

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE KOŞUT EĞİTİM PROGRAMININ
BAŞARIYA, ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE VE YARATICILIĞA ETKİSİ

AYŞEGÜL İŞLEKELLER BOZCA

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÜSTÜN ZEKÂLILAR EĞİTİMİ

DOÇ. DR. SERAP EMİR
TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. MARİLENA Z. LEANA-TAŞCILAR
II. DANIŞMAN

İSTANBUL-2017



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE KOŞUT EĞİTİM PROGRAMININ
BAŞARIYA, ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE VE YARATICILIĞA ETKİSİ

AYŞEGÜL İŞLEKELLER BOZCA

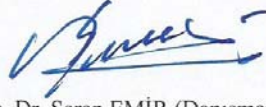
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÜSTÜN ZEKÂLILAR EĞİTİMİ

DOÇ. DR. SERAP EMİR
TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. MARİLENA Z. LEANA-TAŞÇILAR
II. DANIŞMAN

İSTANBUL-2017

2502080112 Öğrenci numaralı Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA tarafından hazırlanan bu çalışma 30/06/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekâlılar Eğitimi programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Doç. Dr. Serap EMİR (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Ümit DAVAŞLIGİL
Maltepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Nihat GÜREL KAHVECİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Araştırmanın planlanması ve geliştirilmesinin her aşamasında, benden yardımı esirgemeyen, deneyimlerini paylaşan, bana ve tüm öğrencilerine her zaman yol gösteren değerli danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Serap EMİR'e, özenli okumaları ve tüm desteği için ikinci danışmanım Yrd. Doç. Dr. Marilena LEANA TAŞCILAR'a, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle beni tanıştıran ve bu alanı sevdiiren sevgili hocam Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL'e, üniversite'ye başladığım ilk yıllardan beri bana destek olan hocam Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e, tez araştırmam boyunca danıştığım her soruna çözüm üreten değerli hocam Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e, çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. Niyazi KARASAR'a, sorularıma cevapları ve değerli fikirleri için Yrd. Doç. Dr. Yasemin DENERİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Esra KANLI'ya, değerlendirme aşamalarındaki değerli katkıları için Yrd. Doç. Dr. Ülkü AKÇA ÜŞENTİ'ye, Ahsen ÇOLAK'a, sınıflarını ve zamanlarını paylaşan öğretmen arkadaşlarım Uzm. Duygu ÜN, Gökhan ATEŞ, yapılan uygulamaların verimli olması için benim kadar çaba sarf eden 4-F sınıf öğretmeni Elif UYSAL'a, derslerini benimle paylaşan 4-E sınıf öğretmeni Emine GEZER'e, okulda yapacağım çalışmaların organize edilmesi, gerekli materyallerin temini konusunda her zaman destek veren Hamit BEKÇİ ve Mustafa ŞİMŞEKOĞLU'na ve tezimin düzenlenmesinde emek veren arkadaşım Mustafa ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora çalışmalarım boyunca her zaman yanımda olan ve her türlü desteği veren Annem Figen İŞLEKELLER ve Aynur YALGIN, NİGAR BOZCA'ya, Anice ve Randall CALVİN'e ve ailemin tüm üyelerine, çalışmalarım için onları ihmal etsem de her zaman beni destekleyen eşim Mehmet BOZCA ve kızım Elif BOZCA'ya, tüm akademik yaşamım boyunca yanımda olan beni her zaman mutlu eden, ne yazık ki tezimin son döneminde aramızdan ayrılan büyükbabam Necati İŞLEKELLER'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE KOŞUT EĞİTİM PROGRAMININ BAŞARIYA, ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE VE YARATICILIĞA ETKİSİ

Bu araştırmanın temel amacı, üstün zekalı öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir Türkçe programının geliştirilmesini, uygulanmasını ve bu programın etkililiğinin sınanarak, sonuçlarının ortaya konmasını sağlamaktır. 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 öğrenci deney grubunu 13 öğrenci kontrol grubunu oluşturmak üzere 26 üstün zekalı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri mevcut öğretmenleri ile olağan öğretimlerine devam etmişlerdir.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test son test olarak kullanılmıştır. Test ve ölçeklerden elde edilen veriler non-parametrik teknikler ile istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı deney grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler, Eğitim Programı, Koşut Eğitim Programı, Türkçe Öğretimi, Eleştirel Düşünme Becerileri, Yaratıcı Düşünme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TURKISH PARALLEL CURRICULUM INSTRUCTION ON GIFTED AND TALENTED STUDENTS' ACHIEVEMENT, CRITICAL THINKING SKILLS AND CREATIVITY

The main aim of this research is to develop and implement a Turkish language program that meets the academic and cognitive needs of gifted students and to test the effectiveness of this program as well as to present its results. In the research, a unique educational program was developed by differentiating the Turkish course "Health and Environment" with the parallel curriculum program.

The study was conducted in Istanbul with 26 gifted (13 experimental and 13 control group) students studying in the 4th Grade of a private school providing education for gifted students. In the experimental group, while the Turkish teaching program differentiated according to the parallel curriculum program that was applied by the researcher, the control group students continued their traditional course of study with their existing teachers.

For the collection of data in this research, the Turkish Language Arts Achievement Test, Critical Thinking Ability Scale and Creativity Scale were administered to experimental and control groups. Data obtained from tests and scales were 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 academic achievement, critical thinking skills and creativity scores in relation with the Turkish Language Arts lesson.

Key words: Gifted and Talented Students, Curriculum, Parallel Curriculum Program, Turkish Teaching, Critical Thinking Skills, Creative Thinking.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ.....	6
1.3. SINIRLILIKLAR.....	8
1.4. SAYILTILAR.....	9
1.5. TANIMLAR	9
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK.....	11
2.1.1. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Özellikleri.....	16
2.2. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ.....	18
2.2.1. Yönetimsel Önlemler ve Öğretimsel Müdahaleler	18
2.2.2. Üstün Zekalı Ve Yeteneklilere Yönelik Eğitim Modelleri	27
2.3. DİL GELİŞİMİ	40
2.3.1. Üstün Zekalı Ve Yeteneklilerde Dil Gelişimi.....	42
2.3.2. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerde Dil ve Düşünce İlişkisi.....	47
2.4. ÜSTÜN ZEKALI VE YETENEKLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ..	49
2.5. YARATICILIK VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	62
2.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	67
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	73

2.7.1. Üstün Zekalı ve Yetenekliler Eğitim Programlarında Farklılaştırmalar İle İlgili Araştırmalar	73
2.7.2. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Dil Becerisi ile İlgili Araştırmalar	81
2.7.3. Dil Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar	84
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	89
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	89
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	89
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	90
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ	101
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	102
4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR	102
4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR.....	118
4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR	147
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	165
5.1. TARTIŞMA	165
5.1.1. Birinci Denence	165
5.1.2. İkinci Denence	184
5.1.3. Üçüncü Denence	196
5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	203
KAYNAKÇA	206
EKLER.....	228
ÖZGEÇMİŞ.....	274

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Farklılaştırma Özellikleri	25
Tablo 2 : Anlam Kurma Becerileri	56
Tablo 3 : Cornell Boyut-Tüm Test Toplam Puan Korelasyon Değerleri	92
Tablo 4 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	102
Tablo 5 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 6 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 7 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	104
Tablo 8 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	104
Tablo 9 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi 1. Bölüm Anlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	105
Tablo 10 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	105
Tablo 11 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	106
Tablo 12 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	106
Tablo 13 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	106
Tablo 14 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	107
Tablo 15 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	107
Tablo 16 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	108

Tablo 17 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 18 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 19 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	109
Tablo 20 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	109
Tablo 21 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	110
Tablo 22 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	110
Tablo 23 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 24 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 25 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 26 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	112
Tablo 27 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	112
Tablo 28 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	113
Tablo 29 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 30 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 31 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	114

Tablo 32 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	114
Tablo 33 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	115
Tablo 34 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	115
Tablo 35 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 36 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 37 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek Mann-Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 38 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	117
Tablo 39 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	117
Tablo 40 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	118
Tablo 41 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 42 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 43 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 44 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları	120
Tablo 45 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	120
Tablo 46 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	121
Tablo 47 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	121

Tablo 48 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	121
Tablo 49 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 50 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	122
Tablo 51 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	123
Tablo 52 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	123
Tablo 53 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 54 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	124
Tablo 55 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	124
Tablo 56 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test-Son Test Wilcoxon Z Testi Sonuçları	125
Tablo 57 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları	125
Tablo 58 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	126
Tablo 59 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 60 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 61 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	127

Tablo 62 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Son Test-Ön Test Farkı İçin Yapılan Testi Sonuçları.....	127
Tablo 63 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	128
Tablo 64 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	128
Tablo 65 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	129
Tablo 66 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	129
Tablo 67 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Ön Test- Son Test Farkı Belirlemek Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	129
Tablo 68 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	130
Tablo 69 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test- Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	130
Tablo 70 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	132
Tablo 71 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 72 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 73 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Ön Test- Son Test Farkı Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	133
Tablo 74 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Ön Test-Son Test ilcoxon Z Testi Sonuçları.....	133
Tablo 75 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	134
Tablo 76 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	134
Tablo 77 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	135

Tablo 78 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	135
Tablo 79 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek Mann-Whitney U Testi Sonuçları	135
Tablo 80 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test- Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	136
Tablo 81 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	136
Tablo 82 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	137
Tablo 83 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	137
Tablo 84 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	138
Tablo 85 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Ön Test- Son Test Farkı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	138
Tablo 86 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları	138
Tablo 87 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Ön Test-Son Test Puanları Sonuçları.....	139
Tablo 88 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	139
Tablo 89 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	140
Tablo 90 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	140
Tablo 91 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	141

Tablo 92 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Ön Test- Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	141
Tablo 93 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	142
Tablo 94 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	142
Tablo 95 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	142
Tablo 96 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	144
Tablo 97 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test- Son Test Fark Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	144
Tablo 98 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	144
Tablo 99 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	145
Tablo 100 : Grupların Yaratıcılık Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	145
Tablo 101 : Grupların Yaratıcılık Toplam Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	146
Tablo 102 : Grupların Yaratıcılık Toplam Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	146
Tablo 103 : Grupların Yaratıcılık Toplam Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	146
Tablo 104 : Kontrol Grubu Yaratıcılık Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	147
Tablo 105 : Deney Grubu Yaratıcılık Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	147
Tablo 106 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	148
Tablo 107 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	148

Tablo 108 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	149
Tablo 109 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test Son Test Farkı Mann-Whitney U Testi Sonuçları..	149
Tablo 110 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test - Son Test Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	150
Tablo 111 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	150
Tablo 112 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	151
Tablo 113 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Tablo 114 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	152
Tablo 115 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Ön Test- Son Test Fark Mann-Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 116 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	152
Tablo 117 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	153
Tablo 118 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	153
Tablo 119 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	154
Tablo 120 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	154
Tablo 121 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek Mann-Whitney U Testi Sonuçları	155
Tablo 122 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	155

Tablo 123 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	156
Tablo 124 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	156
Tablo 125 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	157
Tablo 126 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	157
Tablo 127 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Ön Test Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	157
Tablo 128 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	158
Tablo 129 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	158
Tablo 130 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	159
Tablo 131 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları....	159
Tablo 132 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	160
Tablo 133 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	161
Tablo 134 :Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	161

Tablo 135 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	161
Tablo 136 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri	162
Tablo 137 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	162
Tablo 138 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 139 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 140 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları	163
Tablo 141 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon Z Testi Sonuçları	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Üçlü Halka Kuramı	13
Şekil 2.2: Çıraklıktan Uzmanlığa Uzanan Süreç.....	38
Şekil 3.1: Koşullara Göre Yapılan Uygulamalar.....	99



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

KEP	: Koşut Eğitim Programı
BİLSEM	: Bilim Sanat Merkezi
NAGC	: Amerikan Ulusal Üstün Zekalı ve Yetenekliler Birliği
CAT	: Uzlaşmacı Değerlendirme
F	: Frekans
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Veri Sayısı
X	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart Sapma
S.O.	: Sıra Ortalamaası
S.T.	: Sıra Toplamı

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, genel olarak birçok eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlansa da ortak olan birey ve bireyin davranışlarındaki istendik değişimdir (Emir, 2001 s. 1). Eğitimin temelinde birey olduğu düşünüldüğünde her bireyin farklı özellikleri olduğu söylenebilir. Günümüzde ise eğitim programları ortalama bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmektedir (Özçelik, 1998, s.59). Bu durumda farklı düzeydeki öğrencilerin ilerlemeleri göz ardı edilmektedir.

Farklı düzeydeki öğrencilerin %2'lik dilimini üstün zekâlı ve yetenekli bireyler oluşturmaktadır (Clark, 1997). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler dünyaya yaratıcılıkları, farklı düşünme biçimleri ile insanların hayatlarını değiştiren yeni icatlar sunabilecek kişilerdir. Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliği (NAGC) 1990 yılında, “üstün zekâlı ve yetenekli birey için sıradışı üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen bireydir, tanımını yapmış ve eklemiştir; üstün performans gösteren bireyler bazı yetenek veya özelliklerin biri ya da birkaçına sahiptirler. Bunlar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünme, liderlik yeteneği, görsel ve performansa dayalı sanat yeteneği, psikomotor yetenektir.”

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin akranları ile birlikte olma, yeteneklerinin fark edilmesi ve geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. BİLSEM'ler, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin okul sonrası ya da haftasonu haftada dört saat yetenek alanlarına göre eğitim alabildikleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul sonrası kurumlardır. BİLSEM'lere öğrenci alımında sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrenciler için öğretmenleri gözlem formu doldurur. Gözlem formları komisyonlarca incelenir, uygun görülen öğrenciler önce grup taramasına ardından bireysel değerlendirmeye alınır. Belirlenen ölçütlere uygun olan öğrencilerin uygun BİLSEM'e yerleştirilmesi yapılır (2009). Bu kurumların yönetmeliğinde “Üstün Yetenekli Çocuk/Öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren çocuk/öğrenciler” olarak tanımlanmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği, [ÖEHY], 2016: Madde 4). Buna karşın üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin farklılıklarını kabul eden Milli Eğitim Yönetmeliği, bu öğrencileri ortalama düzeydeki öğrenciler için hazırlanan genel eğitim programı ile eğitim almasını ve değerlendirilmesini kabul etmektedir. Ortalama öğrenci seviyeleri için hazırlanan eğitim programların üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için zorlayıcı ve ilgi çekici olmaması, öğrencilerin aşırı duyarlılıkları, zekanın dinamik yapısı ve asenkronize gelişimleri göz önüne alındığında üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler bazı derslerde boşa vakit geçirmekte ve gerçek potansiyellerini ortaya çıkaramamaktadırlar. İhtiyaçları doğrultusunda eğitim alan üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler ise gelişen yetenekleri ile toplumun, ülkemizin ve dünyanın ilerlemesini sağlayacağı düşünülmektedir.

BİLSEM'lerin okul sonrası olduğu göz önüne alındığında ülkemizde üstün zekalı ve yetenekli çocukların akranları ile genel eğitim programı içinde akademik ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzenleme bulunmamaktadır Bu noktada öğrencilerin ihtiyacı olan derslerde, yapılacak farklılaştırmalardır. Yapılacak farklılaştırmalar için Tomlinson (1999 s. 32), eğitim programının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine (zekâ türleri, cinsiyet, kültür, öğrenme stilleri) hitap edecek şekilde hazırlanması ve öğrencilerin ilerlemesinin sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu amaçla üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programları adına günümüze kadar birçok model geliştirilmiştir. Bunların en bilinenleri; Üçlü Zenginleştirme Modeli, Sınırsız Yetenekler Modeli, Otonom Öğrenme Modeli, Purdue Üç Basamak Modeli, Çoklu Menü Modeli, Izgara Eğitim Programı Modeli, Entegre Eğitim Programı Modeli ve Koşut Eğitim Programı Modelidir. Modellerin farklı özellikleri olmasına rağmen, öğretim programlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, özerk öğrenebilme, problem çözme gibi temel becerileri kazandırma ve geliştirmede yoğunlaştığı görülmektedir (Renzulli ve diğerleri, 2009). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının geleneksel eğitim programlarından farkı; olması gereken temel becerilerin kazandırılmasında, öğretmene gelişim seviyesi, öğretim teması, bağımsız çalışma veya ders için içerik seçmede ve düzenlemede çeşitli olanaklar sunar (Tomlinson ve diğerleri, 2017 ss. 6-15). Bu eğitim programının öne çıkan özelliği; öğrencilerin farklı yeteneklerini, çeşitli alanlarda güçlü olduğu yönlerini, ilgilerinin az veya çok olmasını; bu ilgilerin geçici veya kalıcı olabileceğini kabul etmesidir.

Sak (2009: s. 97), Koşut Eğitim Programının ileri düzey ve karmaşık kazanımların çeşitlendirilmesinde kullanıldığını ve koşutların bir disiplin ya da derse has eğitim programı geliştirilirken her koşutun ayrı yaklaşımının öğretmeni yönlendirdiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme tercihlerinin; bireysel özellikler, cinsiyet, kültür, çevre ve genel gelişim gibi faktörlerden etkilendiğini savunmaktadır. Tomlinson ve diğerlerine (2017 ss. 12-14) göre bir eğitim programı, her çocuğun var olan potansiyelini geliştirme amacını taşımalıdır; özgün bilgiye, farklı içerik alanlarındaki problem bölgelerine ve özgün metotlar uygulamaya önem vermelidir. Eğitimciler, karmaşık düşünme becerilerini vurgulamalı ve tartışmalı konular, değerler ve inançlar için merak uyandırmalıdır. Bu nedenlerle Koşut Eğitim Programı Modeli (Parallel Curriculum Model); öğrencilerin ön bilgilerini, tercihlerini, hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ve deneyimlerini dikkate alan başlangıç noktaları ve yaklaşımları sunarak kullanışlı bir eğitim programının tasarımını önermektedir. Koşut Eğitim Programını diğer programlar arasında eşsiz kılan ise, alan içeriği bağlamında kavramsal anlayışın gelişimi üzerindeki ısrarı ve her öğrencinin yetenek, ilgi ve öğrenme tercihi üzerine odaklanmasıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2017). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere, dört farklı yaklaşım ile akademik ve sosyal yaşamları boyunca kullanabilecekleri düşünme becerilerini ve çeşitli kavram, bilgi ve becerileri sunar.

Öğrencilerin, hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları ve kullanacakları bir diğer temel beceri de dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içine alan Türkçe becerileridir. Düşünce ve dilin paralel geliştiğini ve bilişsel gelişimin farklı ilerlemesinin olanaksız olduğunu savunan Vygotsky (1998, s. 65) dil eğitimi kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının gelişmişliği, düşünme düzeyine de etki etmektedir. Vygotsky, Düşünce ve Dil kitabında dil ve öğrenme üzerine çalışmalarından bahsederken dilin öğrenme üzerinde en etkili öge olduğunu vurgulamıştır (Vygotsky,1998, s.72).

Gottfried ve diğerleri (2006) de, erken dilsel bilişsel gelişim ve zekâ arasındaki etkileşimi araştıran deneysel çalışmalar yapmışlardır. Üstün ve normal zekâ seviyesindeki çocuklardan oluşan deney ve kontrol grupları oluşturmuşlar ve

çocukların dil gelişimlerini izlemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda zekâ ile dilsel bilişsel gelişimi arasında paralel bir ilerleme olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Dil, düşünce ve zekâ birbiri ile ilişkisi vardır. Bu ilişki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğaları gereği daha hızlı ve çok yönlüdür (Distin, 2006; Gottfried ve diğerleri, 2006; VanTassel-Baska, 2006). Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uygun bir dil programının önemini ve gereğini de arttırmaktadır. Dil becerisi ise kişinin tüm hayatını etkilemektedir. Danielsson'e (2001 s. 418) göre ana dil becerisi zayıf öğrencilerin, diğer alanlardaki akademik performansları düşüktür. Joel'in (Akt: Yılmaz, 2014 s.81) yaptığı araştırmalar ise dil becerisi düşük öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal alanlarda da yetersiz kaldığını göstermiştir. Aksan (1998, s. 237) bu konuyla ilgili şunları belirtmiştir; ilk ve orta öğretimde ciddi bir ana dil eğitimi gereklidir. Öğretim görmüş bir genç, ana dilini eksiksiz kullanma, düşündüklerini rahatça ve doğru olarak anlatabilme yetisini kazanabilmelidir.

Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatını etkileyen konuşma, dinleme ve okuma, yazma gibi becerileri öğretmeyi ve en üst seviyede geliştirmeyi hedefleyen Türkçe öğretiminin eğitim programları içinde en önemlilerden biri olduğu söylenebilir. Bu öneme rağmen ülkemizde Türkçe derslerinin öğrencilerin dil becerilerini istenen düzeyde geliştirip geliştirmediği sorgulanmakta, konuyla ilgili MEB sürekli yeni çalışmalar ve geliştirmeler yapmaktadır. Türkçe ders içerikleri genelde öğrencilerin ilgi alanlarına ve güncel konulara uzak, kısaltılmış metinlerin okunduğu, 5N 1K sorularının cevaplandığı, önceki yıla eklenen birkaç dilbilgisi konusunun pratiği ve tekrarı ile yürütülmektedir. Öğrencilerin deneyim ve hazırbulunuşluklarını dikkate almayan, hayatlarına dokunamayan, yeniliklere uyum sağlayamayan, durağan çalışmalar ne yazık ki kısa süre sonra unutulmakta, bu durum hem öğrencilerin Türkçe dersinden uzaklaşmasına hem de var olan becerilerin yok olmasına, zaman ve emek kaybına sebep olmaktadır.

Günümüzde öğrenciler, değişen zaman ve teknoloji ile bilgiye daha hızlı erişmektedirler, okuldan beklentileri geçmişe oranla daha fazladır ve öğrenme konusunda daha talepkârlardır. Pratik, işlerine yarayacak bilgileri öğrenmek isteyen öğrenciler, gelecekte kullanmayacaklarına inandıkları bilgileri öğrenmeyi reddetmektedirler. Öğrencilerin bu talepleri, edebiyat çalışmalarının öneminin

artması ile sonuçtan ziyade sürecin öne çıktığı bir döneme girilmesini sağlamıştır. Öğretmenin, öğrencinin hazırbulunuşluğunu temele alarak hazırladığı çalışmalar, sınıf içinde yapılan farklılaştırmalar ile sürecin değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Günümüzde okuduğunu-dinlediğini anlama ve irdeleme, bilgilerini hayatında kullanabilme, teknoloji kullanımı, okuduklarıyla-dinledikleriyle yeni yazılı ya da sözlü metin üretme, metinde yaratıcılık, metnin dil bilgisi özelliklerinde kusursuzluk, kendini doğru ifade edebilme, karşısındaki ile doğru iletişim kurabilme ve ikna edebilme gibi beceriler aranmaktadır.

Dilini olabildiğince eksiksiz kullanan, kendini rahat ve doğru ifade eden, potansiyelini kullanabilen geleceğin liderleri, yazarları, sanatçıları, biliminsanları olacak üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara günümüzde uygulanan ortalama birey için hazırlanmış Türkçe eğitim programının; üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere gereken değerleri ve becerileri kazandırması, ulaşılabilecek en üst yeterliliğe ulaştırması konusunda eksikleri söz konusudur. Bu konuya Sak (2011, s. 214-215) şu şekilde değinmiştir: “*Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürütmekte olduğu Bilim ve Sanat Merkezleri uygulamaları, Anadolu Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi'nde yürütülen programların dışında, ilköğretim kademesinde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yürütülen yalnızca birkaç münferit program söz konusudur*”.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ileri potansiyele sahip olmaları, toplumun üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin fikirlerine ihtiyacı olması, zekanın dinamik yapısının olması ve geliştirilmesi gerektiği, dil ve düşüncenin birlikte gelişim göstermeleri, kişinin hayatının her aşamasında kullanacağı Türkçe dil becerilerinin ilköğretim çağlarında hızlı gelişim göstermesi, öğrencilerin Türkçe derslerini kendi seviyesinde almalarının becerilerinin gelişimine olumlu etkisi sebepleri ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bu ihtiyaçlarına cevap verecek ülkemize uygun genel eğitim programı içinde bir program olmayışı göz önüne alındığında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bir Türkçe eğitim programının geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine ciddi bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için oluşturulacak farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının üzerinde titizlikle durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın temel amacı; üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılmış bir öğretim programı oluşturmak ve bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amacı; Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yazma etkinliklerinin farklılaştırıldığı bir öğretim programının uygulandığı grubun akademik başarı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları ile bu farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmadığı grubun akademik başarı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu temel ve alt amaçlara bağlı olarak aşağıdaki denenceler (hipotezler) sınanacaktır:

Denence 1: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun başarı puanları ile öğretim programına müdahale edilmeyen grubun akademik başarı puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratıcılık puanları ile öğretim programına müdahale edilmeyen grubun yaratıcılık puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun eleştirel düşünme puanları ile öğretim programına müdahale edilmeyen eleştirel düşünme puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

1.1. ÖNEM

Araştırmanın üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, Türkçe öğretimi, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri alanlarına çok sayıda ve farklı açılardan katkıları olacağı umulmaktadır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim programlarına ihtiyaçları vardır. Araştırmanın, bu öğrencilerin yüksek potansiyellerini ortaya çıkarabilmek, ihtiyaçlarının karşılanamamasının önüne geçmek ve ülkelerine ve dünyaya verebilecekleri olumlu katkıların temellerinin atılmasına yardımcı olmak için ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine uygun, etkin eğitim programları geliştirilmesine öncülük ve rehberlik etmesi açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik birçok eğitim programı modeli ve bu modeller ile ilgili araştırma vardır. Bunlardan biri olan Koşut Eğitim Programıdır. Mevcut araştırmanın öne çıkan yönlerinden biri, Koşut Eğitim Programının literatürdeki en güncel ve kapsamlı model olması ve disiplinler arası çalışmalara imkân tanınmasıdır. (MEB, 2013). Fakat incelemelerde dünyada ve ülkemizde sadece bu program temele alınarak hazırlanmış ve sonuçları sınanmış dil becerisini geliştirmeye yönelik bir araştırmaya rastlanmadığından mevcut araştırmanın, Koşut Eğitim Programının eğitimcilerce anlaşılmasına ve kullanılmasına öncülük ve rehberlik etmesi ümit edilmektedir.

Ana dilimiz Türkçe, şüphesiz ki doğduğumuz andan itibaren dinleyerek, konuşarak ardından okuyarak ve yazarak iletişim kurmamızı sağlayan sosyal hayatımızın ana unsurudur. Dilin ayrıca düşünce ile yüksek düzeyli ilişkisi bulunmaktadır. Dil olmadan düşünce, düşünce olmadan dil olamaz (Vygotsky,1998 s.72). Araştırmanın, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların hayatlarının her safhasında kullanacakları, dil becerilerini geliştirmeye yönelik farklı açılarda çok sayıda katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Düşüncelerimizi etkileyen dilimiz ve akademik başarı arasında da doğru orantılı ilişki vardır (Danielsson, 2001). Türkçe derslerinde okuduğunu anlayabilen, kendini konuşmaları ya da yazıları ile doğru ifade edebilen öğrencilerin gösterdikleri bu beceriler ve bu becerilerin gelişimi diğer derslerini de olumlu etkilemektedir. Son yıllarda eğitim çevrelerini korkutan başlıklar arasına giren ana dili öğretimi, okuma

yazma ve sözel dil becerileri üzerinde durmakta, ana dilin önemini olabildiğince vurgulamaya çalışmaktadır (Polloway ve Smith, 1992 s.7). Yıldız ve diğerleri (2006 s. 64) Türkçe derslerinin diğer tüm derslerin alanları ile ilişkisi olduğunu ve bu özelliği ile Türkçe derslerine sınır çizilemeyeceğini savunmaktadır. Danielsson (2001) da zayıf dil becerilerinin, diğer akademik alanları da olumsuz etkileyeceğini savunmaktadır. Denebilir ki Türkçe dersleri öğrencilerin tüm akademik ve sosyal yaşamını etkilemektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesinin ve gerçek yaşamda kullanılmasının hedeflendiği Türkçe derslerinin önemi tartışılmaz. Bu araştırmanın, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlara, tartışma ve çözüm olanakları sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin doğru yönlendirmelere ihtiyaçları vardır. Baskin ve Harris (1980), öğrencilerin üstün zekalı ve yetenekli olmalarının yönlendirmeye ihtiyaç duymadıkları anlamına gelmediği, çeşitli konularda sürekli desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu araştırmanın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alacak eğitimcilerin yararlanabileceği bir kaynak olması ümit edilmektedir.

Günümüzde değişen dünya ile üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri de değişmiştir. Günümüz değişimlerine uygun, öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan eğitim programlarına sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin değil, tüm öğrenci gruplarının gereksinmesi olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında, programın gözden geçirilerek ve uyarlamaları yapılarak, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ve çeşitli öğrenci gruplarına yönelik öğretim programlarında kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 1) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile,
- 2) İstanbul'da MEB'e bağlı özel bir okulun tanınmış üstün zekâlı ve yetenekli 4. Sınıf öğrencileriyle,

- 3) Türkçe dersi Sağlık ve Çevre teması ile,
- 4) Türkçe dersi okuma ve yazma becerileri ile,
- 5) Koşut Eğitim Programı Modeli (Parallel Curriculum Model) ile,
- 6) Araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ve
- 7) Araştırmada kullanılacak testlerin ölçtüğü düşünülen özellikler ile sınırlı olacaktır.

1.4. SAYILTILAR

- 1) Araştırmada testleri cevaplayacak öğrencilerin soruları içtenlikle cevapladıkları,
- 2) Deney ve kontrol grubu, kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı şekilde etkilendiği,
- 3) Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanılarına başvurulması yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Üstün veya Özel Yetenek: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda akranlarına göre üst seviyede performans gösterme durumunu, ifade eder (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2000: Madde 4).

Bir diğer tanım ise; ortalama üstü genel (sözel, sayısal, görsel gibi) veya özel yetenek (Türkçe, matematik, resim gibi), yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimidir. Genel Yetenek; Sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel yetenek, hafızayı kullanma iken, özel yetenek Türkçe, Matematik, resim, botanik gibi daha özel yetenekleri kapsar (Renzulli ve Reis, 1997).

Farklılaştırılmış Öğretim Programı: Öğrencilerin farklı akademik hazır-bulunmuşlukları, öğrenme profilleri ve ilgilerine cevap verme amacıyla, içerik, süreç ve üründe sürekli değişiklikler yapılan bir öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 2007 s. 32).

Koşut Öğretim Programı (Parallel Curriculum): Ders içeriğine ilişkin dört farklı yaklaşım (Çekirdek Eğitim Programı, Uygulama Eğitim Programı, Bağlantılar Eğitim Programı, Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programı) kullanılarak bir ders veya disiplin kapsamındaki eğitim programı tasarımıdır (Tomlison ve diğerleri, 2017 s. 17).

Akademik Başarı: Geçerli ve güvenilir kabul edilen ölçme ve değerlendirme araçları sonucunda ön test ve son test arasındaki anlamlı farktır.

Eleştirel Düşünme: Herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında – düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimidir (Paul, Elder, 2013).

Yaratıcı Düşünme: Problemlere, düzensizliklere, bilgideki boşluklara, eksik elemanlara, uyumsuzluklara, düzensizliklere karşı duyarlı olma; güçlükleri belirleme, çözümler arama, yetersizlikler ile ilgili hipotez oluşturma, bu hipotezleri sınama, yeniden sınama, revizyondan geçirerek tekrar sınama ve nihayetinde sonuçları iletme sürecidir (Torrance, 1988).

Uzlaşmacı Değerlendirme: Yaratıcılığın, konunun uzmanı bir jüri tarafından değerlendirilmesidir (Amabile, 1983).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK

Son yüzyılda önemi daha da artan zeka konusu uzun yıllardır, merak edilen tanımlanmaya çalışılan kavramlardan biridir. Zeka o kadar geçmişe gider ki Homer, Aristo ve Plato gibi düşünürlerin çalışmalarında, Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig eserinde ve Konfüçyüs felsefesinde de zeka kavramı yer almaktadır (Sak, 2010 s. 6). Zeka'nın kayıtlı tarihçesine bakıldığında Sir Francis Galton'un Kalıtımsal Deha kitabı, zeka konusunda bir dönüm noktası oluşturmuştur. Galton zekanın büyük ölçüde kalıtım ile bireylere geçtiğini ve çevrenin etkisinin yok denecek kadar az olduğu görüşünü savunmuştur. Galton'un bu görüşüne karşın Binet zekanın sadece kalıtımsal olmadığını daha karmaşık olduğunu savunmuş ve ilk zeka ölçeğini geliştirmiş ve zekayı; çıkarım, yargılama ve kendi kendini eleştirme gücü şeklinde değerlendirilmiştir (Toker ve diğerleri, 1968). Binet'in çalışmalarından etkilenen Terman üstün zekalı ve yetenekli çocuklarla da uzun süreli çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarla üstün zekalı çocuklar hakkındaki günümüzde bile duyabildiğimiz, üstün birey; gözlüklü, cılız, sosyal olarak sorunlu, kitaplara gömülmüş, farklı düşüncelere sahip gibi, ön yargıları değiştirecek bulgulara ulaşmıştır. Tüm bu araştırmalar üstün zekalı bireyler ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutmuş, 1956 yılında Guilford tarafından "Zihin Yapısı Modeli" ortaya atılmıştır. Guilford modelinde, zekanın eğitilebilir olduğu ve zihnin yaratıcılık işlevinin de üzerinde durmuştur. Çocukların bebeklikten itibaren zihin gelişiminin %50 oranında tamamladığına dikkat çeken Bloom ile 20. yy sonunda artık zeka kavramı geniş kapsamlarda ele alınmaya başlanmıştır. Gardner'ın "Çoklu Zeka Kuramı" ile zeka alanlara bölünmüştür. Zeka yapılan çalışmalara göre farklılıklar göstermiş, kesin ve net bir zeka tanımına halen ulaşamamıştır (Sak, 2010 s. 9).

Kelime anlamı olarak bakıldığında ise; Türk Dil Kurumu'na (2005 s. 2228) göre zeka kelimesi Arapçadan dilimize geçmiştir. Kelime anlamı olarak "parıltı", zihin parıltısı" anlamlarına gelmektedir. Aynı sözlükte zekanın "anlak, dirayet, zeyreklik ve feraset" gibi anlamdaşları da karşımıza çıkmaktadır. Etimolojik açıdan bakıldığında ise, öz Türkçe de anlak; anlama, algılama yeteneğidir. Zeka'nın Felsefe

Sözlüğünde de karşımıza çıktığını görüyoruz, Felsefe Sözlüğü'ne (Güçlü ve diğerleri, 2008 s. 46) göre ise anlak ya da zeka; “kavrama, genelleştirme, birleştirme, eleştirme, soyutlama, çözümlenme, kavram oluşturma, yargılama ve sonuç çıkarma gibi bilmeye yönelik bütün zihinsel işlevleri gerçekleştiren yeti” anlamında kullanılmıştır.

Zeka kavramında olduğu gibi üstün zeka ve üstün yeteneğe ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Konuyla ilgili Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliği (NAGC, 2017), “Üstün zekâ, zeka ve yetenek akıcı kavramlardır ve farklı bağlamlarda ve kültürlerde farklı görünebilir. Okullarda dahi, "üstünlük" sözcüğüyle ilgili farklı tanımlar olduğu görülebilir” diyerek zeka tanımlarının çeşitliliği olduğunu savunmaktadır.

Üstün Zekâ ve yeteneklilik konusundaki ilk tanımlamalar 1925 yılında Stanford-Binet ölçeğinin de geliştiricisi Terman tarafından yüksek zeka bölümü gibi tek ölçüte göre yapılmıştır (Davaslıgil, 1990). Tek ölçüt değişen ihtiyaçlarla yerini çoklu standartlara dayalı tanımlara bırakmıştır. Bunun 1972 yılında A.B.D.'inde Marland raporuyla üstün zeka ve yetenek; “genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek, psikomotor yetenek alanlarından bir ya da birkaçına sahip olmak” olarak tanımlanmıştır (NAGC, 1990). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için en çok kullanılan tanımlar arasında olan bu tanımın yetenek alanlarına baktığımızda, *genel zihinsel yetenek* alanının, öğrencilerin geniş kelime hazineleri, iyi bir hafızaya sahip oluşları ve soyut kelime bilgisi bakımlarından kendini gösterebileceğini; *özel akademik yetenek alanının*, öğrencilerin başarı ve yetenek testlerindeki performanslarıyla kendini gösterebileceğini, üretici düşünme yeteneği alanının; düşünceleri ve deneyimleri için risk alabilen, daha karmaşık ve zor görevleri tercih etme, bir iş yaparken adanma olarak görülebileceği, liderlik yeteneği alanının; alınacak ya da alınmış olan kararlarda kişileri, grupları yönetebilme, tartışmaları ve problemleri çözebilme beceri ve isteği olarak görülebileceği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek alanının; sanat, müzik, dans, drama ve bunlarla ilişkili diğer çalışmalarda, jest, mimik ve vücut dilini rahatlıkla kullanabilme, taklit gibi performanslarda üstün başarı olarak görülebileceği, psikomotor yetenek alanında; öğrencilerin ince ve kalın motor gelişimleri, çeşitli spor alanlarında ve el sanatlarında

gösterdikleri beceriler özel yetenekler olarak görülebileceği söylenebilir (Davaslıgil, 1990).

Tannenbaum'a göre üstünlük tanımı, “ancak alkışlanacak performans gösteren ya da ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel veya insanlığın estetik yaşam kriterlerini arttıracak etkinlikler çerçevesinde fikirler üretme potansiyeline sahip kişiler” için kullanılabilir, şeklindedir (Tannenbaum, 2003). Tannenbaum bu tanımını kendi kuramı olan Psikososyal Sınıflar Kuramına dayandırmıştır. Psikososyal Sınıflar Kuramı ile üstün yetenek türlerini Ender yetenekler, Artık yetenekler, Hisseli yetenekler ve Tuhaf yetenekler olarak ele almıştır. Toplumun bazı ihtiyaçları diğerlerine göre daha değerli olduğunu ve toplumsal değerlerin, üstün yeteneğin hiyerarşisini verdiğini savunmuştur. 2003 yılında da üstün zekanın ve gelişmiş yeteneğin sadece yetişkinlerde bulunabileceğini, çocukların ise üstün yetenek potansiyeline sahip olabileceklerini savunarak Yıldız Modeli Kuramını ortaya atmıştır. Bu kuramında, üstün zekanın oluşması için Genel yetenek, Özel yetenek, Zihinsel olmayan bireysel faktörler, Çevresel faktörler ve Şans olması gerektiğini söylemiştir. Model birbiri ile bağlantılı beş faktörden oluştuğu için bir yıldıza benzetilmiştir.



Şekil 2.1: Üçlü Halka Kuramı (Reis, Renzulli, 2009:325)

Sıklıkla karşılaşılan üstün zeka tanımlarını oluşturan kuramın sahibi Renzulli'ye (Reis, Renzulli, 2009 s. 325) göre üstün zeka; ortalama üstü genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimi ile oluşur. Renzulli'nin bu ünlü

kuramı genelde üç kümenin birbiri ile kesişimi ile gösterilmektedir. Bu yüzden bu kurama Üçlü Halka Kuramı denmektedir.

Bu kuramda genel ya da özel yeteneğin, yaratıcılığın ya da motivasyonun hepsinin ortalamasının çok üstün potansiyelde olmasına gerek yoktur. Bu halkalar kriterlerle sınırlandırılmamış bunun yerine ortalama üstü olarak belirtilmiştir.

Kuramı oluşturan halkalardan *genel veya özel yetenek halkası* içinde *genel yetenek*; soyut düşünme, bilgi işleme ve bildiklerini günlük hayatta kullanabilme kapasitesinden oluşmaktadır. Sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel yetenek, hafıza genel yeteneğe örnek verilebilir. Genel yetenek, özel yetenekleri de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Eğer genel yetenek bildiklerini günlük hayatta ne kadar kullanabildiğimiz ise *özel yetenek* daha özel bilgilerdir. Örneğin; Matematik, resim, botanik vb. (Renzulli, 1986). Bir diğer halka olan *motivasyon*; kişinin başladığı işi bitirmesi, yaptığı işi sevmesi, görev bilinci, güçlü sezgilere sahip olma, kendini olumlu algılama, cesaret gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Son halka ise *yaratıcılıktır*. Yaratıcılık; akıcı, esnek ve özgün düşünebilme, yeni fikirlere açıklık, merak yaratıcı kişilerin özellikleridir. Üçlü halka kuramında bu üç beceriye ortalamasının üzerinde sahip olan bireyler üstün zekalıdır, denebilir (Renzulli, 1986). Üstün zeka ve yeteneğin belirlenmesinde kullanılan sıklıkla karşılaşılan bu kuram, Johnsen ve Kendrick (2005) tarafından üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ileri düzey dilsel bilişsel gelişiminin açıklanması için de kullanılmıştır.

Üstün zeka konusunda bir başka kuram sahibi de Gardner'dır. Gardner'a göre üstün zeka kişinin bilişsel alanlardaki yetenek düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu görüşü ile Çoklu Zeka Kuramı ortaya çıkmıştır. Gardner'a göre sekiz farklı zeka vardır, mantıksal-matematiksel zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal zeka, uzamsal-görsel zeka, içsel-kişisel zeka, doğa zekası, ve sözel-dilsel zekadır (Akt. Sak, 2010 ss. 40-43).

Gagne, Ayrımsal Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kuramını (2004) savunmuştur. Bu kuramda, Tannenbaum'un Yıldız Modeli Kuramıyla ortak faktörler bulunduğu söylenebilir. Üstün zeka ve yeteneği birbirinden net çizgilerle ayırmıştır. Üstün zeka; zihinsel alanlar, yaratıcılık, sosyal-duygusal ve duyuşsal-motor alanları içinde vardır ve gelişimleri kısmen genetik olarak belirlenen bu doğal yetenekler

okul performanslarında gözlemlenebilir, şeklinde açıklarken, üstün yeteneğe sanat, spor, matematik, halkla ilişkileri örnek olarak vermiştir. Üstün zekanın, üstün yeteneğe dönüştüğünü savunmuştur. Bunun için, üstün zeka, üstün yetenek, deneyim ve öğrenme, tüm bunları olumlu ya da olumsuz etkileyen bireysel ve çevresel Katalizörler ve Şans faktörleri olduğunu savunmuştur (Gagne, 2009 ss. 165-187).

Bir başka üstün zeka kuramı ise Zhang ve Sternberg (1995) tarafından öne sürülen Beşgen Kuramıdır. Bir bireyin üstün zekalı sayılabilmesi için belli ölçütlere göre değerlendirilmesi bu kuramın temelini oluşturmuştur. Bir bireyin akranlarına göre bir ya da birden fazla alanda akranlarından çok daha iyi olması gerekmektedir. Bu olağanüstülük ölçütüdür. Bir diğer ölçüt ise enderlik ölçütüdür. Bu ölçüte göre ise bu yeteneği gösteren kişi sayısının az olmasıdır. Üretkenlik ise üçüncü ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli kabul edilen alanda üretkenlik göstermek denebilir. Üretkenlik konusunda çeşitli tartışmalar vardır. Bir kısım üretmek için birikimin olması gerektiğini ve üstün zekalı çocuklarda böyle bir birikim olmadığı için bu ölçütün kabul edilemeyeceğini ileri sürerken bir kısım kuramcı ise bu alanda üstün performans sergilenmesinin yeterli olabileceği görüşünü savunmaktadır. Bir diğer ölçüt ise kanıt ölçütüdür. Bu noktada üstün zekalı ve yetenekli kabul edilen kişinin üstün zekasını ve yeteneğini çeşitli geçerli, güvenilir testlerle kanıtlaması gerekmektedir. Son ölçüt olarak karşımıza çıkan değer ölçütünde ise psikososyal sınıflar kuramında olduğu gibi üstün zekalı ve yetenekli kabul edilecek bireyin toplum tarafından değer gören bir yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Bu kuramda çeşitli toplumsal değerler ön plana çıktığı için üstün zekalı ve yetenekli kavramında tartışmalar yaratması konusunda eleştiriler almıştır (Akt. Sak, 2010 ss. 17-23).

Sternberg'in (1997); kişinin *iç dünyası*, *dış dünyası* ve bunlar aracılığı ile kazandığı *deneyimler* boyutları ile oluşturduğu Üçlü Saç Ayağı ya da Başarılı Zeka Kuramıdır. Bu kuramda temelde üç zekadan bahsedilir. Bunlar Analitik, Sentetik ve Pratik Zekadır. Analitik zekâ; çözümlenme, mantıksal düşünme, benzerlikleri ve zıtlıkları fark etme, değerlendirme yapma becerilerini, akıl yürütmeyi, sentez strateji geliştirme ve okuduğunu anlamayı kapsamaktadır. Analitik zekâ becerilerinin çoğu, geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü becerilerle örtüşmektedir. Sentetik ya da Yaratıcı zekâ; fikir üretme, problemleri fark etme, yaratma, icat etme, keşfetme ve yenilikler

yapma becerilerini, yeni durumlarla baş etmeyi, içgörüyü ve sezgileri içermektedir. İlginç ve gerçekçi olmadığı düşünülen fikirleri olabilir. Pratik zekâ ise; bir konuda bilgileri uygulama, günlük hayata dökerek hedeflerimize ulaşmamızı içerir. Pratik zekâ, günlük yaşamın sorunlarını çözerken, analitik ve sentezci zekânın kullanımını idare etmektedir (Sternberg, 2009 ss. 477-497).

Üstün zeka ve yetenek konusunda yapılan tanımlama ve kuramların çokluğuna rağmen günümüzde de tek bir tanımın kabul edilememesinin sebebi, üstün zeka ve yeteneğin ele alınmasındaki farklılıklardır. Bu farklılıkla kültür, gelenek hatta kurumlar arasında da farklıklar gösterebilir. Bir kültürde bir konuyu eleştirmek zeka belirtisi olarak görülürken, başka bir kültürde bazı durumlarda eleştiri yapılmamasının bilinmesi zeka belirtisi olarak görülebilir. Fakat üstün zeka ve yetenek kuramlarının da yola çıktığı ortak noktalar, bu öğrencilerin genel özellikleridir.

2.1.1. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Özellikleri

Yapılan araştırmalar incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerini beş grupta toplanmıştır;

Bedensel / Fiziksel Özellikler: Genelde, üstün zekalı ve yetenekli bireylerin fiziksel yapı ve genel sağlıkları normalin üstündedir. Akranlarına göre daha hareketlidirler fakat istediklerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilirler. Çoğu zaman yaşlılarından daha önce konuşurlar. Dil becerileri akranlarından daha gelişmiştir. Duyu organları keskindir. Kokuları, farklı tatları, farklı dokuları ve sesleri tanıyabilir ve bunlardan rahatsızlık duyabilirler. Konuşma becerileri yaşlılarından önce gelişir. Bedensel sağlıkları diğerlerine göre daha iyidir. Fiziksel gelişimleri ile bağlantılı erken diş çıkarabilirler, ergenliğe daha hızlı girebilirler. Akranlarından daha güçlüdürler ve tepkileri daha hızlıdır (Davis ve Rimm, 1998 ss. 26-44; Clark, 1997 ss. 81-100).

Zihinsel Özellikleri; Genel olarak uzun süreli zihinsel faaliyetlerde başarı gösterirler. Dikkat süreleri akranlarına oranla daha uzundur. İlgi alanları olan konularda öğrenme ve araştırma istekleri yükündür. Kolaylıkla kavram oluştururlar. Düşünceleri akıcıdır. Bilgiyi daha kolay alırlar ve hayata aktararak hafızalarında daha uzun süre koruyabilirler. Kelime dağarcıkları zengindir. Çoğu zaman okula

başlamadan okumayı öğrenirler ya da okumaya karşı ilgi duyarlar. Okuma onlar için bir şifre çözme yöntemidir. Sayılara akranlarına oranla daha erken ilgi duyabilirler. Birkaç işi aynı anda yapabilirler. Eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme gibi üstü düzey düşünme becerilerini günlük hayatlarına ve çalışmalarına aktarmaktan hoşlanırlar. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişleri daha erkendir. Serbest çalışmaktan zevk alırlar. Başladıkları işi bitirmek isterler (Davis ve Rimm, 1998 ss. 26-44; Clark, 1997 ss. 81-100).

Sosyal Gelişim Özellikleri; Genelde, kendi yaşlılarıyla oynamak yerine, kendinden büyük bireylerle zaman geçirmekten hoşlanır. Oyunlarda lider olmayı sever. Oyunları kurar ve yönetir. Grup ve sınıf içinde lider rolünü üstlenir. Takım çalışmasına yatkındırlar. Esprilidirler, bu yetenekleri küçük yaşta gelişir. Karşılarındaki insanların duygularını ve düşüncelerini analiz ederek, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlayabilirler. Bu anlayış onlara kime nasıl davranması gerektiği konusunda da yardımcı olmaktadır. Sosyal bireylerdir. Uzun süreli dostluklar kurma eğilimindedirler. Üst düzey ahlak ve adalet anlayışları vardır (Davis ve Rimm, 1998 ss. 26-44; Clark, 1997 ss. 81-100).

Kişilik Özellikleri: Genelde, bağımsız olmayı severler. Evrensel hedefleri vardır. Yapmak istedikleri için başkalarının yönlendirmesine gerek duymazlar. Otokontrolleri yüksektir. Kadercı değildirler. Olaylara karşı mücadele etmeyi severler. Kadercilikten ve çaresiz olduklarını düşünmekten hoşlanmazlar. Mütevazıdırlar. Yüksek seviyede ahlak ve adalet anlayışları vardır. Adalet ve ahlak bu çocuklar için çok önemlidir. Başkalarına yapılan haksızlıklar ya da saygısızlıklar onları rahatsız eder ve bu durum karşısında bir şeyler yapmak isterler. Olayların sebep ve sonuçlarını sorgularlar, inanmadıkları olayları ya da durumları kabul etmezler (Davis ve Rimm, 1998 ss. 26-44; Clark, 1997 ss. 81-100).

Mesleki Özellikler: Terman 1500 üstün yetenekli öğrenci ile yürüttüğü geniş kapsamlı çalışmada şunları görmüştür;

- %90 üstün yetenekli öğrencinin zeka puanları ilerleyen yaşlarda ilerlemiştir,
- %90'ı üniversiteye gitmeye hak kazanmış, % 70'i ise üniversiteden mezun olmuştur.

- Mezunların %66'sı mezun olduğu bölümlerle ilgili işler yapmışlar ve bu seviyede işlerde kalmışlar, % 33'ü çeşitli ödüller almıştır. İlerleyen yaşlarına araştırmaya katılan 67 kişi kitap yazmış, 1400 kişiden fazlası çeşitli konularda makaleler yazmıştır yazmıştır (Akt. Feldman, 1984 s. 519).

Terman'ın yaptığı bu araştırma 1920'li yıllarda başlamış ve devam etmiştir. Terman, araştırmasına katılan üstün zekalı ve yetenekli kişilerin akademik başarılarını haritalandırmıştır. Bu haritalandırma ile öğrencilerin potansiyellerini nasıl kullandıkları, aldıkları eğitimlerden ne derecede yararlandıkları da ele alınabilir. Üstün zekalı öğrencilerin yukarıda sıralanan özellikleri, bu öğrencilerin eğitimlerinde farklı yönetsel önlemlerin alınmasını ve çeşitli öğretimsel müdahaleler yapılmasını gerekli kılmaktadır.

2.2. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

2.2.1. Yönetimsel Önlemler ve Öğretimsel Müdahaleler

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminin esası öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Tomlinson, 2007 s. 24). Öğrencilerin ihtiyaçları farklıdır. Aynı yemeği herkesin sevmeyeceği ya da aynı kazağın tüm üzerine giymeye çalışanlara uygun olmadığı gibi günümüzde her çocuğun birbirinden farklı ilgileri, hızları ve hazırbulunuşlukları olduğu kabul edilmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli noktalar için Rogers (2007), Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, günlük zorlayıcı etkinliklerle karşılaşmalıdırlar, yetenek alanlarında bağımsız çalışabilmeleri ve eşsiz olabilmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır, sosyalleşmeleri ve benzer özelliklere sahip yaşlıları ile öğrenebilme deneyimleri yaşama fırsatları sunulmalıdır. Bu bölümde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yönetsel önlemler ve öğretimsel müdahaleler üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve farklılaştırma ele alınmıştır.

Hızlandırma; Üstün zekâlı çocukların, asenkronize gelişimleri zihinsel olarak yaşlılarının yapabileceklerinden fazlasına ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu noktada üstün zekalı öğrencilerin zihinsel olarak yapabileceklerinden yola çıkılarak hızlandırmalar yapılmalı sınıfta sıkılmasının önüne geçilmesi ve daha hızlı ilerlemeleri hedeflenmektedir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006 s.81) her

öğrenci için hızlandırma yapılabileceğini savunmaktadırlar. Hızlandırma akademik olarak üstün zekalı öğrenciler için en çok önerilen yöntemdir (Shore ve diğerleri, 1991). Uzmanların yapacağı çeşitli değerlendirmeler sonucunda hızlandırma yapılmasına karar verilir. Hızlandırma yapılan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik hayatlarında, hızlandırma yapılmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Steenbergen-Hu ve Moon, 2011 ss. 39-53)

En yaygın hızlandırmalardan biri üstün zekalı öğrencinin *okula erken başlamasıdır*. Okulöncesi dönemde çeşitli alanlarda yeterli olgunluğa eriştiği düşünülen öğrenciler ilkokula erken başlatılabilir. Okula erken başlayabilmek için gerekli şartları Davaslıgil (2007 s.22) şöyle sıralamıştır; “zekâ düzeylerinin 130 Z.B.’ ne ulaşmış olması, kesme, yapıştırma, resim yapma, yazma etkinliklerinde el-göz koordinasyonunun iyi gelişmiş olması, okuma olgunluğuna ulaşmış olması, bu olgunluğu sosyal ve duygusal alanlarda da gösterebilmesi, bağımsız bir kişilik özelliğine sahip olması, okula başlama isteğinde olması, öğrenmeye yüksek derecede güdülenmiş olması, sağlık açısından bir probleminin olmaması ve fiziksel gelişim açısından kendinden büyük sınıf arkadaşlarından çok küçük kalmamış olması”dır. Okula erken başlama ile ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları olduğunu (Gagne ve Gagnier, 2004; Weimer, 1991; Robinson, 2004) fakat bu başarıları analiz etmenin zor olabileceği üzerinde de durmuştur (Rogers, 1992).

Okula erken başlamaya benzer bir diğer hızlandırma yöntemi de *sınıf yükseltmedir (sınıf atlama)*. Bulduğu sınıfın kazanımlarının kazanıldığı düşünülen öğrenciler bir üst sınıfa atlatılabilir. Bu konuyla ilgili Kulik ve Kulik (1992 Akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014 s. 225), 1984 yılında bir meta-analiz yayınlamış on yıl sonra benzer sonuçların olduğu çalışmaları tekrar incelemiştir. Hızlandırmaların okul programlarını destekleyebileceğine yönelik çalışmalarla karşılaşmışlardır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 32. Maddesinde şöyle ele alınmıştır: “İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıf öğrencilerinden bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar velisinin yazılı talebi, sınıf öğretmeninin önerisi ile eğitim ve öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltir. Sınıf yükseltme sınavına değişik sınıflarda olmak üzere bir defadan fazla da girilebilir. Ancak sınıf yükseltme aynı öğrenci için bir kez yapılır.”

Bir başka hızlandırma yöntemi de *ders atlamadır*. Dikkatli ayarlamalar yapılması gereken bir uygulamadır. Öğrencinin bir yıl içinde tamamlaması planlanan konuları daha kısa sürede tamamlayarak kalan zamanında yeni konular öğrenmesini hedeflemektedir. Ülkemizde ders atlama ilk ve orta öğretimde yapılamazken, bazı üniversiteler ders atlamaya izin vermektedir.

Dersi okumadan sınavına girmek, bir başka hızlandırma yöntemidir. Bu öğrencilerin sadece bitirme sınavlarına girerek başarılı olmaları beklenmektedir. *üniversiteye erken başlama* da hızlandırma yöntemlerinden biridir. Orta öğrenim seviyesindeyken son sınıf atlanarak üniversiteye başlanması lisenin ise sadece sınavlarına girilerek bitirilmesidir. Bu hızlandırmayı uygulayabilmek için öğrencinin üniversite derslerini alacak gerekli alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Janos, Sanfilippo ve Robinson (1986), not ortalaması 4 üzerinden 2.9'un altında olan erken başlayan öğrenci gruplarını incelemiştir. Bu öğrenciler diğer hazırbulunuşluk puanları aynı olan öğrencilerden daha başarısız olmuşlar ve kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki kız öğrenciler her şeye rağmen onlara verilen bu imkandan mutlu olduklarını belirtmiştir. Gross ve Van Vliet (2005 s.169) ise üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile üniversiteye erken başlama konusundaki çalışmasında öğrencilere sağlanan yeterli rehberlik programları ile desteklendiğinde uygulanabilir bir seçenek olduğunu vurgulamışlardır. *İkili kayıt* yöntemimde ise öğrenci hem liseye hem de üniversiteye kayıtlıdır. Üniversitenin temel derslerini alırken liseye devam eder.

Buna benzer bir diğer hızlandırma ise *onur sınıflarıdır*. Onur sınıfları sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerden oluşan üniversite içinde sınıflarda üniversitenin temel derslerinin alınması ve aynı anda liseye devam edilmesidir. İkili kayıttan farkı üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin aynı sınıf içinde ders görmeleridir. Onur sınıflarına benzer bir başka hızlandırma yöntemi de *İleri düzey ders sınıflarıdır*. Bu sınıflar öğrencilerin buldukları lisede oluşturulan sınıflarda ileri düzey dersler görmelerine olanak sağlar. Her zaman olmasa da bazı dersler için öğrenci için diğer okullar için kredi sağlarlar (Lynch, 1990 s. 29; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2005 ss. 221-222). Konuyla ilgili diğer çalışmalar hızlandırılmış sınıflara katılımın katkılarını desteklemektedir (Lubinski ve diğerleri, 2001 ss. 718-729). Günümüzde çok rağbet gören hızlandırmalardan biri de *Uluslararası Bakalorya*

Programı (IB) dır. 2017 yılı itibari ile Türkiye'nin de dahil olduğu 144 ÷lkede 3500'den fazla okulun dahil olduğu bir programdır. İlköğretim iki kademe ve ortaöğretim olmak üzere üç tür programdan oluşmaktadır. Bu dersleri alan öğrenciler, programa dahil olan diğeri okulların üst sınıflarında aynı derslerinden muaf tutulmaktadır (Sak, 2010 s.134; Davaslıgil, 2007 s.23). Hızlandırma programlarını destekleyen çalışmalar olmasına rağmen okullarda uygulamalar azdır. Okullarda hızlandırma uygulamalarının az olmasının sebeplerini araştıran Southern ve diğeri (1989 Akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014 s.229), okul personelinin konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması üzerinde durmuştur.

