

**T. C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ: KARMA  
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TUĞBA YURTKULU**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN**

**ŞUBAT 2018**



**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME**  
**BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ: KARMA**  
**YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TUĞBA YURTKULU**

**DANIŞMAN**

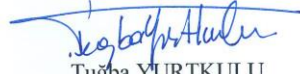
**YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN**

**ŞUBAT 2018**

## BİLDİRİM


### BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

  
Tuğba YURTKULU

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi: Karma Yöntem Araştırması' başlıklı bu yüksek lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

  
Başkan: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Üye: Yard. Doç. Dr. Serhat ARSLAN



Üye: Yard. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05/02/2018

  
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Eğitim, saniyesinde değişim rüzgârları esen bir dünyada gelecek nesillere bu sürece adapte ederek yeniliklere kapı aralamaya yarayacak araçtır. Özel yetenekli çocuklar, toplum yaşantımızda vizyon sahibi bireyler olarak önemli bir güce sahiplerdir. Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin alması gereken eğitim üzerine son yıllarda çok daha fazla çalışma yapılmaktadır. Bu eğitimlerin temelini, çocukların kendi potansiyellerini keşfedebilecekleri, yaratıcılıklarını ön plana çıkartacakları, günlük yaşamı kolaylaştırıp teknolojinin yansımalarını uygulamalarına aktarabilecekleri, bilim okuryazarlığını geliştirebilecekleri yapılarda olmalıdır. Bunun sağlanmasında öğrencilerin nasıl düşüneceklerini, bu sürecin aşamalarını belirleyecekleri üst düzey düşünme becerileri ile farklı bakış açıları oluşturmayı sağlayan eleştirel düşünme arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması esnasında ihtiyaç duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen, bana farkındalık kazandıran, kararlılıkla çalışmaya teşvik eden danışman hocam; Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN' a, yardımını esirgemeyen hoş sohbetiyle bana moral veren Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ' a, yardım istediğimde yanımda olacağını hissettiren Yrd. Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN hocamlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çok kıymetli ailem, öğretmenliğin şerefli, ışık saçan ve hayatı etkileyen bir meslek olduğunu aktaran ailem Ahmet ve Perihan YURTKULU'ya, çalışkan olmasaydı buralara gelemezdim dediğim, güçlü olmamı sağlayan, yol gösterenim ablam Azer YURTKULU'ya teşekkür ediyorum. Ayrıca; bu alanda çalışmama vesile olan, her konuşmamızda ufkumu açan kıymetli Zeliha ÇELİK'e, tanıdığım için çok memnun olduğum, mesleğime daha tutkulu sarılmamı sağlayan ve uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Eğitim Müfettişi Sayın Fehimdar ÇİFTÇİ'ye, her zaman destek olan, yanımda olan dayım Doğan TAŞDEMİR ve ailesine, “kızım” diye hitap ederek hayatıma güzellikler katan dayım Salih TAŞDEMİR'e, tez dönemimde elinden gelen yardımı esirgemeyen müdürüm Ender EVİRGEN'e, her zaman gösterdiği destek ve yardımlar için Aslıhan ŞAHİN'e, kardeşlerim Burcu ve Ulaş HEZER'e, Fatma Başak'a, Kısmet ve Zafer ADALI'ya verdikleri destekten, yanımda olduklarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

## ÖZET

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Yurtkulu, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim  
Bilim Dalı.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Şubat, 2018. xiv + 117 Sayfa.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki olası ilişkiler ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Bunun yanısıra; özel yetenekli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin, öğretim programlarına üst düzey düşünme becerilerinin yansıtılması ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkındaki fikirlerinin yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın örneklem grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara’ da bulunan Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler E.K.S Vakfı Okulu ve BİLSEM’de (Balıkesir, İstanbul ve Sakarya) öğrenim gören 168’ i erkek 136’ sı kadın olmak üzere toplam 304 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkileri ve özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin öğretim programlarına aktarımı ile ilgili fikirler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise normallik testi  $n < 50$  olduğu durumlarda Shapiro Wilks testi,  $n > 50$  olduğu durumlarda ise Kolmogrov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırılmasında sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin

incelenmesinde, normal dağılım gösterdiği Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 21 ile yapılmış ve istatistik analizlerde anlamlılık düzeyi (p- value) olarak dikkate alınmıştır. Ayrıca; değişkenleri açıklamada ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerlerde yansıtılmıştır. Araştırmada üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık bulunmazken, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Eleştirel düşünme açısından hem cinsiyet hem de sınıf düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ile öğrencileri tanımlamaları, eğitim programlarına dâhil edilmesi gereken özellikleri, programın değerlendirilmesi, derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler hakkındaki yorumları bulgular kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli, Üst Düzey Düşünme Becerisi, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Öğretmen Görüşleri, Karma Yöntem



## ABSTRACT

# **GIFTED AND TALENTED STUDENTS' HIGHER ORDER THINKING SKILLS AND CRITICAL THINKING TENDENCY: MIXED METHOD STUDY**

Yurtkulu, Tuğba

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational  
Sciences, Curriculum and Instruction

Supervisor: Assis. Prof. Serhat ARSLAN

February, 2018. xiv + 117 Pages.

In this study, detecting possible relations between gifted students' metacognitive thinking skills and critical thinking skills, and if there are differences or not according to class level and gender in terms of the two dimensions and investigating gifted students' teachers' opinions on curriculums with semi-structured interview form are aimed.

The study's sample group consist of totally 304 secondary school gifted students from Turkey Highly Gifted and Talented E.K.S Foundation School in Ankara and BİLSEM (Balıkesir, İstanbul and Sakarya), 168 of them are male and 136 of them are female. In this study, the relation between gifted students' metacognitive thinking skills and critical thinking skills and gifted students' teachers' opinions on transferring critical thinking skills in curriculums are investigated. Pearson Momentler product-moment correlation method was used while investigating the relations. Differences that revealed according to gender and class level variances in terms of metacognitive skills, critical thinking and sub-dimensions variances are controlled with Shapiro Wilks test when test of normality  $n < 50$ , Kolmogrov Smirnov test when it is  $n > 50$ . Independent Samples t test was used when numeric variables have normal distribution while comparing unconnected two groups. To investigate the relation between numeric variables, Pearson's correlation coefficient, in which the variables have normal distribution, was used. Statistical analyses were made with

SPSS 21 program and significance level was assumed as (p- value) on statistical analyses. Also; while explaining variables, factors as average, standard deviation, and percentile were represented. In this study, it was detected that there is a significant relation between metacognitive thinking skills and critical thinking. According to the results of the study, in terms of gifted students' metacognitive thinking skills, while there is not a significant difference according to gender variable there is a significant difference according to class level. A significant difference according to both gender and class level variables cannot be detected in terms of critical thinking. With teacher interviews, teachers' identifying students, features that should be added curriculums, assessing the curriculum, teachers' comments on methods and techniques used at lessons were discussed in detail at findings chapter.

**Keywords:** Gifted and Talented, Higher Order Thinking Skills, Critical Thinking Tendency, Teachers' Opinions, Mixed Method

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	iii
Önsöz .....	iv
Özet .....	v
Abstract .....	vii
İçindekiler .....	ix
Tablolar Listesi .....	xii
Şekiller Listesi.....	xv
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Problem Cümlesi.....	4
1.3 Alt Problemler.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	4
1.5 Tanımlar .....	5
1.6 Kısaltmalar .....	6
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	7
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	7
2.1.1 Üstün Zeka/ Özel Yetenek Tanımları .....	7
2.1.2 Özel Yetenekli Kişilerin Özellikleri .....	10
2.1.3 Düşünmeyi Düşünme .....	15
2.1.4 Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	16
2.1.5 Eleştirel Düşünme .....	20
2.1.6 Yaratıcı Düşünme .....	26
2.1.7 Problem Çözme Becerileri .....	28

2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlgili Araştırmalar .....	30
2.2.2 Eleştirel İle İlgili Araştırmalar .....	33
Bölüm III, Yöntem.....	37
3.1 Araştırma Modeli .....	37
3.2 Çalışma Grubu .....	37
3.3 Veri Toplama Araçları .....	40
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	40
3.3.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği.....	40
3.3.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği .....	41
3.3.4 Görüşme Formu .....	42
3.4 Veri Toplama Süreci .....	43
3.5 Verilerin Analizi .....	44
Bölüm IV, Bulgular ve Yorum .....	45
4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki Anlamlı İlişkilerle İlgili Bulgular .....	45
4.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular .....	46
4.2.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Açısından Özel Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular .....	48
4.2.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Açısından Sınıf Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi .....	52
4.3 Özel Yetenekli Eğitim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular .....	58
4.3.1 Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	58

4.3.2 Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarına Yansıtılması ile İlgili Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular .	60
4.3.3 Özel Yeteneklilerin Eğitim Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemlerine İlişkin Bulgular.....	63
4.3.4 Öğretmenlerin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılabilirliği ve Uyguladıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular .....	65
4.3.5 Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Özel Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkilerine İlişkin Bulgular.....	69
Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	72
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	72
5.2 İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme ilişkin Sonuç ve Tartışma.....	77
5.3 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	77
5.4 Genel Sonuç ve Öneriler .....	83
5.4.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	83
5.4.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	84
Kaynakça.....	85
Ekler .....	100
Özgeçmiş.....	118

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. 2015 Yılı İçin Kabul Edilen En Önemli On Beceri Listesi .....	21
Tablo 2. 2020 Yılı İçin Kabul Edilen En Önemli On Beceri Listesi .....	22
Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri .....	25
Tablo 4. Nicel Çalışma Grubuna Katılanların Demografik Özellikleri .....	38
Tablo 5. Nitel Çalışma Grubuna Katılanların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	39
Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üst Düzey Düşünme Becerisi Arasındaki Korelasyon Olup Olmadığına İlişkin Analiz Sonuçları .....	46
Tablo 7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Açısından Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Tablosu ....	47
Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları .....	48
Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üst Düzey Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	51
Tablo 10. 5. Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	52
Tablo 11. 6.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	53
Tablo 12. 7.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	53
Tablo 13. 8.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel Ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	54

Tablo 14. 5.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması.....	55
Tablo 15. 6.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması.....	55
Tablo 16. 7.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması.....	56
Tablo 17. 8.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması.....	57
Tablo 18. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	58
Tablo 19. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarına Yansıtılması İle İlgili Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri	60
Tablo 20. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemlerine İlişkin Görüşleri.....	63
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılabilirliği ve Uygulanan Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 22. Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Üstün Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkilerine İlişkin Görüşleri ...	69

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üst Düzey Düşünme Becerisi Ölçeğinin Faktör Yükleri.....	41
Şekil 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Faktör Yükleri .....	42
Şekil 3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi İçin Oluşturulan Öğretim Programında Özel Yeteneklilerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	60
Şekil 4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Öğretim Programlarına Yansıtılması ile İlgili Avantajları.....	62
Şekil 5. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Öğretim Programlarına Yansıtılması ile İlgili Dezavantajları.....	62
Şekil 6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri .....	65
Şekil 7. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılmasının Nedenleri .....	67
Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Kısmen Ulaşılmasının Nedenleri.....	68
Şekil 9. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşamıyor Olma Durumları .....	71
Şekil 10. Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Üstün Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkileri.....	73



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Dünyanın her gün yenilenen yüzüyle karşılaşmak, toplumlarda bilgi ve bilim terimlerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Bu değişim teknoloji, demokrasi ve daha birçok alanda etkili olarak, bu değişimlere uyum sağlamayı zorunlu hale getirmiştir. Bu değişimleri sağlamak ise, problemi, bilgiyi özümseyerek farketmek, çözüm sunabilmek, toplumun bu konularda aydınlanması amaçlı bilgilendirmesini kapsamaktadır (Kaptan, 1998). Çağın gerisinde kalmamak için toplumun yönlendirilmesinde okullarda, beraberlik duygusunun esas alınarak gelecek için bireylerin yetiştirilmesinde, toplumun ve bu alanlarda ilerleme kaydetmeyi arzu eden bireylerin umdukları eğitimin verilmesi gerekmektedir. Dünyadaki değişimlerle birlikte, insanlardan umulanlarda farklılık göstermiştir. Daha hızlı düşünen, üretim yapan, değişimleri fırsat sayan, işleri daha kolaylaştıran ürünler tasarlayan bireyler olmaya doğru gidilmektedir (Çiftçi, Eruçar ve Yamen, 2008). Ütopik olarak karşıladığımız yapay zekâ, 3D yazıcıların varlığıyla organ yapımı, Da Vinci teknolojisi sayesinde cerrahi müdahalelerin robotlar ile yapılabilmesi, duygulara karşılık veren ve vatandaşlık bile alan robotların olduğu göz kamaştırıcı yeniliklere ev sahipliği yapan bir dünyada yaşamaktayız. İleride insan ve robotların bir arada olacakları bir hayat yaşamak belki de şaşırtıcı olmayacaktır. Bu ilerlemeler arasında yorulmayan, çok az yanlış yapan, verilen her bilgiyi bellek kapasitesi kadarıyla alan bu robotlar dünyasında insanoğlunun farkı, düşünebiliyor ve düşündükleri hakkında çıkarımlarda bulunuyor olması olacaktır. Düşünmek, insanları diğer canlılardan farklı kılan en önemli ayrıcalıktır. Ulaşılması mutlu eden amaçlarınızdan tutun yüzleşmekten ürküten korkularınıza kadar her şey düşünme ile mümkündür (Levy, 2010). Ünal (2006)'ın belirttiği gibi, düşünmek içinde bulunduğumuz durumun zihnimizle buluşmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2005), tarafından düşünmek, sahip

