kendi yeteneklerini gösterebildikleri için aktif katılım sağladılar. Etkinlikleri en güzel şekilde yapabilmek için gayret ettiklerini gözlemledim.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde, öğrencilerin kendi yeteneklerini gösterme fırsatı yakalamalarının aktif katılım üzerinde etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin yarıdan fazlası (3; %60) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerine öğrencilerin aktif katılımı sonucunda etkinlikler esnasında öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin güçlendiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenciler tüm etkinlikleri ilgiyle ve sevecek yaptılar. Uzaktan eğitim olmasına rağmen çevrim içi derslerde aktif katılım sağlandı. Böylece birbirleri ile etkileşimleri ve iletişimlerinin de olması sayesinde etkinliklerin sosyal becerileri de geliştirdiğinin gösterdiğini düşünüyorum. İlk etkinliğin başında sessiz duran öğrencilerde iletişim becerilerin zamanla geliştiği açık olarak görülmekteydi.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim becerilerinin geliştiğini düşündükleri görülmektedir.

### **Etkinliklerin geliştirmesi gerektiğini düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?**

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Etkinliklerin geliştirmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler varsa nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.24.** Öğretmenlerin etkinliklerin geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili görüşleri.

<b>Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Yeterli	4	80
1.1. Çünkü içerik zengin ve çok yönlü	3	60
1.2.Çünkü etkinlikler yaratıcılığı ve iletişimi destekliyor	1	20
1.3.Çünkü etkinlikler ardışık	1	20
2.Geliştirilmeli / Uygulamalara daha fazla zaman ayrılmalı	2	40

Gözlemci öğretmenlerin büyük çoğunluğu (4; %80) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin öğrencilerin amaçlanan kazanımları edinmeleri için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö1, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinlikler çok yönlüydü, içerikleri zengindi. Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin çoğu tarafından yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerden biri (1; %20) etkinliklerin yeterli olmasının nedeni olarak etkinliklerin yaratıcılığı ve iletişimi destekliyor olmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkartabildikleri türde olması ve aralarındaki iletişimi güçlendirmesi bence etkinliklerin en belirgin ve en güzel özelliğiydi. Bence yeterliydi.”* şeklinde ifade etmiştir. Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20) etkinliklerin yeterli olmasının nedeni olarak etkinliklerin ardışık şekilde düzenlenmiş olmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö3, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinliklerin ardışık olmasını çok beğendim. Eğer bu durum olmasaydı eleştirim ardışıklık yönünde olurdu fakat etkinliklerin şu haliyle geliştirilmesi gereken bir yönü olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerden gözlemci öğretmenlerin çoğu tarafından yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin yarıya yakını ise (2; %40) etkinlikler esnasında uygulamalara daha fazla zaman ayrılması gerektiğini ve bu yönde etkinliklerin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinliklerin içeriği konu bakımından oldukça çeşitli ve çocukların birçok farklı yönüne yönelikti. Geliştirilmesi gereken tek durum sanat eseri incelemesi uzun süre aldığı için öğrencilerin daha az ürün üretebildiklerini gözlemledim fakat ürünler nitelik açısından çok iyiydi.”* Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin bir kısmının uygulamaya daha fazla zaman ayrılacak şekilde etkinliklerin geliştirilebileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin yarıdan (3; %60) fazlası etkinliklerin yeterli olmasının nedeni olarak yaratıcılığı ve iletişimi desteklemesi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö1, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinlikler çok yönlüydü, içerikleri zengindi. Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin çoğu tarafından yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır.

**Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerin normal okuldaki sınıflarda bulunan özel yetenekli öğrencilere (öğretmen açısından uygulanabilirliği) kullanımı hakkındaki düşünceleriniz nedir?**

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerin normal okuldaki sınıflarda bulunan özel yetenekli öğrencilere (öğretmen açısından uygulanabilirliği) kullanımı hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.25.** Öğretmenlerin etkinliklerin geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili görüşleri.

Temalar	f	%
1. Uygulanabilir	5	100
2. Uygulanabilir ancak;	2	40
2.1. Sınıflar kalabalık olmamalı	1	20
2.2. Ders saatler artırılmalı	1	20

Gözlemci öğretmenlerin tamamı (5; %100) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin normal sınıflarda özel yetenekli bireyler için uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Gözlemlediğim etkinliklerin kendi derslerimde de uygulanabileceğini düşünüyorum. Özel yetenekli öğrencilerimin ilgisini çekeceğini ve etkinlikleri severek yapacaklarını düşünüyorum.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini normal sınıflarda da uygulayabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ise (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin normal sınıflarda uygulanabilir olmasının şarta bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (1; %20) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin normal sınıflarda uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Ö4: “Kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olacağını düşünüyorum. Ancak sayının az olduğu sınıflarda uygulanabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıflarda bu etkinlikleri uygulamak için ders süresinin artması gerektiği de öğretmenlerin biri (1; %20) tarafından belirtilmiştir. Örneğin bu konuda Ö5: “Uygulanan etkinlikler malzeme kullanımı, içerik bakımından kendi derslerimde de uygulayabileceğim şekildeydi. Fakat ders okuldaki ders sürelerinin daha uzun olması hâlinde uygulayabileceğimi düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşlerden öğretmenlerin belli koşulların

gerçekleşmesi halinde farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini uygulayabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

**Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin dışındaki öğrencilerin olduğu genel eğitime transfer edilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?**

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Gözlemlemiş olduğunuz etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin dışındaki öğrencilerin olduğu genel eğitime transfer edilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.26’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.26.** Özel yetenekli öğrencilerin dışındaki öğrencilerin olduğu genel eğitime transfer edilmesi hakkında düşünceleri ile ilgili görüşleri

Temalar	f	%
1. Uygulanabilir ama	5	100
1.1. Uygulaması zor çünkü kalabalık	4	80
1.2. Uygulaması zor çünkü fiziki imkânlar eksik	3	60
1.3. Uygulaması zor çünkü sınıf hâkimiyeti zorlaşır	1	20

Gözlemci öğretmenlerin tamamı (5; %100) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin normal sınıflarda uygulanabilir olduğunu fakat bunun bazı zorluklar içerdiğini ifade etmişleridir. Bu zorluklardan en belirginini ise öğretmenlerin çoğunluğu (4; %80) tarafından ifade edilen kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olacağıdır. Örneğin Ö2, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Uygulanabilir, uygulanan etkinliklerin üstün yetenekli olmayan öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesinin onların bakış açılarını geliştirebileceğini düşünüyorum. Fakat etkinlikler kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıfa hâkimiyeti ve eserlerin incelenmesi sırasında öğrenciye söz hakkının gelmesi bakımından zorlayıcı olabilir.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini kalabalık olmayan normal sınıflarda da uygulayabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (3; %60) tarafından ifade edilen zorluklardan bir diğeri ise malzeme ve fiziksel imkânların yetersizliğinin uygulamayı güçleştirmesidir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Üstün yetenekli öğrencilerin dışındaki öğrencilerin bulunduğu okullarda da böyle etkinliklerin olması gerektiğini düşünüyorum fakat sınıfların kalabalık olması ve fiziksel imkânların yetersizliğinin etkinlik uygulamalarını zorlaştırabileceğini düşünüyorum.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini yeterli fiziksel imkân ve teknik donanım olması

halinde normal sınıflarda da uygulayabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden biri (1; %20) normal sınıflarda uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini uygulamanın sınıf hakimiyetini güçleştirmesi nedeniyle zor olduğunu belirtmiştir.

### **Bilim ve Sanat Merkezlerinde işlenen derslere göre gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri nasıl buldunuz?**

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “*Bilim ve Sanat Merkezlerinde işlenen derslere göre gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri nasıl buldunuz?*” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.27.** Bilim ve Sanat Merkezlerinde işlenen derslere göre gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri nasıl buldukları üzerine görüşleri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Disiplinlerarası ilişkiler daha fazla	3	60
2. Düşünme becerilerini geliştiriyor	2	40
3. Uygulama / ürün daha fazla	2	40

Gözlemci öğretmenlerin yarıdan fazlası (3; %60) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde yapılan diğer etkinliklere göre disiplinlerarası etkileşime daha fazla yer verildiğini düşünmektedir. Örneğin Ö2, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Etkinliklerin çeşitli disiplinlerle ilişkili olması çok güzeldi. Uygulama bakımından zengin olmasını çok beğendim. Öğrenciler diğer etkinliklere göre daha fazla ürün ortaya koyma fırsatı buldular. Öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerine uygundu.*” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini disiplinlerarası içeriğinin diğer etkinliklere göre fark yarattığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin bir kısmı (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde yapılan diğer etkinliklere göre düşünme becerilerine fazla yer verildiğini düşünmektedir. Örneğin Ö4, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Öğrencilerin motivasyonlarını artıran, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek; öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilecekleri etkinliklerdi.*” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriğinin diğer etkinliklere göre fark yarattığını düşündükleri görülmektedir.

Gözlemci öğretmenlerin bir kısmı (2; %40) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde yapılan diğer etkinliklere göre uygulama ve ürüne daha fazla yer verildiğini düşünmektedir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenciler diğer etkinliklere göre daha aktif ve iletişim içerisindeydi. Daha fazla uygulama ve üretim yaptıklarını düşünüyorum. Sosyalleşmesinin önünde engel teşkil etmeyen, onların yaratıcılıklarını geliştiren, kendi potansiyellerini ortaya koyabilecekleri etkinliklerdi.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin ürün ve uygulamaların daha fazla olmasının diğer etkinliklere göre fark yarattığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

**Bu sorular dışında belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa ifade edebilirsiniz.**

Gözlemci öğretmenlere uygulanan farklılaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Bu sorular dışında belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa ifade edebilirsiniz.” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplardan ortaya çıkan temalar Tablo 4.28’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.28.** Gözlemci öğretmenlerin sorulan sorular dışında belirtmek istediği görüşleri

Temalar	f	%
1. Pandemi sürecinden sonra yüz yüze daha etkili olacaktır.	4	80
2. Bu etkinlikler uygulayıcıları da geliştirir.	1	20
3. Grup çalışmalarında da faydalı olabilir.	1	20

Gözlemci öğretmenlerin çoğu (4; %80) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin pandemi sonrasında yüz yüze eğitimde daha verimli olacağını belirtilmişleridir. Örneğin Ö5, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Etkinliklerin çevrimiçi yapılması öğretmenin müdahalesini zorlaştırmasına rağmen başarıyla yürütüldü. Bu etkinliklerin yüz yüze etkinlikler şeklinde yapılmasının daha da başarılı olacağını düşünüyorum.” Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi gözlemci öğretmenler yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerini yüz yüze eğitimde daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin uygulayıcı öğretmenleri de geliştireceğini belirtmiştir. Örneğin Ö4, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Etkinliklerin çok başarılı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlandığını, çocukların özelliklerine uygun olduğunu düşünüyorum. Uygulayıcıları da öğrencileri de geliştirebilecek etkinliklerdi.” Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış

görsel sanatlar etkinliklerini uygulayıcı öğretmenlere de faydalı olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Gözlemci öğretmenlerin biri (1; %20) uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin grup çalışmalarında da faydalı olacağını belirtmiştir. Örneğin Ö2, bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Etkinliklerin grup çalışmalarına da uygun olabileceğini ve pandeminin sona ermesi ile birlikte grup çalışmalarına da aktarılabilceğini düşünüyorum.”* Bu ifadeden gözlemci öğretmenlerin yapılan farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin grup çalışmalarında da faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümleri yer almaktadır.

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde nicel veriler, nitel sonuçlar ile birleştirilmiş, araştırma soruları ile ilişkili olarak bu sonuçlar birbirleri ile alanyazında yer alan araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci sorusunda toplanan nicel verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenci ürünleri ve farklılaştırılmış etkinlik uygulamaları gözlemci öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri ile elde edilen bu bulgular nicel verilerle birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilere göre özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri belirgin düzeyde gelişmiştir. İki grup arasındaki bu farklılığı daha derinlemesine anlayabilmek için yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel verilere göre uygulanan farklılaştırılmış uzaktan görsel sanatlar eğitiminin, farklı bakış açılarını içerdiği, hedeflenen kazanımlara ulaşmayı desteklediğini ve özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nicel sonuçlar ile öğretmen görüşleri de paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren Daşdemir'in (2021) çalışması ile uyumludur. Daşdemir (2021), yaptığı doktora tez çalışmasında görsel kültür temelli etkinliklerin görsel sanatlar yetenek alanı grubundaki 10-13 yaş BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme sürecine katkılarını ve yansımalarını değerlendirmeyi amaçlamış olduğu çalışması ile öğrencilerin bilgilerinin zenginleştiği, konuya bakış açılarının ve eleştirel sorgulamalarının derinlik kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Atalay'ın (2014) "Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi" isimli çalışmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada Kaplan Sayı (2013) "Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı

Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi” isimli çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin eleştirel becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarında benzer sonuçları içeren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Clark ve Zimmerman, 1992; Zimmerman, 2009; Genç, 2013; Kaplan Sayı, 2013; Atalay, 2014; Daşdemir, 2021; Doğrukök, 2022; Dreeszen, 2009; Walker ve Kettler, 2020). Farklılaştırılmış müfredat tasarımları özel yetenekli çocukların özellikleri doğrultusunda yapılandırılan, eleştirel düşünmeyi öğreten, araştırma becerilerine sahip, edindiği bilginin kaynağını sorgulayabilen ve karşılaştıkları problemleri çözmek için analitik düşünme becerilerini kullanarak karar alabilen bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunan bir niteliğe sahip olmasının gerektiği alanyazında ifade edilmektedir (Clark ve Zimmerman, 1997; Sak, 2011; VanTassel-Baska ve Wood, 2010; Akkaş, Tortop, 2015; Taylor, 1960; Tomlinson, 2015). Tüm araştırma sonuçları ve alanyazın dikkate alındığında yapılan çalışmanın sonuçlarının ve araştırmacının alanda edindiği izlenimlerin alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı ve yaygın olarak kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilere göre uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin düzeyde gelişmiş olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel verilere göre uygulanan uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin içeriklerin zengin ve çok yönlü olması nedeni ile yaratıcılığı ve iletişim becerilerini desteklediği yaratıcı düşünme becerilerine katkıda bulunduğu, bakış açılarını genişlettiği, hedeflenen kazanımlara ulaşmayı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar, farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren Kansu Çelik (2021)’in çalışması ile uyumludur. Benzer bir araştırma olan Fountain (2007), “Using Art To Differentiate Instruction: An Analysis Of Its Effect On Creativity And The Learning Environment” isimli çalışmasında sanatın ve farklılaştırılmış öğretimin birlikte kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve öğrenci başarı düzeylerini geliştirdiğini, öğretimi farklılaştırmak için sanatın kullanımı ile öğrencilerin öğrenmekten keyif aldığı olumlu sınıf ortamlarının geliştirilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Zimmerman (2009) “Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education

