



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 3, Sayı: 8, Eylül 2016, s. 13-31

Ayşin KAPLAN SAYI¹, Serap EMİR²

FARKLILAŞTIRILMIŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ³

Özet

Bu araştırmada amaç, ilköğretim 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı öğrenciler için İngilizce dersinde farklılaştırılan "Health Problems" ünitesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desen yönteminin "Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney" deseni kullanılmıştır. Gruplar Raven SPM testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi testlerinden alınan puanlara göre random-yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak, bire bir eşleştirme yöntemiyle atanmıştır. Araştırmada Raven SPM Testi sadece ön-test olarak ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi ise ön-test-son-test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de üstün zekâlı öğrencilere ilköğretim düzeyinde eğitim veren tek okul olan Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. sınıf düzeyindeki eğitim gören 24 üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2011- 2012 öğretim yılında Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. Testlerden elde edilen veriler, Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler yöntemleri ile istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak hazırlanan İngilizce programı öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâlı Öğrenciler, Farklılaştırma, İngilizce Öğretimi, Eleştirel Düşünme.

THE EFFECT OF DIFFERENTIATED FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION ON GIFTED STUDENTS' CRITICAL THINKING

Abstract

The main aim of the study is to test the effectiveness of a differentiated English Program on gifted students' critical thinking skills. So, an English unit called "Health Problems" differentiated. Control Group pre-test post-test experimental pattern is used and groups are decided according to the Raven SPM Plus test and Cornell Critical Thinking test results at random. Except Raven SPM, Critical Thinking test administered as pre and post-tests to experimental and control groups. The participants were 24; 5th grade students of the project school of Istanbul University, Beyazıt Ford Otosan Primary School which aimed to educate gifted students at primary and secondary levels. In the statistical analysis of data, Mann Whitney-U and Wilcoxon Signed-Ranks Tests used. The results of the study revealed that the differentiated English program, designed for the gifted students, increased the English critical thinking of the participants.

Keywords: Gifted Students, Curriculum Differentiation, English Teaching, Critical thinking.

1 Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı, aysinsayi@aydin.edu.tr

2 Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı, emirserap@gmail.com

3 Bu makale 2014 yılında Sabancı Üniversitesi 11. Eğitimde İyi Örnekler Konferansında Poster bildiri olarak sunulmuş olup; Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişmeye, Eleştirel Düşünmeye Ve Yaratıcılığa Etkisi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Her öğrencinin zekâsı, ön bilgisi, derse ilgisi, becerisi ve öğrenme biçimi farklıdır. Bunun yanında, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyokültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri de birbirlerine göre farklılık göstermektedir (Tomlinson, 2007). Eğitim ortamlarından beklenen ise tüm öğrencilerin farklı özelliklerine göre bu farklı ihtiyaçlarına cevap vermesidir. Var olan sistemde okulların amacı, herkese aynı eğitimi vermek, belirli bir zaman dilimi içerisinde önceden belirlenmiş becerilerin ve kazanımların elde edilmesini sağlamaktır. Bu durumda becerileri önceden öğrenmiş olan veya çok hızlı öğrenen öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim olanakları sunulmazsa, bu özellikteki öğrencilerin eğitsel gereksinimleri yeterince karşılanmamış olur (Tomlinson & Allan, 2000). Bu durumdan en çok etkilenen gruplardan bir tanesi de Üstün Zekâlı ve Yetenekli öğrencilerdir. Feldhusen (1979; Akt: Black, 1984) üstün çocukların her zaman daha hızlı öğretilmesi, daha üst bilişsel düzeyde ve daha iyi, daha zorlayıcı ve derin, bir şekilde öğretilmesini belirtmiştir ve üstünlerin öğretmenlerinin öğrenciye en üst düzey potansiyeline ulaşması için öğretmenlerin onlara yardım etmesi gerektiğini ve oldukça etkileşimli bir şekilde onlara dili öğretmeleri gerektiğini belirtmektedir (Feldhusen & Kolloff, 1978).

Üstün zekâlı öğrenciler karmaşık bilgileri hızlı kavrama, ilişkileri çabuk fark etme, detaylara önem verme, esnek düşünme, kapsamlı sentez yapabilme, derinlemesine öğrenme ve bağımsız davranma, duyguları şiddetli algılama gibi birtakım farklı bilişsel ve sosyal-duygusal özelliklere sahiptir. Düşünme süreçleri daha erken farklılaşmaktadır. Bunun sonucunda olasılıkları düşünme, soyut terimleri kullanma, sonuç çıkarma, genelleme yapma, görsel düşünme, metafor ve analogileri kullanma gibi düşünsel süreçlere daha erken ilgi duyarlar. Meraklı olmalarının yanında, üst düzeyde bir dil gelişimi gösterirler ve sözel yetenekleri de oldukça gelişmiştir.

Bu özelliklerinden dolayı üstün zekâlılar, daha zorlayıcı bir eğitime, farklı konularla tanışmaya, sorun çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine ve sorunların çözümünde farklı yollar denemeye ihtiyaç duyarlar. Dil gelişimi açısından ise zor ve giderek zorlaşan kelime, kavram bilgisine, sözel fikirleri derinlemesine düşünmeye, tartışmaya, olasılıklarla, soyutlamalarla, metaforik stratejilerle düşünmeye ve genelleme ortaya koyarak onları test etmeye ihtiyaç duyarlar (Clark, 2008). Sahip oldukları bu özelliklere ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş programlarla öğretim görmeyen üstünler potansiyelinin altında başarı göstermekte ve yeterlilik duyguları zayıflamaktadır (Davaslıgil, 2004). İhtiyaçlarını karşılayan içerik ve eğitime ilişkin stratejiler ise onların üst seviye olan yeteneklerini daha da ileriye taşımaktadır. Bu sebeple üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde onların farklı özelliklerini, hazır bulunuşluklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan programlara ihtiyaç vardır. Bu da eğitim programlarının farklılaştırılmasıyla mümkündür.

