

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Koşut Eğitim Programının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Ayşegül İşlekeller Bozca¹

Serap Emir²

Marilena Z. Leana Taşçılar³

Öz

Bu araştırmada, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ortaya konmaya amaçlanmıştır. Araştırmada Türkçe dersinin “Sağlık ve Çevre” teması Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılarak özgün bir eğitim programı oluşturulmuştur. Çalışma İstanbul ilinde, üstün zekalı öğrencilere eğitim veren bir özel okulun 4. sınıfında eğitim gören 13 deney grubu ve 13 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Gruplar Eleştirel düşünme becerileri puanlarına göre denkleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmada verilerin toplanması için deney ve kontrol gruplarına, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ön test son test olarak uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler Mann Whitney U istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Koşut eğitim programı • Eleştirel düşünme becerisi • Üstün zeka ve yetenek

- 1 Ayşegül İşlekeller Bozca (Dr.)
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi, İstanbul.
Eposta: aysegulislekeller@gmail.com
- 2 İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi, İstanbul.
Eposta: emirserap@gmail.com
- 3 İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi, İstanbul.
Eposta: marilenaleana@yahoo.com

Türkçe Öğretimi ve Eleştirel Düşünme

Son yıllarda eğitim çevrelerini korkutan başlıklar arasına giren ana dilin doğru kullanımı, yapılan araştırmalar ve uygulamalar ile geliştirilmeye çalışılmakta ve öğrencilerin yaşamı için büyük önemi olduğu olabildiğince vurgulanmaktadır (Polloway ve Smith, 1992, s. 7). Dil ve düşünce arasında yüksek düzeyli ve çok boyutlu ilişkiler vardır. Yaşamın iki ana unsuru da birbirinden ayıramayacağı gibi gelişimi de birbiri ile birlikte ilerlemektedir. Gottfried ve arkadaşları (1994), erken dilsel bilişsel gelişimi ve zekâ arasındaki etkileşimi araştıran deneysel çalışmalarında üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardan ve normal zekâ seviyesindeki çocuklardan oluşan deney ve kontrol grupları oluşturmuşlar, bu çocukların dil gelişimlerini izlemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda zekâ ile dil gelişimi arasında paralel bir ilişki olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

Dil ve düşünce birbirini doğrudan etkiler. Bu etkileşim üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğaları gereği daha hızlı ve daha çok yönlüdür (Baksa, 2006; Distin, 2006; Gottfried, 1994; Shea, 2008).

MEB'nın Türkçe öğretimi amaçlarından biri olan eleştirel düşünme; üst düzey düşünme becerilerinden, yaşamımıza yön veren düşünme şekillerinden biridir. Sokrates'in ünlü sokratik sorgulama yöntemi eleştirel düşünmenin temellerini atmıştır. Paul ve Elder'e (2012) göre eleştirel düşünme, düşünmeyi iyileştirme adına düşünürken, düşünme hakkında düşünmedir. Lipman'a (1987) göre eleştirel düşünme, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu düşünmedir, bağlama duyarlı ve kendini doğrulayan düşüncedir. Ennis'e göre ise eleştirel düşünme neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar verilen, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmıştır (akt., Nosich, 2011). Birbirinden farklı gibi görünen fakat eleştirel düşünmenin bu üç önemli tanımının temel ortak noktalarından biri eleştirel düşünmenin kendini yargılaması, doğrulaması ya da nasıl düşündüğünü düşünmesi olarak ele alınan meta-bilişsel özelliğidir. Paul ve Elder'e (2012) göre eleştirel düşünme kişinin kendi düşünceleri üzerinde düşünebildiğinde ortaya çıkar. Paul ve Elder'e (2008) göre eleştirel düşünmenin bir diğer özelliği de, belli ölçütlere dayanmasıdır. Bu ölçütler karşımıza düşünce standartları olarak da çıkar. Bunlar doğruluk, netlik, kesinlik, ilgililik, derinlik, mantık, adillik, düşünce özgürlüğü olarak sıralanabilir (Davaslıgil, 2008).

Eleştirel düşünmenin bu bileşen ve ölçütleri dikkate alınarak, eğitim programları ile ya da eğitim programlarının içinde, eleştirel düşünme öğretileridir. Ennis (1987, s. 12-15) eleştirel düşünmenin çeşitli becerilerin öğretilmesi ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. Geliştirilmesi gereken beceriler, soruyu temele alma, tartışma, netleştirme soruları sorma, kaynak güvenilirliğini sorgulama, inceleme, tümünden gelimi ve tümevarımı yargılama, varsayım oluşturma, sonuç çıkarma, bilgilere duyarlı olma vb. şeklinde sıralanabilir. Bu beceriler aynı zamanda Ennis ve Millman (1985)

tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin alt boyutları olan *tümevarım, tümden gelim, gözlem, inandırıcılık ve varsayımı* da oluşturmaktadır.