Theory and Practice” isimli çalışmasında eleştirel analiz yoluyla tüm sanat öğrencileri için yaratıcılık eğitimi uygulamalarının geliştirilebileceğini savunmuştur. Bahsi geçen çalışmada yeni bir yaratıcılık ve görsel sanatlar anlayışı, özgün öğrenme deneyimlerinin beslendiği ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini hesaba katan benzersiz yollarla sorunları bulup çözmeleri için teşvik edildiği ve ödüllendirildiği sanat öğrenimini destekleyen araştırma ve geliştirmeyi teşvik eden öğretim uygulamaları önerilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin öneminden bahsedilmiş ve böylece yeni yaratıcı yeteneklerin fark edilerek desteklenebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmalar haricinde de farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının yaratıcılığı geliştirdiğini gösteren araştırma sonuçları (Clark ve Zimmerman, 1992; Clark ve Zimmerman, 1997; Fountain, 2007; Battal Karaduman, 2012; Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Genç, 2013; Kaplan Sayı, 2013; Zimmerman, 2009; Kansu Çelik, 2021) mevcuttur. Farklılaştırılmış müfredat tasarımları; özel yetenekli çocukların özellikleri doğrultusunda yapılandırılan, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirerek etkinliklere zihinsel olarak aktif katılımını sağlayan, edindikleri bilgileri yaratıcılıkla birleştiren bir niteliğe sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Clark ve Zimmerman, 1997; Sak, 2011; VanTassel-Baska ve Wood, 2010; Kaplan Sayı, 2013; Akkaş, Tortop, 2015; Taylor, 1960; Tomlinson, 2015). Araştırma sonuçları dikkate alındığında yapılan çalışmanın sonuçlarının ve araştırmacının alanda edindiği izlenimlerin alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve alanda kullanımının verimli olabileceği ortaya konmuştur.

Yapılan araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilere göre özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin duyuşsal özelliklerindeki gelişme kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin düzeyde artış göstermiştir. Söz konusu sonuç, Karip’in (2016) “Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Çalışmalarına Etkisi”ni incelediği çalışmasında ortaokul 7. sınıf düzeyinde farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiği, derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ve çalışmalarına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaştığı çalışması ile uyumludur. Frey, (1993: 54) duyuşsal, bilişsel ve gelişimsel özelliklerinden dolayı özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç duymakta olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan özel yetenekliler için hazırlanan eğitim

programlarının yüksek zihinsel süreçler gerektiren üst düzey düşünme becerilerini desteklemesi; ileri düzey ürün geliştirme seviyelerine ve bilişsel, duygusal, motivasyonel davranışların bir sentezi olarak bireysel hedeflere sahip ve duyuşsal niteliklerde olması gerekmektedir (Renzulli ve Reis, 1994: 18). Bu çerçevede yapılan araştırmada uygulanan uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin, öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel verilere göre etkinlik sürecinde özel yetenekli öğrencilerin motivasyonunun sağlandığı, aktif katılım sağladıkları, etkinlikleri ilgi çekici buldukları ve bu çerçevede duyuşsal özelliklerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren Fountain (2007)'in "Using Art To Differentiate Instruction: An Analysis Of Its Effect On Creativity And The Learning Environment" isimli çalışması ile de uyumludur. Chen'in (2011) "Differentiation in The Art Education: Exploring Two Art Teachers' Responsive Pedegogy in An Elementary School in Taiwan" isimli çalışmasında da yapılan araştırma ile benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu çalışmalar haricinde de farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının yaratıcılığı geliştirdiğini gösteren araştırma sonuçları (Clark ve Zimmerman, 1992; Zonnefeld, 2005; Zimmerman, 2009; Genç, 2013; Kaplan Sayı, 2013; Kansu Çelik, 2021) mevcuttur. Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında yapılan çalışmanın ölçme araçlarından ve öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlarının alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede farklılaştırılmış görsel sanatlar etkinliklerinin, öğrencilerin görsel sanatlar/resim dersine yönelik duyuşsal özelliklerine sağladığı olumlu katkı ile özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilere göre özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin benlik ve görev algıları üzerinde olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin benlik ve görev algılarındaki gelişme, kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin düzeyde artış göstermiştir. İki grup arasındaki bu farklılığı daha derinlemesine anlayabilmek için yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel verilere göre uygulanan uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi etkinliklerinde, kendi yeteneklerini gösterebilmek için fırsat olarak gördükleri, aktif katılım sağladıkları ve görevleri en güzel şekilde yapabilmek için gayret ettikleri, bu çerçevede benlik ve görev algılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin benlik ve görev algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren Clark ve Zimmerman

(1987) ve Atalay'ın (2014) çalışmaları ile uyumludur. Ayrıca Genç (2013), yaptığı “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi-Konya BİLSEM Örneği” adlı doktora tez çalışmasının sonucunda; uygulanan disiplinler arası sanat eğitiminin öğrencilerin iş birliği, paylaşma, sorumluluk, motivasyon, iç denetim ve fikir paylaşımının geliştiği; ayrıca yaratıcı düşünme, problem çözüme ve uygulama becerilerine olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bildiren (2018: 1491) bireyin başarılarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görmenin olumlu benlik algısı ile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Olumlu benlik algısı olan çocuk kendi duygularını kontrol edebilmekte ve başarısızlık karşısında pes etmeyerek daha iyisini yapmak için motive olabilmektedir. Ulaşılabilir hedefler koyan, olumlu benlik geliştirmiş çocuklar, bu hedeflere ulaşabilecek yeterlilikte bir birey oldukları algısına sahiptirler (Yavuzer, 2004). Yaşlıtlarına göre farklı gelişim gösteren ve farklı eğitim ihtiyaçları bulunan özel yetenekli çocukların (Clark, 2002) var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için olumlu benlik algılarına sahip olmaları gerekmektedir (Hoge ve Renzulli, 1993). Yapılan çalışmada da farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin benlik ve görev algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Nicel ve nitel veriler ve öğretmen görüşleri ile alanyazını dikkate alındığında farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının yapılması hâlinde var olan ilerlemenin daha da üst seviyelere taşınacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar alanyazını ile örtüşmektedir.

Yapılan çalışmada öğrenci ürün dosyalarının incelenmesi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları başarı puanlarının kontrol grubunda yer alanlara göre daha yüksek olduğu, ürünlerinin gerçek yaşamla ilgili ve çeşitlilik arz eden yaratıcı ürünler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uygulanan farklılaştırılmış etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ayrıca nicel ölçeklerde ortaya çıkan yaratıcılık puanlarını desteklemektedir. Clark ve Zimmerman (1997), çalışmalarında özel yetenekliler için geliştirilen farklılaştırılmış sanat eğitimi sonucunda; öğrencilerin sanatsal çalışmalarında, yaratıcılıklarında ve öğretmenlerin uygulamalarında gelişmeler sağladığını ortaya koymuşlardır. Özel yetenekliler için yapılacak olan farklılaştırma uygulamalarında özel niteliklerin olması gerekmektedir (Sak, 2017). Bunlardan en önemlilerinden bazıları; ürün boyutunda Maker (1982) tarafından gerçek yaşamla ilgili yaşam ile doğa ilişkisi ve üründe çeşitlilik olması olarak belirtilmiştir. Ayrıca görsel sanatlar alanına özgü olarak sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin kullanımı ile sanatsal yaratıcılığın kullanılması önemlidir. Kansu Çelik (2021) çalışmasında özel yetenekli öğrencilere uyguladığı farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi sonucunda öğrencilerin yaratıcılık puanlarının geliştiğini bulmuştur. Benzer

sonuçlara ulaşan Genç (2013), çalışmasında özel yeteneklilere uygulanan disiplinler arası farklılaştırılmış görsel sanatlar dersi uygulamaları sonucunda öğrencilerin yaratıcılık ve uygulama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Alanyazında özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının ders içi performansı arttırdığını gösteren birçok çalışma vardır (Altıntaş, 2014; Battal Karaduman, 2012; Bebek, 2021; Doğrukök, 2022; Renzulli ve Renzulli,2010). Nicel ve nitel verilere, araştırmacının alanda edindiği izlenimlere ve gözlemci öğretmen görüşlerine dayanarak uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde; farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu katkı yaptığı, uygulanan farklılaştırılmış eğitimin yaygın olarak kullanılabilceği ve bu sayede alanda var olan boşluğu doldurmaya katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Bu sonuçlar ışığında özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği; görsel sanatlar dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği, benlik ve görev algılarını olumlu yönde geliştirdiği ortaya konmuştur.

## **5.2. Sonuç**

Sonuçlar araştırma problemlerini takip eden sıra ile iki bölümde verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi tespit edilmiştir.

**1a.** Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya çıkmıştır. Uygulanan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**1b.** Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde belirgin bir ilerleme olmuştur. Uygulanan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu

çalışmada, sonuç olarak özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir.

**1c.** Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin duyuşsal özellikleri gelişmiştir. Uygulanan eğitimin etkisinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı duyuşsal özellikleri üzerinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**1d.** Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algısına ilişkin belirgin bir ilerleme ortaya çıkmıştır. Uygulanan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik benlik ve görev algılarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

**1e.** Özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin sanatsal uygulama becerilerinde belirgin bir ilerleme ortaya konmuştur. Uygulanan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin sanatsal uygulama becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının özel yetenekli öğrencilerin sanatsal uygulama becerilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda özel yetenekli öğrencilerin uzaktan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre;

**2a.** Yapılan çalışmada öğretmenlerin tamamının özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımını; hedeflenen kazanımları gerçekleştirmesi açısından uygun bulduğu, özel yetenekli

bireyler için etkinliklerin uygun olduğunu, çok sayıda bakış açısını içerdiğini, yaratıcılığı desteklediğini önceki öğrenmelerle bağlantılı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**2b.** Yapılan çalışmada; gözlemci öğretmenlerin tamamı özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı etkinliklere öğrencilerin katıldığını düşünmektedir. Bunun nedeni olarak gözlemci öğretmenlerin çoğunun “öğrencilerin dersi ilgi çekici bulduklarını” öğretmenlerin bir kısmının “öğrencilerin iyi odaklanarak görevlere motive olmalarını ve zorlayıcı etkinlikler sayesinde kendi yeteneklerini gösterme fırsatı bulduklarını” düşündükleri sonucuna varılmıştır.

**2c.** Yapılan çalışmada gözlemci öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı etkinliklerin yeterli olduğunu düşündükleri bunun nedeni olarak da “içeriklerin zengin ve çok yönlü olması, yaratıcılığı ve iletişimi desteklemesi ve etkinliklerin ardışık olması” olduğunu ifade ettikleri ortaya konmuştur. Bir kısmının ise “etkinliklerde uygulamalara daha fazla yer verilmesini önerdiği” sonucu elde edilmiştir.

**2d.** Yapılan çalışmada gözlemci öğretmenlerin tamamının özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı etkinliklerin normal okuldaki sınıflarda bulunan özel yetenekli öğrencilere (öğretmen açısından uygulanabilirliği) kullanımı ile ilgili olarak “uygulanabilir olduğunu” düşündükleri ortaya konmuştur. Gözlemci öğretmenlerin bir kısmının “normal sınıflarda uygulanabilmesi için sınıfların kalabalık olmaması gerektiğini” düşündükleri bir kısmının ise “ders saatlerinin artması gerektiğini” düşündükleri sonucuna varılmıştır.

**2e.** Yapılan çalışmada gözlemci öğretmenlerin tamamının özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı etkinliklerin normal okuldaki sınıflarda kullanımı ile ilgili büyük çoğunluğunun “normal sınıflarda uygulanmasının çok zor olduğunu” çünkü “sınıfların kalabalık ve fiziki ortamların yetersiz olmasını gerekçe gösterdikleri” sonucuna ulaşılmıştır.

**2f.** Yapılan çalışmada gözlemci öğretmenlerin yarıdan fazlasının özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı etkinlikler ile ilgili genel düşünce olarak “etkinliklerin disiplinlerarası ilişkiler içerdiğini, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri, bir kısmının uygulama ve ürünleri daha fazla içerdiğini” düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**2g.** Yapılan çalışmada gözlemci öğretmenlerin çoğunun özel yetenekli öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla sağlanan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı “etkinliklerin pandemi sürecinden sonra yüz yüze eğitim esnasında daha etkili olacağını” düşündükleri bir kısmının ise “etkinliklerin uygulayıcıları da geliştireceği ve grup çalışmalarında kullanımının faydalı olacağını” düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

### **5.3. Öneriler**

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulamaya dönük ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### **5.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler**

1. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik uygulamalarına yer verilmelidir.
2. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken içeriğin farklılaştırılması önerilmektedir.
3. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken öğrencilerin duyuşsal özelliklerini destekleyecek biçimde süreç farklılaştırılması önerilmektedir.
4. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken öğrencilerin benlik ve görev algısını destekleyecek biçimde ürün farklılaştırılması önerilmektedir.
5. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken ortam farklılaştırılması önerilmektedir.
6. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken eleştirel düşünme becerilerin destekleyen etkinliklere yer verilmelidir.
7. Görsel sanatlar derslerinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış etkinlik hazırlanırken yaratıcı düşünme becerilerin destekleyen etkinliklere yer verilmelidir.
8. Farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanması esnasında disiplinlerarası etkinliklere yer verilmelidir.
9. Uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi farklı kademelerde ve yüz yüze eğitimlerde uygulanabilir.
10. Uygulanan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitimi destek eğitim odalarında özel yetenekli bireyler için uygulanabilir.