Clark'a (2008) göre, üstünler için farklılaştırılmış bir müfredat çok zor, karmaşık, disiplinler arası, geniş, kapsamlı olmalıdır ve gerek duyulan hızlandırmayı da içermelidir. Clark (2008) Farklılaştırmada hızlandırma yapmak için öğrencilerin ön bilgilerinin değerlendirilmesini, öğrencinin bilmediği noktaların tespit edilerek öğrenme paketlerinin oluşturulmasını ve sunulmasını, mentörlerin veya tutorların sağlanmasını, öğrenciye bağımsız çalışma becerilerinin öğretilerek, öz-değerlendirme yapabilir hale gelmesinin gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitim programında karmaşıklık ve bütünleştirmeyi arttırmak içinse içeriğin geniş tabanlı tema ve konulara dayandırılmasının, farklı disiplin alanlarından ve farklı zamanlardan materyallerin

sağlanmasının ve üst düzey düşünme becerilerinin entegresinin önemli olduğunu belirtmektedir. Eğitim programında derinliğin sağlanması içinse konuların birçok disiplin açısında ele alınması, konuyla ilgili özel bilgi ve becerisi olan bireylerden yararlanılmasını, konuların gerçek, kavram, genelleme, ilke ve teorilerle öğretilmesini ve öğrencilere araştırma becerisinin kazandırılmasının gerekli olduğuna değinmektedir. Yenilik ekleyerek farklılaştırma yapmak içinse uyarıcı açısından zengin ortamların sağlanması, seçimlerin, açık uçlu soru ve aktivitelerin sunulması, risk alma ve işbirliğinin desteklenmesi önerilmektedir.

Yabancı dil eğitimi bir çocuğa o dilde iletişimi öğretmenin yanında, başkalarını anlama ve hoşgörülü davranmayı öğretme konusunda kullanışlıdır. Yabancı dil ayrıca çocuğa kendi diline ilişkin de çok şey öğretir ve kendi ana dilinde de iletişimini, dilbilgisini ve kullanımını geliştirir (Harrison & Guymon, 1975; Akt: Black, 1984). Üstelik yabancı dil öğretimi çocuklara yeni fikirler üretmeyi, düşünmeyi ve problem çözme becerilerini öğretmek içinde müthiş bir araçtır (Feldhusen& Kolloff, 1978: Feldhusen & Wyman, 1980).

Eleştirel Düşünme ve İngilizce iletişim kurma, 21.yüzyılın gerektirdiği iki önemli ve gerekli beceridir. Öğretmenler ve araştırmacılar 21.yüzyılın becerilerini öğrencilerin edinmesine ilişkin artan bir baskıyla yüz yüze gelmişlerdir ki bu beceriler, yerel ve uluslararası dillerin kullanımında iyi olmayı ve üst düzey düşünme becerilerinde iyi olmayı gerektirmektedir. (Yang, Chuang, Li ve Tseng, 2013).

Farklılaştırmanın eleştirel düşünme becerisi üzerine etkilerini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Dreeszen, 2009; İşlekeller, 2008; Şenkaya, 2005). Bu çalışmalardan Dreeszen (2009), farklılaştırmanın üstün okuyucuların eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi ve 5. sınıf öğretmenlerinin gelişen bakış açısını incelemiştir. İşlekeller (2008), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi üzerine ve Şenkaya (2005) ise yabancı dil yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımının başarıya etkisi üzerine çalışmıştır.

Nitekim ülkemizde içerik alanlarında eleştirel düşünme becerileri üzerinde çalışılmasına ciddi bir ihtiyaç bulunmaktadır. MEB yabancı dil eğitim programının kazanımları incelendiğinde, kazanımlarda üst düzey düşünme süreçlerine yer verilmediği gibi, dildeki temel beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ilişkin de yetersizlik mevcuttur (Demir, 2005). Özellikle üstün zekâlı öğrencilerin hızlı ilerleme, soyut, karmaşık ve zorlayıcı içeriğe ulaşma, üst düzey süreçlerini harekete geçirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme ihtiyaçlarını gözeten farklılaştırılmış yabancı dil öğretim programı da bulunmamaktadır. Dil öğretiminde ise oluşturmaçılığa dayanan, İşbirlikçi Öğrenme, İçerik Odaklı Öğrenme ve Görev Odaklı Öğrenme gibi öğrenme tasarımları yer alsa da, bu tasarımlar yabancı dil derslerinde tek tek kullanılmakta olup, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yanıt vermede eksik kalmaktadırlar. Özellikle kendi içinde bile özellikleri farklılaşabilen bir grup olan üstün zekâlılar için, tek bir dil öğretimi tasarımının kullanılması böyle bir grubun ihtiyaçlarına cevap vermede zorlanacaktır. Üstün zekâlılar eğitimi konusunda yeni yeni adımlar atılan Türkiye’de, yabancı dil öğretiminde olduğu gibi bu durum tüm disiplin alanları için geçerlidir. Yukarıda anlatılanlar göz önüne alındığında bu konuya ilişkin büyük bir ihtiyacın olduğu ilgili alan yazın taramasıyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada alanyazına katkı sağlamak amacıyla, üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulunduran yapılandırmacılık kuramına dayanan farklılaştırılmış bir yabancı dil öğretim programı hazırlanarak, bu programın üstün zekâlı çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı “İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinde yapılan farklılaştırmanın 5. Sınıf düzeyinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini belirlemek” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gruplar belirlenirken, Raven SPM testi, İngilizce dersi 4.sınıf karne notları ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi testlerinden alınan puanlara göre, random-yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoksa göreceli olarak grupların birbirine denk olduğu söylenebilir. Denencelerin test edilmesinde, her iki grubun ön testten son teste değişim gösteren puanları, anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılır (Bulduk, 2003; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Christensen. 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de üstün zekâlı öğrencilere örgün eğitim kapsamında ve ilköğretim düzeyinde eğitim veren tek okul olan Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu 5. sınıf düzeyindeki eğitim gören 24 üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada üstün zekâlı örneklemimizi belirlemede pragmatik bir yaklaşım kullanarak, üstünlüğün tanınmasında dilsel yetenekten daha çok üstün zekâ ve genel akademik yetenek ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bahsedildiği üzere, üst düzey dilsel yeteneğin üstün genel akademik yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır.

Araştırma 2011- 2012 öğretim yılında Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 24’tür. Deney grubundaki 12 öğrenciden 4’ü kız (%33,3), 8’i erkektir (%66,7); kontrol grubundaki 12 öğrenciden 3’ü kız (%25), 9’u erkektir (%75). Bu verilere dayanarak deney ve kontrol grubunun öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımının birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel yetenek düzeyini belirlemek için Raven SPM Plus testi ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilip, Türkçe adaptasyonu Küçüktepe (2009) tarafından yapılan Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği X formu uygulanarak toplanmıştır.

Raven SPM Plus Testi

John Carlyle Raven tarafından İngiltere’de geliştirilen; “The Progressive Matrices” farklı dil ve kültürlerle sahip insanların zekâ seviyelerini ölçmek için hazırlanmış bir testtir. Test beş bölüm olmak üzere(A-B-C-D-E) her bölümde 12 soru barındırmakta ve toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular bireyin, ilk bakışta anlamsız gibi görünen şekilleri sezme, aralarındaki ilişkileri kavrama ve bu ilişkilere dayanarak eksik şekilleri 6 veya 8 seçeneğinden birini seçerek

tamamlaması istenen sorulardır. Bir başka ifadeyle bireyden, verilen seklin eksik kısmına seçeneklerden en uygun örüntüyü seçmesi istenmektedir (Raven, Raven ve Court, 2004).