Levy (1997'den akt., Kökdemir, 2000) eleştirel düşünmenin öğretilmesi için bir başlangıç noktası olarak dil becerileri eğitiminin temele alınabileceği üzerinde durmuştur. Facione'e (2005) göre, düşünme becerilerinin altı temeli kabul edilen açıklamalar yapma, çıkarsamalarda bulunma, çözümlenme, durum, deneyim ya da olayı yorumlama ve bunları değerlendirme, Türkçe dil becerileri eğitimlerinde kullanılabilir. Türkçe dil becerileri eğitiminde öğretmenlere ve öğrencilere bu temel eleştirel düşünme becerilerini öğretmek ve öğrenmek için çeşitli yöntemler sunan Koşut Eğitim Programı, MEB (2013) tarafından en güncel ve kapsamlı model olarak ele alınmaktadır.

Koşut Eğitim Programı

Koşut Eğitim Programı genel eğitim programlarının aksine eğitim programı kararlarını öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü ve zayıf yönleri, yetenekleri, önceki öğrenme yaşantıları üzerinden planlamaktadır. Bu yönü ile üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kullanılan eğitim programları arasında da öne çıkmaktadır. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programı Modeli temele alınarak (Tomlinson ve ark., 2010). Koşut Eğitim Programı geliştirilmiştir. Koşut Eğitim programı; bilgileri bir ya da birden fazla koşut yöntemiyle öğretmeyi hedeflemektedir. Bunlardan ilki Çekirdek Eğitim Programı Koşutudur. Bu koşutta, konunun temel bilgileri, kavramları, ilkeleri, becerilerinin öğretilmesi hedeflenmektedir. İyi planlanmıştır, sonuçları nettir. İkinci Koşut; *Bağlantılar Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşutta öğrencilerden bilgiler arasındaki bağlantıları, konunun disiplinler arasındaki bağlantılarını disiplinin temel kavramlarını, ilkelerini ve becerilerini görebilmesi istenmektedir. Bu koşut öğrencilerin konunun derinine inmelerine, konuyla birlikte disiplin konu, kişi, zaman ve mekan gibi bağlamlarda konuyu görebilmelerine, genellemeler yapabilmelerine yardımcı olur. Üçüncü koşut ise; *Uygulama Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşutta öğrenciler öğrendikleri kavram, ilke ve becerileri sanki bir profesyonelleşmiş gibi uygulamaya çalışırlar. Bu işlemleri yaparken öğrencilere hem ürün ortaya çıkarma hem de çeşitli meslekleri, bu mesleklerdeki insanların kullandığı teknikleri, karşılaştıkları problemleri, işin zorluklarını tanıma fırsatları yaratılmış olur. Bu noktada, bu işi yapan profesyonellerin kullandığı teknikleri denerler. Son koşut ise *Kimliğe Duyarlılık Koşutudur*. Bu koşutta en temel olan öğrencilerin kendilerini çeşitli disiplin alanlarında tanıma fırsatı vermesidir. Öğrenci alanla ilgili yaptığı çalışmalarda kendi özelliklerini, neler sevip sevmediğini tanıma olanağı bulur (Tomlinson ve ark., 2010).

Araştırmalar incelendiğinde, literatürde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için Koşut Eğitim Programı modelinin diğer program modelleri ile bütünleştirildiği birçok deneysel ve teorik çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Buna karşın literatürde, Koşut eğitim programı modelinin tek başına ele alınarak tüm fırsatlarının üstün zekalı ve

yetenekli öğrencilere sunulmaya çalışıldığı, eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği bir Türkçe öğretim programına rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu çalışmada, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, “Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun eleştirel düşünme puanları ile öğretim programına müdahale edilmeyen grubun eleştirel düşünme puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır” denencesine ve alt boyutlarına (tümevarım, tümden gelim, gözlem, inandırıcılık, varsayım) cevap aranmıştır.

Yöntem

Yapılan çalışmada deneysel yöntemin kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Çalışma iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için öğrencilere Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunun eğitimine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki gruba da uygulama öncesi Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Aynı test deney sonrasında son test olarak her iki gruba uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Çalışmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da MEB’e bağlı özel bir okulun 4. sınıf tanınmış üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri oluşturmuştur. 13 öğrenci deney grubu, 13 kontrol grubu olmak üzere 26 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması için, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Çalışmada 4. Sınıf üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için Düzey X kullanılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey X (CEDBÖDX), Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilmiştir. Uzay macerası öyküsü içinde hazırlanan test dört ayrı boyuttan oluşmaktadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