olunan fikirlerden yola çıkılarak başka verilere ulaşp daha üst seviyede birikimleri sağlamak olarak da tanımlanmaktadır. Bu birikimlerin sağlanması için en gerekli yer olan kurumlar okullardır. Okullarda, öğrenilenlerin günlük yaşantımıza aktarılması gerekmektedir. Eğitim sayesinde farklılaşma olur. Meslek edindirme, yaşanan topluma uyum sağlamak, sosyalleşmek, bakış açısını geliştirmek gibi toplumun kişiden beklentilerini sağlamayı amaç edinen yerlerdir (Fidan, 2012). Sternberg'in (1981) geliştirilmesinin mümkün olduğunu ifade ettiği zekâyı; bireyin bulunduğu toplum yargılarını dikkate alarak, var olduğunu farketdiği meziyetleri güçlendirmek için yaşadığı yere uyum gösterip, edindiği yararlı bilgileri paylaşarak yaygınlaştırılmasını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Sternberg ve Grigorenko (2002), zekânın işlevselliğini gelecekte yön gösterici olarak karşımıza çıkacak bireylerin sahip oldukları özelliklerin eksik ya da güçlü taraflarını farkederek, bunları kullanarak alternatif yollar üretmeyi sağlayacağını vurgulamaktadır. Zekâ kişiye özgü olmakla birlikte bazı bireylerin zekâ kapasiteleri farklı düzeyde olabilmektedir. Bu bireylerde pratik zekâ, yaratıcılık, liderlik yeteneği, bulunduğu ortamda öne çıkma gibi özellikler belirgin olarak farkedilmektedir. Bu kişiler hayata yön veren, her ülke nüfusunun %2'lik kısmını oluşturan özel yetenekli olarak isimlendirilen kişilerdir. Özel yetenekli bireyler, üstün olmayanlara göre psikomotor beceri ve sağlık açısından yüksek seviyede, güncel siyasi olaylara karşı hassas, yaptığı işlerin arkasında durabilen, olaylarda öncü olma isteği yüksek, hayal gücü ve yaratıcılık özellikleri gösteren kişilerdir (Davashgil, 1990). Aynı yaş grubunda öğrenme hızı yüksek olan, üretken, sanat ve önderlik ruhu olan, bilişsel bakımdan iyi olan, soyut düşünme yeterliliğine sahip, merak ettiği konularda sadece ona odaklanan ve bu ilgileri bir bütün olarak sunan bireylerdir (MEB, 2017). Yaşıtlarına göre oldukça farklı düşünme kapasitesine sahip olan bu çocuklar, analitik, eleştirel, karmaşık problemleri çözebilen, hayal kurabilen ve gerçeğe dönüştürmede nelere ihtiyacının olacağı yargısına varabilecek kısaca üst düzey düşünme becerilerine sahip olan kişilerdir. Üst düzey düşünme becerileri sözel yollu ifade edilmelerinde destekleyici etkisi olup, anlaşılabilirliği artırmak, doğru yönlendirmeleri sağlamak için ilişkisel düşünme fırsatı sunmaktadır (Freeman, 2015). Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak; soyut düşünmeyi, hayal kurarak nesnelerin farklı boyutlarını fark edebilmeyi, kategorize ederek birçok nokta ile ilişkilendirebilmeyi, aynıyı ya da farklı olanları

ayırt edebilmeyi ve bunları bütüncül olarak deneyimledikleriyle birleştirip sunumunu zihinsel süreçler çerçevesinde yapabilmeyi içerir(Choorapanthiyil, 2007). Bu becerilerinin oluşturulmasında alt başlıklarının her biri birbirini destekleyici yapıdadır. Eleştirel düşünme farklı bakış açısıyla düşünmeyi o da yaratıcılığı, yaratıcılık problem çözmeyi ve parçaları bütünleştirip ya da daha küçük parçalara ayırarak gözlemlemeyi sağlar. Willingham (2007) eleştirel düşünmeyi analitik, yaratıcı, yansıtıcı, meta biliş gibi diğer düşünme biçimleri ile iç içe geçmekte ve bunları birbirinden ayırt etme noktasında sınırların olmadığı şeklinde ifade etmiştir. Aşlında bir konu üzerinde yapılacak eleştirel düşünme, diğer düşünme biçimlerinin sınırlarına girerek oluşturulmaktadır (Coffman, 2013).

### 1.1 PROBLEM DURUMU

Araştırmanın gerekçesini oluşturan en temel nokta; hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için düşünmeyi düşünme üzerine nasıl gerçekleştirebileceğine ulaşma çabasıdır. Toplumları ileriye taşıma fırsatı sunacak olan özel yetenekli bireylerin, sahip olduğu bilgi ve yetenek kapasitesini doğru yönlendirerek gelişimlerini desteklemek gerekmektedir. Eğitim programları, ülkelerin eğitim politikalarının okullarda sunulma şeklidir. Hayal etmesi zor olan birçok fikrin yaratıcılıkla buluşup ete kemiğe büründüğü yenilikçi, sınırı olmayan bir dönem yaşanmaktadır. Öğrenilen kalıplaşmış bilgiler ile daha farklı neler yapılabilir, nerelerde kullanılabilir soruları ön plana çıkmaktadır. Dünyadaki değişime ayak uydurulursa gelecek; korkuyla bakılacak yer olmaktan uzaklaşacaktır. Dünya Ekonomik Formu'nda da belirtildiği gibi gelecek on yıl içerisinde istenilen en önemli beceri sıralamasının başında karmaşık problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin etkililiği gelecektir. Üst düzey düşünme becerisi, hayatı tam manasıyla çözümleyebilmek, sorunlara alternatif çözümler sunabilmektir. Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimine sahip olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanarak bu çalışma yapılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmış, ayrıca demografik özelliklerden cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere yönelik farklılıklar incelenmiştir. Bununla birlikte; özel yetenekli

öğrencilere bakış açıları ve uygulanan eğitim programlarına yönelik görüşleri nitel çalışma ile belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

“Özel yetenekli öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme eğilimi arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## 1.3 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Üst düzey düşünme becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uygunluğu bakımından geçerli ve güvenilir midir?

1.2.2 Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.3 Eleştirel düşünme açısından özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı ilişkisi var mıdır?

1.2.4 Üst düzey düşünme becerileri açısından özel yetenekli öğrencilerin göre sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine anlamlı ilişkisi var mıdır?

1.2.5 Öğretmenlerin, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

## 1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Hızla değişen dünya şartlarına uyum sağlanmasında etkili olan okullar, öğrencilerin bilişsel yeterliliklerinin yönlendirilmesinde de etkin rol oynamaktadır. Okullardaki eğitimden beklenen, 21. yy da ülke kalkınmasında etkili olacak olan, geleceğin ayak seslerini duymak ve oraya yönlendirmeyi sağlamaktır. Bireylerin, hayatı

değerlendirirken, anlamlandırırken eleştirel göz ile bakmaları sağlanmalıdır. Böylece gelecek yıllar içerisinde bireylerden beklenenler içerisinde karmaşık problemleri çözme, yeniliklere uyum sağlama, hayal gücünün sınırlarına ulaşabilme niteliklerine sahip olmaları yer almaktadır. Sadece okul hayatlarında olmayıp, sonsuza kadar onlara fayda sağlayacak gerçek yaşam ve meslek hayatlarında da uygulamaya dönüştürebilecekleri düşünme yöntemlerini kullanmalarını sağlamak esas noktadır. Değişen dünya şartlarında edinilmesi gereken bilginin ne olduğuna karar verme, onun bulunmasını sağlayacak kaynakları tespit edebilme ve bunları uygun yerlerde kullanma becerisinin aşılması gerekmektedir. Bunun sağlanmasında etkili olacak olan, üst düzey düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme yöntemini uygulamaya dönüştürmektir.

Bu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinin alt boyutları olan bilgiyi kazanma, bilgiye başvurma, bilgiyi kullanma ile eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları olan eleştirel açıklık ve yansıtıcı şüphecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazında daha önce özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sağlayacağı katkı, öğrencilerin farklı bakış ve gelişimi için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerinin varlığının eleştirel düşünme ilişkisinin incelenmesidir. Üst düzey düşünmeye sahip bireylerin eleştirel düşünme boyutunda sahip oldukları boyutların tespit edilmesidir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tanımalarının, onlara uygulanacak eğitim programlarının nasıl olması gerektiğine yönelik derinlemesine bilgi almak amacıyla görüşmeye yer verilmiştir.

## 1.5 TANIMLAR

**Eleştirel Düşünme:** Bireyin, bir konu hakkında edindiği bilgi birikimlerini ve bu bilgileri paylaşacağı kişilerin edindikleri deneyimleri de düşünerek kendisini ve çevresinde meydana gelen olayları çözümlenmeye çalışmak için yaşadığı bilişsel bir süreçtir (Gürkaynak ve diğ., 2003).

**Üst düzey düşünme becerileri:** Verilen malzemeyi detaylandırmak, anlaşılır hale getirerek bilinenlerden çıkarımlar yaparak sunabilmek, bağlantı kurabilmektir (Resnick, 1987; Richland ve Simms, 2015).

**Özel yetenekli birey:** Zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşıtlarından belirgin ölçüde üstün olanlara verilen addır (MEGEP, 1990).

## 1.6 KISALTMALAR

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
ÜDDBÖ	: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği
TÜZYEKSAV	: Türkiye Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler E.K.S Vakfı Okulu

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

##### 2.1.1 Üstün Zekâ / Özel Yetenek Tanımları

Üstün zekâ düzeyi; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve fark edebilme ile sinirsel iletişimin yüksek seviyelerde artış göstererek hayal edebilme, akademik başarı, öncülük etme, görsel ve performansa bağlı sanatsal gösterimlerin sergilenmesidir (Clark,1997). Sahip olunan en büyük kudret, amaçlanan doğrultularda eğitim görmüş ve nitelikli birey birikimidir. İnsanlığın ilk eğitimle buluşmasından bu yana toplumlardaki değişim rüzgârı, onlara yenilik sunan, verimlilik katan, yaratıcı özelliklere sahip olan üstün veya özel yetenekli bireyler ile sağlanmaktadır (Uzun, 2004). Özel yetenekli, bulunduğu yaş grubu düzeyinde gösterilen tahmin edilen bilişsel, psikomotor ve duyuşsal açılardan keşfetme, sorgulama, araştırma, önder olma isteği gibi daha üst noktalarda davranış sergileyen ve günümüzde geçerliliği kabul edilen WISC-r Zeka Testi ile IQ düzeyi 130 ve üstündeki bireylerdir (Kunt, 2012; Sak, 2010).

Özel yeteneklilik, kişinin hislerinin, edindiği yaşantılarla anlama ve başka konulara aktarabilme açısından yaşlılarına göre gösterdiği hassaslık, olayı içselleştirme ve yapabilme gücü olarak ifade edilmiştir (Kokot,1999). Zekâyı oluşturan beynin farklı bölümlerinden birinin, diğer bölümlerine nazaran ve yaşlılarına göre uzmanlaşmış olarak davranış sergilemesi olarak da tanımlanmıştır (VanBaska-Tassel, 2005). Sovyetler' in 1957 yılında *SPUTNİK* uydusunu uzaya fırlatmasının ülkeler arasındaki bilgi açıklığını fark etmeleriyle gündeme gelmiştir. Bunu ilk fark eden Amerika başta olmak üzere birçok batılı ülke eğitimde “Üstün Zekâlılar” alanına yön vererek politikalarını değerlendirme; bir ülkenin kalkınmasında önemli olan bilim, teknoloji,

mühendislik ve matematik alanlarında atılımlar yapılması için gerekenleri düşünme çabasında bulunmuşlardır. “Özel yetenekli” alanında ilk çalışmalara başlayan Amerika 1957’ den sonra eğitimde, bakanlıkların desteği sayesinde okullarda işlenecek müfredatın oluşması, okullarda üstün yeteneklilerin fark edilmelerine yönelik çalışmalar yapılarak bu alanda hız kazanmaya çalışmışlardır (VanBaska-Tassel, 1998)

Amerika bu çalışmaların oluşturulması için Amerikan Kongresi’nin Eğitim Bölümüne, tamamlanması üç yıl süren bir rapor hazırlatmıştır. 1972 yılında özel yeteneklileri konu alan ve “Marland Raporu” olarak bilinen raporun günümüzde geçerliliği devam etmektedir. McClellan’e göre rapordaki kararlar diğer ülke ve eyaletlerdeki üstün yetenekliler içinde oluşturulacak müfredat için geçerliliğini sürdürmektedir (Öpengin, 2011).

Bu rapora göre özel yeteneklilerin, yalnızca zekâ testleri sonucuna göre sınıflandırmak değil onların hayal gücü sayesinde oluşturdukları ürünlerle de değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kategorilere ayırdıkları bölümlerden bir ya da daha fazla alanda sergiledikleri üst düzey performansı akademik başarı olarak tanımlamışlardır. Bu kategoriler, genel zihinsel kabiliyet, akademik kabiliyet, hayal gücü ve ürün oluşturma, liderlik yeteneği, görsel ve sanatsal beceri, psikomotor yetenek olarak sıralanmıştır (Marland, 1972).

Bu tanımlama karşısında Renzulli, içgüdüsel yaklaşımda; güdülemenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Üstün yeteneklilerin üst düzey düşünme becerisi, hafıza ve kelime kapasitesi, bulunduğu ortama uyum sağlama, odaklanma ve dikkati verebilme özelliklerinden oluşan genel yetenek, bu özelliklerin ön plana çıkmasını sağlayan önderlik isteği, sanatsal ve görsel beceri olarak özel yetenek ve bunları yapma isteğinin yani motivasyon bileşenlerinin birlikte olmasıyla sağlanacağını vurgulamaktadır (akt. Davashgil, 2010)

Özel yetenekli bireyler, özel yetenekli olmayanlara göre psikomotor beceri ve sağlık açısından yüksek seviyede, güncel siyasi olaylara karşı hassas, yaptığı işlerin arkasında durabilen, olaylarda öncü olma isteği yüksek, hayal gücü ve yaratıcılık özellikleri gösteren kişilerdir (Davashgil, 1990).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi’ nde ise;



Üstün zekâlılar: Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve kendi yaşitlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98 'inden üstün olanlara üstün zekâlı denir.

Özel yetenekliler, zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşitlarından belirgin ölçüde üstün olanlara verilen addır.

Üstün veya özel yetenekli çocuklar: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır. Üstün veya özel yetenekli çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuklardır (MEGEP, 1990, 14).