Gruplama; üstün zekalıların eğitimde gruplama uzun yıllardır en çok kullanılan eğitsel müdahalelerden bir diğeri. Gruplamanın amacı çeşitli özellikleri benzer olan çocuklara birlikte çalışma fırsatı sağlamaktır (Davaslıgil,2007 s. 24).

Okul içinde okul; okulun içinde bir üstün zekalı sınıflar sınıfının olmasıdır. Öğrencilerin üstün zekalı çocuklar ve diğeri akranları ile etkileşimi için ekonomik ve pratik bir uygulamadır. Üstün zekalı ve üstün yetenekliler için *Özel okullar* ise gruplamaya örnek bir başka müdahaledir. Bunlar sadece üstün zekalı öğrencilerden oluşan okullardır. Bu müdahaleye maruz kalan öğrencilerin diğeri gruplama yapılan öğrencilerden akademik olarak daha başarılı oldukları üzerinde durulmaktadır (Delcourt, Loyd, Cornell ve Goldberg, 1994).

Tam gün homojen sınıflar, bu gruplama da özel sınıf uygulaması ve özel okul uygulamaları sayılabilir. Bu gruplamalarda öğrenciler tamamıyla ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun bir eğitim ortamı içinde konunun uzmanı bir eğitimle eğitim almaktadırlar. Sınıfta konuyla ilgili düzenlemeler yapılmış gerekli malzemeler bulunmaktadır. Bu uygulamalarda öğrenciler birbirlerini olumlu yönde etkileme ve verimli bir rekabet olanağı bulacaklardır. Bu uygulamada derinlemesine çalışma, hızlandırma fırsatı ve yetenekleri geliştirme olanağı daha fazladır (Davaslıgil, 2007:25; Ataman, 2003:173-192). Ülkemizde, bazı özel okullar okul içinde okul modelini kullanarak, normal okulun içindeki bazı sınıfları üstün zekalı ve yetenekli çocuklara ayırmaktadır. Bu öğrencilerin öğretmenleri gerekli donanıma sahiptir. Kullanılan materyaller ve eğitim programı, diğeri öğrencilerden farklıdır.

Karma sınıflar ya da tam gün heterojen sınıflar isimleriyle karşımıza çıkan bu gruplama yönteminde ise normal sınıflarda oluşturulan seviye grupları örnek olabilir. Bu grubun içinde esnek gruplamalar yapılabilir. Çalışmanın niteliği ve amacına göre, öğrenciler birçok farklı gruba dahil edilebilirler (Sak, 2010 ss. 121-122). Ataman (2003 s. 176)'a göre farklılaştırma ve zenginleştirme üstün zekâlı çocuğun eğitiminde kullanılabilecek en iyi yaklaşımlardandır. Loveless'e (1999 akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014 s. 124) göre gruplama kararları sınıf ve okul özelliklerinden, konulardan etkilenmekte ve farklılıklar göstermektedir. Çeşitli gruplama modellerinin aynı okulun farklı kademelerinde uygulanması mümkündür.

Zenginleştirme; öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik eğitim programının kapsamının genişletilmesidir. Zenginleştirme çalışmalarında üç tür uygulama üzerinde durulur. Bunlar, sürece dayalı zenginleştirme, içeriğe dayalı zenginleştirme, ürüne dayalı zenginleştirmedir. *Sürece dayalı zenginleştirme;* ders içeriklerine ve sürecine yayılarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Günümüzde oyunlarla ve akademik içerikten uzak öğretilmeye çalışılan becerilerin derslerde transferi zor olmaktadır. *İçeriğe dayalı zenginleştirme* ders konularının öğretilmesine ağırlık verir. Genel eğitim programından daha geniş içeriğe sahiptir. *Ürüne dayalı zenginleştirmeler* de ise öğrenme sonucundaki çıktılara ağırlık verilir. Genelde üç yaklaşım karıştırılarak daha verimli zenginleştirme elde edilir (Sak, 2010 ss.138-141).

Zenginleştirmenin üç tür uygulamasına ek olarak üç düzeyi üstünde durulur. Bunlardan ilk zenginleştirme düzeyinde; öğrencilerin düşünsel kapasitelerini geliştirme fırsatları verilir, öğrenciler motive edilir. Başarılı öğrenciler için üst düzey programların alt yapısı hazırlanır. İkinci düzeyde; öğrencilerin farklı alanlarda düşünsel gelişiminin hedeflenmesi gerekmektedir. Karar verme, amaç belirleme, zaman kullanımı, iletişim becerileri (yazma, konuşma, dinleme), girişkenlik, organize etme, problem çözme, tahmin etme, özetleme, risk alma gözlemlenmesi bazı geliştirilmesi gereken yeteneklerdir. Üçüncü ve en üst düzey ise; bireysel ve küçük grup çalışmalarını içerir. Bu öğretim etkinliğinde öğrencinin kendi ilgi ve yeteneğine göre gerçek bir problem üzerinde kendini geliştirme fırsatı verilir. Burada öğrenci kendi düşünsel verileriyle bir sonuç çıkarabilmelidir. Diğer bir deyişle, öğrenci bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmaya başlamalıdır. Bu aşamada öğrenci,

kendisine ait bilgi üretmeye yönelmelidir. Liderlik, konuşma, gösteri, makale yazmak, politika üretmek, reklamcılık, habercilik gibi konular, bu tür programlarda işlenebilecek yeteneklerdir (Renzulli, 1977 Akt: Davaslıgil, 2007 s. 26).

2.2.1.1. Farklılaştırma

“Yönetimsel önlemler ve öğretimsel müdahaleler” başlığı altındaki farklılaştırma konusu, mevcut çalışmanın üstün zekalılar için Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış bir Türkçe öğretim programı geliştirilmesi ve sınanması temelinde olması sebebi ile ayrıca ele alınacaktır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretimsel müdahalelerden bir diğer ise farklılaştırmadır. Farklılaştırma, öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim programlarında yapılan değişimlerdir (Tomlinson, 2007). Son yıllardaki teknolojik gelişmeler, bilgiye istediğimiz yerde kolayca ulaşmamız, bugünün öğrencilerinin, bilgiye doymuş olarak okula gelmelerine ve okuldan beklentilerinin farklılaşmasına sebep olmaktadır. Sternberg (1985) zeka araştırmalarında zekanın gelişimsel olduğunu ve her zaman seviyesinin biraz daha üstünde zorlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Günümüzde öğrenciler okuldan, zaten kendilerinin de öğrenebilecekleri bilgilerden fazlasını beklemektedirler. Bu nokta da öğrencilerin ilgi ve öğrenme tercihleri ön plana çıkmaktadır. Tyler ve Taba gibi ünlü eğitim kuramcılarının de çizdiği, klasik olarak kabul edilebilecek çalışmalarda da öğrencilerin ilgi ve öğrenme tercihleri göz önüne alınmıştır. Okulda, sade bilgidен fazlasını bekleyen öğrenciler, geleneksel eğitim programlarının devam ettiği uygulamalarda ilgilerini, çekmede, ihtiyaçlarını karşılamada yetersizliklere yol açmakta ve bu durum okul ve sınıf içinde çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Bu noktada hem öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak hem de öğretmenlerin yapacakları planlamalarda yol gösterecek müdahalelere fırsat sağlayan farklılaştırmalar kullanılabilir.

Farklılaştırmanın amacı; öğrencilerin gelişimini ve yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmaktır (Davaslıgil, 2007 s. 28). Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili farklılıklarına göre çeşitli içerik, süreç ve ürün yaklaşımları planlanır ve uygulanır (Tomlinson ve diğerleri, 2001 ss. 43-47). Sprenger (2003), farklılaştırmanın öğrencinin çeşitli öğrenme özelliklerini dikkate alarak daha kolay

öğrenmesini sağladığını savunmuştur. Tomlinson'a (2007 ss. 24-25) göre her öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilleri farklıdır. Öğretmen içerikte, süreçte, üründe ve öğrenme ortamlarında değişikliklere gider.

Sak (2010 s. 149), bunları eğitim programlarının dört ana boyutu olarak tanımlamıştır. İlk boyut olan *içerik*; çalışma süreci bittikten sonra öğrencilerin anlaması ve yapması gerekenlerdir. Bunları ülkemizdeki eğitim programlarında kazanımlar olarak belirliyoruz. *Süreç* ise öğrencilerin anlaması gereken kazanımların onlara sunulma şeklidir. Tomlinson (2007 s. 77-81), sürecin farklılaştırılması ile ilgili; etkinliklerin açıkça anlatılması, öğrencilerin dikkatinin belli kavramlara çekilmesi, ana fikirler üzerinde çalışırken bir ana beceri kullanılmasının sağlanması, öğrencinin bir fikri tekrar etmesi değil anlamasının sağlanması gereği üzerinde durmuştur. Süreç, eski bilgiler ile ilişkilendirilmelidir. Sürecin gelişimi için en yaygın yaklaşım, öğretmenlere bir sınıflama sunan Bloom Taksonomisidir. 1956 yılında Bloom, eğitim-öğretim kazanımlarına bir sınıflandırma getirmiş ve birçok ülkenin eğitim programlarının yapılanmasında bu taksonomi kullanılmaya başlanmıştır. Bu sınıflama ile ilgili birçok araştırma ve yayın yapılmış ve sınıflama güncellenmiştir. Mevcut araştırmada da derslerin tasarlanmasında ve akademik başarının ölçülmesinde kullanılan Taksonomi, öğretmenlere neleri öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda bir sınıflama sunarak yardımcı olmaktadır. Taksonomi hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 86).

Ürün; öğrencinin öğrenme sürecinin sonunda anladıklarını ve yapabildiklerini sergileyecek araçtır (Tomlinson, 2007 ss. 77-81). Ürün diğer tüm boyutlarla (içerik, süreç, öğrenme ortamı) ilişkili olmalıdır. Öğrenme çıktıları olarak da tanımlanabilecek ürünler; fikirler, problem çözümleri, uygulamalar, raporlar, fotoğraflar, görsel ve işitsel programlar, hikayeler, şiirler, romanlar, besteler, danslar, resimlerden oluşabilir (Sak, 2010 ss.158-162). Öğrenme ortamı; Öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortamlardır. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme ilgi ve profillerine göre değişim gösterebilecek esnek özelliklere sahip olmalıdır. Maker'a (2009 ss. 253-288) göre, farklılaştırılan eğitim programlarının öğrenciler temel alınarak derinlik, karmaşıklık ve çeşitlilik özelliklerine yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Van Tassel-VanTassel-Baska

(1998 Akt: Sak, 2010 s.151) ise farklılaştırılan eğitim programında dört temel uyarılama üzerinde durmuştur. Bunlar *düzey*; öğrencilerin zihinsel düzeylerine uygun, dikkatlerini çekecek şekilde olmasıdır. *Hız*; öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim programının hızı gerektiğinde arttırılıp azaltılmalıdır. *Karmaşıklık*; öğrencilerin bilgiyi ard arda değil, eş zamanlı olarak öğrenmelerini sağlayabilecek düzeyde karmaşık olmalıdır. *Derinlik*; öğrencilerin uzman gibi araştırma yapabilmelerine imkan veren fırsatlar sağlamalıdır.

VanTassel-Baska (2009 Akt. VanTassel-Baska ve Stambaugh s. 84) bir başka çalışmada ise yukarıda sıraladığımız uyarlamalara yenilerini eklemiştir, farklılaştırmanın özelliklerini aşağıdaki tablodaki gibi vermiştir.

Tablo 2.1 : Farklılaştırma Özellikleri

1. Hızlandırma	a. Standartlarda ehlileşmek için az görev verilir. b. Standart temelli beceriler daha önce değerlendirilir ya da daha önce öğretilir. c. Standart üst düzey düşünme becerileriyle harmanlanır.
2. Karmaşıklık	a. Çoklu üst düzey beceriler kullanılır. b. Çalışmalara daha fazla değişken eklenir. c. Çoklu kaynaklar gerekir.
3. Derinlik	a. Bir kavram çoklu uygulamalarla çalışır. b. Özgül araştırmaya yönlendirilir. c. Bir ürün geliştirilir.
4. Zorlayıcılık	a. İleri düzey kaynaklar kullanılır. b. Karmaşık içerik uyararı kullanılır. c. Disiplinler arası uygulamalar yapılır. d. Muhakeme açıkça yapılır.
5. Yaratıcılık	a. İlkelere ya da kriterlere bağlı bir model dizayn edilir ya da inşa edilir. b. Görevlere, ürünlere ve değerlendirmelere alternatifler sunulur. Gerçek dinleyicilere yazılı ve sözlü iletişim vurgulanır.
6. Soyutluk	a. Disiplinler arası ya da disiplinler içi bağlantıların yapılması için makro kavramlar kullanılır. b. Makro kavramlar için kendi genellemeleri yapılır. c. Verilen bir konuda makro kavramlar daha küçük kavramları bağlamak için kullanılır.

VanTassel-Baska (2009 Akt. VanTassel-Baska ve Stambaugh s. 84)

Tomlinson'a (2007 ss. 23-30) göre, farklılaştırma yapmanın tek bir reçetesi yoktur. Öğretmen temel noktalara odaklanır. Öğrenciden beklentilerini açıkça belirtir. Her öğrencinin farklı olduğunu bilir. Öğretim öğrencilerin ilgileri, öğrenme

profilleri ve hazırbulunuşluklarına göre dikkatle hazırlanır. Farklılaştırılmış sınıfların bir başka önemli ve ayrılmaz parçası da değerlendirmelerdir. Değerlendirme bireysel ve grup çeşitli şekillerde yapılabilir. Sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları, sınıfta yapılan etkinlikler de değerlendirmeler arasındadır. Farklılaştırılmış öğretim programları kalıcı bilgi üzerine yoğunlaşmalıdır. Belli temel ilkelere yola çıkarak çeşitli konular çevresinde ve seviyelerde öğrenciye bilgiyi sunmalıdır.

Üstün Yetenekliler için Eğitim Programı Farklılaştırma Konseyi 1982 yılında, üstün zekalı ve yetenekliler için farklılaştırma yaparken dikkat edilmesi gereken unsurları sıralamıştır. Bunlar,

1. Geniş konu bilgisi aktarmak,
2. Çeşitli bilim dallarını çalışma alanı ile bütünleştirmek,
3. Alan ile ilgili geniş deneyimler sunmak,
4. Alana ilişkin istenen konuda çalışılmasını sağlamak,
5. Bağımsız ve öz denetimli çalışma becerilerini geliştirmek,
6. Üretici, karmaşık, soyut ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek,
7. Açık uçlu durumlar üzerine odaklanmak,
8. Araştırma becerilerini ve yöntemlerini geliştirmek
9. Temel beceriler ile üst düzey düşünme becerilerini program ile bütünleştirmek,
10. Yeni ürünler ortaya koyulması için öğrencileri cesaretlendirmek,
11. Yeni ürünlerin üretilmesi için tekniklerin, materyallerin ve formların kullanılmasını yüreklendirmek,
12. Öz denetimli olunmasını ve farklılıkların takdir edilmesini yüreklendirmek,
13. Öğrencilerin ürünlerini uygun ve spesifik kriter tabanlı ya da standardize ölçme araçları ile değerlendirmek şeklinde sıralanabilir (Kaplan, 2009).

Farklılaştırma yapmak tüm öğretmenlerden, sınıf için yapılan planlamalarda öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerini dikkate alarak, öğrencilerine üst düzey öğrenme basamaklarında çalışmalar yapma imkanları

sunmalarını ve yaptığı ihtiyaca yönelik çalışmalarla öğrencilerinin motivasyonlarını yükseltmeyi ve onların ortaya bir ürün çıkarmalarını desteklemektedir.

Westberg ve Archambault (1997), üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için yapılan farklılaştırma programlarını ve verimliliklerini incelemişler ve farklılaştırma programlarının içinde öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin ve algılarının etkisinin büyüklüğü üzerinde durmuşlardır. Farklılaştırma yapabilmek için öğretmenlerin, hoşgörülü, motive edici, görev ve sorumluluk alabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, yönetsel önlemleri almada yeterli ve eğitim- öğretim konusunda öğrencilerini tanıyan, buna uygun farklılaştırmalar yapabilen bireyler olması gerekmektedir (Croft, 2002 ss. 558-572, ; Davis ve Rimm, 1989 ss. 40-44; Sak, 2010 ss. 319-335). Bu çocukların eğitiminde büyük öneme sahip öğretmenler yapacakları farklılaştırmaları, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik eğitim modellerini temele alınarak gerçekleştirilebilir.

2.2.2. Üstün Zekalı Ve Yeteneklilere Yönelik Eğitim Modelleri

Üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitim programları incelendiğinde temelde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutları ile alınabilir. Bu temelde üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi için çeşitli modeller öne sürülmüştür. Bu modeller incelenerek okulun, sınıfın, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak modeller uygulanabilir.

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için en yaygın modellerden biri Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modelidir (Reis ve Renzulli, 2009). Okul çapında uygulanabilmesi modeli kullanımının yaygın olmasının sebeplerindedir. Okul Tabanlı Zenginleştirme Modeli, Üçlü Döner Kapı gibi isimlerle de kullanılmaktadır. Bu modelin amacı öğrencilerin, yaratıcı üretkenliklerini geliştirmektir. Model temelde beş bileşenden oluşmaktadır. 1. Tanılama, 2. Eğitim programı Daraltma, 3. I. Tür Zenginleştirme 4. II. Tür Zenginleştirme 5. III. Tür Zenginleştirmedir. Öncelikle öğrenciler 1. Aşama olan tanılanmadan geçer. Tanılanmada öğrenciler ortalama üstü yeteneğe sahip öğrencilerin oluşturduğu yetenek havuzlarına alınır. Yetenek havuzuna girebilmek için; başarı testleri, zeka testleri, yaratıcılık, üst düzey motivasyon, öğretmen önerileri bir ya da birkaçı belli şartlarla kabul edilmektedir. Burada öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşlukları belirlenir ve program daraltmaları

yapılır. Ardından öğrenciler 1. Zenginleştirmeye geçerler; burada öğrencilere genel eğitim programının üstünde çeşitli zenginleştirme seçenekleri sunulur. Deneyim temellidir. Çeşitli geziler, kişilerle tanışma, konserler, konferanslar, tiyatrolar gibidir. II. Aşama Zenginleştirme; çok daha planlıdır. Öğrencilerin gelişimlerine göre planlanır. Temelde dört tür etkinlik planlanır. Bunların ilki; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve duyuşsal becerilerdir. İkinci türde; öğrenme becerilerinin öğrenimi, üçüncü türde üst düzey öğrenme materyallerinin kullanımı ve son olarak iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılır. III. Aşama Zenginleştirme; bu aşamada öğrenciler bireysel olarak çalışırlar. İlgi alanları doğrultusunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini profesyonel çalışmalar ile desteklemektedir. Bu çalışmalara katılmak için gönüllülük gerekmektedir. Öğrencilerin üretim yapmalarını etkinliklerini ve çalışmalarını içine alır (Reis ve Renzulli, 2009).

Sınırsız Yetenekler Modeli; öğrencilerin çeşitli yetenek alanlarındaki becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunlar; üretken düşünme, planlama, iletişim, öngörü, karar almadır. Üretken düşünme etkinlikleri; çok sayıda ve çeşitli fikir üretme, bunları detaylandırma ve sıradışı fikirler üretme alanlarında geliştirilmektedir. Planlama etkinliklerinde; projenin ne olacağını düşünülmesi, projede gerek duyulacakların belirlenmesi, proje aşamalarının belirlenmesi, projeyi aksatabilecek durumların belirlenmesi, projeyi iyileştirecek yöntemlerin belirlenmesidir. İletişim yeteneği; bir bağlama uyan ya da bir duyguyu ifade edebilen çok sayıda sözcük üretme, canlı cansız varlıklar, fikirler arasında karşılaştırmalar yapma ve bunları ifade edebilme, çeşitli metin türlerinde ürünler yaratmak için planlama yapabilme denebilir. Öngörü yeteneği için ise; bir olay ve bu olayın yaratacağı etkiler hakkında çok sayıda ve çeşitli öngörüler geliştirmek denebilir. Karar alma bu modelin son yeteneğidir. Karar alma yeteneğinde ise; çok sayıda fikir üretilmesi, alternatif fikirler üretme bu fikirleri değerlendirmeye yönelik ölçütler belirlenmesi, değerlendirme ölçütlerine göre en iyi fikrin seçilmesini içermektedir. Bu modelde derslere, sınıflara ya da okullara çeşitli alanlarda ya da tamamen entegre edilebilir. Öğretmen eğitimine özellikle önem vermektedir (Schlichter, 2009 ss. 433-455).

Bir diğerk model ise Otonom Öğrenme Modelidir. Bu modelin temeli öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktır (Betts ve Karcher, 2009 ss. 49-105). Üç farklı eğitim aşaması ve beş ana boyuttan oluşmaktadır. Üç eğitim aşaması; genel eğitim programı, öğretmen tarafından farklılaştırılan eğitim programı ve öğrencinin farklılaştırdığı eğitim programı olarak ayırmaktadır. Boyutların ilki ise oryantasyondur. Bu boyutta hem okul yöneticileri, anne-babalar ve öğretmenler hem de öğrenciler zeka yaratıcılık, yetenekler, üstün potansiyel konusunda temel bilgileri anlarlar. Bireysel gelişim boyutunda öğrencilerin bireysel olarak öğrenebilme, üretkenlik, teknoloji, organizasyon, kariyer gelişimi için gerekli beceriler ve yetenekler geliştirilir. Zenginleştirme boyutunda; genel eğitim programı üstün öğrenciler için farklılaştırılır. Bu farklılaştırmalar; keşifler, araştırmalar, kültürel etkinlikler, hizmet etkinlikleri ve çeşitli geziler kullanılarak yapılır. Seminerler; öğrencilerin gruplar oluşturarak ilgi alanları dahilinde yaptıkları araştırmaları arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaştıkları boyutudur. Bu boyut seminerlerin devamı niteliğindedir. Öğrencilerin ilgi alanları hakkında uzun soluklu araştırmalar yapmalarına olanak sağlar. (Sak, 2010; Renzulli, Gubbins, Mc Millen, Eckert, Little, 2009). Otonom öğrenme modeli sadece üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için bir yaklaşım değil, hayat boyu öğrenme için gereklilikler sunmaktadır. Bu model uygun şartlar sağlandığında tüm düzeylerdeki öğrenciler için kullanılabilir (Betts ve Karcher, 2009).

Purdue Üç Basamak Modeli; üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin gelişimlerini temel alarak belirlenmiş amaçlar, çeşitli araçlarla tanılama süreci, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yararları gözetilerek yapılan gruplamalar, alanında yetenekli ve becerikli öğretmen eğitimleri, farklılaştırma olarak beş bileşenden oluşmaktadır. Farklılaştırma bileşeni; üç evreden oluşmaktadır. İlk evre; temel düşünme becerileri, akademik bilgileri içeren etkinlikler çerçevesinde düzenlenir. İkinci evre; bu evrenin temel amacı; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimidir. Bu evrede öğrenciler karmaşık problemleri çözmeye çalışırken, öğretmenler öğrencilere rehberlik ederler. Üçüncü ve son aşamada ise; öğrenciler bağımsız çalışırlar. İlgi alanları ve çalışacakları konularda profesyonel çalışmalar sergilerler. Öğretmen, öğrencilere araştırma kaynakları sağlar ve yönlendirmeler yapar (Sak, 2010 ss. 223-226; Moon ve diğerleri, 2009 ss.289-323).

Çoklu Menü Modeli; uzmanların üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitim programlarını disiplinler arası ilişkileri, bilgileri, bilgi alanlarını organize ederek dizayn etmeleri için geliştirilmiştir. Temelde yedi bilgi menüsü üzerinden ilerler, bunlardan ilki bilgi menüsüdür, disiplindeki tanımlar, yapılar ve bilgilerin organizasyonun anlaşılması konusunda öğrencilere yardımcı olur. İkinci öğretim teknikleri menüsüdür ve yapılacak öğretim doğrultusunda kullanılacak öğretim tekniklerinde öğretmene yardımcı olur. Üçüncü menü öğrenci etkinlikleri menüsüdür, öğrencilerin davranışlarının düşünme süreçlerinin taksonomisinin dikkate alınması gereği üzerinde durur. Dördüncü menü öğretim stratejileri menüsüdür. Bu menü öğretmenlere, öğretim sırasında sunulacak stratejileri sunar. Beşinci menü, öğretim sırası menüsünde uygulanacak etkinliklerin organizasyonu sağlanır. Altıncı menü, sanatsal dönüşüm menüsüdür ve öğretmenin ilgisini çalışmalara vermesi için çeşitli materyalleri kendisinin yapması gerektiği üzerinde durur. Son menü ise öğretim ürünleri menüsüdür, yapılan çalışmalarda ortaya ürün çıkarmayı hedefler (Sak, 2010 ss. 188-196).

Izgara Modeli, üstün zekalı ve yetenekli çocukların karakteristik özelliklerine göre farklılaştırılan bir eğitim programının, öğrencilerin potansiyellerini daha da geliştirmesini amaçlamaktadır (Renzulli, Gubbins, Mc Millen, Eckert, Little, 2009). Bir tema temelinde, içerik, süreç ve ürün bileşenlerini temele alarak hazırlanır. İçerik; üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilgi, fikir, kavram, genelleme, ilke, kuram ve sistemlerinden oluşur. Izgara Modelinin içerik kısmında semboller (prompts) ve bunlara ilişkili anahtar sorular (key questions) kullanılır. Bu etkinliklere derinlik ve karmaşıklık sağlar. VanTassel-Baska (2009 Akt. VanTassel-Baska ve Stambaugh s. 84) tarafından, derinlik, bir kavramın çoklu uygulamalarla çalışması ve ürün geliştirilmesi; karmaşıklık ise, üst düzey düşünme becerilerinin ve çoklu kaynakların kullanılması olarak belirtilmiştir. Süreç; yapılacak çalışmalarda kullanılacak düşünme süreçleridir. Temel beceriler, yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve araştırma becerileri üzerinde çalışılan süreç becerileridir. Ürün seçimi; bilginin sentezini ve transferini çeşitli düşünme becerilerinin kullanılarak gerçekleştirilmesini sağlar. Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak düşünmesini ve ortaya ürün çıkarmasını sağlar (Kaplan, 2009 ss. 235-253).

Entegre Eğitim programı Modeli, bir eğitim programı değil, program farklılaştırma için kullanılan bir çerçeve modeldir. Model temelde üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ileri içerik boyutu; üst sınıflardan konu aktarımları yaparak, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı (amaçlar, öğretilme yöntemi, üst düzey değerlendirme araçları, ders içerikleri kapsamlarında) hedefler (VanTassel-VanTassel-Baska & Wood, 2009 akt: Sak, 2010 ss. 183-185). Epistemolojik kavram boyutu; bilginin bir sistem dahilinde öğretilmesini amaçlamaktadır. Etkinlikler temalar, temel kavramlar ve büyük konular çevresinde planlanır. Süreç ve ürün boyutunda; bilimsel ve sosyal araştırma becerilerinin gelişimine odaklanılır. Bu modeli kullanabilmek için öğretmenlerin çeşitli eğitimlerden geçmeleri gerekmektedir.

Bir diğer eğitim modeli ise Koşut Eğitim Programı Modelidir. Koşut Eğitim Programı Modeli, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerini dikkate alarak, öğretmenlere ve öğrencilere dört farklı yöntem seçeneği sunmaktadır. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programı Modeli temele alınarak farklılaştırma yapılmış ve Koşut Eğitim Programı geliştirilmiştir. Bu model aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.2.1. Koşut Eğitim Programı

Genel eğitim programlarının aksine Koşut Eğitim Programı, kararlarını öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü ve zayıf yönleri, yetenekleri, önceki öğrenme yaşantıları üzerinden planlamaktadır. Bu program derslerin temalarının ve ünitelerinin gelişimi için yönergeler sağlamayı hedeflemektedir. Koşut eğitim programı dört koşut yöntemin kullanılarak, uygun zorlukta program geliştirilebileceğini savunur. Tomlinson ve diğerlerine (2017 ss. 5-15) göre bu program, Bandura, Bruner, Csikszentmihalyi, Dewey, Dweck, Gardner, Glasser, Piaget, Sternberg, Taba, ve Vygotsky gibi eğitim kuramcılarının fikirlerini genişletmektedir.

Bu programa göre;

1. Etkili eğitim programları öğrencinin bilişsel becerilerini, akademik becerilerini, duygusal ihtiyaçlarını, ilgilerini ve öğrenme profillerine saygı

duyar.

2. Eğitim programları, temel yaklaşımlara dayalı olmalıdır.
3. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli esnekliklere sahip olmalıdır.
4. Öğretmen konusunda uzman olmalıdır ve kendine güvenmeli, öğrencisine güven vermelidir.
5. Eğitim programları, öğrencilerin bilim, teknoloji, sanat alanlarındaki ilgilerini desteklemelidir.
6. Eğitim programı her alanda kalıcı bilgiler üzerine temellendirilmelidir.
7. Eğitim programı, bir disiplin alanındaki temel kavram, ilke ve becerileri yansıtmalıdır.
8. Süreç, programdaki becerilerin kazanılması için araç olmalıdır.
9. Çıktı odaklı olmalıdır, çıktılar; soyut fikirlerin yaratıcılıkla sunulmasını gerektirmelidir.
10. İyi organize edilmeli ve öğrenciler için uygun zorlukta olmalıdır.

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. Öğrencilerin, konu üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmesini sağlamaktadır. Öğrenciler bilgiyi öğrenme aşamasında da aktiftir. Çekirdek koşut bir ürün ile sonuçlanır. Temel rehber sorular çerçeve kabul edilmektedir. Bu sorular; bu bilgi ne anlama gelmektedir? Bu bilgi neden önemlidir? Bu konudaki en önemli düşünceler ve beceriler nelerdir? şeklindedir.

İkinci Koşut; *Bağlantılar Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşutta öğrenciler bilgiler arasındaki bağlantıları, konunun disiplinler arasındaki bağlantılarını disiplinin temel kavramlarını, ilkelerini ve becerilerini vurgulamaktadır. Bu koşut öğrencilerin konunun derinine inmelerine, konuyla birlikte disiplin konu, kişi, zaman ve mekan gibi bağlamlarda konuyu görebilmelerine, genellemeler yapabilmelerine yardımcı olur. Farklı ortamlarda ve konularda öğrendikleri ile ilgili ilişki kurabilme,

çeşitli bağlamlar geliştirebilme, konular üzerinde bakış açılarını görebilme ve bunları değiştirebilme çalışmalarını içermektedir. Bu koşulun da çeşitli çerçeve soruları bulunmaktadır. Bunlar; öğrendiğim fikirler ve becerileri diğer konularda nasıl kullanabilirim? Öğrendiklerimi başka nerede kullanabilirim? Farklı insanlar aynı konuda neden farklı düşüncelere sahiptirler? Bir problem üzerine farklı görüşleri incelemek benim için neden faydalıdır? Değişen görüşlerimin güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirmeliyim? şeklindedir.

Üçüncü koşul ise; *Uygulama Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşulda öğrenciler öğrendikleri kavram, ilke ve becerileri sanki bir profesyoneli 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. Acemilikten uzmanlığa, öğrenciler çalışılan alanlarda ürün ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu üretme sürecinde bu işi yapan profesyonellerin kullandığı teknikleri denerler. Uygulama Eğitim Programı Koşutunun doğru kullanılıp kullanılmadığı kontrol etmek için Tomlinson ve diğerleri (2017) şunu önermişlerdir; sınıfınızda yaptığınız uygulamayı, profesyonel hayatında yapan biri sınıfa geldiğinde kullandığınız yöntemleri kendi kullandığı yöntemlere benzer buluyorsa, uygulama koşulunu doğru kullanıyorsunuzdur, demişlerdir. Bu koşul için de çeşitli rehber sorular bulunmaktadır; bu alanda uygulayıcılar bilgi ve becerileri nasıl düzenlemektedir? Bu disiplinin ya da alanın bilgileri, kavramları günlük hayatta nasıl kullanılmaktadır. Bu alandaki olabilecek sorunlar nelerdir? Bu alanın uzmanları sorunları çözmek için hangi yöntemleri kullanırlar? Daha kaliteli ürünler çıkarmak için ölçütler nelerdir?

Son koşul ise *Kimliğe Duyarlılık Koşutudur*. Bu programda öğrenciler bir alandaki çeşitli kavram ve bilgilere odaklanırlar. Bu koşulda en temel olan, öğrencilere kendilerini belirli bir alanda tanıma fırsatı yaratmış olmasıdır. Öğrenci alanla ilgili yaptığı çalışmalarda kendi özelliklerini, neler sevip sevmediğini tanıma olanağı bulur. Tomlinson ve diğerleri (2010) bu koşutu tıp öğrencilerinin çeşitli alanlardaki rotasyonuna benzetmiştir. İlk olarak her alanda bilgi alan öğrenciler zamanla kendi ilgi ve yeteneklerinin hangi alana daha yakın olduğunu kestirmek için çeşitli deneyimlere maruz bırakılırlar. Bu deneyimleri yaşayan Koşut Eğitim

Programı öğrencileri hayatta kendilerine daha çok güvenir ve yapacağı tercihleri daha bilinçli yapar. Koşut Eğitim Programının tüm koşutları birbiriyle ilgilidir. Bir sınıf ya da grup için bir Koşutun kullanılabilmesi gibi tek ya da daha çok koşut da kullanılabilir.

Koşut Eğitim Programını geliştiren Tomlinson ve diğerleri (2017), bu programın yazılı materyallere dayanmasının öğrenci çalışmalarının savunulabilir olmasına, yapılan uygulamaların öğrenmedeki sürekliliği sağladığına vurguda bulunmuşlardır. Ek olarak Tomlinson ve diğerleri (2017), bu programın öğrenci ihtiyaçlarına yönelik eşitliği, öğrencilerin bireysel gelişimini, öğrenmenin belli bir sıra takip etmesini, öğrencilerin derslerde aktif rol almasını, diğer alanlarla bağlar kurulmasını, öğrenmeye karşı çeşitli öncelikler oluşturulmasının sağlandığı, ciddi bir planlama gerektirdiği, öğrencinin kendini tanımasını sağladığı gibi yararları üzerinde durmuşlardır.

Bu programın planlamasında çeşitli bileşenlerden faydalanmaktadır. Bu bileşenler; içerik, değerlendirmeler, giriş etkinlikleri, öğretme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, gruplama stratejileri, kaynaklar, çıktılar, ek etkinlikler, artan düşünsel talep ve ders kapanışıdır.

İçerik; öğrencilere öğretilmek istenendir. Çeşitli şekillerde listelenir, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının kazanımları buna örnek verilebilir. İçerik net ve açık olmalıdır. İçerik bir eğitim programının en önemli bileşenlerinden biridir. Koşut eğitim programının bu bileşeninin içinde gerçekler, kavramlar, ilkeler, beceriler ve tutumlar belirlenir, bunlara bilgi kategorileri denir. Eğitim programının içerik bileşeni bu bilgi kategorileri çevresinde ilerler (Tomlinson ve diğerleri, 2017).

Bir diğer bileşen *değerlendirmede* ise, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen bilgi ve becerileri hakkında ne derecede yeterliler, bunları öğretme yollarımız doğru mu, öğrencinin gelişimi ne durumda ya da istenen ne kadar öğretildi sorularına cevaplar aranır. Koşut eğitim programında temelde üç tür değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme çeşitlerinden ilki ön değerlendirme, öğrencilerin öğretilenler ile ilgili bildikleri ve bilmedikleri konular hakkında bize bilgi verir. Bir diğer değerlendirme süreç değerlendirme ya da biçimlendirici değerlendirme olarak karşımıza çıkar. Bu değerlendirme türü de bize konu anlatımımızın yeterliliği, geride

kalan öğrenciler, öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi verir. Son değerlendirme ya da sonuç değerlendirme isimleriyle kullanılan değerlendirmede ise öğrencilerin öğretim sonucunda kazanılması istenen davranışları ne kadar kazandığını gösterir. Her ne kadar birçok eğitim programında, bir üst kademeye geçmek için de sonuç değerlendirme kullanılsa da koşut eğitim programı her bir değerlendirme çeşidine önem vermektedir ve bu eğitim programında değerlendirmelerin geçerli, güvenilir, adil ve motive edici olması gereği üzerinde durulur. Değerlendirme örnekleri olarak portfolyolar, kontrol listeleri, tartışmalar, testler, kavram haritaları, çeşitli performanslar verilmiştir (Tomlinson ve diğerleri, 2017).

Koşut eğitim programı bileşenlerinden üçüncüsü ise *giriş etkinlikleridir*. Giriş etkinlikleri öğrenciye yeni konunun içeriği hakkında bilgi verir ve yeni süreç için öğrenciyi motive eder. Giriş etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek, konuyla ilgili geçmiş bilgilerini çağırarak bir ya da birkaç sorudan oluşabilir. İkinci seçenek olarak ilgi çekici hareket, nesne de öğrencileri konuya karşı motive edebilir. Başka bir seçenek ise sınıfa bir misafirin çağırılması olabilir. Giriş etkinlikleri için bir kesin reçete yoktur fakat temelde olması gereken öğrenci ilgisini çekmek, geçmiş bilgilerini çağırarak ve işlenecek konuyla ilgili bilgi vermektir (Tomlinson ve diğerleri, 2017).

Öğretme yöntemleri, koşut eğitim programının önemli bir diğer bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin bilgileri, becerileri, ilkeleri nasıl öğreneceği, diğer disiplinlerle nasıl ilişkiler kurulacağını amaçlandığı planlı seçilen yöntemlerdir. Koşut eğitim programında öğrencilerin gelişimleri göz önüne alınarak anlatma, ezber ve doğrudan öğretimden deneyimleme, danışmanlık ve bağımsız çalışma ve araştırma yöntemine doğru bir planlama vardır. Öğrencilerin zamanla öğretmen merkezli yöntemlerden öğrenci merkezli yöntemlere geçmesi gerektiğini belirtmektedir (Tomlinson ve diğerleri, 2017).

Öğrenme etkinlikleri bileşeninde öğrencilerin içeriği öğrenebilmeleri için planlanan etkinliklerdir. Koşut eğitim programında öğrenme etkinlikleri analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenir. Bu üst düzey düşünme becerilerinin alt boyutları ve düşünme tekniklerinin kullanıldığı etkinlikler tasarlanır.

Gruplama Stratejileri, koşut eğitim programının bir diğer bileşenidir. Öğretmenin gruplamalardan yararlanması gereği üzerinde durur. Gruplamanın temelinde öğrenci ihtiyaçları olmalıdır. Gruplama, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Tomlinson ve diğerleri, (2017), koşut eğitim programında gruplama yapmak öğrencilerin hangi ortamlarda daha rahat olduğunu, daha kolay öğrendiğini ve hangi gruplamalarda öğrencilerin nasıl davrandığını gözlemlene fırsatı sağlar, öğretmenin öğrencinin zayıf yönlerini görerek geliştirmesi için fırsatlar oluşturmasını sağlar, demektedir.

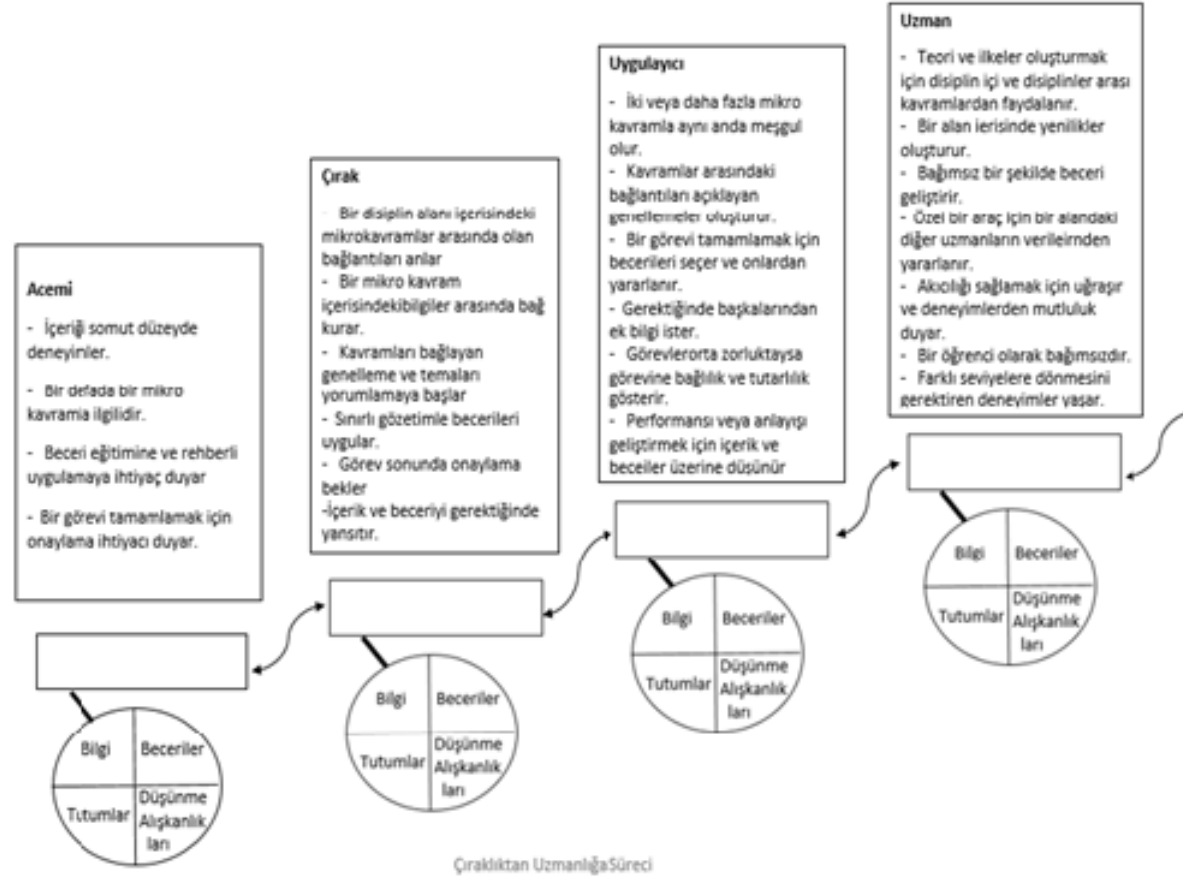
Koşut eğitim programının *kaynaklar* bileşeni, öğretmenlere kullanacakları kaynakları seçmede ve güvenilir olup olmadığını kontrol etmede kolaylıklar sağlar. Koşut eğitim programı kaynakları ikiye ayırır. Bunlar insani; konunun uzmanları, farklı yaş grubundan öğrenciler, anne-babalar, çeşitli okul ve üniversite personelleri, emekliler gibi, bir diğer kaynak ise maddi kaynaklardır. Bu kaynaklar yazılı kaynaklar ve yazılı olmayan kaynaklardır. Yazılı kaynaklar; ders kitapları, araştırma verileri, tablolar, gazeteler, dergiler, makaleler, şiirler gibi, yazılı olmayan kaynakları ise posterler, videolar, kostümler, müzikler, çeşitli eşya ve nesnelere, teknoloji gibi sıralanabilir.

Ek etkinlikler bileşeni öğretmenin bir grup öğrenci ya da tüm öğrenciler için ihtiyaç duyabileceği etkinliklerdir. Gerçek hayat problemlerinin derse aktarılmasını, çeşitli disiplinlerle bağlantı kurulmasını ve konu ile ilgili bilgilerin gerçek dünya sorunlarına aktarılmasını sağlar. Ek etkinliklerin temel özellikleri, konu kazanımlarına göre, açık uçlu, özgün, öğrenci merkezli ve motive edici olmasıdır. İleri seviyedeki öğrencilere yardımcı olunabilecek bir bileşendir.

Ders kapanışı, yapılan etkinliklerin mantığının anlaşılması için önemlidir. Yapılanlarda hedeflenenler, öğrenilenlerin nerelerde kullanılacağı gibi farkındalıkları yaratmada kullanılır. Ders kapanışı öğrencilere öğrendiklerinin onlara nasıl faydalı olacağını anlamasını sağlamalıdır.

Koşut Eğitim Programının öğrenciler için sağladığı son bileşen ve bu bileşenin bir diğer ifadesi ile olanak ise her öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profiline hitap edecek şekilde esnek olmasıdır. Bu esnekliği sağlayan ise *Artan Düşünsel Talep (Ascending Intellectual Demand) Yöntemidir*. Bu öğrencilerin

ihtiyaçlarına göre yapılan çeşitli düzenlemelere verilen isimdir. Koşut Eğitim Programı ğretmen için bir başlangıç noktası sunmaktadır. Eğitim programı planlanırken tüm öğrencilerin uzman olması amacı ile başlanır ve buna göre düzenlemeler yapılır. Bu yöntemin Koşut Eğitim Programı içinde daha etkili kullanılması için; öğrencilerin farklılıkları dikkate alınmalıdır. Her ğrencinin aynı olması ya da aynı potansiyele sahip olması beklenmemelidir. Kaliteli bir eğitim programının amacı, öğrencilerde uzmanlığı oluşturacak bilgi, beceri ve anlayışı geliştirmektir. Uzmanlık; içerik, ğrenci ihtiyaçları, öğretme stratejilerinin uyumuna dikkat edilerek oluşturulmalıdır. Uzmanlık, uygun zorluk seviyesi ve öğrenciye verilen destekle zamanla gelişir. Her ğrencinin süreci farklı olabilir. Öğretmen, ğrencileri sürecin her aşamasında değerlendirir. Tüm öğrencilerde uzmanlık düzeyinde gelişim hedeflenir. Öğretmen ğrencilerin gelişimlerini kayıt altına alır, ğrenci ihtiyaına uygun planlamalar yapar. İlerleme ve gerilemelerin olacağını kabul eder. Öğretmenler, ğrencilerin sadece bilgi olarak değil çeşitli beceri ve tutum kazanmalarının da önemli olduğunun farkındadırlar. Bu yöntem bize öğrencilerin yapabileceklerini dört farklı aşamada değerlendirme fırsatı vermektedir. Bunlar; Acemi, ıracak, Uygulayıcı ve Uzmandır. Aşağıdaki şekilde öğrencilerin acemilikten uzmanlığa uzanan süreçteki öğrencilerin özelliklerini göstermektedir.



Şekil 2.2: Çıraklıktan Uzmanlığa Uzanan Süreç (Tomlinson ve diğerleri, 2017: 323)

Şekil 2.2. de de görüldüğü gibi *Acemi seviyesindeki öğrenci*, içerikle ilgili somut yaşantılara, rehberliğe ve onaylanmaya ihtiyaç duyar. Bu seviyedeki program, tek seferde bir mikro kavram üzerine odaklanır. Türkçe öğretimi dersi için *acemi seviyesindeki* öğrencilerin çeşitli bağlantılar kurması ve ürünler ortaya çıkarması hedeflenir. Bu noktada öğretmenler sesli-sessiz okuma, rehberli uygulamalar, portfolyolar, kavram haritaları, yazmanlık, sokratik seminerler gibi yöntemleri kullanabilir.

Sonraki seviye olan *çıraklık seviyesindeki* öğrencilerin, bir disiplin alanı içerisindeki mikro kavramlar arasındaki ilişkileri anlamaları hedeflenir. Bu seviyedeki öğrenciler genelde yaptığı iş ya da görev sonunda onaylanma beklerler. Bu seviyedeki öğrencilerin, kavramların ve bilgilerin nasıl sıralandığını ve aralarında nasıl ilişkiler olduğunu anlamış olmaları beklenir. Bu aşamaya geçebilmek için öğretmenlerine bir yazılı ürün vermişlerdir. Bu öğrenciler alanla ilgili araştırma yapabilirler, çeşitli bilgilerden yola çıkarak genellemeler, görselleştirmeler yapabilirler. Bu öğrencilerin bireysel çalışmalara ihtiyaçları vardır. Öğretmen bu öğrenciler için özel geri bildirimler verebilir, yapılmasını istediği görevlerde süreçleri daha detaylı açıklayabilir.

Uygulayıcı seviyesindeki öğrenciler disiplin alanlarının hepsinin birbiriyle ilişkisi olduğunu anlamıştır. Uygulayıcı yaptığı uygulamalar ile disiplinin zayıf ve güçlü yönlerini tanımaktadır. Başkasının denetlemesine gerek duymaz, kendi kendini denetleyebilir. Dil becerisine yönelik yeni kuralları daha çabuk kavrar ve kullanır. İletişim kurmaya açıktır. Bu seviyedeki öğrenciler ile rubrik yazma, bağımsız çalışmalar yapma, uzman yazarlar ve araştırmacılarla tanışma, kendi ürünlerini yayınlama gibi çalışmalar yapılabilir. Bu seviyede öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin özellikle dikkat etmesi gereken, öğrenci merkezli eleştiri yapılmaması, araştırmaların desteklenmesi ve öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi olacaktır.

Uzman seviyesindeki öğrencilerin söz varlıkları zengindir, yeni ürünler ortaya koyabilmek için çaba göstermeleri ve araştırmaları gerektiğinin farkındadırlar, kuralları sorgularlar, dilin her alanında uygulama yapabilirler. Bu öğrencilere edebiyat dergilerinde çalışmalar yapma, uygulayıcılar ve diğer uzmanlarla işbirliği

içinde çalışma, çeşitli metin ve dergilere eleştirmenlik yapma ve uzman olduğu alanda ders verme olanakları sağlanabilir.

Artan düşünsel talep yöntemi ile Koşut eğitim programında, her öğrenci kendi potansiyeli çerçevesinde gelişim gösterir. Koşut eğitim programının 21. yy'da öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabileceği düşüncesinin en temel sebepleri; yukarıda sıralanan bileşenleri ile öğretmene planlama kolaylığı sağlaması, artan düşünsel talep ile tüm öğrenci gruplarına hitap etmesi, dört farklı koşut ile bilgilerin kalıcılığını sağlaması, rehber soruları ile öğrenilen bilginin, becerinin nasıl ve nerede kullanılacağına farkında olunmasını sağlaması, disiplinler arası bağlantıların kolaylıkla kurulabilmesi, konuların profesyonel uygulamalarının yapılabilmesi ve öğrencilerin kendilerini ve öğrendikleri bilgilerini sorgulayabilecekleri üstbilişsel düşünceye yer vermesi olduğu söylenebilir. Koşut eğitim programı her düzey öğrenci ve tüm ders planlamalarında kullanılabilir. Özellikle temel derslerin başında gelen çocuğun akademik, sosyal ve psikolojik alanlarda yaşamının tamamını etkileyen dil becerilerinin gelişiminin temelinde olduğu dersler için koşut eğitim programı rahatlıkla tasarlanabilir.

2.3. DİL GELİŞİMİ

Hayatımızın her alanında kullandığımız en etkili ve doğal iletişim aracımız dilimizdir. Kendi mantığı, iç tutarlılığı, üretkenliği olan iletişim ve etkileşim aracı dil iki temel bileşenden oluşur: Alıcı Dil, Anlama Dili, sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması olarak tanımlanır. Türkçe dil becerileri içinde *dinleme* ve *okuma becerisi* olarak kendini gösteren alıcı dildir. Anlatım Dili ise duyu-sinir ve motor sinir işlevler ile zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifadesi olarak tanımlanmıştır, *konuşma* ve *yazma* becerilerinde anlatım dilini kullanırız (Miller ve diğerleri. 1980, Behrman ve Vaugan 1987, Smolak 1982 akt: Karacan, 2000 s 263). Dilin gelişmesinde iki temel bileşenin paralel olarak gelişmesi gerekmektedir. Anlam diline; çocuğun gel, bak gibi sözcüklere ya da seslere tepki vermesi örnek verilebilirken, anlatım diline ise bu gibi sesler çıkarması örnek verilebilir. Paralel gelişim olmayan çocuklarda ise sorunun neden kaynaklandığı bulunmalıdır.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2005 s. 526) dil kelimesi “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlamaktadır. Vardar (1998 s. 125) Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde benzer olarak dili, “belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlamıştır. Bu tanımları çoğaltmak mümkündür. Yukarıda sıraladığımız iki tanım ve farklı dil tanımlarından yola çıkıldığında da dilin farklı açılardan ele alındığını dilin gelişimi konusunda da, tanımlarda olduğu gibi farklı bakış açıları olduğu özellikle 1950’li yıllardan sonra dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda görmekteyiz. Bu araştırmalar ışığında dil gelişimi konusunda yaklaşımlardan biri davranışçı yaklaşımdır, dil kazanım sürecinde bebeğin konuşanları taklit etmesi, bu konuşmaların yetişkinler tarafından ödül ile pekiştirilmesi ile dil gelişir (Emir, 2001 s. 5; Karacan, 2000 s. 264). Erişkinlerin desteklediği sesler pekişirken, desteklemedikleri söner, konuşmaları taklit ederler ve sesler şekillenerek konuşma oluşur. Ancak bazı araştırmacılar, dil gelişimini yalnız taklit ya da pekiştirmeye açıklamanın eksik olacağını savunarak, aynı evde farklı zamanlarda konuşan çocukları, farklı kültürlerde aynı sesleri çıkaran çocukları, duymayan çocukların konuşmayı öğrenmelerini savunmalarına dayanak göstermişlerdir. Bu savunmalar farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Erden, Akman, 1995 ss. 63-65).

Sosyal etkileşim yaklaşımında Bandura dilin tekrar ve taklit ile öğrenildiğini, bebeklerin çevrelerindeki insanların seslerini ve konuşmalarını taklit ettiklerini savunmaktadır (Tümekaya, 2008). Sosyal öğrenme yaklaşımında bebeklerin sosyal ortamlarında dili öğrendiklerini savunmakta fakat dil gelişiminin bütün yönlerini açıklayamamaktadır. Ana dili (nativist) yaklaşımında dilin genetik olarak aktarıldığı ve dil kazanım için gerekli araçlara sahip olarak dünyaya geldiğini savunmaktadır (Dağabakan, 1999).

Bilişsel Yaklaşım; bebeğin dünyayı gözlemlemesi ile geliştiğini savunur. Piaget’ye göre dil bireyin biliş düzeyini yansıtır. Bebeğin gelişiminde işlem öncesi ve işlemsel dönemler vardır (Tümekaya, 2008). Biyolojik yaklaşımda ise “Doğuştan getirilen yetenekler ve dil öğrenimine bebeğin bir şekilde programlanmış olduğu açıklanır. Beyin gelişiminin önemi vurgulanırken, dilin öğrenilmesinde kritik dönemler bulunduğu işaret edilir, genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli faktör olduğu üzerinde durulur” (Karacan, 2000 s. 264). Bu

kuramın savunucularından olan Chomsky ve Lenneberg çevre koşullarının da dil gelişimini etkilediğini savunmaktadırlar. Psikolinguistik kuramcılar, çocuklarda dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temeller üzerinden açıklarlar, çocuk dili öğrenebileceği kapasite ile doğar, çevreden dili öğrenmeye başlar, dilin gelişimi için önemli kritik dönemler olduğunu savunurlar (Erden, Akman, 1995 ss. 66-68). Genel olarak denebilir ki dil gelişimi; kritik dönemlerden, çocuğun ailesinden getirdiği genetik faktörler, çocuğun bilişsel ve nörolojik gelişimi, ebeveyn ve çocuk etkileşimi, çevre, cinsiyet, sosyokültürel durum etmenlerinden etkilenmektedir.

2.3.1. Üstün Zekâlı Ve Yeteneklilerde Dil Gelişimi

Tüm çocuklarda olduğu gibi üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil gelişimi de çocuğun ailesinden getirdiği genetik faktörler, çocuğun bilişsel ve nörolojik gelişimi, ebeveyn ve çocuk etkileşimi, çevre, cinsiyet, sosyokültürel durum etmenlerinden etkilenmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri genetik özelliklerine müdahale edilemese de, dil gelişimini etkileyen farklı etmenler çeşitli eğitimsel müdahaleler, aile desteği ve çevre koşulları ile geliştirilebilir.

“M. sözel alanda çok yeteneklidir. Kelimelerle oynamaktan ve yetişkinlerin yaptığı karmaşık şakaları anlamaktan keyif almaktadır. Bebekken kendine has bir dil üretmiş ve bir süre onu kullanmıştır. M. daha 5 yaşına basmadan, okumayı sökmüş ve o zamandan beri elinden kitabı bırakmamıştır. Özellikle aynı yazarın yazdığı kitap serilerini okumaktan çok keyif alır. Aile toplantıları esnasında daha büyük kuzenler ve diğer akrabalarıyla okuduğu ve okuyacağı kitaplar hakkında konuşmayı sever. Onu için doğum günü ya da bayramlarda yapılan hediye listelerinde, daima kitaplar yer alır. Daha ileri düzeydeki kitapların içeriğini kolaylıkla anlayabilecek düzeydedir. 7 yaşında ondan okuduğu bir kitabı özetlemesi istendiğinde şöyle demiştir: “iyiliği ve kötülüğü anlatan klasik bir masal. Bu defa iyilik kazandı ve insanlar değişti. Daha iyi bir dünya ve iyi bir son oldu.” (VanTassel-Baska ve Stambaugh 2006; 234).

Örnekteki M., doğuştan getirdiği ileri düzey sözel yeteneklere sahip bir çocuktur. Ailesi tarafından desteklenmiş ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Smutny ve Von Fremd (2004), bazı çocukların erken yaşlardan itibaren kelimeleri,

kitapları sevdiğini ve bu çocukların kitaplarla ilişki kurabilecekleri yerlerde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birçok özelliği diğer çocuklardan farklıdır. Bu çocukların bir karakteristiği de *ileri düzey dil yetenekleridir*; bu çocuklar dil gelişim grafiklerinin işaret ettiği dönüm noktalarına daha erken ulaşırlar. Bu durum, üstün zekâlı çocukların daha *erken konuşmaya* yatkın olduğu, akranlarından daha *geniş kelime dağarcığına* sahip oldukları ve normal çocuklardan daha *uzun cümleler* kullandıkları anlamına gelir (Pinker, 1984). İleri düzey dil yeteneğine sahip üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu becerilerine ek olarak VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), erken okuma ve ileri düzeyde okuduğunu anlama becerilerini eklemiştir.

İleri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün çocukların karakteristik özellikleri Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı üzerinden ele alınabilir (Johnson ve Kendrick, 2005 s. 4). Bu kuramda Renzulli, üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin özelliklerini üç kümeye ayırmış ve bu kümelerin etkileşiminin üstün zeka ve yeteneği oluşturduğunu savunmuştur. Ortalama üstü genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimini vurgulayan kuramın her bir kümesini ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren çocuklar için tekrar incelenebilir.