(i) Tümevarımlı muhakemeyi kullanma: Testin bu boyutunda 23 soru bulunmakta ve öğrencilerden kendilerine verilen bilgilerden (ipuçlarından) hareketle doğru çıkarımları yapabilmesi beklenmektedir, (ii) Tümdengelimli muhakemeyi kullanma: Bu bölümde 14 soru yer almaktadır. Öğrencilerden bir genellemeden hareket ederek doğru sonuca ulaşmaları beklenmektedir, (iii) Gözlemlerin ve iddaların güvenilirliğini yargılama: Bu bölümde 24 soru yer almaktadır. Öğrencilerden doğru gözlemler yapmaları ve kendilerine sunulan bilgilerden hangilerinin güvenilir olduğuna karar vermeleri beklenmektedir, (iv) İfadelerdeki varsayımları tanımlama (belirleme): Bu bölümde 10 soru yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerden ifadelerde geçen kalıp yargıları ve peşin kabullenmeleri belirlemeleri beklenmektedir

Aracın kullanımı için Ennis vd. tarafından kullanım kılavuzu hazırlanmış ve bu kılavuzda CEDBÖDX kullanılarak yapılan pek çok çalışmanın bulguları birleştirilerek geçerlik ve güvenilirlik değerleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede aracın güvenilirlik (KR 20, KR 21 ve Sperm-Brown) değerlerinin, bu ölçme aracıyla yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen veriler ışığında, 0.67 ile 0.90 arasında olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin boyut-tüm test korelasyon değerleri tümevarım boyutu için 0.71, iddiaların güvenilirliğini yargılama boyutu için 0.69, tümdengelim boyutu için 0.84 ve varsayımların farkına varma boyutu için 0.55 bulunmuştur. Madde ayırıcılık ise 4–8. sınıf düzeyinde yapılan 6 çalışmada 0.36 ile 0.64 arasında bulunmuştur. Ölçeğin kullanılması için Critical Thinking Company'den izinler alınmış, firma tarafından yollanan Türkçe Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma gruplarının seçilmesi. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak sınıfların seçiminde Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin ön test puanlarının arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına Mann Whitney-U testi yapılarak bakılmış ve aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bilgilere dayanılarak deney grubu ve kontrol random atama yoluyla atanmıştır.

Koşut Eğitim Programı Türkçe Öğretim Programı. Bu çalışmada, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ortaya konmaya amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okuldan izinler alınmış, deney grubuna Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama sonrası öğrencilere son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeği uygulanmış ve veriler analiz edilerek program sınanmıştır.

Verilerin Çözümü

Ölçme Araçları ile elde edilen veriler frekans dağılımı ve yüzdeler şeklinde belirlendikten sonra, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında, grupların 30 kişinin altında olduğu ve %2'lik dilimin içine giren özel bir grup oldukları için, non-parametrik Mann Whitney-U testi analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ temel alınmıştır.

Bulgular

Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmeyen grubun eleştirel düşünme puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 1

Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Boyutları Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

	Test	Grup	N	X	S.s.
Tümevarım	Ön test	Deney	13	11,2308	2,45472
		Kontrol	13	11	3,43996
	Son test	Deney	13	14,3077	2,59437
		Kontrol	13	9,6154	3,96943
Tümdengelim	Ön test	Deney	13	29,5385	8,74276
		Kontrol	13	29,6923	7,30735
	Son test	Deney	13	39,9231	3,92559
		Kontrol	13	33,1538	6,92635
Gözlem ve İnandırıcılık	Ön test	Deney	13	10	2,67706
		Kontrol	13	10,0769	3,68469
	Son test	Deney	13	10,7692	2,04751
		Kontrol	13	9,0769	3,83974
Varsayım	Ön test	Deney	13	3,6923	1,49358
		Kontrol	13	3,1538	1,95133
	Son test	Deney	13	3,9231	1,38212
		Kontrol	13	3,9231	1,801
Toplam	Ön test	Deney	13	32	5,43139
		Kontrol	13	32,1538	5,1291
	Son test	Deney	13	38,8462	4,8622
		Kontrol	13	29,9231	10,2507

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *tümevarım boyutu* için kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 11 son test puan ortalaması 9,6154 olarak bulunurken, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 11,2308 son test puan ortalaması 14,3077’dir. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

tümnden gelim boyutu için kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 29,6923 son test puan ortalaması 33,1538 olarak bulunurken, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 29,5385 son test puan ortalaması 39,9231'dir. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *gözlem ve inandırıcılık boyutları* için kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 10,0769 son test puan ortalaması 9,0769 olarak bulunurken, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 10 son test puan ortalaması 10,7692'dir. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *varsayım boyutu* için kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 3,1538 son test puan ortalaması 3,9231 olarak bulunurken, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 3,6923 son test puan ortalaması 3,9231'dir.