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Cornell Eleştirel Düşünme Testleri Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Cornell ölçeğinin eleştirel düşünme tanımı, “eleştirel düşünme ne yapılacağına ve neye inanılacağına ilişkin mantıklı bir karar verme süreci” şeklindedir.

- Düzey X; 4.-14. sınıflara,
- Düzey Z; orta öğretim öğrencilerine ve lisans ve üzeri gruplara uygulanabilir.

CEDTDX, Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Tüm dünyada ilköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerini ölçmede en yaygın olarak kullanılan testin; çoktan seçmeli olması, hikâye tarzında hazırlanmış olması ve puanlamanın kolaylığı da, Ennis ve arkadaşları tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) olduğu söylenebilir (Kurfiss, 1988:8-9).

Test 4 boyuttan oluşmaktadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

1. Tümevarımlı muhakeme
2. Tümdengelimli muhakeme
3. İddiaların güvenilirliğini yargılama ve
4. Tartışmalardaki varsayımları tanımlamadır

Aracın kullanımı için Ennis vd. tarafından kullanım kılavuzu hazırlanmış ve bu kılavuzda CEDTDX kullanılarak yapılan pek çok çalışmanın bulguları birleştirilerek geçerlik ve güvenilirlik değerleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu çerçevede aracın güvenilirlik (KR 20, KR 21 ve Sperman-Brown) değerlerinin, bu ölçme aracıyla yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen veriler ışığında, 0.67 ile 0.90 arasında olduğu belirtilmektedir. Her bir boyutun puanlarının ölçme aracının tüm test toplam puanlarıyla olan korelasyonu 8 ve 9. Sınıf düzeyinde yapılmıştır.

Araştırmada Küçüktepe (2009)'nin uyarlamasını yaptığı test uygulanmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Formunun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Coşkun Küçüktepe tarafından yapılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin X Formu öncelikle beş farklı çevirmen tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve bu çeviriler karşılaştırılarak tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu Türkçe form iki farklı çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve testin orijinaliyle karşılaştırılmış ve testin dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanarak son Türkçe form oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için test 96 beşinci sınıf öğrencisine oral formatta uygulanmış ve elde edilen sonuçların istatistikî analizleri yapılmış testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için test 191 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik analizi Cronbach Alpha tekniği ile belirlenmiş ve .71 olarak saptanmıştır.

UYGULAMA

Araştırma sırasında deney grubu için “Health Problems” ünitesi, farklılaştırma ilkeleri, farklılaştırma modelleri ve Bloom'un revize edilmiş taksonomisi gözetilerek farklılaştırılmıştır. Ünite, değişim teması kapsamında işlenmiştir. Deney grubunda program araştırmacı tarafından

yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise dersin branş öğretmeni tarafından ders götürülmüş ve dersin işleme yöntemine müdahale edilmemiştir.

Deney grubunda İzgara Modeli, Entegre Müfredat Modeli ve Paralel müfredat modellerinde önerilen farklılaştırma teknikleri temel alınarak hazırlanan farklılaştırılmış bir öğretim programı ve ders materyalleri kullanılarak İngilizce öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması toplam 28 ders saati sürmüştür.

Uygulamalar sırasında, Cornell eleştirel düşünme becerileri testi alt boyutları kullanılarak farklılaştırılmış bir içerik ve bu içeriğe uygun çalışma yapıları hazırlanmıştır. Farklılaştırılan ünite, kapsamlı bir tema çerçevesinde ve İngilizce dersi merkezli olsa da, farklı disiplinleri de kapsayıcı şekilde işlenmiştir. Disiplinler arası bağlantıların kurulmasıyla öğrencilerin bu derste edindiği becerilerin diğer derslere aktarılması ve bilginin birbirinden bağımsız parçalar olmadığı aksine bir bütün olduğu öğrencilere fark ettirmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu programla İngilizce dersi yapılmıştır. Kontrol grubunun öğrenme-öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Müdahalede bulunulmayan uygulama sırasındaki işlemlerde ise öğretmen dersi MEB programından ve MEB ders kitabından yürütmüştür. Ders süresince öğrencilere not tutturmuş, sorular yöneltmiş ve alıştırmalar yaptırmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

Tablo 1. Grupların Eleştirel Düşünme Boyutları Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	Ss
Ön Test Tümevarım	Kontrol G.	12	12,29	0,50
	Deney G.	12	12,71	2,80
Son Test Tümevarım	Kontrol G.	12	9,21	0,50
	Deney G.	12	15,79	3,20
Ön Test Tümdengelim	Kontrol G.	12	12,50	0,50
	Deney G.	12	12,50	3,10
Son Test Tümdengelim	Kontrol G.	12	9,54	0,50
	Deney G.	12	15,46	2,70
Ön Test Gözlem	Kontrol G.	12	11,83	0,50
	Deney G.	12	12,01	2,10
Son Test Gözlem	Kontrol G.	12	11,67	0,50
	Deney G.	12	13,33	1,80
Ön Test İnanırcılık	Kontrol G.	12	11,83	0,50
	Deney G.	12	12,01	2,10
Son Test İnanırcılık	Kontrol G.	12	11,67	0,50
	Deney G.	12	13,33	1,80
Ön Test Varsayım	Kontrol G.	12	12,92	0,50
	Deney G.	12	12,08	1,64
Son Test Varsayım	Kontrol G.	12	11,25	0,50
	Deney G.	12	15,75	1,81

Ön Test Toplam	Kontrol G.	12	12,00	0,50
	Deney G.	12	13,00	8,70
Son Test Toplam	Kontrol G.	12	11,29	0,50
	Deney G.	12	15,71	8,07

Tablo 1’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme testi tümevarım boyutu düzeyi ön-test puan ortalaması 12,29 ve son-test puan ortalaması ise 9,21’dir. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme testi tümevarım boyutu düzeyi ön-test puan ortalaması 12,71 ve son-test puan ortalaması ise 15,79’dur. Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme tümdengelim düzeyi ön-test puan ortalaması 12,50 ve son-test puan ortalaması ise 9,54’dür. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme testi tümdengelim düzeyi ön-test puan ortalaması 12,50 ve son-test puan ortalaması ise 15,46’dır. Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme gözlem düzeyi ön-test puan ortalaması 11,83 ve son-test puan ortalaması ise 11,67’dir. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme testi gözlem düzeyi ön-test puan ortalaması 12,01 ve son-test puan ortalaması ise 13,33’dür. Kontrol grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme inandırıcılık düzeyi ön-test puan ortalaması 11,83 ve son-test puan ortalaması ise 11,67’dir. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme testi inandırıcılık düzeyi ön-test puan ortalaması 12,01 ve son-test puan ortalaması ise 13,33’dür. Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme varsayım düzeyi ön-test puan ortalaması 12,92 ve son-test puan ortalaması ise 11,25’dir. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme testi varsayım düzeyi ön-test puan ortalaması 9,25 ve son-test puan ortalaması ise 15,75’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ön-test puan ortalaması 12,00 ve son-test puan ortalaması ise 11,29’dur. Deney grubundaki öğrencilerin toplam eleştirel düşünme testi ön-test puan ortalaması 13,00 ve son-test puan ortalaması ise 15,71’dir.