1991 yılında düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi, ayrı olarak sunulan "üstün zeka" ve "üstün yetenek" tanımlarını "özel yetenek" adı altında toplayarak yeteneğin zekayı da kapsayacak şekilde "özel yetenekli birey; zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi ifade etmektedir" tanımına yer vermiştir (Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991)

2007 yılında yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde ise; "Özel Yetenekli Çocuk/Öğrenci: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder" şeklinde tanımda bulunulmuştur (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Alan yazın incelendiğinde Anderson (2000), özel yeteneklilerin üç yüzü geçkin sayıda tanımının bulunduğunu ifade etmiştir. Üstün zekâ, üstün yetenek ve dâhilik gibi tanımlar konunun uzmanları ve bu çocuklara sahip olan aileler arasında karmaşa yaratan kavramlar niteliğindedir. Üstün zekâlı tanımı bilimsel, teknoloji, siyasi, edebiyat yolunda çığır açan ve ünü günümüze kadar gelen kişilerin ortak özelliklerinden yola çıkılarak mı yoksa gelecekteki insanların özellikleri de düşünülerek mi yapılmalı mıdır? Üstün zekâ ve yetenek aynı kavramlar mıdır? Türkiye literatüründe "Üstün yetenekliler" olarak adlandırılan hem zekâyı hem de yeteneği tanımlanması doğru bir yaklaşım mıdır? soruları üstün yetenekliler için

araştırılan ve cevabı bulunmaya çalışılan tartışmalardır (Öpengin, 2011). Günümüzde özel yeteneklilerin tanınması ve eğitimleri üzerine gereken önem verildiğinden bu alanda yapılan çalışmaların sayısı ve niteliğinde artış gözlemlenmektedir (Akar,2015).

### 2.1.2 Özel Yetenekli Kişilerin Özellikleri

Özel yetenekli öğrencilerde her bireyin kendine özgü öne çıkan özellikleri olduğu gibi ortak birçok yetenekleri olduğu da gözlemlenmiştir (Tzuriel ve diğ., 2011). Özel yetenekli öğrencilerin genel olarak özellikleri ise;

- Temelini bilgi birikimleriyle oluşturma (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Üstün analitik beceri (Davis ve Rimm, 2004)
- Soyut düşünme (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Mantıksal düşünme (Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme (Davis ve Rimm,2004)
- Parlak fikirlere sahip olma (Davis ve Rimm,2004)
- Üst düzey düşünme becerilerine sahip olma (Davis ve Rimm,2004)
- Yüksek motivasyona sahip olma (Chuska, 2005; Davis ve Rimm,2004)
- Azimli olma (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Bilimsel etik anlayışına sahip olma (Davis ve Rimm,2004)
- Sosyal problemlerin farkında olma (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Merak etme (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)
- Problem çözme kapasitelerinin yüksek olması (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Tzuriel ve diğ., 2011, VanTassel-Baska ve Stanbaugh, 2006)
- Bildiklerini aktarma, uygulamaya dönüştürme becerisi (Davis ve Rimm,2004; Tzuriel ve diğ., 2011)
- Esnek düşünebilme kabiliyeti (Hoh, 2008)
- Stratejik düşünme (Davis ve Rimm,2004; Dixon, 2008; Hoh, 2008, Tzuriel ve diğ., 2011)
- Yaşlarına göre erken öğrenme (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004; Hoh, 2008)

- Bireysel öğrenmeyi tercih etme (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004)
- Öğrenme isteklerinin oldukça yüksek olmasıdır (Chuska,2005; Davis ve Rimm,2004).

Bu özelliklerin genel olarak tanımlanması, özel yetenekli öğrencileri olan öğretmenlerin onları tanımasını kolaylaştırmak amaçlıdır (Davis ve Rimm, 2004; Song ve Porath, 2005). Bilgi birikimlerinin fazla olması, metabilis bilgisini etkin şekilde kullanarak kendine yön verebilmesini sağlamaktadır. Sorunla karşılaştıklarında, sorunu çok kapsamlı düşünerek her bir parçasına odaklanıp, çözümlerine hızla ulaşmaktadırlar. Çok yönlü düşünerek genellikle görevlerinde zorlu ve karmaşık yapıdaki yolu tercih etmektedirler (Ktistis, 2014).

Renzulli (2000)'ye göre özel yetenekli çocukların tanımıyla ilgili araştırmacılar ve eğitimciler arasında yapılmaya devam eden münazaralarda, özel yeteneklilere fırsatlar sağlamak için sarfedilen çabalar, bu öğrenciler ile ilgili olumsuz algı yüzünden öğretmenler tarafından her zaman iyi sonuçlar doğurmamıştır. Bu olumsuz algıya, özel yetenekli çocuklar ve öğrenciler hakkındaki kültür farklılıkları ve bakış açıları sebep olmuştur.

Özel yetenekli öğrenci seçilirken, öğrencinin sıra dışılığını nasıl gösterdiğinden ve tanımlamasında kullanılan metotlardan yola çıkılır. Birçok uzman, çocukların sadece bir şeyi yapma becerilerine dayalı olarak özel yetenekli olarak seçilmediğini aynı zamanda ilgili uzmanlar ile arkadaşları arasındaki iletişime de dayalı olarak seçildiklerini belirtmişlerdir (Plucker ve Callahan, 2014). Bununla birlikte, öğretmenleri ve ebeveynleri özel yetenekli olan çocukları farklı bir imajda olduklarını düşünebilirler. Bu yüzden, kimin özel yetenekli eğitimi alması gerektiğiyle ilgili seçimleri objektif test ölçütlerinden farklı olabilir. Öğretmenlerin seçilmiş özel yetenekli öğrencilere karşı tutumları büyük ölçüde farklılık gösterir. Çünkü bazı öğretmenler seçim yapmaktan kaçınırken bazıları çocukların yeteneklerini olduğundan daha fazla gösterebilir ya da sadece bilim gibi belli alanlarda daha iyi olanları da seçebilmektedir (Laungani, 2007).

Van Tassel- Baska, tüm yöneticilerin özel yetenekliler hakkında bilmeleri gereken on maddelik bir liste oluşturmuştur. Bu listede Van Tassel-Baska, özel yetenekli öğrenciler hakkında yanlış bilgi ya da ön yargının olduğu konusunda hem fikir olan

bu alandaki birçok uzmanın bilgisine ve ortak görüşüne yer vermiştir. Bu ifadelerin bazıları doğrudan yöneticilerce belirlenen efsanelere ve stereotiplere karşılık gelmektedir. Örneğin;

- a) özel yetenekli öğrencilerin hepsi benzer değildir.
- b) akran etkileşiminden faydalanırlar.
- c) eğitimleri süresince bir süreliğine dinlenmeye ihtiyaç duyarlar.
- d) özel yetenekliler alanında eğitimi olan eğitimcilere ihtiyaç duyarlar.
- e) özel sınıflara, seviyelerine uygun görevlere, esnek programlamaya veya farklılaştırılmış programa ihtiyaç duyarlar.
- f) psikososyal gelişimleri yüzünden duygusal özelliklerini fark edecek danışmanlara ihtiyaç duyarlar.
- g) özel yeteneklilerin çoğu duygusal ve sosyal olarak sağlıklıdır (Clasen ve Clasen, 2003; Colangelo, 2003; Renzulli ve Reis, 2003; Robinson,2002; Silverman, 1993; Van Tassel-Baska,2003).

### **2.1.3 Özel Yeteneklilerin Eğitimi**

Bugünkü eğitim reformları, tüm öğrenciler için aynı standartlarda eğitim alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu standartlara erişmek için gerekli olan eğitim kalitesine ulaşmaları beklenmektedir (Lachat, 2004; Sousa, 2003). Toplumumuzda diğer özel gruplara verilen kıymetin, özel yetenekli kişilere verilmediğini göstermektedir. Zihinsel engelliler için her yıl milyonlarca para harcanmakta olmasına karşın özel yetenekliler için bu durumun değiştiğini belirtmiştir. Ancak, özel yetenekli çocukların, zamanlarını, potansiyellerinin çok altında bir müfredat ile okullarda sıradan bir şekilde geçirmekte olduğunu vurgulamaktadır. Ülkelerin özel yetenekli öğrenciler için ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak geçerliliğini sürdürecektir bir eğitim programı bulunmamaktadır. Bu düşünce yapısının oluşmasının iki önemli nedeni bulunmaktadır. İlki, eğitimciler, politikacılar ve genel toplum arasında, yetenekli çocuklar için eğitimin gerekli olmadığı ve kendi başlarına öğrenmek istediklerini öğrenebilecekleri düşüncelerinin

olmasıdır (Christensen, 1999; Medlyn, 2000; NSW Association for Gifted and Talented Children, Inc., 2000; Sousa, 2003; Winner, 1997). İkinci sebep olarak (Irby ve Lara-Alecio, 2002) eğitim merkezlerinin bu eğitimleri karşılayacak hem eğitim programının hem de onların eğitimi ile ilgilenecek nitelikteki eğitimcilerin olmadığı gerçeği üstünde durulmaktadır (Kim, 2007).

Özel yetenekli çocuklar, entelektüel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik kapasitesi yüksek alanlarda kendini gösteren kişilerdir. Bu çocuklar için özel akademik alanlarda bu yeteneklerini tam olarak gerçekleştirecek hizmetlere ihtiyaç duymaktadırlar. Özel yetenekliler için farklı tanımlamalar yapılmış olsa da aslında istenilen eğitim ile oluşturulacak çoklu yeteneklerinin farkına varıp çeşitlendirmeleridir (No Child Left Behind Act, 2001). Bu tanımları kapsayarak, verilen eğitimler karşısında özel yetenekliler için yüksek düzeyde başarı öngörülmektedir (Stephan, 2016).

Bu eğitimin oluşması için özel yetenekli öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış eğitim programı tasarlanmalıdır (GATE Standartları, 2005). Öğrencilerden okullarda öğrenmeyi istedikleri ve ilgi alanlarının ne olduğuna dair paylaşımlarda bulunmaları istenmemektedir. Bu da eğitimin araştırılmasına ve öğretimin değerlendirilmesinin yapılmamasına neden olmaktadır (Gentry, Rizza ve Qwen, 2002). Öğrencilerin dinlenip, kendilerinin öğrenme biçimleri saptanarak, kazandırılması hedeflenen konuların eleştirel bakış açısıyla yaklaşarak yeteneklerini ortaya çıkartacak ve bununla daha iyi eğitim alma ihtimalleri olacaktır (Mitra, 2003). Özel yeteneklilerin eğitiminde, öğrencilerin bakış açısı ön planda tutulmalıdır. Bu konu hakkında eğitimciler, akademik çalışmalarla akranlarına göre özel yetenekli çocukların okulu sevdikleri tespit edilmiştir (Gentry, Rizza ve Gable, 2001). Bu özelliklerinden yararlanarak onların daha farklı boyutlarda ilgilerini çekebilecekleri, yeteneklerini ortaya koyacakları, bunu ürün geliştirebilecek boyuta getirecek bir eğitim programı oluşturulmalıdır (Dobro, 2011).

Özel yetenekli çocukların eğitiminde yapılan genel yargılamalardan kaynaklanan yanlışlıklar yer almaktadır. Bunlar;

- Özel yetenekli öğrenciler, öğrenmesi gereken bilgileri entelektüel ve sosyoekonomik seviyesi farklı olan öğrencilerle birlikte öğrenmesi gerekir.

- Özel yetenekli çocuklar için özel programlara ihtiyaçları yoktur, çünkü böyle düzenlemeler olmadan da başarılı olabilirler.
- Özel yetenekli öğrencilere uygulanacak imtiyazlar diğer öğrencilere tanınmadığı için bu haklara sahip olmamalıdır (Van Tassel- Baska, 2013).

Özel yetenekli öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerini ve toplum yaşamında işlev görmek için nelerin yapılması gerekliliğinin anlaşılması, eğitimcilerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme ve bunları yerine getirme konusunda hızlanmaları gerektiğini düşündürmüştür. Smutny (2003)' in belirttiğine göre lise ve üniversite zamanlarında fark edilen özel yetenekli çocuklar doğru yönlendirilmemeleri yüzünden özel yetenekli olduğu erken fark edilenlere göre kendi çabalarıyla ve zorluklarla yaşam alanlarını oluşturmaya çabalamaktadır. Bu durum verilmesi gereken eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Amaç birisinin ne kadar zeki ya da olağanüstü yeteneğe sahip olduğunu ifade ederek ödüllendirmek değil, bunun yerine çocuğun yetenekleri doğrultusunda eğitim ve duygusal gereksinimlerini de ele alan programlar oluşturulmasıdır (NAGC, 2005, Program Design).

Özel yetenekli çocuklar, profesyonel kişilerce yapılan tanımlamada olağanüstü yetenekleri sayesinde yüksek performansa sahip olduğu düşünülen kişilerdir. Topluma sağlayacakları katkılar için, okul programlarından farklı olarak bunun ötesine geçecek eğitim programı ve hizmetleri gerekmektedir (Wright, 2008).

NAGC (2005); özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarının oluşturulmasında kılavuzluk yapan altı prensip noktayı savunmaktadır.

- Özel yetenekliler için tek bir eğitim programından ziyade, bir dizi programlama hizmeti olmalıdır.
- Özel yeteneklilerin eğitimi için yeterli bütçe ayrılmalıdır.
- Özel yetenekli eğitim kapsamlı ve sağlam bir temelden geliştirilmelidir.
- Özel yeteneklilerin alacağı eğitim, genel verilen eğitimin de ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Farklı öğretim ve müfredatın işlevselliğini kazandırmak için öğrencilerin gruplandırılmasının esnek olması gerekmektedir.

- Özel yeteneklilerin eğitimi, uygulanmakta olan eğitim programına göre uyarlanabilmeli ve ona eklemeler yapılarak oluşturulmalıdır.

Başarılı bir özel yetenekli program tasarımı için yapılan bu önerilerin hepsi, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini kullanmalarını sağlayan, yön veren eğitimcilerin yenilikçi çevrelerle donatılmasını sağlamada temel oluşturur. Bu, okul sistemlerinin mümkün olan en iyi eğitim fırsatını sağladığını gösterir (Muhammed, 2012).