Tablo 2

Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Boyutları Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ön test Eleştirel Düşünme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Tümevarım	Kontrol	13	12,92	168			
	Deney	13	14,08	183	77	-0,389	0,697
	Toplam	26					
Tümdengelim	Kontrol	13	13,35	173,5			
	Deney	13	13,65	177,5	82,5	-0,103	0,918
	Toplam	26					
Gözlem ve inandırıcılık	Kontrol	13	13,31	173			
	Deney	13	13,69	178	82	-0,13	0,896
	Toplam	26					
Varsayım	Kontrol	13	12,23	159			
	Deney	13	14,77	192	68	-0,891	0,389
	Toplam	26					
Toplam	Kontrol	13	13,42	174,5			
	Deney	13	13,58	176,5	83,5	-0,051	0,959
	Toplam	26					

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *tümevarım boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=77$; $z=-,389$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *tümnden gelim boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=82,5$; $z=-,103$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *gözlem ve inandırıcılık boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=82$; $z=-,13$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *varsayım boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=68$; $z=-,891$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=83,5$; $z=-,051$, $p > .05$).

Tablo 3

Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Boyutları Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Son test Eleştirel Düşünme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Tümevarım	Kontrol	13	8,92	116			
	Deney	13	18,08	235	25	-3,076	0,002*
	Toplam	26					
Tümdengelım	Kontrol	13	11,77	153			
	Deney	13	15,23	198	62	-1,162	0,264
	Toplam	26					
Gözlem ve inandırıcılık	Kontrol	13	10,58	137,5			
	Deney	13	16,42	213,5	46,5	-1,961	0,05*
	Toplam	26					
Varsayım	Kontrol	13	14	182			
	Deney	13	13	169	78	-0,341	0,733
	Toplam	26					
Toplam	Kontrol	13	9,38	122			
	Deney	13	17,62	229	31	-2,751	0,006*
	Toplam	26					

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *tümevarım boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=25$; $z=-3,076$, $p < .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *tümden gelim boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=62$; $z=-1,162$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *gözlem ve inandırıcılık boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=46,5$; $z=-1,961$, $p = .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği *varsayım boyutu* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=78$; $z=-,341$, $p > .05$). Kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=31$; $z=-2,751$, $p < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun eleştirel düşünme becerisi puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun eleştirel düşünme becerisi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi artışı anlamlı bulunmazken, deney grubunun eleştirel düşünme becerisi anlamlı olarak artmıştır.

Araştırmada kullanılan Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğini geliştiren Ennis ve Millman (1985), ölçeği beş farklı alt boyut olarak geliştirmiştir. Bu boyutlar, tümevarım, tümden gelim, gözlem, inandırıcılık, varsayımdır. Ennis (1962), eleştirel düşünmenin okullarda öğretilebileceğini savunan bir model önermektedir. Bu modelin de boyutlarından bir kısmını oluşturan tümevarım, tümden gelim, gözlem, inandırıcılık, varsayım, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri eğitimleri verilirken öğretilmesi gereken boyutlar içindedir.

Eleştirel düşünme becerileri *tümevarım boyutu* puanları ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri tümevarım boyutu puanları ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Tümevarım ya da ıraksak düşünme, neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesinden, açık uçlu problemler analiz etmekten, çıkarımda bulunmaktan, işe yarar bilgileri belirlemekten ve bir şeyin iç yüzünü çabuk kavrama ile ilgili problem çözme becerilerinden oluşmaktadır (Cash, 2011 s. 93). Tümevarım, çeşitli ipuçları ve olaylardan yola çıkarak genellemeler

yapmaktır. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe ğretim programı içinde ikna edici metinler çözümlenmiş ve ikna edici metinlerle ilgili çeşitli genellemeler yapılmıştır. Yapılan bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tümevarım boyutu becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde sadece Koşut Eğitim Programı kullanılarak farklılaştırılan bir Türkçe ğretim programına rastlanmamakla beraber Atalay'ın (2013), farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin yaratıcılığına etkileri, Kaplan Sayı'nın (2013) farklılaştırılmış yabancı dil ğretimi programının üstün zekalı öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin ve Işlekeller'in (2008) eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş Türkçe ğretim programının başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmalarında yaptıkları çeşitli uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım boyutu becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdikleri bulgulamışlardır. Tüm bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Eleştirel düşünme becerileri *tümden gelim boyutu* puanları ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri tümden gelim boyutu puanları ön test son test puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır.