### 5.3.2. İleriki Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Tüm branş ve kademelerde farklılaştırılmış etkinlik uygulamalarının etkileri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
2. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü normal okullarda görsel sanatlar derslerinde farklılaştırılmış etkinliklerin etkisi incelenebilir.
3. Görsel sanatlar dersine yönelik yapılan bu çalışma bir okuldaki tüm derslerin farklılaştırılması ile uygulamanın etkililiğı incelenebilir.
4. Görsel sanatlar dersine yönelik yapılan bu çalışma diğer düşünme becerilerini kapsayacak şekilde yenilenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akar, İ., & Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*. Eduser Yayınları, Ankara.
- Akıncı Çötök, N. (2006). *Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Sakarya Üniversitesi
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri*. (Doktora Tezi Yayımlanmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akkaş, E., & Tortop, H. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44 .
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 51(3), 49-54.
- Alkan, A. (2013). *Öğretmenler için "üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı'nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
- Altıntaş, E. (2014). *üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımını geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (Vol. 5). Boston: Harvard Business School.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2013). *Assessing affective characteristics in the schools*. Routledge.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 11-17.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi: kuramları ve yöntemleri* (6. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi* (4. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.

- Aslan, E., & İmamoğlu, S. (2009). Attachment styles in gifted children can creativity be correlated? *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 38-56.
- Aslan, E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: T. C. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar Eğitim Programı
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu*, 16.
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, 56, 72.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Ayas, M. B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. *Üstün yeteneklilerin tanınması İkinci Baskı içinde*, 1-14. Ankara: Vize Yayıncılık
- Ayaydın, A. (2015). *Çoklu zekâ tabanlı görsel sanatlar eğitimi*. (2. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aydoğan Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. doi:10.24315/trkefd.290805
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Balamir, B. (1999). *Sanat eğitiminde özgürlük ve özgünlük*. TC Kültür Bakanlığı.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1971). *Türk plastik sanatları*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Batdal
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The exercise of control*. New York: NY: Freeman.
- Batdal Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişkiye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı.

- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Baykoç, N. ve Özdemir, D. (2016). Sınıftaki üstün yetenekli çocuk eğitimci eğitiminin öğretmen görüşlerindeki değişikliklere katkısı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi HAYEF Journal of Education*, 13 (1) Özel sayı 1-9
- Bayram, S., ve Şentürk, Ş. (2021). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik özel yetenekli çocuklarla ilgili hizmet içi eğitim programı etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 396-416.
- Bebek, G. (2021). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan STEM etkinliğinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilişsel başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi: yenilenebilir enerji kaynakları konusu örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69.
- Benbow, C. P. (1998). Acceleration as a method for meeting the academic needs of intellectually talented children. *Excellence in educating gifted and talented learners*, 279-294.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Longwood Division
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22-64.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144.
- Bowell, T., & Kenmp, G. (2018). Eleştirel düşünme kılavuzu (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Bozer, E. N. ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan zihinleri uyandırma: Sokratik sorgulama. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (153-166). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Brulles, D. (2005). *An examination and critical analysis of cluster grouping gifted students in an elementary school district*. Arizona State University.
- Burkhart, R. C. (1959). An Analysis of Individuality of Art Expression at the Senior High Level. *Research Yearbook, The National Art Education Association*.

- Bush, M. A. (2007). *Differentiated educational strategies in the elementary art classroom*. (Unpublished Master thesis) Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, USA.
- Buyurgan, S., ve Demirel, İ. N. (2022). Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerine Yönelik Akademisyen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 585-620.
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"* (2. b.). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into practice*, 44(2), 98-104.
- Camcı Erdoğan, S. (2017). *Koşut (Paralel) öğretim modeli*. Emir S. (ed). Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı içinde (95-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Chen, W.R. (2011). *Differentiation in the art education: exploring two art teachers' responsive pedagogy in an elementary school in taiwan*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Elementary Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign. Urbana.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Clark, G. A., & Wilson, T. (1991). Screening and identifying gifted/talented students in the visual arts with Clark's Drawing Abilities Test. *Roeper Review*, 13(2), 92-97.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts. Identification in the Arts. *Research-Based Decision Making Series*, Number 9202.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1987). Tending the special spark: Accelerated and enriched curricula for highly talented art students. *Roeper Review*, 24(3), 161-168.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1997). Project ARTS: Programs for Ethnically Diverse, Economically Disadvantaged, High Ability, Visual Arts Students in Rural Communities: *Identification, Curriculum, Evaluation*.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students: Principles and practices*. Teachers College Press.

- Collingwood, R. G. (2011). *Kısaca sanat felsefesi*. (Kabadayı, T. Çev.). Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- Conklin, W., & Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması başarılı sınıflar için profesyonel gelişim*. İstanbul: Özgür Yayınları
- Creswell, W. J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cropley, A. J., & Clapson, L. (1971). Long term test-retest reliability of creativity tests. *British Journal of Educational Psychology*, 41(2), 206-208.
- Cukierkorn, J. (2007). Supporting talent in the visual arts. *Friends for Gifted Education Newsletter*, 7(2), 1-4.
- Cukierkorn, J. R. (2008). Talented young artists: Understanding their abilities and needs. *Gifted Child Today*, 31(4), 24-33.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir? Tüm eğitimcilere çağrı, çevre kaynaklarını kullanmak. Az başarılıları motive etme. Karakter gelişimi. Ebeveynlerle işbirliği*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*, 23(25), 111-126.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, L. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentörlük ve Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar Eğitimi. İstanbul.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 321-336.

- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çokluk, Ö, Y. K. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi*. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107.
- Çokokumuş, B. (2012). Dijital yük kültür ve sanat. *Uluslararası Sanat, Spor ve Bilim Eğitiminde Yeni Eğilimler Dergisi (IJTASE)*, 1 (3).
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.
- Daşdemir, A. (2021). *Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültürün bilsem öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış Doktora tezi,). Anadolu Üniversitesi
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 43, 21-27.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün çocuklar*, (Editör: M. Şirin & A. Kulaksızoğlu, A. Bilgili), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*, (211-218), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. (1989). Objectives and activities for teaching creative thinking 1. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 81-84.
- Davis, G. A. (2004). Objectives and activities for teaching creative thinking. *Creativity and giftedness*, 10(2), 97-106.
- Day, M., & Hurwitz, A. (2012). *Children and their art: Art education for elementary and middle schools*. Cengage Learning.
- Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 187-206.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı

- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. (C. Öztürk, Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Yapılandırmacı bir yaklaşım (255-286). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Doğrukök, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, N. B. (2014). *Üstün yeteneklilerin eğitimleri eğitim yöntemleri ve eğitim modelleri müfredat ve program*. (N. Baykoç Ed.) içinde, *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri* (s. 60-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İşletme Anabilim Dalı Türkçe İşletme Programı.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32-40.
- Eker, A. & Sarı H. (2020). Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 2-35.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007, Yaz). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Emir, D. (2009). *Köy ilköğretim okullarında sanat eğitimi uygulamaları, Cumhuriyet sonrası dönem*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Emir, S. (2017). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* (1. b.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü: gelişim ve eğitimleri* (2. b.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R., Jason, H., & Thomas, M. (1985). *Cornell critical thinking test level x*. (Third Ed.). USA.: Midwest Publications.
- Erdem Keklik, D. (2016). Value orientations of candidate teachers in knowledge society. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66), 355-372.
- Erdoğan, M. N. (2017). Program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, (10), 144-168.
- Erinç, S. M. (1988). Sanat ve eğitim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-182.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Eşsizoğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Eyuboğlu, B. R. (1986). *Resme başlarken*. İstanbul. Bilgi yayınevi.
- Feldhusen J. F. (2005). *Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement*. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Fidelman, M. (2008). Two different paths to creativity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 1-27.
- Fisher, E. (2005). *Sanatın gerekliliği*. (Çev.: Cevat Çapan). İstanbul: Payel Yayınları
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15.
- Fleiss JL. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*. 1971;7:378-382.
- Fountain, H. L. R. (2007). *Using art to differentiate instruction: an analysis of its effect on creativity and the learning environment* (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In *Handbook of research and policy in art education* (823-836). Routledge.
- Frey, C. P. (1993). Meeting the Affective Needs of Gifted Students. *Gifted Child Today Magazine*, 16(3), 52-54.

- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. (E. Kılıç Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gel, H. Y. (1993). Bireyin gelişim süreci için en etkili yol “sanat eğitimi” ve çalışma alanları. *Sanat Yazıları V. Ankara: H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:13*.
- Genç, M. A. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya BİLSEM örneği)* (Yayınlanmamış Doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Gençaydın, Z. (2002). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede g.e.f. resim-iş bölümünün yeri ve bugünkü durumu*. Gazi Üniversitesi 1.Sanat Eğitimi Sempozyumu, (25-30), Ankara
- George, D. (2013). *Gifted education: Identification and provision*. Routledge.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 143-166.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gombrich, E. H. (1986). *Sanatın öyküsü*, 1. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökay, M. (1998), *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim ii. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökay, M. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. 3. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Gökay, M. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde disiplinler arası yaklaşım ve uygulama örnekleri. *Türk İslam Araştırmaları Dergisi*, 57(9), 49-60.
- Gökay, M. (2011). *Görsel sanatlar eğitimi* (Ed. Alakuş, A. O. ve Mercin, L.) *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gökay, M. (2019). *Görsel iletişim ve biçimlendirme görsel sanatlar öğretmenler için kılavuz* (Editör Doç. Dr. Levent Mercin Prof. Dr. Melek Gökay) Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 6813
- Gökay, M. K., & Gökay, M. (2019). Art as a custom to improve engineering creativity. *Idil journal*, 58, 713-721.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örnekleme. *gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.

- Göksoy, S. (2014). Hizmet-İçi eğitim faaliyetlerinin süreç ve sonuçlarının niteliğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 387-402.
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. ERIC Digest.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin press.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In *Handbook of research on educational communications and technology* (355-395). Routledge.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Gülcü, M. (2019). *Sosyobilimsel konuların öğretiminde altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri ve Teknolojileri Anabilim Dalı
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık dergisi ÜZEYAD*, 2(1), 12-16.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ham, J. A (2001). The impact of differentiated instructional practices upon South Korean elementary students, Bridgeport University, (Unpublished Doctoral Thesis).
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Helaskoski, L. (2022). *"It's boring because i know a lot."* Gifted students' experiences of differentiation in finnish elementary schools. (Master's thesis.) University of Helsinki Master's Programme in Changing Education
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (2010). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Hurwitz, A. (1983). *The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning*. Davis Publications, Inc., 50 Portland St., Worcester, MA 01608; toll free tele.
- Hurwitz, A., & Day, M. (1995). *Children and their art. Methods For The Elementary USA*: Harcourt Brace & Company, Harcourt Brace College Publishers.

- Ireh, M. & Ibeneme, O. T. (2010). Differentiating instruction to meet the needs of diverse technical/technology education students at the secondary level. *African Journal of Teacher Education*, 1, 106-114.
- İnce, M., Karataş, S., & Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2140-2164. doi:10.26466/opus.563913
- İnci, G., (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 1053-1068.
- Jordan, Katrina Ann Woolsey (2010). *Gifted student academic achievement and program quality*. (Dissertation of Doctor) University Education in Curriculum and Instruction College, Louisiana.
- Kamarulzaman, M. H., Kamarudin, M. F., Sharif, M. S. A. M., Esrati, M. Z., Esrati, M. Z., & Yusof, R. (2022). Impact of differentiated instruction on the mathematical thinking processes of gifted and talented students. *Journal of Education and e-Learning Research*, 9(4), 269-277.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Kansu Çelik, F. (2021). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine yönelik bir farklılaştırma yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı.
- Kaplan, S. N. (1986). *The grid: A model to construct differentiated curriculum for gifted*. (Eds Renzulli), *Systems & Models for developing programs for the gifted and Talented*. (180-193). Mansfield Center; CT: Creative Learning Press.
- Karaduman, Gb, & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerdeki öğretim, uzaysal yetenek ve erişime etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13 (2), 1305-1337.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1) , 127-144 .
- Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2013). Contemporary theories of intelligence. In D. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 811–822). Oxford University Press.

- Kaya, N. G. ve Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli bireylerden beklenen verilere yönelik olarak, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- Kaya, Z., & Bayra, E. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 49-76.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(3), 142.
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- King-Shaver, B., & Hunter, A. (2004). Differentiated instruction in the English classroom: Content, process, product, and assessment. *Education Review*.
- King-Shaver, B., & Hunter, A. (2004). Differentiated instruction in the English classroom: Content, process, product, and assessment. *Education Review*.
- Kitano, M., & Kirby, D. F. (1986). *Gifted education: A comprehensive view*. Boston: Little, Brown.
- Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the art classroom is central in developing it. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 236-243.
- Kocadaş, B. (2004). Kitle iletişim araçları eğitim ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(3), 129-135.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school* (Doctoral dissertation) Eastern Michigan University.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İnönü Üniversitesi
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Dalı Doktora Tezi). T.C. İstanbul Üniversitesi.
- Köken, N. (1995). *İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi
- Kraehe, A. M. (2020). Dreading, pivoting, and arting: The future of art curriculum in a post-pandemic world. *Art Education*, 73(4), 4-7.
- Kulik, J.A. (2003). *Grouping and tracking*. in n. colangelo and g davis. *handbook of gifted education*, (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya. Selçuk Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2014). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi nasıl olmalıdır? *Yeni Türkiye* (59), 1425-1437.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme* (3 b.). Konya. Eğitim yayınevi.
- Kurnaz, A., & Aslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi* (Özel sayı 1), 309-332.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçüktepepınar, C. (2014). Sanat eğitimi ve uluslararası uygulamalar. *Erciyes Sanat*, 0 (2).
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Levent, F., Cengizhan, S., & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (1 Özel Sayı), 385-412.
- Lowenfeld, V. (1960). Creative intelligence. *Studies in Art Education*, 1(2), 22-25.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (pp. 23-37). Iowa City, IA: The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.
- Luecke, R. (2007) *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Machů, E., & Málek, M. (2015). Pedagogical activities with gifted children on primary schools in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2004-2011.
- Maker, C. J. (1986). Suggested principles for gifted preschool curricula. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 62-73.
- Maker, C. J. (1988). *Curricula and Teaching Strategies for Gifted Students*. Monograph Prepared for the Leadership Accessing Program.
- Maker, C.J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Publishers.
- Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar eğitiminde nitel araştırmalar için bir doküman: Portfolyo. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).