### 2.1.3 Düşünmeyi Düşünme

Saban(2005:159) düşünmeyi; bireylerin kendi bakış açılarıyla oluşturdukları gözlem, tecrübe ve hissettikleriyle ulaştığı bilgileri kavramsallaştırmaları, çıkarımda bulunmaları ve değerlendirme yaparak karşılaştığı durumlarda uygulama yapmasını sağlayan zihinsel faaliyet olarak tanımlamıştır.

Bireylerin hayat görüşlerinin sağlanmasını sağlayan okullarda, ilk amaç düşünmeyi öğretmek mi olmalıdır? Düşünmeyi, öğretme ve öğrenmenin doğal bir sonucu olarak mı düşünmeliyiz? Düşünmenin nasıl olması gerektiği öğretilmeden, birey nasıl düşünmesi gerektiğini fark edebilir mi? Düşünmenin ele alınmasında önemli olan bu sorulara cevap aramaktır. Bilgileri sınıflandırma, analiz yapma, diğer bilgilerle bütünleştirebilme, daha iyi kavranması için benzetme tekniğinden faydalanma, bilimsel bulguların sonucuna ulaşabilme, bilgileri düzenleyebilme, hipotez oluşturabilme, karar verebilme ve problem çözebilme olaylarını gerçekleştirirken, bu sürecin nasıl ilerleyeceğini tasarlamadan yaşantılarımızla gerçekleştiriyoruz. Biz aslında nasıl düşüneceğimiz öğretilmeden düşünmekteyiz (Nagappan, 1998).

Düşünme için gerekli olan becerilerin nasıl işlevlik kazandığından önce; düşünmenin tanımı yapılmalıdır. Fakat bu tanımlamaları yapmak görüldüğünden daha zordur. Sigel (1984) bunun için “Düşünme sıklıkla kullandığımız bir tanımdır fakat tanımını tam anlamıyla yapamıyoruz” demiştir. Düşünme üzerine alan yazısında şu tanımlara yer verilmiştir. Halper, “Yeni bir bilgi almak, hafızada saklanan bilgilerle başlanılandan daha farklı ve daha fazla bilgi ile birleştirmektir”, Ruggerio, “Düşünme, bir kişinin kontrol etmeye çalıştığı sadece kasıtlı zihinsel aktiviteleri

kapsar”, Presseisen “Düşünme, bilginin edinildiği zihindeki hareketlilik yani bilişsel süreç olarak kabul edilir” olarak tanımlanmaktadır. Costa “Düşünme, kişinin sahip olduğu duygular ile dış uyarıcılara karşı gösterilen tepkilerdir”, Beyer, “Düşünme, düşünceleri biçimlendirmek, sorgulamak ve yargılamak için duygusal girdilerin ve anımsanan algıların zihinsel yönetilmesidir. Bu aktivite düşünme esnasında zihnin gösterdiği işlemler olarak tanımlanabilir. Bu işlemlerin bilişsel ve meta bilişsel olarak iki genel türde olduğu görülmektedir” tanımlarını ifade etmişlerdir (Eisenman, 1995).

Düşünme becerileri bilişsel becerilerdir. Bilişsel bakış açısına göre, öğrenme, öğrencilerin okudukları şeyleri anlamaya çalıştıkları aktif bir süreçtir. Bilişsel öğrenme teorisinin temelinde yatan fikir, öğrencilerin öğrenme sürecinde zihinsel olarak aktif olduklarıdır. Arka plan bilgisini onlarla birlikte derslere getirirler. Bu nedenle, öğrenciler aynı yetenek, davranış, düşünce veya yaşam tarzlarına sahip pasif alıcılar olarak kabul edilemez. Orlich ve diğ. göre (1998), bilişsel modelin amacı, öğrencilerin akademik ve düşünme becerilerini bir seviyeden daha uzmanlaşacakları bir seviyeye yükseltmektir. Buna yardımcı olmanın bir yolu, öğrencilere düşünmeyi düşündürmek ve yeni bilgileri daha verimli öğrenme planlarını nasıl yapacaklarını öğretmek olarak belirtilir (Demir, 2008).

#### **2.1.4 Üst Düzey Düşünme Becerileri**

Günümüzdeki öğrencilerin deneyimlediği dünya, yaş almış olan insanların deneyimlediği dünyadan oldukça farklıdır (Adams, 2007). Teknolojinin ilerlemesi, bilgi yoğunluğu ve seyahatlerin daha kolaylaşmış olması sadece ticari anlamda değil aynı zamanda günlük hayatımızın da yönünü değiştirdi (Brown,2006). Bu yüzden, günümüz eğitim ortamında eğitimin temelini oluşturan okuma, yazma, matematiksel işlemler gelişimi sağlamak için yeterli gelmemektedir. Sonuç olarak, 500 Fortune şirketinin 400’ den fazla iş adamı ile yaptığı çalışmada (McLester ve McIntire, 2006) bugünün iş adamlarının önemli görevlere getirilecek kişilerin seçiminde eğitiminde uygulama ve üst düzey düşünme becerilerine göre değerlendirme yaptıklarını göstermiştir (Gilligan, 2007).



Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler nedeniyle, 21. yüzyılın küresel zorlukları eğitimde değişiklik yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Değişiklik yapılarak sağlanacak eğitimde bireyin yetkinleşmesine odaklı olması talep edilmiştir. Bu eğitimi verecek olan öğretmenleri üniversiteler, talep edilen değişimleri sağlayacak şekilde düşünmeye hazırlamalıdır. Eğitimde meydana getirilecek değişimler her derste küresel konuları içeren yapıları yansıtmalıdır. Bu noktada küreselleşme bir tehdit ya da fırsat olarak görülebilir (Kao, 2008). Bu durumu fırsata çevirecek olan durum üst düzey düşünme becerilerini adımlayarak kullanmaya başlamaktır, uygulamasını sağlamaktır (Richard, 2010).

Çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe, belirli bir seviyeye kadar düşünme doğal olarak gerçekleşir. Bu seviyenin öğrencilik zamanlarında öğretmenleri tarafından düşünce kalitesi artırılarak, daha etkili düşünme sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada düşünme kalitesini artırmak ile amaçlanan, derin, tutarlı ve daha üretken düşünmek gibi becerileri kapsamaktadır. Öğrencilere verilmesi gereken sadece okuma yazma bilme yeterliliği olmayıp, bir konu hakkında enine boyuna düşünerek eleştirel göz ile bakabilmektir. Gelişen teknoloji çağına uyum sağlayabilmek için aşamalı olarak alt basamaklardan karmaşık yapıdaki düşünme becerilerine ulaşmak gerekmektedir. Nagappan (2000), bu düşünme basamaklarında bilginin önce ezberden geçmesi gerektiğini ifade etmiştir. Brady (2008), hayatın sunduğu karmaşık konuların çözümlemelerini yapabilmek için kapsamlı düşünme becerilerin geliştirilmesinde ezber bilginin önemini vurgulayarak aynı fikri savunmuştur. Farklı nesiller arasında toplumsal değişimler olmasına karşı elde edilen bulgular savunduğu görüşleri destekler niteliktedir. Sürekli değişim gösteren dünyaya uyum sağlamak için üst düzey düşünme becerileri ile karmaşıklığı çözüme kavuşturmak gerekmektedir (Crews, 2010).

Okulda başarılı olmak için, çocuklar sadece güçlü sözcük dağarcığı, sözdizimi ve sayılarla yapılacak becerilere ihtiyaç duymakla kalmaz, aynı zamanda karşılaştığı durumları, edindiği fikirlerin nasıl ifade edeceğini de bilmelidir. Örneğin, çocuklar oynarken gördükleri bir fırtınanın açıklamasını yaparken bunun ne demek olduğunu soranlara “fırtına, canavara benzer” diyebilirler. Bu benzetmenin yapılabilmesi için üst düzey düşünme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi, verilen malzemeyi detaylandırmak, anlaşılır hale getirerek bilinenlerden çıkarımlar

yaparak sunabilmek, bağlantı kurabilmek olarak tanımlanmıştır (Richland ve Simms, 2015). Üst düzey düşünme becerileri sözel yollu ifade edilmelerinde destekleyici etkisi olup, anlaşılabilirliği artırmak, doğru yönlendirmeleri sağlamak için ilişkisel düşünme fırsatı sunmaktadır (Freeman,2015).

“Üst düzey düşünme becerisi” terimi eğitim ve psikolojik alanda birçok amaç için kullanılmaktadır. Bu alanlarda yapılan araştırmalarda bilişsel yöntemlerden problem çözme, sentez yapabilmek, analiz, değerlendirme, üst biliş, sebep sonuç ilişkisinin ya da mantıksal sonuçlandırma, soyutlama, bağımsız düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi içeren konuları ele almaktadır. Bu terimin ifade edilmesini Vygotsky, çocuk entelektüel olarak gelişirken, daha karmaşık zihinsel işlemler yürüterek problemlerin çözülmesinde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ilerleme sağlayabileceğini ifade etmiştir. Piaget, üst düzey düşünme becerisini ele aldığı “Anlamak İcat Etmektir: Eğitimin Geleceği” adlı kitabında bireyin yaptığı araştırmalarda, merak, sebebini bulma isteği, bağımsız düşünme ve daha önceden edindiği bilgileri de pekiştirerek sonuca ya da ürüne ulaşma yolunda gösterilen çaba olarak tanımlamıştır (Harrington, 2014).

Newman (1987), üst düzey düşüncenin zorluklar karşısında farklı düşünme yollarını seçerek gelişeceğini ve bu zorluklara karşı yol alabilmeye dayandığını belirtmektedir. Zorluk, sürekli aynı yolla çözmeye çalışılan problemleri, elde edilen veriler ışığında bilgileri yorumlayarak, analiz ederek veya manipüle ederek kişinin zihnini kullanma fırsatıdır. Bu fırsat ile birey önceden edindiği bilgilerin ötesine geçmeyi sağlamış olmalıdır (Darlington, 1999).

Okullarda eğitimin işlevselliğinin ölçülmesinde ne derece etkili olduğunu gösteren değerlendirmenin hangi düşünce becerilerini kullanarak yapıldığı önemlidir. İş dünyası ve sanayisinde değişen teknolojiye göre yönünü belirleyen endüstrinin talepleri, eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Örneğin Cross (1985), Bloom’ un taksonomisine göre üst düzey düşünme olarak kabul edilen bilgileri sentezleyen ve kullanarak ürün oluşturan çalışanlara dünyanın giderek daha da ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bu düşüncelere sahip olan bir başka bilim adamı Daggett ise, gelecekte ekonomik ve sosyal durumlarda bizim öngöremediğimiz problemlere karşı bilginin

kullanışlılığının artırılmasının daha işlevsel hale gelmesi gerektiğini ifade etmiştir (akt. Harpster, 1999)

Jean Piaget, “Anlamak, icat etmektir” kitabında üst düzey düşünme becerisinin tanımını yapmaktadır. Bu tanımda merak etmenin, özgürce sorgulama yapmanın, bireyin kendisinin göstereceği çaba, merak ve bağımsız düşünce ile bilişsel süreçleri yönetmenin gerekliliğinden bahsetmektedir. Piaget, üst düzey düşünme becerisini “risk oluşturmadan hayatı boyunca merakını canlı tutarak bilgi edinme”, “özgür çalışma alanı oluşturup, kendi çabasıyla bilgiyi oluşturma” ve “özgürce fikirlerini oluşturmak” olarak tanımlamaktadır. Yirmi beş yıl sonra yayımladığı “Çocuk ve gerçek: Genetik psikolojik problemler” çalışmasında Piaget’in deneysel çalışmalar ile varılan sonuçlara göre bilişsel işlemler; duyu-motor işlemleri (0 ile 2-3 yaş), işlevsel işlemler (2-3 yaştan 8 yaşa kadar), somut işlemler (8 ile 11-12 yaş) ve soyut işlemler (11-12 yaşından yetişkinliğe kadar) dönemidir. Bu yaş gruplarında üst düzey düşünme becerileri ile aşamalı olarak mantıksal, özdenetime sahip, tümevarımsal düşünmeyi bireysel olarak uygulamaya başlayacak temelleri oluşturduğunu ifade etmiştir (akt. Harrington, 2014).

Üst düzey düşünme becerilerini Resnick, hemen çözümlenmeyen, şüpheli, kolay ulaşılmayan, tek çözüm yolundan ziyade birçok yolu denemeye zorlayan, farklı düşünmeyi gerektiren ve kişinin kendisini tanımasını sağlayan olarak tanımlamaktadır. Patterson ve Smith ise, aldığı bilgiyi doğrudan kabul eden, sorgulamayan, öğrendiklerini diğer bilgilerle ortak paydaya taşımayan, farklı çözüm yolları denemeden herkesin gittiği yoldan gitmenin üst düzey düşünme becerilerini yansıtmadığını belirtmişlerdir (Wellman, 1997).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak; soyut düşünmeyi, hayal kurarak nesnelerin farklı boyutlarını fark edebilmeyi, kategorize ederek birçok nokta ile ilişkilendirebilmeyi, aynı ya da farklı olanları ayırt edebilmeyi ve bunları bütüncül olarak deneyimledikleriyle birleştirip sunumunu zihinsel süreçler çerçevesinde yapabilmeyi içerir (Choorapanthiyil, 2007).

Bloom Taksonomisinin ortaya koyduğu bilgiyi içselleştirme, kavrama, ayrıntılı olarak ele alma, parçaları birleştirerek daha kapsamlı uygulamaya dönük, yenilikçi yapıların aslında üst düzey düşünme becerileri ile mümkün olduğu bunun da ele

alınmasında yaratıcı düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerileri olarak incelenmiştir (Çakır, 2013).

### **2.1.5 Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme, birçok düşünme becerisini kullanmayı amaçlayan zihinsel yöntemdir. Öncelikle hipotezini kurduğu düşünceyi sorgulamak için gözlem, deneyim ya da diğer entelektüel süreçleri yaşayıp edindiği sonuçları değerlendirmesi ile gerçekleştirilen üst düzey düşünme becerisidir (Scriven ve Paul, 1987).