Tablo 2. Grupların Eleştirel Düşünme Boyutları Ön-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön-test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol Tümevarım	12	12,29	147,50	69,500	-0,146	0,880
Deney Tümevarım	12	12,71	152,50			
Kontrol Tümdengelim	12	12,50	150,00	72,000	0,000	1,000
Deney Tümdengelim	12	12,50	150,00			
Kontrol Gözlem	12	11,83	142,00	64,000	-0,477	0,633
Deney Gözlem	12	12,01	158,00			
Kontrol İnandırıcılık	12	11,83	142,00	64,000	-0,477	0,630
Deney İnandırıcılık	12	12,01	158,00			
Kontrol Varsayım	12	12,92	155,00	67,000	-0,294	0,760
Deney Varsayım	12	12,08	145,00			
Kontrol Toplam	12	12,00	144,00	66,000	-0,347	0,729
Deney Toplam	12	13,00	156,00			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme tümevarım düzeyi ($z=-0.146, p>.05$), tümdengelim düzeyi ($z=0.000, p>.05$), gözlem düzeyi ($z=-0.477, p>.05$), inandırıcılık düzeyi ($z=-0.477, p>.05$), varsayım düzeyi ($z=-0.294, p>.05$) ve toplam eleştirel düşünme düzeyi ($z=-0.347, p>.05$) ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 3. Grupların Eleştirel Düşünme Boyutları Son-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son-test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol Tümevarım	12	9,21	110,50	32,500	-2,302	0,02*
Deney Tümevarım	12	15,79	189,50			
Kontrol Tümdengelim	12	9,54	114,50	36,500	-2,072	0,03*
Deney Tümdengelim	12	15,46	185,50			
Kontrol Gözlem	12	11,67	140,00	62,000	-0,590	0,550
Deney Gözlem	12	13,33	160,00			
Kontrol İnanırıcılık	12	11,67	140,00	62,000	-0,590	0,550
Deney İnanırıcılık	12	13,33	160,00			
Kontrol Varsayım	12	11,25	111,00	33,000	-2,294	0,02*
Deney Varsayım	12	15,75	189,00			
Kontrol Toplam	12	9,29	111,50	33,500	-2,227	0,02*
Deney Toplam	12	15,71	188,50			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme boyutları son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, tümevarım düzeyi açısından ($z=-2.302, p<.05$); tümdengelim düzeyi açısından ($z=-2.072, p<.05$); varsayım düzeyi açısından ($z=-2.294, p<.05$) ve toplam eleştirel düşünme son test puanı açısından ($z=-2.227, p<.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Gözlem düzeyi son test puan ortalamaları ($z=-0.590, p>.05$) ve inandırıcılık düzeyi ($z=-0.590, p>.05$) son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4. Grupların Eleştirel Düşünme Boyutları Erişi Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Erişi	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol Tümevarım	12	6,88	82,50	4,500	-4,00	0,00*
Deney Tümevarım	12	18,13	217,50			
Kontrol Tümdengelim	12	9,21	110,50	32,500	-2,324	0,02*
Deney Tümdengelim	12	15,79	189,50			
Kontrol Gözlem	12	12,42	151,00	71,000	-0,062	0,951
Deney Gözlem	12	12,58	149,00			
Kontrol İnanırıcılık	12	12,42	151,00	71,000	-0,062	0,950

Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Eleştirel Düşünmeye Etkisi

Deney	12	12,58	149,00			
İnandırıcılık						
Kontrol	12	7,58	91,00	13,000	-3,480	0,00*
Varsayım						
Deney Varsayım	12	17,42	209,00			
Kontrol Toplam	12	6,96	83,50	5,500	-3,857	0,00*
Deney Toplam	12	18,04	216,50			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, grupların eleştirel düşünme boyutları erişim puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında tümevarım düzeyi erişim ($z=-4.00, p<.01$), tündengelim düzeyi erişim ($z=-2.324, p<.05$), varsayım düzeyi erişim ($z=-3.480, p<.01$) ve toplam eleştirel düşünme düzeyi erişim açısından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu verilere dayanarak grup ilerleme puanları açısından bakıldığında deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin öğrencilerin tümevarım, tündengelim, varsayım ve toplam eleştirel düşünme erişim davranışları kazanmasında kontrol grubunda uygulanan müdahale edilmeyen öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Grupların eleştirel düşünme testi gözlem düzeyi erişim ve inandırıcılık düzeyi erişim puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında gözlem düzeyi erişim ($z=-0.062, p>.05$) ve inandırıcılık düzeyi erişim ($z=-0.062, p>.05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 5. Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Boyutları Ön-test-Son-test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	P
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-1,890	0,059
Ön-test-Son-test (Tümevarım Düzeyi)	Pozitif sıralar	4	2,50	10,00		
	Eşit	8				
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	2	4,00	8,00	-2,066	0,03*
Ön-test-Son-test (Tündengelim Düzeyi)	Pozitif sıralar	8	5,88	47,00		
	Eşit	2				
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	-1,000	0,31
Ön-test-Son-test (Gözlem Düzeyi)	Pozitif sıralar	3	2,50	7,50		
	Eşit	8				
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	-1,000	0,317
Ön-test-Son-test (İnandırıcılık Düzeyi)	Pozitif sıralar	3	2,50	7,50		
	Eşit	8				
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-2,428	0,06
Ön-test-Son-test (Varsayım Düzeyi)	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
	Eşit	5				
Kontrol Grubu	Negatif sıralar	1	4,00	4,00	-2,606	0,03*
Ön-test-Son-test (Toplam)	Pozitif sıralar	10	6,20	62,00		
	Eşit	1				