- Mamur, N., ve Özsoy, V. (2015). Görsel sanatlar eğitiminde portfolyo değerlendirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 163-177.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Meisels, S., & Steele, D. (1991). The early childhood portfolio collection process. *Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development, University of Michigan*.
- Mercin, L., ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. *Resmî Gazete Sayısı: 30471* <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Moore, B. J. (1981). A rationale and model for teaching a differentiated art curriculum to artistically gifted and talented students (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- National Association for Gifted Children, & Council for Exceptional Children The Association for the Gifted. (2013). NAGC-CEC teacher preparation standards in gifted and talented education. [www.nagc.org](http://www.nagc.org)
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, 5, 330-341.
- Özalp, H.K. ve Gökay, M. (2018). Farklı kültürler içinde eğitim gören 12–17 yaş grubu Türk Çocuklarının estetik beğeni düzeyinin karşılaştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16), 1307-1368.
- Özalp, K. (2016), Güzelin bilinçli algısı ve estetik eğitimi. *İdil*, 5(21), 491-504.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özdemir, D. (2018). Matematikte Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Okullarındaki Matematik Derslerine İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 153-160. doi:10.24106/kefdergi.375695
- Özkul, A. E., ve Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).

- Özsoy, V. (2005). *İlköğretim sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, Ankara.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, M., ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. doi:10.24315/trkefd.301189
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli 5.sınıf öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış yaratıcı matematik programı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-19.
- Peters, O. (2020). *Distance teaching and industrial production\* a comparative interpretation in outline*. In *Distance education: International perspectives* (pp. 95-113). Routledge.
- Piirto, J. (2010). The five core attitudes, seven I's, and general concepts of the creative process. *Nurturing creativity in the classroom*, 142-171.
- Piirto, J. (2021). *Talented children and adults: Their development and education*. Routledge.
- Read, C. (2018). *Children's creative spelling*. Routledge.
- Renzulli, J. S. (1975). *A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented*. Working Draft.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 150-159
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad Model1. *Gifted child quarterly*, 38(1), 7-20.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 82, 185-194.
- Roberts, J. & Inman, T. (2001). Mentoring and your child: Developing a successful relationship. *Parenting for High Potential*, 8–10.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar kanıt temelli bir kılavuz*. Ankara: Nobel.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: matching the program to the child*. scottsdale: Great Potential Press.

- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-228.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri* (3. b.), Ankara: Vize Yayınları.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (7. b.). Ankara: Vize yayıncılık.
- Sak, U. Ayas, M. B. Sezerel, B. B. Öpengil, 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), 110-132
- Sak, U., & Ayas, B. (2020). EPTS Curriculum Model: Optimum curriculum differentiator for the education of gifted students. *Gifted Education International*, 36(2), 154-169.
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development*, (Unpublished Doctoral Thesis). Argosy University,
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. (2. Baskı) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2008). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanabilecek modeller*. A. M. Sünbül (Ed.) içinde, *Eğitime Yeni Bakışlar-2*, (75-96). Konya: Eğitim Akademi.
- Sayın Yücel, H. (2012). *Bilim ve sanat merkezlerinde sanat (Resim) alanında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan görsel sanatlar eğitimi uygulamasının bir değerlendirmesi (Yasemin Karakaya BİLSEM örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimlerde istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Siegle, D. (2001). “One Size Fits All” Doesn’t Work When Selecting a Mentor. *Parenting for High Potential*. 7, 11.

- Simanjuntak, S. D., Tinambunan, R., Imelda, I., Sembiring, R. K., & Sitepu, I. (2023). Effectiveness of differentiation learning strategies in mathematics learning at junior high school. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(1), 247-258.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Sternberg, J. R., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030-1037
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce, herkes yaratıcı olabilir mi? Yaratıcılık ölçülebilir mi? Yaratıcılık öğrenilebilir mi?*. İstanbul: Öğür Yayın Dağıtım.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf Öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: Baskın öğrenme stilleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 56-71.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. Pearson
- Tak, A. Y. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Bursa Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Fakültesi Biyoistatistik Anabilim Dalı
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tay, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 89-104.
- Taylor, C. W. (1960). The creative individual: A new portrait in giftedness. *Educational Leadership*, 18(1), 7-12.
- Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. Paul Chapman Publishing.
- Tomlinson, C. A. (1999a). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational leadership*, 57, 12-17.
- Tomlinson, C. A. (1999b). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. İstanbul: Redhouse Yayınları.

- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim*. (S. Emir, & A. Aksu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Corwin Press.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the torrance tests of creative thinking. *The Journal of creative behavior*. 6, 236–252.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Tortop, H. S. (2012). Öğretmenler için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ölçeği adaptasyon çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Tortop, H. S. (2018). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. İstanbul: Genç Bilge Yayıncılık.
- Tuzkan, E. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Gazi Üniversitesi 1st Art Education Symposium*, Ankara, 1-23.
- Uçar, A. (2015). Üstün yetenekli bireylerin görsel yeti ve farkındalığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 1-8.
- Uygun, A. (2021). *Öğretmenlerin özel yeteneklilik kavramı ve özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi ve algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Ülger, K. (2015). Sanat Eğitiminin Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (206), 135-147.

- VanTassel-Baska, J. (1998). Appropriate curriculum for the talented learner. *Excellence in educating gifted and talented learners*, 339-361.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, 20(4), 345-357.
- Vural Akar, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Weisberg, P. S., & Springer, K. J. (1961). Environmental factors in creative function: A study of gifted children. *Archives of General Psychiatry*, 5(6), 554-564.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Wolf, P. & Brandt, R. (1998). What do we know from brain research? *Educational Leadership*, 56(3), 8-13.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar eğitimi. İstanbul.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-baba ve çocuk*. (17. B.), İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yay Korde, N., & Bulut, Ü. (2017). Aktif Öğrenme Yöntemleri ile 20. Yüzyıl Sanat Akımlarının Öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.
- Yolcu, E. (2007). *Sanat eğitimi kuramlar ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yolcu, H., & Kartal, S. (2017). Evaluating of In-service Training Activities for Teachers in Türkiye: A Critical Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 5(6), 918-926.
- Yurtkulu, T. (2018). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi: Karma Yöntem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Ziegler, A. (2005). *The actiotope model of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399.
- Ziss, A., (2013). *Estetik: gerçeğliği sanatsal özümsenin bilimi*. (Şahan, Y. Çev.) İstanbul: Hayalbaz Kitap.
- Zonnefeld, V. L. (2005). *Implications of differentiated instruction on student attitudes*. (Master of Education Program Theses) Dordt College.

## **EKLER**

### **Ekler listesi**

Ek 1: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Çerçeve Planı Örneği

Ek 2: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlik Planı Örneği

Ek 3: Örnek Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlik Çalışma Kâğıtları

Ek 4: Araştırma İçin MEB İzin Belgesi

Ek 5: Eleştirel Düşünme Testi İzin Belgesi

Ek 6: Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi

Ek 7: Veli Onam Formu

Ek 8: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği

Ek 9: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Özellikler Ölçeği

Ek 10: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Ürün Uzman Değerlendirme Formu

Ek 11: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Ek 12: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlikleri Kapsamında Çevrim İçi Sınıf Ortamı

Ek 13: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlikleri Kapsamında Çevrim İçi Müze Gezisi

Ek 14: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlikleri Öğrenci Uygulama Ürün Örnekleri

## Ek 1: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Çerçeve Planı Örneği

No	Süre	Kazanımlar		Etkinlik Adı / Konu Tema ve Kavramlar	Öğrenme Öğretme Yön. ve Tek.
1	40x4	MEB	<p><b>G.5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</b>  <i>Beyin fırtınası ile başlayan, fikirleri sentezleme, tasarlama, eskiz yapma, detaylandırma ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p> <p><b>G.5.1.2. Görsel sanat çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.</b>  <i>Eşyaların konumu, yakın-uzak ve büyük-küçük ilişkisinin dikkate alınması üzerinde durulabilir.</i></p> <p><b>G.5.1.3. Görsel sanat çalışmasında hava perspektifini kullanır.</b>  <i>Perspektif konusu ele alınır. Hava (renk) perspektifinin ne olduğu, yaşamda karşılaşılan buna ilişkin sanat eserlerinden örnekler gösterilerek öğrencilerin peyzaj konulu bir çalışma yapmaları ve hava perspektifini uygulamaları sağlanır.</i></p> <p><b>G.5.2.4. Müzeler ile Görsel Sanatları ilişkilendirir.</b>  <i>Müze, müze türleri ve müzelerin kültürel mirasa katkıları üzerinde durulur.</i></p> <p><b>G.5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.</b></p>	<p><b>Yeniden Düzenleme Teması</b></p> <p><b>“Neolitik Çağ’da Sanat”</b></p>	<p>Anlatım Soru-Cevap Uygulama Gezi-Gözlem Tartışma</p> <p>Ajanda</p>
		İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Eleştirel Düşünme</b>  <b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b>  <b>Yaratıcı Düşünme Becerileri</b></p>		
		Disiplinler Arası	<p><b>Fen Bilgisi</b></p> <p><b>F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir</b></p> <p><b>F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.</b>  <i>Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.</i></p> <p><b>F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.</b></p> <p><b>Sosyal Bilgiler</b></p> <p><b>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</b>  <i>Yaşadığı yer ve çevresinin bitki örtüsü detaya girilmeden ele alınır.</i>  <i>Nüfusun dağılışına etki eden faktörler üzerinde durulur.</i>  <i>İnsanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterilir.</i></p>		
2		MEB	<p><b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b>  <b>Renk:</b> Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu  <b>Form:</b> İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif  <b>Doku:</b> Yüzey süslemesi  <b>Değer (Valör):</b> Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast  <b>Denge:</b> Simetrik, asimetrik, merkezi</p> <p><b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b>  <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p> <p><b>G.5.2.5. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.</b>  Sanat alanındaki meslekler ve bu mesleklerde kullanılan malzemeler üzerinde durulur. (Örneğin heykeltıraşın</p>	<p><b>Sanatımı Seçiyorum Teması</b></p>	<p>Anlatım Soru-Cevap Uygulama Gezi-Gözlem Tartışma</p> <p>İlgi Merkezleri</p>

		<p>eserlerini oluşturması için kil, metal, taş, bronz, alçı, ahşap gibi malzemeleri kullanması).</p> <p><b>G.5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırarak korunmasına dönük fikirler üretir.</b></p> <p><i>Doğal oluşmuş peribacaları, Damlataş Mağarası gibi yapılar ile kentler arasındaki farklar üzerinde durulur.</i></p> <p><b>G.5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder. / Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz ederek</b></p> <p><i>Eseri incelenen sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen dinsel, düşünsel, kültürel özellikler araştırılır.</i></p>		
	İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Eleştirel Düşünme</b></p> <p><b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b></p> <p><b>Pratik Yetenek Becerileri</b></p>		
	Disiplinler Arası	<p><b>Fen Bilgisi</b></p> <p><b>F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir.</b></p> <p><b>Sosyal Bilgiler</b></p> <p><b>SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.</b></p> <p><b>Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur.</b></p>		
3	MEB	<p><b>G.5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</b></p> <p><i>Beşin fırtınası ile başlayan, fikirleri sentezleme, tasarlama, eskiz yapma, detaylandırma ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p> <p><b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b></p> <p><b>Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu</b></p> <p><b>Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif</b></p> <p><b>Doku: Yüzey süslemesi</b></p> <p><b>Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast</b></p> <p><b>Denge: Simetrik, asimetrik, merkezî</b></p> <p><b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b></p> <p><i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p> <p><b>G.5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırarak korunmasına dönük fikirler üretir.</b></p> <p><i>Doğal oluşmuş peribacaları, Damlataş Mağarası gibi yapılar ile kentler arasındaki farklar üzerinde durulur.</i></p> <p><b>G.5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.</b></p> <p><i>Eseri incelenen sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen dinsel, düşünsel, kültürel özellikler araştırılır.</i></p>	<p><b>Tasarlama</b></p> <p><b>(Çatalhöyük Evim)</b></p> <p><b>Teması</b></p> <p><b>“Mimari Tasarım”</b></p> <p><b>Mimar Kemaleddin Bey</b></p>	<p>Anlatım</p> <p>Soru-Cevap</p> <p>Uygulama</p> <p>Gezi-Gözlem</p> <p>Tartışma</p> <p>Öğrenme</p> <p>Sözleşmesi</p>
	İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b></p> <p><b>Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri</b></p> <p><b>Kritik Düşünme Becerileri</b></p> <p><b>Pratik Yetenek Becerileri</b></p>		
	Disiplinler Arası	<p><b>Fen Bilgisi</b></p> <p><b>F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.</b></p> <p><i>Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.</i></p> <p><b>Sosyal Bilgiler</b></p> <p><b>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</b></p> <p><i>Yaşadığı yer ve çevresinin bitki örtüsü detaya girilmeden ele alınır.</i></p> <p><i>Nüfusun dağılışına etki eden faktörler üzerinde durulur.</i></p> <p><i>İnsanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterilir.</i></p>		