Ortalama Üstü Genel Veya Özel Yetenek, ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler denince ilk akla gelen okumayı yardımsız erken yaşta öğrenmektir. *Erken okumak*, ileri düzey dilsel bilişsel gelişimine sahip çocukları tespit etmek için önemli bir ipucudur. Fakat bu durum çocukların üstün olduğuna dair yeterli değildir. Okuma sesleri birleştirerek yazılı metindeki sözcükleri tanımak bir başka deyişle okumanın şifresini çözmek ve okuduklarını anlamaktır. Bireyin karşısına gelen kodları çoğu zaman doğru çözümlmek, gerçek okur olmak anlamına gelmez. Gerçek okur olmanın özelliklerinin en başında okumanın anlamlandırılması vardır (Jackson, Donaldson, ve Cleland, 1988 s. 234). Bu beceriyi yardımsız öğrenmek üstün zekâlı ve yetenekliliğin bir belirtisi olabilir (çünkü üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar genelde şifre çözmeyi çok severler) fakat sadece kelimeleri tanıyan ya da 5 yaşından önce okumayı yardımsız öğrenen her çocuk ileri düzey dilsel bilişsel gelişime sahip üstün zekâlı

çocuk değildir (Johnson ve Kendrick, 2005 s.6). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, kitaplarla ilgilenmeyi severler. Dil ile ilgilenme ileri düzeyde ve geniş konu yelpazesi içinde okumalar yapma gibi becerilere sahiptirler (Clark, 2002; Gallagher & Gallagher, 1994 Akt: VanTassel-Baska, Stambaugh 2006).

İleri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren bir diğer kriter ise erken yaşta dili kullanmayı öğrenme yani konuşmaya başlamadır. Akranlarından daha erken ve hızlı konuşma evrelerini geçirmek, cümlelerde kullanılan yüklem ve özneye ek öğeler, edat ve bağlaçların kullanımı ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi için ipuçlarını oluşturur (Johnson ve Kendrick, 2005). Pek çok çocuk ilk kelimesini bir yaş civarında söylerken üstün zekâlı çocuklar 9 aylıkken konuşmaya başlayabilirler. Bazı ebeveynler çocuklarının 6 aylıkken konuşmaya başladığını belirtmişlerdir (Witty,1940). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların özellikle konuşma becerisinin, diğer çocuklardan daha önce gelişmesi üzerinde durmuşlardır (Gottfried, 1994). Yine de pek çok bebek ihtiyaç duydukları konuşma seslerini çıkartmak için dudaklarını, ağızlarını ve dillerini kontrol edecek kadar fiziksel olarak gelişmemişlerdir. Dudaklarını büzüp ses çıkartmaya çalışıp yapamadıklarında sinirlenebilirler. Bütün üstün zekâlı çocukların erken konuşmaya başlamayacağı hatırlanmalıdır. Bazı üstün zekâlı çocuklar daha geç konuşurlar. İki yaş ve sonrasında kadar konuşmayabilirler. Konuşmaya başladıklarında dil gelişim seviyelerini atlayarak tam cümlelerle konuşmaya başlayabilirler. Erken konuşma üstün zekâlı olmanın bir işareti olduğu gibi geç konuşma da çocuğun üstün zekâlı olmadığını göstermez (Halsted, 1983).

İleri düzey kelime dağarcığı da üstün dilsel bilişsel gelişimine sahip çocukların gösterdiği özelliklerden biridir ve bu iki farklı anlama gelebilir. Çocuğun kullanabileceği kelime sayısını ve kullanabileceği kelime türlerini ifade eder. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar 18 aylıkken 300 kelimeyi aşmış olabilirler. 18 aylıkken pek çok normal potansiyelli çocuk 5-30 kelime dağarcığına sahip olurken yüksek dil becerisine sahip çocuklar ise ikinci yıllarında kelime dağarcıklarını iki kat artırabilirler. Bununla birlikte üstün zekâlı çocuklar dört yaşına gelirken geniş bir kelime dağarcığına sahip olacaklardır (Distin, 2006 ss. 190-193).

Bir diğer özellik ise ileri düzey cümle yapısıdır. Tipik iki yaşındaki bir çocuk iki ya da üç kelimelik fiilsiz cümleler kurar. Mesela, bir çocuk “Bu bir kedidir” için

“Bu kedi” diyebilir. Oysaki, üstün zekâlı bir çocuk sıklıkla iki yaş üç yaş arası tam cümleler kurabilir ve konuşması yetişkin konuşmasını andırır. “şimdi, “sonra” gibi zaman göstergelerini kullanabilirler ve sonrasında gelişmiş kelime dağarcıkları ve daha tam cümleleri yetişkinlerle konuşabilmelerini imkan sağlar (VanTassel-Baska, 1998).

Üstün çocukların gelişmiş kelime dağarcığı ve ileri cümle yapılarının, bu çocukların bazı sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini savunan Distin (2006 ss. 190-193), ileri seviyede dil becerisine sahip üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaşları arasında kabul görmediğini ya da kıskanıldığını söylemekte bunların sonucu olarak üstün çocukların bu becerileriyle ya dalga geçilmekte ya da konuşmalara katılmasına izin verilmemektedir. Bu durum çocuğu kırıklığa uğratarak arkadaşlarıyla zaman geçirebilmek adına dil becerilerini göstermemesine, gösterebileceğinin çok daha altında bir performans göstermesine ya da onlara savaş açarak dil becerilerini gösterip yalnız kalmasına sebep olur.

Catron, 1986 yılında ileri düzey dil gelişimine sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla yaptığı bir çalışmada bu çocukların karakteristik özelliklerini belirlemeyi hedeflemiş ve iki ana sonuca varmıştır. Bu çocuklar; sebep-sonuç ilişkileri, çeşitli semboller, zıtlıklar, benzerlikler, noktalama işaretlerindeki ipuçları ile okuduklarını, dinlediklerini akranlarından daha kısa sürede ve üst düzeyde anlamlandırır. İkincisi, okuduğu metinleri okuma amacına uygun okur, okuduklarındaki farklı derinlikleri, yanlılıkları, değerleri kısa sürede fark ederler.

Ek olarak; zeka ve yaratıcılık testlerinin sözel bölümlerinden yüksek puan alma ileri düzey dil gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri arasında sayılabilir. Johnsen ve Kendrick (2005 s. 20) ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sözel testlerde ve zor metinleri okuyup çözümlerken kullandığı stratejileri altı grupta toplamıştır. Bunlar; *tekrar okuma, anlam ve sonuç çıkarma, metin yapısını analiz etme, izleme ve tahmin etme, değerlendirme ve son olarak metin içeriğindeki bağlantıları kullanmadır.* Yazarın amacını fark edebilen, metnin anlam katmanlarını tahmin ve metnin bölümlerini analiz edebilen, önceki deneyimleri ve metin ile bağlantı kurabilen

kişiler üstün dil becerisine sahip kişiler olarak belirtilmiştir (Johnson ve Kendrick, 2005).

İleri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar kitap okumayı severler, bu aşk onlara gizemli dünyaların kapılarını açar. Okumaktan zevk aldıkça çeşitli konularda daha fazla kitap okumak isterler. Kelime hazineleri gelişir. Okudukça olaylar karşısında alınabilecek farklı kararları, evrensel değerleri, çıkmazları çözümlmeyi, olayların sonunu tahmin etmeyi, genel geçer gerçekleri öğrenirler. Bu özellikleri ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ikna etme kabiliyetleri de yükseltmektedir. Bu özellikleri öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini etkilemelerine, grup içinde lider olmalarına sebep olur. Geniş kelime dağarcıkları, cümle kurmadaki ustalıkları ile istedikleri gibi konuları değiştirmelerine imkân verir. Kelimelerle oyunlar oynamayı severler (VanTassel-Baska, 1998).

İleri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde görülebilecek karakteristik özellikler erken okuma, erken konuşma, okuduklarını doğru ve çabuk anlamlandırma, çeşitli dil becerisi testlerinde sürekli yüksek puan alma, kitap okumayı sevme, geniş kelime hazinesi olarak özetlenebilir.

Renzulli'nin üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin özelliklerini üç kümeye ayırdığı ve bu kümelerin etkileşiminin üstün zeka ve yeteneği oluşturduğunu savunduğu kuramı çerçevesinde ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren çocukların bir diğer özelliği ise sözel materyallere ve uyarıcılara karşı motivasyonlarıdır. *Motivasyon*, ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genelde başladıkları işi bitirme motivasyonuna sahiptirler. Başladıkları kitabı ya da yazmaya başladıkları metinleri yarım bırakmaktan hoşlanmazlar. İlgi alanları olan konulardaki kitapları okumaya karşı doyumsuz bir iştaha sahiptirler. Sevdikleri bir kitabı defalarca okuyabilir, bu konuyla ilgili uzmanlık seviyesinde bilgi verebilecek duruma gelebilirler. Konunun tüm ayrıntılarını derinlemesine öğrenmek isterler. Dinlemeye, okumaya ve kitaplara karşı meraklıdırlar. Seviyelerinin üzerinde kitaplar okumayı severler. Sadece bilgi almak için değil, eğlenmek ve zevk almak için okurlar (Johnson ve Kendrick, 2005).

Renzulli'nin ilgili kuramında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ileri düzey dilsel bilişsel gelişimini açıklamak için ele alınacak son küme ise yaratıcılıktır.

Yaratıcılık, ileri düzey dilsel bilişsel gelişimi gösteren üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler etkileyici konuşmaktan ya da yazmaktan hoşlanırlar. Konuşmalarında ve yazılarında birçok farklı düşünceyi (*akıcılık*) birbiriyle bağlayabilir (*esneklik*), kimsenin düşünmediklerini (*özgünlük*) düşünerek uygun ifadelerde dile getirebilirler. Yazılarında ayrıntıları vererek (*detaylandırma*) okuyucuyu sanki metni bir film sahnesi gibi görmesini sağlarlar. Konuşmaları ikna edicidir. Yazılarında ve konuşmalarında metaforları, ses tonlarını, jest ve mimiklerini ustalıkla kullanırlar (Smith, 1991 ss. 608-609). Bu öğrencilerin mizah yetenekleri de gelişmiştir. Çoğu zaman akranlarının anlayamayacağı espriler yaparlar. Kelimelerle oynamayı severler. Bu durum sınıfta sıkıntılara sebep olabilir. Çoğu zaman öğretmenlerin baskılamasıyla ya da arkadaşları tarafından anlaşılma ile karşılaşan, mizah yeteneği güçlü üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu yetenekleri zamanla törpülenir (Johnson ve Kendrick, 2005).

2.3.2. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Dil ve Düşünce İlişkisi

Dil sürecinin düşünce süreciyle geliştiği hipotezi göz önünde bulundurulursa, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların üst düzey düşünme becerilerine yatkınlığı dile olan yeteneklerinden midir? yoksa dili hızlı ve kolay öğrenmeleri üst düzey düşünme becerilerinden midir? sorularını sorabiliriz. Dilin düşünceyi etkilemesi ve düşüncenin dili etkilemesi günümüze kadar olan dil bilimciler tarafından tartışılmıştır ve üç görüş üzerine odaklanmıştır.

İlk görüş; dil düşünceyi şekillendirir. Sapir-Wolf'a göre dil sadece düşüncelerimizi ifade etmemiz için değil, düşüncelerimizi de şekillendiren güçtür. İnsan doğayı ve çevreyi dilinin izin verdiği kadar görebilmektedir (Sezer, 1993: 102-103). Üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerin doğal olarak gelişen dil yetenekleri, düşüncelerini de şekillendirir ve dünyaya diğer insanlardan daha farklı bakarlar. Dünyadaki olumsuzlukları bu bakış açıları sayesinde, diğer insanlardan farklı değerlendirir, yorumlar ve hayata geçirirler, fakat Sapir-Wolf'un bu görüşü Brancroft (1996 Akt: Şahinel, 2001 s. 50) tarafından şöyle çürütülmüştür. İngilizceyi öğrenmek sadece Fransızca'yı öğrenen bireyler gibi düşünmemizi engellerdi. Bu açılım üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için yapılan açılıma da karşı gelmektedir.

Dil ve düşünce ile ilgili bir başka görüş de; Düşünce dili şekillendirir, şeklidir. Piaget'in savunduğu bu görüşte ise, bireyin dilsel bilişsel gelişiminin bilişsel gelişim sürecine dayalı olarak değiştiği görüşündedir. Birey anlamını bilmediği sözcükleri söyleyebilir, kelimeleri uygun kullanabilmek ise kelimenin anlamını doğru bilmeye gerçekleşebilir. Düşünce dili şekillendirir; görüşüyle üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken bilişsel gelişimi dolayısıyla erken kavram öğrenme ve ardından erken dil becerileri gelmektedir.

Dil ve düşünce ile ilgili son görüş ise Vygotsky'e aittir. Vygotsky (1998), dilin düşünce ile aynı düzlemde geliştiğini savunur. Birinci yıldan önce ayrı ayrı gelişen bu iki beceri, birinci yılın sonunda beraber ilerlemeye başlar. Dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Vygotsky, Düşünce ve Dil kitabında dil ve öğrenme üzerine çalışmalarında dilin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi olduğunu şöyle vurgulamıştır. Konuşma ve düşünce, farklı köklerle gelişir, fakat hem düşünce hem de dil çocuğun doğumundan önce ve sonra bir süre birbirinden bağımsız ilerler fakat sonra bir noktada kesişirler. Bu noktadan sonra dil ve düşünce birbirinden ayrılamaz (Vygotsky,1998, s.72). Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünme yeteneğine paralel olarak gelişmektedir. Dil ve düşünce oldukça iç içe girmiş ve birbirleriyle etkileşim içerisindedir.

Günümüzde dil edinimi, kaynağını, çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir. Bu süreç üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda akranlarına oranla hızlı gelişim gösterebilmektedir. Bu görüşü destekleyecek araştırmayı Gottfried ve arkadaşları (1994), erken dilsel bilişsel gelişimi ve zekâ arasındaki etkileşimi araştıran deneysel çalışmalarında üstün zekâlı ve yetenekli kız çocuklardan ve üstün zekâlı ve yetenekli erkeklerden oluşan deney ve normal zekâ seviyesindeki çocuklardan oluşan kontrol grupları oluşturmuşlar ve çocukların dil gelişimlerini izlemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda zekâ ile dil gelişimi arasında paralel bir gelişim olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

Sonuç olarak dil ve düşünce birbirini doğrudan etkiler. Bu etkileşim üstün zekâlı ve yetenekli çocukların doğaları gereği daha hızlı ve daha yönlüdür (Distin, 2006; Gottfried, 1994; Shea, 2008; Baksa, 2006). Bu süreç öğrenciye özeldir. En verimli şekilde yararlanılması için öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır (VanTassel-Baska, 2017 s. 269).

2.4. ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil, düşünce ve zekanın birbirine paralel ilerlediği düşünülürken ana dil öğretiminin önemi de ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili Konfüçyüs'e sorarlar, bir ülkenin yönetimi sizde olsaydı, işe nereden başlardınız? Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başlardım. Çünkü dil kusurlu olursa, kelimeler düşünceleri ifade edemez. Düşünceler iyi anlatılamazsa, yapılması gerekenler doğru yapılamaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa düzen bozulur. Düzen bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir, diyerek cevaplar (Tarım, 2013:96).

Ülkemizde Türkçe öğretimi yaklaşımlarını cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası ele alabiliriz. Cumhuriyet sonrası Türkçe öğretimi, okuma-yazma seferberliği ile önemli hale gelmiş, konuyla ilgili çeşitli kongreler düzenlenmiş kararlar alınmıştır. Sonrasında ise 1926, 1936, 1948 ve 1981 yıllarında Türkçe öğretimi programında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Dünya'da ise 1970'lerde James Britton eğitim için kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda "Language for Life" yazısı ile eğitimde dil becerilerinin önemine değinerek, öğrencilerin okulda dilin kullanımını öğrenmelerini ve bunu kullanmalarının gereğini belirtmiştir. Edebiyat çalışmalarını için öğretmenler geleneksel modelden farklı bir öğretmenlik rolü üstlenmelerini ve sınıfta öncelikle gözlemci olmalarının gerektiğini, her çocuk bireysel olarak dil becerilerini deneyimlemeli ve öğrenmelidir. Öğretmen gerekli gördüğü yerde ve gerekli öğrencilerle çalışmalar yapar, diyerek dile getirmiştir (Department of Education and Science, 1975). Bu rapor Edebiyat çalışmalarının önemini anlaşılması ve geleneksel edebiyat çalışmalarından beklenenlerin değişmesi için dönüm noktası kabul edilebilir.

Dünyadaki değişimlerle 1981 yılından 2005 yılına kadar benimsenen Türkçe öğretimindeki davranışçı yaklaşım 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programın uygulanması ile Türkçe öğretiminde farklı becerilerin gelişmesi gereği de ortaya çıkarmıştır. Davranışçı yaklaşımda davranışlar temele alınırken, yapılandırmacı yaklaşımda becerilerin önemi öne çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilgileri dışarıdan değil, kendilerinin zihinsel biçimlendirmesi olarak görmektedir (Matthews, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci temelli yapısı, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için tasarlanan eğitim programlarının da temelini oluşturmaktadır.

Bu yaklaşımın ana dil dersleri için çeşitli modelleri bulunmaktadır. Bu modeller temelde kullanılan tekniklerin öğrencilerle paylaşılması ve yapılacak çalışmalar hakkında farkındalık oluşturmak üzerinedir. Bu ana dil dersleri modellerinden *açıklayıcı modelde*, öğretmen öğrencilere kullanacağı model hakkında bilgi verir ve çeşitli sorulardan yararlanılmaktadır. Bu sorular; Ne? (kullanılacak tekniğin ne olduğu), Niçin? (bu tekniğin neden kullanıldığını), Nasıl? (bu tekniği nasıl kullanıldığını konusunda öğretmenin rehberlik etmesi), Ne zaman? (bu tekniğin ne zaman kullanılması gerektiği) soruları öğretmene ve öğrencilere rehberlik eder (Théorêt ve Dumais, 2004 Akt. Güneş, 2014 s. 70). Bir diğer model ise *Etkileşimsel modeldir*. Bu modelde ise öğretmenin rehberliğinde oluşturulan gruplarda öğrenciler sıra ile grup başkanı olur ve grup içinde yapılan çalışmalarını yönetir. Bu modelin öne çıkan yanları her öğrencinin grup içinde liderliği tatması ve tekniklerin kullanılmasıdır (Théorêt ve Dumais, 2004 Akt. Güneş, 2014 s. 71).

Yapılandırmacı yaklaşım içinde önerilen bir başka model ise *Teknikleri öğretme modelidir*. Bu modelde öğretmen kullanacağı beceri alanına göre öğrencilere kullanacağı tekniklerin listelerini verir. Bu tekniklerin kullanılmasında açıklayıcı modelden de yararlanarak, öğrencilere rehberlik yapar. Bu modelin öne çıkan tarafı ise öğretmenin çeşitli rolleri olmasıdır. Öğretmen öğrencileri, düşündürme rolü ile öğrencileri teknik hakkında düşünmeye, karar verme rolü ile teknikleri planlamaya, güdüleme rolü öğrencilerini zorluklar karşısında cesaretlendirmeye, sorgulama rolü öğrencilerini tekniğin ya da tekniklerin doğruluğunu sorgulamaya ve rehberlik rolü tüm bunlar yapılırken rehberlik etme konusunda rolleri hatırlatır eder (Théorêt ve Dumais, 2004 Akt. Güneş, 2014 s. 71).

Son olarak bu yaklaşımda kullanılan model ise *örnekleme modelidir*. Bu modelde öğretmen tekniklerin kullanımını öğrencilere örnekler göstererek anlatır ve bunları yapılacak çalışmalar üzerinde göstermelerini sağlar. Bu modelin bir ayrıntısı da seçilen tekniklerde yapılacak çalışmaları ve tüm düşüncelerin dile getirilmesidir (Güneş, 2014). Ana dil dersleri için bu modellerin kullanılması önerilmektedir fakat bu konuda öğretmenlerin yeterinde bilgi sahibi olmamaları bu konuda karşılaşılan ciddi bir sorundur. Buna ek olarak Açıköz (2004 s. 67), yapılandırmacı yaklaşımın yanlış anlaşıldığının bu yaklaşımın öğrencinin nasıl öğrendiğini açıkladığına, öğretimin nasıl yapılması gerektiğini açıklamadığına değinmektedir.

Hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın Türkçe Öğretiminin temeli, dört temel beceriye dayanmaktadır. Bunlar, hem üstün zekalı ve yetenekli çocukların hem de normal potansiyele sahip çocukların gelişiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde bir sıra takip etmektedirler. Dinleme; dil becerilerinin gelişimi içinde ilk ve önemli beceri alanlarından biridir. Dinleme çeşitli sesleri (müzik, gürültü, konuşma gibi) işitme ve anlamlandırma işidir (Güneş, 2014 ss. 79-80). Öğrencilerimizin iletişim becerilerini, sosyal becerilerini, dil becerilerini, öğrenme becerilerini geliştirmek için dinleme eğitimi ve öğretimi yaparız. Dinleme öğretimi için çeşitli süreçler üzerinde durulabilir. Bunlardan ilki, *dinleme öncesi kullanılacak teknikler*; dinlenecek materyalin çeşitli ipuçları ile içeriğinin tahmin edilmesi, konuyla ilgili sorular sorularak önceki bilgilerin çağırılması, dinlemenin amacının belirlenmesi, kullanılacak tür ve teknik hakkında bilgi verilmesi gibi.

İkinci olarak *dinleme aşamasında kullanılacak teknikler* ele alınabilir, dinleme aşamasında listeleme, karşılaştırma yapma, grafiklerle ya da çeşitli akıl haritaları oluşturma, abartılı bölümleri, gerçek ve hayal olan bölümleri belirleme, konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirtme gibi sıralanabilir. Son olarak *dinleme sonrası kullanılacak teknikler* ise; dinlediklerinin ve konuyla ilişkili kendi düşüncelerinin değerlendirilmesidir (Güneş, 2014 s.95-103). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar çoğu zaman iyi dinleyicilerdir. Dinleyerek neler öğrenebileceklerinin farkındadırlar (Bisland, 2004). Dinleme becerisi, nörolojik ya da fiziksel herhangi bir bozukluk olmadığında doğum ile başlayan, gelişen ve belli kurallar çerçevesinde verimliliğinin artacağı bilinen bir beceridir. Okulda öğretilmesi gereken ise dinlemenin daha ayrıntılı kuralları ve türleridir. Dinleme türleri ise;

seçici dinleme; kişi hangi bilgiye ihtiyacı varsa o bilgileri alacak şekilde dinleme yapar, *katılımlı dinleme*; dinleyici konuşmaya aktif olarak katılır. Konuyla ilgili soru sorar, özetler, içindeki derin anlamları bulup çıkarmaya çalışır; *etkili dinleme*; dinleyici dinleme sırasında notlar alır, başıyla dinlediğini ve onayladığını ya da bu konuda düşündüğünü belirten jest ve mimikler yapabilir amaç dinleyicinin dinlediklerini en üst seviyede anlamasıdır, *eleştirel dinleme*; dinleyici hızlı olmalıdır, dinlediklerini kısa süre içinde çözümlenmeli, içsel bir diyaloga girmeli, tüm düşüncelerini birleştirmeli ve tüm bunları değerlendirebilmelidir, eleştirel dinlemede eleştirel okumaya benzer beceriler ve teknikler kullanılır, eleştirel okuma becerisinde detaylı olarak ele alınmıştır. Son dinleme türü ise *empatik dinleme*; kişinin kendini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini hissederek dinleme yapmasıdır (Yıldız ve diğerleri, 2006 ss. 183-186). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için tasarlanan eğitim programlarında etkili dinleme ve eleştirel dinleme türleri kullanılır. Bisland (2004), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin dinleme becerilerinin diğer öğrencilerden daha gelişmiş olduğunu ve liderlik becerilerinin gelişimi için tasarlanan eğitim programlarında dinleme becerisinin önemi üzerinde durmuştur.

Çocuk sesleri duyar, bu sesleri anlamlandırır, dinlemeyi öğrenir ardından konuşmaya başlar. Konuşmanın hayatımızdaki önemli rolü tartışılmaz. Konuşma kişiler arası iletişimin en temel ayaklarından. Taşer (2000 s. 27) konuşmayı, “Duygu, düşünce ve hayallerin, görsel ya da işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine aktarılması” olarak ele almıştır. Konuşma öğretimi üç temel amaç ile ele alınır. Bunlar seslendirme, doğru konuşma, etkili ve güzel konuşmadır (Yıldız ve diğerleri, 2006 ss. 162-164). Bu üç temel amaç çerçevesinde kurgulanan konuşma becerisi derslerinde de dinlemeye benzer üç süreç kullanılabilir. *Konuşma öncesi kullanılacak teknikler*; planlı konuşmalar için, konuşmaya hazırlık sürecidir. Konuşmanın yapılabilmesi için bilgi toplanması, amacın belirlenmesi, grubun belirlenmesi, fiziksel ve psikolojik hazır olma, konuşmanın yapılandırılması, dinleyicinin dikkatini çekme, olabilecek olumsuzlukları göz önüne almak gerekmektedir. *Konuşma sürecinde kullanılacak teknikler*, kurallara uygun konuşma, beden dilinin doğru kullanımı, sesi doğru kullanma olarak ele alınabilir. Son aşama olan *konuşma sonrası kullanılacak tekniklerde* ise tüm Türkçe becerisi çalışmalarında olduğu gibi değerlendirme yapılır. Konuşma yapan kişinin kendini

değerlendirmesi, akran ve öğretmen değerlendirmesi buna örnek gösterilebilir. Planlı konuşmalara ek olarak Türkçe öğretimi içinde plansız konuşmaların da önemi büyüktür. Anne-babadan öğrenilmeye başlanan dil becerilerinin en temelinde de plansız konuşmalar vardır. Plansız konuşmalar çocuğun okula başlaması ile birlikte planlı, istedik davranışlara ve değerlendirilecek bir beceriye dönüşür.

Çocukların konuşmalarındaki temel dilsel özelliklerden biri kelime hazinelerinin zengin olup olmamasıdır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların dilsel özelliklerinden biri kelime hazinelerinin zengin olması ve kelimelerle oynayabilme yetenekleridir (Sak, 2010). Smutny ve von Fremd (2004), uygun ortam sağlandığında bazı çocukların erken yaştan kelimeleri seveceği ve dile özel ilgisinin ortaya çıkacağını dile getirmiştir. Fehrenbach (1991 ss.125-127), sözel becerileri yüksek öğrencilerin diğer dersler için de bu becerilerini kullandığını dile getirmiştir. Akranlarından ileride söz varlıklarının olması, üst düzey düşünebilme becerileri birleştiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin konuşmaları etkileyicidir. Bu sayede grupta lider olabilir ya da birilerini istedikleri konuda ikna edebilirler. İlgilerini çeken konulara karşı dikkatini toplayabilme ve uygun ortamı bulduklarında bu konular hakkında konuşma eğilimlidirler (Sak, 2010).

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, zeki bir konuşma ile büyük tartışmaların bile uzlaşmaya dönüşebileceğinin farkındadırlar. Bu yüzden de ilgilerini çekmeyen konularda ya da konuşmacının yeterli olmadığını düşündükleri noktalarda daha fazla dinlemek istemezler, sabırsız ya da dinlemeyi bilmiyor şeklinde eleştirilerle karşılaşabilirler. Konuyla ilgili Cramond (1992 ss.44-48), üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için tasarlanan eğitim programlarında konuşma ve dinleme etkinliklerinin ihmal edildiği, bu öğrenciler için dinleme ve konuşma çalışmalarının özellikle yoğunlaştırılması gereken alanlar olduğu üzerinde durur. Dinleme ve konuşma çalışmalarını üstün zekalı ve yetenekli çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri için önermektedir. Öğrencilerin ilgisini çeken konularda buluşlara imza atmış biliminsanlarının, farklı akımlar yaratan ya da yaratıcı eserler veren sanatçıların, müzisyenlerin hayatları ve çalışmaları hakkında çeşitli dinleme ve konuşma etkinlikleri düzenlenebilir. Cramond (1992), dinleme ve konuşma etkinliklerinin mutlaka değerlendirilmesi gereği üzerinde durmuş ve kişinin kendini değerlendirmesinin tercih edilmesini önermiştir. Üstün zekalı öğrencilere dinleme ve

konuşma etkinliklerinde daha hızlı ya da öğrencinin hızına uygun bir tempoda, iletişim becerilerinin yapılandırılması temele alınarak, daha derin konularda, çeşitli ve günlük hayatta işlerine yarayacak şekilde ileri düzeyli (advanced), bireyselleştirilmiş fırsatlar sunulması üzerinde durmuştur. Bu etkinlikler dikkatli planlanması gereken programlardır.

Bakıldığında temel becerilerden ilk ikisinin başlaması ve gelişimi çocuk okula gitmeden gerçekleşmekte, okulda öğrencilere dinleme ve konuşma becerisini daha etkin kullanabilme öğretilmeye çalışılmaktadır. Okuma ve yazma becerisi ise okulda kazanılması beklenen beceriler arasındadır. Okuma; kelimelerin duyu organları ile alınıp, anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır (Uluğ, 1993). Genç (2001), okumanın çok boyutlu bir gelişim süreci olduğunu iletişim, algılama ve öğrenme olarak ele alınması gereği üzerinde durmuştur. Smith ve Dechant (1961), bilişsel yorumlama sürecinin tanıma ve algılamadan oluştuğuna değinmektedir. Kişi okuma yaparken önce harfleri tanır, ardından algılama süreci başlar. Stanovich (1986), okuma yeteneğinin bilişsel gelişimi, bilişsel gelişimin de okuma yeteneğini etkilediğini öne sürmektedir. Öğrencilerin üst düzey okuma becerilerinin, öğrencinin öncelikli bilişsel gelişimine katkı sağladığını ve diğer tüm derslerini de etkilediğini savunmaktadır.

Buna karşın ülkemizde yapılan okuma becerisi çalışmaları hakkında Güneş (1994), okullarda sürekli kullanılan okuryazarlık becerilerinin zamanla köreldiğini belirtmektedir. Bu konuda Güzel ve Karatay (2013 ss. 120-127), öğretim hayatının ilk yıllarından başlayarak üniversiteye devam eden Türkçe öğretiminin yetersiz olduğunun bilinen bir gerçek olduğunu, bunun nedenlerini, yapılan çalışmaların anlamdan ve metnin gerçek vermek istediklerinden çok yazının çözümlemesinin ile geleneksel okuma anlayışına bağlı olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde durum bu iken, Caldwell'de (1985) Amerika Birleşik Devletleri için bir tespit yapmış ve okuma programlarının %80-90 oranında orta düzey okuyuculara hitap ettiğini söylemiştir. Okuma derslerinin sıkıcı ve basit algılanmasının, basit ilişkiler kurulabilen anlam soruları, şekil tür bilgisi, okunanın olduğu gibi aktarılmasının beklendiği, hatırlama düzeyinde bilgilerin işlenmesine fırsat vermeyen çalışmaların sebep olduğu üzerinde durmuştur. Geleneksel Türkçe eğitim programlarında metnin olduğu bölümün açılması, sessiz okunması, öğretmenin metni yüksek sesle okuması ardından sınıfta

birkaç öğrenciye sesli okutulması ve metnin anlam sorularının yapılması, ilgili dilbilgisi bölümünün yapılması ile son bulmaktadır. Öğrenci öğretmenin verdiği yönergelere göre güdümlü okuma yapar, metnin çalışma kitabındaki alıştırmalarını tamamlar ve bölüm tamamlanır. Öğrencinin alıştırmaları yapmasının öğrencinin etkin olduğu bir öğrenme olduğu düşünülür. Fakat öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde farklılıkları gözetilmeksizin hazırlanan ve öğrencinin süreci ve kendisinin nasıl, neden öğrendiğini sorgulaması gereğinin farkında olmadığı bir sistemde etkin öğrenmeden ve okumaya anlam yüklenmesinden söz edilemez.

Cramer (2004), okumaya anlam yüklenebilmesi için çeşitli anlam kurma becerilerinden yararlanılması gerektiğine değinmiştir. Bunlar kendi içlerinde temel beceriler, ima ve muhakemeye dayalı beceriler, kelime anlamıyla ilgili beceriler ve yargılama, takdir etme ve değerlendirme becerileridir. Bu becerilerden ima ve muhakeme, yargılama, takdir etme, değerlendirme becerileri, Bloom Taksonomisi içinde üst düzey düşünme becerileri arasında değerlendirilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Tablo 2 : Anlam Kurma Becerileri

Basit Beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamıyla İlgili Beceriler	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1. Ana Fikir (verilmemiş) 2. Aşamalandırma 3. Yönergeleri izleme 4. Yeniden ifade etme 5. Delil gösterme 6. Gerçek detayları bulma 7. Bilginin yerini belirleme	1. Çıkarım yapma 2. Tahmin etme 3. Uygulama yapma 4. Neden – Sonuç 5. Açıklama 6. Farklılıkları bulma 7. Karşılaştırma yapma 8. Yorumlamak 9. Sonuç Belirleme 10. Genellemeler yapma 11. İma edilen ana fikri bulma	1. Kelimenin sözcük anlamını bilme 2. Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme 3. Farklı anlamları bilme 4. Bağlamdaki anlamı bilme 5. Birleşik kelimeleri anlama 6. Eş anlamlıları bilme 7. Zıt anlamlıları bilme 8. Eş seslileri bilme 9. Kelime köklerini bilme 10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme 11. Kelime köklerini bilme 12. Deyimleri bilme 13. Benzetmeleri bilme	1. Ruh halini anlamak 2. Tavrı ve tarzı anlamak 3. Tarif ve nitelendirmeleri anlamak 4. Değerlendirebilme 5. Değer yargılarında bulunabilme 6. Hislerini ortaya koyabilme 7. Fikirlerini belirtebilme 8. Şakacı ve anlayışlı tutum sergileyebilme 9. Güzelliği takdir edebilme

Anlam Kurma becerileri (Cramer, 2004: 299 Akt: Akyol, 2012 s. 34)

Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme, üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için doğum itibari ile başlayan, akranlarından hızlı gelişen bir karakteristik özelliktir (Costa ve Lowery, 1989). Fehrenbach (1991), yaptığı araştırmada üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile normal zeka düzeyindeki öğrencilerin okuma sırasında kullandığı stratejileri karşılaştırmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin çıkarım yapma, yapıları analiz etme, tahminde bulunma, değerlendirme ve içeriğin dahil olduğu alanla ilişkiler kurma becerilerinde diğer çocuklardan daha iyi olduğu bulgulanmıştır. Bu stratejiler Cramer'ın (2004), anlam kurma becerileri içinde yargılama, takdir etme ve değerlendirme başlığı altındaki beceriler kategorisinde değerlendirilebileceği gibi, Bloom Taksonomisi göz önüne alındığında da bu strateji ve beceriler analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindedir denebilir.

Ek olarak Reis ve diğerleri (2012 akt: Leana), üstün zekâlı ve yetenekli okuyucuların dört temel özelliği olduğunu söylemektedir Üstün zekalı ve yetenekli,

ileri sözel becerilere sahip çocuklar okumaktan keyif alır, erken yaşta okur, yaşlılarından önde sözel beceriye sahiptir ve ileri düzey kavrama becerileri gösterir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okumanın önemin, bilmelerine karşı ilgilerinin sınıf ilerledikçe azaldığı bulgulanmıştır. Bunun sebebi olarak öğrenciler, yapılan çalışmaların ve ödevlerin ilgi çekici olmayışı ya da kolay olması gibi sebepler sıralamışlardır (Anderson, Tollefson ve Gilbert, 1985). Van Tassel-VanTassel-Baska (1998), okumaya erken yaşta başlayan ya da iyi okuma deneyimleri ile okumaya olumlu tutum geliştirmiş, ileri düzey sözel becerilere sahip öğrenciler için farklılaştırılmış programlar uygulanmasının önemle üzerinde durmuştur. Bu konuda Shore ve diğerleri (2014 ss. 49-51), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin, erken okumaya başlamamış olabileceklerini, ancak doğru eğitim programı uygulandığı takdirde yüksek performans gösterebileceklerini vurgulamışlardır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanan okuma becerisini geliştirmeye yönelik programlar, Sacks ve Mergendoller'e (1997) göre, farklı yöntem ve materyal ihtiyacı da doğurmaktadır. Witty, erken okumaya başlayan çocukların belirlenmesi gerektiği ve bu öğrenciler için farklılaştırılmış yöntem, materyal ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur (Bonds ve Bonds, 1983, s:5 1992 Akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014 s. 53). Bu bağlamda bakıldığında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış Türkçe okuma programlarına, yöntem, materyal ve değerlendirme ihtiyaçları vardır.

Öğrencilerin ihtiyaçlarının farklılaşması, sınıf içindeki öğrenci performansları ya da sınıf değerlendirmeleri ile de belirlenebilir. Edebiyat becerilerinde arkadaşlarından daha yüksek performans gösteren öğrencilerin ileri seviye okuma materyallerine ihtiyaçları vardır (Bonds ve Bonds, 1983 Akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014).

Tasarlanan okuma etkinliklerinde teknoloji ve çeşitli yayınlar da kullanılmalı, konu içeriği ile öğrencileri okumaya teşvik etmeli, mevcut okuma becerisini dikkate almalı, öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme profili ve ilgilerindeki farklılıklar eğitimci tarafından tespit edilmeli, bu farklılıklara cevap verebilecek bir okuma programı tasarlanmalıdır. Okuma materyalleri öğrencilerin ilgisini çekmeli, zengin

bir söz varlığına sahip olmalıdır. Öğrenciler çalışmaları yaparken uygun seviyede zorlanmalı ve zenginleşmeli ve bunu hissetmelidirler. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermeli, okuyacağı metinlerdeki amaçlarının farkında olma ve farklı okuma tür ve tekniklerini seçebilme olanağı sunmalıdır (Bonds ve Bonds, 1983; Brown ve Rogan; Coleman ve Cross, 2005; Feldhusen ve Van Tassel-VanTassel-Baska, 1989 Akt: Robinson, Shore, Enersen, 2014). Öğrencilerin yapacakları okumanın amacına göre nasıl okuma yapacaklarını ve hangi tür ve teknikleri kullanacaklarını belirleyebilmesi önemli bir çözümleme sürecidir. Her metin satır satır okunamayacağı gibi her metin hızlı okuma teknikleri kullanılarak da okunmaz. Öğrencinin okuyacağı metinde okuma amacını ve yöntemini belirleyebilmesi için bu türlerle tanışması gerekmektedir.

En temelde kullanılan okuma türleri sesli ve sessiz okumadır. Sessiz okuma okunanın anlaşılmasını, sesli okuma ise hem anlamayı hem de anlatmayı sağlar. Yıldız ve diğerleri (2006), Milli Eğitim Programını temel alarak okuma yöntem ve tekniklerini göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme şeklinde sıralamıştır. Not alarak okumada öğrenci okuma sonrası da kullanılacağı bilgileri not alır. Genelde sınavlara ya da çeşitli sunumlara çalışılırken kullanılır. Güneş (2014) ise sesli ve sessiz okumaya ek olarak okuma türlerine, Sorgulayıcı okuma, Paylaşarak okuma ve Bağımsız okumayı kabul etmiştir. Paylaşarak okuma, metnin çeşitli bölümlerinin farklı kişiler tarafından paylaşarak okunması; sorgulayıcı okuma sırasında okunanların sorgulanması ve bağımsız okuma da herhangi bir zorunluluk ya da şart olmadan okuma yapılması olarak alınmıştır.

Yılmaz (2014) ise okuma türlerini, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma ve hızlı okuma ve eleştirel okuma olarak ele almıştır. Göz atarak okumada, metnin başlığına, görsellerine, altı çizili yerlere bakılır, giriş, gelişme ve sonuç paragrafları okunur, kısaca metnin okuma amacının ve nasıl okunması gerektiğinin belirlenmesi için metnin ana hatlarının çıkarılmasıdır. Yılmaz'a (2014 s. 90) göre göz atarak okuma, hızlı okuma tekniklerinden biridir. Hızlı okuma tekniklerinde ise öğrencilerin, metnin genel olarak vermek istediklerini anlamak için metnin çeşitli tekniklerle okunmasıdır. Yaşadığımız çağda muhakkak ki

bilgiye hızlı ulaşmak önemlidir. Kısa sürede çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilmek, kaynakları tarayabilme fırsatı sağlayan hızlı okuma, geçtiğimiz yıllarda sanki bir mucizeymiş gibi gösterilmiştir. Akyol'a (2006) göre ilkokulda hızlı okuma tekniklerinin kullanılması uygun değildir. Hızlı okuma, metnin okuyucu tarafından çeşitli tekniklerle belli bir zaman dilimi içinde okunmasıdır. Temel amaç, görme alanını genişletme ve konuya genel olarak hakim olunmasının sağlanmasıdır. Bir metindeki tüm detayların anlaşılması amaçlanıyorsa bu tekniğin kullanımı uygun değildir. Bir diğer okuma türü Güdümlü okumadır; öğretmen tarafında seçilen bir kitap ya da metnin, öğretmen yönergeleri ile okunmasıdır. Bunun için öğretmenin yapacağı ayrıntılı planlama önem taşımaktadır. Serbest okuma; yukarıda bağımsız okuma olarak da açıklanan boş zamanları değerlendirmek için yaptıkları okumadır. Üstün zekalı ve yetenekli ya da normal zeka seviyesinde tüm öğrencilerin Türkçe okuma çalışmalarında bu beceriler kullanılmaktadır.

Ülkemizde son yıllarda önemi daha da anlaşılan eleştirel okuma ve eleştirel dinleme ise metnin çözümlenmesi, metinle sessiz bir diyaloga girilmesi, kendi düşüncelerimiz ile metindeki düşünceler ile yepyeni bir sentezin ortaya çıkması ve bunların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Eleştirel okuma, okuma becerisinin üstünde bazı beceriler gerektirir. Spache (1964), eleştirel okumanın işlevsel okur yazarlığın ve anlama, analizin daha üzerinde beceriler gerektirdiği üzerinde durmuş ve eleştirel okumada kaynağın doğruluğunu sorgulayabilmek, yazarın amacını belirleyebilmek, konuyla ilgili çıkarımlar yapabilmek, çeşitli yargılar oluşturabilmek, gerçek ve gerçek dışı öğeleri ayırt edebilmek becerilerini eleştirel okuma becerileri olarak sıralanmıştır. Eleştirel okuma, eleştirel düşünme becerisinin gösterilebileceği bir alandır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların okuma becerisinden kullandıkları düşünme becerileri diğer öğrencilerden farklılıklar göstermektedir (Shore ve Kanevsky, 1993). Üst düzey düşünme becerilerini geliştiren okuma etkinlikleri üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında bulunmalıdır. Eleştirel dinleme ve okuma konusu *Türkçe Öğretimi ve Eleştirel Düşünme* başlığı altında tekrar ele alınmıştır.

Türkçe öğretiminin en önemli becerilerinden bir diğeri de yazmadır. Francis Bacon "Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır." sözüyle yazmanın önemini açıklamıştır. Göğüş (1978 s. 235), yazma,

insanın bilgi edinmesi, zihnen olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanması sonucunu doğurduğunu ifade etmiştir. Yıldız ve diğerlerine (2006) göre yazma düşüncenin ürünü olan anlatımdır. Öğrencilerin çeşitli kuralları takip ederek somut ve kalıcı bir ürün çıkarabildikleri çalışmalardır. Ürün oluşturmanın yanında psikolojik bir ihtiyaçtır. Kişi duygularını, düşüncelerini yazarken özgür bırakır. Goethe, Genç Werther'in Acıları romanı için “Yazmasaydım, ölecektim” diyerek, Ahmet Hamdi Tanpınar da “Yazmak sadece eser vermek değildir. Aynı zamanda kafanın sağlığını sağlar.” diyerek yazmanın kişide yarattığı ruhsal rahatlığı dile getirmiştir.

Yazmanın kişinin bilgilerini sonraki dönemlere aktarması, rahatlatması, yazarak ürün verebilmesine ek olarak Güneş (2014), yazmanın çok boyutlu bir eylem olduğunun üzerinde durmaktadır. Bunlar tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarıdır. Kişi yazmadan önce planlama yapar, harekete geçer ve planladıklarını yazar sonrasında ise kendi ve diğer insanlar ile paylaşır. Yazma çalışmalarını Yılmaz (2014), öğrencinin eline kalem alarak çizmeye başladığı ilk ana dayandırmıştır. Yazının farkındalığının kazanılması ve gerçek yazma çalışmaları ile devam eder. Yazılan metinlerin daha etkileyici olması için çeşitli yazı türleri ve bu türlerin teknikleri kullanılır. Yazı türlerini Güneş (2014), betimleyici yazma, ikna edici yazma, hikaye edici yazma, sorgulayıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, yaratıcı yazma şeklinde ele alınmıştır. Bir metinde ya da etkinlikte çeşitli türler kullanılabilir. Her türün kendi içinde farklı özellikleri vardır. Bu türlerdeki becerileri çocuğun akademik ve sosyal yaşamını etkileyecektir (Distin, 2006). Yazdığı postadaki ikna ediciliği ya da bir metindeki doğru açıklamalarının temelleri okulda yapılan çalışmalarla temellenmektedir.

Günümüzde yazma becerisi üzerine birçok araştırma yapılmış ve modeller geliştirilmiştir. Bu modeller Schmidt Modeli, Van Galen Modeli, Hayes-Flower modeli ve Hayes modelidir. *Schmidt modeli*, yazma işini kişinin zihinsel şemalarına dayandırmaktadır. Van Galen Modelinde yazma kodların nöronlar sayesinde beyne gitmesi ve yazı eylemine dönüşmesidir. Bu modellerden den en yaygın olanları Hayes-Flower modeli ve Hayes modelidir. *Hayes ve Flower modeli* üç bileşenden oluşmaktadır ve bu bileşenler birbirinden ayrılamaz. Bunlardan ilki Görev iş alanıdır. Yazmanın gerçekleştirilmesi ile ilgili bütün işlemleri kapsamaktadır. Yazı kimin için

yazılacak, amaç ne, konu ne olacak gibi soruların cevaplarının arandığı bileşendir. Bir diğer bileşen ise ön bilgiler ve zihinsel süreçler yazarın konuyla ilgili tüm bilgilerini harekete geçirdiği ve araştırmalar yapmasıdır. Son olarak ise Yazı üretim süreci yazının yazıldığı süreç bileşenidir. Bu süreç de kendi içinde üç aşamalıdır. Bunlar; Zihinsel tasarım süreci, metinleştirme süreci ve gözden geçirme süreci şeklindedir. *Hayes Modeli* ise 1996 yılında geliştirilmiştir. Hayes ve Flower modelinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve Hayes modeli diğerlerinden daha kullanışlı hale getirilmiştir. Bu modelin öne çıkan noktalarından biri, yazarın güdülenmesinin önemle üzerinde durulmasıdır. Bu noktada öğrencilerin de yazarlar olarak güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Bu model ön bilgiler ve zihinsel süreçlere diğer modellerden daha uzun süre ayırmış ve detaylandırmıştır. Bu modelde basamaklar, Zihinsel tasarım, sorun çözme, metinleştirme ve gözden geçirme şeklindedir (Güneş, 2014).

Modellerin tamamında ortaya bir ürün çıkarılması esastır fakat bu modellerden bir kısmının da dayandığı yazma süreçleri için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikleri ise yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamalar başlıkları altında incelenebilir. Yazma öncesi aşamada genel olarak planlama yapılır. Yazılacak metnin planlaması yapılır, amaç, metnin yapısı, kitle belirlenir. Konu hakkında ön bilgiler harekete geçirilir. Yazma aşamasında; taslak oluşturulur, taslak gözden geçirilir, metin paylaşılır. Yazma sonrasında ise metin değerlendirilir. Tüm bu aşamalarda farklı zihinsel beceriler kullanılır. Callagan, Krap ve Nobel (1993), yazma çalışmaları için ürün temelli çalışmalardan ziyade süreç temelli çalışmaların yapılması gereği üzerinde durmuştur. Süreç içinde çocukların becerileri, güçlü ve zayıf yönleri daha iyi analiz edilebilir ve gerekli yerlerde müdahaleler yapılabilir (Graves, 1983).

Süreç içinde öğrencilerini tanıyan öğretmenler, üstün zekalı öğrencilerin çoğu zaman yazı yazmayı reddedebileceğinin farkındadırlar. Neumeister (2004), yaptığı araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yazma eyleminden kaçındıklarını bulgulamıştır. Öğrenciler “ya yanlış yaparsam, ya da yazmak istemiyorum çünkü istediğim kadar iyi olmayacağını düşünüyorum.” gibi sebepler göstermişlerdir. Bu durumun sebebi üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleridir. Mükemmeliyetçilik, öğrencilerin ürün vermesini

engellediği durumlarda öğretmenler tarafından iyi yönetilmelidir. Ürün verememe, yazmak istememe yazma becerisini de olumsuz etkilemektedir. Konuyla ilgili Robinson ve Feldhusen (1984), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı sözel ve yazılı anlatım becerileri desteklenmeli, bu öğrenciler motive edilmelidir, aksi takdirde seviyelerindeki ürünleri ortaya çıkaramayacaklarını söylemiştir.

Yazma çalışmalarında öğrencilere kazandırılması gereken üst beceriler vardır. Bunlar; eleştirel düşünme, iletişim becerisi, araştırma becerisi, yaratıcı düşünme, problem çözme becerisidir (Yıldız, 2006). Feldhusen (1994), son yıllarda üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için üst düzey düşünme becerileri ile temellendirilen eğitim programlarına ağırlık verildiğine ve bu programlarda Bloom taksonomisinde yer alan çözümlenme, değerlendirme ve sentez basamaklarının yoğunluklu olduğu etkinlikler olduğuna değinmiştir. Robinson, Shore ve Enersen (2014), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programlarına ve günlük hayat akışına dahil etmeleri gereken beceriler üzerinde durmuştur. Bunlar; problem bulma, üstbiliş, ilişkisel akıl yürütme, yansıtıcı araştırma, ırsak düşünme, sokratik tartışma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerisi çalışmalarında da öne çıkan yaratıcı yazma, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcılığı kullanmaları gereken yazma becerisidir.

Şu bir gerçektir ki, önceki dönemlerde iyi okuma telaffuzu, güzel el yazısı ile metin üretme ve mükemmel dilbilgisi gibi ezbere dayanan beceriler ağırlıklı ilerleyen derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarının değışmesi ile son dönemde okullarda yapılan çalışmalarının geçmiştekilerden farklı olması kaçınılmaz bir gereksinimdir. Okullarda yapılan çalışmaların temelinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmelidir. Doğru düşünen çocukların yaşam becerileri ve akademik düşünme becerilerine bağlantılı olarak gelişecektir. Bu üst düzey düşünme becerileri yaratıcılık ve eleştirel düşünme olarak ele alınabilir.

2.5. YARATICILIK VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe derslerinin temelinde dinlediğini, konuştuğunu, okuduğunu ve yazdıklarını düşünmek vardır. Düşünme çeşitli seviyelerde ele alınmıştır. Bunlar temel düşünme seviyesi ve karmaşık düşünme seviyeleridir. Temel düşünme seviyesi hatırlama, listeleme, gözlem yapma ve aktarma gibi eylemleri içerirken, karmaşık

düşünme ise problemleri belirlemeyi, çözüm yolları bulmayı, bunlara farklı açılardan bakmayı, çözüm yollarını eleştirmeyi, bir çözümü seçmeyi ve uygulamayı içerir (Paul, Elder, 2008). Düşünme seviyelerinden karmaşık düşünme, çoğu zaman üst düzey düşünme becerileri genellemesi ile de anılır. Üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcılık insan var olduğundan beri dünya tarihini çeşitli buluşlar, keşifler ile değiştirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretimi programının (MEB, 2005) amaçları içinde de yer almaktadır. “Yaratıcılık” (creativity) kelimesi ile ilk kez Oxford İngilizce Sözlük’te 1875 yılında karşılaşıldığında birçok insan tarafından bu kelimenin ne demek olduğu bilinmiyordu. İlk kullanımı, “bir şeyi yaratmaya iten yatkınlık” olarak kabul edilen yaratıcılık tanımı 20.yy da biraz daha genelleştirildi. Bu dönemden sonra “insanlarda var olduğu kabul edilen bir kapasite” olarak tanımlandı.

Yaratıcılık ile ilgili kabul edilen tek bir tanım olmasa da konuyla alakalı çalışmalara bakıldığında her yazarın kendine has farklı görüşü öne çıkmaktadır. Rugg (1963), yaratıcılığın hayal gücü olduğu üzerinde durmuştur. Treffinger, Sartore ve Cross’a göre; yaratıcılık problemlerin kökünü bulmak, çözmek, karar vermek, yaşama anlam ve değer yüklemek için kullanılan birçok önemli beceri arasındadır (Robinson, Shore ve Enersen, 2007).

Torrance (1998 ss. 43-75) yaratıcılığı “problemlerin ya da bilgideki boşlukların hissedilerek, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir.” şeklindedir. Bu birbirine yakın tanımlara karşın bir yazar olarak Oral (2003) ise; kendi yaşamımızı renklendirmek, iç dünyamızı zenginleştirmek, hem de iş ve bilim alanlarının giderek ağırlaşan koşullarıyla başa çıkabilmek için yaratıcılığa gereksinim duyulduğunu, yaratıcılığın yaşama zevkini artırılmasını, boşluktan yeni ve faydalı ürünler oluşturabilme becerisi ve olarak bahseder. Yaratıcılığın farklı tanımlarında tanımı yapan kişinin mesleki bakış açısını görebiliriz. Bu konuyla ilgili Sak (2014 ss. 13-14), “yaratıcılığın birçok tanımı vardır çünkü her mesleğin çalışma dinamikleri ve problemleri farklılaşmaktadır. Kavramsal anlamlar tecrübelerine göre de değişmektedir. Her meslek alanı yaratıcılığı farklı algılayabilir” diyerek yaratıcılık tanımlarının neden bu kadar tartışmalı olduğuna ilişkin düşüncelerini dile getirmiştir. Öyleyse bir yazar, bir biolog, bir mühendis için yaratıcılık tanımları farklılaşacaktır. Farklı disiplinlerde

çalışan kişiler arasında yaratıcılık tanımı farklılaştığına göre farklı disiplinleri ele alan dersler arasında da yaratıcılık tanımı farklılaşmaktadır.

Türkçe dersi için yaratıcılık; bu konuda yapılan çalışmalarda ortak kabul edilen kavramlardan yola çıkılarak incelenebilir. Robinson, Shore ve Enersen (2007)'a göre yaratıcılığın ortak noktaları, *yaratıcılık; karmaşıktır, geliştirilebilir veya kaybedilebilir, ebeveynler, öğretmenler, koçlar ve mentörler yaratıcılığın gelişimini etkileyip, şekillendirebilir, yaratıcılığın gelişiminde basamaklar vardır ve bu gelişim ürünlerde görülür* şeklinde sıralanmıştır (Robinson, Shore ve Enersen, 2007). Türkçe dersinde yaratıcılığın temelinde öğrenci vardır. Öğrencinin bilgi alt yapısı, çevresi, kişilik özellikleri, motivasyonu ve konuları nasıl algıladığı, gözlemleri ve dili kullanmadaki ustalığı, süreci şekillendirir ve bu süreç sonunda yaratıcı ürün ortaya çıkar. Andreasen (2005), yaratıcılığın *bireyle* başladığını bu bireyin, yaratıcı bilişsel bir *süreç* sonucunda, bir sorunu ele alıp, buna uygun *çevrede* çözümler aradığını, sorunun çözümü için *ürünler* ortaya konduğunu savunur. Bu bizi yaratıcılığın 4 temel bileşenine götürmektedir. Bu bileşenleri Rhodes 1961 yılındaki çalışmasında ortaya atmıştır. Bu çalışmayı destekler şekilde MacKinnon da yaratıcılığın “kişilik, süreç, çevre-ortam ve üründen oluşan dörtlü bakış açısındaki etkileşimin incelenmesi ile anlaşılır” demektedir (akt: Robinson, Shore ve Enersen, 2007).

Bu bileşenlerden *çevre*; yeterli özgürlük, zorlayıcı çalışmalar, uygun kaynaklar, destekleyici süpervizörler, farklı ve iletişime açık çalışma arkadaşları, tanınma, işbirliği ve yaratıcılığı destekleyen bir organizasyon, orta düzeydeki bir çatışma, yaratıcı olma yönünde alınan yönergeler yaratıcılığı arttıran çevre etkileri arasında sıralanabilir (Amabile ve Gryskiewicz, 1989; Kurtzberg ve Amabile, 2000; O'Hara ve Sternberg, 2001 akt. Kanlı, 2014). Türkçe derslerinde öğrencilerin birbirinin düşüncelerine ve farklılıklarına saygı göstermesi, sınıfta düşüncelerin özgürce konuşulabileceği bir ortamın olması; öğrencilerin yeni düşünceler üretebilmelerinin önemli adımlarından biridir.

Bir diğer etmen bireyin *kişilik özellikleri* olarak ele alınabilir. Kişinin yaratıcılığını etkilediğini savunan biliminsanları gibi yaratıcılık alanında çalışan kişiler yaratıcı bireylerin ortak kişilik özelliklerini sıralamışlardır. Yaratıcı bireylerin

özellikleri kesin çizgilerle belli olmamakla birlikte; yeni fikir ve deneyimlere açık, sosyal davranışlarda özgür, içe dönük, belirsizliklerden rahatsızlık duymayan, geniş ilgi alanlarına sahip, kendini olduğu gibi kabul edebilen, sezgileri güçlü, esnek olabilen, farklılıkları kabul eden ve farklı olan, çok sayıda fikir üretebilen, olayları detaylarıyla hatırlayabilen, olayları diğer insanlardan daha farklı görebilen, hayal kuran, çalışmaya bağlı, motivasyonu yüksek, alanla ilgili becerilere sahip, azimli kişiler olarak görülmüşlerdir (VanTassel-Baska,1998; Amabile, 1989, 1996; Neihart ve Olenchak, 2002). Çoğu zaman üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri arasında da görülen düşüncelerde esneklik, hayal kurma yeteneği, özgür olma isteği, çalışmaya bağlılık, farklı olma, azim, kendine güvenli özellikleri ile yaratıcı kişinin özellikleri benzerlikler göstermektedir.

Türkçe derslerinde, başladığı işi bitirme motivasyonuna sahip ve yaratıcı kabul edilebilecek ürünler ortaya koyan bireyler yaratıcıdır, denebilir. *Ürün*, yaratıcılığın temel bileşenlerinden bir diğeridir. Bir ürünün yaratıcı kabul edilebilmesi için şimdiye dek görülmemiş kısaca yeni olması gerekmektedir. Bir diğer adıyla *özgünlük* yaratıcılığın temel boyutlarından biridir. Yaratıcılığın temelde dört boyutu vardır. Bunlar; özgünlük, akıcılık, esneklik ve zenginleştirmedir. *Akıcılık*, konuyla ilgili fazla sayıda fikir üretmektir, yazılan metne farklı başlıklar ya da son yazabilme örnek verilebilir. *Esneklik* ise olaylara farklı açılardan bakabilme, farklı kategorilerde düşünceler üretme olarak söylenebilir. Masaldaki kötü kahramanın açısından olaylara bakabilmek esnekliğe örnek olarak verilebilir (Emir, 2001). Bir diğer boyut ise *zenginleştirmedir*. Düşüncelerin detaylandırılması da denebilir. Yazılan bir metinde betimlemelerin yeterli ve yerinde yapılması örnek olarak verilebilir.