Tablo 5’te görüldüğü gibi, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri boyutları ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan

non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda, tündengelim ($z=-2.066$, $p>.05$) ve öğrencilerin toplam eleştirel düşünme becerileri sıralamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunurken ($z=-2.606$, $p<.05$); tümevarım düzeyi, gözlem düzeyi, inandırıcılık düzeyi ve varsayım düzeyi açısından sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere dayanarak kontrol grubunda verilen müdahale edilmeyen öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tündengelim düzeyi ve eleştirel düşünme düzeyi başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 6. Deney Grubu Eleştirel Düşünme Boyutları Ön-test-Son-test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	P
Deney Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-3,077	0,00*
Ön-test-Son-test (Tümevarım Düzeyi)	Pozitif sıralar	12	6,50	78,00		
	Eşit	0				
Deney Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-2,820	0,00*
Ön-test-Son-test (Tündengelim Düzeyi)	Pozitif sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	2				
Deney Grubu	Negatif sıralar	4	4,50	18,00	-0,577	0,56
Ön-test-Son-test (Gözlem Düzeyi)	Pozitif sıralar	5	5,40	27,00		
	Eşit	3				
Deney Grubu	Negatif sıralar	4	4,50	18,00	-0,577	0,56
Ön-test-Son-test (İnandırıcılık Düzeyi)	Pozitif sıralar	5	5,40	27,00		
	Eşit	3				
Deney Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-3,087	0,00*
Ön-test-Son-test (Varsayım Düzeyi)	Pozitif sıralar	12	6,50	78,00		
	Eşit	0				
Deney Grubu	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-3,070	0,00*
Ön-test-Son-test (Toplam)	Pozitif sıralar	12	6,50	78,00		
	Eşit	0				

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney grubunun eleştirel düşünme boyutları ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmış ve tümevarım ($z=-3.077$, $p<.01$), tündengelim ($z=-2.820$, $p<.01$), varsayım ($z=-3.087$, $p<.01$) ve toplam eleştirel düşünme düzeyi ($z=-3.070$, $p<.01$) sıralamalar ortalamaları arasındaki fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan farklılaştırılmış yabancı dil eğitiminin deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme tümevarım, tündengelim, varsayım ve toplam eleştirel düşünme düzeyini arttırdığı söylenebilir. Diğer yandan gözlem düzeyi ($z=-0.577$, $p>.05$) ve inandırıcılık ($z=-0.577$, $p>.05$) düzeyi sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan farklılaştırılmış İngilizce öğretimin, deney grubunda bulunan öğrencilerin gözlem ve inandırıcılık düzeyi başarılarını arttırdığı söylenemez.

SONUÇ - TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grupları ön testlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney ve kontrol grubunun tanılayıcı değerlerine bakıldığında iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme boyutları son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, tümevarım düzeyi, tündengelim düzeyi, varsayım düzeyi, toplam eleştirel düşünme son test puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Daha önceki çalışmalar öğrencilerin edebiyat analizi, dil sanatlarında ikna edici yazma (Van Tassel-Baska, Avery, Hughes, & Little, 2000), fen derslerinde deney tasarlama (Tassel-Baska, Bass, Reis, Poland, & Avery, 1998) gibi alana özgü (content specific) (içerik merkezli) üst düzey düşünme becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. (Bracken, Bai, Fithian, Lamprecht, Little, & Quek, 2003; Van Tassel-Baska & Bracken, baskıda; Akt: VanTassel Baska, 2009).

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri boyutları ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda, tündengelim ve öğrencilerin toplam eleştirel düşünme becerileri sıralamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunurken; tümevarım düzeyi, gözlem düzeyi, inandırıcılık düzeyi ve varsayım düzeyi açısından sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere dayanarak kontrol grubunda verilen müdahale edilmeyen öğretimin kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tündengelim düzeyi ve eleştirel düşünme düzeyi başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Deney grubunun eleştirel düşünme boyutları ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmış ve tümevarım, tündengelim, varsayım ve toplam eleştirel düşünme düzeyi sıralamalar ortalamaları arasındaki fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan farklılaştırılmış yabancı dil eğitiminin deney gurubu öğrencilerinin eleştirel düşünme tümevarım, tündengelim, varsayım ve toplam eleştirel düşünme düzeyini arttırdığı söylenebilir. Diğer yandan gözlem düzeyi ve inandırıcılık düzeyi sıralamalar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan farklılaştırılmış İngilizce öğretimin, deney grubunda bulunan öğrencilerin gözlem ve inandırıcılık düzeyi başarılarını arttırdığı söylenemez.

Eleştirel düşünme tümevarım düzeyi son-test puan ortalamalarında ve tümevarım erişim davranışlarının kazanılmasında gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının tümevarım erişim düzeyi ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, deney grubunda .01 düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu verilere dayanarak İngilizce dersinin öğretiminde Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâ düzeyindeki öğrencilere tümevarım düzeyi davranışları kazandırmada müdahale edilmeyen öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme tündengelim düzeyi son-test puan ortalamalarında ve tündengelim erişim davranışlarının kazanılmasında gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının tündengelim erişim düzeyi ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda .05 düzeyinde, deney grubunda ise .01 düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kontrol grubunun da bu beceride farklılık göstermesi, müdahale edilmeyen öğretimde kullanılan İngilizce dersi ilköğretim 5.sınıfın ders kitabının da kısmen bu davranışlara yer vermesinden olabilir. Bu verilere dayanarak İngilizce dersinin öğretiminde farklılaştırılmış yabancı dil

öğretiminin üstün zekâ düzeyindeki öğrencilere tündengelelim düzeyi davranışları kazandırmada müdahale edilmeyen öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme gözlem düzeyi ve inandırıcılık son-test puan ortalamalarında, yani gözlemlerin ve iddiaların inandırıcılığını, güvenirliliğini yargılama boyutlarında, her ne kadar deney grubu ön-teste göre son-testte puanlarını arttırmış olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin bu tarz düşünme süreçlerine çokta alışık olmamaları ve bu tarz düşünme süreçlerini yerleştirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymaları gösterilebilir. Ayrıca bu durum öğrenilen becerilerin genellenemediğinin de bir göstergesi olabilir. Bu becerilerin genellenebilmesi için, farklı ve doğal ortamlarda, farklı etkinliklerin yaptırılması uygun olacaktır. Çalışmada, bu becerilerin genellenebilmesi adına, öğretim ortamı sınıf dışına taşınması gerekmektedir. Sınıfa hedef dili konuşan misafir konuşmacılar davet edilmeli, dilin doğal olarak konuşulduğu ortamlara ziyarette bulunulmalı, hedef dilde interaktif online konuşmalar yapılmalı veya yabancı dilde öğretim yapılan okullar ziyaret edilmelidir. Fakat çalışma zamanının ve imkânların kısıtlı olması, öğrenme ortamının sınıf dışına taşınması ve becerilerin farklı ortamlarda kullanılmasını engellemiştir.

Eleştirel düşünme varsayım düzeyi son-test puan ortalamalarında. 05 düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Varsayım düzeyinde öğrencilerden ifadelerin varsayım olup olmadığını veya da ifadelerdeki varsayımları tanımlama becerilerini ortaya koymaları beklenir. Programda ise sadece bu becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalınmamış, öğrenciler üretime geçirilerek, onlara da varsayımlar oluşturulmuştur. Kendilerinin de varsayım oluşturmaları, öğrencilerin varsayımları daha rahat tanımlarını sağlamış olabilir.