Eleştirel düşünme, birçok alanda yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu alanlar; bilişsel ve davranışsal psikoloji, yükseköğretim, felsefe, sağlık ve okullarda gösterilen öğretimi içermektedir (Bailin, 1993; Hurd, 2004; Gambrell,2005; Patel ve Bean, 2007; Stanovich ve Stanovich,2010). Eleştirel düşünme tanımları yapılırken bu alanlarda çalışanların fikir paylaşımlarıyla bir sonuca ulaşmakta yetersiz kalmıştır. Birçok disiplin bir araya gelerek bir tanım noktasında birleşmek için uğraşılsa da farklı disiplinleri de kapsadığı için bir neticeye varılamamıştır. Willingham, (2007)' e göre eleştirel düşünmeyi analitik, yaratıcı, yansıtıcı, meta biliş gibi diğer düşünme biçimleri ile iç içe geçtiğini ve birbirinden ayırt etme noktasında sınırlarının olmadığı dile getirilmiştir. Aslında bir konu üzerinde yapılacak eleştirel düşünme, diğer düşünme biçimlerinin sınırlarına girmektedir (Coffman, 2013).

Kendi alanları açısından oldukça farklı ve ele aldıkları konular hakkında son derece geniş yelpazeye sahip olan felsefe ve psikoloji, eleştirel düşünmenin değerlendirme veya problem çözmeye alanları için ortak çaba harcamıştır (Quellmalz, 1987). Felsefe, eleştirel yaklaşımı kullanarak kabul edilen ya da edilmeyen düşünceleri tanımlar ve bu tanımların kullanılması için uygun kriterler geliştirir. Eleştirel düşünmede disiplinlerden yararlanarak beceriler uygulanır, bu uygulama noktasında yanlış kabul edilen ya da mantıksal olmayan sonuçlara odaklanılarak düşünceleri gözden geçirme eğilimi sergilenmektedir. Bunun aksine, psikoloji düşünme yöntemlerine, metotlarına, stratejilerine bakarak çözümlenmesi istenilen problemlerin teorik olarak ele alınması gereken araçlarını kullanır (Voss, Perkins ve Segal 1991; Quellmalz, 1987; Resnick, 1987). Eleştirel düşünme bir dereceye kadar hem psikolojinin hem de felsefenin ortak özelliklerinden yararlanarak özelliklerini belirler. French ve Rhoder,

eleştirel düşünmeyi, bir konuya odaklanarak akıl yürütme ile analiz ederek tündengelim şeklinde genel kanılardan özele doğru sonuca varmaya çalışması olarak tanımlamaktadır (akt. Gruberman,2005).

Eleştirel düşünme, öğrenilenleri hatırlama, günlük hayatta aklımızdan geçen hayal kurmalardan farklı olarak zorlayıcı bilişsel süreçlerden problem çözme, yaratıcı düşünme, gizil öğrenme ve karar verme süreçlerinden dolayı üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılır (Sparapani, 2000). Eleştirel düşünmeyi diğer üst düzey düşünme becerileri için kullanılan tanımlardan ayırt ederek tarif etmek zordur. Presseisen (2001), üst düzey düşünme becerilerini ayırt ederken problem çözme zor olarak tanımlanan ya da bilinen çözüm amaçlı kullanılan yöntem olarak tanımlar. Yaratıcı düşünme temel düşünme süreçlerini roman, mimari, yapıcı fikir veya ürünler geliştirmek ya da bu yolda yenilikler keşfetmek için kullanımıdır. Karar vermeyi sunulan birçok seçenekten en iyi cevabı seçmek, eleştirel düşünmeyi ise Ennis, keşfetme aşamasında ya da çözüm süresinde neye inanacaklarına ya da yapacaklarına karar verme olarak tanımlanmaktadır (Burkhart, 2006).

Dünyadaki değişimlerin hiç hız kesmeden devam etmesi, dünyanın doğusunu batısını ayırmadan aynı dakikayı yaşamasına olanak sağlayan, bilginin teknoloji sayesinde bilim kurgu filmlerindeki hayali düşüncelerin hayata geçirilebilmesidir. Dünya Ekonomik Forumu'nun bilgilendirmesinde 2015 ve 2020 yıllarında dünyadaki değişimlere adapte olmak, ileriye taşımak için sahip olunması gereken becerilerin listesi şu şekildedir.

Tablo 1. 2015 Yılı İçin Kabul Edilen En Önemli On Beceri Listesi

1	Karmaşık Problemleri Çözebilme
2	İşbirliği
3	İnsan Yönetimi
4	Eleştirel Düşünme
5	Münazara
6	Kalite Kontrol
7	Hizmet Odaklılık

8	Değerlendirme ve Karar Verme
9	Aktif Dinleme
10	Yaratıcılık

2015 yılında belirlenen beceri listesinde birçok bilgiyi etraflıca düşünüp uygulamaya dönüştürülmesi için gerekli olan karmaşık problemleri çözebilme, beraberce yapılan işlerin daha kapsamlı olması düşüncesinden dolayı işbirlikli öğrenimin gerekliliği ön plandadır. Bunların uygulanmasında yön verilmesi gereken insanların organize edilmesi ve farklı bakış açıların gelişimi için gerekli olan eleştirel düşünme de yer almaktadır.

Tablo2. 2020 Yılı İçin Kabul Edilen En Önemli On Beceri Listesi

1	Karmaşık Problemleri Çözebilme
2	Eleştirel Düşünme
3	Yaratıcılık
4	İnsan Yönetimi
5	İşbirliği
6	Duygusal Zekâ
7	Değerlendirme ve Karar Verme
8	Hizmet Odaklılık
9	Münazara
10	Bilişsel Esneklik

(<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> adresinden ulaşılmıştır.)

2020 yılında varsayılan yaşam şartlarına uyum sağlayarak ayakta kalınabilmesi için eğitimden beklenenler daha ön plana çıkmaktadır. En önemli sırayı karmaşık problemleri çözmeye gelirken çözüm aşamasında bu bakış açısını geliştiren, sorularıyla daha geniş çerçeveden bakabilmeyi başarabilen eleştirel düşünme daha ön plana çıkacağı varsayılmaktadır.

Eleştirel düşüncenin eğitimdeki önemi son yıllarda kabul edilmiştir. Bütün düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme çoğunlukla tartışılan ve bilinen bir beceri gibi gözükmektedir. Eleştirel düşünce bir şekilde Sokrates'le başlar, ancak Amerikalı filozof, psikolog ve eğitimci John Dewey modern eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak görülür. Bunu, onu destekleyen gerekçeler ve eğilimi olan başka sonuçlara göre (Sampedro ve Hillyard, 2004) bir inanç ya da varsayım biçiminde aktif, ısrarlı ve dikkatli düşünme olarak tanımladı. Bu tanım, öğrencilerin birisi tarafından öğretilmesini beklemeden, kendisinin pasif olmadan öğretimini sağlayacağı anlamına gelir. Öğrenme süreçlerini bilinçli olarak geçirirler ve kendilerinde meydana gelen değişimin farkındalardır. Kendi başlarına soru sormaya, sorunlarını tanımlamaya, güçlü ve zayıf noktalarını bulmaya, ilgilendikleri alanlardaki bilgilere erişmeye ve kendi öğrenimlerini planlamaya çalışırlar (Demir, 2008).

Uzmanlar eleştirel düşünme kavramını anlamaya, ölçmeye ve açıklamaya çalışmışlardır. Daha fazla araştırmacı, eleştirel düşünmeyi anlamaya çalışırken, eleştirel düşünme kavramı daha da çeşitlilik kazanmıştır. Eğitimciler ve filozoflar kendi açılarından ele aldıkça birçok farklı tanım ortaya çıkmıştır (Bumbaco, 2015).

Edward Glaser'in, eleştirel düşünmenin öğrencilere katması gereken becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Sorunu ya da sorunları fark edebilme
2. Sorunlarla başa çıkmak için çözüm yolları deneme
3. Sorunun ne olduğunu tam tespit edip, birbiriyle bağlantılı ve doğru veriler oluşturma
4. İhtimal dâhilindeki tüm bilgilere yer vermek
5. Tanımlamaları yaparken sade, anlaşılır bir dil kullanmak
6. Edindiği bilgilerden yola çıkarak deneyimlerini de bütünleştirerek yorum yapmak
7. Elde ettiği bilgileri analiz edebilmeli
8. Bulgular arasındaki bağlantıları zihinsel olarak kurabilmeli
9. Emin ve doğru sonuçları bulma
10. Ortaya atılan diğer sonuçlar ile elde edilenleri karşılaştırmalı

11. Başkalarının değerlerini kendi düşünce yapısına göre biçimlendirmeli
12. Edinilen bilgiler ışığında yaşamını daha verimli, etkili kullanmalı (Yağcılar, 2010)

Öğrencilere aktarılması istenilen eleştirel düşünme becerilerini eğitim programlarında uygulama aşamasında yapılması gerekenler Ennis' e göre şunlardır:

1. Probleme hedeflenme
2. Edinilen bilgileri paylaşma
3. Problemi daha iyi kavramak için çok sayıda soru sorarak, cevap bulmak
4. Elde edilen bilgilerin kaynaklarının güvenilirliğini araştırma
5. Araştırmaları ve araştırma sürecini kayıt altında tutma
6. Tümdengelim oluşturma ve değerlendirme
7. Tümevarım oluşturma ve değerlendirme
8. Kültürün getirdiklerini bilme ve onu bulgularla değerlendirme
9. Kavramları açıklayabilme ve yerinde kullanabilme
10. Bulgular eşliğinde diğer olasılıkları da oluşturma
11. Edinilen tüm bilgiler süzgeçten geçirilerek karşıt düşüncelere de yer verilmesiyle kapsamlı bir şekilde ele almak
12. Sonuca varma aşamasında bireylerin kişilik özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve süregelen özellikleri de düşünülerek ele almak
13. Planlamayı yaparken uygulamaların doğru sıralama ile verilmesi
14. Bildiklerini aktarma konusunda akıcı, tartışma doğurarak derinlemesine inceleme imkânı sağlayan, anlaşılabilirliğini artıran sade bir dil ile ifade edilmesi sağlanmalıdır (Paul ve Elder,2007).

Özel yetenekli bireylere üst düzey düşünme becerileri edindirmek için; verilmesi düşünülen eğitimlerin içeriği; tümevarım, tümdengelim, olaylara uzaktan bakarak bütünü görmeye, bilgilerin doğruluğunu araştırma ve bulgulardaki yanlış yorumlamaları fark edebilme gibi kazanımları oluşturması önem taşımaktadır (Atalay, 2014).

Eleştirel düşünmeyi tanımlayan bilim adamı Facione'ye(1990) göre; eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım ile sonuçlanan anlamlı,



kendinin ortaya koyacağı yargılama ve bu yargılamanın dayandığı inandırıcı, algısal, bilimsel yöntem ile eleştirel ve bağlamsal düşüncelerin açıklaması olarak anlaşılmaktadır.

Facione (1990), eleştirel düşünmenin üzerinde anlaşmaya varılan bir tanımın yanı sıra bir dizi tavsiye edilen uygulamaya geliştirmek için Delphi yöntemi olarak bilinen araştırma yöntemi kullanılmıştır. Delphi yöntemi, fikir konusunun çözülmesine yönelik olarak etkileşimli bir tartışma için uzman paneli oluşturulmasını gerektirir. Bu panele eğitim, psikoloji ve felsefe uzmanları katılarak bilişsel beceri boyutuyla ilgili dikkate değer bir anlaşmaya varılmıştır. Bu süreçte altı bilişsel beceri ve 16 alt beceri oluşturulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri

Beceri	Alt beceri
Yorumlama	*Kategorize etme *Kod çözme önemi *Anlamaların açıklanması
Analiz	*Fikirleri inceleme *Dokümanları belirleme *Edinilen bilgilerin analizini yapma
Değerlendirme	*İddiaları belirlemek *Bilgileri değerlendirme
Sonuç	*Kanıt sorgulama *Alternatifleri kabul etme *Çizim sonuçları
Açıklama	*Sonuçların belirtilmesi *Yöntemleri savunma *Elde edilen bilgileri sunmak
Kendini düzenleme	*Kendini sorgulama *Kendini doğrulayabilme

Facione(1990) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme insana aynı zamanda analitik düşünme de katar. Olaylar çok boyutlu düşünülerek, doğru çözümlere ulaşmayı sağlamaktadır. Bunun yapılabilmesi için doğru ve iyi düşünmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. İyi düşünme; yapılan işlemlerde ayrıntılara dikkat edilerek gerçekleşir. Doğru düşünme ise; tutarlı, dengeli, sistemli, çözüm yolunun bulunduğu düşünmedir. Dört Katlı Düşünme Modeli ile doğru düşünmenin öğrenenlerin hayatın sunduğu fırsatları, problemleri daha doğru bakış açısıyla değerlendirme imkânı sağlayacaktır. Doğru düşünme eleştirel, yaratıcı, dikkatli ve umutlu düşünme becerilerini içermektedir (Bacanlı, 2012).

### **2.1.6 Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcı düşünme tanımında yenilik, üretim, hayal gücü, yorumlama, özgünlük gibi kavramlarla eşanlam oluşturmaktadır. Ayrıca yaratıcılık birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu alanlar; bilişsel psikoloji, davranışçılık, psikometri, tarih ve sosyal psikoloji gibi alanlardır (Gardner, 1993; Plucker ve Renzulli, 1999; Sternberg ve Lubart, 1999). Yaratıcı düşünmeyi “mevcut olan duruma göre gereksinimlere cevap verilecek şekilde yeni fikir kombinasyonu oluşturma kabiliyeti” Halpern, “eleştirel gözle bakmaya olanak sağlayan, gidilecek yol haritasını oluşturan, üstün yanları ortaya çıkaran, ürünleri ve aşamaları ölçütlere göre hassas bir değerlendirme ile sunabilen” (Lipman, 1991, s. 193), “hem etkili hem de özgün olarak düşünme” ve Costa ise, “yaratıcı düşünme, yeniliği ve bilgeliği içerir. Sorunların çözümüne ulaşmada denenmemiş yollar ile çözümler üretmek ve bu yolda keşfedilmemişleri ortaya çıkarmak” olarak tanımlanmaktadır (Gruberman,2005).