4	MEB	<p><b>G.5.1.5. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.</b> Okulun imkânlarına göre video, bilgisayar, fotoğraf makinesi, tablet vb. tercih edilebilir. Çağın getirdiği dijital teknolojilerin, ileride çok daha fazla bir şekilde hayatımızın bir parçası olacağı düşüncesinden hareketle, sanat/tasarım alanında nasıl ve nerelerde kullanıldığı, ileride de nasıl ve nerelerde kullanılabileceği üzerinde durulur. Mevcut imkânlarla göre, bu teknolojilerden biri veya birkaçından yararlanarak çalışma yapmaları sağlanabilir.</p> <p><b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b> <i>Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu</i> <i>Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif</i> <i>Doku: Yüzey süslemesi</i> <i>Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast</i> <i>Denge: Simetrik, asimetrik, merkezi</i></p> <p><b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b> <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p> <p><b>G.5.3.7. Görsel sanat çalışmasında etik kurallara uyar.</b> <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i></p>	<p><b>Sadeleştirme Teması</b></p> <p><b>“Az Çizgi, Çok Anlatım”</b></p> <p><b>Piktogram İdeogram</b></p>	
	İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Eleştirel Düşünme</b></p> <p><b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b></p> <p><b>Analitik Yetenek Becerileri</b></p> <p><b>Pratik Yetenek Becerileri</b></p>		
	Disiplinler Arası	<p><b>Müzik</b></p> <p><b>Mü.5.B.7. Sesin oluşumunu açıklar.</b> <i>a) Sesin oluşumunu titreşim, onu oluşturan etmenler (itme, çekme, vurma, üfleme vb.) ve içinde yayıldığı ortamlar açısından kavrar.</i> <i>b) Öğrencilerden sesin daha net duyulabilmesi için tiyatro ve konser salonlarında neler yapıldığını araştırmaları istenir. Bu konuda bir mekânda yapılabilecek düzenlemelerle ilgili basit materyaller kullanarak modeller geliştirmeleri beklenir.</i></p> <p><b>Mü.5.C.3. Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.</b> <i>Seçilecek müziklerde düzeye uygun iki bölümlü şarkı, türkü vb. formlara yer verilmelidir.</i></p> <p><b>Sosyal Bilgiler</b></p> <p><b>SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.</b> <i>Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.</i></p>		
5	MEB	<p><b>G.5.1.4. Gözlemlerinden yola çıkarak orantılarına uygun insan figürü çizer.</b> <i>Figürün ne olduğu örneklendirilerek açıklanır. Figürlerdeki oran-orantı üzerinde durulur. Öğrencilerden gözlemledikleri bir insan figürünü oranlarına uygun bir şekilde çizmeleri istenir. (Deforme etmek isterse ne olacak?)</i></p> <p><b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b> <i>Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu</i> <i>Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif</i> <i>Doku: Yüzey süslemesi</i> <i>Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast</i> <i>Denge: Simetrik, asimetrik, merkezi</i></p> <p><b>G.5.2.5. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.</b> Sanat alanındaki meslekler ve bu mesleklerde kullanılan malzemeler üzerinde durulur. (Örneğin heykeltıraşın eserlerini oluşturması için kil, metal, taş, bronz, alçı, ahşap gibi malzemeleri kullanması).</p> <p><b>G.5.3.5. Kendi görsel sanat çalışmasını değerlendirir.</b> <i>İçinde bulunduğu çevre ve şartlara göre oluşturduğu çalışmasını ifade etmesi sağlanır. Bu uygulama sözlü ve yazılı olarak yaptırılabilir.</i></p> <p><b>G.5.3.3. Seçilen sanat eserinin içeriğini yorumlar.</b></p>	<p><b>Gerçek Yaşam (Çocuk İşçiler) Teması</b></p> <p><b>“Resmimin Öyküsü”</b></p> <p><b>Neş'e ERDOK</b></p>	<p>Anlatım Soru-Cevap Uygulama Gezi-Gözlem Tartışma</p> <p>Öykü Temelli Öğrenme</p>

		İlişkilendirilen Beceriler	<b>Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri</b> <b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b> <b>Problemde, fikirde veya üründe yapısal değişiklik yapar. (Bir Kritik Düşünme Becerileri</b> <b>Pratik Yetenek Becerileri</b>		
		Disiplinler Arası	<b>Türkçe Dersi</b> <b>T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.</b> <i>a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.</i> <i>b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i> <b>Sosyal Bilgiler Dersi</b> <b>SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.</b> <b>SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.</b>		
6		MEB	<b>G.5.1.5. Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır. Okulun imkânlarına göre video, bilgisayar, fotoğraf makinesi, tablet vb. tercih edilebilir. Çağın getirdiği dijital teknolojilerin, ileride çok daha fazla bir şekilde hayatımızın bir parçası olacağı düşüncesinden hareketle, sanat/tasarım alanında nasıl ve nerelerde kullanıldığı, ileride de nasıl ve nerelerde kullanılabileceği üzerinde durulur. Mevcut imkânlarla göre, bu teknolojilerden biri veya birkaçından yararlanarak çalışma yapmaları sağlanabilir.</b> <b>G.5.1.6. Sanat malzemelerini kullanarak rölyef veya heykel oluşturur.</b> <b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b> <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i> <b>G.5.2.5. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.</b> Sanat alanındaki meslekler ve bu mesleklerde kullanılan malzemeler üzerinde durulur. (Örneğin heykeltıraşın eserlerini oluşturması için kil, metal, taş, bronz, alçı, ahşap gibi malzemeleri kullanması). <b>G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar.</b> Bir sanat eseri duysal, ekonomik, tarihsel, sosyokültürel, işlevsel vb. açılardan değerlendirildiği için estetik yargıların farklı olabileceği üzerinde durulur.	<b>Başka Amaçlarla Kullanma Teması</b>  <b>“Kinetik Heykel”</b>  <b>Jean TINGUELY</b>	Anlatım Soru-Cevap Uygulama Gezi-Gözlem Tartışma  Program Sıkıştırma
		İlişkilendirilen Beceriler	<b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b> <b>Kritik Düşünme Becerileri</b> <b>Pratik Yetenek Becerileri</b>		
		Disiplinler Arası	<b>Fen Bilgisi</b> <b>F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder.</b> <i>Sürtünme kuvvetinin, pürüzlü ve kaygan yüzeylerde harekete etkisi ile ilgili deneyler yapılır.</i> <b>F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.</b> <b>Sosyal Bilgiler</b> <b>SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</b>		
7		MEB	<b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b> Renk: Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu Form: İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif Doku: Yüzey süslemesi Değer (Valör): Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast Denge: Simetrik, asimetric, merkezi <b>G.5.2.2. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.</b> <i>Türk kültürü başta olmak üzere Avrupa, Asya, Afrika vb. kültürlerine ait sanatçı ve eserlerinden örnekler incelenir.</i> <b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b> <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i>	<b>Popüler Kültür Teması</b>  <b>Kültürel Miras</b>  <b>Kent Kültürü</b>  <b>Pop-art</b> <b>Popüler Sanat</b>	Anlatım Soru-Cevap Uygulama Gezi-Gözlem Tartışma  Okuma Çemberi

			<p><b>G.5.3.6. Sanat eserlerinin neden farklı değerlendirildiğini açıklar.</b>  <i>Bir sanat eseri duysal, ekonomik, tarihsel, sosyokültürel, işlevsel vb. açılardan değerlendirildiği için estetik yargıların farklı olabileceği üzerinde durulur.</i></p>		
		İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Eleştirel Düşünme</b>  <b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b>  <b>Pratik Yetenek Becerileri</b>  <b>Kritik Düşünme Becerileri</b>  <b>Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri</b></p>		
		Disiplinler Arası	<p><b>Sosyal Bilgiler</b>  <b>SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.</b>  <i>Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.</i>  <b>SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</b>  <b>Türkçe Dersi</b>  <b>T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</b></p>		
8	MEB		<p><b>G.5.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.</b>  <i>Beyin fırtınası ile başlayan, fikirleri sentezleme, tasarlama, eskiz yapma, detaylandırma ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i>  <b>G.5.1.6. Sanat malzemelerini kullanarak rölyef veya heykel oluşturur.</b>  <b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b>  <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i>  <b>G.5.2.5. Kullanılan sanat malzemeleri ile görsel sanat alanındaki meslekleri ilişkilendirir.</b>  <i>Sanat alanındaki meslekler ve bu mesleklerde kullanılan malzemeler üzerinde durulur. (Örneğin heykeltıraşın eserlerini oluşturması için kil, metal, taş, bronz, alçı, ahşap gibi malzemeleri kullanması).</i></p>	<p><b>Uyarılama Teması</b>  <b>“Biyosanat”</b>  <b>Peyzaj, Mimari ve Bitkiler</b>  <b>Biyolojik Çeşitlilik</b>  <b>Çevre</b>  <b>“İkebana”</b>  <b>Çiçek Düzenleme Sanatı</b>  <b>Selin BALCI</b></p>	<p>Anlatım  Soru-Cevap  Uygulama  Gezi-Gözlem  Tartışma</p> <p>Kademelendirilmemiş Etkinlik</p>
		İlişkilendirilen Beceriler	<p><b>Eleştirel Düşünme</b>  <b>Yaratıcı Yetenek Becerileri</b>  <b>Pratik Yetenek Becerileri</b>  <b>Kritik Düşünme Becerileri</b>  <b>Yaratıcı Problem Çözme Süreci Becerileri</b></p>		
		Disiplinler Arası	<p><b>Fen Bilgisi</b>  <b>F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.</b>  <i>Ülkemizde ve Dünya, da nesli tükenen veya tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.</i>  <b>F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.</b></p>		

## Ek 2: Örnek Etkinlik Planı Örneği

<b>Etkinlik No:</b>	3
<b>Ders :</b>	Görsel Sanatlar
<b>Tema :</b>	<b>Yeniden Tasarlama (Çatalhöyük Evim) Teması</b>
<b>Düzyey :</b>	5. Sınıf ÖYG
<b>Süre :</b>	40+40+40 dakika
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri :</b>	Eğitsel Oyun, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Öğrenme Sözleşmesi, Uygulama
<b>Öğrenci Kazanımlar:</b>	
<b><u>Görsel Sanatlar Genel Müfredat Kazanımları</u></b>	
<b>G.5.1.2. Görsel sanat çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.</b> <i>Eşyaların konumu, yakın-uzak ve büyük-küçük ilişkisinin dikkate alınması üzerinde durulabilir.</i>	
<b>G.5.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.</b> <b>Renk:</b> Öğrencinin oluşturduğu renkler, açık, koyu <b>Form:</b> İç bükey, dış bükey, negatif, pozitif <b>Doku:</b> Yüzey süslemesi <b>Değer (Valör):</b> Bir rengin şiddeti, açık, koyu, orta veya yüksek kontrast <b>Denge:</b> Simetrik, asimetrik, merkezi	
<b>G.5.2.3. Geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları söyler.</b> <i>Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i>	
<b>G.5.2.4. Müzeler ile Görsel Sanatları ilişkilendirir.</b> Müze, müze türleri ve müzelerin kültürel mirasa katkıları üzerinde durulur.	
<b>G.5.3.1. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırır. Doğal ve inşa edilmiş çevreyi karşılaştırarak korunmasına dönük fikirler üretir.</b> <i>Doğal oluşmuş peribacaları, Damlataş Mağarası gibi yapılar ile kentler arasındaki farklar üzerinde durulur.</i>	
<b>G.5.3.4. Bir sanat eserini yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder.</b> <i>Eseri incelenen sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen dinsel, düşünsel, kültürel özellikler araştırılır.</i>	
<b><u>Disiplinlerarası Kazanımlar</u></b>	
<b>Fen Bilgisi</b>	
<b>F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.</b> <i>Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.</i>	
<b>Sosyal Bilgiler</b>	
<b>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</b> <i>Yaşadığı yer ve çevresinin bitki örtüsü detaya girilmeden ele alınır. Nüfusun dağılımına etki eden faktörler üzerinde durulur. İnsanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterilir.</i>	

**Isınma Etkinliği:**

1. (İlişkilendirme) Öğrencilerin Platon'un "Mağara benzetmesi" gibi bir mağarada olduklarını hayal etmeleri istenir.
  - a. Mağaranın dışından gölgeler geçtiği ve bu gölgelere bakarak, seslerini dinleyerek ne olduğunu tahmin etme oyunu oynanacağı ifade edilir.
  - b. Geçen gölgelerin ne olduğunu bulmamıza yardımcı olacak lekeler, şekiller oluşturmaları, sesler çıkarmaları veya beden diliyle canlandırmaları istenir.
  - c. Her öğrencinin en az bir tane gölge bilmeceyi sorması sağlanır.

**Ana Etkinlik/İşleniş:**

2. Çevremizdeki ören yerleri. (Keşfetme)
  - a. İnsanların barınma ihtiyaçlarını karşılarken doğal çevreden nasıl faydalandıkları ve çevreyi şartlarına göre nasıl inşa ettikleri üzerinde durulur.
  - b. Çevrelerindeki eski yaşam merkezlerinin kurulurken nelere dikkat edildiği konuşulur.
  - c. Bilinen yakındaki ören yerleri, tarihi yerleşim yerleri, arkeolojik kazı alanları ve açık hava müzelerinin işlevi ve nasıl koruna bileceği tartışılır. Kültürel mirasımız kapsamında olan bu tür değerlerin korunması hakkında çözüm yöntemleri ve sorumluklarımız hakkında konuşulur. Çatalhöyük Neolitik Kenti incelenerek buradaki çalışmalar hakkında bilgi verilir.
3. Arkeolog gibi düşünmek. (Eleştirel düşünme/Açıklama)
  - a. Anadolu Medeniyetleri Müzesi sanal gezisi ile Anadolu kültür tarihinde ufak bir sanal tur yapılır. Öğrenciler ile özellikle Çatalhöyük Neolitik Kenti eserleri üzerinde yoğunlaşmaması sağlanır. Çatalhöyük döneminin öncesi ve sonrası eserlerde gösterilerek zihinde tarihi bir yere oturtulması sağlanır.
  - b. Çatalhöyük Neolitik Kentinden çıkan eserlerin üzerinde eleştirel düşünme soruları ile höyüklerin oluşumu, dönemin insanların nasıl yaşadığı, sanat anlayışları üzerine fikirler üretmeleri sağlanır.
  - c. Yaşadıkları dönemdeki ortaya konan eserlerin süslenmesinin, duvarlara resimler yapılmasının, takılar hazırlanmasının güzellik kavramı çerçevesinde tartışılır.
4. Çatalhöyük Evim. (Derinleştirme/Uygulama)
  - a. İncelenen eserler ışığında dönemin yaşantısı ve genel görüntüsü zihinde canlandırılır.
  - b. Dönemin şartlarında hangi tekniklerle evimiz inşa edebileceğimiz, nasıl sanat teknikleri kullanabileceğimiz, ifade/iletişim aracı olarak sanattan nasıl faydalanabileceğimiz tartışılır.
  - c. Eğer biz o dönemde ve şartlarda yaşasaydık evimizi nasıl oluşturacağımız, nasıl süsleyeceğimiz hayal edilerek imgesel karakalem resim olarak çizilmesi istenir.
  - d. Öğrenciler ile birlikte oluşturdukları tasarımlar ışığında malzeme ve teknik seçme hakkı verilir.
  - e. Çalışmanın oluşturulma süreçleri belirlenerek maddeler halinde içeri bir öğrenme sözleşmesi hazırlanır.
  - f. Eskiz ve çizim sürecinde iç mekân çizimi, oran-orantı, çizgi perspektifi, kompozisyon hakkında değerlendirmeler yapılarak bilgi verilir.