Bir ürünün yaratıcı kabul edilmesi için ek olarak *uygun olması* da gerekmektedir. Sak (2010), bir ürün için yenilik ve uygunluk ölçütlerinin mutlaka olması gereği üzerinde durmaktadır. Yenilik ürünün özgün olması, uygunluk ise insanlar tarafından kabul edilebilirliğidir. Her yeni ürün insanlar tarafından kabul edilmez. Uygunluk bir diğer deyişle, bir soruna çözüm değildir. Ek olarak ürünün kullanışlı, yararlı ve önemli olması da gerekmektedir (Boden, 2004; Cropley, 1999; Sawyer, 2006; Sternberg ve Lubart, 1995 akt. Sak, 2014). Türkçe dersleri öğrencilerin kolaylıkla ürün verebileceği derslerden biridir.

Türkçe derslerinde yaratıcı ürün çalışmaları içinde, yaratıcı yazma çalışmaları son yıllarda en yoğun kullanılan, yaratıcılığın derse taşınması ve ürün elde edilmesi hedeflenin hedeflendiği teknikler arasında girmiştir. Earnshaw'n'a (1997) göre içinde yaratıcılığın boyutlarının olduğu yazma çalışmaları temel olarak yaratıcı yazmadır. Böttcher (1999, Akt. Urhan 2016), yaratıcı yazmanın yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinde alıştırmaya yapma, her alanda kullanılabilir olma, yazınsal türlerde yazmaya geçiş imkanı vermesi şeklinde sıralamıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarında görebileceğimiz bir başka teknik de yazılarda metaforların kullanılmasıdır. Metafor, bir şeyi başka bir şeyle betimlemektir (Kövecses, 2002 Akt Uysal 2016). Günlük konuşma dilinde ve yazılarda karşımıza çıkar. Metne zenginlik katar. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin kelimelerle oynaması, olayları ya da nesnelere betimlemelerinde de karşımıza çıkar. Wang ve Cheng (2016), öğrencilerin şiirlerde kullandıkları metaforlar ile yaratıcılık ilişkilerini incelemiş ve arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Webb, Meckstroth ve Tolan (1982), öğrencilerin yaratıcılıklarını gösterebilecekleri geniş fırsatlar sağlayan bu dil becerisi etkinliklerinde, üstün zekalı çocukların en temel sorununun, tam olarak ne yapacaklarını ve onlardan tam olarak ne istendiğini net olarak bilmemelerinden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin öğrencilere tam olarak ne beklendiğini, ne kadar geniş kapsam ve hangi kurallar dahilinde çalışma yapacağını söylemesi, öğrenciyi kısıtlamak yerine plan yapmasını ve bu doğrultuda hareket edebilmesini sağlayacaktır.

Yaratıcılığın son bileşeni olarak ele alacağımız *süreç*, öğrencilerin verdiği çabanın önemsendiği, sürecin değerlendirildiği Türkçe derslerinde yaratıcılık için öne çıkan bileşenlerden biridir. Yaratıcılığı süreç bileşeni birçok biliminsanı tarafından farklı şekillerde ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yaratıcılığın süreç bileşeni ile ilgili en eski ve hala geçerli görüşlerden biri Wallas'a (1926) aittir. Wallas yaratıcılık sürecini beş aşamada gerçekleştirdiğini öne sürmektedir. Bunlardan ilk evre olarak kabul edilen *hazırlık basamağı*dır. Bu noktada kişi çözmek istediği sorun üzerine yoğunlaşır, bilgi toplar, çeşitli çözümler üretir. Mednick (1962) yaratıcılığın süreç boyutuyla ilgili bilgi ve deneyim birikiminin gereği üzerinde durmuştur. Bu noktada konuyla ilgili gerekli bilgiye sahip olmayan kişiler çözüm üretme konusunda yetersiz kalacaklardır (Akt. Kanlı, 2014). İkinci evre ise

kuluçkadır. Bu basamakta zihnin bilinç dışında problemle uğraştığı dönemdir. O anda yazdığınız metinle ilgili çalışma yapmıyorsunuzdur fakat yazmayı planladığınız öykünüz siz farkında olmadan zihninizde dolaşıyordur. Üçüncü evre ise; *Aydınlanma*dır. Eureka! Olarak da bilinen bu aşamada bir anda soruna çözüm bulur ya da ilham gelip öykünüz bir anda kaleminizden akmaya başlar. Dördüncü evre olarak *detaylandırma* vardır. Aydınlanma evresinde yaptıklarınız bu evrede detaylandırılır. Son evre olan *doğrulama* evresinde çözümünüzün doğruluğu, yazdıklarınızın uygunluğu, kabul edilebilirliği, etkililiğinin değerlendirildiği evredir (Wallas,1926; akt: LeFever, Marlene D. 2004 Creative Teaching Methods).

Türkçe derslerinde ve ana dil becerisinde Wallas'ın tüm yaratıcılık süreçleri kullanılabilir. Kişi çeşitli okuma, konuşma, dinleme ve yazma deneyimleri ile bilgi toplar ve yeni ürünü için hazırlık yapar. Tasarladığı ürün için çalışmalara başlar, zihninde oluşturduğu çalışmasını yazısına, konuşmasına döker ve yazdıklarını, konuştuklarını savunur. Milyonlarca insan tarafından beğenilerek izlenen bir film ya da bir reklam, en çok satanlar arasında okunan bir roman, konuşmanın tüm gidişatını etkileyecek bir benzetmede, yaratıcılığın yukarıda sıralanan bileşenlerini gözlemleyebiliriz, bunları dilde yaratıcılık olarak kabul edebiliriz.

Türkçe dersi temelde farklı metinlerin okunması bu metinlerin yorumlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yeni metinlerin üretimi olduğu söylenebilir. Kress ve Leeuwen (2001 s. 345) dilde yaratıcılık ile ilgili dilde yaratıcılık, gerçek dünya izlenimlerinin ve metinlerin okunması, dinlenmesi ve yorumlanmasında farklı ürünlerle yeni tasarım yapılması, her tasarımın sürekli değişimi içermesi olduğunu dile getirmiştir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersleri için tasarlanacak etkinliklerde yaratıcılığın bileşenleri ve boyutlarının olması öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecektir.

2.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil ve düşünce arasında yüksek düzeyli ve çok boyutlu ilişkiler vardır. Yaşamın bu iki ana unsuru da birbirinden ayıramayacağı gibi gelişimi de birbiri ile birlikte ilerlemektedir. MEB'in Türkçe öğretimi amaçlarından biri olan eleştirel düşünme; üst düzey düşünme becerilerinden, yaşamımıza yön veren düşünme şekillerinden biridir. Geçmiş Sokrates'e kadar dayanır. 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 (Nosich, 2011 s. 1-2). 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, 2007). Bir diğer özelliği gerçek sorunları ele almasıdır. Kişilerin gerçek sorunları üzerinde eleştirel olarak düşüncelerini ister. Eleştirel düşünmenin kesin kuralları olmamakla birlikte mantıklı olunmasını ister. Bu kuralların temelinde soru sormak, sorunları çözmeye çalışmak, çözüme inanmak ya da içselleştirmek vardır.

Eleştirel düşünmenin farklı tanımları da incelendiğinde ortak noktaların; analiz, sentez, değerlendirme, sorgulama, farklı seçenekler arama, farklı ipuçları arama, sebat, kendini başkasının yerine koyabilme, cesaret, karar verme, gözlem, yaratıcılık, güven, özgürlük, tarafsızlık, disiplin, tutarlılık, geçerlilik, kuşku, akılcılık, problem çözme, mantık, usa vurma, farkındalık gibi ortak noktalar olduğu görülmektedir (Şahinel, 2001; Paul, 2012 ss. 521-552; MEB, 1995: 766). Eleştirel düşünme sadece düşünmek değildir. Eleştirel düşünme yukarıda sıralanan ölçütler ve belli bileşenler ile düşünmektir.

Bu bileşenlerden ilki *amaçtır*. Nasıl ki her yaptığımızı çeşitli amaçlar için yaparız ve bu amacımızın kalitesi sonuçları etkilerse eleştirel düşünme de amaç tüm düşünme sürecini etkiler. Amacın temel görevi ilk soruyu sormadır? Bu dersin amacı nedir? Bu metinde yazarın amacı nedir? gibi sorular sorulabilir. Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünme için soruların hayati önem taşıdığı üzerinde durmaktadır. Türkçe derslerinin temelinde de soru sormak vardır.

İkinci bileşen varsayımlardır. Varsayım, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde (2005: 2080) “yeterince doğrulanamamış ancak doğrulanacağı umulan düşünce” olarak tanımlanmıştır. Düşüncelerimizin tamamı belli bilgilere ve varsayımlara dayanır. Öğrenci bir metin yazarken yazma öncesi hazırlık aşamasında, bunu okuyacak kişiler arkadaşlarım ve öğretmenlerimdir, gibi varsayımlarda bulunur ve buna uygun yazar. Paul ve Elder’e (2012) göre insanlar sürekli varsayımlarda bulunur. Eleştirel düşünme bu varsayımların fark edilmesindedir. Çünkü eleştirel düşüncenin içinde değerlendirme vardır ve farkında olmadığımız şeyleri değerlendiremezsiniz. Türkçe dersi içinde yapılan okuma ve dinleme çalışmaları öncesi, çalışma sırası ve çalışma sonrasında çeşitli varsayımlarda bulunuruz.

Üçüncü bileşen uygulamalar ve sonuçlardır. Bu bileşen için geleceği düşünmek de denebilir. Bundan sonra ne olacak? Bu kararın yarar ve zararları nelerdir? soruları sorabilir örnek olarak, okuduğunuz metindeki kahramanın verdiği karardaki kazanacaklarını ya da kaybedeceklerini belirleyebilirsiniz (Paul ve Elder, 2006).

Dördüncü bileşen bilgidir. Düşünürken sürekli çeşitli bilgiler kullanırız. Kişiler önyargılı düşündüklerinde yanlış bilgiler üzerinden düşüncelerini inşa ederler. Bilginin varlığını ve doğruluğunu sorgulayan bileşendir. Yazar konuyla ilgili bize hangi bilgileri vermemiştir? Yazdığımız metinde karşı tarafa verdiğimiz bilgiler nelerdir? Okunan metindeki yorumlar ve bilgiler nelerdir?

Beşinci bileşen kavramlardır. Kişi düşüneceği zaman çeşitli kavramları kullanır. Kavramlar konuyla ilgili daha net düşünmemizi sağlar. Türkçe dersinin temel kavramları nelerdir? Öykü kavramı nedir? Öykünün teriminin içinde kullanılabilecek diğer kavramlar nelerdir?

Sonuçlar ve Yorumlar bileşeni ise altıncı bileşendir. Bu bileşen yaşadığımız dünya hakkında düşündüğümüz, yorumlarda bulunduğumuz ve sonuçlara vardığımız bileşendir. Bu metinde yazarın çıkarımı nedir? Okuduğumuz metinde sonuç nedir?

Yedinci bileşen, bakış açısı terimi için Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2005:187), “bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım, perspektif” tanımını yapmıştır. Düşünürken belli bakış açılarından bakarız. Her

disiplinin de kendi bakış açısı vardır. Çevre kirliliği sorununa, edebiyat disiplini üzerinden bakarsanız çevre kirliliği hakkında yazılar yazarak farkındalık sağlanması gereğini vurgularken, botanik disiplini üzerinden bakarsanız, yok olan bitkiler için acilen yapılması gerekenler üzerinde durabilir ya da ekonomi disiplini üzerinden bakıyorsanız yok olan kaynakların dünya ve ülke ekonomisine maddi zararlarını görebilirsiniz.

Bileşenlerden sonuncusu ise diğer ihtimaller ya da alternatiflerdir. Konuyla ilgili üzerinde durulması gereken diğer sorular neler? Metindeki kahraman bu kararı değil de şu kararı verseydi, neler olabilirdi? Başka hangi varsayımlarda bulunabilir, başka hangi bakış açıları ile bakabilirim? gibi soruların sorulduğu bileşendir.

Ennis (1987 ss. 12-15), Eleştirel düşünmenin bu bileşen ve ölçütlerine ek olarak eleştirel düşünmenin çeşitli becerilerin öğretilmesi ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. Geliştirilmesi gereken beceriler, soruyu temele alma, tartışma, netleştirme soruları sorma, kaynak güvenilirliğini sorgulama, inceleme, tümden gelimi ve tümevarımı yargılama, varsayım oluşturma, sonuç çıkarma, bilgilere duyarlı olma vb. şeklinde sıralanabilir. Bu eleştirel düşünme becerilerine becerilere bakıldığında Türkçe dersinin kazandırmak istediği beceriler arasında yakın ilişkiler vardır. Nosich (2012), *okumanın* en temelde bir eleştirel düşünme süreci olduğu ve okuma için geçerli olan her şeyin dinleme için de geçerli olduğu üzerinde durur. Anadil derslerinin temel becerilerinden okuma ve dinleme esnasında bileşenleri ve standartları kullanan kişilerin eleştirel okur ya da eleştirel dinleyen/dinler olabileceğini belirtir. Pirozzi (2000), eleştirel okuma nedir sorusuna şöyle yanıt vermiştir; metindeki önemli olan ve olmayan yerleri ayırabilen, gerçekler ve fikirlerin farkını görebilen, yazarın amacını ve üslubunu saptayabilen, yorumlama, değerlendirme becerilerini gerektiren, yazılı materyali çok üst düzeyde anlama olarak tanımlamıştır. Eleştirel okumanın, eleştirel düşünme becerisi üzerinde ilerlediğinin üzerinde durmuştur.

Paul ve Elder (2012) ise, eleştirel okur ya da dinler olmanın bir süreç olduğu, çok hızla gelişmeyeceği fakat sabırla kullanılan bileşenler ve standartlar sayesinde bir süre sonra kişinin okuduğu ya da dinlediği her metni eleştirel okuyucu ya da dinleyici olarak okuyup dinleyeceğini söylemiştir. Nosich (2012), okurken ve

dinlerken sadece bileşenlere değil, ölçütlere de dikkat edilmesi gereği, okuma sırasında en temel ölçütün ise, önemlilik ölçütü olarak alınması gereği üzerinde durmuştur. Paul ve Elder (2012) eleştirel düşünme için soruların hayati önem taşıdığı üzerinde durmaktadır. Türkçe derslerinin temelinde de soru sormak vardır. Türkçe dersinin okuduğunu anlama sorularının öğretmenler tarafından doğru sorulması, çalışmaların da kalitesini arttırmaktadır (Yıldız, 2006). Eleştirel okuma, okuduğunu doğru yorumlama, irdeleme, okuduklarını değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda ortaya bir ürün çıkması Türkçe derslerinin ve eleştirel düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Her ne kadar eleştirel okuma ya da dinleme terimi kullanılsa da çeşitli okuma ve dinleme amaçları ve türleri de eleştirel okumaya ve dinlemeye hizmet etmektedir. Zevk için yapılan bir okuma ya da dinleme eleştirel okur ya da dinler tarafından mutlaka eleştirel düşünme bileşenlerinin süzgecinden geçirilecektir. Paul ve Elder'e (2013) göre eleştirel okur ya da dinler olmak bir süre sonra istemsiz olarak tüm hayatımıza yansır.

Eleştirel düşünme bileşenlerinden ilk sırada verilen amaç, Türkçe dersinin neredeyse her metninde yapılan çalışmalar arasındadır. Yazarın amacını bulma, bu metni okuma amacının söylenmesi gibi etkinliklerde kendini göstermektedir fakat bu çalışmalar yapılırken öğrencilerin farkındalığını oluşturma, doğru uygulamaların yapılması, kuru kuru amacın söylenip geçilmemesi gerekmektedir. Yapılan her çalışmanın amacı olduğunu değerlendirilmesi önemlidir. Eleştirel düşünmenin Türkçe dersine bir diğer yansıması ise değerlendirmelerdir. Türkçe derslerinde yapılan çalışmalarda geri dönütün sağlanması öğrencinin istenen beceride ne kadar geliştiğinin kendinin ve öğretmenin görmesini de sağlayacaktır. Eleştirel düşünmede geribildirim önemine Nosich (2012) yapılan çalışmaların başkaları tarafından değerlendirilmesinin kişinin çalışması hakkında göremediklerini görebileceğini söylemektedir. Paul ve Elder (2013), bir metnin anahtar sorularını, kavramlarını, varsayımlarını, çıkarımlarını, bakış açılarını anahtar bilgilerini belirleyemeyen okurların ya okumasında ya da okudukları metinde sorun olduğunu ve bunu kontrol etmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

Türkçe derslerinde kullanılan metinler gerçek yaşamı ve kişilerin duygularını da ele alır. Eleştirel düşünme konusunda da ön yargılardan biri eleştirel düşünmenin duygusuz olduğudur. Bu eleştirel düşünmeye karşı en zararlı düşünceler arasındadır.

Buna karşın yaşamımız boyunca duygularımız sayesinde bilgi elde ederiz, korkularımızı yenmek, sevdiğimiz şeylere ulaşmak için bilgi toplarız ve bunları kullanırız (Nosich, 2012).

Türkçe öğretiminde kurmaca olan ve kurmaca olmayan çeşitli metinler kullanılır (Dilidüzgün, 2007). Kurmaca olan bazı metinler ve kurmaca olmayan metinler gerçek yaşamı ele alır. Nosich (2012 s. 4), “eleştirel düşünme gerçekçidir ve gerçek hayat problemleri hakkında düşünülür” demektedir. Türkçe derslerinde okunan metinlerin de çoğu gerçek hayat problemlerinin yazar tarafından ele alınışdır. Türkçe derslerinde bu problemler ele alınır, yorumlanır, tartışılır.

Fisher (2004), eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için tartışmaların sınıf içinde kullanılmasının öğrencilerin kendi bakış açılarını ve başkalarının bakış açılarını görmede, varsayımlarda ve çıkarımlarda bulunmada destek sağlayacağını belirtmiştir. Türkçe dersinin temelinde de metinler hakkında tartışmalar yapma vardır. Tartışmalar yapabilmek için metin hakkında çeşitli varsayımlarda ve çıkarımlarda bulunma, bakış açılarını belirleme gerekmektedir. Bunlar da eleştirel düşünmenin temel bileşenlerindedir. Brink-Budgen (2003), eleştirel düşünme becerisini geliştiren tartışmaları ikiye ayırmıştır. Bunlar, temel tartışmalar ve detaylı tartışmalardır. Temel tartışmalarda analiz yapılır, metnin ya da durumun temel yapısı çıkarılırken, öğrencilerin farkındalıkları üzerinden hareket edilir. Detaylı tartışmalarda öğrencilerin daha çok çıkarım yapması istenir ve çeşitli sebep-sonuç haritalarını doldurmaları istenir.

Nosich (2012), eleştirel düşünmenin bir diğer önemli özelliğinin düşüncelerin tamamen reddedilmemesi ya da kabul edilmemesi olarak değerlendirmiştir. Eleştirel düşüncenin temelinde siyah ya da beyaz yoktur. Bu esneklik Türkçe derslerinde okunanın farklı yorumlanması ve yazarın ve kahramanların ya da disiplinlerin bakış açılarının belirlenmesi ve bunlar üzerinde çalışılması noktalarında öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Bir disiplinin bakış açısı ile düşünebilmek, bir disiplinindeki bir dersin sağlayacağı en değerli kazanımlardan biridir (Nosich, 2011; 63). Disiplinler arası ilişkileri, disiplinlerin bakış açılarının nasıl görülebileceğine yönelik çalışmalar için Türkçe derslerindeki metinlerin doğru seçilmesi önemlidir.

Türkçe derslerinde öğretilen bilgi ve kavramlar; metindeki değerler, bakış açıları, amaçlar, bunların yorumlanması ve bunlar hakkında çeşitli kanıtlarla çıkarımlarda bulunma, sorular ve tartışmalar ile gerçekleşmektedir. Temelde bakıldığında Türkçe derslerinde planlı ve kaliteli yapılan her uygulama eleştirel düşünme becerilerine hitap etmektedir. Bu noktadan şu çıkarım yapılabilir, Türkçe derslerinde ne kadar çok ve kaliteli eleştirel düşünme becerisine yönelik alıştırma fırsatı sağlanırsa, eleştirel düşünme becerisi o kadar gelişecektir. Üst düzey düşünme becerileri kuvvetli bağlarla birbirine bağlıdır. Okuduğu ya da yazdığı metnin amacını belirleyen buna göre okuyan, yazan, dinleyen ya da konuşan öğrenci, okuduklarıyla, dinledikleriyle ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunur, yazdıkları ya da konuştukları ile çeşitli mesajlar verir. Öğrencinin tüm sıralanan becerileri sergileyebilmesi için, eleştirel düşünme becerilerine olan ihtiyaç kadar, yazacağı yazı ya da konuşacağı konu hakkında sorunu analiz etme, çözüm yolları arama bulma, çeşitli yeni fikirler üretme, fikirlerini birleştirme, farklı düşüncelerle ilişkilendirebilme ve zenginleştirme ile yeni metin ortaya çıkarabilmesi için de yaratıcı düşünme becerilerini kullanması gerekmektedir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taramasında, Koşut Eğitim Programı Modelinin ilkeleri ve yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak Üstün Zekalı ve yetenekli çocuklar için Türkçe öğretiminde farklılaştırmanın doğrudan ele alındığı ve farklılaştırılmış Türkçe etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmelerine, yaratıcılıklarına, okuma-yazma becerilerine ve derse ilgilerine yönelik etkisini inceleyen bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu da, yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı görüşünü desteklemektedir.

2.7.1. Üstün Zekalı ve yetenekliler Eğitim Programlarında Farklılaştırmalar İle İlgili Araştırmalar

Vreys, Ndungbogun, Kieboom ve Venderickx (2017), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için bir program farklılaştırması yaptıkları araştırmalarında, program uygulanan öğretmenlerin sınıflarında derslere karşı olumlu farklılık yarattığı ve öğretmenlerin alanlarına karşı ilgi, beceri ve motivasyonlarının arttığını bulmuştur.

Endepohls-Ulpe (2017), araştırmasında üstün zeka ve normal zeka seviyesindeki öğrencilerin devam ettiği okullardaki eğitim programı farklılaştırmalarına karşı öğretmen tutumlarını incelemiştir. Araştırması içinde 175 öğretmene anket uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin zenginleştirme, hızlandırma ve farklılaştırmaya karşı çeşitli ön yargıları olduğunu tespit etmiştir.

Şengil Akar (2017), üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematiksel yaratıcılıklarının modelleme etkinlikleri yoluyla incelemiştir. Çalışmasında nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanmıştır. Çalışmasını 6 üstün yetenekli öğrenci ile beş modelleme etkinliği yaparak yürütmüştür. Öğrencilerin bireysel ve grup modelleme etkinliklerine katılımı ve ürünleri matematiksel yaratıcılık boyutlarında incelenmiştir. Öğrencilerin ürünlerini de genellenebilirlik, kalite ve özgünlük boyutlarında incelemiştir. Öğrencilerin bireysel ve grup etkinliklerinde matematiksel yaratıcılıklarının geliştiği ve ürünlerin kalite ve özgünlük boyutlarının olumlu farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yuen, Chan, Chan, Fung, Cheung, Kwan ve Leung (2016) üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin temel becerilerdeki akranlarına oranla daha hızlı olduklarını ve bu yüzden sınıflarda çeşitli farklılaştırmaların yapılması gerektiğini savunan projelerinde, öğretmenler için bir program hazırlamışlardır. Öğretmenlerin okullarda yapacakları farklılaştırmalara yönelik aldıkları eğitimi değerlendirdikleri araştırmalarında, verileri öğretmen ve öğretmenlere danışmanlık yapan öğretim görevlilerinin görüşleri ile toplamışlardır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların öğretmenlerine yapılan farklılaştırma çalışmalarının öğretimi olumlu etkilediğini savunmaktadırlar.

Vural (2016), üstün yetenekli öğrencilerin asit ve baz kavramlarının anlaşılma düzeylerini ve alternatif kavramları belirlemede ortak bilgi yapılandırma modeline göre geliştirilen etkinliklerin kavramların anlaşılmasına etkisini araştırmıştır. Konuyla ilgili 4 aşamalı etkinlik oluşturulmuştur. Çalışma için veriler 29 öğrenciye Ön Bilgileri Araştırma Soruları (ÖBAS), Asit-Baz Kavram Testi (ABKT), Asit-Baz Kavramlarını Günlük Hayatla İlişkilendirme Testi (ABGHİT), Kimya Dersi Tutum Ölçeği (KDTÖ), Materyal ve Etkinlik Değerlendirme Anketi (MEDA), öğrenme istasyonları için geliştirilen Soru ve Gözlem Formları (SGF) uygulanarak

toplanmıştır. Kullanılan ortak bilgi yapılandırma modelinin asit ve baz kavramlarıyla ilgili öğrencilerin bazı alternatif kavramlara sahip olduğu hazırlanan etkinliklerin ise bazı alternatif kavramların giderilmesinde etkili olduğu fakat bazı alternatif kavramlarda sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Durak (2016), ilkokul 2., 3. ve 4. Sınıflarına devam eden üstün yetenekli öğrencilere Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) modeline göre tasarlanmış Bilişim teknolojileri dersi Scratch destekli programlama geliştirme süreçlerinin öğretilmesinin uygulama süreci görüşlerini incelenmiştir. 26 öğrenci ile 15 hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan farklı illerdeki üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinin genel durumunu belirlemek için öğretmenlere "BEP Uygulaması İçeriğinin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Anketi" ve öğrencilere Kişisel Bilgiler, Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumu Anketi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında nicel ve nitel veriler değerlendirilmiştir. Programın ders içinde kullanımının grubun derse karşı motivasyonunu arttırdığını ve uygulanan programın öğretimi olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kaya (2016), Glasser'ın seçim kuramı temelli, 30 saatlik bir eğitim programı Taba modeline göre geliştirmiş ve branş öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğitimin etkililiği, davranışların sıklığı anketi, öğretmen görüşmesi ve sınıf içi gözlemler ile değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlere verilen eğitimin öğrencilerdeki istenmeyen davranışları azaltmada etkili olduğu ve öğretmenlerin sınıf içinde kaliteli öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma, kaliteli okul ortamı yaratma ve önleyici davranış yönetimi alanlarında gelişim olduğu belirlenmiştir.

Karateke (2016), Üstün zihinsel potansiyelli çocuklar olarak ele aldığı okul öncesi gruba iki basamaklı bir çalışma planlamıştır. Çalışmanın ilk basamağını Renkli Progresif Matrisler Testi'ni uyguladığı 17 üstün zihinsel potansiyelli çocuk ile çeşitli etkinliklerde gözlemiş, etkinliklerden aldıkları puanlara göre 4 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin öğretmen ve ailelerine Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulmuş 36 oturumluk eğitim programı öğrencilere uygulanmıştır. Ailelere ve öğretmenlere

yeniden OSBED verilerek çocukların değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan eğitim sonunda oğrencilerde akademik, sosyal alanlarda gelişim görüldüğü tespit edilmiştir.

Uysaler (2015), araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli oğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için bir program hazırlamış ve bunun için deneysel yöntemin ntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanmıştır. Araştırmasında 24 stn zekalı oğrenci on iki oturumdan oluşan "Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı" haftada bir gün 40-45 dakikalık süreyle uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Arkadaşlık İlişkilerini Değerlendirme leği (AİD), veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın, üstün zekalı oğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Atalay (2014), Araştırmasında ilkokul 4. Sınıf oğrencileri için Sosyal Bilgiler eğitim programı geliştirmiş oğrencilerin ders başarısı, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcılık ve derse tutumunun gelişmesini hedeflemiştir. 11'i deney 10'u kontrol grubu olmak üzere 21 üstün zekalı ve yetenekli birey çalışmaya katılmıştır. "Kontrol Gruplu n-test Son-test Deney Deseni" kullanılmıştır. Veri toplamak için 'Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi', 'Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum leği', 'Cornell Eleştirel Düşünme Testi' ve 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Form)' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik hazırlanan 'Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersi nite Programı' oğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı bulgulanmıştır.

Camcı Erdoğan (2014), araştırmasında, üstün zekalı ve yetenekli 11'i deney grubunda, 10'u da kontrol grubundaki toplam 21 5. sınıf oğrencisini çalışmasına dahil etmiştir. Fen ve Teknoloji programını farklılaştırmış ve etkililiğini sınamıştır. Araştırmada Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A ve B formları ve Fen Tutum leği kullanılmıştır. Veri toplama araçları deney ve kontrol grubundaki tüm oğrencilere ntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı ve yetenekli oğrencilere yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan

farklılaştırılmış programın, öğrencilerin akademik başarı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Çalikoğlu (2014), araştırmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için derinlik ve karmaşıklık özellikleri temel alınarak fen bilgisi eğitim programını farklılaştırmıştır. Araştırma 19 üstün zekâlı ve yetenekli 5. Sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, farklılaştırılmış programın uygulandığı sınıftaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerinin anlamlı arttığını göstermiştir.

Umar (2014) araştırmasında, karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi incelemiştir. Araştırmasını 10. sınıfa devam eden 17'si deney grubunda, 17'si de kontrol grubundaki toplam 34 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler için Akademik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi A ve B Formları ve Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi Düzey X kullanılmıştır. Sonuç olarak, karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, revize edilmiş Bloom Taksonomisi'nin yaratma basamağına ilişkin akademik başarılarını, yaratıcı düşünme becerilerinin detaylandırma boyutunu ve eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı gözlenmiştir

Akgül (2014), üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıkları, matematik özyeterlik, matematik dersi bilişüstü becerileri ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasını 11 ilde toplam 13 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'ne devam eden 445 ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. üstün yetenekli öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma verileri için, Öğrencilere Matematik Özyeterlik Ölçeği, Öğrenciler İçin Matematik Dersi Üstbiliş Becerileri Ölçeği ve Matematik Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada matematik başarısı, matematik dersi biliş-üstü becerileri, matematik özyeterliği ve üç alt boyutu olumlu özyeterlik, olumsuz özyeterlik ve günlük yaşamda matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik ile matematik yaratıcılıkları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Altıntaş (2014), araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan matematik eğitim programının etkililiğini sınamıştır. 5-6 ve 7.

sınıflarda eğitim görmekte olan 68 üstün zekalı öğrenci, 144 üstün zekalı olmayan öğrenci araştırma kapsamında Matematik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Yaratıcılık Ölçeği, Farklı Hissetme Alistirmaları, Çoklu Zeka Alanları Envanterine tabi tutulmuş, Öğretmenlerden de Öğretmen İçin Görüş Formu doldurmaları istenmiştir. Dersler sonunda hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin başarı ve yaratıcılık puanlarında artış olmuştur. Ancak farklılaştırma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ve yaratıcılık puanları arasındaki artış kontrol grubu ile kıyaslandığında daha yüksek ve anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Konyalıoğlu (2013), üstün zekâlı öğrencilerde bilinçli hipnozun ve Sınav Kaygısı Programı (SKP) adı verilen grup rehberlik programının sınav kaygısını azaltmaya yönelik etkililiklerini incelemek için yaptığı araştırmada 20 öğrenci sınav kaygılarını azaltmak amacıyla gönüllük esasına göre 10'ar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan birine yedi seans bilinçli hipnoz diğerine 11 haftalık Sınav Kaygısı Programı uygulanmıştır. Uygulamaların bitiminde her iki gruba da son-test olarak tekrar SKE uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki yöntemin etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Afat (2013), üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerinin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eğitim programı geliştirmek amacıyla 10 haftalık eğitim programı ve programın etkililiğinin sınanması için "Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler - EFÖ-ÜZÇE)" geliştirilmiştir. Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinden 12'si deney 12'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâlı çocukları olan ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarında olumlu değişikliğe yol açtığı sonucuna varılmıştır.

Özyaprak (2012), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel beklentilerini karşılayacak Matematik programı geliştirmiş ve etkililiğinin sınımıştır. Araştırma 12'si deney 12'si kontrol grubundaki 24 üstün zekalı ve yetenekli 5. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki verilerin toplanması için Matematik başarı testi, Matematik açık uçlu test, Yaratıcı Düşünme-Resim

Oluşturma Testi, RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi, WISC-R ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan Matematik programı öğrencilerin başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve matematiğe karşı tutumlarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Batdal-Karaduman (2012), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak bir geometri programı geliştirmiştir. 5. Sınıf öğrencileri ile yapıla araştırmada 16 öğrenci kontrol ve 16 öğrenci deney grubu olmak üzere araştırma 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak için Geometri Başarı Testi, Yaratıcı Düşünme Testi, Uzamsal Test Bataryası kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen program ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin geometri başarısı, geometri öğrenimindeki uzamsal yeteneği ve yaratıcı düşünme düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Kök (2012), araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşünme ve koşut eğitim programını temele alarak bir geometri programı farklılaştırmıştır. 5. Sınıf 2 geometri ünitesi yaratıcı düşünme ve Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış ve ön test son test deney deseni ile verimliliği sınanmıştır. Araştırma, 15 deney grubu, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak için Geometri Başarı Testi, Yaratıcı Düşünme Testi, Uzamsal Test Bataryası kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen program ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin geometri başarısı, geometri öğrenimindeki uzamsal yeteneği ve yaratıcı düşünme düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Bapoğlu (2010), araştırmasında üstün zekalı ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerini belirlemiş ve bunları farklı değişkenler ile ilişkisini incelenmiştir. Araştırma toplam 439 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil ve Sözel Testi A formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada üstün zekalı öğrencilerin yaratıcılık puanlarının, eleştirel düşünme puanlarının normal öğrencilere oranla yüksek olduğu, yaratıcılık puanları ve eleştirel düşünme becerisi puanları arasında anlamlı ilişki olduğuna ve öğrencileri yaratıcılık

ve eleştirel düşünme becerisi puanlarının sosyo ekonomik seviyeden etkilendiğini bulgulamıştır.

Kurtulmuş (2010), Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin ailelerine Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı uygulanan grup ile uygulanmayan grubun aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 20 çocuk ve ebeveyn deney, 20 çocuk ve ebeveyn ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Ebeveynlerin Davranış Değerlendirme Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Aile Yapı/Sistemini Değerlendirme Aracı (AYDA) ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubunun ölçek ve değerlendirme aracı puanlarının anlamlı oranda yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Leana (2009), araştırmada normal zeka düzeyinde olan öğrenciler ve üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ek olarak üstün zekalıları için eğitim veren ve normal bir okul, çalışma belleği ve yönetsel fonksiyonlardan planlama becerileri açısından değerlendirilmişlerdir. Devlet ilköğretim okullarında okuyan normal ve üstün öğrenciler belirlenerek çalışma belleği ve yönetsel fonksiyonlardan planlama becerileri açısından değerlendirilmişlerdir. Üstün zekalıları okulunda eğitim alan normal ve üstün öğrenciler planlama becerileri yönünden birbirine yakın iki gruba ayrıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen Planlama Becerileri Eğitim Programı gruplardan birine uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra eğitim alan normal ve üstün öğrenciler eğitim almayanlarla planlama becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak Londra Kulesi Testi DX planlama puanlarından toplam hamle sayısı, toplam yürütme zamanı, toplam süre ve zaman ihlali puanları; Görsel İşitsel Sayı Dizisi-A Formu ölçümlerinden işitsel yazılı ve görsel yazılı ölçümler; Karmaşık Uzam görevlerinden kelime uzamı ve cümle sayı uzamı görevleri; okuma hızı ve WISC-R zekâ ölçeğinde, şifre alt testi dışında diğer bütün alt testlerde üstün öğrenciler lehine anlamlı farklar saptanmıştır.

Kanlı (2008), üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan Fen ve Teknoloji programının etkililiğini sınamak için yaptığı araştırmasını 6. sınıfa devam eden 25'i deney grubunda, 23'ü de kontrol grubunda ve deney ve kontrol gruplarının

her ikisinde de 13 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan programının öğrencilerin başarı, fen öğrenimine yönelik motivasyon ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Köksal (2007), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmek için Duygusal Zeka Geliştirme programı tasarlamıştır. 1. sınıfa devam eden 11'i deney grubunda, 11'i de kontrol grubunda 22 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile 14 oturumluk program uygulanmıştır. Veriler için, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i:YV) kullanılmıştır. Ön test- son test olarak uygulanan ölçek sonunda programın uygulandığı grubun duygusal zeka seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

2.7.2. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Dil Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Roessingh ve Bence (2017), araştırmalarında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okur yazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Bir eğitim öğretim yılı boyunca üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler okulunun iki 4. Sınıfı ile yürütülmüştür. Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için yapılandırılmış eğitim programında çeşitli uygulamalara odaklanılmıştır. Bunlar temelde noktalama, farklı yazım türleri, planlama, sözcük dağarcığı, yönerge almadır. Veriler nitel ve nicel veriler olarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekalı ve yetenekli çocukların okur yazarlıkları ile ilgili öne çıkan yazma becerileri belirlenmiştir.

Mills, M. T., Mahurin-Smith, J., Steele S. C. (2017), araştırma amacı okul çağındaki normal ve üstün zekalı sınıflarında eğitim gören Afrikalı Amerikan çocukların az rastlanır kelime kullanmadaki yeteneklerini ve kelime dağarcıklarını incelemektir. Bu kapsamda üstün zekalı ve yetenekliler sınıflarında ve normal sınıflarda eğitim gören 43 çocuğun çeşitli şekillerde hikaye üretmesi istenmiştir. Çocukların kelime kullanımları incelenmiştir, araştırmada yaş gibi çocukların dil kullanımının da çocukların seviyesini ayıran tarafsız bir yöntem olacağı söylenmiştir.

Viersen, Bree, Kalee, Kroesbergen ve Jong (2017) araştırmalarında üstün zekalı disleksili öğrenciler ile parlak zeka düzeyinde disleksili öğrencilerin okuma yazma ve yabancı dil becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 148 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin İngilizce, Flemenkçe okuma ve yazma becerileri değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda üstün zekalı ve yetenekli disleksili öğrencilerin öğrencilerin okuma yazma ve yabancı dil öğrenimi seviyesinin diğer gruptan olumlu yönde daha anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Dilbilimsel üstünlük ve Yeni kavramsallaştırmalar makalesinde Biedron ve Pawlak (2016), üstün sözel becerileri sahip kişilerle yapılan deneysel araştırmalara Skehan, Robinson ve Sternberg modellerine odaklanarak ve teknolojinin, dil kullanımına etkisini metodolojik olarak açıklamıştır.

Allison (2015), araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinin dil yeteneğine bağımlı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kapsamında 3 farklı bölgedeki üstün zekalı ve yetenekliler eğitim programı koordinatörleri ile görüşmeler yapılmış ve güncel bilgiler ve araştırmalar taranmıştır. Araştırmacı çalışma sonunda ana dili İngilizce olan öğrencilerin yaşadığı bölgelerin, İngilizceyi öğrenenlerin yaşadığı bölgelere oranla üstün zekalı tanılamaları arasında anlamlı farklar bulmuştur.

Pişgin (2014), ilkokul ikinci sınıf üstün zekalı bir öğrencinin ikinci dil olarak İngilizce öğrenmedeki motivasyonunu incelemiştir. Öğrenci İngilizce derslerinde gözlemlenmiş, çeşitli görüşmeler, röportajları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, resmi olmayan konuşmalar, uzun bir gözlem süreci ve günlük notlar ile veriler toplanmıştır. Çalışmada öğrencinin üstün zekâlı olma özelliklerinin onun İngilizce öğrenme performansında etkili olduğunu göstermiştir.

Akça Üşenti (2013) araştırmada, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yazma becerilerine bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisi sınanmıştır. 11 deney, 11 kontrol grubu 22 öğrenci ile araştırma yürütölmüştür. WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri, Bilişsel Beceri Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği puanları ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin, öğrencilerin

bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği bulgulanmıştır.

Kaplan Sayı (2013), Araştırmasında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir İngilizce programı geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda 12'si deney, 12'si kontrol olmak üzere 24 üstün zekâlı 5. Sınıf öğrencisi ile araştırmasını yürütmüştür. Deney grubundaki öğrencilere farklılaştırılan İngilizce eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler öğretimlerine müdahale edilmeden derslerine devam etmişlerdir. Araştırmada Raven SPM Plus testi, İngilizce Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan İngilizce programı öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Went (2012), Farklılaştırılmış öğretimin üstün ve normal 5.sınıf üstün eğitim programı kaynaştırma öğrencilerinin okuma ve dil bilimleri başarısına etkisini araştırmaktadır.

Çalışma hiç kaynaştırma desteği almamış öğrenciler ile okuma ve dilbilim deslerinde kaynaştırma desteği alan öğrencilerin karşılaştırılması üzerine deney ve kontrol gruplu olarak kurgulanmıştır. Sonuç olarak normal zeka seviyesinde sahip öğrencilerin kaynaştırma desteğinden daha çok yararlandığı bulgulanmıştır.

İşpınar Akçayoğlu (2011), strateji temelli dil öğretiminin üstün yetenekli öğrencilere İngilizce öğretmedeki rolünü belirlemek için 11-13 yaşları arasında bulunan 10 öğrenciyle bir eylem araştırması yapmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin İngilizce'ye bakış açıları, kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve İngilizce seviyeleri belirlenmiştir. Bunun ardından, öğrencilere yedi ay boyunca strateji temelli dil öğretimi uygulanmıştır. Sormacalar, sesli düşünme uygulamaları, grup tartışmaları, görüşmeler, araştırmacının alan notları ve öğrencilerden düzenli olarak alınan yazılı dönütlerden elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini ve strateji temelli dil öğretiminin etkili ve faydalı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bain, McCallum, Bell, Cochran ve Sawyer (2010) üstün zekalı ve yetenekli olan ve olmayan üniversite öğrencilerin dil öğrenme eğilimleri ve tutumlarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin dil öğrenmeye normal öğrencilere göre daha eğilimli olduğunu bulgulamıştır.

Bulut (2010), üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için çoklu zeka kuramı ile temellendirilmiş İngilizce dersi eğitim programının öğrencilerin İngilizce dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dilbilgisi becerilerine etkisini sınamıştır. Kontrol gruplu ön test son test deneysel deseninin kullanıldığı araştırmada farklılaştırılmış programın uygulandığı deney grubunun İngilizce dil becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştiği gözlenmiştir.

İşlekeller (2008), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisini değerlendirmek için yaptığı araştırmasında 12 üstün ve 12 normal zeka düzeyinde öğrencilerden oluşan deney ve kontrol grubu toplam 48 öğrenci ile çalışmıştır. Verileri toplamak için Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, Türkçe Tutum Ölçeği ve Türkçe Başarı Testi öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra ise deney grubunda öğrencilerin başarı, eleştirel düşünme ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği bulgulanmıştır.

Beşkardeş (2007), üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin kullanımının incelendiği çalışmaya 38 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Kontrol gruplu ön test son test deneysel deseni kullanılmıştır. İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

2.7.3. Dil Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Nosratinia ve Zaker (2017), araştırmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme, öğretim özerkliği, öğretim başarıları,

dil öğrenme stratejileri üzerinde etkilerini incelemişlerdir. 20 farklı seviyelerdeki sınıf, 10 farklı dil okulu araştırmaya katılmıştır. Öğretmenler 25-40 yaş arası öğrenciler ise 18-30 yaş arasındadır. Öğretmenler eleştirel düşünme, öğretim özerkliği testlerini cevaplarken 12-19 seans eğitim yapılan öğrenciler başarı ve öğrenme stratejileri testlerini cevaplamışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerdeki öğretim özerkliği öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği diğer alanlardaki ilişkilerin ise sınırlı kaldığı gözlenmiştir.

Han ve Kim (2017), yaratıcılık eğitiminde reklamların yararları, ilkokul öğrencileri ile deneysel bir çalışma olarak adlandırdıkları çalışmalarında, eğitimde reklam programının ilkokul çocuklarının yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu program Güney Kore’de bazı okullarda kullanılmaktadır. İki okulun 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri ile 12 hafta boyunca süren araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Eğitim alan deney grubunun kontrol grubuna göre yaratıcılıklarının geliştiği gözlenmiştir.

Wang ve Cheng (2016), dil yaratıcılığını incelemişlerdir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin metafor oluşturmalarının dört alt boyutu ve İngilizce yeterliliği, yaratıcılık ve yaratıcılık motivasyonu ilişkisini incelemişlerdir. Şiirlerdeki metaforların metaforik akıcılık, metaforik esneklik, metaforik özgünlük ve metaforik ayrıntılandırmanın öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri, yaratıcılıkları ve yaratıcılık motivasyonları ile ilişkisi olduğunu bulgulamıştır. Özellikle İngilizce yeterliliği ve yaratıcılığın, metaforik yaratıcılığı anlamlı oranda etkilediği bulgulanmıştır.

Akın (2016), araştırmasında yaratıcı dramının öğrencilerin İngilizce dersindeki üniteleriyle eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve derse karşı tutumlarının etkisini incelemiştir. Ön test son test yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. 37 tane 12. Sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Tutum Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ve derse karşı tutumları olumlu oranda değişirken, eleştirel düşünme becerilerinde bir değişim gözlenmemiştir.

Holmes, Romeo, Ciraola ve Grushko (2015), araştırmalarında yaratıcılık, oyun ve çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya

Avrupalı Amerikan, Afrikalı Amerikan ve İspanyol kökenli 109 kız, 116 erkek okul öncesi öğrenci katılmıştır. Veriler Goodenough Harris İnsan Çiz testi, Akran Oynama Ölçeği, Peabody Resim-Kelime testi ile toplanmıştır. Analizler öğrencilerin oyunları, dil becerileri ve yaratıcılıkları arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Peker (2015), Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılmıştır. Kontrol gruplu ön test son test deseninde yürütülen çalışmada nitel veriler toplanmıştır. Araştırma 50 öğrencinin araştırma öncesi ve sonrası yazdıkları serbest öyküler, süreç boyunca elde edilen yazma ürünleri ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazma ürünlerinde betimlemelere yer verdiği; öykü kahramanı ile özdeşim kurabildikleri; özgün düşünceler üretebildikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları, akıcı bir anlatım dili geliştirdikleri görülmüştür.

Söylemez (2015), araştırmasında eleştirel dinleme, okuma, konuşma, yazma alanlarında ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilen ölçeğin madde analizleri, geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve örneklem genişliğinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış bir ölçek hazırlanmıştır.

Taşdemir (2014), araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin grup çalışması tekniği ile hazırlanan yabancı dil derslerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve Almanca dil becerileri başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneme modelinin ön test son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Veri toplanması için CCTDI, Almanca Dil Becerisi Testi ve Yansıtıcı Günlükler kullanılmıştır. Sonuç olarak grup çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı, deney grubunun çeşitli Almanca dil becerilerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı, grup etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Altay, B. (2013), araştırma kapsamın üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecindeki bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri

toplama araçları, yarı yapılandırılmış form, kişisel bilgi formu, ders gözlemleri, Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Kritik Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Analizler sonucu öğrencilerin cinsiyet bölüm ve öğretim türü (birinci-ikinci öğretim) değişkenlerine göre DÖS alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuzular, D. (2013). Eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş İngilizce programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştiremeyeceğini incelemiştir. Yedi hafta boyunca öğrencilere eğitimler verilmiş nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Program dahilinde eleştirel düşünme becerileri ile temellendirilmiş program alan öğrencilerin sıralı eleştirel düşünme görevlerinin diğer öğrencilere oranla geliştiği gözlenmiştir.

Temizkan (2011), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları Araştırmasında yaratıcı düşünmenin özelliklerini Nasreddin Hoca Fıkralarının incelenmesi ve bu fıkraların Türkçe öğretiminde kullanımını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modelinde betimsel bir çalışmadır ve nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen Nasrettin Hoca'nın fıkraları "Yaratıcı Düşünme Becerisinin Özellikleri" ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, Nasreddin Hoca fıkralarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek zenginlikte metinler olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşar ve Aral (2011), çalışmalarında altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 8 ilköğretim okulunun 300 anasınıfı öğrencisi ve aileleri ile yürütülmüştür. Veri toplamak için anket formu ve Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin ve anne baba öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılık yarattığı gözlenmiştir.

Karataş ve Özcan (2010), Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi çalışmalarında, bilişim

teknolojileri dersinde uygulanan yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, bilişsel başarı düzeylerine ve yaratıcı proje geliştirmelerine etkisini incelemişlerdir. Kontrol gruplu ön test son test deneysel desenini kullanmışlardır. Araştırma verilerini Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A formu ve Bilişsel Başarı Testi ve Proje Değerlendirme Ölçeğiyle toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, esneklik, toplam yaratıcılık, bilişsel başarı ve proje geliştirmeleri başarı puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuşlardır.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama süreci üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel yöntem, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi için araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma yöntemidir. Bu şekilde olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur (Karasar 2002: 87). Bu yöntemin “Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney” deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunun eğitimine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki gruba da deney işlem öncesi ön-test uygulanmıştır. Ön-testler Türkçe Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeğidir. Aynı testler, deney sonrasında son test olarak her iki gruba uygulanmıştır.

Araştırma modelinin deseni aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

R: Yansız Atama

X: Uygulanan Eğitim Programı

O1.1-O2.1: Ön-test puanları

O1.2-O2.2: Son-test puanları

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da MEB’e bağlı özel bir okulun 4. sınıf tanılanmış üstün zekâlı ve özel

yetenekli öğrencileri oluşturmuştur. 13 öğrenci deney grubu, 13 kontrol grubu olmak üzere 26 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, Türkçe Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği kullanılarak hazırlanan Yaratıcı Yazma Ölçeği ölçme araçları kullanılmıştır.

A. Türkçe Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi Sağlık ve Çevre teması başarı düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen *Türkçe Başarı Testi (TBT)* kullanılmıştır. Türkçe Başarı Testi iki bölümdür. Testin ilk bölümü 44 çoktan seçmeli, ikinci bölümü ise 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. MEB Çevre ve Sağlık temasının okuma ve yazma kazanımlarına ek olarak Koşut Eğitim Programında geliştirilmesi hedeflenen bilişsel ve duyuşsal beceriler temele hazırlanmıştır. Testin çoktan seçmeli sorularının yer aldığı ilk bölümünde anlama, uygulama, çözümlene düzeylerinde sorular bulunmaktadır. Açık uçlu sorularının yer aldığı ikinci bölümünde ise anlama, uygulama, çözümlene, değerlendirme ve sentez düzeylerinde sorular bulunmaktadır (Ek-5-6)

Hazırlanan Başarı testinin kapsam geçerliliği için; 2 Program geliştirme uzmanının, 2 Üstün Zekalı Eğitim Öğretim Üyesinin, 1 Ölçme Değerlendirme uzmanının, 2 Türkçe Öğretimi Öğretim üyesinin, 2 BİLSEM Türkçe Öğretmeninin, 3 tane 4. sınıf öğretmenin ve 1 Rehberlik ve Psikolojik danışmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yeni 5 çoktan seçmeli soru çıkarılmış, 5 çoktan seçmeli sorunun seçeneklerinde ve 3 çoktan seçmeli, 1 açık uçlu sorunun soru kökünde değişime gidilmiştir. Başarı testinin pilot uygulama için okul dışı zamanda aile ve çocuğun gönüllülüğü esası ile 5 üstün zekalı ve yetenekli 5. sınıf ve 5 üstün zekalı ve yetenekli 3. sınıf toplam 10 üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciye Başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler ile teste disiplin kelimesinin bilim dalı olarak değiştirilmesi, tümevarım kelimesinin yanına eş anlamlısının yazılması şeklinde düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamadan önce son olarak MEB İstanbul Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü'ne uygulanması planlanan

testler ve çalışma sunulmuştur. Gerekli uygulama izinleri (Ek-1) alındıktan sonra İstanbul'da 184 3. sınıf ve 160 5.sınıf öğrencisine toplam 344 üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciye test uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda 3. Sınıf öğrencilerinden 39 test, 4. Sınıf öğrencilerinden ise 37 test çeşitli sebeplerle iptal edilmiştir.

Başarı testi geliştirme kapsamında 268 Başarı Testinin çoktan seçmeli bölümü TAP Madde Analizi programı ile analiz edilmiştir. 60 soruluk çoktan seçmeli Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayıları .91 olarak bulunmuştur. Testin içinde ayıricılık gücü .30'un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda testte 44 adet soru olmasına karar verilmiştir. 44 maddeden oluşan testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Testin açık uçlu sorularının bulunduğu 22 soruluk ikinci bölümün güvenilirliği için ise 1 üstün zekalı ve yetenekliler alanında yardımcı doçent, 1 sınıf öğretmeni ve 1 BİLSEM Türkçe öğretmenin 268 açık uçlu cevap kağıdını değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirme yapılmadan önce, puanlayıcılara nasıl değerlendirme yapılacağına dair 1 saatlik eğitim verilmiştir. Tüm açık uçlu cevap kağıtları değerlendirilmiş farklı puanlama yapılan 10 soru testten çıkarılmıştır. Kalan 12 sorunun cevaplarının puanlayıcılar arasındaki korelasyonu .00 olarak hesaplanmıştır.

B. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Cornell Eleştirel Düşünme Testleri Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Düzey X; 4.-14. sınıflara, düzey Z; orta öğretim öğrencilerine ve lisans ve üzeri gruplara uygulanabilmektedir. 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, hikaye 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). Uzay macerası öyküsü içinde hazırlanan test dört ayrı boyuttadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

1. Tümevarımlı muhakemeyi kullanma: Testin bu boyutunda 23 soru bulunmakta ve öğrencilerden kendilerine verilen bilgilerden (ipuçlarından) hareketle doğru çıkarımları yapabilmesi beklenmektedir.

2. Tümdengelimli muhakemeyi kullanma: Bu bölümde 14 soru yer almaktadır. Öğrencilerden bir genellemeden hareket ederek doğru sonuca ulaşmaları beklenmektedir.

3. 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.

4. 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 CEDTDX kullanılarak yapılan pek çok çalışmanın bulguları birleştirilerek geçerlik ve güvenilirlik değerleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. 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. Boyut-tüm test toplam puan korelasyon değerleri Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 3 : Cornell Boyut-Tüm Test Toplam Puan Korelasyon Değerleri

	Bölümdeki Madde Sayısı	Korelasyon Ennis vd.
Bölüm 1 Tümevarım	23	0,71
Bölüm 2 Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği	24	0,69
Bölüm 3 Tümdengelim	14	0,82
Bölüm 4 Varsayımları Tanımlama	10	0,55

Ölçeğin boyut-tüm test korelasyon değerleri tümevarım boyutu için 0.71, iddiaların güvenilirliğini yargılama boyutu için 0.69, tündengelim 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. Ölçme aracının geçerlilik çalışmalarında ölçüt (benzer ölçekler) geçerliliğine bakılmıştır. CEDTDX'in Eleştirel düşünme becerilerini ölçen diğer bazı testlerle korelasyonları incelenmiştir. Bunlardan Watson-Glasser Eleştirel Düşünme Gücü Testi ile korelasyonu 0.41 ile 0.49 arasında; Mantıksal Muhakeme Testi (Logical Reasoning Test) ile korelasyonu 0.50 düzeyinde bulunmuştur. Benzer özellikleri ölçen 6 ölçme aracıyla 0.31 ile 0.60 arasında değişen oranlarda korelasyon değerleri elde edilmiştir. IQ ve yetenek (aptitude) ölçen değişik ölçme araçlarıyla CEDTDX arasında 0.27 ile 0.69 arasında değişen oranlarda korelasyon bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin geçerliliğine yorumlanmaktadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

Türkiye'de Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğine yönelik çalışmalar incelendiğinde Coşkun Küçüktepe ölçeği beş farklı çevirmene Türkçe çevirisini yaptırmış ve karşılaştırmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için test 96 beşinci sınıf öğrencisine oral formatta uygulanmış ve elde edilen sonuçların istatistiki analizleri yapılmış testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Akar, Yücel ve Acun, Cornell Eleştirel Düşünme Testinin X ve Z Formları araştırmacı tarafından uzmanları yardımıyla Türkçeye çevrilmiş ve iki uzman tarafından da incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için test 191 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik analizi Cronbach Alpha tekniği ile belirlenmiş ve .71 olarak saptanmıştır.

Araştırmada Critical Thinking Company'den gerekli izinler alınmış (Ek-3) ve firma tarafında yollanan Türkçe Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi X formu kullanılmıştır.

C. Yaratıcı Yazma Ölçeği

Bir ürün ya da kişinin yaratıcılığını değerlendirmenin zorluğu, Amabile (1983) tarafından ele alınmıştır. Amabile, bir ürünün yaratıcı olup olmadığını ancak uygun jürilerin kendi yaratıcılık tanımları ve kriterleri üzerinden

değerlendirebileceğini savunur (Amabile, 1983 s. 37-63) Bu değerlendirmeye ise “Consensual Assessment Technique - Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği” denmiştir. Colangelo ve Davis’in (2003 ss. 314-315) de yaratıcılığın değerlendirilmesi konusunda üzerinde durdukları Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniğinin, uygun uzmanlar tarafından bir rubrik oluşturularak ve belli kriterler belirleyerek olabileceğine değinmişlerdir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin yaratıcılık puanlarını elde etmek için Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği (CAT) kullanılmıştır. 1 üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçent, 1 sınıf öğretmeni ve 1 BİLSEM Türkçe öğretmeni tarafından bir jüri oluşturulmuştur. Oluşturulan jüri farklı ölçekleri incelemiş ve yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmek için çeşitli kriterler belirlemiştir. Araştırmada oluşturulan jüri tarafından, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek üzere belirlenen kriterlere göre temele Ergun Öztürk tarafından uyarlanmış Yaratıcı Yazma Ölçeğinin alınmasına fakat *türe uygunluk* ve *detaylandırma (ayrıntulandırma)* kriterlerinin eklenmesine karar verilmiştir. Ergun Öztürk ölçeğin geliştirilmesi sırasında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma düzeylerini belirtmek ve değerlendirmek için E.P Torrance (1986, 1990), Sternberg (1995, 1998) ve Soh’un (1997) kompozisyon uygulamalarında kullandıkları yaratıcı dil puan ölçeği ile literatürde bulunan yazma ölçeklerini inceleyerek ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır (Ek-4)

Jüri tarafından karar verilen kriterler, 2 Program geliştirme uzmanının, 2 Üstün Zekalılar Eğitimi uzmanı, 1 Ölçme Değerlendirme uzmanının, 2 Türkçe Öğretimi Öğretim üyesinin, 2 BİLSEM Türkçe Öğretmeninin, 3 tane 4. sınıf öğretmenin ve 1 Rehberlik ve Psikolojik danışmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü alınan kriterlerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir

Uzman görüşleri alınan ölçek 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Orijinallik, Düşüncelerin akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Üslup, Dilbilgisi Doğruluğu, Türe Uygunluk, Detaylandırmadır (Zenginleştirmedi). Her alt boyutta 1 ile 5 arasında puan alınabilmektedir. Bir öğrenci bu ölçekten 10 - 50 puan alabilmektedir.