Tümdengelim, kişinin mantığını kullanması çelişkileri fark etmesi ve çeşitli zmlmelerden oluşur (Cash, 2011 s. 93). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim veren bir kurum olan araştırma okulu, kendi farklılaştırılmış eğitim programı incelendiğinde, kazanımların çözümlleme basamağında yoğunlaştığı söylenebilir. Öğrencilere dersler içinde konuların pekiştirilmesi için, ve derslerin bitiminde değerlendirme için çoktan seçmeli sınavların yapıldığı gözlenmiştir. Ek olarak, ülkemizde eğitim sistemimizin öğrencilere zorunlu tuttuğu sınavlar, çoktan seçmeli sorulara dayanan öğrencinin bütünün içinden parçayı seçmesini gerektiren yoğunluklu çözümlleme basamağının temele alındığı sorulardır. Gfta ve Zorbaz (2008) araştırmalarında genel olarak Türkçe derslerinde dilbilgisi sorularının %81,7'sinin uygulama ve çözümlleme basamağında olduğunu savunmaktadır. Türkçe dersinde test çözümüne ağırlık verilmesi ve soruların tümdengelimsel düşünme becerisi odaklı, öğrencilerin bir bütün içinden parçaları analiz etmesine yönelik olduğu düşünüldüğünde, deney ve kontrol grupları ğrencilerinin, bu becerilerinin zaten gelişmiş olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerileri diğer boyutlarından *gözlem ve inandırıcılık*, ölçekte aynı sorularla ölçülmektedir. Bu boyutların puanları ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri gözlem boyutu puanları ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son testler arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Uygulanan programın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin boyutlarından olan gözlem (TDK, 2005, s. 795), herhangi bir şeyin özelliklerinin bilinmesi amacıyla ele alınıp incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Bir diğer boyutu olan inandırıcılık (TDK, 2005, s. 965) ise, bir şeyin inandırıcı olma durumudur. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içinde öğrencilerin gözlem becerileri, sınıfa misafir şair davet edilmesi ve şairin yaptığı çalışmalar hakkında birebir gözlem fırsatı, galeri gezileri, drama çalışmaları, afiş ve posterler, izlenen videolar; inandırıcılık becerileri ise ikna edici metinlerin bizi inandırma teknikleri üzerinde durulmuş, sürekli sorgulanan bilginin ve kaynağın doğruluğu, bilginin inandırıcılığı ve bilginin güvenilirliği ele alınan çalışmalar ile desteklenmiştir. Tüm bu çalışmalar, uygulamalar ile pekiştirilmiştir. Konfüçyüs'ün “duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım” sözü öğrencilere yönelik gözlem ve uygulama çalışmalarının önemini anlatmaktadır. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içinde sadece uygulamalar için ayrılmış bir koşut olan Uygulamalar Koşutu, bulunmaktadır. Bu koşut yöntemini kullanan öğretmenler, öğrencilerine hem gösterim hem de uygulamalar yolu ile yardım edebilmektedirler. Yapılanları gözlemleyebilen ve kaynakların inandırıcılıklarını sorgulayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gözlem ve inandırıcılık boyutlarının gelişmesi beklenebilir. Araştırmanın denencesinin bu alt boyutu Atalay (2013), Kaplan Sayı (2013) araştırmaları desteklemektedir.

Eleştirel düşünme becerileri *varsayım* boyutu puanları ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri varsayım boyutu puanları ön test son test puanlarında anlamlı farka rastlanmamıştır. Nosich (2012, s. 54), düşünmeye varsayımlardan başlanacağını savunmaktadır. Okulun üstün zekalıları okulu olması ve öğrencilerin birinci sınıf itibarı ile eleştirel düşünme eğitimlerine başlaması öğrencilerin bu becerilerini geliştirmektedir. Bu bulguyu Umar (2014) araştırması desteklemektedir.

Denencenin eleştirel düşünme becerileri *toplam puanı* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri toplam puanı ön test ortalamaları arasında fark bulunmazken, son testler arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Mevcut araştırma kapsamında, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme, fayda-zarar oranlarının belirlenmesi, gerçek ve hayalin ayrımı, değer yargılarını tanımlayabilme, bakış açılarını tanımlama, gerçekleri ve düşünceleri ayırma, bilginin doğruluğuna karar verme, kaynağın güvenilirliğini yargılama, abartıları fark etme üzerinde durulmuştur. Okunan metinlerdeki olayların, nesnelere ya da düşüncelerin kişiye, topluma zarar ve yararları sınıfta tartışılmıştır. Bakış açısı bir kavram olarak ele almış ve bakış açısından yola çıkılarak belirlenen ilkelere her kesin farklı bakış açılarına sahip olabileceği, hayatı bakış açılarımızla algıladığımız ve disiplinlerin de bakış açıları olduğu konuları üzerinde durulmuştur. Tüm bu kavramların analizi için sürekli kendimize sorabileceğimiz sorulara değinilmiştir. Eleştirel düşünme soru

sormak, bu sorulara mantıklı cevaplar vermek ve cevaplara inanmaktır (Paul, 2008). Moore (1998, s. 278) öğrenci merkezli üst düzey düşünmeyi barındıran bir öğretimin ancak öğrencilere soru sormayı öğreterek ve bunu destekleyerek olabileceği üzerinde durmuştur. Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995, s. 344), iyi soruların öğrencileri derste aktif tuttuğunu, düşünme düzeyini arttırdığını vurgulamışlardır.