Yaratıcılığın ne olduğunu kavramak için yaratıcılık yatırım teorisinden yola çıkmak gerekmektedir. Bu teoriye göre; yaratıcı insanlar basit fikirleri dahi gönüllü olarak yetenekleri sayesinde bambaşka fikirlere dönüştürerek satan kişilerdir. Kar amacı gütmeye bilinen bir fikrin bile büyüme potansiyeline sahip, kullanışlı olacak bir yapıya dönüştürecek yeni fikirler aramak demektir. Genellikle, bu fikirler il sunulduğunda da direnişle karşılaşılır. Yaratıcı birey, bu fikir karşısında ısrar eder ve hayata geçirilmesi için gereken yolları denemeye başlar. Bunun sayesinde birey, yaratıcılık alışkanlığını kazanır. Asıl önemli olan, herkesin baktığı penceren değil,

ısrar ederek farklıyı görebilmektir. İnanılan fikirlere karşı gelenlere karşı meydan okuyabilmektir (Sternberg, 2012).

Yaratıcılık araştırmacılarının öncülerinden Torrance (1969), yaratıcılığı; sorunları algılama, olası çözümleri aramak, hipotezler oluşturmak, sonuçlarını test etmek, değerlendirmek ve sonuçları diğer bulgularla ilişkilendirme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Torrance orijinal fikirlere sahip olmak, farklı bakış açılarına ulaşmak, alışılmışın dışına çıkmak, fikirleri yeniden oluşturarak düşünce esnekliği oluşturma olarak da tanımlamaktadır (Taylor, 2008).

Yaratıcı olan kişinin engelleri aşabilecek, mantıklı riskler alabilecek ve kendine inanarak olaylara bakması gerekmektedir. Yaratıcı olmak için konuyu gerçekten beğeremeli ve konuyla ilgilenilmelidir. Kişinin yaratıcı potansiyelini yakalaması için yaratıcı bir kişinin teşvik etmesi ve desteklemesi gerekmektedir (Sternberg,2006).

Yi, Hu, Plucker ve McWilliams (2013), yaratıcılığın geliştirilmesi için okullardaki iklimin değişmesi ve programların buna bağlı olarak farklılaştırılması gerektiğini ifade ederek önerilerde bulunmuştur. Sternberg (2006), zekânın üç temel yönüne inanıyordu: Sentetik, analitik ve pratiklik. Bu yapıları güçlendirmek için birlikte çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Sentetik bakışla; sorunlar farklı açıdan görülüp gözden geçirilerek tanımlanmaktadır. Analitik yönden; kişinin olaylara karşı iyi ya da kötü yönlerini tanımak ve analiz etmesini sağlamaktadır. Pratik husus ise; fikirleri nasıl uygulayacağınız ve başkalarını yeni fikri kullanma konusunda ikna etmeyi sağlamaktadır.

Araştırmacılar; yaratıcı öğrencilerin yüksek düzeyde esnek düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yaratıcı öğrenciler kuralları ve geleneği aşarak yeni, olağandışı ve farklı sonuçlar yaratmak için fikirlerini oluşturmaktadır. Yaratıcı bir kişi genellikle birbirinden bağımsız gibi gözükken olaylarda bile farklı oluşum amaçlı fikirleri kullanmaya başlarlar. Yaratıcı bir kişi bu fikirlerle ilişki kurabilir, böylece sorunları çözerek veya yeni teoriler geliştirmiş olur. Temelinde sorunları çözmek için uğraştukları analizlerde, daha kapsamlı, tarafsız oldukları için de farklı sonuçlar görmektedirler. Yaratıcı öğrenciler; meraklı, bağımsız düşünüp, kendine güvenen ve işlerini tutku ile yapan insanlardır (Alshenaifi,2016).

Guilford, bilimsel yaratıcılık alanında yaptığı çalışmalarında, yaratıcılığın bilişsel düşünme, hafızada tutma, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünmeyi kapsayan beş zihinsel basamaktan en fazla ıraksak düşünmeyi yaratıcılığa yakın bulmaktadır (Kırısoğlu, 1991). Yaratıcılığı oluşturan unsurlar hayat boyunca değişim göstermektedir. Kim (2011), çocuklar yaş aldıkça yaratıcı düşüncelerinde değişiklikler olduğunu incelemiştir. Okul öncesi çocukların yaratıcılık seviyeleri yüksek iken, ilkokul öğrencilerine yaratıcılığın tanımlamaları yapıldığında azalma olduğu gözlenmiştir. Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde sanatsal yaratıcılıkta artma saptanmıştır. Soyut düşünme dönemiyle birlikte daha farklı düşünme becerilerinden dolayı yaratıcılık daha etkili olarak kendini göstermektedir.

### **2.1.7 Problem Çözme Becerileri**

Okul, bireyi gerçek yaşamdan farklı bir yerde olduğu izleniminden daha çok, ona hazırlayan, aynı anda okulun hayat olduğunu kavratacak eğitim yapısına sahip olmalıdır. Bunun sağlanması, disiplinlerarası uyum gösterilerek, örnek olaylar, gözlem yoluyla, deneyler yani aktif öğrenme yöntemleriyle sağlanmaktadır (Senemoğlu, 2005:468).

Problem çözme genel anlamda mühendislik öğrencilerini ve karmaşık sorunları çözen diğer profesyoneller için mevcut bir durum gibi görülmektedir. Problem çözme becerileri; çözümlenme için gerekli araçları tespit etme, problemi tanımlama, sonuçlarla ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesi, buluşsal yöntemlerin denenmesi ve mantık oluşturma biçiminde aşamalardan oluşmaktadır (Welch, 2009).

Dünyanın dört bir yanında, toplumların farklılaşmasıyla mezun olanların ya da iş sahibi olmak isteyenlerden 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilen eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmaları istenmektedir. Bu beceriler, çalışma hayatında karşılaşma ihtimali olan problemlerin yanısıra günlük yaşamda da sorunların çözümünde gereklidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla değerlendirme yapılmaya çalışılmaktadır (Briones, 2015). Öğrencilere çeşitli durumlarda etkili ve özerk bir şekilde çalışmak için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme imkânı sunmak, eğitimciler arasında öncelikli hedeflerden biridir (Sarkees-Wircenski ve Scott, 2000).

Problem çözme becerisinde de önemli noktalardan biri iyi yapılandırılmış olması gerektiğidir. Çeşitli arama teknikleri kullanılarak çözümler üretilir, analogjilerle problemlerin hatırlanılması, analizlerin yapılması, ayrıştırma veya sadeleştirme, alt hedefleri bulma ve deneyerek sonuca ulaşma denenmektedir. Çözüme ulaşmada uzman kişilerden görüş almakta etkili olacaktır (Hong, 1998). Problem çözmede kendi yöntemini oluşturan Schoenfeld; problem çözme ile matematiksel düşünmenin öğrenilmesini, üstbiliş ve mantıklı düşünme arasındaki bağlantıları, herbiri için yapılan tartışmalarla ortaya konulan fikirlerden oluştuğunu savunmaktadır (Foster, 2012).

Üst düzey düşünme becerilerinin, eğitim hayatından sonra iş yaşantısında farklılık sağlamaktadır. Daha öncesinde profesyoneller için gerekli görülen üst düzey düşünme becerileri artık her kesimden çalışan için gerekli bir özellik olarak nitelendirilmektedir. Çalışanların sahip olması gerektiği düşünülen üst düzey düşünme becerileri problem çözme, eleştirel düşünme, grup etkileşimi ve iletişim becerileridir. Bunun sayesinde yeni teknolojik aletlere, özel donanımlı kalite kontrol, tam zamanlı üretimlerin yapılması gerçekleşir (Curtis, 1995).

## 2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

#### *Yurt dışında Yapılan Araştırmalar*

Freeman (2015), üst düzey düşünme becerilerinin 14 ile 58 aylık çocuklar arasında ebeveynleriyle yapılan görüşmeler neticesinde farklı düşünmeyi cesaretlendirmeyi yapılan etkinliklerle sağlanmıştır.

Coffman (2013), öğretmen adayları ile yaptığı çalışma ile eleştirel düşünme ve öğretim faaliyetleri hakkında görüşlerine başvurmuştur. Harpster(1999), Montana bölgesinde görevlerini yapan 220 matematik öğretmeninden %60 katılım sağlayarak gerçekleştirdiği çalışmasında sadece teorik olarak verilen üst düzey düşünme becerileri çalışmalarının uygulama yapılması için uygun sınıf desteği ve doğru eğitim olmadıkça mümkün olamayacağı vurgusu yapılmıştır.

Menden (2012), Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutlarından olan uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarının üst düzey düşünme becerileri ile gerçekleştirileceğini ve bu çalışmanın müfredat oluşturulurken dikkate alınması gerekliliğini ifade etmiştir.

Lincoln (2008), bilişsel düzeyde Bloom taksonomisinde çözümlmek, değerlendirmek, yaratmak gibi üst basamaklara ulaşmak için üst düzey düşünmenin öneminin yadsınamaz olduğunu vurgulamıştır.

Gilligan (2007), teknolojik ilerlemeler, küresel seyahatlerin ve bilginin hızlıca yayılması gelecek nesil öğrencilerin dünyası için oluşturulması gereken dünyanın analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile mümkün olduğunu öğretmenler ile görüşme yaparak cevaplandırmak istemiştir. Geleneksel yaklaşım ile alternatif yöntemler ile değerlendirmenin hangisinde daha etkin olduğunu, yeni bilgilerin hangisinde uygulama alanlarının değerlendirilmesinde, sentezinde, analizinde etkili olduğunu araştırmıştır.

Gruberman (2005), gelecekte okulların yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, eğitim, iş sektörü, sosyal medya gibi alanların liderlerini yetiştirmesi açısından öğretmen eğitimlerinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Alters ve Nelson (2002), makalesinde belirttiği üzere, öğretmenlerin bireylerin sahip olması gerektiğini düşündüğü üst düzey düşünme becerileri için farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Ulaşılabilirliği alternatif değerlendirme yöntemleriyle yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Hernandez (2002), üst düzey düşünme becerilerinin uygulanması için eğitim gören bireylerin az sayıda oluşturulan gruplar şeklinde ve bilgilerin, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Bireylerin paylaşımcı olarak bilgilerini aktarmalarının, bir konu üzerinde alt problemlerin tespit edilerek daha farklı bakış açıları kazanarak, kendi öğrenme süreçlerinden de sorumluluk tutularak üst düzey düşünme becerilerine sahip olacakları belirtmektedir.

Nagappan (1998), Malezya' da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıflarında yaratıcılığı geliştirmek, düşünme becerilerini farklı bakış açılarıyla sunmaları için

Malayca ve İngilizce sınıflarında yapılan iki grubun bilgi, yetenek ve düşünme becerileri açısından hazırlanmaları sağlayan çalışmaya yer vermiştir.

Beasley (1997), üst düzey düşünme becerileri sayesinde okuma, karar verme ve yazma aktivitelerinde yardımcı olduğunu, öğrenmeyi sevdiğini, farklı bakış açıları kazandırması dolayısıyla duygusal boyutuyla da etkilediğini, yaratıcılığı geliştirdiğini ve diğer işlerin başlangıcı için tetiklediğini yaptığı çalışmalar ile açığa çıkartmıştır.

Eisenman (1995), doktora çalışmasında üst düzey düşünme programlarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerine düzenli uygulanmasıyla öğrencilerin pozitif yönlü değişimin olduğunu göstermiştir. Bu eğitimlerin başlaması ile öğrenciler sorularla yönlendirilmekten hoşlanmamış olsalar da zamanla farklı ve zor sorular karşısında cevap verebildikleri görmeleriyle daha iyi hissettikleri vurgulanmaktadır. Demografik olarak kız öğrencilerinin, erkeklere göre üst düzey düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır

#### *Yurt içinde Yapılan Araştırmalar*

Çakır (2013), üniversite ilk ve son sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinin demografik özellikleri bakımından incelemiştir. İlk sınıflarda analitik düşünme ve problem çözme bakımından kız öğrencilerin, genel liselere karşı Anadolu liselerinden mezun olanlar açısından pozitif ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma ile analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme ile okulda gösterilen bilişsel performansın bağlantılı olmadığını belirtmiştir.

İzmirligil (2008), matematik ders kitabının yapısalcı yaklaşıma göre uygunluğunu nitel araştırma ve analiz yapılarak araştırılmıştır. Elde edilen analizler sonucunda, öğrenciler kitaplardan günlük hayattaki örnekleri bulabildikleri fakat öğrencilerin matematiksel bilgileri ifade etme, öğrendiklerini içselleştirerek farklı yerlerde uygulamayı sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmediği konusunda eksikliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Böylece, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sağlayacak etkinliklere yer verilmediği belirtilmektedir.

Kaya ve Dönmez (2008), öğretmen adayları üzerinde üst düzey düşünme becerileri ile özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi yorumlamıştır. Aralarında anlamlı ilişki bulunarak, özyeterlilik düzeylerinin artması ile üst düzey düşünme becerilerini oluşturan problem çözen, analitik ve eleştirel düşünme seviyelerinin yükseldiğini ifade etmiştir.

Karaman ve diğ. (2008), Web 2.0 eğitiminin öğrenciler üzerinde bilişsel alanda katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Bireylere akranlarıyla çalışmalarını sağlama, etkili öğrenme, üst düzey düşünme becerilerinin artmasını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sorumluluk duygularının gelişimi, bireysel gelişimlerinin artmasının da gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Çınar (2007), ilköğretim 6. sınıf fen bilimleri dersinde işlenen bir ünite üzerinden öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile akademik risk alma ve yaratıcılıkları arasındaki ilişki boyutuna bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda üst düzey düşünme becerisi ile eğitim alan deney grubunda olan öğrencilerde anlamlı ilişki olduğu kanısına varılmıştır.

Uysal (2005), yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretim yöntemlerin uygulandığı sınıflarda yapılan üst düzey düşünme becerilerini bilgisayar destekli bilişsel çıraklık çalışmasında yapılandırmacı yöntemin uygulandığı sınıflarda daha etkili, olumlu yönde sonuçlar alındığı vurgulanmıştır.