Bu ölçek kapsamında ön test puanları için öğrencilerden farklı günlerde dört farklı türde metin yazmaları istenmiştir. Bunlar; Çevre ilgili mesajlar içeren bir öykü, Çevreye duyarlılığı arttıracak ikna edici bir yazı, çevre ile ilgili bir şiir ve çevre konulu ya da yazdıkları yazıları tanıtıcı bir afiştir. Uygulama sonrası, son test olarak, öğrencilerden farklı günlerde yine aynı konularda dört farklı türde metin yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalar, Yaratıcı Yazma Ölçeğine göre uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda dayanarak öğrencilerin yaratıcılık puanları belirlenmiştir.

Araştırma Gruplarının Deney ve Kontrol Grubu Olarak Seçilmesi

Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak sınıfların seçiminde Türkçe Başarı testinin, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Yazma Ölçeklerinin ön test puanlarının arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına Mann Whitney-U testi yapılarak bakılmış ve aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu iki grup da random yoluyla deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

DENEYSEL İŞLEM BASAMAKLARI

Araştırmada aşağıdaki adımlar takip edilmiştir;

1. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için Türkçe öğretimi, koşut eğitim programı, dil öğretimi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme uygulamalarına dair çeşitli modeller, araştırmalar ve uygulama örnekleri incelenmiştir.
2. Araştırma için üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilebileceği kavramlar belirlenmiş, MEB Türkçe dersi temaları ile karşılaştırılmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin diğer derslere de aktarabilecekleri, ilgilerini çekebilecek tema olan “Sağlık ve Çevre” teması ile çalışma yapılmasına karar verilmiştir.
3. MEB “Sağlık ve Çevre” teması kazanımları Bloom’un revize edilmiş taksonomisine göre incelenmiş, kazanımların anlama basamağında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Geliştirilmek istenen becerilere, Türkçe dilinin işlevsel kullanımına uygun olarak bazı kazanımlar üst basamaklara çekilirken, bazı yeni kazanımlar eklenmiştir.

4. Türkçe okuma yazma becerileri başarısını, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenen Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının taslağı hazırlanmış, program geliştirme uzmanları, Türkçe Öğretimi Anabilim dalı uzmanları, üstün zekalı uzmanları, üstün zekalı sınıf öğretmenleri, BİLSEM öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Eğitimcilerden gelen dönütler ile taslak program düzenlenmiştir.
5. Bu kazanımları ölçmesi için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan Başarı testi hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak Türkçe Başarı Testi pilot uygulama kapsamında gönüllülük esası ile okul dışı zamanda 5 üstün zekalı ve yetenekli 3. Sınıf öğrencisi ve 5 üstün zekalı ve yetenekli 5. Sınıf öğrencisi olmak üzere 10 öğrenciye uygulanmış gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
6. Test kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ile testin bazı maddeleri değiştirilmiş ya da çıkarılmıştır. Geliştirilen Türkçe Başarı Testinin geçerlilik ve güvenilirlik, ayırt edicilik analizleri için İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü vasıtasıyla İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İzin alınan Bilim Sanat Merkezlerinde toplam 344 öğrenciye Başarı Testi uygulanmış ve test son haline getirilmiştir.
7. Geliştirilmesi hedeflenen Eleştirel Düşünme Becerilerini ölçmek için çeşitli ölçekler incelenmiş ve Türkçe dersi okuma becerisinin de ağırlıklı kullanıldığı Critical Thinking Co. tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin araştırma için uygun olacağına karar verilmiş, ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.
8. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik yaratıcılıklarını ölçmek için çeşitli çalışmalar incelenmiş ve öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlamayacak, öğrencilere sınırsız bir alan sunan Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği (CAT) kullanılarak Yaratıcı Yazma Ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını değerlendirmek üzere uzmanlardan oluşan bir jüri oluşturulmuştur.
9. Ön testler yapılmadan, okul idaresi ve öğretmenler araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmanın planlamaları yapılmıştır.

10. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere akademik başarılarını belirlemek için Türkçe Başarı Testi, eleştirel düşünme düzeylerini saptamak için Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test olarak verilmiştir.
11. Öğrencilere uygulamalar ile ilgili bilgi verilmiş, ilgi alanlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlan İlgi Anketi uygulanmıştır.
12. Türkçe Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test puanlarına göre birebir eşleştirme yapılarak oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmış ve bu gruplar yansız olarak deney ve kontrol grubu olmak suretiyle atanmıştır.
13. Deney grubuna araştırmacı tarafından uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, geleneksel olarak sınıf öğretmeni tarafından göre sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu aynı sırayı izlemiştir.
14. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını belirlemek için Türkçe Başarı Testi, eleştirel düşünme düzeylerini saptamak için Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği son test olarak verilmiştir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programının hazırlanması,

Çekirdek Eğitim Programı	Bağlantılar Eğitim Programı	Uygulama Eğitim Programı	Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programı
<p>Çekirdek Eğitim programı; disiplinle en çok ilgili zengin bilgi çerçevesi, anlayışı ve becerileri oluşturan temel eğitim programıdır. Bu eğitim programı; MEB beklentilerini kapsayıcı ve genişleticidir. Bu modeldeki tüm koşulların başlangıç noktasıdır (Bknz. Ek- 10-11).</p> <p>Çekirdek Eğitim Programı kapsamında;</p> <ul style="list-style-type: none"> - tema kapsamında temel teşkil eden kavramlar, ilkeler ve beceriler belirlenmiştir (Bknz. Ek-8). - bu koşutta ilişkiler ve uygulamalardan ziyade temel sonuçlara ulaşmaya odaklı çalışmalar hazırlanmıştır. -düz anlatım ve tekdüze öğrenmeden çok öğrencilerin kavramları ve ilkeleri anlamaları hedeflenmiştir. Bu yüzden öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme profillerine uygun alıştırmalara, öğrencilerin sorularına yer verilmiştir. - öğrencilerin sürekli aktif olması ve derse katılımı Çalışma Sayfaları, drama çalışmaları, açık hava ve laboratuvar araştırmaları, video izlenmesi, müzik dinlemesi ile sağlanmıştır. - tüm kavramlar “Sağlık ve Çevre” teması çerçevesi bağlamında öğretilmiştir. - öğrencilerin çeşitli fikirleri ve sorunları hem eleştirel hemde yaratıcı düşüncelerini kullanarak ele almalarını sağlayan etkinlikler düzenlenmiştir. - Çekirdek koşulların sonunda mutlaka bir çıktı (şiir, öykü gibi) olması sağlanmıştır. <p>ADT kapsamında gerekli durumlarda öğrencilere, ek çalışmalar veya farklı ödevler ve çalışmalar verilmiştir.</p>	<p>Bu eğitim programı; çekirdek eğitim programından türemiş ve onu genişletmiştir. Öğrencilerin kavramlar, ilkeler ve becerilerle farklı ortam, zaman ve şartlarda etkileşim kurmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Bknz. Ek- 10-11).</p> <p>Bağlantılar Eğitim Programı kapsamında;</p> <ul style="list-style-type: none"> - olaylara ve durumlara çeşitli disiplinlerin bakış açıları ile bakılması sağlanmıştır. Farklı bakış açıları ile bakıldığında değişebilecekler üzerinde durulmuştur. -drama çalışmaları ile kişilerin bakış açıları etkileyen unsurlar ve bunların aralarındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. - bilim dalları (edebiyatın, tıp, botanik, sosyoloji, psikoloji, biyoloji, coğrafya, matematik, tarih, zooloji, kimya meteoroloji, ekonomi) arasındaki ilişkiler tartışılmıştır. - aynı olayın farklı zaman ve yerlerde ne gibi değişiklik ve benzerlikler göstereceği üzerine senaryolar oluşturulmuştur. - temanın kavramları arasında ilişkiler ve kavramların bilim dalları ile ilişkileri incelenmiştir. Örneğin, öykü kavram olarak ele alınmıştır. Öyküsü olan canlı ve cansız varlıklar sorulmuştur. Yapılan etkinlik ile canlı ve cansız her şeyin öyküsünün yazılabileceği sonucu çıkarılmıştır. <p>ADT kapsamında gerekli durumlarda öğrencilere, ek çalışmalar veya farklı ödevler ve çalışmalar verilmiştir.</p>	<p>Bu eğitim programı da Çekirdek Eğitim programından türemiş ve onu genişletmiştir. Amacı, öğrencilerin artan beceri ve güvenleri ile disiplin ya da bilim alanında profesyoneller gibi hareket etmelerine yardımcı olmaktır. Bu eğitim programının varoluş sebebi öğrencilerin, uygulayıcılar olarak, disiplinde yükselmelerini sağlamaktır (Bknz. Ek- 10-11).</p> <p>Uygulama Eğitim programı kapsamında;</p> <ul style="list-style-type: none"> - öğrencilerin tema ile ilişkili edebiyat bilimi gerçek dünya uygulamalarını anlamalarını ve seçilen alan ile ilgili çalışırken kendilerine bir rol biçmeleri hedeflenmiştir. İkna edici metinler ile ilgili çalışılırken, gazetecilik; şiir ile çalışılırken şairlik ve öykü ile çalışılırken yazarlık meslekleri ele alınarak edebiyat bilimi somutlaştırılmıştır. -bu mesleklerde kullanılan yöntemler, birebir kullanılarak uygulamalar yapılması ve ortaya ürün çıkarılması sağlanmıştır. Bir gazetecinin haberini yazması için, araştırma yapması, haberi bulması gerekmektedir. Öğrenciler araştırmalar yapmış, çevre ile ilgili haberler bulmuş, bunları ikna edici yazı tekniklerini kullanarak yazmışlardır. Tema kapsamında ele alınana mesleklerde çalışan kişilerin yaşamları, karşılaştıkları zorluklara olası çözüm yolları bulması üzerinde durulmuştur. - edebiyatın, tıp, botanik, sosyoloji, psikoloji, biyoloji, coğrafya, matematik, tarih, zooloji, kimya meteoroloji, ekonomi gibi bilim dalları ile ilişkisi ve edebiyatın bu bilim dallarına etkisi çeşitli video ve resimler üzerinde tartışılmıştır. - edebiyatı, dünyayı anlama yolu olarak algılamalarını ve kullanmalarını sağlamak için, öğrencilere çeşitli sorunlar verilerek, edebiyatın diğer bilim dalları ile ilişkisini kullanmaları ve bu sorunlara çözüm ulmaları istenmiştir. <p>ADT kapsamında gerekli durumlarda öğrencilere, ek çalışmalar veya farklı ödevler ve çalışmalar verilmiştir.</p>	<p>Bu eğitim programı Çekirdek Eğitim programından türemiş ve onu genişletmiştir. Öğrencilerin kendilerini disiplin alanının hem mevcut hem de gelecekteki olanakları içinde görmelerini, disiplin alanını kendi hayatlarına ve deneyimlerine ilişkilendirerek disiplini daha iyi anlamalarına ve kendilerini tanımalarına, kişiliklerinin güçlü yönlerini, ilgilerini fark etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. (Bknz. Ek- 10-11).</p> <p>Kimlik Eğitim programı kapsamında;</p> <ul style="list-style-type: none"> - öğrencilerin yaptıkları uygulamalarda kendilerini daha iyi tanımasını hedeflenmiştir. -çalışma yaprakları ve anahtar soruların cevaplanması istenerek özelliklerini kendilerinin de fark etmeleri sağlanmıştır, mesleklerin zor ve zevkli yönlerinin olduğu videolar izlenmiş, dramalar yapılmış, konuyla ilişkili mesleklerde çalışan kişiler sınıfa davet edilmiştir. -disiplin ile ilgili tartışmalar yaptıkça öğrencilerin ilgileri, olaylara bakış açıları, özellikleri, disipline ya da mesleğe olan yatkınlıkları ortaya çıkmıştır. - yapılan çalışmalarda, çalışılan disiplin alanının kendi yaşamı ve dünyadaki diğer canlıların hayatı üzerine etkisi üzerine grup tartışmaları yapılmıştır. <p>ADT kapsamında gerekli durumlarda öğrencilere, ek çalışmalar veya farklı ödevler ve çalışmalar verilmiştir.</p>

Şekil 3.1: Koşullara Göre Yapılan Uygulama Örnekleri

- a) Yukarıdaki tabloda, mevcut araştırma için yapılacak uygulamaların dayandığı koşullar ve kısaca örnekler açıklanmıştır.
- b) Uygulamalar, MEB'in bu tema için Öğretmen kılavuz kitapta belirttiği şekilde 40 ders saati sürmüştür. Uygulama kapsamında yapılacak etkinliklere yeterli sürenin kalması için, ön test ve son testler, birebir görüşmeler, bilgilendirme süreleri, ders dışı okuma saatleri hariç tutulmuştur.
- c) Uygulama esnasında öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmek için, uygulamalara başlamadan önce araştırmacı öğrencilerin bazı Türkçe derslerine katılmış, ders aralarında öğrencilerle zaman geçirmiştir. Uygulama öncesi, sonraki temanın birlikte işleneceğini öğrencilere sınıf öğretmeni ile birlikte açıklamıştır.
- d) Koşut Eğitim Öğretim programı öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanmasını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre koşutların seçilmesi gerektiği üzerinde durur (Tomlinson ve diğerleri, 2017 s. 1). Mevcut araştırmada, öğrencilerin ilgi alanlarını ve öğrenme profilleri hakkında ön bilgi sahibi olmak için, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmış ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan İlgi Anketi öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmacı öğrencilerin tema ile ilişkilendirilebilecek ilgi alanlarının video ve film izlemek, çeşitli bitkileri biriktirmek, nesli tükenen hayvanların hayatları olduğunu tespit etmiştir. Uygulamalarda konu ile ilgili çeşitli animasyonların izlenmesi, bitkilerin dramalarının yapılması, istenen canlı ya da cansız varlığa şiir, öykü ya da beste yapılması gibi farklı koşutlarda uygulamalar yapılmıştır.
- e) Uygulama içinde, okul sonrası etüt saatlerinde Kitap Tartışma Günleri düzenlenmiştir. Okuma Listesindeki kitapların tartışılacağı bu etkinlik kapsamında haftada 2 ders saati, toplam 5 hafta 10 saati öğrencilerle kitap listesindeki kitaplar, araştırmacı liderliğinde tartışılmıştır.
- f) Öğrencilerin talep ettiklerinde bireysel görüşme ya da çalışmalar yapılabileceği, duyurulmuş, çalışma boyunca eğitim-öğretim konusunda öğrencilere destek olunacağı hissettirilmiştir.

- g) Uygulama boyunca öğrencilere düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, anlayışlı ve saygılı bir ortam sunulmuştur.
- h) Yapılan farklılaştırma kapsamında öğrencilerin bildiği düşünülen ekler, mecaz anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler dilbilgisi konularında hızlandırmaya gidilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek için ön değerlendirme yapılmış eksik noktaların, “Konu Tekrarı Çalışma Sayfaları” ile desteklenmesi planlanmıştır. Mevcut araştırmada öğrencilerin hepsinin ön değerlendirmede dilbilgisi ön değerlendirmesini eksiksiz tamamladığı görülmüştür.
- i) Yapılan farklılaştırmalarda, öğrencilerin temel ilkelerini bildiği şiir konusunda ise derinlik kullanılmıştır. Çeşitli şiir türleri ele alınmıştır, bu türlerinde, çeşitli konu ve disiplinlerde şiirler yazılmıştır.
- j) Uygulama boyunca disiplinler arası ve disiplinler içi bağlantılar yapılmıştır. Bunun için makro kavramlardan “değişim” ve “yapı” kavramları, bilgiler ve beceriler, temalar ve disiplinler ile ilişkilendirilmiştir.
- k) Uygulama sırasında, Koşut Eğitim Programı Türkçe dersi kazanımları içinde belirlenen kavramlar dahilinde, Türkçe başarısı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen dersler; Çekirdek, Bağlantılar, Uygulama ve Kimliğe Duyarlılık Koşut Eğitim Programı olmak üzere dört koşut yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür.
- l) Öğrencilerin konuları somutlaştırması ve derslerin etkililiğini arttırmak için öğrencilere materyal çeşitliliği sunulmuştur. Kullanılan materyaller arasında çeşitli sınıf düzeylerinde ders kitapları, uygulamanın çalışma yaprakları, kütüphane kitapları, bilgisayar, izlenen videolar, dinlenen şarkı ve röportajlar, gazeteler, dergiler, afişler, resimler, fotoğraflar, karikatürler, kendilerinin oluşturacakları oyun kartları bunlara örnek gösterilebilir.
- m) Farklılaştırılan öğretim programı çerçevesinde her yeni koşulda ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve son değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler, yapılandırılmış tartışmalar, çoktan

seçmeli testler, açık uçlu sorular, çeşitli türlerde metin yazma ya da taslağını hazırlama şeklindedir.

- n) Uygulamaya dahil edilen öğrencilerin tamamının üstün zekalı ve yetenekli olmasına karşın bazı öğrencilerin ileri düzey sözel gelişimi saptandığı için bu öğrenciler için Ek Etkinlikler bileşeni ve Artan Düşünsel Talep yöntemi kullanılmıştır.
- o) Uygulamalar sırasında, öğrenciler ilgi alanları, hazırbulunuşlukları, okuma anlama becerileri, yazma becerileri, yazma istekleri gibi gruplara ayrılarak da çalışmalar yapmışlardır.

3.4. VERİLERİN 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, deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test karşılaştırmasında Wilcoxon-Z analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

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

Bu araştırmada Türkçe dersinin hedeflenen hedef davranışları kazandırmada, Koşut Eğitim Programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme beceri, yaratıcılık, Türkçe ders başarı ve ilgi düzeylerine etkisinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

4.1. BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 1: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun başarı puanları ile müdahale edilmeyen grubun akademik başarı puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu bölüm;

- Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi,
- Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi,
- Türkçe Başarı Testi çözümlene düzeyi,
- Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi,
- Türkçe Başarı Testi sentez düzeyi,
- Türkçe Başarı Testi toplamı olarak gruplanmıştır.

a) Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi

Tablo 4 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	9,3077	3,88125
	Kontrol	13	9,9231	4,73395
Son test	Deney	13	23,4615	7,91218
	Kontrol	13	12,2308	5,79013

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi anlama ön test puan ortalaması 9,92, son test puan ortalaması 12,23'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi anlama ön test puan ortalaması 9,30, son test puan ortalaması 23,46'dır.

Tablo 5 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Anlama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,92	181,00			
Deney	13	13,08	170,00	79,000	-,285	,776
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=79,000; z=-,285, p>.05).

Tablo 6 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Anlama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,46	110,00			
Deney	13	18,54	241,00	19,000	-3,366	,000
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=19,000; z=-3,366, p>.05).

Tablo 7 : Grupların Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı Anlama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,88	115,50			
Deney	13	18,12	235,50	24,500	-3,088	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=24,500$; $z=-3,088$, $p>.05$).

Tablo 8 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Anlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	4	7,25	29,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	9	6,89	62,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-1,157	,247
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1.157$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun anlama düzeyi başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 9 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi 1. Bölüm Anlama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları için Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,182	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,182$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun anlama düzeyi başarılarının arttığı söylenebilir.

b) Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi

Tablo 10 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	9,8462	2,57702
	Kontrol	13	8,9231	3,17442
Son test	Deney	13	17,4615	5,86821
	Kontrol	13	11,0769	6,29102

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi uygulama ön test puan ortalaması 8,92, son test puan ortalaması 11,07'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi uygulama ön test puan ortalaması 9,84, son test puan ortalaması 17,46'dır.

Tablo 11 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Uygulama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,42	161,50			
Deney	13	14,58	189,50	70,500	-,723	,470
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=70,500$; $z=-,723$, $p>.05$).

Tablo 12 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Uygulama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,96	129,50			
Deney	13	17,04	221,50	38,500	-2,362	,018
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=38,500$; $z=-2,362$, $p>.05$).

Tablo 13 : Grupların Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı Uygulama	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,88	128,50			
Deney	13	17,12	222,50	37,500	-2,415	,016
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=37,500$; $z=-2,415$, $p>.05$).

Tablo 14 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	4,60	23,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	7,86	55,00		
Son test – Ön test	Eşit	1			-1,261	,207
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-1.261$ $p>.05$).

Tablo 15 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Uygulama Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	1,00	1,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	12	7,50	90,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,113	,002
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3.113$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun anlama düzeyi başarılarının arttığı söylenebilir.

c) Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi

Tablo 16 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	17,4615	10,29252
	Kontrol	13	19,8462	7,26689
Son test	Deney	13	41,5385	7,62250
	Kontrol	13	29,9231	11,91261

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi çözümleme ön test puan ortalaması 19,84, son test puan ortalaması 29,92'dir. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi çözümleme ön test puan ortalaması 17,46, son test puan ortalaması 41,53'dir.

Tablo 17 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Çözümleme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	14,62	190,00			
Deney	13	12,38	161,00	70,000	-,747	,455
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=70.000$; $z=-,747$, $p>.05$).

Tablo 18 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Çözümleme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,92	129,00			
Deney	13	17,08	222,00	38,000	-2,389	,017
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi çözümlene düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=38,000; z=-2,389, p>.05).

Tablo 19 : Grupların Türkçe Başarı Testi Çözümlene Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı Çözümlene	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,15	119,00			
Deney	13	17,85	232,00	28,000	-2,900	,004
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi çözümlene düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=28.000; z=-2,90, p>.05).

Tablo 20 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Çözümlene Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	4,50	4,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	11	6,68	73,50	-2,717	,007
Son test- Ön test	Eşit	1				
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi çözümlene düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (z=-2,717, p>.05).

Tablo 21 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Çözümleme Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,181	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,181$ $p>.05$).

d) Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi

Tablo 22 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	8,1538	8,83974
	Kontrol	13	8,4615	7,36677
Son test	Deney	13	24,6923	12,00267
	Kontrol	13	14,6154	7,34323

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi değerlendirme ön test puan ortalaması 8,46, son test puan ortalaması 14,61'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi değerlendirme ön test puan ortalaması 13,66, son test puan ortalaması 20,58'dur.

Tablo 23 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	14,00	182,00			
Deney	13	13,00	169,00	78,000	-,339	,762
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=78,000$; $z=-,339$, $p>.05$).

Tablo 24 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	10,35	134,50			
Deney	13	16,65	216,50	43,500	-2,108	,035
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=54,500$; $z=-1,541$; $p>.05$).

Tablo 25 : Grupların Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	11,04	143,50			
Deney	13	15,96	207,50	33,000	-2,651	,008
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=52,500$; $z=-1,651$, $p>.05$).

Tablo 26 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	2 ^a	2,50	5,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	10 ^f	7,30	73,00		
Son test– Ön test	Eşit	1 ^s			-2,673	,008
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-2,673$ $p>.05$).

Tablo 27 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13 ^f	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0 ^s			-3,182	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi değerlendirme düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,185$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun anlama düzeyi başarılarının arttığı söylenebilir.

e) Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi

Tablo 28 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	3,6154	3,79777
	Kontrol	13	2,5385	2,47034
Son test	Deney	13	16,3077	8,53800
	Kontrol	13	8,2308	9,24801

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi yaratma ön test puan ortalaması 2,53, son test puan ortalaması 2,23'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi yaratma ön test puan ortalaması 3,61, son test puan ortalaması 16,30'dur.

Tablo 29 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Yaratma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,58	163,50			
Deney	13	14,42	187,50	72,500	-,643	,521
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=72,500$; $z=-,643$, $p>.05$).

Tablo 30 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Yaratma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	10,31	134,00			
Deney	13	16,69	217,00	43,000	-2,138	,033
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=43,000$; $z=-2,138$, $p>.05$).

Tablo 31 : Grupların Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyleri Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı Yaratma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	10,23	133,00			
Deney	13	16,77	218,00	42,000	-2,184	,029
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=42,000$; $z=-2,184$, $p>.05$).

Tablo 32 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	3,67	11,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	8	6,88	55,00		
Son test- Ön test	Eşit	2			-1,960	,051
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1,960$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun anlama düzeyi başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 33 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Yaratma Düzeyi Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0 ⁿ	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	12 ^o	6,50	78,00		
Son test – Ön test	Eşit	1 ^p			-3,062	,002
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,063$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun anlama düzeyi başarılarının arttığı söylenebilir.

f) Türkçe Başarı Testi Toplam Puanı

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	22,4615	19,64525
	Kontrol	13	23,6154	14,44264
Son test	Deney	13	93,9231	29,79223
	Kontrol	13	53,9231	25,44098

Tablo 34 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test puan ortalaması 23,61, son test puan ortalaması 53,92'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test puan ortalaması 22,46, son test puan ortalaması 93,92'dur.

Tablo 35 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,96	181,50			
Deney	13	13,04	169,50	78,500	-,309	,757
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=78,500$; $z=-,309$; $p>.05$).

Tablo 36 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,35	121,50			
Deney	13	17,65	229,50	30,500	-2,770	,004
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=45,500$; $z=-2,001$; $p>.05$).

Tablo 37 : Grupların Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,54	111,00			
Deney	13	18,46	240,00	20,000	-3,308	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=35,000$; $z=-3,308$, $p>.05$).

Tablo 38 : Kontrol Grubu Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	2	2,25	4,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	11	7,86	86,50		
Son test- Ön test	Eşit	0			-2,867	,004
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-2,867$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun anlama düzeyi başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 39 : Deney Grubu Türkçe Başarı Testi Toplamı Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,181	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi puan toplamı ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,181$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun anlama düzeyi başarılarının arttığı söylenebilir.

4.2. İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Denence 2: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratıcılık puanları ile müdahale edilmeyen grubun yaratıcılık puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu bölüm;

- a) Fikirlerin Orijinalliği Boyutu
- b) Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu
- c) Düşüncelerin Esnekliği Boyutu
- d) Kelime Seçimi Boyutu
- e) Cümle Yapısı Boyutu
- f) Organizasyon Boyutu
- g) Yazı Tarzı Boyutu
- h) Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu
- i) Türe Uygunluk Boyutu
- j) Detaylandırma Boyutu
- k) Yaratıcılık toplam puanları

a) Fikirlerin Orijinalliği Boyutu

Tablo 40 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	5,1538	2,67227
	Kontrol	13	4,6923	2,05688
Son test	Deney	13	11,8462	4,61603
	Kontrol	13	6,3077	3,96620

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puan ortalaması 4,69, son test puan ortalaması 6,30'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puan ortalaması 5,15son test puan ortalaması 11,84'dur.

Tablo 41 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,08	170,00			
Deney	13	13,92	181,00	79,000	-,285	,775
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=79,000$; $z=-,285$; $p>.05$).

Tablo 42 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,46	123,00			
Deney	13	17,54	228,00	32,000	-2,908	,007
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=32,000$; $z=-2,908$; $p>.05$).

Tablo 43 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,92	116,00			
Deney	13	18,08	235,00	25,000	-3,073	,002
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için

uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=25,000,5$; $z=-3,073$, $p>.05$).

Tablo 44 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	2,67	8,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,71	47,00		
Son test – Ön test	Eşit	3			-2,007	,045
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z= -2,007$ $p>.05$).

Tablo 45 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,185	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği fikirlerin orijinalliği boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z= -3,185$ $p>.05$).

b) Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu

Tablo 46 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	5,0000	2,48328
	Kontrol	13	4,6923	2,05688
Son test	Deney	13	11,5385	4,80651
	Kontrol	13	5,7692	3,39494

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puan ortalaması 4,69 son test puan ortalaması 5,76'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puan ortalaması 5,00, son test puan ortalaması 5,76'dur.

Tablo 47 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,12	170,50			
Deney	13	13,88	180,50	79,500	-,260	,795
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=79,500$; $z= -,260$, $p>.05$).

Tablo 48 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,12	118,50			
Deney	13	17,88	232,50	27,500	-2,934	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=27,500$; $z=-2,934$; $p>.05$).

Tablo 49 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,50	110,50			
Deney	13	18,50	240,50	19,500	-3,357	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=19,500$; $z=-3,357$, $p>.05$).

Tablo 50 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,00	12,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,14	43,00		
Son test – Ön test	Eşit	3			-1,592	,111
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z= -1,592$; $p>.05$).

Tablo 51 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Akıcılığı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,190	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,190$ $p>.05$).

c) Düşüncelerin Esnekliği Boyutu

Tablo 52 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,9231	2,46514
	Kontrol	13	4,6923	2,05688
Son test	Deney	13	11,2308	4,78111
	Kontrol	13	5,7692	3,39494

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puan ortalaması 4,69, son test puan ortalaması 5,76'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puan ortalaması 4,92, son test puan ortalaması 11,23'dir.

Tablo 53 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,31	173,00			
Deney	13	13,69	178,00	82,000	-,130	,897
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=82,000$; $z= -,130$; $p>.05$).

Tablo 54 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,31	121,00			
Deney	13	17,69	230,00	30,000	-2,804	,005
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=30,000$; $z=-2,804$; $p>.05$).

Tablo 55 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,58	111,50			
Deney	13	18,42	239,50	20,500	-3,301	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=20,500$; $z=-3,301$, $p>.05$).

Tablo 56 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,00	12,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,14	43,00		
Son test – Ön test	Eşit	3			-1,592	,111
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1.592$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 57 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Düşüncelerin Esnekliği Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,184	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3.184$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği düşüncelerin esnekliği başarılarının arttığı söylenebilir.

d) Kelime Seçimi Boyutu

Tablo 58 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,6154	2,21880
	Kontrol	13	4,1538	1,67562
Son test	Deney	13	11,0000	4,50925
	Kontrol	13	5,3846	3,06970

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu ön test puan ortalaması 4,15 son test puan ortalaması 5,38'dir. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu ön test puan ortalaması 4,61 son test puan ortalaması 11,00'dur.

Tablo 59 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,88	167,50			
Deney	13	14,12	183,50	76,500	-,419	,687
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi 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=76,500; z= -,419; p>.05).

Tablo 60 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,00	117,00			
Deney	13	18,00	234,00	26,000	-3,012	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=26,000; z= -3,012; p>.05).

Tablo 61 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,65	112,50			
Deney	13	18,35	238,50	21,500	-3,247	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=21,500; z=-3,247, p>.05).

Tablo 62 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Son Test-Ön Test Farkı İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	3,50	10,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,36	44,50		
Son test – Ön test	Eşit	3			-1,746	,081
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z=-1.746 p>.05). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 63 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Kelime Seçimi Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,192	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=2.414$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği kelime Seçimi başarılarının arttığı söylenebilir.

e) Cümle Yapısı Boyutu

Tablo 64 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,4615	2,06621
	Kontrol	13	4,0769	1,55250
Son test	Deney	13	10,6154	4,69997
	Kontrol	13	5,2308	3,11325

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test puan ortalaması 4,07, son test puan ortalaması 5,23'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test puan ortalaması 4,46, son test puan ortalaması 10,61'dur.

Tablo 65 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,04	169,50			
Deney	13	13,96	181,50	78,500	-,316	,752
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı 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=78,500; z=-,316, p>.05).

Tablo 66 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,15	119,00			
Deney	13	17,85	232,00	28,000	-2,908	,004
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=28,000; z=- 2,908, p>.05).

Tablo 67 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,00	117,00			
Deney	13	18,00	234,00	26,000	-3,017	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=26,000$; $z=-3,017$, $p>.05$).

Tablo 68 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,17	12,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,07	42,50		
Son test – Ön test	Eşit	3			-1,538	,124
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1.538$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 69 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Cümle Yapısı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,191	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3.191$ $p>.05$). Bu

verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği cümle yapısı başarılarının arttığı söylenebilir.



Organizasyon Boyutu

Tablo 70 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,6923	1,79743
	Kontrol	13	4,0000	1,52753
Son test	Deney	13	10,6923	4,73259
	Kontrol	13	5,0769	2,87117

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test puan ortalaması 4,00, son test puan ortalaması 5,07'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test puan ortalaması 4,69, son test puan ortalaması 10,69'dur.

Tablo 71 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,15	158,00			
Deney	13	14,85	193,00	67,000	-,922	,356
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=67,000$; $z=-,922$, $p>.05$).

Tablo 72 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,88	115,50			
Deney	13	18,12	235,50	24,500	-3,089	,002
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=24,500; z=-3,089, p>.05).

Tablo 73 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,15	119,00			
Deney	13	17,85	232,00	28,000	-2,912	,004
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=28,000; z=-2,912, p>.05).

Tablo 74 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,00	12,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,14	43,00		
Son test- Ön test	Eşit	3			-1,592	,111
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z=-1,592 p>.05). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 75 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Organizasyon Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test – Ön test	Eşit	0			-3,182	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=2.414$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği organizasyon başarılarının arttığı söylenebilir.

f) Yazı Tarzı Boyutu

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,7692	1,96443
	Kontrol	13	4,0769	1,55250
Son test	Deney	13	10,6154	4,55592
	Kontrol	13	5,1538	2,96778

Tablo 76 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test puan ortalaması 4,07, son test puan ortalaması 5,15'tir. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test puan ortalaması 4,76, son test puan ortalaması 10,61'dir.

Tablo 77 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,38	161,00			
Deney	13	14,62	190,00	70,000	-,761	,447
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=70,000$; $z=-,761$, $p>.05$).

Tablo 78 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,04	117,50			
Deney	13	17,96	233,50	26,500	-2,989	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=26,500$; $z=-2,989$, $p>.05$).

Tablo 79 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,96	116,50			
Deney	13	18,04	234,50	25,500	-3,046	,002
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=25,500$; $z=-3,046$, $p>.05$).

Tablo 80 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,00	12,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,14	43,00		
Son test– Ön test	Eşit	3 ^y			-1,592	,111
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1,592$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 81 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Yazı Tarzı Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,187	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,187$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği yazı tarzı başarılarının arttığı söylenebilir.

g) Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu

Tablo 82 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	5,3077	3,27579
	Kontrol	13	4,0769	1,65638
Son test	Deney	13	10,5385	4,96010
	Kontrol	13	5,0769	3,04033

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puan ortalaması 4,07, son test puan ortalaması 5,07'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puan ortalaması 5,30, son test puan ortalaması 10,53'dur.

Tablo 83 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,04	156,50			
Deney	13	14,96	194,50	65,500	-,990	,322
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu 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=65,500; z=-,990, p>.05).

Tablo 84 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,31	121,00			
Deney	13	17,69	230,00	30,000	-2,807	,005
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=30,000; z=-2,807, p>.05).

Tablo 85 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,92	129,00			
Deney	13	17,08	222,00	38,000	-2,397	,017
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=38,000; z=-2,397; p>.05).

Tablo 86 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,50	13,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	5,93	41,50		
Son test- Ön test	Eşit	3			-1,441	,150
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-1.441$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluk başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 87 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	12	7,38	88,50		
Son test- Ön test	Eşit	0			-3,016	,003
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3.016$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluk başarılarının arttığı söylenebilir.

h) Türe Uygunluk Boyutu

Tablo 88 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,4615	1,94145
	Kontrol	13	4,3077	1,79743
Son test	Deney	13	11,1538	4,50641
	Kontrol	13	5,6923	3,40060

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği türe uygunluk boyutu ön test puan ortalaması 4,30, son test puan ortalaması

5,69'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği türe uygunluk boyutu ön test puan ortalaması 4,46, son test puan ortalaması 11,15'dur.

Tablo 89 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,12	170,50			
Deney	13	13,88	180,50	79,500	-,263	,792
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu 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=79,500; z=-,263, p>.05).

Tablo 90 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,23	120,00			
Deney	13	17,77	231,00	29,000	-2,859	,004
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=79,500; z=-2,859, p>.05).

Tablo 91 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,73	113,50			
Deney	13	18,27	237,50	22,500	-3,1198	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=22,500; z=-3,1198, p>.05).

Tablo 92 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	2,50	7,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,79	47,50	-2,059	,040
Son test- Ön test	Eşit	3				
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z=-2.059 p>.05).

Tablo 93 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Türe Uygunluk Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,185	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,185$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği dilbilgisi kurallarına uygunluk başarılarının arttığı söylenebilir.

i) Detaylandırma Boyutu

Tablo 94 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	4,6154	2,10311
	Kontrol	13	4,3846	1,80455
Son test	Deney	13	10,6154	4,83974
	Kontrol	13	5,0000	2,76887

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test puan ortalaması 4,38, son test puan ortalaması 5,00'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test puan ortalaması 4,61, son test puan ortalaması 10,61'dur.

Tablo 95 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,15	171,00			
Deney	13	13,85	180,00	80,000	-,235	,814
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=80,000$; $z=-,235$; $p>.05$).



Tablo 96 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,12	118,50			
Deney	13	17,88	232,50	27,500	-2,939	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=27,500; z=-2,939, p>.05).

Tablo 97 : Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,65	112,50			
Deney	13	18,35	238,50	21,500	-3,247	,011
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=21,500; z=-3,247; p>.05).

Tablo 98 : Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3 ^{af}	5,00	15,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	6 ^{ag}	5,00	30,00		
Son test– Ön test	Eşit	4 ^{ah}			-,896	,370
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=-,896$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 99 : Deney Grubu Yaratıcı Yazma Ölçeği Detaylandırma Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,185	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z=-3,185$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği detaylandırma başarılarının arttığı söylenebilir.

j) Yaratıcılık Toplam Puanları

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	48,0000	21,30336
	Kontrol	13	43,1538	17,49212
Son test	Deney	13	109,8462	46,62054
	Kontrol	13	54,4615	31,65337

Tablo 100 : Grupların Yaratıcılık Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test puan ortalaması 43,15, son test puan ortalaması 54,46'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test puan ortalaması 48,00, son test puan ortalaması 109,84'tür.

Tablo 101 : Grupların Yaratıcılık Toplam Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,50	162,50			
Deney	13	14,50	188,50	71,500	-,669	,504
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=71,500; z=-,669; p>.05).

Tablo 102 : Grupların Yaratıcılık Toplam Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,04	117,50			
Deney	13	17,96	233,50	26,500	-2,976	,003
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=26,500; z=-2,976, p>.05).

Tablo 103 : Grupların Yaratıcılık Toplam Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,69	113,00			
Deney	13	18,31	238,00	22,000	-3,208	,001
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik

Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=22,000; z=-3,208; p>.05).

Tablo 104 : Kontrol Grubu Yaratıcılık Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	3,33	10,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,43	45,00		
Son test- Ön test	Eşit	3			-1,785	,074
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z=-1,785 p>.05). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı başarılarının artmadığı söylenebilir.

Tablo 105 : Deney Grubu Yaratıcılık Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test- Ön test	Eşit	0			-3,181	,001
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (z=3,181 p>.05). Bu verilere dayanarak deney grubunun Yaratıcı Yazma Ölçeği toplamı başarılarının arttığı söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 3: 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 fark vardır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu

Tablo 106 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	11,2308	2,45472
	Kontrol	13	11,0000	3,43996
Son test	Deney	13	14,3077	2,59437
	Kontrol	13	9,6154	3,96943

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümevarım boyutu ön test puan ortalaması 11,00 son test puan ortalaması 9,61'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümevarım boyutu ön test puan ortalaması 11,23 son test puan ortalaması 14,30'dur.

Tablo 107 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Tümevarım	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,92	168,00			
Deney	13	14,08	183,00	77,000	-,389	,697
Toplam	26					

Tabloda 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 ($U=77,000$; $z=-,398$, $p>.05$).

Tablo 108 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Tümevarım	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	8,92	116,00			
Deney	13	18,08	235,00	25,000	-3,076	,002
Toplam	26					

Tabloda 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 rastlanmıştır (U=25,000; z= -3,076; p>.05).

Tablo 109 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,38	122,00			
Deney	13	17,62	229,00	31,000	-2,755	,006
Toplam	26					

Tabloda 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 rastlanmıştır (U=31,000; z=-2,755, p>.05).

Tablo 110 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test - Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	9	5,17	46,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	2	9,75	19,50		
Son test – Ön test	Eşit	2			-1,207	,227
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümevarım boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z = -1,207$ $p > .05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun tümevarım becerilerinin artmadığı söylenebilir.

Tablo 111 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümevarım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	4,17	12,50		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	10	7,85	78,50		
Son test – Ön test	Eşit	0			-2,315	,021
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümevarım boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z = -2,315$ $p > .05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun tümevarım becerilerinin arttığı söylenebilir.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu

Tablo 112 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
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

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümdengelim boyutu ön test puan ortalaması 29,69, son test puan ortalaması 33,15'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümdengelim boyutu ön test puan ortalaması 29,53 son test puan ortalaması 39,92'dur.

Tablo 113 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Tümdengelim	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,35	173,50			
Deney	13	13,65	177,50	82,500	-,103	,918
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümdengelim 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=82,500; z=-,103, p>.05).

Tablo 114 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Tümdengelim	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	11,77	153,00			
Deney	13	15,23	198,00	62,000	-1,162	,264
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümdengelim boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=62,000; z=-1,162; p>.05).

Tablo 115 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,92	168,00			
Deney	13	14,08	183,00	77,000	-,389	,697
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tümdengelim 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=77,000,5; z=-,389, p>.05).

Tablo 116 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	3	5,83	17,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	5	3,70	18,50		
Son test – Ön test	Eşit	5			-,070	,944
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tündengelim boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z = -0,792$ $p > .05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun tündengelim becerilerinin artmadığı söylenebilir.

Tablo 117 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tündengelim Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	4 ^e	7,25	29,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	8 ^f	6,13	49,00		
Son test - Ön test	Eşit	1 ^g			-,792 ^c	,428
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği tündengelim boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z = -,792$ $p > .05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun tündengelim becerilerinin arttığı söylenebilir.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu

Tablo 118 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	10,0000	2,67706
	Kontrol	13	10,0769	3,68469
Son test	Deney	13	10,7692	2,04751
	Kontrol	13	9,0769	3,83974

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test puan ortalaması 10,07, son test puan

ortalaması 9,07'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test puan ortalaması 10,00 son test puan ortalaması 10,07'dur.

Tablo 119 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Gözlem	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,31	173,00			
Deney	13	13,69	178,00	82,000	-,130	,896
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=82,000$; $z=-,130$, $p>.05$).

Tablo 120 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Gözlem	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	10,58	137,50			
Deney	13	16,42	213,50	46,500	-1,961	,050
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=46,500$; $z=-1,961$; $p>.05$).

Tablo 121 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	11,08	144,00			
Deney	13	15,92	207,00	53,000	-1,635	,102
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem 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=53,000; z=-1,635, p>.05).

Tablo 122 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	5,70	28,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	5	5,30	26,50		
Son test – Ön test	Eşit	3			-,102	,918
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z= -,102 p>.05). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun gözlem becerilerinin artmadığı söylenebilir.

Tablo 123 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Gözlem Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	8	5,31	42,50		
Son test-Ön test	Eşit	4			-2,390	,017
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z = -2.390$ $p > .05$).

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu

Tablo 124 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnanırcılık Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	10,0000	2,67706
	Kontrol	13	10,0769	3,68469
Son test	Deney	13	10,7692	2,04751
	Kontrol	13	9,0769	3,83974

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inanırcılık boyutu ön test puan ortalaması 10,07, son test puan ortalaması 9,07'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği gözlem boyutu ön test puan ortalaması 10,00 son test puan ortalaması 10,07'dir.

Tablo 125 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnandırıcılık Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test İnandırıcılık	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,31	173,00			
Deney	13	13,69	178,00	82,000	-,130	,896
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inandırıcılık 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=82,000; z=-,130, p>.05).

Tablo 126 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnandırıcılık Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test İnandırıcılık	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	10,58	137,50			
Deney	13	16,42	213,50	46,500	-1,961	,050
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inandırıcılık boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=46,500; z=-1,961; p>.05).

Tablo 127 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnandırıcılık Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	11,08	144,00			
Deney	13	15,92	207,00	53,000	-1,635	,102
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inandırıcılık boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=53,000$; $z=-1,635$, $p>.05$).

Tablo 128 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnandırıcılık Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Testler Farkı	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	5,70	28,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	5	5,30	26,50		
Son test – Ön test	Eşit	3			-,102	,918
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inandırıcılık boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z= -,102$ $p>.05$). Bu verilere dayanarak kontrol grubunun inandırıcılık becerilerinin artmadığı söylenebilir.

Tablo 129 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği İnandırıcılık Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	8	3,31	42,50		
Son test Ön test	Eşit	4			-2,390	,017
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği inandırıcılık boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z= -2.390$; $p>.05$).

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu

Tablo 130 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Grup	N	X	S.s.
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	1,80100

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test puan ortalaması 3,15, son test puan ortalaması 3,92'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test puan ortalaması 3,69 son test puan ortalaması 3,92'dur.

Tablo 131 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Varsayım	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	12,23	159,00			
Deney	13	14,77	192,00	68,000	-,891	,389
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=68,000$; $z=-0,891$, $p>.05$).

Tablo 132 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Varsayım	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	14,00	182,00			
Deney	13	13,00	169,00	78,000	-,341	,733
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=78,000$; $z=-,341$; $p>.05$).

Tablo 133 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test-Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	14,85	193,00			
Deney	13	12,15	158,00	67,000	-,906	,365
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım 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=67,000; z=-,906, p>.05).

Tablo 134 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	4	6,00	24,00		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	8	6,75	54,00		
Son test – Ön test	Eşit	1			-1,183	,237
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (z= -1,183 p>.05).

Tablo 135 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayım Boyutu Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	5,90	29,50		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	6	6,08	36,50		
Son test Ön test	Eşit	2			-,315	,753
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği varsayım boyutu ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z = -3,15$ $p > .05$).

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam

Test	Grup	N	X	S.s.
Ön test	Deney	13	32,0000	5,43139
	Kontrol	13	32,1538	5,12910
Son test	Deney	13	38,8462	4,86220
	Kontrol	13	29,9231	10,25070

Tablo 136 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puan ortalaması 32,15, son test puan ortalaması 29,92'dur. Deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puan ortalaması 32,00 son test puan ortalaması 38,84'dur.

Tablo 137 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	13,42	174,50			
Deney	13	13,58	176,50	83,500	-,051	,959
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=83,500$; $z=-,051$, $p > .05$).

Tablo 138 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,38	122,00			
Deney	13	17,62	229,00	31,000	-2,751	,006
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=31,000$; $z=-2,751$; $p>.05$).

Tablo 139 : Grupların Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Testler Farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol	13	9,65	125,50			
Deney	13	17,35	225,50	34,500	-2,570	,010
Toplam	26					

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=34,500$; $z=-2,570$, $p>.05$).

Tablo 140 : Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	7,10	35,50		
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralar	7	6,07	42,50		
Son test-Ön test	Eşit	1			-,276	,783
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z = -.276$ $p > .05$).

Tablo 141 : Deney Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Toplam Ön Test-Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Deney Grubu	Pozitif Sıralar	13	7,00	91,00		
Son test– Ön test	Eşit	0			-3,063	,002
	Total	13				

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği toplam ön test-son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($z = -3.063$ $p > .05$). Bu verilere dayanarak deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Mevcut araştırmada, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı oluşturulmuş ve bu programın etkililiğini sınamak adına, araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test olarak kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulgulanmış ve bir deney grubu, bir kontrol grubu olmak üzere araştırma kapsamında öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Deney grubuna Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri öğretmenleri ile derslerine devam etmişlerdir. Uygulamalar sonunda iki gruba da son testler uygulanmıştır. Ön testler ve son testlerden elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalar ile ilişkilendirilerek bu bölümde tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Denence

Denence 1: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun başarı puanları ile müdahale edilmeyen grubun akademik başarı puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

1. Başarı Testi Anlama Düzeyi

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Başarı testi anlama düzeyi ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi anlama düzeyi öntest-sontest farkına bakıldığında ise, kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubuna yapılan farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada derslerin tasarlanmasında ve akademik başarının ölçülmesinde Bloom Taksonomisinin basamakları kullanılmıştır. Taksonomi

öğretmenlere neleri öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda bir sınıflama sunarak yardımcı olmaktadır. Taksonomi hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 86).

Bloom ve Krathwohl (1995) taksonominin üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için de kullanılabilirliğini, bu çocukların da hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratmanın düşünsel süreçlerinden geçtiği üzerinde durmuşlardır. Hamblen (1984) taksonominin kullanımının üstün zekalılar ve yetenekliler öğretmenlerine, eğitim programlarını ve dersleri planlamada çeşitli kolaylıklar sağlayacağını dile getirmiştir.

Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı 4. Sınıf, Sağlık ve Çevre ünitesinin kazanımları incelenmiş, öğrencilerin kullandığı Türkçe kitabındaki kazanımlar taksonomi basamaklarına yerleştirilmiş, kazanımların yoğunluğunun anlama basamağında kaldığı gözlemlenmiştir. Bloom'un düzenlenmiş taksonomisini Türkçe eğitim programına göre inceleyen Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014), kazanımların %54,7'sinin hatırlama ve anlama basamağında olduğunu savunmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında MEB'in kazanımlardaki dengesizliğin önüne geçmek ve daha üst düzey kazanımlara ulaşmak amacı ile bazı kazanımlar Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış ve gerekli görülen bazı kazanımlar eklenmiştir.

Taksonominin hatırlama basamağı, öğrenciye verilen bilgiyi hatırlayabilmesi, bilgileri belirleyebilmesi şeklinde ilk ve en basit basamaktır (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 90). Silverman (1993 ss. 52-53) ve Gross (2000 ss.181-182) üstün zekalı ve yetenekli bireylerin belleklerinin ne kadar güçlü olduğu üzerinde durmuşlardır. Ülkemizde yapılan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programlarının sınındığı araştırmalarda da hatırlama basamağında deney ve kontrol gruplarının anlamlı düzeyde farklılıklar göstermediği bulgulanmıştır (Kanlı, 2008; Özyaprak, 2012; Karaduman, 2012; Kaplan Sayı, 2013; Atalay, 2014). Bu sebeplerle araştırmada deney ve kontrol grubuna, hatırlama basamağında soru yöneltilmemiştir.

Türkçe derslerinin temelinde anlama yer almaktadır. Türkçe dersinin dört temel becerisinden dinleme ve konuşma çocuk doğduğu an itibari ile öğrenilmeye başlanırken, okuma, anlama ve yazma becerilerinin ise ilkokulda kazandırılıp, geliştirilmesi beklenmektedir (Belet ve Yaşar, 2007 s. 70). Okulda kazandırılan ve geliştirilen bu beceriler öğrencilerin her alanda hayatlarını etkilemektedir. Türkçe derslerinde okuma yazma eğitimi kapsamında kazandırılması gereken bir beceri olan okuduğunu anlamadır (Tekin, 1980 s. 80). Okuduğunu anlama, Türkçe dersleri içinde bir esas teşkil eder. Okuduğunu anlama, akademik başarı ile doğru orantılıdır. Sadece Türkçe dersi için değil, okullarda kullanılan öğretim araçlarının çoğu anlama temellidir ve bu Türkçe derslerinde okuduğunu anlamamanın önemini bir kez daha bize hatırlatmaktadır (Demirel, 1992 s. 325).

Koşut Eğitim Programında da her koşut içinde anlama basamağı etkinliklerine yer verilebilmektedir. Tomlinson ve diğerlerinin (2017 s. 7), öğrencilere bir disiplinin temel kavramları, ilkeleri, becerileri ile ilgilenmeleri ve merak duymalarının, kavrama/anlama seviyesinde başladığını savunmaktadır. Öğrencilere acemilikten uzmanlığa uzanan bir yolda ilerleme fırsatları sunan programda ayrıca uzmanlara benzer çalışmalar yapma, kuramlar üretme ve kavramlar arasında bağları görmenin yine bu basamak içinde temellerinin atıldığı savunulmaktadır.

Anlama basamağı, en çok bilişsel sürecin yer aldığı basamaktır. Bu basamak, *yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklama* bilişsel süreçlerinden oluşur. *Yorumlama*, başka bir deyişle söyleme, kelimeleri kelimelere, resimleri kelimelere, kelimeleri sayılara, notalara ya da resimlere dönüştürmedir (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 91). MEB Türkçe derslerinde çalışma kitaplarındaki sorular yoğunluklu bu bilişsel süreçtedir (Eroğlu, Sarar Kuzu, 2014). Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programında ise çekirdek koşut, bağlantılar koşutu, uygulamalar koşutu ve kimliğe duyarlılık koşutu içinde, izletilen videoların, metinlerin resimlerinin, şiirlerin ve dinlenen şarkıların çeşitli şekillerde yorumlamaları istenmiştir.

Anlama basamağının bir diğer süreci olan *örneklendirme*, genel kavram ve ilkeye ait özel bir durumun bulunmasıdır. Örneklendirme bilişsel süreci için

gösterimleme ve somutlama terimleri de kullanılmaktadır. (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 93) Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programında, deney grubu öğrencilerine örnekleme sürecinde, mecaz ya da eş sesli kelimeleri örneklendirmeleri, mecaz ve eş sesli kelimelerin hayat içinde kullanılan yerlerini göstererek somutlamaları ek olarak üzerinde durulan metin türlerinin, farklı kaynaklar içinde göstermeleri istenmiştir.

Sınıflama, taksonomide alternatif başlıklar koyma şeklinde belirtilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 94). Sınıflamalar farklı şekillerde olabilir. Listeleme ve zihin haritaları, Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılanlar arasındadır. Zihin haritası tekniği ile bilginin anlaşılması ve saklanması kolaylaşır (Güneş, 2014 s.325). Farklılaştırılan Türkçe öğretim programı kapsamında sınıflama bilişsel sürecinde, okunan öyküde kahramanların ve mekanların çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılması, verilen listelerdeki kavramların metin türlerine göre sınıflandırılması şeklinde etkinlikler yapılmıştır. Kavramların birbiri ile ve çeşitli temalar ile ilişkileri incelenmiştir.

Bir diğer anlama basamağı bilişsel süreci olan *özetleme*, sunulan bilgileri toplama ya da temayı kısaca anlatmadır (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 95). Anlama basamağındaki özetleme ile Türkçe dersleri kapsamında da kazandırılmaya çalışılan özetleme stratejisi birbirine benzerlikler göstermektedir. Türkçe dersi kapsamında özetleme, Erdem'e (2012 s. 36) göre, mümkün olduğunca az kelime kullanılarak, metnin esaslarının verilmesidir ve bu iş yapılırken sınıflandırma, analiz, açıklama, değerlendirme gibi bilişsel işlemler dizisi kullanılır. Araştırmada özetleme bilişsel sürecinde deney grubu öğrencilerinden, izlenen videoların özetlenmesi istenmiştir. Bu özeti yazarken konunun özünü kısaca anlatmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

Sonuç çıkarma bilişsel süreci, bir örnekten ya da durumlardan bir örüntü çıkarabilme olarak verilmiş ve genelde tamamlama, analogi ve uymayanı bulma görevlerinde kullanıldığı üzerinde durulmuştur. Sonuç çıkarma genellikle, uygulama basamağındaki yapma/icra etme bilişsel süreçleri ile birlikte kullanılır. (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 96). Türkçe derslerinde de okuduğunu anlama stratejileri arasında sonuç çıkarma yer almaktadır (Salembier, 1999 s. 388; Chamot ve diğerleri, 2003).

Araştırma da okuduğunu anlama çalışmaları içinde boşluk doldurma, devam eden metindeki cümleyi tamamlama, iki cümle arasındaki ilişkinin diğer cümlelerin hangi ikisinde olduğunu bulmasının istenmesi şeklinde ele alınmıştır.

Karşılaştırma, iki nesne, olay ya da düşüncenin birbiri ile benzerlik ve farklılıklarının meydana çıkarılmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 97-98). Koşut Eğitim Programı içinde analitik düşünme becerileri başlığı altında ele alınmaktadır. Program içinde “nesnelere, fikirler ve olaylar arasında benzerlik ve farklılıkları görme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Tomlinson ve diğerleri, 2012 s. 60). Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında karşılaştırma bilişsel süreci kapsamında, şiir kavramının ele alındığı Bağlantılar Koşutu içinde öğrencilerden çeşitli ülkelerin şiirlerinin karşılaştırılması, değer, düşünce ve bakış açısı kavramlarının ele alındığı Çekirdek Koşut içinde ise insanların çeşitli düşüncelerinin karşılaştırılması ve çeşitli disiplinlerin aralarındaki ilişkilerin bulunması istenmiştir.

Bu basamağın son bilişsel süreci olan *açıklama* ise, bir sistemdeki neden-sonuç ilişkileri ile ilgili bir model yapabilmek ya da bundan yararlanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 98-99). Açıklama bilişsel süreci Türkçe derslerinde neden-sonuç ilişkilerinin ele alındığı etkinliklerde sıklıkla yer almaktadır. Araştırmada Bağlantılar Koşutu içinde şiir ve öykülerin yazılma nedenlerinin ve çeşitli yargıların olası sebepleri-sonuçları ele alınmıştır. Tüm yapılan bu anlama basamağı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin başarılarını arttırdığı düşünülmektedir. Anlama basamağında yapılan çalışmaların tamamı hedeflenen kazanımlar ve bunların kavramlarına dayandırılmıştır.

Koşut Eğitim Programı, öğrencilere kavramların derin bilgisini ve bu bilgilerin çeşitli disiplinler ile ilişkilendirildiği kapsamlı çalışmalar sunar (Tomlinson ve diğerleri, 2009). Kavramlar, nesnelere bir çeşit sınıflandırılmasıdır. Hilda Taba'nın bilgi modelleri arasında da yer almaktadır. Hedeflenen kazanımlar arasından kavramların belirlenmesi, mevcut araştırmanın önemli yönlerinden birini oluşturmaktadır. Zira MEB Türkçe Kazanımları kavramlara dayanmamaktadır. Üstün zekalı öğrencilerin farklılaştırılan eğitim programlarına bakıldığında ise, eğitim programlarında kavramların ne kadar önemli yer aldığı görülmektedir (Roessingh ve Bence, 2017; VanTassel-Baska, 2006; Reis ve Renzulli, 2009).

Anlama basamağının her bilişsel sürecine yer verilen çalışmalar olması, kavramların temele alınarak öğretmen ve öğrenci için öğretilecek ve öğrenileceklerin netlik kazanması dolayısı ile mevcut araştırma kapsamında Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencilerin anlama basamağı başarılarını anlamlı düzeyde olumlu etkilemiştir. Koşut Eğitim Programı dışında farklı eğitim modellerini ve çeşitli düşünme becerilerini temel alarak üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin farklı dersleri (Türkçe dışında) için hazırlanan eğitim programlarına Atalay'ın (2014), Camcı Erdoğan (2014) araştırmaları birinci denencenin anlama basamağı bulgularını desteklenmektedir.