Tüm üst düzey düşüncelerin temelinde sorgulamaların yeri vardır (Clark, 1997). Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmede bir diğer sorgulama da kaynağın güvenilirliğini sorgulama ve doğrulama, bilginin doğruluğuna karar vermedir. Nosich (2012, s. 122), sorgulamanın eleştirel düşünmenin temelini oluşturduğunu bilgi kaynaklarının ve disiplinlerin de sürekli sorgulanması gerektiğinin üzerinde durmuştur. Mevcut araştırma içinde kaynak güvenilirliği sık sık ele alınmıştır. “Hangi kaynaklar güvenli kabul edilmeli? Neden?” soruları sorularak yapılan bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane araştırmalarında üzerinde tekrar tekrar durulmuştur. Özellikle internet kaynaklarının daha dikkatli kullanılması gerektiği ve bu kaynaklardan hangilerinin daha kabul edilebilir ve güvenli olduğu sorgulamaları ile eleştirel düşünme desteklenmiştir. Türkçe dersi konuları içinde de ele alınan gerçek ve hayalin, gerçek ve düşüncenin ayırt edilmesi konuları ise gerçek ve düşünce kavramları altında işlenmiştir. Çeşitli düşünce ve gerçeklerin verildiği öğrencilerin bunlar arasındaki ayrımı yapmaları ve sebeplerini açıklamaları, bilgilerin düşünce mi, gerçek mi olduğunu sorgulamaları istenmiştir. Yapılan kaynak sorgulama ve gerçek düşünce ayrımı uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin üst bilişsel düşünme ile yüksek düzeyli ilişkisi bulunmaktadır (Paul ve Elder, 2004). Üst biliş birinci denencenin değerlendirme basamağında da ele alındığı gibi kişinin kendini ve kendi bilgilerini değerlendirmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 56). Koşut Eğitim Programının kimliğe duyarlılık koşutu olarak ele alınan ve öğrencilerin kendi bilgi beceri ve düşüncelerinin farkında olmasını amaçlayan, bu koşut aynı zamanda düşünme becerilerinin de en üst basamağı olan üst bilişsel düşünmeyi hedeflemektedir. Bu koşut öğrencilerin kendileri ile ilgili eleştirel düşüncelerine de fırsat sağlamaktadır. Kimliğe duyarlılık koşutu başta olmak üzere program içinde tüm koşutlarda kişinin sorgulamasına yer verilmiştir. Bu sorgulamalar deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir denebilir.

Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içinde eleştirel düşünme becerisi çalışmaları ayrı ayrı yapılmamış Ennis’in (1985) eleştirel düşünme becerisi boyutları temele alınarak, tüm öğretim programının içine yedirilmiştir. Mevcut araştırmada yapılan bu uygulama Huitt’in (1998), eleştirel düşünme becerileri eğitimlerinin konu alanları ile birlikte verilmesi gereği üzerinde durması ile de desteklenmektedir.

Huitt, aynı çalışmasında eleştirel düşünmenin gelişmesi için zamana ihtiyaç olduğunu da belirtmiştir. Çünkü eleştirel düşünmenin önündeki engeller kişiliğin derinlerine işlenmiştir ve yaygındır, çevredeki bir çok insan tarafından sürekli pekiştirilir (Nosich, 2012, s. 23-27). Mevcut araştırma kapsamında Koşut Eğitim Programı çerçevesinde geliştirilecek düşünme becerilerinden biri olarak kabul edilen eleştirel düşünme, zamana ve programın tamamına yayılmış, tüm koşutların temelinde de yer almaktadır. Denebilir ki bu sayede deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişmiştir.