Toplam eleştirel düşünme erişi davranışlarının kazanılmasında ise gruplar arasında. 01 düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının toplam eleştirel düşünme erişi düzeyi ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda herhangi bir fark bulunmazken, deney grubunda lehine .01 düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bunun sebebi olarak, deney grubunun aldığı farklılaştırılmış İngilizce öğretimi gösterilebilir. Milli Eğitim yabancı dil ilköğretim programlarında 8.sınıfa kadar eleştirel düşünme becerilerine yer verilmemektedir. Bunun yanında yer verilse bile, hem üst düzey eleştirel düşünme becerilerine çıkılmaması hem de bunun sistemli bir şekilde sunulmaması öğrencilerin bu tarz fırsatlardan yararlanmasını engellemektedir.

Demir (2005), İlköğretim seviyesinde okutulan İngilizce ders kitaplarının düşünme becerileri açısından incelenmesi adlı çalışmasında, yabancı dil öğrenimi için son derece önemli olduğu düşünülen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, analiz yapma, sentez yapma, problem çözme, çıkarım yapma ve sorgulama gibi birçok üst düzey alt becerilerin, ilk ve orta okul seviyesinde okutulan İngilizce ders kitaplarında ne derece de yer aldığını incelemiştir. Çalışma devlet okullarında çalışan 120 İngilizce öğretmeniyile yürütülmüştür. Toplanan verilerin ışığında bu çalışma, ilköğretim okullarında okutulan İngilizce ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli değişiklikler yapılması gerektiğini göstermektedir. Üstün çocuklar için iyi organize edilmiş bir yabancı dil sınıfı; daha hızlı ilerlemeli, daha üst bilişsel düzeye hitap etmeli, zorlayıcı olmalı ve derinlemesine öğrenmeyi sağlamalıdır (Feldhusen, 1979). Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan, üst düzey düşünme becerilerini temele alan, farklılaştırılmış yabancı dil eğitiminin deney gurubu öğrencilerinin toplam eleştirel düşünme düzeyini arttırdığı söylenebilir. Bu durum literatür

tarafından da desteklenmektedir (Weller, 1982; Black, 1984; Workman, Gage ve Johnson, 1987; Burns, 1988; Delcourt, 1993, 1994; Hebert, 1993; Sheppard & Kanevsky, 1999; Akt: VanTassel-Baska, 2009; Schack, 1993; Steinhauer, 1998; Baska, Zuo, Avery ve Little, 2002; Grigorenko, Jarvin ve Sternberg, 2002; Feng, Baska, Quek, Bai ve O’Neili, 2005; Şenkaya, 2005; Newman, 2005; French, 2006; Beşkardeş, 2007; Bracken, VanTassel-Baska, Brown,& Feng, 2007; Bantis, 2008; İşlekeller, 2008; Dreeszen, 2009; Karadağ, 2010; Yavuz, 2010; Deangelo, 2011; Baş, 2012; Bezir, 2012; Gömleksiz, 2012).

Bağdat (2009) “Eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Yapılandırıcı bir yaklaşım” adlı çalışmasında 9. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme ve yapılandırıcı yaklaşım ölçütlerine göre okuma becerilerini ölçülmüştür. Araştırmada, eleştirel düşünme becerisi kazanan sınıflarda metni farklı yönden ele alma, yorum yapma, önerilen fikri kabul etme ya da reddetme gibi durumlar gözlemlenirken, diğer sınıflarda yazılan her bilginin doğru olduğuna dair yanlış bir kanının hâkim olduğu gözlenmiştir. Deney grubu yazarla ilgili bilgileri merak ederken, kontrol grubunun bunu göz ardı ettiği, kontrol grubu sorulan sorulara metinden direkt cevaplar bulmaya çalışırken deney grubunun önceden elde etmiş olduğu veriyi de kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yapabildiği, deney grubunun üretkenlik ve yaratıcılık özelliklerinde gözle görülebilen bir artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini öğretmek için programın sistematik bir şekilde; üst düzey düşünme basamakları belirlenerek ve bu basamaklar müfredata entegre edilerek oluşturulması gerekmektedir. Baska (2009) düşünmenin, problem çözmenin ve araştırmanın öğretilmesinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının temel elemanı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilere düşünmeyi öğretmek için öğretmenler de sınıfta iyi bir üst düzey düşünür modeli sergilemelidir.

Nitekim üstün yetenekli öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesini sağlayacak temel yaklaşımlardan birisi “Farklılaştırılmış Öğretimdir”. Yabaş ve Altun (2009), “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilgi, kavrama ve uygulama test puanları, bilişüstü beceriler ve öz-yeterlik algı puanlarını anlamlı düzeyde arttırdığını bulmuşlardır.

“İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması” adlı çalışmasında Karadağ (2010), Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemeye, bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yansımalarını ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin ele alınan konulara yönelik eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını yoğun bir biçimde gösterebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkıda bulunmuştur. Türkçe dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra paylaşım, empati kurma, farklı fikirlere saygı duyma becerilerinin gelişimine ve kendi öğrenmelerine ilişkin bir farkındalık geliştirerek öğrenme stillerini keşfetmelerine de katkıda bulunmuştur.

Cheng (2006), farklılaştırılmış müfredat ve farklılaştırılmış öğretimin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite 1.sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma dersi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu yarı deneysel çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin

motivasyon ve ilgi düzeylerinin, farklılaştırılmış müfredat ve farklılaştırılmış öğretimle, öğretmene dayalı düz anlatım modeline kıyasla arttırdığını göstermiştir. Fakat veriler farklılaştırılmış müfredat ve öğretiminin öğrencilerin anksiyete düzeylerinde öğretmene dayalı ders anlatım yöntemiyle karşılaştırıldığında önemli bir düşüş göstermediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma müfredatın içerik, süreç ve ürün bileşenleri öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme tercihlerine göre farklılaştırıldığında, İngilizce öğrenimi daha ilgi çekici hale geldiğini ve geleneksel Tayvan öğretim metoduna göre daha üst bir motivasyon ortaya çıkardığını göstermektedir.

Bantis (2008) “Görev Odaklı Öğretime göre Farklılaştırılmış Dil Öğretiminin İngilizce Öğretiminde Kullanılması” adlı çalışmada, görev odaklı dil öğretimine dayalı yazma öğretiminin ve serbest çalışma zamanlarında azınlık öğrencilerine uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak görev odaklı yazma öğretiminin farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı pedagoji ve ikinci dil edinimi ilkeleri için iyi bir araç olduğu ve ikinci dili öğrenen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verdiği görülmüştür.