- g. Renkli resim teknikleri tanıtılarak öğrencilerin ilgi duydukları ve seçtikleri renkli resim tekniğine göre uygulama sürecini oluştururlar.
- h. Akrilik boya, suluboya, pastel veya dijital ortamda öğrendikleri bilgiler ışığında hayal ettikleri Çatalhöyük evini çizmeleri istenir.
- i. Yapılan çizimler seçilen malzeme ve tekniğe bağlı olarak maketi yapılır.
- j. Seçtikleri tekniğin uygulama özellikleri her öğrenci ile ayrı ayrı değerlendirilir.

Değerlendirme Ölçeği:	Seviye			
	1 Zayıf	2 Orta	3 İyi	4 Çok İyi
<b>Özgünlük</b>	Çalışma yaparken benzer fikirler kullanır.	Çalışmaları kısmen farklı fikirleri içerir.	Üründe ifade ve hayal gücü vardır.	Çıkarılan ürün oldukça farklıdır.
<b>Ayrıntılama</b>	Çalışmalarında formu oluşturan detayları görmezden gelir.	Çalışmalarında kısmen detaylar vardır.	Çalışmalarında formu oluşturan ayrıntılar çoktur.	Çalışmalarında formu oluşturan detaylar çok fazladır.
<b>Ölçü ve oran</b>	Çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanırken desteklenmesi gerekir.	Çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kısmen kullanır.	Çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı kullanır.	Çalışmasında mekân olgusunu göstermek için ölçü ve oranı oldukça etkili kullanır.
<b>Problemin çözümüne ilişkin</b>	Problemin çözümüne ilişkin fikir üretmesi zaman alır.	Problemin çözümüne ilişkin kısmen fikir üretir.	Problemin çözümüne ilişkin kısa sürede çok fikir üretir.	Problemin çözümüne ilişkin çok sayıda, çeşitlilikte ve sıra dışı fikir üretir.

### Ek 3: Örnek Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlik Çalışma Kâğıdı

#### Öğrenme Ajandası Sahibinin

Adı Soyadı:

Başlama Tarihi:

Bitiş Tarihi:

GÖREV:	ÖZEL TALİMATLAR:	UYGULAMAYA DAİR NOTLAR:	ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ONAYI
Gün içerisinde gökyüzünün değişimini, evinizin penceresinden fotoğraf makinesi gibi bir cihaz yardımı ile kaydediniz.  İzlenimlerinizi not ediniz.  İzlenimlerinizde ışığın gün içerisinde binaların görünümü üzerine etkileri nelerdir? Açıklayınız.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sabah günün başlangıcından gece yatana kadar geçen süreyi kapsamasına dikkat ediniz.</li> <li>En az her 3 saatte bir çekim yapınız. Saatleri yazınız.</li> <li>Sürekli aynı bakış açısını çekiniz</li> <li>Güneş ışığının açısının değişimine dikkat ediniz.</li> <li>Gökyüzünün renklerindeki değişimi gözlemleyerek yazınız.</li> <li><b>DİKKAT: Doğrudan güneşe bakılmaz ve çekim yapılmaz.</b></li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>
Gözlem yaptığınız gökyüzünün yıl içerisindeki değişimlerini hatırladığınız kadarı ile yazınız.  Yıl içerisinde hangi renklerin baskın olduklarını not ediniz.  Gözlem yaptığınız gökyüzünde 10 yıl sonra nelerin farklı olacağını tahmin ediniz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>İzlenimcilik (empresyonizm) üzerine küçük bir araştırma yapınız.</li> <li>Yıl içerisindeki hava olaylarını değiştiren sebepler nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>10 yıl içerisinde hava olaylarında olacak değişimlerde insan/çevre ilişkisini açıklayınız.</li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>
<b>Seyahat için gittiğiniz / yaşadığınız şehirde</b> genelde insanların yıldızların farkında olmadıklarını görüyorsunuz. Bunun sebebi sizce ne olabilir?  Gökyüzünü daha iyi görebilmek için neler yapılabilir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>En çok sevdiğiniz izlenimci ressamı belirleyiniz. Nedenlerini yazınız.</li> <li>İnsanların yıldızları fark etmeme sebepleri neler olabilir? Aklına gelen tüm alternatifleri yaz.</li> <li>Bu konu ile ilgili bilgileri nasıl elde edebilirsiniz?</li> <li>Işık kirliliği üzerine araştırma yapınız.</li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>
<b>Seyahat için gittiğiniz / yaşadığınız şehirde</b> ışık kirliliği sebebiyle gece gökyüzünü/yıldızları görmek mümkün olmamaktadır, bunun olumsuz sonuçlarını engellemek ya da azaltmak için ne yaparsınız?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çözüm önerileri için araştırma yapınız.</li> <li>Çözüm önerilerini nasıl ürettin. Güvenilir bir kaynaktan mı? Yoksa kulaktan dolma bilgiler mi?</li> <li>Van Gogh günümüzde büyük bir şehirde yaşasaydı "Yıldızlı Gece" tablosunu nasıl çizerdi? Tablonun ismi ne olurdu?</li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>
Arkadaşlarınızı ışık kirliliği hakkında bilinçlendirmek için ne gibi faaliyetleriniz olabilir?  Yurt dışındaki insanlara yaşadığımız yerin gökyüzünü anlatmak için nasıl/ne tip ya da hangi görselleri kullanabiliriz?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu faaliyetlerde teknolojiyi kullanır mısınız?</li> <li>Bilinçli bireylerin tutumu ne olur? Neden?</li> <li>Sence olası çözüm (Bu durumlarda gerçekleşen çözüm) nedir?</li> <li>Sanatı ve sanatçıyı günümüzde olumsuz yönde etkileyen çevre sorunları neler olabilir?</li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>
Işık kirliliği üzerine halkı bilinçlendirmek için sosyal medya için görsel (Grafik Tasarım) hazırlayalım.  <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Doğru görsel</li> <li>✓ Doğru slogan</li> <li>✓ Doğru yazı karakteri</li> <li>✓ Uyum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafik tasarım bir mesajı iletme, bir görseli geliştirmek veya bir düşünceyi görselleştirmek için metnin ve görsellerin algılanabilir ve görülebilir bir düzlemde, iki boyutlu veya üç boyutlu olarak organize edilmesini içeren yaratıcı bir süreçtir.</li> <li>Sosyal medya paylaşımları formatında çalışma üretebilirsin.</li> <li>Teknoloji kullanım becerilerinden yararlanabilirsin.</li> </ul>		<p>BITİŞ TARİHİ:</p>

## Ek 4: MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.16350207  
Konu : Araştırma İzni (Serdar DANIŞ)

09.11.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 09/10/2020 tarihli ve 48178250-300-E.16170 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Serdar DANIŞ'ın "Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Görsel Sanatlar Eğitiminde Farklaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Alana Özgü Becerilerine ve Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram Konya Bilim ve Sanat Merkezi ile Selçuklu Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Torrance Resimlerle Yaratıcı Düşünme Şekilsel Yanıt Testi (8 Sayfa)
- 3-Cornell Eleştirel Düşünme Testi (13 Sayfa)
- 4-Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği (1 Sayfa)
- 5-Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Ölçeği (1 Sayfa)



Akçeşme Mah.Garaj Cad.No:4 Karatay/KONYA  
Elektronik Adres: <https://konya.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
AL: NAG: ISIK /MEL: 1710

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0f8d-dc04-3ff1-9d7b-e2f6 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5: Eleştirel Düşünme Testi İzin Belgesi



Tarih: 02/12/2020

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 33265663666 TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Serdar Danış'ın *Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Görsel Sanatlar Eğitiminde Farklaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Alana Özgü Becerilere ve Öğrencilerin Duyusal Özelliklerine Etkisi* isimli akademik çalışmasında kullanılmak üzere satın alınan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanılmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmasında beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi, satış sözleşmesi imzalanması sonrasında Özge Ceylan'ın Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'i uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR**.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ**.

Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma  
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.  
DANIŞMANLIK VE TİCARET LİMİTED SİRKETİ

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.

## Ek 6: Yaratıcı Düşünme Testi İzin Belgesi

10.10.2020

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-iş Eğitimi Bilim dalı doktora öğrencilerinden Serdar Danış, tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Testin tüm yaş grupları ve tüm formları Türkçe versiyonu telif hakkı sahibi olarak Serdar Danış'ın tezinde ve bilimsel çalışmalarında kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra ASLAN  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Öğretim Üyesi

## Ek 7: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Görsel Sanatlar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Alana Özgü Becerilere ve Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi” adıyla 07/12/2021 – 11/06/2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Bu araştırmanın hedefi özel yetenekli öğrencilerin uzaktan görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisinin ölçülmesidir.

**Araştırma Uygulaması:** Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Serdar DANIŞ / Konya BİLSEM Görsel Sanatlar Öğretmeni

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ÖYG öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## Ek 8: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikler Ölçeği

### GÖRSEL SANATLAR /RESİM DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL ÖZELLİKLER ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek; öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim dersine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu bir sınav değildir. Ölçekten elde edilen veriler, araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri, kişisel bilgileri ve okulları gizli kalacaktır. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir bu nedenle vereceğiniz cevap sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşlerinizi belirtirken önce cümleyi dikkatle okuyunuz, sonra cümlede belirtilen düşüncenin sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Her madde için "Tamamen Katılıyorum" ifadesinden, "Hiç Katılmıyorum" ifadesine kadar yayılan derecelendirme seçenekleri verilmiş, buna göre görüşlerinizi 1 den 7 ye kadar puanlamaz istenmiştir. Her maddede puanlama seçeneklerinden uygun gördüğünüzü, (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Araştırmanın sonuçlarını etkileyeceği için, tüm maddeleri özen ve dikkatle işaretlemenizi ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanızı rica eder, katılımınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Serdar DANIŞ

Görsel Sanatlar Öğretmeni

Adı-Soyadı:.....Sınıfı:.....Yaşı:.....Cinsiyeti :.....
Okulu :.....
Görsel sanatlar/resim dersi yılsonu notunuz:.....

	Hiç Katılmıyorum / Tamamen Katılıyorum						
	←-----1-----7-----→						
1. Görsel sanatlar dersini severim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Görsel sanatlar /Resim dersine daha çok önem verilmelidir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Görsel sanatlar/ Resim dersinin, ders saatinin artırılmasını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Genelde, Görsel sanatlar/Resim ödevi yapmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6	7
5. Görsel sanatlar dersinde kendimi huzurlu hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Görsel sanatlar dersine sadece not almak için çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Görsel sanatlar/resim dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla bekliyorum	1	2	3	4	5	6	7
8. Görsel sanatlar dersine sadece not almak için çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
9. Görsel sanatlar/ resim dersini sevmem.	1	2	3	4	5	6	7
10. Görsel sanatlar dersleri eğlenceli geçer.	1	2	3	4	5	6	7
11. Resim sergilerine gitmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Görsel sanatlar resim dersinden iyi notlar almak benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7
13. Görsel sanatlar/Resim dersinde başarılı olmak için gösterdiğim çaba benim için değerlidir.	1	2	3	4	5	6	7
14. Görsel sanatlar/Resim dersinde gösterdiğim başarıların ailem, arkadaşlarım ve başka insanlar tarafından önemsenmesi resim dersine ilgimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğretmenlerim iyi resim yaptığımı söylerler.	1	2	3	4	5	6	7
16. Yaptığım resimler beğenilir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Resim yarışmalarından derece alırım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Görsel sanatlar/resim dersinde yaptığım resimlerin sergileneceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Görsel sanatlar/resim alanında özel bir yeteneğim olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sınıfteki öğrencileri görsel sanatlar /resim dersi başarılarına göre sıralayacak olursak kendimi en başarılı öğrenciler arasında koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
21. Yaptığım resimlere baktıkça kendimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22. Yaptığım çalışmalarla ileride bir sergi açabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
23. Sınıfımdaki öğrencileri Görsel sanatlar/Resim dersindeki başarılarına göre sıralayacak olsam diğer arkadaşlarıma göre başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Resim çalışmalarımı ileride bir meslek olarak yürütmeyi düşünüyorum	1	2	3	4	5	6	7
25. Görsel sanatlar dersinde öğretilen resim becerilerini (karakalem, sulu-pastel-guvaj – akrilik-yağlı boya) çok iyi yapabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
26. Görsel sanatlar/ resim dersinin içeriğini, becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27. Yaptığım resimlerle ilgili arkadaşlarımdan konuşmasından korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
28. Yaptığım resimlerin beğenilmemesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
29. Yaptığım resimlerle anılmaktan korkuyorum	1	2	3	4	5	6	7
30. Görsel sanatlar dersinde yaptığım çalışmalarını başkasına göstermekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
31. Görsel sanatlar/resim öğretmenimin resimlerim hakkında konuşmasından korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
32. Yaptığım resimlerin sergilenmemesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
33. Görsel sanatlar dersinde başarısız olmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7

## Ek 9: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Benlik ve Görev Algısı Özellikler Ölçeği

### GÖRSEL SANATLAR /RESİM DERSİNE YÖNELİK BENLİK VE GÖREV ALGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek; öğrencilerin Görsel Sanatlar /Resim dersine yönelik düşüncelerini (tutum, kaygı, öz yeterlik, beklenti-değer) belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu bir sınav değildir. Ölçekten elde edilen veriler, araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri, kişisel bilgileri ve okulları gizli kalacaktır. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir bu nedenle vereceğiniz cevap sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşlerinizi belirtirken önce cümleyi dikkatle okuyunuz, sonra cümlede belirtilen düşüncenin sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Her madde için "Tamamen Katılıyorum" ifadesinden, "Hiç Katılmıyorum" ifadesine kadar yayılan derecelendirme seçenekleri verilmiş, buna göre görüşlerinizi 1 den 7 ye kadar puanlamanız istenmiştir. Her maddede puanlama seçeneklerinden uygun gördüğünüzü, (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Araştırmanın sonuçlarını etkileyeceği için, tüm maddeleri özen ve dikkatle işaretlemenizi ve hiçbir maddeyi boş bırakmanızı rica eder, katılımınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Serdar DANIŞ  
Görsel Sanatlar Öğretmeni

Adı-Soyadı:.....	Sınıfı:.....	Yaş:.....	Cinsiyeti :.....
Okulu :.....			
Görsel sanatlar/resim dersi yılsonu notunuz:.....			