Eleştirel düşünmenin konularla birlikte olması ve zamana ihtiyaç duymasına ek olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için uygun ortama da ihtiyaç vardır. Öğrencilerin düşüncelerini rahatça birbiri ile paylaşabilecekleri, öğretmenin farklı sorulara ve düşüncelere karşı kabul edici ve çözüm arayıcı olduğu, sınıfta sık sık tartışmaların yapıldığı ortamlar eleştirel düşünmeyi desteklemektedir (Nosich, 2012; Westphal, 2007). Mevcut araştırma kapsamında öğrencilere uygulama başlamadan, istedikleri zaman birebir görüşmelerin yapılabileceği sıcak bir iletişim ve dersler içinde rahat ve kabul edici bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Bu ortamın ve anlayışın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir; (i) Bu çalışmada Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerinin Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılmasının eleştirel düşünme becerisine etkisi üzerinde durulmuştur. Türkçe dersinin dinleme ve konuşma becerileri de ele alınarak etkisi incelenmelidir, (ii) Koşut eğitim programı ile yapılacak farklılaştırma çalışmalarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin diğer üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenmelidir, (iii) Koşut Eğitim Programı öğrencilerin ilgisi ve okulun imkanlarını en üst düzeyde kullanmayı hedefleyen bir programdır. Öğrencilere çeşitli materyallerin sunulması öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu etkileyecek bunlarla bağlantılı olarak öğrencilerin başarıları ve derse karşı yaratıcılıkları artacaktır. Bu yüzden eğitimin planlanması ve uygulanmasına daha fazla zaman ve eğitim ayrıca eğitim materyallerine daha fazla maddi kaynak sağlanmalıdır, (iv) Koşut Eğitim Programı öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Alan yazında Koşut Eğitim Programı kullanılarak hazırlanan bir Türkçe programına rastlanmamıştır. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek sınıflarında kullanabilecekleri eğitim programı farklılaştırmaları hakkında bilgi verilmelidir, (v) Koşut eğitim programı sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış bir eğitim programı değildir. Artan Düşünsel Talep ve Ek Etkinlikler fırsatları ile tüm öğrenci seviyelerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için eğitim veren bir kurumda uygulanan Koşut Eğitim Programının normal okullardaki çeşitli seviyelerdeki öğrencilerinin de programdan faydalanma düzeyleri incelenmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

Effect of Critical Thinking Skills of Parallel Curriculum Program

Ayşegül İşlekeller Bozca¹

Serap Emir²

Marilena Z. Leana Taşçılar³

Abstract

This research aimed to show the effect of a differentiated Turkish teaching program on the critical thinking skills of gifted students according to a parallel education program. In the research, a unique educational program was developed by differentiating the Turkish Language Arts lesson “Health and Environment” with a parallel education program. The study was conducted in Istanbul with 26 gifted (13 experimental and 13 control group) students in the fourth grade of a private school for gifted students. In the experimental group, the Turkish teaching program was differentiated according to the parallel curriculum program applied by the researcher, and the control group students continued their traditional course of study with their existing teachers. The Critical Thinking Ability Scale were administered to the experimental and control groups, and the data was subjected to statistical analysis with non-parametric statistical techniques. According to the findings of the research, the post-test results showed that the experimental group had significantly higher scores in critical thinking skills in relation to the Turkish Language Arts lesson.

Keywords

Parallel curriculum • Critical thinking skills • Gifted and talented

Corresponding Author

- 1 Ayşegül İşlekeller Bozca (PhD),
Hasan Ali Yücel Faculty of Education,
Istanbul University, Istanbul Turkey.
Email: aysegulislekeller@gmail.com
- 2 Hasan Ali Yücel Faculty of Education,
Istanbul University, Istanbul Turkey.
Email: emirserap@gmail.com
- 3 Hasan Ali Yücel Faculty of Education,
Istanbul University, Istanbul Turkey.
Email: marilenaana@yahoo.com

Purpose

The aim of this research was to show the effect of a differentiated Turkish teaching program on the critical thinking skills of gifted students using a parallel training program. There was a significant difference between the critical thinking scores of the group in which the differentiated Turkish lesson curriculum was applied according to the parallel education program and those of the non-intervention group, in favor of the differentiated teaching group (induction, observation, credibility, hypothesis).

Introduction

In recent years, the correct use of the mother tongue in education, which is a topic found difficult by educational organizations, has been developed in research and applications, and it has been encouraged as much as possible to enhance the life of students (Polloway & Smith, 1992, p. 7). Gottfried et al. (1994) developed experimental and control groups consisting of gifted and talented children and children of normal intelligence levels in their experimental studies, investigating the interaction between early linguistic cognitive development and intelligence followed by the language development of these children. As a result of this study, they concluded that there is a parallel relationship between intelligence and language development, and that language and thought can directly affect each other. This interaction is faster and more versatile for gifted and talented children (Baska, 2006; Distin, 2006, Gottfried, 1994; Shea, 2008). Critical thinking which is one of the objectives of Turkish curriculum; high-level thinking skills, life-oriented thinking is one of the forms. The parallel education program, which offers various methods in Turkish language skills education to teach and learn these basic critical thinking skills, is considered as the most current and comprehensive model by MEB (2013). This parallel training program aims to teach by one or more parallel methods.

Method

In the study conducted, a control group pre-test post-test design was used for the experimental method. The working group of the research had created fourth grade gifted and talented students in a private school in Istanbul in the academic year 2016–2017. The study was conducted with 26 gifted and talented students: 13 in the experiment group and 13 in the control group. In the experiment group, for the gifted and talented students, a differentiated Turkish teaching program was applied according to the parallel training program, but no intervention was made to the education of the control group. Both groups were pre-tested and post-tested with a Cornell Critical Thinking Skills test. SPSS package program, non-parametric Mann Whitney-U test analysis was used to analyze the data.