Samms (2009) tarafından gerçekleştirilen “Farklılaştırılmış Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarı, Sosyal Ve Bireysel Gelişimine Etkisi” adlı çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler arasında dayanışmayı arttırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, grupta arkadaşlarıyla etkileşimi arttırdığı, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında da artış gözlenmiştir.

Nikolova ve Taylor (2003) üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için farklılaştırmanın, niteliksel ve niceliksel olarak tam anlamıyla elde edilebilir olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yapılması için yabancı dil sınıfında üstün yetenekli çocuklara özel ve çok çeşitli etkinliklerin sağlanması gerektiğini ve bu sağlanan eğitimlerin genel eğitimdeki normal öğrenciler için ise ne kadar uygulanabilir ve etkili olduğunun araştırılmasının gerektiğinin altını çizmişlerdir.

“Farklılaştırılmış Öğretimin 5.Sınıf Üstün Zekâlı Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma-Dil Bilimleri Başarısına Etkisi” isimli çalışmada, Went (2012); hiç kaynaştırma desteği almayan üstün ve normal öğrencilerle; okuma ve dil bilimleri derslerinde kaynaştırma desteği alan üstün ve normal öğrencileri karşılaştırmıştır. Gruplar arasında üstün ve normal öğrencilerin okuma/dil bilimleri başarıları farklılıkları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, üstün öğrenciler arasında okuma ve dil bilimleri başarıları açısından herhangi istatistiksel bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan çalışmada görüldüğü üzere farklılaştırılmış öğretimi destekleyen çalışmalar (Yabaş ve Altun, 2009; Karadağ, 2010; Cheng, 2006; Bantis, 2008; Samms, 2009) olduğu gibi desteklemeyen çalışmalar (Nikolova ve Taylor, 2003; Went, 2012) da bulunmaktadır. Desteklemeyen çalışmaların üzerinde durduğu konular; farklılaştırmanın organize ve zenginleştirme ile paralel bir biçimde yürütüldüğü ve eğitimi verenlerin farklılaştırmaya hâkim olduğu taktirde etkili olabileceğidir.

Sonuç olarak ihtiyaca dönük ve planlaması etkili bir şekilde yapılan; özellikle üst düzey düşünme becerilerinin entegre edilerek farklılaştırılan eğitim programları hem normal hem de

üstün yetenekli öğrencilerin tutum, ilgi, motivasyon, akademik başarılarını olumlu etkilemekte ve öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştirmektedir.

ÖNERİLER

Üstün zekâlı öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini öğretmek için, özel hazırlanmış ve etkili materyaller temin edilmeli, sistematik bir şekilde program oluşturulmalı, uygun, açık uçlu ve çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalı, aileler düşünme eğitimi konusunda bilgilendirilmeli ve sürece katılmalıdır. Hepsinden önemlisi, öğrencilere düşünmeyi öğretmek için öğretmenlerin yetenekli ve gönüllü olmaları gerekmekte olup, öğrencilerin bu süreçleri kullanmalarına fırsat veren bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Böylece, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu düşünme seviyesi için en uygun içerik, yapılandırılmış bir programla sağlanabilir. Üstün zekâlı öğrencilere üst düzey düşünme becerileri bu şekilde disiplinler içinde sunulmasının yanında zenginleştirme dersi olarak da ayrıca da verilmelidir. Düşünmenin, problem çözmenin ve araştırmanın öğretilmesi üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının temel elemanı olmalıdır (VanTassel-Baska, 2009).

Araştırmada yabancı dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerinin farklılaştırılması üzerinde durulmuştur. Diğer beceriler olan dinleme ve konuşma becerileri de ayrı ayrı ele alınarak, farklılaştırılmalı ve bu farklılaştırmanın üstün zekâlı öğrencilerin erişisi, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri üzerine etkisi incelenmelidir. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim, üstün zekâlıların eğitimi alanında uzman bir İngilizce öğretmeni tarafından verilmiştir. Aynı farklılaştırılmış öğretimin normal bir İngilizce öğretmeni tarafından verilmesi durumunda sonuçların neler olabileceği araştırılarak, bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır. Genelde yabancı dilin sadece konuşma ve tekrarla edinildiğine ilişkin yanlış bir inanç vardır. Bu bağlamda aslında yabancı dil de dahil öğrenmelerin kalıcılığının üst düzey düşünme becerileriyle sağlandığını gösteren benzer çalışmalar yapılmalıdır.

Geliştirilen öğretim programı sadece 5.sınıflar için geliştirilmiştir. Bu tür programlar tüm sınıf düzeyleri için geliştirilmeli ve etkililikleri değerlendirilmelidir. Geliştirilen öğretim programı sadece İngilizce dersi için geliştirilmiştir. Bu tarz programlar diğer tüm dersler için de geliştirilmeli ve etkililikleri değerlendirilmelidir. Genel eğitimde ve üstünlerin eğitiminde bu tarz programların kullanılması ve üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilebilmesi için öncelikle sınav sisteminin değiştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında ders konularının azaltılarak, üst düzey düşünme becerilerinin programlara entegre edilmesi gerekmektedir. Araştırma İstanbul ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Bu tarz bir çalışma Türkiye'nin başka bölgelerinde, farklı gruplarla ve daha büyük örneklemeler üzerinde yapılmalıdır.