2. Başarı Testi Uygulama Düzeyi

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi uygulama düzeyi öntest-sontest farkına bakıldığında ise, kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubuna yapılan farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Bloom Taksonomisinde uygulama basamağı iki bilişsel süreç ile ele alınmıştır, bunlar; yapma ve yararlanmadır. Bu süreçlerin birbirinden farkı; yapma, öğrencinin aşına olduğu işi yapması olarak açıklanırken yararlanma da ise öğrencilerin aşına olmadıkları işleri yapmaları beklenmektedir. Yararlanma basamağında öğrencilerin anlama ve yaratma basamaklarının bilişsel süreçleri ile ilişkilendirme yapması da gerekir (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 100-103). Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programında üzerinde en çok durulan basamaklardan biri de uygulama basamağıdır. Araştırmanın uygulama basamağında öğrencilere çeşitli görevler verilmiştir. Dilbilgisi çalışmaları içinde her öğrencinin hazırbulunuşluğunun belirlenmesi için uygulama basamağı kullanılmıştır. Öğrencilerin yapım eki ve çekim eki içeren cümleler yazmaları bu ekleri ve çeşitlerini göstermeleri istenmiştir. İçinde eş sesli ve mecaz kelimelerin olduğu cümleler yazmaları ve okudukları öykülerin unsurlarını gösteren hikaye haritaları

yapmaları istenmiştir. Bakış açısı kavramıyla ilişkili olarak öğrencilere gerçek hayat problemleri verilmiş bu problemlere cevap vermeleri yapılan uygulamalar arasındadır.

Koşut Eğitim Programı için, uygulama basamağı ayrıca önem taşımaktadır. Uygulamalar ile temellendirilmiş bir koşuta sahip olan programda, uygulama koşulunu kullanmaya karar veren öğretmen, kavramların, ilkelerin ve becerilerin çeşitli uygulamalar ile öğretilmesini ya da öğretilenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Koşut Eğitim Programında, uygulama koşulunda vurgulanan en önemli nokta, yapılan uygulamaların gerçek hayat ile bağlantısı olmasıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2017 ss. 28-31).

Yıldız'a (2006 s.61) göre Türkçe dersi hayatın içindedir ve yapılan çeşitli uygulamalar ile pekişir, sağlamlaşır. Türkçe derslerinin kişilerin hayatlarının içinde olması öğretmenlere de uygulama materyallerinde çeşitlilik sunmaktadır fakat Kutlu (1999 s. 16), Türkçe dersinde kullanılan eğitim programının ve materyallerinin uygulama ve üstü basamaklara çok yer vermediği üzerinde durmuştur. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içindeki uygulamalarda materyaller çeşitli olmasına önem verilmiştir. Kullanılan materyaller arasında çeşitli sınıf düzeylerinde ders kitapları, uygulamanın çalışma yaprakları, kütüphane kitapları, bilgisayar, izlenen videolar, dinlenen şarkı ve röportajlar, gazeteler, dergiler, resimler, fotoğraflar, karikatürler bunlara örnek olarak verilebilir. Materyal çeşitliliğinin deney grubu öğrencilerinin uygulama basamağı başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Kullanılan materyallere ek olarak incelenen MEB çalışma kitaplarının ve kontrol grubunun Türkçe kitabındaki etkinliklerin büyük çoğunluğunun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu söylenebilir. Aydemir ve Çiftçi'nin (2008 ss. 103-115) araştırmalarında kitapların ve öğretmenlerin soru sorma becerileri ve sordukları soruların taksonomiye göre basamakları incelenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe ve edebiyat derslerinde sordukları soruların %59'unun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğunu %11'inin ise uygulama düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmaların da gösterdiği gibi okullarda uygulama ve üstü basamaklara yönelik çalışmalar ne yazık ki yeterli değildir. Mevcut araştırmada uygulama basamağı,

öğrencilerin bilgilerini gösterebilmeleri ve pekiştirmeleri için fırsat sağlayan basamaklardan biridir olarak görülmüştür.

Mevcut araştırmada uygulama basamağında çeşitli gruplamalar yapılmıştır. Koşut Eğitim Programında, eğitim programı tasarlamada kilit bileşenlerden biri, gruplama stratejileridir. Bu strateji, “öğretmenlerin öğrencilerinin konu bilgisi ve becerilerini edinebilecekleri en uygun şekilde kümeler oluşturmalarını sağlar”. Gruplama yapma Koşut Eğitim Programında öğrenci ihtiyaçları ve konu hedeflerini baz almalı ve öğrencilere destek sağlamalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2017 ss. 59-60). Tieso (2005 ss. 60-89) araştırmasında gruplamanın sınıf içindeki etkilerini incelemiştir, gruplama, orta ve yüksek başarıya sahip öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlarken düşük seviyedeki öğrencileri etkilememiştir. Fuchs, Fuchs, Hamlett ve Karns da (1998 ss. 227-267) üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yapılan gruplama etkinliklerinde daha fazla başarı gösterdiğini bulgulamıştır. Dil becerilerine yönelik olarak Gentry ve Owen (1999) okuma çalışmalarında yapılan gruplamaların öğrencilerin başarılarını geliştirdiğini gözlemlemiştir. Taşdemir (2014), araştırmasında gruplama çalışmalarının öğrencilerin dil becerisini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri çoğunlukla uygulama basamağı çalışmalarında çeşitli gruplamalar yapılmıştır. Gruplamaların, öğrencilerin uygulamalarda daha aktif olmasını sağladığı gözlemlenmiştir.

Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri ile yapılan uygulama etkinlikleri, materyal çeşitliliği ve yapılan gruplamalar öğrencilerin uygulama basamağı başarılarını anlamlı düzeyde olumlu etkilemiştir. Kanlı (2008) çalışmasında, problem temelli öğrenme ile fen bilgisi eğitim programını farklılaştırmıştır. Araştırmacı, uyguladığı eğitimin deney grubu öğrencilerinin uygulama basamağı başarıların arttırdığını bulgulamıştır. Koşut Eğitim Programı dışında farklı yapan Özyaprak (2012), Kaplan Sayı (2013), uygulama düzeyi bulguları mevcut araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

3. Başarı Testi Çözümleme Düzeyi

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi çözümleme

düzeyi ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi çözümlene düzeyi öntest-sontest farkına bakıldığında ise, hem kontrol hem de deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat deney grubundaki farklılığın kontrol grubundan daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Taksonomide çözümlene basamağı bir bütünün parçalara ayrılması ve bütünün hangi ilişkiler içinde bütün oluşturduğudur. Ayrıştırma, irdeleme ve örgütleme bilişsel süreçleri ile ele alınır. Ayrıştırma, bir bütünün parçalarını ilişki ve öneme göre ayırmayı kapsarken; irdeleme, ise kişilerin konu ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Örgütleme, bir bütünün oluşturan parçaların nasıl ilişkiler içinde bir bütün oluşturduğunu gözler önüne serer (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 103-108). Deizman ve Watters'a (2001 s. 65) göre üst düzey düşünme etkinlikleri, çeşitli örüntü ve ilişkilerin anlaşılmasını sağlamalı ve bunlarla çalışmalar yapılmasını kapsamalidir ki bu da çözümlenmedir.

Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri ile çözümlene basamağına yönelik yapılan etkinliklerde, çözümlene basamağının hemen her koşut içinde kullanılması sağlanmıştır. Çözümlene etkinliklerine, metnin diğer metinler ile ve metnin çeşitli parçalarının bütün ile ilişkisinin incelenmesine, ikna edici metin kavramında geniş yer verilmiştir. İkna edici metinler olarak, reklamlar ve gazeteler ele alınmıştır. Öğrencilerin çeşitli değer, düşünce ve bakış açılarını bu metinler üzerinde irdelemeleri istenmiştir. İkna edici metinlerin bizleri nasıl ikna ettiği çözümlenmeye çalışılmıştır. Mevcut araştırmada koşutlar içinde incelenen tüm metinlerde, bu metnin neden yazılmış olabileceğinin, kahramanların, yazarın ya da şairin önyargılarının, değerlerinin ve bakış açılarının neler olabileceği, hangi ipuçlarından bu sonuca ulaşıldığı gibi çözümlene basamağı soruları sorulmuştur. Bu sorular ile, öğrencilerin sadece Türkçe değil çeşitli disiplinler ile bağlantı kurmalarını ve öğrendikleri yeni kavramları farklı disiplinlerde de kullanabileceklerini, disiplinlerin birbiri ile ilişkisi olduğunu anlamaları hedeflenmiştir.

Bu noktada öğrencilerin bazıları farklı deneyimleri ve bilgileri ile diğer öğrencilerden farklı, kimsenin görmediği ilişkileri görmüş ve farklı çıkarımlarda bulunmuştur. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri dikkate

alınarak Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programının, öğrencilerin deneyimlerini, ilgilerini ve kendi düşüncelerini, değerlerini ortaya çıkardığı söylenebilir. Tomlinson'a (2016 s. 6) göre etkili bir eğitim programı, öğrencilerin kendi özelliklerine ve ihtiyaçlarına saygı gösterir ve çocukların kişiliğinin gelişimini destekler. Tomlinson'a (2016 s. 6), öğrenci özellikleri beş bölümde sınıflandırılmıştır. Bunlar bilişsel beceri, akademik bilgi ve beceri, sosyal duygusal ihtiyaçlar, ilgiler ve öğrenme tercihleridir. Bu özellikler ile bağlantılı, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde en büyük sorun öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatları sağlayan programların azlığıdır (Olszewski-Kubilius, 2003 ss. 219-220) Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlardaki temel amaç, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel beceri ve akademik bilgi/becerilerini geliştirirken, ilgi alanlarından yola çıkmak ve sosyal duygusal açılardan da öğrencilere destek olmaktır. Bir program bunu ancak disiplinler arası bağlantıları kurarak yapabilir. Türkçe dersleri disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında öğretmene sınırsız bir alan sağlar (Yıldız ve diğerleri, 2006). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilen eğitim programlarının çeşitli disiplinleri ve disiplin kavramlarını birbiri ile ilişkilendirerek kullanması, öğrencilere disiplin alanına aşinalık, konuyla ilgili akademik bilgi ve alana karşı bakış açısı kazandırır (Maker ve Nielson, 1998). Mevcut araştırmada, Bağlantılar Koşutu içinde kavramların çeşitli disiplinler ile ilişkilerinin kurulması sağlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi, özelliklerine saygı duyulması ve bilişsel olarak yeterli zorluk derecesinde çalışmalar yapmaları da öğrencilerin çözümleme ve taksonominin diğer basamaklarındaki becerilerin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Çözümleme basamağı, Türkçe dersleri için düşünüldüğünde genelde öğrencilerin dilbilgisi sorularının sorulduğu basamaklardan biridir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014). Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlardan biri dilbilgisi ağırlıklı işlenen derslerde, konuyu bilen öğrencilerin dikkatlerinin çekilememesidir. Sürekli yapılan dilbilgisi alıştırmaları da öğrencilerin çoğu zaman bildiklerini tekrarlamalarından ibaret kalarak, öğrencilerin Türkçe dersine karşı algısını olumsuz etkilemektedir (Güzel, 2013 ss. 120-127). Farklılaştırma yapmanın temelinde de öğrencilerin kendi hızlarında ve hazırbulunuşluklarına göre ilerleyebilmeleri imkanın verilmesi vardır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006 ss. 17-18). Koşut Eğitim

Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri ile çözümleme basamağına yönelik yapılan dilbilgisi çalışmaları çoğu zaman, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre ilerlemiştir. Koşut Eğitim Programının Artan Düşünsel Talep Yöntemi ile konuyu bilen öğrencilerin bir üst seviyeye çıkabilecekleri görevleri yapmaları istenirken, ilgili dilbilgisi kurallarını bilmeyen öğrencilerin ise çeşitli kaynaklardan yararlanması ve öğretmen yönlendirmeleri ile ilerlemesi sağlanmıştır. Metnin ya da cümlenin içindeki eş sesli, mecaz anlamlı kelimelerin diğer kelimelerden hangi özellikleri ile ayrıldığı, eklerin birbirinden ayrımı gibi sorularla temellendirilen dilbilgisi konuları için öğrencilere çeşitli ön değerlendirme imkanları verilmiştir. Buna göre gruplanan deney grubu öğrencileri dilbilgisi görevlerini okulda ve evde tamamlayabilmişlerdir.

Dilbilgisi gibi soyut kavramların olduğu, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konulardan bir diğeri de anahtar kelimelerdir. Mevcut araştırmada, metnin içindeki kelimelerin, çeşitli özelliklerine göre analiz edilmesi, anahtar kelimelerin bulunması ise oyunlaştırmalar kullanılarak, konuların daha eğlenceli ve kolay anlaşılmasını sağlamıştır. Oyunlaştırma ve oyunların etkisi ve sınıf içi etkinliklerde kullanımı ile ilgili Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990 s. 21), dünyada soyut olarak hayal ettiklerimizin somut olarak karşımıza çıkması şeklinde yorumlamışlar, kişilerin, öyküleri, romanları, filmleri çekici bulduklarını vurgulamışlardır. Holmes ve diğerleri (2015) oyunlar ile dil becerisi ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri araştırmış ve oyunlar ile dil becerisi ve yaratıcılığın geliştirilebileceğini bulgulamışlardır. Koşut Eğitim Programının Çekirdek Koşutu içinde çeşitli oyunlaştırmalara yer verilmiştir. Anahtar kelimelerin neden önemli olduğu ve içeriğinin bize ne verdiği noktaları 4. Sınıf öğrencileri için soyut kalmaktadır. Bir kelimenin çeşitli şekillerde ifade edilebileceğinin, metnin içinde cümlelerin hatta paragrafların sadece bir kelimeyi anlatabileceğinin daha somut olarak anlaşılması için bilmeceler ve kart oyunları kullanılmıştır. Öğrencilerin kendilerinin hazırladıkları kelime kartları ile oynamak sadece ders içinde değil, verilen aralarda da öğrencilerin isteği doğrultusunda devam ettiği gözlenmiştir. Mevcut araştırma kapsamında, soyut kavramların somutlaştırılması için oyunun kullanımı, ağırlıklı çözümleme basamağında yer alan dilbilgisi konularının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi deney grubu öğrencilerinin ayırıştırma, irdeleme ve örgütleme gibi

bilişsel süreçleri kullanmalarını kolaylaştırmış ve çözümleme basamağı başarılarını anlamlı düzeyde olumlu etkilemiştir.

Literatürde sadece Koşut Eğitim Programı ile üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan Türkçe öğretim programı araştırması olmamasına karşın farklı eğitim modelleri kullanılarak üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programında farklılaştırma yapılan Batdal-Karaduman (2012), Kök (2012), araştırmalarının çözümleme basamağı bulguları, birinci denencenin bu basamağı ile tutarlılık göstermektedir.

4. Başarı Testi Değerlendirme Düzeyi

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi çözümleme düzeyi öntest-sontest farkına bakıldığında ise, hem kontrol hem de deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat deney grubundaki farklılığın kontrol grubundan daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Değerlendirme basamağı, çeşitli yargılamalar yapma basamağıdır. Denetleme ve eleştirme bilişsel süreçlerini içerir. Denetlemede, herhangi bir ürünün içindeki uyumsuzluklar ya da yanlışlıkların bulunup bulunmadığı sınanırken; eleştirme de ise, çeşitli dış ölçütlere göre yargılama vardır (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 108-110). Öğrenciler birçok eğitim etkinliğinde yargılamada bulunmaktadır fakat bu basamağı diğer basamaklardan ayıran en temel özelliği Anderson ve Krathwohl'un (2014 s. 109) da belirttiği gibi belli ölçütlere göre yargılamaların yapılmasıdır.

Koşut Eğitim Programı, taksonominin değerlendirme basamağının, koşutlar içinde kullanılmasının önemini, eğitim programı tasarlamada kilit bileşenlerden biri olarak ele alması ile vurgulamıştır (Tomlinson ve diğerleri, 2017 ss. 50-53). Koşut Eğitim programının bileşenlerinden biri olan değerlendirme her ne kadar programın, öğrencinin, öğretmenin değerlendirilmesini ele alsada bunun için belli ölçütler konulması gereği üzerinde durmaktadır. Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan

Türkçe öğretim programında bu ölçütler bazen bir metnin yazım kuralları olurken, bazen de herhangi bir bilginin yararlılığının sınanması şeklinde ele alınmıştır.

Sax'a (1997) göre, öğretim ve değerlendirme birbiri ile iç içedir. Mevcut araştırma da üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öğretiminde üst düzey basamaklardan biri kabul edilen değerlendirme basamağına yönelik etkinlikler ve yapılan değerlendirmeler bütünleştirilmiştir. Johnson (2001), üst düzey düşünmeye yönelik çalışmaların derslere entegre edilmesinin öğrencilerin başarılarını arttıracığı üzerinde durmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerden “çevre” konulu bir gazete haberi yazmak için, araştırma yapmaları istendiği belirtilmiştir. Çeşitli haberleri derleyerek ya da hayali oluşturulan haber metinlerini, sınıf arkadaşları ile değişmiş ve *Akran Editör Rubriği* ile birbirini değerlendirmiş, verilen dönütler doğrultusunda metinler tekrar düzenlenmiştir. Rubrik ile yapılan değerlendirme etkinliği sonunda öğrencilere “değerlendirme nedir? neye göre yapılır?” soruları sorulmuştur. Değerlendirmelerin ölçütlere dayalı olması gereği üzerinde durulmuştur. Koşut Eğitim Programında rubrikler, öğretmenler için değerlendirme kolaylığı sağlarken, öğrenciler için de konunun ölçütlerinin öğrenilmesi ve hatırlanmasını sağlamaktadır (Tomlinson ve diğerleri, 2017 s. 100). Yapılan bu etkinliğin öğrencilerin değerlendirme kavramını anlamasını, ilerleyen çalışmalarda kullanmasını ve derslerde değerlendirme basamağı içinde başarısını arttırdığı söylenebilir.

Değerlendirme basamağının temel unsuru olan ölçütlere göre eleştirme ve denetleme, aynı zamanda üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında eleştirel düşünme becerileri çalışmalarında da yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerisi öğretilecek yetenekler arasında sayılan ölçüt belirleme (Ennis, 1987 s. 14), mevcut çalışmada farklılaştırılan Türkçe öğretim programı içinde, öğrencilerden özgün bir öykü yazmaları ve yazılan öykünün değerlendirme ölçütlerinin öğrenciler tarafından oluşturularak, değerlendirilmesi istenmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılmış ve yazdıkları öyküleri grup olarak belirledikleri ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirmesinin, değerlendirmeyi daha iyi anlamalarına sebep olduğu ve değerlendirme basamağı başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Değerlendirme basamağında yapılabilecek çalışmalardan bir diğeri de öğrencilerin kendi bilişleri üzerindeki denetimlerin ve eleştirilerin yapılmasıdır. Bu üstbilişsel düşünmedir. Üstbiliş; “biliş ile ilgili bilgi, bilişsel süreçlerin kontrolü, izlenmesi ve denetimidir.” (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 56). Sternberg’e (1985) göre, üstbilişsel düşünebilmenin, öğrenme üzerinde önemli ve olumlu etkileri vardır. Üstbilişsel düşünmeye geniş imkanlar sağlayan öğrenme ortamını Türkçe dersleri sağlayabilir. Özdemir (1983 s. 27) konuyla ilgili ana dil derslerinin, bir beceri dersi olduğu kadar, bireyin kendi kişiliğini oluşturması ve geliştirmesi dersi olduğu üzerinde durmuştur. Öğrencilerin kişiliğini oluşturma konusunda bir yaklaşım oluşturan Koşut Eğitim Programını diğer programlardan ayıran özelliklerinden biri de üstbilişsel düşünmenin temele alındığı, Kimliğe Duyarlılık koşutudur. Bu koşutun amacı, öğrencilerin program çerçevesinde yaptıkları çalışmalarla edindikleri deneyimler ve bilgileri kendi ilgi, istek, özellikleri ile ilişkilendirerek düşünmelerini sağlamaktır (Tomlinson ve diğerleri, 2017 s. 31). Bu koşut öncelikle, öğrencinin kendini tanımasını amaçlar. Bu koşut öğrenilen kavramların ve bu kavramlarla öğrenilen ilke ve becerilerin kendi özelliklerine uygunluğu, kendi için yararlılığı gibi değerlendirmelerin yanında dünya için yararlılık, evrensel değerler gibi çok daha büyük ölçütler ile değerlendirme yapmasını sağlamaktadır. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programının Kimliğe Duyarlılık Koşutlarında, öğrencilerin kavramlar çerçevesinde öğrendikleri bilgilerin, kendileri için ne kadar yararlı olduğu, bu bilgilerin evrensel değerlere uygunluğu noktalarında da değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirmeler, çalışma sayfalarındaki sorular ve sınıf tartışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Yazılan haber metninde gazetecilerin özellikleri; yazılan şiirlerde şairlerin özellikleri; yazılan öykülerde yazarların özellikleri ve bu özelliklerin öğrencilerin kendilerinin kişisel özellikleri ile benzerlik ve farklılıkları konularında, bu mesleği yapmaya uygunluk, öğrenilen bilgilerin yeterliliği ve yararlılığı ve evrensel değerlere uygunluğu ölçütleri ile değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Bu etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin değerlendirme basamağı başarılarını olumlu etkilediği sonucu Memiş ve Arıcan’ın (2013) araştırmalarındaki üstbiliş ile başarı arasında yüksek düzeyli ilişkisi de desteklemektedir.

Mevcut araştırmada üstün zekalı öğrencilere yönelik Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri ile yapılan

ölçütlere göre değerlendirme yapma, ölçüt belirleme ve kendini değerlendirme uygulamalarının değerlendirme basamağı üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu denencesi, üstün zekalı öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programları hazırlayan Kök (2012), Özyaprak (2012), değerlendirme basamağı bulguları ile de desteklenmektedir.

5. Başarı Testi Yaratma Düzeyi

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi yaratma düzeyi öntest-sontest farkına bakıldığında ise, kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubuna yapılan farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Bloom Taksonomisinde yaratma, taksonominin en üst basamağıdır. Yaratma, elemanların işlevsel bir şekilde birbiri ile bağlanmasıdır. Bu basamakta verilen ürünlerin özgün olması gerekmektedir. Yaratma basamağı üç ayrı bilişsel süreçten oluşur. Bunlar, oluşturma, planlama ve üretmedir. Oluşturma, çeşitli standartlardan ya da kriterlerden yola çıkılarak yeni alternatiflere ulaşmadır. Gözlenen bir olaydan bir hipoteze ulaşma gibi. Planlama, problemi çözmek için plan geliştirmektir. Bir araştırma raporunun planlanması bu bilişsel sürece örnek olarak verilebilir. Son olarak üretme ise planlamada yapılan planın, uygulanmasıdır denebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014 ss. 111-116). Yaratma basamağı öğrencinin bilgi tüketicisi olmaktan, bilgi üreticisi olmaya geçiş noktalarından biridir (Tomlinson ve diğerleri, 2017 s. 8).

Koşut Eğitim Programının her koşulunda öğrencilerin ürün ortaya çıkarması desteklenir. (Tomlinson ve diğerleri, 2017 s. 23). Türkçe dersleri için verilebilecek ürünler sözlü, yazılı, görsel gibi çeşitlilik içerebilir (Yılmaz, 2014). Koşut Eğitim Programının önerdiği çıktılar da Türkçe ders çıktıları çeşitliliğine uygun ve yeterlidir. Öyküler, eleştiriler, kurallar, video ve resimler, makaleler, sunumlar, gösteriler, denemeler, skeçler gibi çoğaltılabilir. Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan

Türkçe öğretim programında her koşulda öğrencilerin özgün bir ürün ortaya çıkarması istenmiştir. Bu kapsamda ikna edici metin türü çalışmalarında öğrencilerin incelediği birçok çevre haberini sentezleyerek ya da topladıkları bilgilerden yola çıkarak hayali bir haber yaratmaları istenmiştir. Anderson ve Krathwohl (2014 s. 112), yaratmada, öğrencilerin çok sayıda kaynaktan alınan bilgilerin analiz edilmesi, bir yapı içinde sentezlenmesi, değerlendirilmesi ve sonunda bir ürün ortaya konmaları olduğunu, bu şekilde öğrencilerin baştaki bilgilerinden, ellerindeki materyallerinden daha büyük bir ürün ortaya çıkarmış olacaklarını savunmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan haberler sınıf panosunda sergilenmiştir. Yapılan diğer yaratma basamağı çalışmaları da, etkinlikler içine öğrencilerle yapılan öykü okuma ve inceleme çalışmaları ile bağlantılı olarak öykülerin hayatımızdaki her yapıyla ilişkili olduğu ve her canlı ya da nesnenin öyküsü olabileceğidir. Öğrencilerden onlar için istedikleri bir canlı ya da nesnenin şimdiye dek duyulmamış öyküsünü yazmaları istenmiştir. Ardından yazdıkları öykülerinin tanıtımını yapacak ve insanları bu öyküyü okumaya ikna edecek bir afiş hazırlanması istenmiştir. Şiir kavramı kapsamında da, öğrencilerden çeşitlendirilmiş görevlerden birini seçmeleri istenmiştir. Bu görevler, “1. Seçenek: Fen bilgisi dersinizde incelediğiniz canlıları anlatan özgün en az on dize bir şiir yazınız. 2. Seçenek: Özgün şiirinizi, anahtar kelimeler kullanarak yazınız. Anahtar kelimeleriniz değer, bakış açısı, temiz, kirlî. 3. Seçenek: Çevre konulu, mesaj içeren en az beş dörtlükten oluşan özgün bir şiir yazınız”dır. Bu görevleri yaratma basamağına uygun tamamlayan öğrenciler, istedikleri takdirde ek çalışmalar fırsatından da yararlanarak Çevre konulu Haiku ve Cinquin şiir örnekleri ile şiir yazmışlardır.

Öğrencilerin yaratma basamağındaki ürünlerinin özgün olması istenmiştir. Öğrencilere hangi çalışmaların özgün olarak kabul edileceği hatırlatılmıştır. Anderson ve Krathwohl (2014 s. 111) özgün ürünler için, yaratma kategorisindeki pek çok hedefin ve ürünün özgün olmadığını fakat bu hedeflerde öğrenmenin amacı olan bilginin sentezlenerek bir bütünlüğe kavuşmasının önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin çabaları ve verilen bilgileri sentezleyerek sınıf arkadaşlarının çalışmaları içinde özgün eserler yaratılması esas alınmıştır.

Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan Türkçe öğretim programında deney grubu öğrencileri ile yapılan bu ve benzeri etkinlikler öğrencilerin yaratma basamağı başarılarını anlamlı düzeyde olumlu etkilemiştir. Araştırmanın bu denencesi, Batdal-Karaduman (2012), Kök (2012), Özyaprak (2012), Kaplan Sayı (2013), Atalay'ın (2014), Camcı Erdoğan (2014) bulguları ile de desteklenmektedir.

6. Başarı Testi Toplamı

Birinci denencenin, Türkçe Başarı Testi toplamı ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi toplam ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların Türkçe Başarı Testi toplam öntest-sontest farkına bakıldığında ise, kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak deney grubuna yapılan farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Yıldız ve diğerleri (2006 ss. 58-64) Türkçe derslerinin çocuğa yönelik olmasını, bilim ve bilimsel düşünmeyi temele almasını, yaparak yaşayarak öğretmesini, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almasını ve rahat öğrenme ortamlarının önemi üzerinde durmuştur. Üstün zekalıları eğitiminde Tomlinson (2007 s. 32) farklılaştırmanın hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili özellikleri dikkate alınarak farklılaştırmalar yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerle ilk tanışmada günlük rutinleri, ilgi alanları hakkında bilgi alınmıştır. Yapılan ön test ve her koşut öncesi yapılan ön değerlendirmeler de araştırmacıya öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında bilgi vermiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen ile görüşme yapılarak öğrencilerin özel durumları ve ilgi alanları hakkında bilgi formları oluşturulmuştur. Belirlenen ilgi alanları dikkate alınarak Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı güncellenmiştir.

Tomlinson'a (2007 ss. 23-30) göre farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen temel noktalara odaklanmalıdır ve kimse bir alan hakkında her şeyi öğrenemez. Koşut

Eğitim Programı da bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli esneklikler sağlamaktadır. Artan Düşünsel Talep Yöntemi ile Koşut Eğitim Programı ğrencilere ıracılıktan uzmanlığa uzanan bir yol sunmaktadır. Tüm ğrenciler uzman olamaz çünkü her öğrencinin bu alana ilgisi ya da alan için yeterli potansiyeli bulunmayabilir. Bu yüzden ğretmen öğretmek istediklerini açıkça ortaya koymalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2017). Araştırmada ğrencilerin tamamının üstün zekalı ve yetenekli çocuklardan oluşması, öğrencilerin potansiyellerinin ve ilgi alanlarının benzer olmasını da beraberinde getirmiştir fakat üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler arasında da çeşitli farklılıklar vardır. Tüm ğrencilerin her koşutta uzmanlık seviyesine ulaşması beklenmemiş, Artan Düşünsel Talep Yöntemi kullanılarak öğrencilerin bazı konularda ek çalışmalar yaparken, bazı öğrencilerin konunun ileri aşamalarını almak yerine hedeflenen kazanımlar çerçevesinde eksik kaldığı konular üzerinde yoğunlaşması sağlanmıştır.

Birçok bilim insanı ortamın öğrenme üzerindeki etkisine değinmiştir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006 s. 277) yaratıcılığın ortaya çıkıp gelişebilmesi için, Paul ve Elder (2013 ss. 406-409) eleştirel düşünmenin kişinin hayatına girmesi için, Yıldız ve diğerleri (2006 ss. 61-64) Türkçe dersinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenme ortamlarının önemi vurgulamışlardır. Yuen ve diğerleri (2016), öğretmenlerin farklılaştırma eğitiminde aldığı rolü ve farklılaştırma yapılan sınıflardaki etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin sınıftaki tutumlarının öğrencilerin başarısı ile yüksek düzeyli ilişkisi olduğunu bulgulamışlardır. Genel olarak Türkçe derslerinin yapılacağı ortamlarda öğrenciler rahatça fikirlerini söyleyebilmeli, yazdıkları metinleri okuyabilmelidir. Öğretmen, anlayışlı ve yeniliklere açık olmalıdır. Öğrencilerin ders ile bağlantısı öğrencileri notla korkutarak değil, ilgi alanlarına hitap ederek, güncel kullanabileceği bilgileri öğrencilere vererek sağlanmalıdır (Güzel, 2013 ss. 115-129). Araştırmada ğrencilerin sınıf içinde fikirlerini rahatça söyleyebilecekleri, anlayışlı ve farklı düşüncelerin kabul edildiği ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ve yanlış yapma korkuları öğrencilerin başarılarının önünde engel oluşturabilir (Schuler, 2000 ss. 183-196; Orange, 1997 s. 39). Araştırmada, ğrencilerin yanlışları vurgulanmamış, bunun yerine bu durum sayesinde yeni öğrendikleri bilgiler üzerinde durulmuş ve çabaları takdir edilmiştir.

Türkçe dersi çok yönlü ve disiplinler arası bir derstir. Öğrenciler bu derste edindikleri bilgi ve becerileri hayatlarına rahatça aktarabilmektedirler. Türkçe dersinde edindikleri bilgi ve becerileri, gerçek yaşamda kullanabileceklerine inanan öğrenciler derslerde daha aktiftir (Yıldız, 2006). Koşut Eğitim Programında, derslerin faydalarının öğretmen ve öğrenci için anlaşılmasını sağlayan rehber sorular bulunmaktadır. Rehber sorular, Bu kavramı ya da bilgiyi neden öğretiyorum? Bu bilgi öğrencilerimin hayatlarına nasıl katkı sağlayacak? Öğrencilerim hayatlarında bu bilgi ya da kavramı nasıl kullanabilirler? şeklinde soruları öğretmenin sorması ve cevaplama beklenirken; Bu bilgi bana ne kazandıracak? Bu bilgiyi ya da kavramı hayatımda nerelerde kullanabilirim? sorularının öğrenci tarafından cevaplanması istenmektedir (Tomlinson ve diğerleri, 2017). Araştırmada öğrencilerin hayatlarında kullanmayacakları düşünülen bilgilere yer verilmemiştir. Her koşulda rehber sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceğine dair çeşitli bilgiler verildiği gibi bu konuda öğrencilerin görüşleri de alınmıştır.

Koşut Eğitim Programının öğrencilere kavramların öğretilmesinde kullanıma sunduğu Bağlantılar Koşutu, kavramlarla disiplinler arası bağlantılar kurulmasını sağlar. VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 96) göre üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin disiplinler arası bağlantıları kurabilmeleri için çeşitli temalar eğitim programı içinde yer almalıdır. Bu evrensel temalar, değişim, kuvvet, ilişkiler, güç, ikilem, yapı, örüntüler şeklinde sıralanabilir. Araştırmada öğrencilerin bilgiler ve kavramlar arasındaki bağları keşfetmeleri, bilgilerin ve kavramların zamanla ilişkilendirilebilmeleri sağlanması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında Değişim ve Yapı temaları alınmış ve tüm kavramlar bu temalar içinde işlenmiştir. Değişim ve yapı evrensel temalarına ve Sağlık ve Çevre temasına uygun olarak öğrencilere bir okuma listesi verilmiştir. Baskin ve Harris'e (1980) göre üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okuma listelerini hazırlamada yetişkinlerin yönlendirmelerine ihtiyaçları vardır. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar otomatik olarak neyin onlar için daha yararlı olacağını analiz edemeyebilirler. Yetişkin rehberliğinde yapılan tartışmalar öğrencilerin öğrencinin kitaptan alacağı bilgileri artırır (Halsted, 1990). Öğrencilerle her hafta belirlenen bir gün, etüt saatinde istekli öğrencilerle okunan kitaplar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın öğrencilerin okuma anlama, çözümleme ve değerlendirme başta olmak üzere genel Türkçe başarılarını da arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında seçilen okuma, dinleme ve izleme metinlerinin öğrencileri sıkmayacak uzunlukta, tema ile ilişkili, kavramlar ile ilişkili ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada seçilen metinler olay metinleridir ve içinde genelde bir ya da birkaç problem yer almaktadır. Metinlerin içerdiği ya da öğrenciye kavramlarla ilgili olarak verilen problemlerin yaratıcı sorun çözme basamakları ile çözülmesi istenmiştir. Yaratıcı sorun çözüme öğrencilerin fikir üretmesi, eleştirmesi ve çözüm seçmesi gerekmektedir (Sak, 2010 s. 169) Değerlendirme basamağında, öğrencilerin belli kriterlere göre çözüm seçmesi çalışmaları da bu basamağın gelişmesine katkı sağlamıştır.

Değerlendirme basamağı üst düzey düşünme basamaklarından biridir (Anderson ve Krathwohl, 2014 s. 109). Değerlendirmenin bilişsel süreçlerinden biri de eleştirmedir. Eleştirmede ya da değerlendirme düşünülenin aksine duygusuz düşünme değildir (Nosich, 2011 s. 15). Türkçe dersi başlı başına duygu dersidir. Öğrencilerden istenen çeşitli değerlendirmelere duygularını nasıl katabilecekleri, bunları sınıf ortamında nasıl aktarabilecekleri konusunda da bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin yukarıda açıklanan Aktan Editör Rubriğinin kriterlerini adil bir şekilde kullanabilmesi, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirebilmesi ve bu değerlendirmelerini paylaşabilmeleri için bilgi vermeye ek olarak model olma tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlara bağlı olarak, Koşut Eğitim programı ile farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı deney grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarılarını anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın bu denencesi, Van Tassel-VanTassel-Baska (1995), Batdal-Karaduman (2012), Kök (2012), Özyaprak (2012), Kaplan Sayı (2013), Atalay'ın (2014), Camcı Erdoğan (2014) bulguları ile de desteklenmektedir.

5.1.2. İkinci Denence

Denence 2: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratıcılık puanları ile müdahale edilmeyen grubun yaratıcılık puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine yüksek düzeyde anlamlı fark vardır.

İkinci denencenin, yaratıcılık *fikirlerin orijinalliği boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık fikirlerin orijinalliği boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık fikirlerin orijinalliği boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Davis'e (2002 s.312) göre, orijinallik, yaratıcı bir ürünün ortaya çıkması için önemli boyutlardan biridir. Fikrin diğer ya da olağan fikirlere benzememesi orijinalliktir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006 s. 287), yaratıcılıkta tüm boyutların birbiri içine geçmesine ihtiyacı olduğunu dile getirmiş fakat orijinalliği; esneklik, akıcılık ve detaylandırmanın bir adım dışında tutmuş ve bu boyutun diğerlerinden farklı olarak konu uzmanları tarafından kararlaştırılabileceğini söylemiştir. Mevcut araştırmada yaratıcılığın orijinallik boyutunun değerlendirilmesi için VanTassel-Baska ve Stambaugh'un ve Amabile'in (1983) görüşleri ile paralel bir yöntem olan "Uzlaşmacı Değerlendirme Yöntemi" kullanılmıştır. Bu yöntemde değerlendirmeler için bir jüri oluşturulmuş, jüri çeşitli kaynaklardan ve deneyimlerinden yola çıkarak yaratıcılığı değerlendirmek için belli ölçütler kabul etmiş ve çalışmaları bu şekilde değerlendirmiştir. Mevcut araştırmada daha önce duyulmamış öykü yazma, öykünün okunmasını sağlayacak ikna edici güçte afişler hazırlama, özgün şiirler yazma ve araştırmalardan yola çıkarak gazete haberi hazırlama gibi çalışmalar yapılmıştır. Anderson ve Krathwohl (2014 s. 111) özgün ürünler için, yaratma kategorisindeki pek çok hedefin ve ürünün özgün olmadığını fakat bu hedeflerde öğrenmenin amacı olan bilginin sentezlenerek bir bütünlüğe kavuşmasının önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında verilen bilgileri sentezleyerek sınıf arkadaşlarının çalışmalarına kıyasla içinde özgün eserler yaratılması esas alınmıştır.

Mevcut araştırmada deney grubu araştırmacı ile, kontrol grubu ise sınıf öğretmenleri ile derslerine devam etmiştir. Okulun üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kullandığı program halihazırda farklılaştırılmış bir programdır. Bu programda ve Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış öğretim programında da orijinallik boyutu programlar içinde yer almaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli

öğrencilerin eğitim aldığı bir okul olan araştırma okulunda öğrenciler okula başladıkları günden itibaren her hafta yaratıcılık dersleri almaktadırlar. Bu da her iki grup öğrencinin çalışmalarına yansımıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları hem deney hem kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcılığın orijinallik boyutundaki son test puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı derecede yükseldiğini göstermektedir. Uygulama okulunda yapılan yaratıcılık çalışmalarının bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir.

Ek olarak Sternberg ve Williams (1996), yaratıcılığın orijinallik boyutunun ancak zamanla ve sürekli çalışmalarla gelişebileceği üzerinde durmuştur. Araştırmanın sadece Türkçe derslerinde yapılması, ancak 40 ders saati olarak planlanması, deney ve kontrol gruplarının da yaratıcılık eğitimi alıyor olması bu boyutun iki grup için de gelişmesini sağlarken deney grubunun ön test son test artışının, kontrol grubundan anlamlı olduğunu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak deney grubunun yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutu gelişiminin kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. İkinci denencenin bu bulgularını Emir'in (2001), sosyal bilgiler dersi için yaptığı farklılaştırma çalışmasının orijinallik boyutundaki bulguları ile desteklenmektedir. Mevcut araştırmanın Yaratıcı Yazma Ölçeğinin kullanıldığı Öztürk'ün (2007), öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimi için farklılaştırdığı programın orijinallik bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *düşüncelerin akıcılığı boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık düşüncelerin akıcılığı boyutu öntest-son test farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akıcılık, öğrencilerin bir konu hakkında çok sayıda fikir üretebilmesidir. VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 281) göre ise akıcılık, düşünme ya da hatırlamadır. Verilenleri düşünme ve buradan yola çıkarak çok sayıda fikir üretmedir. Bir problemi çözmek için kullanılacak farklı yollar, bir klasikteki

kahramanın davranışlarının olası sebepleri gibi. Borland (1988 ss. 57-82), kullanılan öğretim yöntemleri ile akıcılığın öğretilbileceğini savunmuştur. Bu görüşlerden yola çıkılarak, akıcılık okullarda öğretilbilir bir beceri olduğu söylenebilir. Araştırmada Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan öğretim programının uygulandığı deney grubunun etkinliklerinde, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını kendilerinin yazmasına, okunan metinlerdeki durumlara karşı çok sayıda fikir üretilmesine ve yaratıcı yazma çalışmalarında birçok fikrin planlanmasına yer verilmiştir.

Borland (1988 ss. 57-82), zeka ile yaratıcılığın akıcılık boyutu arasında yüksek düzeyli anlamlı ilişki bulunduğunu savunmaktadır. Wang ve Cheng (2016), üstün zekalı ve yetenekli çocukların dil becerilerini şiirler ile incelemiş Borland'a (1988) benzer şekilde dil becerileri ile akıcılık arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Mevcut araştırmada üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle yapılan etkinliklerde öğrencilerin fikir üretmekten zevk aldıkları, birbirinin fikirlerinden yola çıkarak daha çok sayıda fikir ürettikleri de gözlenmiştir. Şu söylenebilir ki yapılan çalışmalarda kullanılan etkinlik ve uygun ortam deney grubunun yaratıcılık becerisinde akıcılık boyutunu geliştirirken, halihazırda kullanılan program kontrol grubu öğrencilerinin akıcılık becerilerini geliştirmemiştir. Ortamın öğrencilerin yaratıcılığına etkisi "yaratıcılık toplamı" konusu altında tartışılmıştır. Bu bulguyu Kanlı (2008), Özyaprak (2012) Greenlee (2002), Newman (2005), Öztürk(2007), Aktaş (2009), Karataş ve Özcan (2010) araştırmalarının sonuçları da destekler niteliktedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *düşüncelerin esnekliği boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık düşüncelerin esnekliği boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Craft ve Leibling (2001), göre esneklik; bir düşünceden saparak yeni düşünceler üretme işidir. Kişilerin farklı kategoriler üretmesi ve bunlar içinde düşünebilmesidir. Shore (2000) ve Runco (1986) yaptıkları araştırmalarda esneklik

ve üstün zekalı ve yetenekli bireylerin düşünceleri arasında yüksek düzeyli anlamlı ilişki olduğunu savunmuşlardır. Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğu metinlerin ve dilbilgisi kurallarının farklı şekillerde düşünülmesi istenmiştir. Okunan “Son Kuşlar” metni nasıl bir komedi hikayesi olabilirdi? Karpuz kabukları şarkısı için bir tiyatro metni yazsanız ne yazardınız? Şeklindeki sorularla deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık esneklik boyutu becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan programın uygulandığı grubun yaratıcılık düşüncelerin esnekliği boyutu puanlarının artması yapılan farklılaştırmanın öğrencilerin yaratıcılık düşüncelerin esnekliğini geliştirdiği söylenebilir. Bu bulgu Workman, Gage ve Johnson (1987), Burns (1988), Greenlee (2002), Newman (2005), Öztürk (2007), Özbek (2008), Aktaş (2009), Karataş ve Özcan (2010), Atalay (2013) araştırmalarının sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *kelime seçimi boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık kelime seçimi boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık kelime seçimi boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kelime seçimi, okurken yazıya anlam katar, okuyucuyu etkiler (Spandel, 2005 Akt: Öztürk, 2007 s. 26). Kelime seçimi metnin ikna ediciliğini ve etkileyiciliğini artırır (Çotuksöken, 2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerinden biri de kelimeleri ustalıkla kullanmalarıdır. Kelime hazineleri ya da söz varlıkları geniştir (VanTassel-Baska, 1998). Kelime hazinelerine yeni kelimeler eklenmesi ve bunların kullanılması konusunda yönlendirilmeye ya da çeşitli tekniklerin öğretilmesine ihtiyaç duyabilirler. Fakat öğrencilerin söz varlığında olmayan, zorla kullanılması ya da yazılması istenen kelimelerle ortaya çıkan metnin doğal olmaması durumu ile karşılaşılabılır. Öğrencilerin kelime hazinelerinde olmayan kelimelerin kullanılması için zorlama yapılmamalıdır (Quandt, 1983). Doğal olmayan metinlerde karşılaşılan sorunlar, kelimelerin yanlış kullanımı, aynı

kelimelerden oluşmuş metinler, kelimelerin ve düşüncelerin metin içinde akıcı durmaması olarak sıralanabilir. Bu durumlar, öğrencilerin kelime seçimi becerisinin geliştirilmesi gerektiğini öğretmene anlatmaktadır. Koşut Eğitim Programı temel alınarak geliştirilen Türkçe öğretim programı, öğrencilerin; kelime seçimini, kelimelerin uygun yerde kullanımını, kelimelerin amacına uygun ve yanlışsız kullanımını, anlam bakımından zengin kelimeler kullanımını desteklemiştir. Bunlar, öğrencilere uygun metinlerin seçimi ve yazma ve konuşmadaki yanlışların bireysel olarak düzeltilmesi, yeni kelimelerin doğal konuşmalar içinde araştırmacı tarafından sıklıkla kullanılması kısaca örnek olarak geliştirmiştir. Bu bulguyu Öztürk (2007) ve Quandt (1983) araştırmaları desteklemektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *cümle yapısı boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık cümle yapısı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık cümle yapısı boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cümle yapısı ya da tümce türleri olarak karşımıza çıkar. Cümlenin eylem/ad cümlesi oluşu, yalın/bileşik/bağlı/sıralı ya da düz/devrik oluşudur (Çotuksöken, 2014 ss. 249-252). Cümle yapısında farklı uzunlukta, bileşik cümleler ve etkileyici cümleler olması bu boyutta beklenen becerilerdir. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programı Türkçe öğretim programında farklı yazarların eserleri cümle yapısı olarak incelenmiş, kullanılan cümlelerde sınıf içi çözümlemelere gidilmiştir. Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar karmaşık cümle yapıları kullanmaktan hoşlanırlar (VanTassel-Baska, 1996). Öğrencilerin istedikleri türde metinler yazmaları güdülenmiştir. Bu öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırmıştır. Yazılanlar önce kendilerinin sonra arkadaş ve öğretmenlerinin değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirmelerin yanlışları gösterecek fakat metni yazanı incitmeyecek şekilde olması için, öğrencilerin akran değerlendirmeleri araştırmacı gözetiminde yapılmıştır. Farklılaştırılmış eğitim programındaki bu çalışmaların cümle yapısı becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. İkinci denencenin bu boyutu Akça Üşenti (2013) ve Öztürk (2007) araştırmaları ile desteklenmektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *organizasyon boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık organizasyon boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık organizasyon boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Spandel'e (2005) göre yaratıcı yazmada organizasyon yazmanın iskeletidir. Reinholdine'e (1988) göre, fikirsel organizasyon bir çeşit beyin fırtınasıdır ve düşünceleri, deneyimleri, mecazların nasıl bir sırada aktarılacağını organize etmedir. Yazma yaklaşımlarından birine adlarını veren Flower ve Hayes (Güneş, 2014), organizasyonu yazmanın üç temel bileşeninden biri olarak tanımlamıştır. Bu araştırma da, öğrencilerin yazacakları metinleri hangi amaçlarla yazacakları, planlamaları, fikirler arasındaki geçişleri metin akıyormuşçasına verebilmeleri temellerinde değerlendirilmiştir. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe Öğretimi Programında okunan metinlerin planları üzerinde yapılan tartışmalar, yazılan metinlerin taslağının ortaya çıkan metin kadar önemli olmasının öğrencilerin organizasyon becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu bulguyu Öztürk'ün (2007) hazırladığı yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programının öğrencilerin yaratıcı yazmada organizasyon becerilerini geliştirdiği bulgusu ile desteklemektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *yazı tarzı boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık yazı tarzı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık yazı tarzı boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Amabile (2001 ss. 333-336) yaratıcılığın bilişsel bir karakteri olduğu üzerinde durmuştur. Yazarları birbirinden ayırt edebileceğimiz nokta üslupları ya da stilleridir (Spandel, 2005). Yazı tarzında öğrencilerin yazılarının ansiklopediye benzer sürekli

bilgi verici olup olmadığı, kişinin duyguları düşünceleri ile ilgili bilgi alınıp alınmadığı, sürekli aynı tür metin yazıp yazmadığı gibi noktalar değerlendirmeye alınmıştır. Her öğrenci de her ne kadar kendine bir yazarı ya da öğretmenini örnek alsın da kendine ait bir üslubu vardır. Bu üslubu ortaya çıkarabilmek için ise öğrencinin bulunduğu anlayışlı ve kabul edici ortam çok önemlidir. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe Öğretimi Programında öğrencilere yaratıcılık becerilerini geliştirebilecekleri fikirlerini rahatça söyleyebilecekleri ortam sunulmuş, araştırmacı derslerde öğrencilerin hepsinin ayrı ayrı fikri olduğu ve bu fikirlerinin ne kadar değerli olduğunu dile getirmiştir. Yapılan etkinlikler ve öğretmen tutumu öğrencilerin yazı tarzlarını geliştirmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazı tarzlarını geliştirmek için, öğrencilerin Bu bulgu ile Akça Üşenti (2013) ve Öztürk'ün (2007) hazırladıkları yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının öğrencilerin yaratıcı yazma tarzlarını geliştirdiği bulgusu ile desteklenmektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bir metnin anlaşılır kılınması için en temel unsur yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazılmasıdır. Topmkins (2006 s. 69), bir yazının dilin kurallarına uygunluğunu paylaşım sürecinden önce yazarın kontrol etmesi gereğinin önemi üzerinde durmuştur. Mevcut araştırmada şu gözlenmiştir ki deney ve kontrol grubu öğrencileri dilbilgisi kurallarını iyi bilmekte fakat yazdıkları metinlere bunları uygulamakta zorlanmaktadırlar. Yazı yazmak istememe, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle çalışan Türkçe dersi öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ve düşüncelerinin çok hızlı ilerlerken ellerinin bu hıza yetişememesi, çoğu zaman sebep olarak gösterilmektedir (Neumeister, 2004). Bu konuda öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir (Robinson ve Feldhusen, 1984). Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe Öğretimi

Programında öğretmenin de yazma çalışmalarına aktif olarak kendine ait metinler yazarak katılması ve dilbilgisi kurallarına ayrı bir ders olarak değil, ders akışı içinde sürekli değinmesi etkili olmuştur. Bu bulgu ile Akça Üşenti (2013) ve Öztürk'ün (2007) hazırladıkları yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde dilbilgisi kurallarına uygunluk boyutunu geliştirdiği bulgusu ile desteklenmektedir.

İkinci denencenin, yaratıcılık *türe uygunluk boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık türe uygunluk boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık türe uygunluk boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öztürk'e (2007) göre, metnin yazarı bir yazıda, yaratıcılık kapsamında yukarıda sıralanan boyutların, fikirlerin orijinallığı boyutu, düşüncelerin akıcılığı boyutu, düşüncelerin esnekliği boyutu, kelime seçimi boyutu, cümle yapısı boyutu, organizasyon boyutu, yazı tarzı boyutu, dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu gibi bütün özellikleri bulundurduğu ölçüde metnini geliştirebilir, yaratıcılığını gösterebilir ve okuyucuyu etkileyebilir. Yazılardaki bu özellikler ise yazıların türlerine göre değişimler göstermektedir.

Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe Öğretimi Programında ikna edici metin, şiir ve öykü türleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin özellikle şiir ve öykü türlerine daha aşina olduğu gözlenmiştir. İkna edici metin türü ise öğrencilerin ders içinde çok aşina olmadıkları türlerden biridir. Bu boyutta tüm bu türlerin özellikleri, unsurları üzerinde durulmuş ve bu türlerle ilgili uygulama çalışmaları yapılmıştır. Şu söylenebilir ki yapılan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin metin türlerine olan farkındalığını ve bu metinlerin özelliklerine göre metin yazma becerisini arttırmıştır. Bu bulgu, Akça Üşenti (2013) ve Öztürk'ün (2007) hazırladıkları yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde türe uygunluğu geliştirdiği bulgusu ile desteklenmektedir

İkinci denencenin, yaratıcılık *detaylandırma boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık detaylandırma boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık detaylandırma boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 278) göre, çalışmaların detaylandırılması, fikirleri geliştirilmesi olarak tanımlanan detaylandırma ya da kullanılan diğer adıyla zenginleştirme akıcı, orijinal ve esnek düşüncelerin ortaya çıkması için gereklidir. Detaylandırma düşüncelerin değerlendirilmeye başlandığı zaman ortaya çıkar. Bir karakterin kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, duygu durumu ya da öyküdeki olayın geçtiği yerin zamanı, havanın nasıl olduğu, coğrafi koşulları gibi detayların düşünülmesidir.

Mevcut araştırmada yapılan etkinlikler öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin detaylandırma boyutunu geliştirmiştir. İkna edici metin ve öykü yazımı konularında detaylandırmanın hayatımızdaki yeri, ikna edici metin yazarken detaylandırmanın önemi, öykülerde detaylandırmanın okuyucuyu etkilemesi vurgulanmıştır. Kaplan Sayı (2013), Atalay (2013), Akça Üşenti (2013) ve Öztürk'ün (2007) araştırma bulguları da bu denence sonucunu destekler niteliktedir.

İkinci denencenin, *yaratıcılık toplam puanları* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık toplam puanları ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık toplam puanları öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Robinson, Shore ve Enersen (2014), okulun sorumluluklarından biri olarak öğrencilerin sadece akademik değil aynı zamanda yaratıcı potansiyelinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin yaratıcı çalışmalarının tartışıldığı ve yaratıcı çalışmalara devam etmesi konusunda desteklenen öğrencilerin yaratıcılıkları artması beklenebilir. Gardner (2000)

yaratıcılığın okullarda geliştirilememesinin sebebi olarak eğitimcilerin beklentilerindeki farklılığa değinmiştir. Zira Wallas'ın (Sak, 2014) yaratıcılık modelinde bulunan Eureka! (aydınlanma) Süreci anlık bir süreçtir ve ne zaman gerçekleşeceği bilinemez, eğitimcilerin görevi öğrencileri gerekli bilgi ile donatmak, yaratıcılık tekniklerini ve süreçlerini öğretmek ve bu alanlarda çeşitli uygulamalar yapmaktır. Yaratıcılığın ortaya çıkması bir anda gerçekleşebilir fakat bunun için kişinin gerekli bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir. Araştırma süresince öğrencilere esnek zamanlar tanınmış, isteyenlere ödevler ve ek etkinlikler verilmiştir. Koşut Eğitim Programının önemli bir boyutu olan Artan Düşünsel Talep ise öğrencilerin kendi potansiyellerinde ilerlemelerine fırsat verir ve yaratıcılıklarının kuluçka ve aydınlanma sürecinde öğrenciye esneklik sağlar.

Yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayan bir diğer unsur ise mentörlüktür (Feldhusen & Pleiss, 1994). Mentörler öğrencilere örnek olur, onların geçirdiği süreçlerden geçtiği için yanlışların tekrarlanmasını önler, kişisel destek sağlar. VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 277) göre mentörler akademik ve sanatsal alanlarda doğrudan öğretmeden ziyade daha faydalıdır. Bir başka söyleyiş ile usta-çırak ilişkisidir. Araştırmanın içinde öğrencilere birebir destek olma, öğretmenin de yapılan etkinliklerde aktif olarak yer alması, metin yazma görevlerinde öğretmenin de yazması, okuma ve soru yazma, beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, metaforik düşünme gibi kullanılan tüm yaratıcı becerilerde görev almasının yanında kendi de örnekler vermiştir. Bu hem öğrencilerin motivasyonunu arttırmış hem de bir çeşit usta-çırak ilişkisi başlamıştır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan Koşut Eğitim Programına göre hazırlanan ders planlarında Davis ve Rimm'in (1998 ss.195-217) de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için önerdikleri beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, fikir ya da düşünceleri değiştirme, birleştirme, özellikleri sıralama, akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma, metaforik düşünme etkinlikler içinde kullanılmıştır.

Her derste öğrencilerin ilgisini çekecek ve yaptıklarının günlük yaşamda işine yarayacağına inanacağı şekilde, yaratıcılık becerilerinin gelişmesini hedef alan çalışmalara yer verilmiştir. Yapılanların öğrencilerin hayatında nasıl işine

yarayacağını anlatmak bu eğitim programı içinde Rehber Sorular'ın işidir. Koşut Eğitim Programının öğretmen ve öğrencilere sunduğu fırsatlardan biridir, rehber sorular. Rehber sorular; bir öğretmene kavramı ya da bilgiyi neden öğrettiğinin, öğrencilere ise öğrenilenlerin sebeplerini ve bu kavramı ya da bilgiyi kullanacağı alanları anlamasını sağlar. Öğreneceklerinin günlük yaşamda kullanılacak olması, öğrencilerin motivasyonunu doğrudan etkiler. Csikszentmihalyi (2000) yaratıcı bireylerin motivasyonunun yüksek olduğunu, yüksek motivasyona sahip bireylerin yaratıcı olma ihtimalinin yüksek olduğunu savunmuştur.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını etkileyen bu motivasyon, iç kaynaklı motivasyon ve dış kaynaklı motivasyon olabilir. Çalışmalar sırasında öğrencilerin düşündüklerini rahatça söyleyebilecekleri anlayışlı bir ortamın yaratılmasının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediğine inanılmıştır. Ochse (1990), destekleyici çevrenin öğrencilerin yaratıcılığını etkilediğini savunmaktadır. Öğrencilerin çeşitli ürünler ortaya çıkarması için imkan ve başarısızlıkların fırsat olarak görülmesini sağlayan ortamlar olmalıdır. Ek olarak öğretmenin tutumu çok önemlidir. Açık, anlaşılır, deneysel çalışmaları kabul edebilen ve öğrenci fikirlerine saygılı öğretmenler yaratıcılığı geliştirmektedir.

Türkçe derslerindeki metinlerin ve konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi gerekmektedir (Yıldız, 2006). Türkçe derslerine ek olarak bir kitabın çocuk edebiyatı eseri olabilmesinin koşulları arasında çocukların ilgisini çekmesi gereği olduğu da belirtilmelidir (Dilidüzgün, 2007). Öğrencileri Türkçe dersine motive eden, ilgi çekici konuların olduğu tasarımlar yapılmalıdır. Şu denebilir ki motivasyon, yaratıcılık ile üstün zeka ve yetenek arasında yüksek düzeyli ilişki vardır (Hebert, 1998; Renzulli, Reis, Hebert ve Diaz, 1995).

VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 275) göre yaratıcılığı geliştirmeyi hedef alan programlarda ürün önemli yer teşkil etmektedir. Bu çalışmalar sonunda deney grubu öğrencilerinden yaratıcılığın temel boyutları olan orijinallik, akıcılık, esneklik ve detaylandırmanın olduğu ürünler istenmiştir. Yukarıda sonuçları açıklanan bulgular gösteriyor ki Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılan öğretim programı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık becerisini arttırmıştır.

VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006 s. 287) göre, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yaratıcılık içeren çalışmalar vermek, öğrencilere en iyi eğitimi vermenin bir türüdür. Okullarda yaratıcılık eğitimleri verilmelidir. Araştırmada öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları yükselmiştir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı ile yaratıcılık becerileri gelişmiştir denebilir. Bu bulguyu Workman, Gage ve Johnson (1987), Burns (1988), Delcourt (1993), Emir (2001), Greenlee (2002), Newman (2005), Özbek (2008), Aktaş (2009) Karataş ve Özcan (2010), Özyaprak (2012), Atalay (2013), Camcı Erdoğan (2013), Kaplan Sayı (2013), Umar (2014), Şengil Akar (2017), Yuen ve diğerleri (2017) araştırmaları desteklemektedir.

5.1.3. Üçüncü Denence

Denence 3: Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun eleştirel düşünme puanları ile müdahale edilmeyen grubun eleştirel düşünme puanları arasında, farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark vardır.

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğini geliştiren Ennis ve Millman (1985), ölçeği beş farklı alt boyut olarak geliştirmiştir. Bu boyutlar, tümevarım, tümünden gelim, gözlem, inandırıcılık, varsayımdır. Ennis (1962), eleştirel düşünmenin okullarda öğretilebileceğini bunun için 12 boyuttan oluşan bir model önermektedir. Bu modelin de boyutlarından bir kısmını oluşturan *tümevarım, tümünden gelim, gözlem, inandırıcılık, varsayım*, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri eğitimleri verilirken öğretilmesi gereken boyutlar içindedir. Üçüncü denencenin tartışmaları da sırası ile bu boyutlar ele alınarak tartışılacaktır.

Üçüncü denencenin, eleştirel düşünme becerileri *tümevarım boyutu* 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 vardır. Grupların eleştirel düşünme becerileri tümevarım boyutu ön test-son test farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tümevarım ya da iraksak düşünme, neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesinden, açık uçlu problemler analiz edebilmeden, çıkarımda bulunmadan, işe yarar bilgileri belirlemeden ve bir şeyin iç yüzünü çabuk kavrama ile ilgili problem çözme becerilerinden oluşur (Cash, 2011 s. 93). Tümevarım, çeşitli ipuçları ve olaylardan yola çıkarak genellemeler yapmaktır. Mevcut araştırmada Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içinde ikna edici metinler çözümlenmiş ve ikna edici metinlerle ilgili çeşitli genellemeler yapılmıştır. Şiir, kavram olarak ele alınmış, eğitim programının tüm koşutları kullanılarak işlenmiştir. Çekirdek koşut içinde şiir tanımı, kuralları üzerinde durulurken; Bağlantılar koşutu içinde şiirlerin zamanda ve mekanda transferi yapılmış ve şiirlerin çeşitli özellikleri diğer şiirler ile genellemeler yapılarak belirlenmiştir. Kavramlardan bir diğeri olan öykü kavramı içinde olayların neden ve sonuçları tartışılmış, kahramanların problemleri çözüm yolları genelleştirilmiş ve bu problemi bizim nasıl çözebileceğimiz üzerinde yaratıcı problem çözme teknikleri kullanılarak durulmuştur. Yapılan bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tümevarım boyutu becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde sadece Koşut Eğitim Programı kullanılarak farklılaştırılan bir Türkçe öğretim programına rastlanmamakla beraber Atalay (2013), Kaplan Sayı (2013), Umar (2014), İşlekeller (2008), Emir'in (2001) araştırmalarında yaptıkları farklılaştırmaların üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin tümevarım boyutu becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiklerini bulmuşlardır. Tüm araştırmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Üçüncü denencenin, eleştirel düşünme becerileri *tümnden gelim boyutu* 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 vardır. Grupların tümnden gelim boyutu öntest-sontest farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tümdengelim, kişinin mantığını kullanması çelişkileri fark etmesi ve çeşitli çözümlenmelerden oluşur (Cash, 2011 s. 93). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim veren bir kurum olan araştırma okulu, kendi farklılaştırılmış eğitim programı incelendiğinde, dilbilgisi kazanımlarının çözümlene 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 bütünü içinde parçayı seçmesini gerektiren yoğunluklu çözümlene basamağının temele alındığı sorulardır. Güfta ve Zorbaz (2008) araştırmalarında genel olarak Türkçe derslerinde dilbilgisi sorularının % 81,7'sinin uygulama ve çözümlene basamağında olduğunu savunmaktadır. Türkçe dersinde test çözümüne ağırlık verilmesi ve soruların tümdengelimsel düşünme becerisi odaklı, öğrencilerin bir bütün içinde parçaları analiz etmesine yönelik olduğu düşünüldüğünde, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin, bu becerilerinin zaten gelişmiş olduğu söylenebilir. Buna karşın kontrol grubunun tümden gelim puanlarının artmadığı, tümden gelim becerisinin gelişmediğini fakat deney grubunun tümevarım puanlarında artış olduğu bulgulanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında Koşut Eğitim Programı Türkçe öğretim programında şiirlerin, öykülerin çözümlenmesi ve yorumlanması, kahramanların yaptıklarının yorumlanması gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara Birinci Denencenin anlama basamağında yorumlama bilişsel süreci içinde de yer verilmiştir. VanTassel-Baska (2009), tümevarımsal düşünmede, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yorumlama becerilerinin de geliştiği üzerinde durmuştur. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı içinde uygulanan etkinliklerdeki yorumlama çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin tümden gelim puanlarını olumlu etkilediği, kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla başarı gösterdikleri söylenebilir. Bu bulgu Umar'ın (2014) üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik çeşitli modeller kullanarak geliştirdiği fen bilgisi araştırması tümden gelim bulguları ile de desteklenmektedir.

Üçüncü denencenin eleştirel düşünme becerileri *gözlem ve inandırıcılık boyutu* puanları ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri *gözlem boyutu* ve *inandırıcılık boyutu* puanları ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son testler arasında deney grubu lehine

anlamli fark vardir. Gruplari elestirel dusunme becerileri gozlem boyutu ve inandiricilik boyutu on test-son test farkina bakildiginda ise, deney ve kontrol grubunun ontest-son test puanlari arasinda anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklıliğın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulanan programın elestirel dusunme becerilerinin gelistirilmesinde etkili olduğu soylenebilir.

Elestirel dusunme becerilerinin boyutlarından olan gozlem (TDK, 2005 s 795), herhangi bir şeyin ozelliklerinin bilinmesi amacıyla ele alınıp incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Bir diğer boyutu olan inandiricilik (TDK, 2005 s 965) ise, bir şeyin inandirici olma durumudur. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe oğretim programı içinde oğrencilerin gozlem becerileri, sınıfa misafir şair davet edilmesi ve şairin yaptığı çalışmalar hakkında birebir gozlem fırsatı sağlanması, galeri gezileri, drama çalışmaları, afiş ve posterler, izlenen videolar ile gelistirmeye çalışılmıştır. Inandiricilik becerilerinin gelistirilmesi için ise, ikna edici metinlerin bizi inandırma teknikleri üzerinde durulmuş, sürekli sorgulanan bilginin ve kaynağın doğruluğu, bilginin inandiriciliğı ve bilginin güvenilirliği ele alınan çalışmalar ile desteklenmiştir. Tüm bu çalışmalar, uygulamalar ile pekiştirilmiştir. Konfüçyüs'ün “duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım” sözü oğrencilere yönelik gozlem ve uygulama çalışmalarının önemini anlatmaktadır. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe oğretim programı içinde sadece uygulamalar için ayrılmış bir koşut olan Uygulamalar Koşutu, bulunmaktadır. Bu koşut yöntemini kullanan oğretmenler, oğrencilerine hem gösterim hem de uygulamalar yolu ile yardım edebilmektedirler. Yapılanları gozlemleyebilen ve kaynakların inandiriciliklerini sorgulayan oğrencilerin elestirel dusunme becerilerinde gozlem ve inandiricilik boyutlarının gelişmesi beklenebilir. Mevcut araştırma kapsamında her kavram uygulama koşutu içinde ele alınmıştır. Bu sayede deney grubu oğrencilerinin elestirel dusunme becerileri gozlem ve inandiricilik boyutu becerilerinin geliştiği söylenbilir. Araştırmanın bu denencesi, üstün zekalı oğrenciler için çeşitli modeller ile temellendirerek farklılaştırılmış eğitim programları hazırlayan Atalay (2013), Kaplan Sayı (2013) araştırmaları desteklemektedir.

Üçüncü denencenin elestirel dusunme becerileri *varsayım boyutu* puanlari ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun elestirel dusunme becerileri varsayım boyutu puanlari on 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.

Üçüncü denencenin *eleştirel düşünme becerileri toplam puanı* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri toplam puanı ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son testler arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların eleştirel düşünme becerileri toplam puan ön test-son test farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun öntest-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulanan programın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

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 alınmış ve bakış açısından yola çıkılarak belirlenen ilkelere kişilerin 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 öğretmek 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, 2008). 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 bilgiler ve bilgilerin alındığı kaynaklar sorgulanmıştır. Bu sorgulama deney grubu öğrencilerinin yaptığı bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane araştırmalarında detaylı ele alınmıştır. İnternet kaynaklarının daha dikkatli kullanılması gerektiği ve bu kaynaklardan hangilerinin daha kabul edilebilir ve güvenli olduğu öğrencilere sorulmuş, yine soru sorarak ve kendi sorularını cevaplayarak, düşüncelerini kanıtlarla açıklamaları istenmiştir. Kaynak sorgulamaya ek olarak gerçek ve düşüncelerin de sorgulanması üzerinde durulmuştur. 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 üstbilişsel düşünme ile yüksek düzeyli ilişkisi bulunmaktadır (Paul ve Elder, 2004). Üstbiliş 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 üstbilişsel düşünmeyi hedeflemektedir. Bu koşut öğrencilerin kendileri ile ilgili eleştirel düşünmelerine 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 Huit'tin (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 birçok insan tarafından sürekli pekiştirilir (Nosich, 2012 ss. 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. Sonuç olarak, literatür incelendiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için Koşut Eğitim Programı temele alınarak yapılan Türkçe farklılaştırmasına rastlanmamıştır. Fakat yapılan çeşitli program farklılaştırma çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini Workman, Gage ve Johnson (1987), Burns (1988), Delcourt (1993), Hebert (1993), Steinhauer (1998), Sheppard & Kanevsky (1999), Sanders ve Shetlar (2001), Emir (2001), Grigorenko, Jarvin ve Sternberg (2002), Yıldırım (2002), Reis (2003), Gürbüz (2004), Feng, VanTassel-Baska, Quek, Bai ve O’Neili (2005), Şenkaya (2005), Dönmez (2005), Beşkardeş (2007), İşlekeller (2008), Dreeszen (2009), Karadağ (2009), Yavuz (2010), Deangelo (2011), Baş (2012), Bezir (2012), Gömleksiz (2012), Karakuzular (2013), Söylemez (2015), Akın (2016), Nosratinia ve Zaker (2017) anlamlı düzeyde arttırdıkları bulguları mevcut araştırmanın, bu bulgusunu destekler niteliktedir.

5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada “Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve ilgi puanları ile müdahale edilmeyen grubun akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve ilgi ölçeği puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

1. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun anlama düzeyi akademik başarı puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun anlama düzeyi akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun anlama düzeyi artışı anlamlı bulunmazken, deney grubunun anlama düzeyi anlamlı olarak artmıştır.
2. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun uygulama düzeyi akademik başarı puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun uygulama düzeyi akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun uygulama düzeyi artışı anlamlı bulunmazken, deney grubunun uygulama düzeyi anlamlı olarak artmıştır.
3. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun çözümlene düzeyi akademik başarı puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun çözümlene düzeyi akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun değerlendirme düzeyi akademik başarı puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun değerlendirme düzeyi akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratma düzeyi akademik başarı puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun yaratma düzeyi akademik

başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun yaratma düzeyi artışı anlamlı bulunmazken, deney grubunun yaratma düzeyi anlamlı olarak artmıştır.

6. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun akademik başarı puan toplamı ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun akademik başarı puan toplamı arasında deney grubu lehine deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
7. Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratıcılık puanları ile farklılaştırılmış öğretimin yapılmadığı grubun yaratıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun yaratıcılık puanları artışı anlamlı bulunmazken, deney grubunun yaratıcılık puanları anlamlı olarak artmıştır.
8. 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.

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Mevcut araştırmada, Türkçe dersi *okuma ve yazma* becerilerinin Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılması üzerinde durulmuş ve yapılan çalışmaların okuma yazma becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Buna dayanarak, Koşut Eğitim Programının diğer Türkçe becerilerine etkisi araştırılabilir.
2. Mevcut araştırmada, Koşut Eğitim Programı üstün zekalılara Türkçe öğretimi alanında uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından verilmiştir. Üstün zekalı öğrencilere Türkçe eğitimi verecek öğretmenleri Koşut Eğitim Programını uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim verilmesinde yarar vardır.
3. Koşut eğitim programı sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış bir eğitim programı değildir. Artan Düşünsel Talep ve Ek Etkinlik

fırsatları ile tüm öğrenci seviyelerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu araştırmada sadece üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için eğitim veren bir kurumda uygulanan Koşut Eğitim Programının normal okullardaki çeşitli seviyelerdeki öğrencilere de uygulanarak, programdan faydalanma düzeyleri incelenebilir.

4. Araştırma kapsamında 4. Sınıf üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile çalışma yapılmıştır. Diğer sınıf düzeyleri için de eğitim programları geliştirilerek etkililiği sınanabilir.
5. Türkçe dersi için geliştirilen Koşut Eğitim Programı diğer dersler için de geliştirilerek, etkililiği sınanabilir.
6. Alan yazında birçok araştırmada, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaştırılmış programların öğrencileri duyuşsal olarak da olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Öğrencilerin duyuşsal olarak gelişimini inceleyen benzer araştırmalar yapılabilir.
7. Türkçe derslerinin kolay olduğu çalışma gerektirmediği şekilde yanlış düşünceleri ortadan kaldıracak, Türkçe dersinin tüm akademik ve sosyal yaşam için önemli olduğunun vurgulandığı ve Türkçe derslerinde öğrenilen nitelikli üst düzey düşünme becerilerinin yaşam boyu kullanılacağına temele alındığı benzer çalışmalar yapılabilir.
8. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe dil becerilerine yönelik çalışmaların sayısı yok denecek kadar sınırlıdır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirleyen ve bu ihtiyaçları karşılayan ana dil becerilerini inceleyen farklı çalışmalar yapılabilir.
9. Mevcut araştırmada üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için yaratıcılık ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bir program hazırlanmıştır. Her seviyede öğrenci için, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği, farklı program araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. Ü. (2004). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Afat, N. (2013). Üstün Zekalı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul üniversitesi, İstanbul.
- Akça Üşenti, Ü. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akgül, S. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A. (2016). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akyol, H., (2012). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: PegemA Yay.
- Allison, C. S., (2016). An Investigation of How Districts in One State Identify and Serve Gifted and Talented English Language Learners. Curriculum and Instruction Undergraduate Honors Theses. 12. Erişim tarihi: <http://scholarworks.uark.edu/cieduht/12>
- Altay, B. (2013). İngilizce öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Altıntaş, E. (2014). Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Amabile, T. M. (1989). Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity. Crown House Publishing Limited.

- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist* 56.4 s. 333.
- Anderson, L. W. Ve Krathwohl (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (Çev. Özçelik D.A.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A., & Gilbert, E. C. (1985). Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 186-189.
- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain: The neuroscience of genius*. Dana Press.
- Atalay, Z., Ö. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.*
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekâlı ve Üstün zekâlı çocuklar*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Aydemir, Y., ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran Cilt 5, Sayı 2. (ss. 103-115).
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130-156.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.*
- Baskin, B., ve Harris, K. (1980). *Books for the Gifted*. NYC: Bowker.
- Baş, G. (2012). The Effect Of Teaching Learning Strategies In An English Lesson On Students' Achievement, Attitudes, And Metacognitive Awareness. *E-Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 2012,5(1), 49-71.
- Batdal Karaduman, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

- Belet, Ş. D., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beşkardeş, S. (2007). Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Betts G.T. ve Karcher, J.J. (2009). The Autonomous Learner Model for the Gifted & Talented. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 49-105). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 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.
- Biedroń, A., & Pawlak, M. (2016). New conceptualizations of linguistic giftedness. *Language Teaching*, 49(02), 151-185.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*. Winter Vol. 27, No.1, 24-27.
- Blackburn, M. (1999). Studying privilege in a middle school gifted class. In J. Allen (Ed.), *Class actions* (pp. 72-83). New York: Teachers College Press.
- Bloom, B. ve Krathwohl, D. (1995). The cognitive and affective taxonomies. İçinde Maker, J., Nielson, A. (1995). *Teaching Models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Borland, J. H. (1988). Cognitive controls, cognitive styles, and divergent production in gifted preadolescents. *Journal for the Education of the Gifted* 11.4. 57-82.
- Brink-Budgen, R., (2003). *Critical Thinking for Students*. How To Books Ltd, United Kingdom.
- Bulut, İ. (2010). Türkiye'de üstün zekâlı çocuklar örneğinde erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğretimi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Caldwell, S. (1985). Highly gifted preschool readers. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 165-172.
- Camcı Erdoğan, S. (2014). Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve

- yaratıcılığına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cash, R. M. (Ed.) (2011). *Advancing Differentiation: Thinking and Learning for the 21st Century*, Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Catron, R. M., & Wingenbach, N. (1986). Developing the potential of the gifted reader. *Theory into Practice*, 25(2), 134-140.
- Cervetti, G. Pardales, M. J., Damico (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. Erişim tarihi 5 Mart 2016 <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>
- Chamot, A., Anstromo, K., Dellet, J. (2003). The elementary immersion learning strategies resource guide. Erişim tarihi 18.03.2017 <http://www.nclrc.org/eilsrg.pdf>.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Costa, A. L. ve Lowery, L.,F. (1989). *Techniques for teaching thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.
- Craft, A., J. B., & Leibling, M. (Eds.). (2001). *Creativity in education*. A&C Black.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking, and thinking*. Allyn & Bacon.
- Cramond, B. (1992). *Speaking and listening: Key components of a complete language arts program for the gifted*. Pages 44-48 | Received 01 Feb 1992, Accepted 01 Nov 1992, Published online: 20 Jan 2010. Erişim tarihi 12.01.2017 <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02783199309553534>
- Croft L. (2002). *Teachers of the Gifted: Gifted Teachers*. İçinde Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education*. (3th Edition ss. 558-572) Allyn & Bacon, 75 Arlington St., Suite 300, Boston, MA 02116.
- Cruikshank, D. R., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching*. USA, New York: McGraw-Hill.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.

- Çakır, L. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk ve bir model önerisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çotuksöken, Y. (2014). Uygulamalı Türk Dili. Papatya Yayıncılık Eğitim. İstanbul.
- Dağabakan, F. Ö. (2006). İki Ayrı Kültür, İki Farklı Dil/Two Separate Cultures, Two Different Languages. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 12(31).
- Danielsson, K. (2001). Beginning Readers' Sensitivity To Different Linguistic Levels–An Error And Correction Analysis At The Lexical, Syntactic, And Semantic Levels. Reading and Writing, 14(5), 395-421.
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar, Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 13.
- Davaslıgil, Ü. (2007). Üstün Zekâlıların Eğitiminde Yönetimsel Önlemler (Ders Notu). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented. Prentice-Hall, Inc.
- Deangelo, M.M. (2011). Is There A Correlation Between Differentiating Instruction and English Language Learner Achievement? Doctor of Philosophy. The University of Southern Mississippi. UMO Dissertation Publishing.
- Deizman, C. M., & Watters, J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. Journal for the Education of the Gifted, 25, 7-31.
- Delcourt, M. A., Loyd, B. H., Cornell D. G., ve Goldberg, M. D. (1994). Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8).
- Dilidüzgün, S. (2007). Çağdaş Çocuk Yazını. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Distin, K. (2006). Gifted children: A guide for parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers.

- Doğan, Aksan. (1998). Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim.
- 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 (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Durak, H. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere yazılım geliştirme süreçlerinin öğretilmesine yönelik bir öğretim programının tasarlanması ve geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dweck, C. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.
- Earnshaw, S. (1997). Creative Writing Handbook. Edinburg Press. Edinburg.
- Emir, S. (2001). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017). Acceleration, Enrichment, or Internal Differentiation – Consequences of Measures to Promote Gifted Students Anticipated by German Secondary School Teachers Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 15, no. 41, Nisan, 2017, pp. 147-163.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005). Cornell critical thinking tests administration manual.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması/Summation Strategies Use Preferences of Turkish Language And Literature Teacher Candidates And Study Of A Text Linguistics Summation. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(3), 36.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1995). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme. Arkadaş.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Başkent University Journal of Education, 1(1).
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Başkent University Journal of Education, 1(1).
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/Average readers: Do they use the same reading strategies? Gifted Child Quarterly, 35, 125-127

- Feldhusen, J. F., and Pleiss, M. K. (1994). Leadership: A synthesis of social skills, creativity, and histrionic ability? *Roeper Review* 16(4) 293-294.
- Feldman, D. H. (1984). A Follow-up of Subjects Scoring above 180 IQ in Terman's Genetic Studies of Genius. *Exceptional Children*, 50(6), 518-523.
- Felsefe Sözlüğü, (2008) A.Baki Güçlü; Erkan Uzun; Serkan Uzun; Ü.Hüsrev Yoksal- Bilim ve Sanat Yayınları 3. Baskı
- Fisher, A. (2004). *Critical Thinking and Introduction*. United Kingdom at the University Press, Cambridge.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35(2), 227-267.
- Gagne, F. (2009). The Differentiated Model of Giftedness and Talent. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 165-190). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact to early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128-138.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alınlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243.
- 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.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Dağıtım, Gül Yayınevi.

- Gözleksiz, 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.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Greenlee, E. D. (2000). *Inservice and Preservice Teacher Attitudes Toward Creative Writing as a Learning Mechanism*. West Virginia University, West Virginia: ProQuest. Web. 9 May 2013.
- Gross M. U. M., & Van Vliet H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to collage: A review of research. *Gifted Child Quarterly*, 49, 154-171.
- Gross, M. U. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted*, 12(2), 3-9.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (27), 2, s. 499-507.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi. Ankara.
- Güzel, A., Karatay, H. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi. Ankara.
- Halsted, J. W. (1990). *Guiding the gifted reader*. ERIC Clearinghouse.
- Hamblen, K. A. (1984). An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy. *Studies in Art Education*, 26(1), 41-50.
- Han, K. H., & Kim, J. (2017). Utility of advertising for creativity education: an experimental study targeting school children. *International Journal of Advertising*, 36(3), 439-456.
- Han, K., Kim, J. (2016). Utility of advertising for creativity education: an experimental study targeting school children. *International Journal of Advertising, The Review of Marketing Communications*. 439-456. Published online 23 February 2016.
- Hebert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for Education if the Gifted*, 22, 112-117.

- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Holmes, R., Romeo, L., Ciraola, S., Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*. Volume 185, 2015-Issue7, Pages 1180-1197.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational psychology interactive*, 3. Erişim tarihi: 03 Mayıs 2017 <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>
- Inouye, M. (2017). The Role of Secondary STEM Teacher Professional Development in Integrating Critical Thinking Skills Through Teacher Perception and Classroom Observation. *SMTC Plan B Papers*. 52. Erişim tarihi: 12.05.2017 http://repository.uwyo.edu/smtc_plan_b/52
- İşlekeller, A. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ve Tutumlarına Etkisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.
- İşpınar Akçayoğlu, D. (2011). Exploring the role of strategies-based language instruction in teaching English to young gifted learners. *Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Jackson, N. E., Donaldson, G. W., & Cleland, L. N. (1988). The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 234.
- Jacobs, H. H., & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Janos, P. M., Sanfilippo S. M. & Robinson, N. M. (1986). Underachievers among markedly accelerated college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 303-311.
- Johnsen, S. K., & Kendrick, J. (2005). *Language Arts for Gifted Students*. Prufrock Press Inc.
- Johnson, A. (2001). How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students. *Gifted Child Today*, 24(4), 58-63.
- Kanlı, E. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon

- düzelelerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kanlı, E. (2014). Bilimsel yaratıcılığın çağrışimsal temelleri: Model önerisi. Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 4(1), 37-50.
- Kaplan Sayı (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Üstün Zekalılar Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, S. N. (2009). The Grid: A Model Construct Differentiated Curriculum For The Gifted. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), Systems and models for developing the gifted and talented (2. bas., ss. 235-253). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 3(4), 263-268.
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Karakuzular, D. (2013). Developing critical thinking skills of EFL learners through a sequence of critical thinking tasks / Sıralı eleştirel düşünce görevleri ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. (11. Basım) Ankara: Pegem A yayımları.
- Karataş, S., Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 225-243.
- Karateke, B. (2016). Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kaya, N. G. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik seçim teorisi temelli öğretmen eğitim programının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kök, B. (2012). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, 1(3), 343-368.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183.
- Kurtulmuş, Z. (2010). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leana, M. Z. (2009). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model Önerisi. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(2).

- LeFever, M. D. (1996). Creative teaching methods. David C Cook.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1).
- Loveless, T. (1999). *The tracking wars: State reform meets school policy*: Washington DC: Brooking Institution Press.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10.000: A 10 year follow-up of profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-729.
- Lynch, S. (1990). Credit and placement issue for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 34, 27-30.
- Maker, C. J. (2009). The DISCOVER assessment & curriculum development model. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 253-288.
- Maker, C., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. PRO-ED, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.
- Matthews, M. R. (2000). Editorial. *Science & Education*, 9(6), 491-505.
- MEB, (2013). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi 1. İstanbul Çalıştayı Raporu*. Erişim tarihi: 10.05.2017 <http://istanbul.meb.gov.tr/www/ustun-zekliyetenekli-cocuklarin-egitimi-1-istanbul-calistayi/icerik/266>
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı MEB. Ankara.
- MEB. (2016). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı MEB. Ankara.
- MEB. (2016). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı MEB. Ankara.
- Mills, M. T., Mahurin-Smith, J., Steele S. C. (2017). Does Rare Vocabulary Use Distinguish Giftedness From Typical Development? A Study of School-Age African American Narrators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, May 2017, Vol. 26, 511-523.
- Moon, S. M., Kolloff, P. , Robinson, A. , Dixon, F. Ve Feldhusen, J. F. (2009). The Purdue Three-Stage Model. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), *Systems and models for*

- developing the gifted and talented (2. bas., ss. 289-323). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: how general are general thinking skills?. Higher Education Research & Development, 23(1), 3-18.
- NAGC. (1990). Giftedness and the Gifted: What's It All About?. Eric Digest. Erişim Tarihi: 15.12.2014
- NAGC. (2017). What is the Giftedness? Erişim Tarihi: 12.03.2017 <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
- Neihart, M., & Olenchak, F. R. (2002). Creatively gifted children. The social and emotional development of gifted children: What do we know, 165-175.
- Neumeister, K.,L.,S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. Gifted child quarterly, Vol 48, Issue 3.
- Newman, K. (2005). The case for the narrative brain. In Proceedings of the second Australasian conference on Interactive entertainment (pp. 145-149). Creativity & Cognition Studios Press.
- Nosich, G. M. (2012). Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi. (Aybek, B. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2017). Scrutinizing the Impact of Teachers' Critical Thinking and Teaching Autonomy on Their Teaching Success and Learners' Use of Language Learning Strategies. Journal of Language Teaching and Research, 8(1), 122-132.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2017). Scrutinizing the Impact of Teachers' Critical Thinking and Teaching Autonomy on Their Teaching Success and Learners' Use of Language Learning Strategies. Journal of Language Teaching and Research, 8(1), 122-132.
- Ochse, R. (1990). Before the gates of excellence: The determinants of creative genius. Googlebooks.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. İçinde Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). Handbook on gifted education. (3. bas., ss. 219-228). Allyn & Bacon, 75 Arlington St., Suite 300, Boston, MA 02116.

- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S-Y. (2005). Investigation of the high school credit and placement for summer coursework taken outside of local schools. *Gifted Child Quarterly*, 49, 37-50.
- Oral, G. (2003). *Yine Yaz Yazıyoruz-Okulda, İş yerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Etkinlikleri ve Kuramsal Temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41.
- Özbek, A. (2008). *Bir Yaratıcı Düşünce Programının İngilizce Öğrencilerinin Yazma Derslerindeki Kendi Yaratıcılıklarına Yaklaşımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Özçelik, D. A. (1998). Okullarda ölçme ve değerlendirme. ÖSYM.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili*, 379, 18-30.
- Öztürk, E. (2014). *Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*.
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Paul, R. ve Elder, L. (2004). *The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. Erişim Tarihi 25.03.2015
http://papercolorado.com/pdf/thinking/CCThink_6.12.08.pdf
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *Critical thinking competency standards*. Fondation for Critical Thinking. Erişim tarihi 01.03. 2015
<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf>
- Paul, R. ve Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical thinking Concepts and Tools*. Erişim Tarihi 02.03.2015
<https://pdfs.semanticscholar.org/ae91/0a3996c2ae6bfc3e1393896b5a2c270d5ff5.pdf>
- Paul, R. ve Elder, L. (2012). *Kritik Düşünce* (Aslan, E., Sart, G.). Ankara: Nobel.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile*

- karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pinker, S. (1984). Visual cognition: An introduction. *Cognition*, 18(1), 1-63.
- Pirozzi, R., (2000). *Critical Reading, Critical Thinking A Contemporary Issues Approach*. Addison-Wesley Educational Publishers, Inc. Longman.
- Pişgin, G. (2014). A primary school 2nd grade gifted student's motivation in learning English as a second language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Polloway, E. A., & Smith, T. E. (1992). *Language instruction for students with disabilities*. Love Publishing Co., 1777 S. Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Quandt, J. I. (1983). *Language Arts For The Child*, Prentice. Hall, Englewood Cliffs, N J.
- Reis S. M. ve Renzulli J. (2009). *The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests*. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 323-353). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. Gubbins, EJ (Ed.), McMillen, KS (Ed.), Eckert, RD (Ed.), Little, CA (Ed.) (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. (Ed: Renzulli, J. S.) USA: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Hebert T. P. ve Diaz (1995). *The plight of the high ability student in urban high schools*. İçinde M. C. Wang ve M. C. Reynolds (Ed), *Making a difference for students at risk* (s 61-98). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekalılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz*. Ü. Ogurlu, & F. Kaya (Eds.).
- Robinson, N. M. (2004). *Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students*. İçinde N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest*

- students (Vol. 2, s. 59-67). Iowa City, IA: The Connie Bein & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Robinson, N. M., & Weimer, L. J. Selection of candidates for early admission to kindergarten and first grade. In W. T. Southern & E.D. Jones (Eds.) *The academic acceleration options of gifted children* (s. 29-73). New York: Teachers Collage Press.
- Roessingh, H., & Bence, M. (2017). Intervening in Early Written Literacy Development for Gifted Children in Grade 2: Insights From an Action Research Project. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(2), 168-196.
- Roessingh, H., & Bence, M. (2017). Intervening in Early Written Literacy Development for Gifted Children in Grade 2: Insights From an Action Research Project. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(2), 168-196.
- Rogers (1992). A best evidence syntesis of the research on acceleration options for gifted learners. In N. Colangelo, S. G. Assouline, and D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: P1-oceedings from the 1991 Henry B. And Jocelyn Wallace national research symposium on the talent development* (s. 406-409). Unionville, NY: Trilium Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted & talented: A synthesis of research on educational practice. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382.
- Rugg, H. O. (1963). *Imagination: An Inquiry Into the Sources and Conditions of Creativity*. Harper.
- Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 46(2), 375-384.
- Runco, M. A. (1987). The generality of creative performance in gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 121-125.
- Sacks, C. H. ve Mergendoller, J. R. (1997) The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal*, 34, 721-739.
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği*. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 4, 2.
- Salembier, G. B. (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386-394.
- Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on computing in Education*, 33(3), 251-262.
- Sax, G. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. Wadsworth publishing company.
- Schlichter, C. H. (2009). *Talents Unlimited: Thinking Skills Instruction for All Students*. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 433-455). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 11(4), 183-196.
- Sezer, A. (1993). İletişim araçlarının dil gelişimine etkisi. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Bildirisi*, (Ed. F. Oğuzkan), 93-121.
- 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.
- Shore, B. M. (2000). *Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think*.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers Collage Press.
- Shore, B. M., ve Kanevsky, L. S. (1993). *Thinking processes: Being and becoming gifted*. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 133-147.

- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Smith, C. B. (1991). Literature for gifted and talented. *Reading Teacher*, 44, 608-609.
- Smith, H.P. ve Dechant, E.V. (1961). *Psychology in Teaching Reading*. Englewood Cliffs, N.J:Printive-Hall Inc.
- Smutny, J. F. Ve Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating fort he young child: Teaching strategies across the content areas (K-3)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Spache, G.D. (1964). *Reading in the elementary school*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assessment and instruction*. Allyn & Bacon.
- Sprenger, M. (2003). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Steenbergen-Hu, S., ve Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 39-53
- Steinhauer, P. D. (1998). Developing resiliency in children from disadvantaged populations. *Determinants of Health*, 1, 51-102.
- Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 344-376.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligent*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. ASCD.

- Sternberg, R.J. (2009). WICS As a Model of Giftedness. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little (Eds.), Systems and models for developing the gifted and talented (2. bas., ss. 477-497). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Doktora Tezi. Ankara.
- Şengil Akar, Ş. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının matematiksel modelleme etkinlikleri süreciyle incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- T. D. K. (2005). Türk Dil Kurumu güncel sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. Handbook of gifted education, 3, 45-59.
- Tarım, R. (2013). Atatürk ve Türk Dili. Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/9 Summer 2013, 95-103, Ankara-Turkey.
- Taşdemir, S. A. (2014). Yabancı dil dersinde grup çalışması tekniklerinin öğrencilerin Almanca dersinde başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Konya.
- Taşer, S. (2000). Örneklerle konuşma eğitimi. Papirüs Yayınevi.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları/ Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16).
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. Journal for the Education of the Gifted, 29(1), 60-89.
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N., & Uçkunkaya, B. (1968). Zeka kuramları. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları, Ankara.
- Tomlinson C. A. ve Jarvis, J. M. (2000). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C.A. Little


- (Eds.), Systems and models for developing the gifted and talented (2. bas., ss. 599-629). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim. SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J. ve Burns, D. (2001). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland C. A. ve Imbeau M. B., (2017). Koşut Eğitim Programı (Çev. Sözer, M. A., Emir, S.). Pagem Akedemi, Ankara.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland C. A. ve Imbeau M. B., (2009). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tompkins, E. G. (2006). Literacy for the 21 st Century “A Balanced Approach”. Ohio: Pearson Education.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. The nature of creativity, 43-75.
- Tümkiye, S. (2008). Dil gelişimi. Deniz, E. Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Maya Akademi.
- Uluğ, F. (1993). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Umar, N. Ç. (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Urhan, O. (2016). Ortaokul 8. Sınıf Türkçe derslerinde Masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Uysal, F. G. (2016). 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinde kesirler konusunda metafor yardımıyla kavram oluşturma. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Uysaler, H. (2015). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekalı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- VanTassel-VanTassel-Baska, J. (1998). Excellence in Educating Gifted and Talented Learners, Third Edition. Love Publishing Company.
- VanTassel-VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners. 3th. Edition. Boston, MA: Pearson Education.
- VanTassel-VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2009). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler İçin Kapsamlı Eğitim Programı, Emir, S., Ed., Bilimsel Açılım Akademi Danışmanlık ve Yayıncılık, İstanbul.
- Vardar, B. (1998). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul, Ankara, İzmir, ABC Kitabevi A.
- Viersen, S., Bree, E.H., Kalee, L., Kroesbergen, E. H. ve Jong, P. F. (2017). Foreign language reading and spelling in gifted students with dyslexia in secondary education. June 2017, Volume 30, Issue 6, pp 1173–1192 Erişim tarihi 20.05.2017 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-016-9717-x>.
- Vreys, C. Ndungbogun, Kieboom ve Venderickx (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. Erişim tarihi 10.05.2017 <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vural, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun geliştirilen öğretim materyalinin üstün yetenekli öğrencilerin asit-baz kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Vygotsky, L. S. (1998). The Collected Works of LS Vygotsky. Volume 5. Child psychology. Translated by Marie J. Hall (Editor of the English Translation: Robert W. Rieber)(New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers).
- Wang, H., Cheng, Y. (2016). Dissecting Language Creativity: English Proficiency, Creativity, and Creativity Motivation as Predictors in EFL Learners' Metaphoric Creativity. Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts 10 (2), April 2016. Pages: 205-213
- Webb, J., Meckstroth, E. and Tolan, S. (1982). Guiding the Gifted Child. Columbus: Ohio Psychology Publishing Co.

- Weber, K., Martin, M., ve Patterson, B. (2010). Teacher behavior, student interest and affective learning: Putting theory to practice. *Journal of Applied Communication Research*, 29, 71-90.
- 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. UMI Dissertation Publishing.
- Westberg, K. L., ve Archambault, F. X., Jr. (1997). A multi-side case study of successful classroom practice for high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 30-44.
- Westphal, L. E. (2007). Rubrics. Differentiating instruction with menus social studies. Advance level menus grades 3-5. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Witty, P. (1940). A genetic study of fifty gifted children.
- Workman, S., Gage, J., & Johnson, A. (1987). *Frontiers of the Mind*. *Gifted Child Today Magazine*, 10(3), 12-14.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Egitimbilim*, 1, 137-145.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Türkçe Öğretimi (Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*.
- Yuen, M., Chan S., Chan, C., Fung D., Cheung, W. M., Kwan, T. Leung, F.K.S. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes. A project for primary school teachers in Hong Kong. First Published May 19, 2016. Erişim tarihi: 23.02.2017
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0261429416649047>

EKLER

Ek-1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-44-E.14378851
Konu: Anket Araştırma İzni

21.12.2016

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)**

İlgi: a) 17.11.2016 tarih ve 198037 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 16.12.2016 tarih ve 14200953 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA'nın "Üstün Zekalı Öğrencilerde Farklaştırılmış Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı


EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c57-826f-3486-a98c-8cc2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Okulda Yapılacak Çalışma İçin Okulun Verdiği Uygulama İzni




**Okyanus
Kolejleri**

02/04/2017

İLGİLİ MAKAMA

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalıların Eğitimi Bilim Dalı 2502080112 numaralı Doktora öğrencisi Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA'nın 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 2. Dönem okulumuzda yapmak istediği planlar ve çalışmalar incelenmiştir. Planlar, Milli Eğitim Bakanlığı kazanımlarının tamamını içermektedir. Özel Esenkent Okyanus İlkokulu 4-E ve 4-F sınıflarında, öğretmenleri eşliğinde öğrencilerle çalışmaların yapılması uygundur.



ERDEM UZAM
OKUL MÜDÜRÜ

OKUL ÖNCESİ | İLKOKUL | ORTAOKUL | ANADOLU LİSESİ | FEN ve PROJE LİSESİ | GÜZEL SANATLAR LİSESİ | ÜSTÜN ZEKALILAR EĞİTİMİ

Ek-3: Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

The Critical Thinking Co.

Confidential Agreement

IN WITNESS WHEREOF, the Parties have caused this Agreement to be executed on the date first set forth above.

Michael Baker

Signature: 

Title: President

The Critical Thinking Co.

Address: 1991 Sherman Ave., Suite 200
North Bend, Oregon 97459, U.S.A.

Email: michaelb@criticalthinking.com

Phone: 800-458-4849 x 106

Fax: 800-458-4195

Aysegul ISLEKELLER BOZCA

Signature: 

Title: Teacher & PhD Student

Istanbul University

Address: İstanbul Üniversitesi Beyazıt Kampüsü Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
B Blok Özel Eğitim Bölümü Fatih-İstanbul-Turkey

Email: aysegulislekeller@gmail.com

Phone: +90 532 739 9555

Ek-4 Yaratıcı Yazma Ölçeği İzni

Ölçek izni



Inbox x

TEZ x



Ergun Ozturk <[redacted]@mail.com>

25/05/2016

to me



Turkish



English

[Translate message](#)

Turn c

Sayın Aysegul İşlekeller
Yapacağınız tez çalışmasında geliştirdiğim "Yaratıcı Yazma Rubriğini" kullanabilirsiniz.
Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Blm.



Ek-5: Türkçe Başarı Testi Çoktan Seçmeli Bölüm Soruları

Çalışma 1



Uygarlık Raporu

Deterjan, naylon, yıka, giy
Tıkanır gözenekler, kurdeşen*.
Sapar dereler yollarını
Sentetik leşlerinden.

Bu artıklar ne artık, kusar toprak
Plastik kaplar, bidonlar, asit.
Ölü balık, yoz ağaç, çevre kirlenmeleri
Baygın soluklar, bitkin gel git.
...
Aldatmaca ambalaj ve kaç kez
Donmuş, kaynamış posa konserve?
Bu halsizlik, bozuk sinir, sindirim
Ki nasıl düzelir, hangi has besinlerle?



Çökerttin doğayı, beni de fırlat
Uzaya mı, boşluğa mı ve sonra
Başlasın buzul çağı, çevren
Fosil, taş, çimento yığınlarında.

Behçet Necatigil

1. **Şaire göre insanlar neden kurdeşen olmaktadır?**
A) Çok fazla banyo yapıldığı için
B) Naylon torbalar çok kullanıldığı için
C) Çamaşırlar kimyasal temizleyiciler ile yıkandığı için
D) Su ve hava kirli olduğu için
2. **Şair “Bu artıklar ne artık, kuser toprak” diyerek ne demek istemektedir?**
A) Topraktaki değişimlerle toprak yumuşak bir kıvama gelmiştir.
B) Doğa daha fazla çöp kabul edemeyecek kadar çok kirlenmiştir .
C) Plastik kaplar, bidonlar, asit gibi atıklar fabrika atıklarıdır.
D) Çevrenin kirlenmesi balıkları öldürmüş ve ağaçların meyve vermemesine sebep olmuştur.
3. **Şiire göre halsizlik ve bozuk sınırların sebebi nedir?**
A) Sağlıksız ortamda bulunmak
B) Sağlıksız alışkanlıklar edinmek
C) Sağlıksız besinler yemek
D) Spor yapmamak
4. **Okuduğumuz şiirdeki abartılı anlatım aşağıdaki hangi iki mısradan en yoğun şekilde görülebilir?**
A) Ölü balık, yoz ağaç, çevre kirlenmeleri / Baygın soluklar, bitkin gel git.
B) Aldatmaca ambalaj ve kaç kez / Donmuş, kaynamış posa konserve?
C) Çökerttin doğayı, beni de fırlat / Uzaya mı, boşluğa mı ve sonra
D) Bu halsizlik, bozuk sinir, sindirim / Ki nasıl düzelir, hangi has besinlerle?
5. **Aşağıda şairin kızgın olmasının nedenleri verilmiştir. Şiire göre en güçlü nedenden en zayıf nedene nasıl bir sıralama yapılabilir?**
1. Çevrenin kirlenmesi
2. Hayvanların olumsuz etkilenmesi
3. Evinin çevresinin kirlenmesi
A) 3-2-1 B) 2-1-3 C) 3-1-2 D) 1-2-3
6. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğumuz şiirde yer alan sebep-sonuç ilişkilerinden biridir?**
A) Kuraklık olduğundan bazı ülkelerde açlık olması
B) Uzay çağı geldiği için insanların uzaya fırlatılması
C) Sentetik atıklar olduğundan derelerin yollarını değiştirmesi
D) Yeşilin azalmasıyla her yerde çimento yığınları olması
7. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğumuz şiir ile ilgili yapılabilecek tümdengelsel (genelden özele) bir çıkarımdır?**

Ek-6: Türkçe Başarı Testi Açık Uçlu Bölüm Soruları

1. Okuduğumuz öykü için beş anahtar kelime yazalım.

.....
.....

2. Yukarıda yazdığınız anahtar kelimelerden birini seçerek tanımlayalım ve bir örnekle açıklayalım.

.....
.....
.....

3. Yapılacak bir Su Kirliliği araştırması için hangi bilim dalları, nasıl kullanılabilir?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Okuduğumuz öyküde yaşanan su kirliliği Türkiye’de İstanbul dışında başka hangi şehirlerde yaşanabilir?

.....
.....
.....

5. Bugün yaşadığımız çevre kirliliği problemleri ile milattan önce yaşanan çevre kirliliği problemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler olabilir?

.....
.....
.....

Benzerlikler

Farklılıklar

.....
.....
.....
.....
.....

Devamı için sayfayı çeviriniz.

Ek-7: İlgi Anketi

Ad-Soyad:.....

Sınıf:.....

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Annenizin Mesleği:..... Babanızın Mesleği:.....

2. Sizin doğum tarihiniz:.....

3. Evde kimlerle yaşıyorsun?.....

4. Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsın? Daire içine al, birden fazla olabilir.

Macera

Tarih

Bilgi verici(hayvanlar, uzay vs.)

Romantik

Bilim-kurgu

5. En çok sevdiğin ve etkilendiğin kitaplar hangileriydi? İsimlerini yazalım.

.....

6. En çok sevdiğin ve etkilendiğin filmler hangileriydi? İsimlerini yazalım.

.....

7. En çok sevdiğin ve etkilendiğin diziler hangileriydi? İsimlerini yazalım.

.....

8. En çok sevdiğin ve etkilendiğin bilgisayar oyunları hangileriydi? İsimlerini yazalım.

.....

9. En çok sevdiğin ve etkilendiğin karakterler ya da kahramanlar hangileri? İsimlerini yazalım.

.....

10. Evde zamanını nasıl geçirirsin?

.....

11. Aşağıdaki tabloyu bir günümüzde neler yaptığımızı yazarak dolduralım.

Zaman aralığı	Neler yapıyorsun?
16:00-17:00	
17:00-18:00	
18:00-19:00	
19:00-20:00	
20:00-21:00	
21:00-22:00	
22:00-23:00	
23:00-24:00	

Ek-8: Kazanımlar ve Planlar

ÇEVRE TEMALİ KOŞUT EĞİTİM PROGRAMI PROGRAMI

ÜNİTEYE GİRİŞ

Türkçe dersinin temelinde dört beceri (okuma-yazma-dinleme ve konuşma) vardır. Bu becerilerin hiçbiri birbirinden ayrılamaz ve önemi tartışılmaz. Tüm akademik, sosyal ve kişisel hayatımızı etkileyecek bu becerilerden okuma ve yazmanın okulda kazandırılması beklenir. Okuma ve yazma üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için çoğu zaman okuldan önce öğrenilen becerilerdir. Onlar için okuma ve yazma şifre çözmeye benzer. Zorlamalar olmadığı sürece bu şifre çözmeye üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için eğlencelidir fakat okulun başlamasıyla çoğu zaman belli görevler ve kurallar dahilinde yapılma mecburiyeti olan Türkçe derslerinde zorlandıkları beceri alanlarının başında yazma ve okuduğunu anladığını göstereceği çalışmalar gelmeye başlar. Bunun temel sebepleri, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yapılan çalışmaların onlar için faydalarını sorgulayan gelişmiş eleştirel bakış açıları, hızlı düşünceleri ve soruların cevaplarını akranlarından önce bulmaları, düşüncelerini söylemekte yeterince sabır gösterememeleri, bu düşüncelere yetişemeyen parmakları, ve sürekli, daha iyisini yapabilirim, düşüncesini tetikleyen mükemmeliyetçilikleri, bu öğrencilerin yazma ve okuduğunu anlama becerilerini ve sözel performanslarını gösterebilmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ünitenin Arka Planı

Bu tema, belli kazanımlar doğrultusunda tüm Türkçe becerilerini geliştirmeyi özellikle okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Sağlık ve Çevre temasının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen okuma ve yazma kazanımlarına ek olarak yaratıcı düşünem, eleştirel düşünme, analitik düşünme becerilerine hizmet etmesi öngörülen yeni kazanımlar eklenmiştir. Bunun için; Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen üst düzey düşünme becerileri Eğitim Programının içine dağıtılmıştır. MEB tarafından öğretilmesi zorunlu olan tüm okuma ve yazma kazanımları, birbiriyle ilişkileri göz önünde tutarak 3 farklı Koşut Eğitim Programına ayrılmıştır. Her Program kendi içinde farklı koşutlar ile öğrencilerin öğrenme deneyimlerini oluşturmak adına planlanmıştır. Program öncesi öğrencilerin günlük rutinleri ve ilgi duyduğu konuların tespiti için bir anket

doldurmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere tema ile ilgili Okuma Listesi verilmiştir. Bu listedeki kitaplar, haftanın bir günü okul bitimi etüt saatinde istekli öğrencilerin katılımı ile incelenmiş ve kitaplar hakkında tartışmalar yapılmıştır.

İlk “Değer-Bakış Açısı-Mesaj-Düşünce- İkna Edici Metin Kavramları İçerikli Koşut Eğitim Programı 1” iki hafta sürmüştür. Bu Eğitim programı içinde ele alınan kavramlar; değer, düşünce, gerçek, bakış açısı ve ikna edici metindir. Bu kavramların öğretimi için sırasıyla Çekirdek, Bağlantılar, Uygulama ve Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programları kullanılmıştır.

İkinci olarak “Anahtar Kelime, Duygusal Öğeler, Abartılı Öğeler, Şiir Kavramları İçerikli Koşut Eğitim Programı 2” Çekirdek Eğitim Programı, Bağlantılar Eğitim Programı ve Uygulama Eğitim Programı son olarak Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programı kullanılmıştır. İlk iki Eğitim Programını planlamada Çekirdek Eğitim Programı kullanılmasının sebebi öğrencilerin bu kavramların çoğu ile ilk kez karşılaşmalarıdır. Bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu kavramların diğer Eğitim Programlarında da onlara rehberlik etmesi için Çekirdek Eğitim Programı etkinlikleri ile başlanmış, kavramların disiplinler arası ilişkilerini görebilmeleri için birçok metin türünden oluşan bir dizi etkinliği ise Bağlantılar Eğitim Programını temel alarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini gösterebilecekleri etkinlikleri ise Uygulama Eğitim Programı ile hazırlanmıştır. Bu kavramların son dersleri ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, ilgili kavramların hayatımızın hangi alanlarında, ne kadar kullanılacağı gibi sorgulamalara ayrılmıştır. Amaç öğrencilerin şimdiye dek öğrendiği bilgiler ile yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurması, bu bilgileri hayatında kullanabilmesi ve onun için önemini anlayabilmesidir.

Temanın belirlenen diğer kavramları; Mecaz anlam, sesteş kelimeler, derecelendirme, ekler ve öykü için sırasıyla Bağlantılar Eğitim Programı, Çekirdek Eğitim Programı, Uygulama Eğitim Programı ve Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programlarıdır.

İÇERİK ÇERÇEVESİ

KAVRAM DÜZENİ

Büyük Kavramlar	Disiplin-Özel Kavramlar	İlkeler
Kimlik Yapı	Değerler	<ul style="list-style-type: none">Bir sosyal grup veya toplumun ya da dünyanın devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.Toplum ya da bireyler tarafından benimsendiği için birleştiricidir.Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılır.Bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.Evrensel değerler tüm dünyada aynıdır.Yargılar değerlere göre verilir.Bireylerin davranışlarını yönlendirir.
	Bakış açısı	<ul style="list-style-type: none">İnsanların olaylara bakış açıları farklı olabilir.Bakış açısı ne olduğu değil kişinin olayı nasıl gördüğüdür.Bakış açısı bir olayı ele alış şeklidir.İnsanların bakış açıları zamanla değişebilir.
	Mesaj	<ul style="list-style-type: none">Okunanın, dinlenenin ya da izlenenin bize anlatmak istediğidirMesaj, ana fikir, ana düşünce aynı anlama gelmektedir
	Düşünce	<ul style="list-style-type: none">Düşünceler; bakış açımıza göre edindiğimiz fikirlerdir.Her düşünce gerçek değildir.Gerçekler ve düşünceler birbirinden farklı olabilir.Düşünceler, zamanla değişebilir.
	İkna edici metin	<ul style="list-style-type: none">Nedenler, kişiler ve duyguların etkileyiciliğini kullanır.Amacı okuyucuyu bir olay ya da duruma karşı ikna etmektir.
	Öykü	<ul style="list-style-type: none">Yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olay ya da durumların anlatıldığı yazı türüdür.Hikâye, insan yaşamının bir bölümünü, olay, kişiler, yer ve zaman unsurları ile ele alır.Hikâyede olay ya da durum söz konusudur. Olay ya da durum kişilere bağlanır; olay ya da durumun ortaya konduğu yer ve zaman belirtilir.Hikâyeler, gerçek ya da düş ürünü bir olayı kısa şekilde anlatır.Roman ve masaldan daha kısa ve sadedir.Hikâyede temelde bir olay vardır.Abartılı ve duygusal öğeler bulunabilir. Aşırı abartı ve duygusallık inandırıcılığı etkileyeceği için olumsuz etkisi olabilir.
	Şiir	<ul style="list-style-type: none">Şiirin tek tanımı yoktur.Duygu ve düşünceleri anlatan bir metin türüdür.Şiir yazmak için, şairin gözlem yapması, beş duyusunu ve duygularını kullanması gerekmektedir.Şiirin iç ve dış yapı unsurları vardır.İç yapı unsurları: Konu, tema, dilDış yapı unsurları: Başlık, dizeŞiir yazarken kullanılabilecek bazı teknikleri; Kişileştirme, konuşma, abartı, zıtlık, benzetmedir.Şiirin melodik olmasının sebepleri, aliterasyon, asonans, kafiye-rediftir.Şair, noktalama işaretini kullanmak zorunda değildir.Şiirde her dizenin büyük harfle başlaması zorunluluğu yoktur.Şiirler yazıldığı kültürün; bakış açısını, değerlerini de yansıtır.
	Anahtar sözcük/anahtar kelime	<ul style="list-style-type: none">Her metnin anahtar kelimeleri vardır.Anahtar kelimeler konu sınırlarını çizer.Cümlelerin de anahtar kelimeleri olabilir.
	Dereceleme	<ul style="list-style-type: none">Metinlerin içinde düşünceler ya da olaylar farklı ölçütlere göre derecelenebilir.Önem sırasına göre dereceleme yapılabilir. Büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe

		dereceleme yapılabilir.
	Abartılı ögeler	<ul style="list-style-type: none">• Abartılı ögeler, bir olay ya da olgunun olduğundan çok fazla ya da çok az gösterilmesidir.• Abartılı ögeleri sıklıkla mizah içerikli yazılar ve şiirlerde görebiliriz.
	Duygusal Ögeler	<ul style="list-style-type: none">• Duygusal ögelere bazı metinlerde daha yoğun rastlarız.• Şiirlerde duygusal ögelere rastlarız.
	Ekler	<ul style="list-style-type: none">• Ekler yapım ekleri ve çekim ekleri olarak ikiye ayrılır.• Yapım ekleri kelimenin anlamını değiştirir.• Yapım ekleri basit kelimeyi türemiş kelime yapar.• Çekim ekleri kelimenin anlamını değiştirmez.• Çekim eki alan basit kelimenin yapısı değişmez.
	Mecaz anlam	<ul style="list-style-type: none">• Gerçek anlamı dışında kullanılır.• Kelimeye yeni anlamlar yüklenir.
	Sesteş kelimeler	<ul style="list-style-type: none">• Eş sesli kelimelerin yazılışları ve okunuşları aynıdır.• Eş sesli kelimelerin anlamları farklıdır.• Eş anlamlısı sesteş kelimelerdir.• Şiirlerde kelime sanatı olarak karşımıza çıkar.



KAZANIMLAR

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
10. Not alarak okur.
11. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
12. Yazmak için hazırlık yapar.
13. Yazma amacını belirler.
14. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
15. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
16. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
17. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
18. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
19. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
20. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
21. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
22. Konu dışına çıkmadan yazar.
23. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
24. Yazma yöntemini belirler.
25. Yazma konusunu belirler.
26. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
27. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
28. Yazısına uygun başlık belirler.
29. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
30. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
31. Yazılarında ana fikre yer verir.
32. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
33. İmza atar ve anlamını bilir.
34. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
35. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
36. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
38. Okuduğunu anlama sorularını cevaplandırır.
39. Okuduğunu özetler
40. Okuduklarından evrensel değer yargıları çıkarabilir.
41. Okuduklarında yola çıkarak (tümevarımsal) genellemeler yapar.
42. Nesnelere, olayları, fikirleri derecelendirebilir (öncelik sırasına koyabilir).
43. Başlık ve içerik ilişkisini yorumlar.
44. Verilen kavramların belli bir disiplindeki yerini/anlamını vb açıklar.
45. Kelimelerdeki yapım ve çekim eklerini birbirinden ayırır.

46. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
47. Verilen bir kelimenin gerçek, mecaz, terim anlamlarından hangisi olarak kullanıldığını söyler.
48. Ön bilgilerinden ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak metnin içeriğini tahmin eder.
49. Metnin bağlamından hareketle anlamını bilmediği kelimeleri metnin bağlamından çıkarır.
50. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri yazılarında kullanır.
51. Afiş ya da duyuru yazma aşamalarını anlatan yönerge yazar.
52. Okuduklarındaki bakış açılarını, temel alınan değerleri tespit eder/irdeler.
53. Okuduğu metnin içindeki kültüre, çağa, mekana ilişkin bileşenleri ayırt eder.
54. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri analiz eder.
55. Okuduklarında gerçekleri ve düşünceleri birbirinden ayırır.
56. Bilginin doğruluğunu analiz eder.
57. Okuduğu metindeki mesajları analiz eder.
58. Metindeki anlam ile ilişkili anahtar kelimeleri ayırt eder.
59. Nesnenin, olayın ya da fikrin fayda ve zararlarını ayırt eder.
60. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri irdeler.
61. Metinler arası anlam kurar.
62. Verilen anahtar kelimelerin belli bir disiplinindeki yerini/anlamını vb açıklar.
63. Metinde okunan bilgilerin neden önemli olduğunu sebepleri ile değerlendirelim.
64. Okuduğu metinden öğrendiklerini kullanacağı alanları ve nasıl kullanacağını değerlendiren kısa paragraf yazar
65. Okuduğu metnin noktalama işaretlerini, yazım kurallarını ve konusunu, yardımcı fikirlerini ve destekleyici ayrıntılarını kanıtlarla desteklenip desteklenmediğini denetler.
66. Soruna yaratıcı problem çözme tekniklerini kullanarak yaratıcı bir çözüm getirir.
67. Çevre ile ilgili mesajlar içerecek özgün bir beste/şiir üretir.
68. Sağlıklı okul konulu özgün bir duyuru ya da afiş hazırlar.
69. Özgün hikaye yazar.
70. Çevre ile ilgili ikna edici özgün metin yazar.

TUTUMLAR

- Çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirir.
- Evrensel değerlere karşı olumlu tutum geliştirir.
- Kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğinin kabulüne yönelik olumlu tutum geliştirir.
- İkna edici metin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirir.
- Kendi özelliklerini keşfetmeye karşı olumlu tutum geliştirir.

PROBLEM ÇÖZME

- Farklı bakış açılarına ve sahip insanlarla karşılaştığında yaşanabilecek çatışmaları belirler ve bu çatışmaları çözümler.
- Çevre sorunlarına çözüm üretir.