Findings and Discussion

Ennis (1962) suggested a model that argued critical thinking can be taught in schools. This model also included dimensions that must be taught while teaching the students the induction, total deduction, observation, credibility, assumption, critical thinking skills. According to the findings of the critical thinking skills induction dimension scores, there was no significant difference between the experimental and control group ability scores and pre-test point averages, but there was a significant difference between post-test scores in favor of the experimental group. Induction or divergent thinking consists of problem-solving skills related to determining cause-and-effect relationships, analyzing open-ended problems, making inferences, identifying useful information, and quick understanding of one's inner face (Cash, 2011). Deduction is the use of the logic of one's awareness of contradictions and of various solutions (Cash, 2011, p. 93). It has been observed that multiple choice exams are given to students to consolidate subjects and for the evaluation at the end of courses. In addition, the examinations that our education system in Turkey imposes on students contain questions with an intensive analysis step, which requires student to choose the correct part from within the whole of a multiple choice question. Güfta and Zorbaz (2008) argue that, in general, 81.7% of the grammar questions in Turkish lectures are from the application and resolution stages. It can be said that these skills have already been developed by the students of the experimental and control groups, as in a Turkish lesson the emphasis is given to the solution of the test and the questions are focused on the deductive thinking skills and the students analyze the parts from within.

Critical thinking has a high degree of correlation with cognitive thinking (Paul & Elder, 2004). Metacognition is the assessment of one's own self and knowledge, as discussed in the evaluation step of the first essay (Anderson & Krathwohl, 2014) The Parallel Training Program considers the identity knowledge and awareness of the learners, who are treated as parallel to identity, and this paradigm aims at cognitive thinking, which is also the top-rated thinking skill. This parallel also provides opportunities for students to think critically about themselves. In the program, the personality awareness is given to the questioning of the person in all respects, especially in the parallel. These inquiries may test the experimental group's critical thinking skills.

Critical thinking skills in a differentiated Turkish curriculum according to the parallel education program were not taught separately. The views of Ennis (1985) were introduced into the whole teaching program by considering critical thinking skills dimensions; this practice in the current research is also supported by Huitt (1998), focusing on the need to provide critical thinking skills training within subject areas.

In addition to the need for critical thinking to be with the topics and time needed, there is also a need for appropriate accommodation for the development of critical thinking skills. An environment supports critical thinking when the students are able to share their

thoughts freely, the teacher accepts and seeks solution to different questions and ideas, and discussions are held frequently (Nosich, 2012; Westphal, 2007). Within the scope of the present research, we tried to create a comfortable communication environment in which the students could communicate with each other whenever they wanted. This environment and understanding positively influenced students' critical thinking skills.

Conclusion

(i) In this research, the differentiation of the skills of reading and writing Turkish lessons in the parallel training program had an effect on critical thinking ability. The effects of listening and speaking skills in a Turkish language course could also be examined, (ii) The Second Parallel Training Program provides teachers and students with various facilities. In the summer, there was no Turkish program prepared using the parallel training program. Teachers can be given in-service training and information about the differentiation of the training programs they can use in their classes, (iii) The parallel training program is not only a training program for gifted and talented students. The benefit level of the parallel education program, which was applied in an institution that provides education for gifted and talented students, could also be examined in students of various levels in other schools.

Kaynakça/References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Cash, R. M. (Ed.) (2011). *Advancing differentiation: Thinking and learning for the 21st century*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Cruikshank, D. R., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Davaslıgil, Ü. (2007). *Üstün zekâlıların eğitiminde yönetsel önlemler (Ders Notu)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005). *Cornell critical thinking tests administration manual*.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005). *Cornell critical thinking tests administration manual*.
- Gottfried, A. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects-the Fullerton longitudinal study*. Springer Science & Business Media.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2006). The Fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430-450.
- Güftâ, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Huitt, W. (1998). *Critical thinking: An overview*. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişimi, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi Kitabı* içinde (s. 19-22).
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2). Washington, DC: The George Washington University.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi* (1. İstanbul Çalıştay Raporu). http://erzurumram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/21/969720/dosyalar/2017_02/13085414_ustunzekalaltay.pdf adresinden edinilmiştir.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: How general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, 23(1), 3-18.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Retrieved from https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Paul, R. & Elder, L. (2012). *Kritik düşünce* (E. Aslan & G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Polloway, E. A., & Smith, T. E. (1992). *Language instruction for students with disabilities*. Denver, CO: Love Publishing.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Umar, N. Ç. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- VanTassel-VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Westphal, L. E. (2007). *Rubrics. Differentiating instruction with menus social studies* (Advance level menus grades 3-5). Waco, TX: Prufrock Press.