Dilde üstünlüğün ayrıca araştırılması ve tanılama için dil yeteneğinin alt boyutları araştırılarak, dilsel yeteneği tanılama testleri oluşturulmalıdır. Aynı program dilsel açıdan üstün olarak tanılanmış öğrenciler üzerinde de uygulanarak etkililiği sınanmalıdır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri çağımızın ve rekabet dünyasının gerektirdiği en önemli becerilerdir. Bu nedenle eğitim programlarının bu becerileri teşvik edici bir şekilde düzenlenmesi ve bireyleri yaratıcı üretkenliğe kanalize etmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Allan, S. D., & Tomlinson, C. A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bağdat, S. (2009). *Eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Yapılandırıcı bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bantis, A.M.(2008). *Using Task-based Writing Instruction to Provide Differentiated Instruction for English Language Learners*. Master of Science. University of Southern California, USA.
- Baş, G. (2012). "The Effect Of Teaching Learning Strategies İn An English Lesson On Students' Achievement, Attitudes, And Metacognitive Awareness". *E-Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 2012,5(1):49-71.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- Bezir, Ç. (2012). *Second Life Ortamında Tasarlanan Yabancı Dil Eğitimi: Öğretmen- Öğrenci ve Ortam Etkileşimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Black, J. (1984). Purdue's New Program for Foreign Language Development. *Gifted Child Today*, Volume: 7 Ss. 40-43
- Bracken, B. A., VanTassel-Baska, J., Brown, E. F., & Feng, A. (2007). Project Athena: A tale of two studies. *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners*, 63-67.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, C.,C.(2006). *Effects of Differentiated Curriculum and Instruction on Tawainese EFL Students' Motivation, Anxiety and Interest*. Doctor of Education. University Of Southern California, USA.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice
- Davaslıgil, Ü. ve Zeane, M. (2004). *Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- DeAngelo, M.M. (2011). *Is There A Correlation Between Differentiating Instruction and English Language Learner Achievment?* Doctor of Philosophy. The University of Southern Mississippi, USA.
- Demir, S. (2005). *İlköğretim Seviyesinde Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Dreeszen, J. L. (2009). *The Impact of Differentiation on the Critical Thinking of Gifted Readers and the Evolving Perspective of the Fifth Grade Classroom Teacher*. Doctor of Philosophy. Kansas State University, USA.
- Ennis R. At all, 2005, *Cornell Critical Thinking Tests Ad. Manuel*, Critical Thinking Co.
- Ennis R.H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Ennis R.H., Millman, J. & Tomko T.N. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual*. (3th Ed.) Critical Thinking Books. USA.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1978). A three stage model for gifted education. *Gifted Child Today*, 1(4), 3-57.
- Feldhusen, J. F., & Wyman, A. R. (1980). Super Saturday: Design and Implementation of Purdue's Special Program for Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 24(1), 15-21.
- Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2004). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review*, 27(2), 78-83.
- French, H. M. (2005). *A pilot study of the "Jacob's ladder reading comprehension program" with gifted and potentially gifted learners in grades 3, 4, and 5*. Doctor of Philosophy. The College of William and Mary in Virginia. The Faculty of the School of Education, USA.
- Gömlüksiz, M.N. (2012). "İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Kalıcılık İle İngilizce'ye İlişkin Görüş ve Tutumlarına Etkisi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(40):129-160.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 167-208.
- İşlekeller A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Küçüktepe, C. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirici Etkinliklerin Düşünme Becerilerinin Gelişimine ve Erişiyeye Etkisi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Edirne. 2009.

- Newman, J. L. (2005). Talents and Type IIIs: The effects of Talents Unlimited Model on creative productivity in gifted youngsters. *Roeper Review*, 27(2), 84–90.
- Nikolova, O.& Taylor, G.(2003). “The Impact of a Language Learning Task on Instructional Outcomes in Two Student Populations: High-Ability and Average-Ability Students”. *Journal of Advanced Academics*. Vol. XIV, No.4, Summer 2003, pp. 205–217.
- Rogers, K.B.(2002). *Re-Forming Gifted Education:How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child*. Great Potential Press Inc. Scottsdale.
- Samms, P.(2009). *When Teachers Differentiate Reading Instruction for Fifth Grade Students: Impacts on Academic Achievement, Social and Personal Development*. Doctoral dissertation. Argosy University, USA.
- Schack, G. D. (1993). Effects of problem-solving curriculum on varying ability level. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 32–38.
- Sheppard, S., & Kanevsky, L. S. (1999). Nurturing gifted students’ metacognitive awareness: Effects of training in homogeneous and heterogeneous classes. *Roeper Review*, 21(4), 266-272.
- Steinhauer, N.L. (1998) *Gifted Education in the Regular Language Arts Classroom: Do all students benefit from methodologies aimed at the gifted?* Masters of Art. University of Toronto, USA.
- Şenkaya, E.(2005). *Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tomlinson, A.C. (2007). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*. Çev. Diye Kültürlerarası İlet. Red House Kitapları. İstanbul
- VanTassel-Baska, J. (2009). “*The Integrated Curriculum Model*”. *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted& Talented* (Second ed). Creative Learning Press Inc. USA.
- VanTassel-Baska, J., Avery, L. D., Little, C., & Hughes, C. (2000). An evaluation of the implementation of curriculum innovation: The impact of the William and Mary units on schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 244-272.
- VanTassel-Baska, J., Bass, G. M., Ries, R. R., Poland, D. L., & Avery, L. D. (1998). “A national study of science curriculum effectiveness with high ability students.” *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). “A Curriculum Study of Gifted Student Learning in The Language Arts”. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30- 44.
- Went, S.L.(2012). *The Effects of Differentiated Instruction Support Inclusion Services On Fifth Grade Reading/ Language Arts Achievement*. A dissertation for Degree of Doctor of Education. Tennessee State University, USA.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).

Yang, Y. T. C., Chuang, Y. C., Li, L. Y., & Tseng, S. S. (2013). A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. *Computers & Education*, 63, 285-305.

Yavuz, A. (2010). "Enhancing Creativity in The Communicative Language Classroom Through Poetry As A Literary Genre". *Dil Dergisi*. 2010:64-79.

EXTENDED ABSTRACT

The main aim of the study is to develop, apply and test the effectiveness of an English Program that meets the academic and intellectual needs of gifted students and determine its effects on students' critical thinking skills. Because of this, an English unit called "Health Problems" differentiated to compose original units for 5th grade gifted and talented children. While the program is differentiated; differentiation principles, differentiation models and Bloom's revised taxonomy used and the program is differentiated around the concept "Change".

The study was conducted with a total number of 24 students, 12 of them were in the experimental group and 12 of them were in the control group. The participants were 5th grade students of the project school of Istanbul University, Beyazıt Ford Otosan Primary School which aims to educate gifted students at primary and secondary levels. The project, which is the only one in Turkey, focuses on a culture specific differentiated program to meet the intellectual, affective and social needs of gifted children. The participants both in the experimental and the control groups were identified as gifted and talented both in school elections and in this study. Raven SPM Plus test was conducted prior to the study. While the differentiated unit was being taught to the experimental group, the same unit was being taught by classroom teacher without any intervention to the control group.

When collecting data of this research, Raven SPM Plus test which is developed by John Carlyle Raven (Raven, Raven and Court, 2004) and Cornell Cornell Critical Thinking Test X form developed by Ennis and Millman (1985); standardized to Turkish by Küçüktepe (2009) used. Except Raven SPM, Critical Thinking test administered as pre and post-tests to experimental and control groups. In the statistical analysis of data, Mann Whitney-U and Wilcoxon Signed-Ranks Tests used. According to the findings of the study; it is not founded any meaningful difference of the groups' pre-tests and it is founded a meaningful difference of the experimental group post tests in induction ($z=-3.077$, $p<.01$), deduction ($z=-2.820$, $p<.01$), identification of assumptions ($z=-3.087$, $p<.01$) and total critical thinking ($z=-3.070$, $p<.01$ dimensions. On the other hand the results in observation level ($z=-0.577$, $p>.05$) and credibility level ($z=-0.577$, $p>.05$) aren't meaningful.

The results of the study revealed that the differentiated English program, designed for the gifted students, increased the English critical thinking of the participants.