## **2.2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar**

### *Yurt dışında Yapılan Araştırmalar*

Copp (2016), özel yetenekli öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda eleştirel düşünme becerilerini kullanarak yazabilmelerini konusunda, ayrıca burada kullanılan araç ve stratejilerin edebiyat alanında harmanlanmış bir öğrenme ortamında etkilerini incelemek istemiştir. Sosyal mecra olan forumlar, bloglar ve Google dokümanların kullanıldığı ortamlarda % 79 oranında eleştirel düşünmenin etkilerinin yazma işlemlerinde yardımcı olduğu vurgusu yapılmıştır.

Grieco (2016), eğitimin ana hedefi eleştirel düşünmeyi teşvik etmek olduğu düşüncesiyle yola çıkılan yarı deneysel çalışmanın amacı, eleştirel düşünme



becerilerinin öğretmen ve bu becerilerin yaşam durumlarına göre uygulanmasının etkilerinin araştırılmasıdır. Bu çalışmanın sonucu, açık eleştirel düşünme eğitimi ile eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme uygulaması arasındaki istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki ( $r = .85, p < .05$ ) olduğunu göstermiştir.

Lennon (2014), bu çalışması eleştirel düşünmenin kolej eğitimlerinde esas müfredatı oluşturması gerekliliğini gösteren çalışmadır. 12 profesörün 6 disiplin alanına eleştirel düşünme temelli öğretim ve değerlendirilme çalışması yapılmıştır. Eleştirel düşünmeyi çekirdek müfredat olarak uygulamaya dönüştürme aşamasında öğretmenlerin değişime olan dirençleri, takım çalışması ile gelmesi gereken noktalarda yalnız kalma gibi zorluklara tanık olduğu ifade edilmektedir. Bu vaka incelemesinde, çıkarılan sonuçlardan biri de alanında uzmanlaşan kişilerin eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için etkili katılımcı sağlayarak yol almak gerektiğidir.

Kettler (2012), eleştirel düşünmenin, genel eğitimin yanı sıra özel yeteneklilerin de eğitimlerinde sıklıkla kullanılması gerektiği fikrini oluşturmak amacıyla yaptığı üç aşamalı araştırmasında, eleştirel düşünme, bilişsel yetenek, öğrenci başarısı ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin analizini yapmıştır. Özel yetenekliler ile genel eğitim öğrencileri arasında düşünme kriterleri bakımından pozitif ilişki olduğu ( $r = .60$ ), eleştirel düşünme bakımından özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim alan öğrencilere göre ( $d = 1.52$  ve  $d = 1.36$ ) performansını iyi olduğunu göstermiştir. Üçüncü aşama olarak çalışmada toplanan veriler sonucunda, bilişsel yetenek ve eleştirel düşünme arasındaki önemli ilişkileri, akademik başarı ve eleştirel düşünceyi desteklemektedir. Ayrıca, etnik köken, cinsiyet farklılıkları ve ekonomik bağlamda eleştirel düşünmeyi zayıf etki etmektedir.

Thompson (2009), 2008 yılında doğuda bulunan 2 yıl eğitim veren bir kolejde 32 öğrencinin 16 öğrenciyi deney ve kontrol grubu olarak ayırarak yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin uygulanmasında sorgulayıcı, eleştirel düşünme yeteneği, akademik başarısı belirli seviyelerde olan öğrencilerle çalışılması gerektiği ortaya koyulmuştur.

#### *Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar*

Eleştirel düşünme, değişen ve gelişimi son derece hızlı olan dünyaya ayak uydurmak için eğitimin her kademesine ve dersine uygulamalarının yapılarak gelişiminin

sağlanması desteklenmelidir. Eleştirel düşünme konulu çalışmalar ülkemizde birçok tez, makalede yer verildiği görülmektedir. Genellikle bu çalışmalar, okuduğunu anlamaya, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine yöneliktir.

Arslan (2015), çalışmasında eleştirel düşünme ile üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılmıştır. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” ve “Üstbiliş Düşünme” ölçekleri uygulanarak üstbilişin eleştirel düşünmeyi pozitif etkilediğini analizler sonucu ile ulaşılmıştır.

Akın ve diğ. (2015), “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin” Türkçe'ye uyarlanması çalışması ile alt becerileri yansıtıcılık şüphecilik ve eleştirel açıklık olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak alan yazısına kazandırılmıştır.

Bayram (2015), çalışmasında WebQuest denilen bir program ile eleştirel düşünme eğitiminin Türk İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerine ve İngilizce yazma becerilerine olan katkısı sorgulanmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunun eleştirel düşünme ile pozitif yönde gelişme olmuştur.

Güner (2015), çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, İngilizce okuma özyeterlik ve yazma performansları üzerine yapılmıştır. Eleştirel düşünmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerinde, İngilizce eleştirel okuma özyeterlik algılarında, İngilizce yazma becerilerinde anlamlı farklılığa dair sonuçlarını sunmuştur.

Şahin (2014), orta öğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amaçlı ilişkileri tespit edilmiştir. 72 öğretmen ile yapılan çalışmada orta düzeyde ( $r=.357$ ) farklılık bulunmuş olup, pozitif anlamlılık olması için öneriler sunulmuştur.

Emiroğlu (2014), öntest-sontest kontrol grubuyla yapılan yarı deneysel çalışmasında 9. Sınıf öğrencilerine Türk Edebiyatı dersinde eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine katkısının ve bunun cinsiyete göre değişkenliğini belirtmiştir. Cinsiyet bakımından anlamlı fark bulunmazken, deney grubunun kontrol grubuna göre eleştirel okuma öğretiminin geliştiği vurgulanmıştır.

Karakuzular (2013), çalışmasında öğreticilerin eleştirel düşünme becerilerinin nasıl verilmesi gerektiği hakkında yetersizliklerinin olduğu kanısında yola çıkarak bireylerin kendi öğrenme becerilerini eleştirel düşünme ile sağlamayı yedi haftalık süreçte derslerinde uygulamaya dönük yapmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile sıralı eleştirel düşünce görevlerinin İngilizce öğrenen öğrencilerin geliştirilmesinde önayak oluşturduğu belirtilmiştir.

Akdere (2012), araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretime yönelik tutumları ve eleştirel düşünme öğretime açısından demografik açıdan değerlendirme ve arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örnekleme oluşturan grubun eleştirel düşünme seviyelerinin orta derecenin altında, tutumların orta derecede olumlu ve özyeterlik seviyesinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Işık (2010), lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyelerini eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları ile ilgili yaptığı çalışmasında; eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okuma üzerinde etkisinin olduğu ilişkisi ortaya çıkmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçlarının psikometrik ve yapısal özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Çalışmada, nicel araştırma deseninden betimsel tarama modeli, nitel uygulamalarda durum çalışmasına başvurulmuştur. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; geçmişte veya içinde bulunduğumuz dönemde de varlığını devam ettiren durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006). Nitel çalışma grubundan olan durum çalışması, bir ya da daha fazla durumu belirlenen koşullar çerçevesinde bütüncül olarak görmeyi sağlayarak analiz yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### **3.2 ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Sakarya BİLSEM, Balıkesir BİLSEM, Giresun BİLSEM ve Ankara'da bulunan TÜZYEKSAV okulunda yaşları 10 ile 13 arasında değişen 136 kız, 168 erkek olmak üzere toplamda 304 özel yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Özel yetenekli

öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, 61'i (%20,1) 5.sınıf, 80'i (%26,3) 6.sınıf, 108'i 7.sınıf (%35,5) ve 55'i (%18,1) 8.sınıf olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 4. Nicel Çalışma Grubuna Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	168	55,3
Kız	136	44,7
Sınıf Düzeyi		
5.sınıf	61	20,1
6.sınıf	80	26,3
7.sınıf	108	35,5
8.sınıf	55	18,1
Toplam	304	100

Eleştirel düşünmenin özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak için yapılan nitel araştırma yönteminde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, BİLSEM ve TÜZYEKSAV okullarında görev yapan 21 farklı branşdan öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet, kıdem, özel yetenekli öğrencilerle çalışma yılı ve branşlarına göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	11	52,38
	Erkek	10	47,61
Yaş	25-34	7	33,3
	35-44	9	42,85
	45-54	3	14,28
	55-65	2	9,52
Kıdem	1-9	6	28,57
	10-19	12	57,14
	20-29	2	9,52
	30 ve üzeri	1	4,76
Özel Yeteneklilerle Çalışma Yılı	1-4	16	76,19
	5-10	5	23,81
Branş	Fen Bilimleri	4	19,04
	Kimya	4	19,04
	Türk Dili ve Edebiyatı	4	19,04
	Görsel Sanatlar	3	14,28
	Matematik	2	9,52
	Sınıf Öğretmenliği	2	9,52
	Fizik	1	4,76
	İngilizce	1	4,76

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin % 52'sinin kadın, % 47'sinin erkek olduğu, % 42,85'inin 35-44 yaş % 33,3'ünün ise 25-34 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 57,14 10 ile 19 yılları arasında mesleklerini yaptıklarının ve % 76'sının özel yeteneklilerle 1 ile 4 yıldan beri % 23,81 ise 5 yıldan fazla çalıştıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada üstün yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin branşları % 19,04 Fen bilimleri, Türk dili ve edebiyatı ve kimya, % 14,28 ile görsel sanatlar öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama sürecinde genel ve psikometrik özellikleri verilen Kişisel Bilgi Formu, Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği(ÜDDBÖ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDÖ) araçları ile Eleştirel düşünmenin özel yetenekli öğrencilere etkilerini araştırmak amaçlı görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışmada öğrenciler tarafından kendi bilgilerini paylaştıkları ve öğrencilerin demografik özellikleri hakkında fikir sahibi olunması amacıyla, araştırmacı tarafından alan yazısı incelenerek hazırlanmıştır (Ek-1). Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla bu form kullanılmıştır.

#### 3.3.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜDDBÖ)

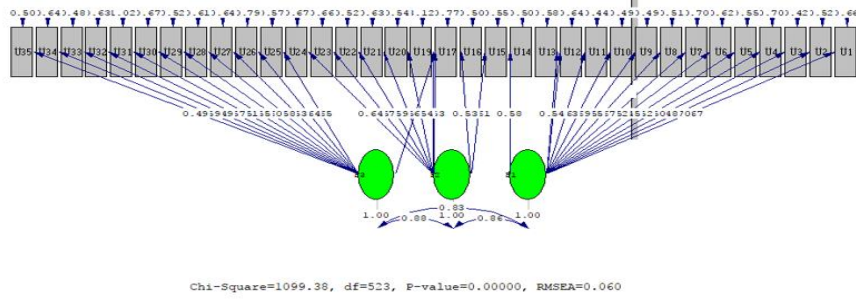
##### *Genel Özellikleri*

Katılımcıların Üst Düzey Düşünme Becerilerini ölçmek amacıyla Saıdo, Sıraj ve Nordin (2015) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin kendini değerlendirdikleri bu ölçek, kağıt kalem testi olarak uygulanmıştır. Ölçekteki bilgileri 5’li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan kendisi için en uygun olandan birini işaretleyerek seçmektedir. Bu maddeler için katılımcıların işaretleme yaptıkları (1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sıklıkla (5) Her zaman anlamına gelmektedir.

Ölçeği oluşturan 35 madde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; bilgiyi kazanma, bilgiye başvurma, bilgiyi kullanmadır.

Üst düzey düşünme ölçeğinin güvenirlik değeri ,937, 1. Alt boyutunun ,893, 2. Alt boyutunun ,762; 3. Alt boyutunun ise , 856 olduğu analizler sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri ölçeğinin Chi-Square değeri; 1099.38,  $df= 523$ , RMSEA değeri ise 0.060 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek

amacıyla doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.



Şekil 1. Üst Düzey Düşünme Ölçeğinin Faktör Yükleri

### 3.3.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)

#### Genel Özellikleri

Araştırmadaki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçmek amacıyla ölçek kullanılmıştır. Sosu (2013) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğ. (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ; Ek-2) kullanılmıştır. Bu ölçek, kağıt kalem testi olarak uygulanmakta olup, katılımcıların kendi durumlarını değerlendirmektedir. Katılımcı olan öğrenciler 5'li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan en uygun olanını işaretlemektedir. Her bir maddenin açıklaması; (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamlarına gelmektedir.

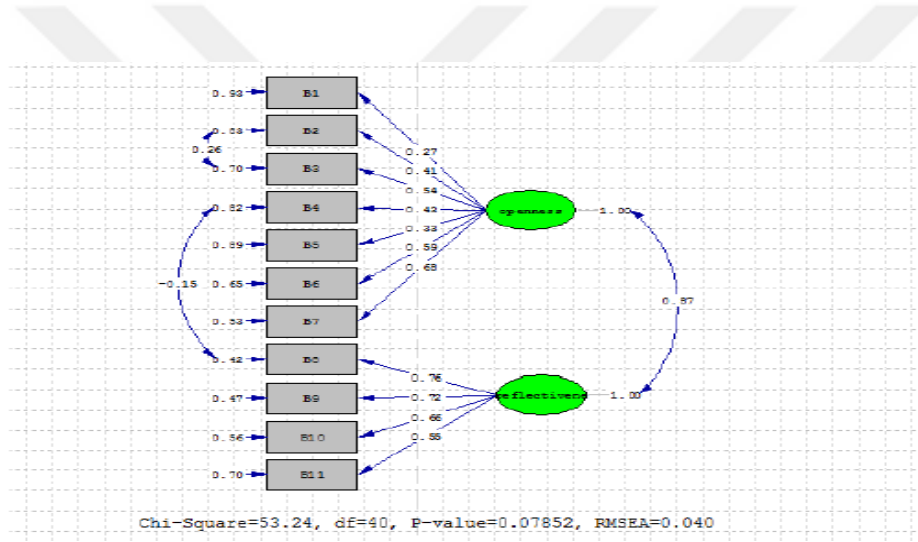
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 11 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan Yansıtıcı Şüphencilik 7 maddeden (Örneğin, "Tartışma esnasında genellikle bardağın dolu tarafından bakmayı denerim."), Eleştirel Açıklık 4 maddeden (Örneğin; "Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş/yaygın etkiler hakkında düşünürüm.") oluşmaktadır. EDEÖ'nün faktör yükleri .68 ile .75 arasında ve toplam korelasyon ise .25 ve .57 arasında değiştiği



görülmüştür. Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılacağını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin orijinal formu olan “Critical Thinking Disposition Scale” için yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir (Sosu, 2013).