		Hiç Katılmıyorum / Tamamen Katılıyorum						
		← 1.....7 →						
1	<b>İçsel</b>							
2	Genelde, Görsel sanatlar/Resim ödevi yapmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6	7
3	Görsel sanatlar/Resim dersini severim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Boş zamanlarımda resim yapmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ömür boyu resim yapmayı isterim.	1	2	3	4	5	6	7
<b>Yarar Önem</b>								
1	Görsel sanatlar dersi kendimi ifade edebileceğim bir derstir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Görsel sanatlar dersi duygularımı ifade etmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
3	Görsel sanatlar dersi benim kişiliğimi yansıtıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4	Görsel sanatlar/Resim dersinden iyi notlar almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5	Görsel sanatlar dersindeki yaşantılarım kişilik özelliklerimin pekişmesini sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
<b>Dışsal</b>								
1	Görsel sanatlar/Resim dersinde gösterdiğim başarıların ailem, arkadaşlarım ve başka insanlar tarafından önemsenmesi resim dersine ilgimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
2	Görsel sanatlar/Resim dersinde öğrendiğim bilgiler, okul dışındaki günlük yaşamımda işime yarar.	1	2	3	4	5	6	7
3	Öğrenmiş olduğum Resim dersi bilgileri, ileriki okul yaşamımda (lise, üniversite vb.) benim için faydalı olacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
<b>Yeterlik Beklentisi</b>								
1	Sınıfımdaki öğrencileri Görsel sanatlar/Resim dersindeki başarılarına göre sıralayacak olsam diğer arkadaşlarıma göre başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Görsel sanatlar/Resim dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Görsel sanatlar/Resim dersinde bu yıl başarılı olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Diğer öğrencilere kıyasla, bu yıl Görsel sanatlar/Resim dersinde başarılı olmayı bekliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu sene, Görsel sanatlar/Resim dersinde şu ana kadar ki durumum iyidir.	1	2	3	4	5	6	7
<b>Görev Zorluğu</b>								
1	Genel olarak, resim benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sınıfımdaki öğrencilerin çoğuna kıyasla, resim bana göre zordur.	1	2	3	4	5	6	7
<b>Çaba Gereksinimi</b>								
1	Görsel sanatlar/Resim dersinde iyi notlar almak için çok çaba göstermem gerekir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Diğer derslerle kıyasladığımda, Görsel sanatlar/Resim dersinde başarılı olabilmek için daha az çalışmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7

## Ek 10: Görsel Sanatlar/Resim Dersine Yönelik Ürün Uzman Değerlendirme Formu

### Uzman Değerlendirme Formu

*Bu form, özel yetenekli bireylere uygulanan sanat eğitiminde farklılaştırma ile öğrencilerin hazırladığı ürün dosyalarını değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Cevaplarınız ve düşünceleriniz araştırma için çok önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.*

Serdar DANIŞ  
Görsel Sanatlar Öğretmeni

Öğrencinin Adı Soyadı:		Hiç Katılmıyorum / Tamamen Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
Planlama ve Sonuçlandırma	Uygulama basamaklarına uygun planlama yapılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Zaman verimli kullanılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürün başarılı bir şekilde sonuçlandırılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
Sanat Elemanları Tasarım İlkeleri	Üründe sanat elemanları kullanılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Üründe tasarım ilkeleri uygulanmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürün teknik uygulama becerisi yönünden iyidir.	1	2	3	4	5	6	7
Gerçek Yaşam ve Doğa ilişkisi	Üründe gerçek yaşam problemi bulunmaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürünün doğa ile ilişkisi bulunmaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürünlerde farklı disiplinlerdeki bilgi ve beceriler kullanılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
Sanatsal Yaratıcılık	Üründe ifade ve hayal gücü vardır.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürünlerde özgünlük vardır. Üslup bütünlüğüne önem verilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7
	Ürünü oluşturan detaylara dikkat edilmiştir. Bilinçli sadeleştirme veya ayrıntılandırma yapılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Farklı sanatsal teknik beceri ve bilgiler birlikte kullanılarak sentez ürünler elde edilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7
Ürün Çeşitliliği	2 boyutlu ve 3 boyutlu çalışmalar yapılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
	Fikirleri çok fazla çeşitli konu, kavram ve tema içerir.	1	2	3	4	5	6	7
	Kullanılan teknoloji, araç, gereç çeşitlidir.	1	2	3	4	5	6	7
	Farklı özellikteki malzemelerle özgün sanatsal formlar kullanılmıştır.	1	2	3	4	5	6	7

## Ek 11: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

### Gözlemci Öğretmen Görüşme Formu

*Bu form, Özel Yetenekli bireylere uygulanan sanat eğitiminde farklılaştırma ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Cevaplarınız ve düşünceleriniz araştırma için çok önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.*

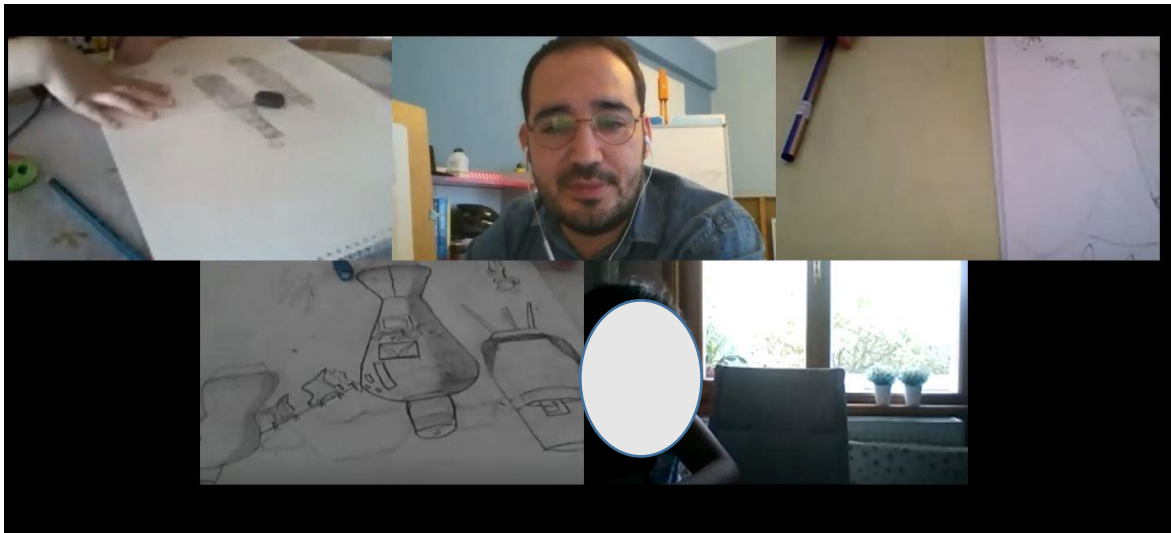
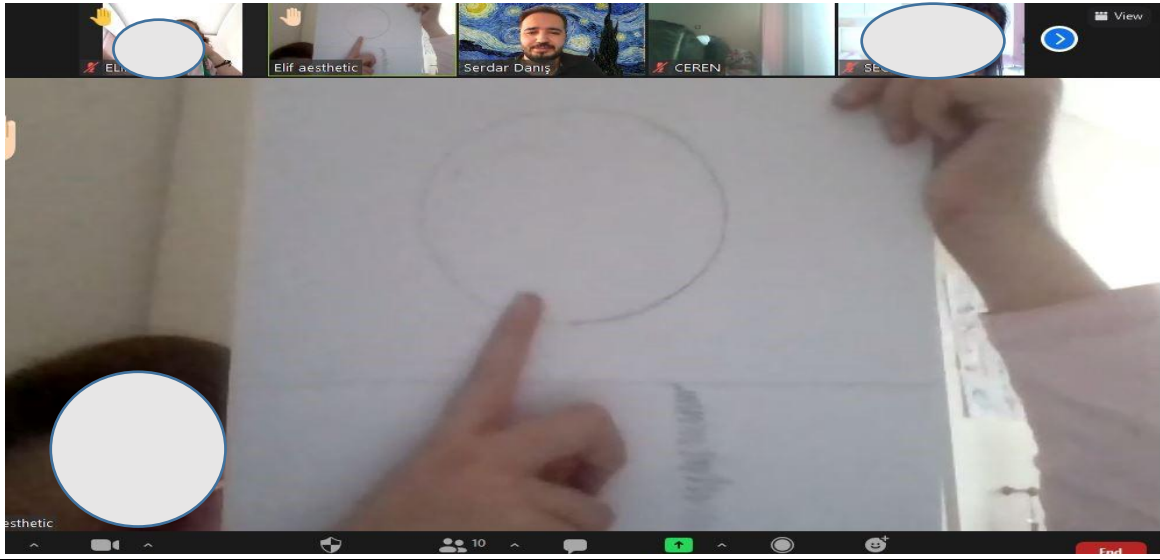
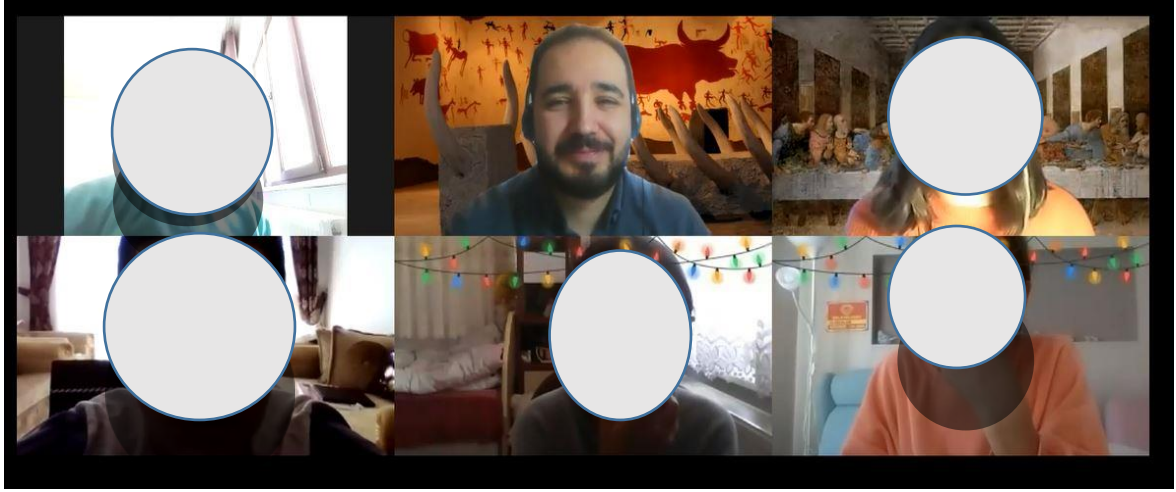
*Serdar DANIŞ  
Görsel Sanatlar Öğretmeni*

Adınız Soyadınız :  
Kurumunuz :  
Tarih :  
Öğretmenlikte Çalışma Süreniz:  
ÜZY Öğrenciler ile Çalışma Süreniz:

#### GÖRÜŞME SORULARI

1. Uygulanan etkinlikleri hedeflenen kazanımların öğretimi açısından nasıl buldunuz? Üstün yetenekli bireyleri göz önüne alarak etkinliklerin uygunluğu açısından görüşlerinizi belirtiniz.
2. Etkinlikler sırasında öğrencilerin etkinliklere katılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Etkinliklerin geliştirmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler varsa nelerdir?
4. Gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri (öğretmen açısından uygulanabilirliği) kendi derslerinizde kullanımı hakkındaki düşünceleriniz nedir?
5. Gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri özel yetenekli öğrencilerin dışındaki öğrencilerin olduğu genel eğitime transfer edilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Bilim ve Sanat merkezlerinde işlenen derslere göre gözlemlemiş olduğunuz etkinlikleri nasıl buldunuz?
7. Bu sorular dışında belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa ifade edebilirsiniz.