Ek-9: Sağlık ve Çevre Teması İçin Kitap Listesi



Sağlık ve Çevre Teması için Kitap Listesi

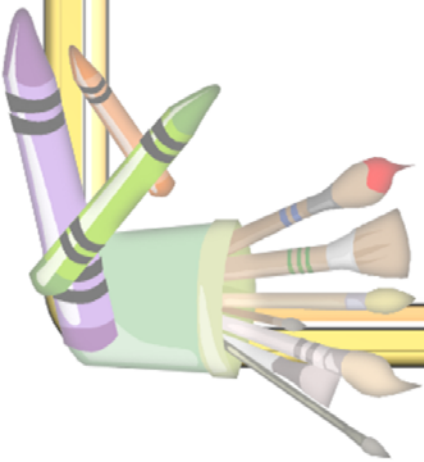
1. Roman - Cıtır Cıtır Felsefe Doğa ve Kirlilik
2. Siir Kitabı - Kar Sesi
3. Roman - Çevreci olmak zorunda mıyım?

Ek Okumalar

1. Çevreci Dede
2. Binbir Çevre Masalları
3. Denizin Büyüsü
4. Çevreci Muhtesem Dayım
5. Çevre Terimleri Sözlüğü
6. Çevre ve İnsan
<http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/10LTP/1270/units01.pdf>
7. Canlılar ve Çevre
<http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/10LTP/2281/units05.pdf>

Bireysel Kitap tartışmaları (İsteğe bağlı düzenleme yapılacaktır.)

Not: Kitap Tartışma Günleri Çarşamba eritü satında yapılacaktır. Katılmak isteyen öğrencilerin veylerinden imzalı izin kağıdı getirmeleri gerekmektedir.



Ek-10:**Değer-Bakış Açısı-Mesaj-Düşünce- İkna Edici Metin Kavramları İçerikli Koşut Eğitim Programı 1
(2 Hafta-10 Ders Saati)**

Çekirdek Eğitim Programı, Bağlantılar Eğitim Programı, Uygulama Eğitim Programı ve Kimliğe Duyarlılık Eğitim Programları kullanılmıştır.

Büyük Kavramlar	Disiplin-Özel Kavramlar	İlkeler
Kimlik	Değerler	<ul style="list-style-type: none">• Bir sosyal grup veya toplumun ya da dünyanın devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.• Toplum ya da bireyler tarafından benimsendiği için birleştiricidir.• Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılır.• Bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.• Evrensel değerler tüm dünyada aynıdır.• Yargılar değerlere göre verilir.• Bireylerin davranışlarını yönlendirir.
	Bakış açısı	<ul style="list-style-type: none">• İnsanların olaylara bakış açıları farklı olabilir.• Bakış açısı ne olduğu değil kişinin olayı nasıl gördüğüdür.• Bakış açısı bir olayı ele alış şeklidir.• İnsanların bakış açıları zamanla değişebilir.
	Mesaj	<ul style="list-style-type: none">• Okunanın, dinlenenin ya da izlenenin bize anlatmak istediğidir• Mesaj, ana fikir, ana düşünce aynı anlama gelmektedir
	Düşünce	<ul style="list-style-type: none">• Düşünceler; bakış açımıza göre edindiğimiz fikirlerdir.• Her düşünce gerçek değildir.• Gerçekler ve düşünceler birbirinden farklı olabilir.• Düşünceler, zamanla değişebilir.
	İkna edici metin	<ul style="list-style-type: none">• Nedenler, kişiler ve duyguların etkileyciliğini kullanır.• Amacı okuyucuyu bir olay ya da duruma karşı ikna etmektir.

DEĞERLENDİRMELER

ÖN DEĞERLENDİRME

Öğrencilere bakış açısı, değer, düşünce ve mesaj hakkında neler bildikleri sorulur. Bildiklerini istedikleri şekilde (soruların altına ne olduğunu açıklayarak, tanımlayarak, resim çizerek vb.) yazmaları istenir. Bu ön değerlendirme olarak öğrencilerin neler bildiği hakkında öğretmenin kayıt tutmasını sağlayacaktır.

SÜREÇ

DEĞERLENDİRME

Bu birimde tüm Çalışma Sayfaları, süreç değerlendirme olarak kullanılacaktır.

Kitap listesinde okunan kitaplar ve tartışmalara katılım süreç değerlendirmeye dahil edilecektir.

SON DEĞERLENDİRME

Uygulama Koşutu boyunca yazılması beklenen Gazete Haberi ve Akran Editör Değerlendirmesi bu bölümün son değerlendirmesi olarak kullanılacaktır. (Kazanım 65-70)

ÜNİTE SIRASI

Ders 1.1: Bakış açıları, Değerler, Düşünceler (2 ders saati)

Büyük Kavramlar	Disiplin-Özel Kavramlar
Değişim	Bakış açısı
	Değer
	Düşünce
	Mesaj

İlkeler

- Bir sosyal grup veya toplumun ya da dünyanın devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.
 1. Toplum ya da bireyler tarafından benimsendiği için birleştiricidir.
 2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılır.
 3. Bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.

4. Evrensel değerler tüm dünyada aynıdır.

5. Yargılar değerlere göre verilir.

6. Bireylerin davranışlarını yönlendirir.

- İnsanların olaylara bakış açıları farklı olabilir.
- Bakış açısı ne olduğu değil kişinin olayı nasıl gördüğüdür.
- Bakış açısı bir olayı ele alış şeklidir.
- İnsanların bakış açıları zamanla değişebilir.
- Okunanın, dinlenenin ya da izlenenin bize anlatmak istediğidir
- Mesaj, ana fikir, ana düşünce aynı anlama gelmektedir
- Düşünceler; bakış açımıza göre edindiğimiz fikirlerdir.
- Her düşünce gerçek değildir.
- Düşünceler ve gerçekler birbirinden farklı olabilir.

Kazanımlar

K-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-16-17-18-22-23-38-40-48-49-52-56-57-58-61-62

Kullanılan Yöntemler

Doğrudan anlatım, Soru-cevap, Kavram Edinimi (Concept Attainment)(Kontrollü Tartışmalar), Buluş yoluyla öğrenme

Malzemeler

Çalışma Sayfaları, Resimler ve çeşitli yazılar, kütüphane kitapları

Rehber sorular

1. Bakış açısı, düşünce, değerler kelimelerini daha önce duydunuz mu?
2. Hayatımızda bu kavramları nerelerde kullanıyoruz?
3. Mesaj ve ana fikir arasındaki ilişki nedir?
4. Bakış açısı, düşünce ve değer kelimeleri aynı anlamlı mıdır? Farklı olduğu ne gibi durumlar olabilir?
5. Bakış açısı ve mesaj arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Bu bilgiler bizim için ne kadar önemlidir?

Çekirdek Koşut	Öğretmene Not
Giriş-Öğretme Stratejileri ve Öğrenme Deneyimleri	
Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa girer ve sınıfa “size bir mesaj yollayacağım ama bunu video kullanarak yapacağım” der. https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU adresindeki videonun çocuklar için düzenlenmiş hali izlenir. Sınıfa http://www.nkfu.com/cevre-kirliligi-	Çekirdek Koşut ile başlanmasının temel amacı, öğrencilerin öğrenmesi istenen kavramların bazıları ile ilk kez karşılaşacaklarının öngörülmesidir. Öğrencilerin bu kavramları tanıması ve metinlerde bu kavramları

[ile-ile ilgili-karikaturler/](#) adresindeki karikatürlerden biri gösterilir.

Sınıfa soru sorulur:

1. Mesaj ve ana fikir arasındaki ilişki nedir?
2. Bakış açısı, düşünce ve değer kelimeleri aynı anlamlı mıdır? Farklı olduğu ne gibi durumlar olabilir?
3. Bakış açısı ve mesaj arasında nasıl bir ilişki vardır?

Güdüleme-Gözden geçirme: “Bugün hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız mesaj (ana fikir, ana düşünce), bakış açısı, düşünce, değerler kavramları üzerinde duracağız.”

Derse geçiş: “İzlediğimiz video ve karikatürler bize bir mesaj vermeye çalışır. Öyleyse mesaj nedir?” sorusu sınıfa sorulur.

Geliştirme: “Konuşmalarımızla, yazdıklarımızla da insanlara mesajlar veririz.” Öğrencilerin mesaj (ana fikir), bakış açısı, düşünce, değerler kavramlarını içeren etkinlik Sayfaları dağıtılır.

Çalışma Sayfası 1.1 ikili gruplar oluşturur. Grupların çalışma sayfasındaki ilk üç soruyu tartışmaları istenir. Bu sorularda verilen kısa paragrafların mesajının ne olabileceği sorulmaktadır. Cevaplar paylaşılır. Her sorunun üzerinde kısa sınıf tartışması yapılır.

Aynı grupların sonraki sayfaya geçmeleri istenir. Bu sayfada ise çeşitli diyaloglarda verilmek istenen mesajlar temele alınmıştır. Öğretmen, diyaloglardaki mesajların bulunmasını ister. Cevaplar paylaşılır. Her sorunun üzerinde kısa sınıf tartışması yapılır.

Öğretmen ana fikir-ileti-ana düşünce-mesaj kavramlarının aynı anlamı vereceğini belirtir.

Mesajlarla ilgili son bölümde ise öğretmen, şu soruyu sorar “karikatürün bize vermek istediği bir mesaj olabilir mi? Görsel okuma yapalım” denir. Sınıf tartışması ile karikatürün verdiği mesajlar tartışılır. Öğretmen, “Doğaya saygılı olmak evrensel değerler arasındadır” diye belirtir.

analiz edebilmesi fırsatlarının sağlanması hedeflenmiştir.

Okudukları ya da gördükleri tüm metinlerde karşılaşacakları

- mesaj (ana fikir),
- bakış açısı,
- düşünce,
- değer

kavramlarını analiz etmeleri ve bu kavramlar hakkında düşünmeleri sağlanacaktır.

Öğrencilerin önceki derslerde öğrendikleri **ana düşünce** kavramından yola çıkılmıştır. Tüm öğrencilerin bildikleri ana düşüncenin bir diğer isminin **mesaj** olduğu belirtilerek, aşına oldukları öznel ve nesnel cümleler konularından **düşünce** ve **gerçek** kavramları üzerinde durulacak son olarak **değer** ve **bakış açısı** kavramları ele alınacaktır.

Gruplama

İkili gruplama yapılır. Öğretmen birlikte çalışabilecek niteliklere sahip iki öğrenciyi bir gruba koymayı hedefler. Konular hakkında tartışma yapabilmeleri ve fikirlerini paylaşmaları hedeflenmektedir.

Ek Etkinlikler

Ek etkinlikler, sınıftaki farklı öğrenci ihtiyaçlarına veya ileri seviye içerik veya dil ihtiyacına hitap etmede kullanılan Koşut Eğitim Programı yöntemlerinden biridir. Ek etkinliklerin ayırt

<p>Çalışma Sayfasındaki bakış açısı, değer, düşünce ile ilgili açıklamalar ve tanımlar okunur. Alıştırmalar yapılır.</p> <p>Çalışma Sayfasının 4. Sayfasında bulunan Picasso ve Dali'nin olduğu resme bakılması istenir. İki ressam hakkında bilgi verilir. Resimde iki ressam aynı nesneye bakmakta fakat farklı resimler yapmaktadırlar. Yazım kurallarına dikkat ederek bu konu hakkında bir paragraf yazmaları istenir.</p> <p>Paragraflar öğretmen tarafından okunur. Süreç değerlendirme olarak not alınır. Yazım ve noktalama yanlışları düzeltilir.</p> <p>Çalışma yaprağının "Değerler" başlıklı bölümündeki açıklamalar öğretmen tarafından okunur. Alıştırmaların öğrenciler tarafından bireysel olarak yapılması istenir.</p> <p>Öğrencilerin ön testlerde yaptığı değerler açıklamaları tekrar dağıtılır. Bu çalışmalarını incelemeleri istenir. Şimdi öğrendikleri değerler kavramı ve ön testte yaptıkları değerler açıklamalarını karşılaştırmaları istenir.</p>	<p>edici özellikleri ise; konu kazanımlarına bağlı, açık uçlu, güdümlü, özgün, öğrenci merkezli, teşvik edici olmasıdır.</p> <p>Hızlı ilerleyen ve ek etkinliğe ihtiyaç duyan öğrencilerin Kütüphanede bakış açısı ve değer konusunda araştırma yapması istenecektir. Bu konuyla ilgili Kütüphane görevlisine bilgi verilecektir. Bakış açısı ile ilgili olabilecek kitaplar ders öncesi görevli tarafından hazırlanacaktır. (Kitap önerileri-Nasrettin Hoca ile Düşünmek- Isabelle Million, Oscar Brenifier, Andersen Masalları-Can Çocuk).</p> <p>Artan Düşünsel Talep (AID) Tomlinson ve arkadaşlarına (2006) göre Artan Düşünsel Talep, Eğitim Programını hazırlayanlara sezgisel düşünmeyi önermektedir. ADT öğretmenlere bir başlangıç noktası sunmaktadır. Programı planlarken tüm öğrencilerin uzman olması amacıyla başlanır ve bu amaca göre alt yapı düzenlenir.</p> <p>Çırac: Bakış açısı, değer, mesaj, gerçek düşünce kavramlarının basit örneklerinin olduğu 1.1. Çalışma Sayfası Çırac ADT verilecektir.</p>
--	--

	Bu çalışmanın yapılmasının sebebi, değerler kavramının çoğu zaman somut olarak ele alınarak açıklanmaya çalışılmasıdır.
KAPATMA	
<p>Sonuç: Bakış açılarımız, değerlerimiz ve düşüncelerimiz birbirine benzerdir. Bu kavramlar hayatımızı etkiler.</p> <p>Son Özet: Çalışma Sayfasının 1.1 son sayfasının açılması istenir. Buradaki iki metin öğretmen tarafından okunur. Metinler üzerinde tartışma yapılır. Buradaki iki metnin karşılaştırılması, öğrencilerin bu konuda öğrendiklerini göstermeleri için özet niteliğindedir.</p> <p>Kapanış: Dersin başında sorulan sorular tekrarlanır.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mesaj ve ana fikir arasındaki ilişki nedir?2. Bakış açısı, düşünce ve değer kelimeleri aynı anlamlı mıdır? Farklı olduğu ne gibi durumlar olabilir?3. Bakış açısı ve mesaj arasında nasıl bir ilişki vardır?4. Bu bilgiler bizim için neden önemlidir?	<p>Değerlendirme: Bu ders, öğrencilerin kavramlarla ilgili anlayış gelişimleri için planlanmıştır. Hazırlanan Çalışma Sayfalarının sürekli takibi yapılacaktır. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerler not alınacaktır. Öğretmen gerekli gördüğü öğrencilere, Artan Düşünsel Talep (ADT) kapsamında bireysel çalışmalar verecektir.</p>

Ders 1.3. Haberler (4 ders saati)

Büyük Kavramlar	Disiplin-Özel Kavramlar
Değişim	Bakış açısı
	Değer
	Düşünce
	Mesaj
	İkna edici yazı

Rehber sorular

- Değer-bakış açısı-mesaj kavramları hangi bilim dallarında kullanılır?
- Bir gazetecibir olay hakkında düşüncelerini aktarmak için ne gibi yollar kullanır?
- Gazeteciler genelde hangi tür yazı yazarlar?

Kazanımlar:

K-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-38-40-44-48-49-52-56-57-62-63-64-70

Kullanılan Yöntemler

Soru-cevap, Antrenör sistemi, Kavram Edinimi, Deneyimleme, sorgulama odaklı öğretim

Malzemeler

Çalışma Sayfaları, Resimler ve çeşitli yazılar, kütüphane kitapları, Bilgisayarlar Laboratuvarı

Ünite sırası-Uygulama Koşutu	Öğretmen tepkileri
Giriş-Öğretme Stratejileri ve Öğrenme Deneyimleri	
<p>Dikkat çekme: Öğretmen elinde en az 15 gazete ile sınıfa girer.</p> <p>Güdüleme: “Çocuklar bugün gazete okuyup, haberleri inceleyeceğiz.” der.</p> <p>Gözden geçirme: “Gazetelerin haber yazılarını inceleyen ya da her gün gazete okuyan var mı?” diye sorar.</p> <p>Derse geçiş: Ön değerlendirmeye dayalı olarak ikili homojen gruplama yapılır. Gazeteler</p>	<p>Uygulama Koşutu, öğrencilerin bakış açısı, değer, mesaj gibi soyut kavramlarını bir metin türü üzerinde uygulayabilmelerini aynı zamanda seçilen metin türünde kendilerini geliştirebilmelerini hedeflemektedir.</p> <p>Aynı zamanda hayatımız için önemli bir yere sahip ikna edici yazıların özellikleri üzerinde durulmuştur. İkna edici yazı türlerinde özellikle reklamlar, denemeler ve çeşitli gazete makaleleri seçilmiştir.</p>

ve Çalışma Sayfası 1.3. öğrencilere dağıtılır.

Geliştirme: Bu gazeteler, öğrenciler tarafından incelenir.

“Bu metinler bize bazı konular hakkında bilgi vermeye çalışıyor. Bazı metinler bizi konuyla ilgili inandırmaya farklı düşündürmeye çalışıyor? Sizce ikna edici metin nedir?”

Haber metinleri hakkında beyin fırtınası yapmaları için Çalışma Sayfası 1.3 kullanılır. Aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.

Çalışma Sayfası 1.3
GAZETE HABERLERİNİ
İNCELERKEN CEVAPLAYALIM,
SINIF TARIŞMASINA KATILALIM.

- Gazetelerde gördüğünüz metinlerin ortak özellikleri nelerdir?
- İkna edici metinlerde neler ile karşılaşırız?

Ders sonunda grupların cevapları sınıfa okunur. Öğretmen, öğrencilere okumaları için ikna edici metin ve haber metni konularında Çalışma Sayfası 1.3. Bilgilendirme Sayfalarını verir, bu sayfalara eklemek istedikleri olup olmadıkları tekrar sorulur.

Özet: Gazete haberlerinin ve ikna edici metinlerin çeşitli özellikleri vardır. İkna edici metinler istatistiklerden, neden sonuç ilişkilerinden, tanıklardan ve karşılaştırmalardan yararlanırlar.

Dikkat Çekme: “Son günlerde sınıfımızda çevreyle ilgili sorunlar hakkında konuşuyoruz. Sizce çevreyle ilgili en önemli sorunlar neler olabilir?” sorusu sınıfa sorulur, konuyla ilgili kısa tartışma yapılır.

Geliştirme:

“Bu sorunlar ile ilgili ikna edici bir haber metni yazsanız amacınız ne

Gazete makalelerinden yola çıkarak gazeteler incelenmiş, gazetelerin fiziksel özellikleri (gazete ismi, tarihi, manşetler, sayfaların yerleri, gazete içindeki yazıların türleri gibi).

Gazetecilerin yazar, gözlemci, tarihçi yönleri üzerinde durulmuştur. Kısa tartışmalarla sonraki Kimliğe Duyarlılık müfredatının temelleri atılmış, bu mesleğin tanıtılması hedeflenmiştir.

Çevre ile ilgili okunan haber ve makaleler uygulama koşutu için temel oluşturmaktadır.

Uygulama Koşutunda yazacağı haber ile ilgili birçok haber okuyan öğrencilerin hem okuma, okuduklarını sorgulama hem de yazma becerilerinin gelişimi ön görülmektedir.

Çalışmada tüm kavramları ve bağlantıları verdikten sonra uygulama Koşutuna geçmek öğrencilerin konuyu pekiştirmelerine ve eksik yönlerini görmelerine fırsat sağlayacaktır.

Ek Etkinlikler

Bakış açısı, değer, mesaj kavramlarında ilişkileri yeterli seviyede anlamış ve bir üst seviyeye çıkmaya hazır öğrencilerden okuma listesinde okumakta oldukları herhangi bir kitabın çevre ile ilgili bölümleri analiz ederek çıkarması istenebilir.

Özellikle aşağıdaki sorular üzerinde durulması istenecektir?
Kitabın mesajı nedir?

olur?

Son dönemde çevre ile ilgili duyduğunuz haberler var mı?

Çocuklar çevre ile ilgili güncel olan haberleri araştırmak için bilgisayar laboratuvarına gidiyoruz.

Bu haberleri kullanarak kendi çevre haberimizi oluşturacağız. Bu çalışmayı yaparken kendimizi bir gazeteci gibi hayal edelim. Biz bir gazeteci olsak nasıl çalışırız?

Bunun için adımlar şöyle:

1. Sorunu ve amacını belirle
2. Konuyla ilgili araştırma yap
3. Haber taslağı (yazacağın haber için notlar al, planlama yap) oluştur
4. Haberini yaz

Araştırma yaparken kaynakların güvenilir olmasına dikkat edelim. Bir önceki ders güvenilir kaynak hakkında konuşmuştuk. Güvenilir kaynak ne demek? Neler güvenilir kaynaklardır?" soruları sınıfa sorulur. Güvenilir kaynaklar konusunda öğretmen hatırlatma yapar.

"En az birkaç farklı haber okuyalım. Kaynaklarımızı belirtelim. Araştırmamızı yapıp taslağımızı oluştururken Çalışma Sayfanızdaki sorular size yardımcı olacaktır"

Öğrencilerin gazete haberlerini hazırlarken aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.

KENDİ GAZETE HABERİMİZİ HAZIRLARKEN CEVAPLAYALIM, SINIF TARIŞMASINA KATILALIM.

- Gazeteci olsanız çevrenin korunması için insanları nasıl ikna etmeye çalışırdınız?
- Kendinizi bir gazeteci olarak hayal edin, nasıl bir yazı yazardınız?
- Konuyla ilgili nasıl araştırmalar

Yazarın ya da kahramanın çevreye bakış açısı nedir?

Kitabın içinde ele alınan değerler nelerdir?

Okunan kitaplarda mesaj-bakış açısı ve değer kavramlarının olduğunun hissedilmesi sağlanmalıdır.

Artan Düşünsel Talep (AID)

Acemi:

Yazma konusunda eksikleri olan öğrencilerle eksik olduğu noktalara odaklanılarak birebir çalışmalar yapılabilir.

Çırak:

Yazma konusunda kendine güvenmeyen ve eksik yönleri olan öğrenciler ile ikna edici yazı nasıl yazılır? Çalışma Sayfası 1. Ek-3 üzerinde durulabilir.

Bu okuyucular ders içinde sorulması planlanan 1. Ve 2. Soruyu yanıtladıktan sonra yazı yazmaya başlayabilirler.

Ek olarak mükemmeliyetçi öğrencilerin, yazacakları haber için ihtiyaç duydukları süre uzayabilir. Bu noktada ancak bir kez erteleme hakları olduğu hatırlatılmalıdır. Bu öğrenciler

<p>yapardın?</p> <ul style="list-style-type: none">• Kendini nerede çalışıyor olarak hayal edersin?• Bir gazeteci nerelerde, hangi şartlarda çalışır? <p>Gazete haberini tamamlayan öğrencilere öğretmen gerekli gördüğü yerlerde geri dönütler verir. Yazma bölümü bittikten sonra Çalışma Sayfası 1.3 aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.</p> <p>KENDİ GAZETE HABERİMİZİ BİTİRDİKTEN SONRA CEVAPLAYALIM, SINIF TARIŞMASINA KATILALIM.</p> <ul style="list-style-type: none">• Haberlerini yazarken kullandığın bakış açısını açıkla?• Okuyucularına vermek istediğin mesajlar nelerdir?• Bir gazeteci olarak özellikle hangi değer yargıları senin için önemlidir?• Haberin okuyucuları ikna edecek güçte mi?• Bir gazeteci aynı zamanda çok iyi bir gözlemci ve araştırmacıdır. Gazetecilik mesleği ile ilgili buna benzer başka neler söylenebilir? Gazetecilik mesleğinin başka ne gibi özellikleri vardır? <p>Öğrencilerle yukarıdaki sorular tartışılır. Ardından Editör Rubriği (Yayımcı Puanlama Anahtarı) dağıtılır.</p> <p>“Şimdi yazdıklarımızı tekrar gözden geçirelim ve haberimizi yanımızdaki arkadaşımıza verelim. Masalarınızın üzerinde Editör Rubriği (Yayımcı Puanlama Anahtarı) var. Lütfen elinize alın ve inceleyin. Bu Puanlama Anahtarını arkadaşlarımızın haberlerini değerlendirmek için kullanacağız. Kim değerlendirme yaparsa Değerlendiren kişi bölümüne adını yazsın. Haberin sahibi kim ise onu da Haberci bölümüne yazın lütfen. Arkadaşınızın haberini</p>	<p>farklı materyallerle çalışmak isterlerse okul kütüphanesi, gazeteler, dergiler, çeşitli romanlar kullanabilirler.</p> <p>Uygulayıcı: Konuyla ilgili yeterli alt yapıya sahip olduğunu verilen etkinliklerde kanıtlayan öğrenciler için çeşitli röportajları incelemeleri, bir gazeteci ile hayali bir röportaj yapmaları ve bu röportajı değerlendirmek için kriterler oluşturmaları istenebilir. Ders içinde bu çalışma sunulur.</p>
--	---

<p>okuyun ve kendinizi bir editör gibi düşünerek değerlendirin.”</p> <p>Öğretmen editörlük hakkında bilgi verebilir. Öğrencilere çalışmalarını okumaları ve değerlendirmeleri için zaman verilir.</p> <p>Gözden Geçirilmiş Haber Öğrenciler, yazdıkları haberleri akran editörlerinden gelen geri bildirimlere dayanarak yeniden düzenleyecek ve öğretmene teslim edeceklerdir.</p> <p>“Şimdi gelen geri dönütleri değerlendirerek haberinizde düzeltmeler yapabilirsiniz. Çalışmanız bittiğinde iki çalışmayı da (Haber ve Rubrik) benim masama bırakın lütfen.”</p>	
--	--

KAPATMA

<p>Sonuç: “Yazdıklarımızı paylaşmadan önce mutlaka kontrol etmeliyiz. Güvendiğimiz bir arkadaşımıza ya da bu konuda bilir kişiye yazdıklarımız okutmak da uygun olabilir. İsteyenler metinlerini bize okuyabilirler.”</p> <p>Son özet: “İkna edici metinler ile hayatımızın her yerinde karşılaşırız. Bu metinler bizi ikna etmek için çeşitli yollara başvurur.”</p> <p>Kapanış: Bu derste neler öğrendik? Bu bilgilerimizi hayatımızda nerelerde kullanabiliriz?</p> <p>Öğrencilerin 3-2-1 anketine yanıt vermelerini ve bunu sınıfla paylaşmalarını istenir.</p> <p>Aşağıdaki soruları sorun:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oluşturulan haberi üç bölüme ayıralım.2. Karşı tarafın söylediklerinize ikna olması için iki sebep söyleyin.3. Haberinizin temelindeki bir evrensel değeri açıklayın.	<p>Öğrencilerin, etkinliklerin anlamlılığı üzerine düşünmeleri için her öğrencinin 3-2-1 anketine katılması istenir.</p>
--	--

Ek-11: Örnek Çalışma Sayfaları

Çekirdek Koşut Çalışma Sayfası Örneği

ÇALIŞMA SAYFASI 1.1

MESAJ - BAKIŞ ACISI - DEĞER - DÜŞÜNCE

İnsanlarla iletişim kurduğumuzda karşımızdakine yazılı, sözlü ya da beden dilimiz ile çeşitli **mesajlar** iletiriz. Bu mesajlar bazen bize doğrudan verilir. Bazı durumlarda ise dolaylı verilen mesajları ve çeşitli ipuçlarını kullanarak algılamaya çalışırız.



Robert Foulton, buharlı gemiyi icat eden bilim adamıdır. İlk Buharlı gemi modeli üzerinde çalışırken arkadaşları onu bu düşüncesinden vazgeçirmek için "boşuna uğraşma, bu gerçekleştirilemez" demişlerdir. Buharlı gemi yerine yelkenli gemilerin hızını arttırmak için çalış gibi fikirler vermişlerdir. Foulton hayalini buharla giden bir gemi yapabilmek, bunun için çalışacağıım. Siz isterseniz yelkenliler üzerine çalışın demiştir.

Okuduğumuz metindeki mesaj ne olabilir?

- A) Hayallerimizi gerçekleştirmek için ne olursa olsun çalışmalıyız.
- B) Hayaller ve gerçekler birbirine zıt olabilir, gerçekleri görmeliyiz.

Denetlenmeyen fabrika atıkları tüm canlıları etkilemektedir. İnsanlar şimdilik bu gerçeği görmeyen gelseler de yıllar geçtikçe azalan su kaynakları, artan verimsiz toprak ile çevreye zarar vermenin sonuçlarını anlayacaklardır.

Okuduğumuz metindeki mesaj ne olabilir?

- A) Çevremizi kirletmemeliyiz.
- B) Yeni nesillere bir şeyler miras bırakmalıyız.

MESAJ = ANA DÜŞÜNCE = ANA FİKİR = İLETİ

Bir gün karınca dereye düşmüş. Karınca kurtulmak için çırpırken, oradan geçen güvercin karıncaya acınmış. Gagasına aldığı çöpi uzatarak onu sudan çıkarmış. Başka bir gün ormana bir avcı gelmiş. Güvercini yakalamak istiyormuş. Bunu gören karınca, avcının ayağını ısırması. Avcının dikkati dağılmış ve güvercini yakalayamamış. Karınca güvercinin hayatını kurtarmış.

La Fontaine

Metinde verilmek istenen ileti nedir?

.....

KONUŞMALARDA MESAJ

Konuşmalarımızın içinde de çeşitli mesajlar vardır.

Aşağıdaki diyaloglardaki mesajları boşluklara yazalım.

1.

Anne yemek yiyelim?



Karşı tarafa verilen mesaj nedir?

-Karnı aç

2.

Saat geç oldu gibi bugün de çok yorucuydu.

Karşı tarafa verilen mesaj nedir?

.....

3.

Kitap sıkıcı gibi geldi bana. Sen ne düşünüyorsun?

Karşı tarafa verilen mesaj nedir?

.....

ÇİZİMLERDE MESAJ



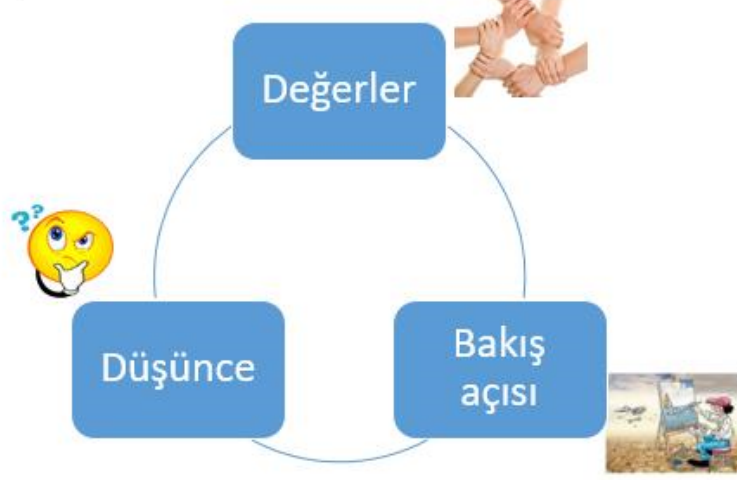
Çizimler de bize çeşitli mesajlar verir. Yukarıdaki karikatürün bize vermek istediği mesaj nedir?

.....

Hatırlatma: Metin çalışmalarında sorulan "bu parçanın ana fikri nedir?" Sorusu ile "parçanın vermek istediği mesaj nedir?" Sorunun cevapları aynıdır.

Mesajlarımızı neye göre veririz?

Düşünce, bakış açısı ve değerler deyince aklınıza gelenleri aşağıdaki kavram haritası üzerine oklar çıkararak yazalım.



Bakış açısı: Bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı.

Değer: Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü

Düşünce: Dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır.



Olaylara farklı bakış açıları ile baktığımızda farklı şeyler görürüz.

Yandaki resmi inceleyelim. Bakış açılarımız düşüncelerimizi oluşturur.

Yandaki resme bakalım.

Bu karikatürün verdiği mesaj nedir?

.....

Bu karikatürde kaç farklı bakış açısından söz edilebilir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Bu karikatürde kaç farklı düşünceden söz edilebilir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Düşünce ve bakış açısı birbirine bağlıdır.

Bakış açılarımız düşüncelerimizi oluşturur. İnsanların olaylar karşısında farklı düşünceleri ve farklı bakış açıları olabilir. Sanatçılar, yazarlar, bilim insanları ise çoğu insanın sahip olmadığı farklı bakış açılarına sahiptirler.

Yandaki resimde Picasso ile Salvador Dalí'nin masanın üzerindeki bir nesneye bakıp nasıl resmettiğine bakalım. Konuyla ilgili düşüncelerimizi aşağıya yazalım. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edelim.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Çekirdek Koşut Çalışma Yaprağı

1. Okumadan tahmin edelim. "Ağaç olsam" metninin başlığından ve resimden yola çıkarak okuyacağımız metnin içeriğini tahmin edelim.
(K-48)

Ağaç olmak istediğini dile getiriyor
sair insanlığa yarar vermek istiyor.

AĞAÇ OLSAM

İnsan değil de ağaç olsam,
Dallarımın arasından rüzgar esse.
Yapraklarım, çiçeklerim meyvelerim olsa!
Mevsimleri yaşasam...
Köklerimle toprağın derinliklerine sarılsam.
Kuşlar konsa dallarıma, yuva bile yapsalar...
Böcekler, karıncalar yollansalar içime...
Çürütseler oralarımı,
Ballarım, sakızlarım olsa
Gövdeme bir insan yaşlanıp uyusa...
Ben bunları hiç bilmesem, sadece ağaç olsam...

ERKAN OĞUR



1. Okuduğumuz metin türü nedir?

Şiir

2. Bu metin türünü diğer türlerden ayıran özellikler nelerdir? (K-38)

Kâfiyeli, dizeli, mısralı olması.

3. Şairin istediği nedir? Neden? (K-54)

Ağaç olmak

4. Şiiri tekrar okuyalım. Şair, "Mevsimleri yaşasam" dizesinde ne anlatmak istemektedir? İnsan olarak mevsimleri yaşayamamakta mıdır?

Daha yağun mevsimleri hissetmek

5. Bu şiiri okurken neler hissettin?

Ağaçları hissettim

6. Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir?

Ağaçlar

7. "Ağaç Olsam" başlığı ile okuduğumuz şiirin içeriği arasındaki ilişki sizce uyumlu mu? Farklı üç başlık da siz yazın. (K-23)

"Uyumlu." "Ağaçlar Gibi" "Tandı onlar Gibi" "Keşke dedim"

8. Bu şiirin bize vermek istediği mesaj nedir? (K-57)

Ağaçların çok iş yaptığı.

9. Şiiri bir meteoroloji mühendisi bakış açısı ile okusan özellikle hangi detaylar neden dikkatini çeker? (K-52)

Mevsimler onun dikkatini çeker

(K-58)

10. Okuduğumuz şiirde sizce önemli olduğunu düşündüğünüz kelimeler nelerdir? Neden bu kelimeler önemlidir?

Ağaç, Ana fikir buradan çıkıyor.

11. Okuduğumuz şiirde anahtar kelimeler hangileridir?

.....
.....

12. Yepyeni Bilmecelerim Bildirmecelerim ☺ ☺ ☺

Yeşil dalları, yaşar ormanı
Beyaz, siyah yumuşacık, sever havucu
Ne rengi var, ne kokusu hep içilir lıkır lıkır
Bembeyaz bir yaprak, yaz, çiz, boya
Yere serilir, renk renk, desen desen

..... ağaç
..... tavşan
..... Su
..... Kâğıt
..... Halı

Şimdi yarım kalanı sen tamamla arkadaşlarına sor

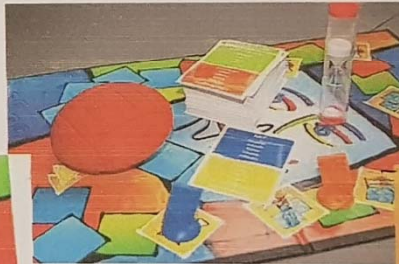
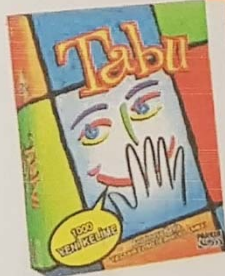
Uzun boyunlu, beyaz kumaş, zarf, dâşır, kugu
Defter, kitap,.....

İpuçlarını ver bulalım.

.....
.....

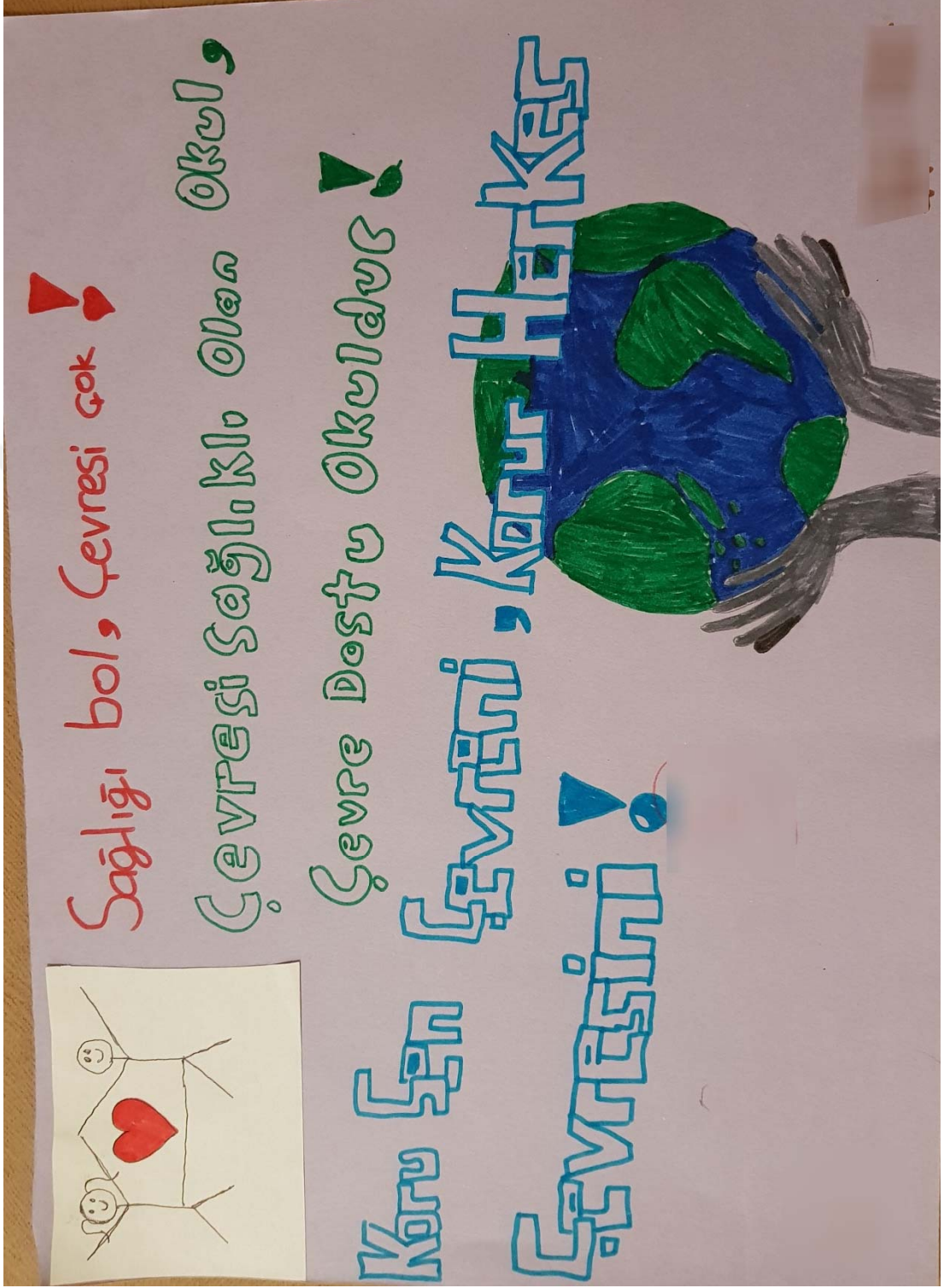
Yeni aldım,
Heje conlaaştı,
İçinde çok çok,
Dışında eğlence,
Dedemde okudu,
Şimdi ben okuyorum,
Nerakımı,
Beyaz bir yaprak,
Araştırıyorum, her an,

Oyun zamanı TABU!



SANAT
YARATICILIK
TASARI
GÜZELLİK
ANLATIM
KURAL





Kirli Çevre ile Temiz Çevre Akrostiş

Kirliken etraf

İğrenir çocuklar

Renkler kaybolur

Leylekler uçuşmaz gökyüzünde

İlkeler yok olur

Çirkin mikroplar var olur

Etraf kirli

Ve olur çocuklar hasta

Rüyaların kahramanı çocuklar

Eğlenemez dur

İlkeler var dünya
Leylekler uçuşınca
Eğlenir çocuklar

Tertemiz etraf
Emirler yok olur
Müsait bir zamanda
İlkeler var olur
Zinde çocuklar oynar dışarıda

Çünkü onlara gerekli
Eğlenmeleri lazım
Ve şelaleler şırıl
Renkler artık burda
En güzel çevre bu çevre

Çekirdek Koşut Çalışma Sayfası

Şiir nedir?

"Şiir dilin özüdür, kokusudur, lezzetidir, müzik yeteneğidir."

Ahmet Hamdi Tanpınar

Şiir yazarken hangi kurallar aklına gelir?

Kafiye, ölçme ve noktalama işaretleri olması.

Şiirlerin kulağımıza gelen hoş melodisi olabilir. Bu melodinin sebepleri neler olabilir?

Aliterasyon (Ses Yinelemesi): Bir şiirde ya da düzyazıda ahenk yaratmak amacıyla aynı sessiz harf ya da hecenin tekrarına aliterasyon denir.
Salkım salkım tan yelleri estiğinde

Birbirimize baktık,
Ben beni gördüm, sen seni gördün.

Asonans: Şiirde aynı ünlü seslerin tekrarına denilir. Aliterasyonla genellikle birlikte yapılır.

Kafiye (uyak) - redif: Şiirlerde dize sonlarındaki hecelerin aynı olmasıdır.

Şiirime kanat taktım -ak: Kafiye
Uçsun diye bıraktım -tım: Redif
Dolaştı tüm dünyayı -ı: Redif
Öptü bütün çocukları

Şair neleri kullanarak şiir yazar?

Saviasını, duygularını, fikirlerini

Şiirde olması gerekenler?

Kafiye, mısra, dize, ruh

Şiirlerde bazen abartılı ya da duygusal bazı unsurlara rastlarız. Bunlar şiire farklı bir tat katar. Abartılı unsurlar, bir olayın ya da herhangi bir canlının, nesnenin olduğundan daha büyük ya da daha küçük gösterilmesidir.

Aşağıda iki örnek var, bir örnek de sen yaz.

- Onu dağlar, denizler kadar seviyorum.
- Dünya bir anda minicik oldu, avuç içine sığdı.

3. Güneşler kadar isim yok.

Duygusal unsurlar; yazdığımız yazımıza duyguların da eklenmesidir.

Aşağıda iki örnek var, bir örnek de sen yaz.

1. Üzgün bulutlar ağlıyordu, rüzgar sıkılmıştı.

2. Annemi seviyorum en çok,

Babamı seviyorum çok çok

3. Hayvanlar neşeli, insanlar coşkuluydu.

Şiir yazarken kullanılabilecek teknikler neler olabilir?

Şiir kurallarına uymak.

Şiir yazarken benzetmeleri çok kullanırsınız. Kitap bir bilgeye, şiir bir kuşa benzetilebilir. Aşağıda buna bir örnek var inceleyelim.

Şiirime kanat taktım

Uçsun diye bıraktım

Dolaştı tüm dünyayı

Öptü bütün çocukları

Buradaki benzetme: şiirin kuşa ya da uçan bir şeye benzetilmesi

Şiirin uçması

Şiir insana benzetilmiş.

Sizde aşağıya bir şiir yazın, istediğiniz gibi resimleyin, süsleyin. (Şiirinizde benzetme, abartma ve duygusal öğeler de olsun)



GÜLLER

Güller aldım dünyalar kadar
sular döktüm kuraklar kadar
Parasını verdim cebim kadar
Bir de ne göreyim! bozulmuş
benim gütlüm.



2.3. Bir Sür de Bizden...

Sürüni okuyalım.

Neler yapacağız?

Aşağıdaki sorulara tüm sınıfa boyunca kendinize soralım.

- Sürü etkili olmasında kişisel yapıcı mı yoksa tıynetçi mi daha etkilidir?
- Sürüni daha etkili kılmalı için hangi teknikleri kullandınız?
- Yazdığınız Sür, sizin hangi özelliklerinizi yansıtıyor?
- Sür yazmaların gelecekteki amacı?
- Sürü nerede yazmalı kullanılır?

Çahit Sidi Faraci'nin kendisi el yazmasıyla bir şii

Gün Sürü

Yakın, boy değil, kel, lacak
ve bütün bu günde,
Aşkınla anca
Kendini dırlandı,
Bulaşır fıkralığı,
Aykırınun oğru
Geniş ve derin hayatta
Cahid Sidi

Aşağıdaki seçeneklerden birini kullanarak bir sürü yazalım.

1. Anama

1. Seçenek: Zor bir durumda yaşadığınız çocukları anlatan en az on dize bir Sürü yazınız.

2. Seçenek: Sürüni, anahtar kelimeler kullanarak yazınız. Anahtar kelimeleriniz değün, baksın ayın, teniz, kenti.

3. Seçenek: Çene kızıyla, meşaf tıyeren en az beş dörtlükten oluşsun bir Sürü yazınız.

Çahit Sidi

Dikkat! Sürü
Çahit Sidi, cıktan Sidi,
Yan Sidi, kaflan Sidi,
Bir Sidi, muntan Sidi;
Kuşun misin de kavrulmuş
Çahit Sidi.

Fark edilmeyen Canlılar

İllic bir meltem eserken,
Veyah firtına koparken.
Yğun iştrafında,
Belki yolda bile.

Hayatın farkası,
Onlarda canlı,
Dikkate alınmalı,
Bir kenara atılmamalı.

Fark edilmezler, ^{Fark edilmezler}
Sanırsın belli. ^{Sanırsın belli.}
Belki de onlar, ^{Ama belki onlar}
olmadığı için değil, ^{görmediği}
Sen görmediğin için.

Dikkat et onlara,
Onlarda can canlar.
Lakin dikkat et kendine,
Bazıları boylarından büyük,
Fak büyük zararlar yaratır.

Sakakta yaşayan,
Saklanan köpekler,
Belki nadir türler.

Dikkat et!
Yok olursa budanya,
İşisten geçmiş,
Tükemiş olacak bu,
Dünya!

Eşi dostu ara,
Sal haberi.
Usulca birtiyor,
Tüküyor sun.
Yıllar geçiyor,
Zaman tüketiyor.

Saçların ağrıcak,
Türkü dinleyecek,
Dert, yanacaksın;
Keşke yapsaydım,
Keşke kurtarsaydım,
Keşke yok olmasaydı,
Dünya!

Senin için,
Torunların için,
Ve hepimizin
Geleceği için.

SAHIP ÇIKIY
O

Bağlantılar Koşutu Örnek Çalışma Sayfası

1. Metnin başlığını okuduğunuzda bu metnin içeriğinde neler olabilir? (K-48)

Yakınlarda yaşanancaak olan kuraklığın en çok bitkileri etkilediğini

2. Aşağıdaki metni öğretmenimizin yönergelerini dikkate alarak okuyalım. (K-1-2-3-4-5-6-7-8-9)

BİTKİLER KURAKLIK İLE MÜCADELE EDECEK

Dünya varolduğundan beri insanlar çevreyi merak etmişlerdir. Taş devrinde yaşayan insanlar yaşadıklarını anlatmak için resimler yapmışlardır. Yapılan incelemeler ve kazılar Cilalı Taş döneminde yaşayan insanların bitkiler ve hayvanları kullanmak için çeşitli aletler yaptığını bulgulamıştır. İlerleyen dönemlerde Eski Mısır Hiyogliflerinde tarımı geliştirmek kullanılan çeşitli ilaçlardan bahsetmektedir. Günümüzde tarım ile ilgili araştırmaları üniversitelerin Ziraat Fakülteleri yürütmektedir. MKÜ Ziraat Fakültesi Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Berkant Ödemiş, kurak koşullarda bitkilerin toleranslarını artırmaya yönelik 142 bin lira bütçeli projelerinin TÜBİTAK tarafından kabul edildiğini söyledi. Mustafa Kemal Üniversitesi (MKÜ) Ziraat Fakültesi'nde hazırlanan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen proje kapsamında, bitkilerin kültür yardımıyla kuraklığa dayanıklı hale gelmesi için çalışma başlatıldı.

Kuraklığın çevreyi ve insan sağlığını olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Gereğinden az su tüketilmesi zamanla hücrelerde deformasyona neden olmaktadır. Bu hücre deformasyonu insanları etkilediği gibi bitkileri de etkilemektedir. "Bitkilerin kurak dönemlerde su tüketimini en aza indirmek amacıyla bu projeyi hazırladıklarını" vurgulayan Ödemiş, şöyle devam etti:

"Proje kapsamında, başta pamuk olmak üzere farklı bitkilere su eksikliği uygulayarak, bu konuda verimin artırılmasına yönelik dışarıdan yapabileceğimiz uygulamaları gerçekleştiriyoruz. Bu kapsamda, bitkilerdeki kültür gibi yapraktan uygulanan besin maddesinin klorofil içeriğini artırarak, fotosentez miktarını kurak koşullarda artırmaya yönelik çalışma yapıyoruz. Projeye Türkiye'de son yıllarda kuraklık nedeniyle ortaya çıkan sorunların giderilmesini amaçlıyoruz. Türkiye tarihindeki kuraklık verilerini inceliyoruz. Sadece Amik Ovası'nda 2013'teki yağış miktarı, geçen yıllara kıyaslandığında yüzde 30 düşmüş durumda. Geçen yıl düşen toplam yağış miktarı 450 ila 470 milimetreyken bu yıl çok yağışlı geçiyor. Yıllar arasında bir orantısızlık var."

Uygulamayı ilk etapta çok su tükettiği için pamuk üzerinde deneceklerini aktaran Ödemiş, olumlu sonuçlar elde etmeyi umduklarını, diğer bitkiler üzerinde de çalışma yapacaklarını kaydetti.

Projede deneme aşamasında olduklarını belirten Ödemiş, "Uygulamanın, bilinçsiz şekilde yapılması ciddi risk doğurur. Projede güvenilir sonuçlar elde edildikten sonra (haklı) denemesi uygun olur. Çünkü kültür, dikkatsiz kullanıldığında çevre ve toprak sağlığı açısından son derece tehlikelidir. Bu çalışmamızda da zaten ilaç toprağa değil, bitki yapraklarına uygulanıyor. Bunu çiftçilerin kendi başına denemesi, tarım açısından riskli sonuçlar doğurur" dedi.

Gazete Haberi Ocak, 2017

8. Yukarıdaki "Taş Devri , Mısır Hiyeroglifleri" kelimelerini dikkate alarak. Sizce bir tarihçi nasıl bir bakış açısı ile bu metni okur? (K-62-52)

O dönemdeki yaşamı merak ederek okuyabilir.

Olayların neden sonucunu, ne zaman olduğunu dikkate alır.

9. Sizce bir Tıp doktoru hangi bakış açısı ile bu metni okur? (K-62)

İnsanlara ve bitkilere olan zararları önem vererek okuyabilir.

10. Bu metni yazan kişinin değer yargıları neler olabilir? (K-40)

Yardımsızlık, dürüstlük, Sabır, Galiliklik

11. Farklı bilim dalarını gördük. Çeşitli bilim dallarına göre okuduğunuz metinden çıkarılabilecek mesajlar nelerdir? (K-57)

Kuraklık kötüdür. → Ekoloji

Kuraklık toplumu etkiler → Sosyoloji

Kuraklık sebebiyle fakir oluruz → Ekonomi

12. Okuduğunuz metin ikna edici bir metin. Bu metindeki bilgilerin doğru olup olmadığını nasıl anlarız? (K-56-Hatırlama)

Kaynağına bakarız, Kaynak güvenilir mi? yoksa değil ay.

13. Araştırma yaparken nelere dikkat ederiz? Araştırma yapma yöntemleri bilim dallarına göre farklılıklar gösterir mi?

Evet, Gazetesi gider da kar

Kınyası, simleri karıştır.

14. Bu metindeki her bilgi doğru mu?

Araştırma gerçektir, bileneysiz

15. Bilgilerin doğru olup olmadığını nasıl karar veriyorsunuz? (K-56 Uygulama)


Araştırıyorum, Okuduğum hep aynı ise doğru

Kimliğe Duyarlılık Koşutu Çalışma Sayfası

Şiir yazmaktan hoşlandın mı?
...Hoşlanırım..Hoşlandım:.....
.....

Şairlerin dünyaya ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun? Neden?
...Hayatı renklendirir.....
...ve süslü..sözlerle bi-
ze..umut..verir:.....
.....
.....
.....


Şairlerin iyi birer gözlemci ve duygusal insanlar olduğu söylenir. Sen de şiir yazacak kadar iyi bir gözlemci ve duygusal bir insan mısın?
.....Ben kendi bakımda.....
kafasızım..ama ailem..
..benim sek..iyi!.....
..kır..gözlemci ol-
duğumu..düşünüyör.



Kendimizi tanımamız önemlidir.
Çoğu zaman aynaya bakmaya benzetilir.
Güçlü ve zayıf yönlerimizi bilerek daha başarılı olabiliriz.
Zayıf yönlerimizi bilirse, geliştirmek için çalışırız.

Şiir yazma konusunda güçlü yönlerin neler?
...Kafiyeler ve kalbe dokunan ve ayrıca
sadece yazdığım kişinin anlayacağı
şifrelemeler kullanırım.....

Şiir yazma konusunda zayıf olduğunu düşündüğün yönlerin neler?
...Bilmem:.....
.....
.....



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA
Doğum Tarihi : 01.01.1984
Unvanı : Uzman
Öğrenim Durumu : Yüksek Lisans
Çalıştığı Kurum : Milli Eğitim Bakanlığı / Başakşehir BİLSEM

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Üstün Zekalılar Öğretmenliği / Türkçe Öğretmenliği (Ç.A.P.)	İstanbul Üniversitesi	2006
Y. Lisans	Üstün Zekalıların Eğitimi A.B.D.	İstanbul Üniversitesi	2008
Doktora	Üstün Zekalıların Eğitimi A.B.D.	İstanbul Üniversitesi	2017

Yüksek Lisans Eğitimi

Yüksek Lisans: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Üstün Zekalılar Eğitimi Bilim Dalı.

Tez Adı: Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün Ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi

Danışman: Doç. Dr. Serap Emir

Doktora Eğitimi

Doktora: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Üstün Zekalılar Eğitimi Bilim Dalı.

Tez Adı: Üstün Zekalı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye Ve Yaratıcılığa Etkisi

Danışman: Doç. Dr. Serap Emir

Yayınlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler (SCI,SSCI,Arts and Humanities dışında)

Emir S., İşlekeller A. (2009). “İlköğretim Öğrencilerinin Somut İşlemsel Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi” Trakya Üniversitesi 5. Uluslararası Balkan Kongresi. Edirne.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

İşlekeller Bozca A., Emir S. (2017). “Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler ile Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Derse İlgilerinin Farklı Değişkenlerle İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Uluslararası Üstün Yetenekliler/Zekalılar Konferansı. Ankara.

İşlekeller Bozca A., Emir S. (2017). Eleştirel Düşünmeye Dayalı Türkçe Öğretiminin Üstün Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi 4. International Eurasian Educational Research Congress. Denizli.

İşlekeller Bozca A., (2013). İşitme Engelli Olan ve Olmayan Çocuklarda Sosyal Becerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Elmis-Er 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi. Konya-Akşehir.

İşlekeller Bozca A., (2013). Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Dil Gelişimleri. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Elmis-Er 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi. Konya-Akşehir.

İşlekeller Bozca A., (2013). Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Çocuklarda Sosyal Becerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Elmis-Er 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi. Konya-Akşehir.

İşlekeller Bozca A., (2012). An analysis of different Hopelessness and Self Esteem - Umutsuzluk ve Benlik Saygısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, 4.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul.

İşlekeller Bozca A., (2012). Investigation Of Pre-School Children's Perceptions Of Different Variables - Okul Öncesi Çocukların Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, 4.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul.

İşlekeller A., (2009). “Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması”. Ankara Üniversitesi, 2.Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı. Nevşehir.

İşlekeller A., (2009). İlköğretim Türkçe 1-5. Sınıf Kitap Setlerinde Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Yazma Açısından İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, 2.Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı. Nevşehir.

İşlekeller A. (2008). Comparing The Self-Esteem Of Students With Hearing Impairment, Gifted Students And Normal Student. 2. International Conferance on Special Education(ICOSE 08) Marmaris – Muğla – Turkey

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

İşlekeller Bozca A., (2012). Üstün ve Normal Çocuklarda Farklılaştırılmış ve Normal Müfredatın Başarı, Tutuma Etkisinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Ankara.

İşlekeller Bozca A., (2012). “Üstün ve Normal Çocuklara Göre Başarısızlık Nedenleri”. Hacettepe Üniversitesi. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Ankara.

İşlekeller A. (2009). “İlköğretim Öğrencilerinin Zeka Seviyelerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri”. Üstün Yetenekli Çocuklar 2. Ulusal Kongresi Anadolu Üniversitesi Kongre Merkezi – Eskişehir.

İşlekeller A. (2008). “Üstün Zekalı Ve Normal Öğrencilerin Kendine Saygılarının Karşılaştırılması”. Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, Ankara.

Yazılan kitaplar

“**Türk İşaret Dili Sözlüğü**” Ankara, 2012.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=264

Projeler

MEB - İstanbul Üniv. Üstün Zekalı Çocuklar için Eğitim Modeli Projesi **2004– 2012**
Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu - Düşünme Becerileri Eğitmeni

“Üstün Zekalı Öğrencileri Normal Yaşıtlarından Tamamen Ayırmadan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılacak Bir Modelin Geliştirilmesi Projesi, İstanbul Üniversitesi Araştırma Fonu, 2002-2012”

İstanbul Çocuk Üniversitesi, Yaratıcı Yazarlık Yaz Okulu
2010 - 2012

4-8. Sınıf Yaratıcı Yazarlık Yaz Okulu Programı Koordinatörü

Son iki yılda verdiğiniz lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2015-2016	Güz				
	İlkbahar	Üstün Zekalılarına Türkçe Öğretimi	1	2	35
		Üstün Zekalılarına Çocuk Edebiyatı	2	0	35
2016-2017	Güz	Cumhuriyet Dön. Türk Edebiyatı	2	0	20
		Türk Dili I	2	0	80
	İlkbahar	Üstün Zekalılarına Türkçe Öğretimi	1	2	80
		Üstün Zekalılarına Çocuk Edebiyatı	2	0	35
		Türk Dili II	2	0	80
		İşitme Görme Yetersizliği	2	0	40