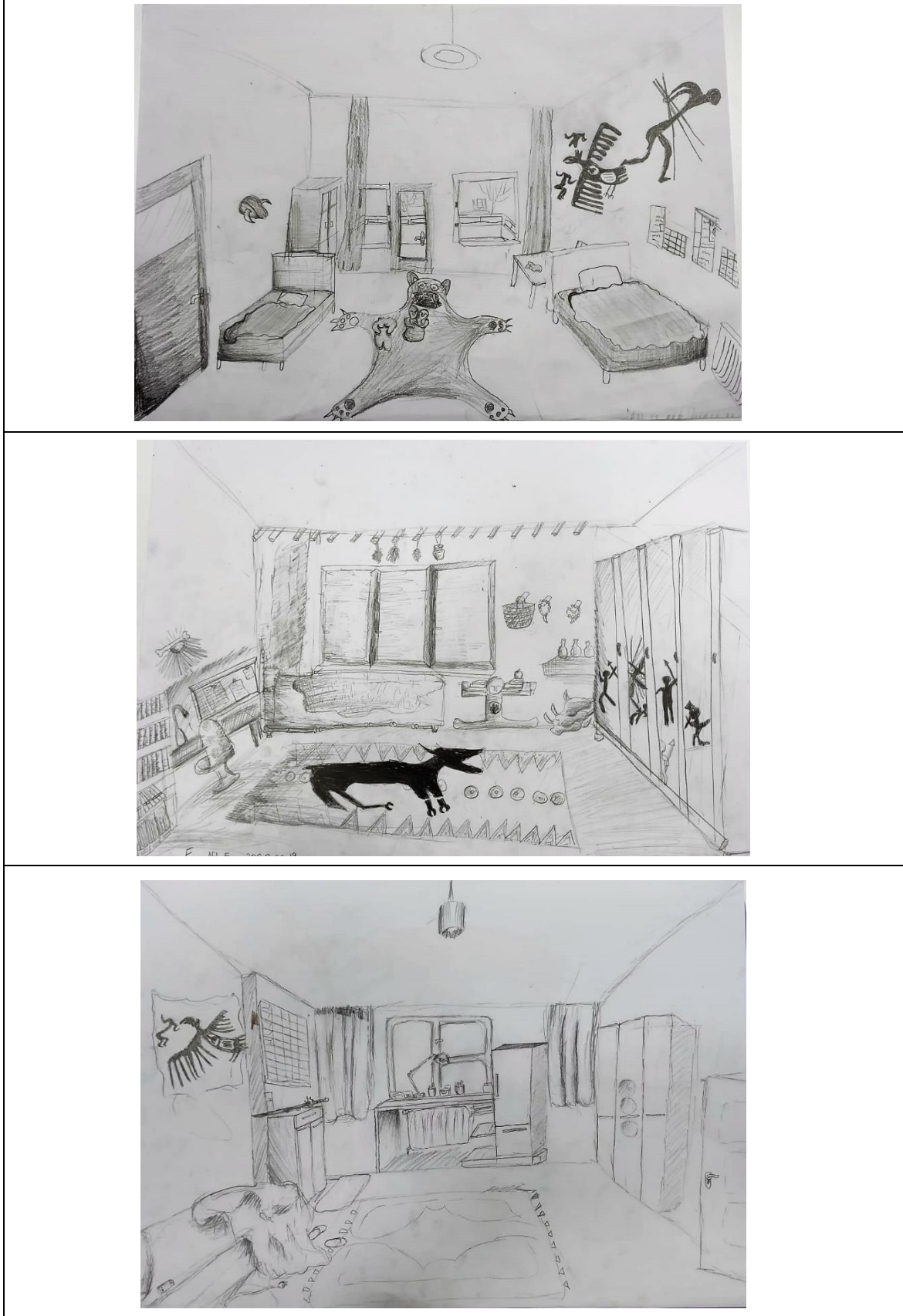
**Ek 12: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlikleri Kapsamında Çevrim İçi Sınıf Ortamı**

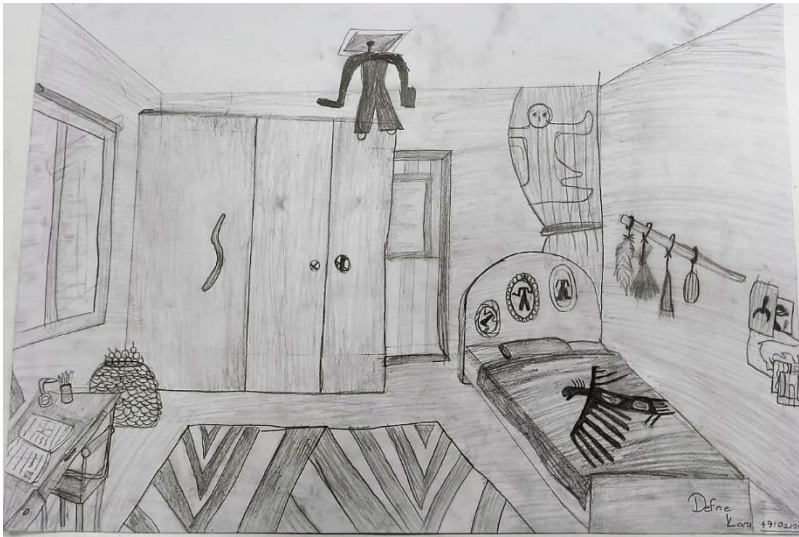




## Ek 14: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Etkinlikleri Öğrenci Uygulama Ürün Örnekleri

### Ek 14.1: Yeniden Düzenleme Teması





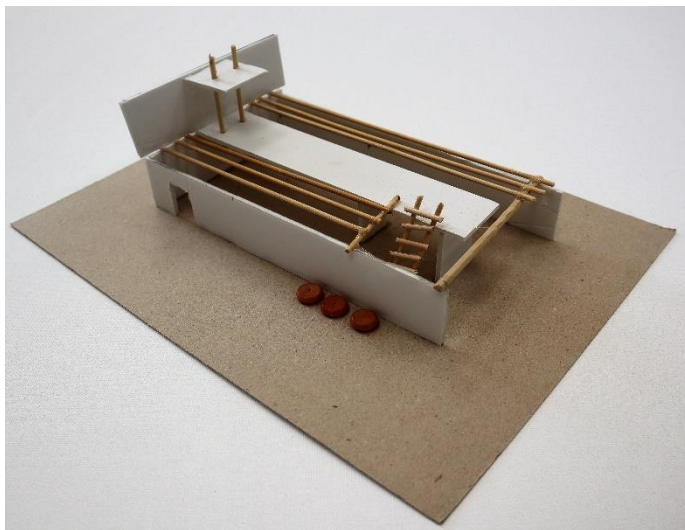
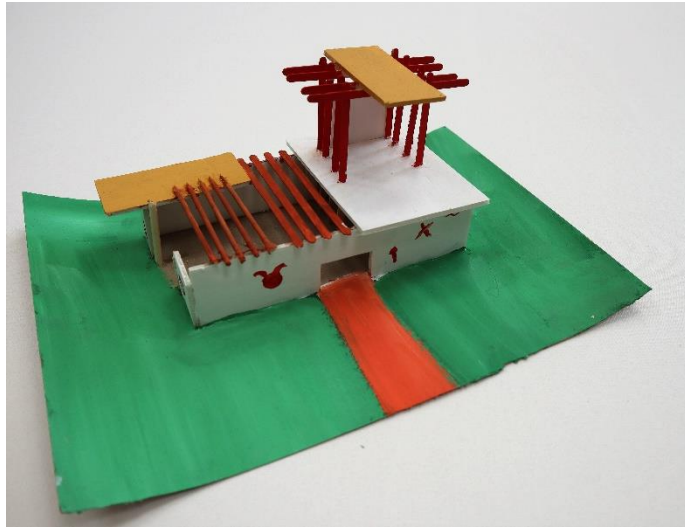
**Ek 14.2: Sanatımı Seçiyorum Teması**



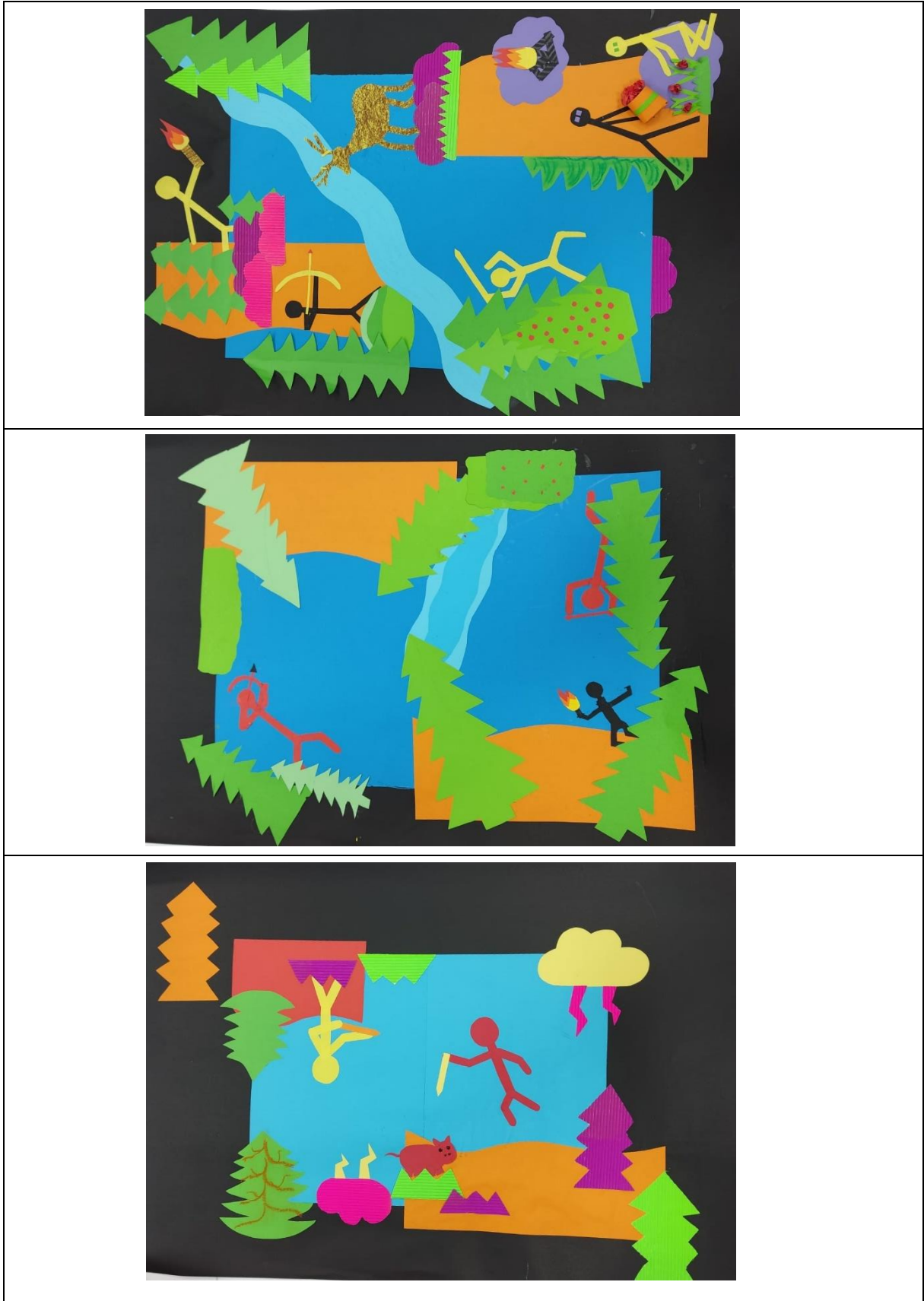


**Ek 14.3: Tasarlama (Çatalhöyük Evim) Teması**





Ek 14.4: Sadeleştirme Teması



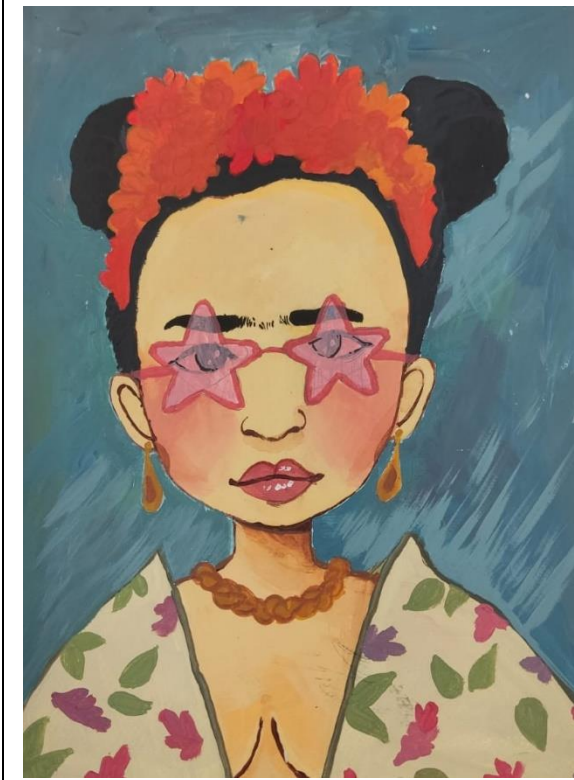
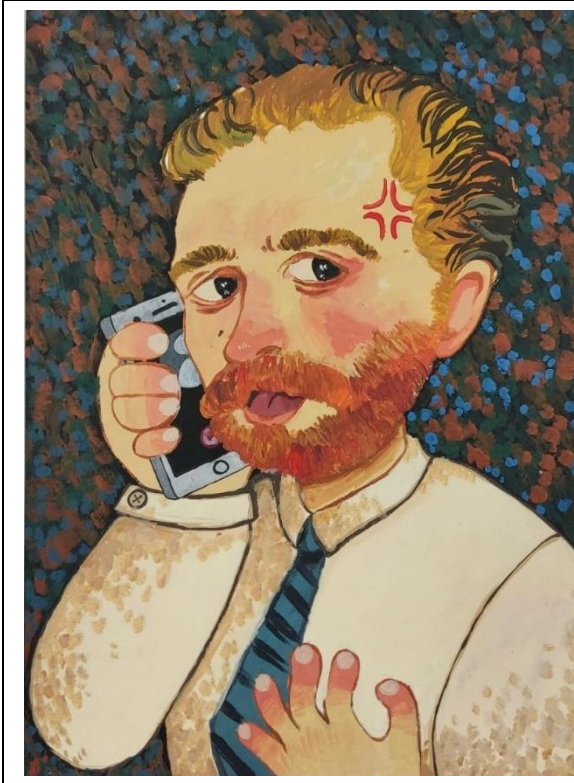
Ek 14.5: Gerçek Yaşam (Çocuk İşçiler) Teması



**Ek 14.6: Başka Amaçlarla Kullanma Teması**



**Ek 14.7: Popüler Kùltür Teması**



**Ek 14.8: Uyarlama Teması**