Ölçeğin Türkçe olarak iki alt boyutlu model için uygulanan yapı doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri  $\chi^2 = 53,24$ ,  $df = 40$ ,  $RMSEA = .040$ ,  $NFI = .90$ ,  $NNFI = .96$ ,  $GFI = .96$ ,  $AGFI = .93$ ,  $CFI = .97$ ,  $IFI = .97$ ,  $SRMR = .046$  olarak bulunmuştur.



Şekil 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Faktör Yükleri

#### *Türkçe Formu - Güvenirlik*

EDEÖ'nün Türkçe formu için kullanılan Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .78 yansıtıcı şüphecilik alt ölçeği .75, eleştirel açıklık alt boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır. Toplam puan korelasyon katsayısının .25 ile .57 arasında değiştiği vurgulanmıştır. Alınan ölçümler maddelerin çok iyi ayırt edici olduğunu belirtmektedir.

### 3.3.4 Görüşme Formu

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimcileri olan ortaokul öğretmenlerine, öğrencilerini tanımlamaları, eğitim programlarına bakış açılarını değerlendirmesine yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formu, öncelikle sorular hazırlanmış eğitim uzmanları tarafından değerlendirmeye alınarak elemeler yapılmıştır. Eğitim uzmanlarına tekrar sunulmuştur. Yapılan eleştiriler doğrultusunda, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma grubu, TÜZYEKSAV ve BİLSEM öğretmenlerinden gönüllü olanlar ile yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli olacağına yönelik bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle tarih belirlenilerek bir araya gelinerek görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmedeki sorular Ek 5’de yer almaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretiminde daha etkili uygulamalar yapılması için öğretmenlerinden eğitim programları hakkındaki görüşlerini incelemek için içerik analizine yer verilmiştir. Veriler, bütün halinde görülmesi açısından düzenlenmiştir. Veriler incelenerek anlamlı ilişkiler bulunmuş, geçici kategoriler, temalar oluşturulmuştur. Fikir danışılan kişilerden elde edilen veriler aracılığıyla kodlar ve ana temalar belirlenmiştir. Sonrasında veriler bu temalara ve kodlara göre düzenlenmiştir. Doğrudan alıntılara yer verilerek açıklama ve yorumları yazılmıştır.

## 3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulamanın yapılması için iki ölçeğin ve demografik özelliklerinin yer aldığı kişisel bilgi formu üç farklı BİLSEM ve Ankara’da bulunan TÜZYEKSAV okulunda izin belgeleri eşliğinde, randevu alınarak öğrencilerin gönüllü olmalarıyla ders saatleri içinde yaptırılmıştır. Öğrencilerden kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler haricinde onlara ait bir özellik sorulmamıştır, gizlilik sağlanmıştır. Uygulama

aşamasında yönergeler tekrar edilerek ölçümü yapılacak verilerin uygun şekilde toplanılması sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında verilerden boş bırakılan ya da gelişigüzel işaretlemelerin olduğu formlar dikkate alınmamıştır, analizde yer verilmemiştir.

Özel yetenekli öğrencilere uygulanan eğitim programları üzerine yapılan nitel çalışma için, BİLSEM ve TÜZYEKSAV öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin bazıları yüzyüze yapılırken bazıları ise de onlar tarafından görüşme formunun doldurulması istenerek sağlanmıştır.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için ortalama  $\pm$  standart sapma olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testi  $n < 50$  olduğu durumda Shapiro Wilks testi,  $n > 50$  olduğu durum/durumlarda ise Kolmogrov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırılmalarında sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda Independent Samples t test kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normal dağılım gösterdiği Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 21 ile yapılmış ve istatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (p-value) olarak dikkate alınmıştır. Analiz sonuçlarını görselleştirmek amacıyla da grafikler kullanılmıştır.

Nitel çalışmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemlere başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir (Ek 6).

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin ayrıntılı olarak sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### **4.1. ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ve ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ ANLAMLIL İLİŞKİLERLE İLGİLİ BULGULAR**

Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile üst düzey düşünme becerisi arasındaki korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre olan özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde, aynı yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ).

Özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu gözlenmiştir ( $p<0.05$ ). Özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

Özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üst Düzey Düşünme Becerisi Arasındaki Korelasyon Olup Olmadığına İlişkin Analiz Sonuçları

	N	r	p
Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Açıklık	304	0,296	<0,001
Bilgiyi Kazanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	304	0,255	<0,001
Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	304	0,312	<0,001
Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Açıklık	304	0,384	<0,001
Bilgiye Başvurma ve Yansıtıcı Şüphecilik	304	0,370	<0,001
Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	304	0,421	<0,001
Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Açıklık	304	0,231	<0,001
Bilgiyi Kullanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	304	0,299	<0,001
Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	304	0,285	<0,001
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Açıklık	304	0,371	<0,001
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Yansıtıcı Şüphecilik	304	0,367	<0,001
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	304	0,410	<0,001

Pearson Korelasyon Katsayısı kullanıldı.

## 4.2 ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ve ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Açısından Özel Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 7’de, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmış, cinsiyet ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Açısından Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Tablosu

Cinsiyet		N	Ort.	SS	Sh	t	Sd	p
Bilgiyi Kazanma	Kadın	136	29,50	4,51	0,39	1,230	302	0,220
	Erkek	168	28,88	4,31	0,33			
Bilgiye Başvurma	Kadın	136	93,18	11,66	1,00	1,858	301,409	0,064
	Erkek	168	90,46	13,79	1,06			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	136	25,18	4,04	0,35	0,395	302	0,693
	Erkek	168	24,99	3,97	0,31			
Üst Düzey Düşünme Becerisi	Kadın	136	147,85	18,19	1,56	1,577	302	0,116
	Erkek	168	144,33	20,23	1,56			
Eleştirel Açıklık	Kadın	136	27,35	4,47	0,38	1,563	302	0,119
	Erkek	168	26,51	4,88	0,38			
Yansıtıcı Şüphecilik	Kadın	136	15,78	2,60	0,22	0,989	302	0,323
	Erkek	168	15,46	2,98	0,23			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	136	43,13	6,25	0,54	1,498	302	0,135
	Erkek	168	41,96	7,14	0,55			

Tablo 8’de, özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilgiyi kazanma puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p<0.05$ ). Farklılık 5-8, 6-7 ve 6-8 ikili gruplarından kaynaklanmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilgiye başvurma puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p<0.05$ ). Farklılık 6-7 ve 6-8 ikili gruplarından kaynaklanmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bilgiyi kullanma puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p<0.05$ ). Farklılık 5-8, 6-7 ve 6-8 ikili gruplarından kaynaklanmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre üst düzey düşünme becerisi puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p<0.05$ ). Farklılık 6-7 ve 6-8 ikili gruplarından kaynaklanmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre eleştirel açıklık puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p<0.05$ ). Farklılık 5-6 ikili grubundan kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları

		N	Ort.	SS	Sh	ANOVA Sonuçları					Fark	
						KT	Sd	KO	F	p		
Bilgiyi Kazanma	5.Sınıf	61	28,33	4,21	0,54	Gruplar Arası	418,226	3	139,409	7,644	<0,001	
	6.Sınıf	80	27,74	4,34	0,48	Grup İçi	5471,507	300	18,238			5<8
	7.Sınıf	108	29,76	4,52	0,44	Toplam	5889,734	303				6<7
	8.Sınıf	55	30,95	3,69	0,50							6<8
	Toplam	304	29,15	4,41	0,25							
Bilgiye Başvurma	5.Sınıf	61	89,98	13,54	1,73	Gruplar Arası	2741,956	3	913,985	5,723	0,001	
	6.Sınıf	80	87,60	13,27	1,48	Grup İçi	47908,452	300	159,695			6<7
	7.Sınıf	108	93,74	12,33	1,19	Toplam	50650,408	303				6<8
	8.Sınıf	55	95,44	11,17	1,51							
	Toplam	304	91,68	12,93	0,74							
Bilgiyi Kullanma	5.Sınıf	61	25,23	3,41	0,44	Gruplar Arası	316,787	3	105,596	7,005	0,001	
	6.Sınıf	80	23,41	4,91	0,55	Grup İçi	4522,473	300	15,075			5>6
	7.Sınıf	108	25,86	3,55	0,34	Toplam	4839,260	303				6<7
	8.Sınıf	55	25,78	3,25	0,44							6<8
	Toplam	304	25,08	4,00	0,23							
Üst Düzey Düşünme Becerisi	5.Sınıf	61	143,54	19,63	2,51	Gruplar Arası	7880,830	3	2626,943	7,432	0,001	
	6.Sınıf	80	138,75	20,17	2,26	Grup İçi	106044,591	300	353,482			6<7
	7.Sınıf	108	149,36	18,56	1,79	Toplam	113925,421	303				6<8
	8.Sınıf	55	152,16	16,05	2,16							
	Toplam	304	145,91	19,39	1,11							
Eleştirel Açıklık	5.Sınıf	61	28,34	4,42	0,57	Gruplar Arası	194,805	3	64,935	2,984	0,032	
	6.Sınıf	80	26,19	4,22	0,47	Grup İçi	6528,165	300	21,761			5>6
	7.Sınıf	108	26,93	4,81	0,46	Toplam	6722,970	303				
	8.Sınıf	55	26,20	5,22	0,70							
	Toplam	304	26,88	4,71	0,27							
Yansıtıcı Şüphencilik	5.Sınıf	61	16,05	2,99	0,38	Gruplar Arası	15,742	3	5,247	0,661	0,577	
	6.Sınıf	80	15,55	2,66	0,30	Grup İçi	2383,096	300	7,944			
	7.Sınıf	108	15,47	2,78	0,27	Toplam	2398,839	303				-
	8.Sınıf	55	15,44	2,92	0,39							
	Toplam	304	15,60	2,81	0,16							
Eleştirel Düşünme Eğilimi	5.Sınıf	61	44,39	6,29	0,81	Gruplar Arası	307,296	3	102,432	2,261	0,081	
	6.Sınıf	80	41,74	6,15	0,69	Grup İçi	13592,652	300	45,309			
	7.Sınıf	108	42,40	6,91	0,67	Toplam	13899,947	303				-
	8.Sınıf	55	41,64	7,60	1,02							
	Toplam	304	42,49	6,77	0,39							

Özel yetenekli öğrencilerin her sınıf düzeyi ayrı ayrı olmak üzere eleştirel düşünme eğilimi ile üst düzey düşünme becerisi arasındaki korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre 5.sınıfta olan özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphencilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde, aynı yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ). 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphencilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. 5.sınıftaki



özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu gözlemlendi ( $p < 0.05$ ). 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

6.sınıfta olan özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde, aynı yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ( $p < 0.05$ ). 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma ile yalnızca yansıtıcı şüphecilik arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma puanları arttıkça yansıtıcı şüphecilik puanlarının da arttığı görülmüştür. 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

7.sınıfta olan özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde, aynı yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu gözlemlendi ( $p<0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p<0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p<0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

8.sınıfta olan özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma ile eleştirel açıklık ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde, aynı yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ). 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma puanları arttıkça eleştirel açıklık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu gözlemlendi ( $p<0.05$ ). 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiye başvurma puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma ile yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p<0.05$ ). 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kullanma puanları arttıkça yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel

düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi ile eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı düzeyde aynı yönlü ilişki olduğu tespit edildi ( $p<0.05$ ). 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi puanları arttıkça eleştirel açıklık, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmüştür.

Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üst Düzey Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Sınıf	n	r	p	
5.Sınıf	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Açıklık	61	0,546	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	61	0,466	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	61	0,604	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Açıklık	61	0,621	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Yansıtıcı Şüphecilik	61	0,581	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	61	0,711	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Açıklık	61	0,395	<b>0,002</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	61	0,454	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	61	0,493	<b>p&lt;0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Açıklık	61	0,614	<b>p&lt;0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Yansıtıcı Şüphecilik	61	0,579	<b>p&lt;0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	61	0,706	<b>p&lt;0,001</b>
6.Sınıf	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Açıklık	80	0,289	<b>0,009</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	80	0,264	<b>0,018</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	80	0,313	<b>0,005</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Açıklık	80	0,414	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Yansıtıcı Şüphecilik	80	0,376	<b>0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	80	0,447	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Açıklık	80	0,149	<b>0,186</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	80	0,221	<b>0,048</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	80	0,198	<b>0,078</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Açıklık	80	0,370	<b>0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Yansıtıcı Şüphecilik	80	0,358	<b>0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	80	0,409	<b>p&lt;0,001</b>
7.Sınıf	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Açıklık	108	0,235	<b>0,014</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	108	0,208	<b>0,031</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	108	0,247	<b>0,010</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Açıklık	108	0,308	<b>0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Yansıtıcı Şüphecilik	108	0,311	<b>0,001</b>
	Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	108	0,340	<b>p&lt;0,001</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Açıklık	108	0,217	<b>0,024</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	108	0,302	<b>0,001</b>
	Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	108	0,272	<b>0,004</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Açıklık	108	0,304	<b>0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Yansıtıcı Şüphecilik	108	0,315	<b>0,001</b>
	Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	108	0,338	<b>p&lt;0,001</b>
8.Sınıf	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Açıklık	55	0,338	<b>0,012</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Yansıtıcı Şüphecilik	55	0,224	<b>0,101</b>
	Bilgiyi Kazanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	55	0,318	<b>0,018</b>

Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Açıklık	55	0,356	<b>0,008</b>
Bilgiye Başvurma ve Yansıtıcı Şüphencilik	55	0,325	<b>0,015</b>
Bilgiye Başvurma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	55	0,370	<b>0,005</b>
Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Açıklık	55	0,261	0,055
Bilgiyi Kullanma ve Yansıtıcı Şüphencilik	55	0,389	<b>0,003</b>
Bilgiyi Kullanma ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	55	0,328	<b>0,014</b>
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Açıklık	55	0,378	<b>0,004</b>
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Yansıtıcı Şüphencilik	55	0,356	<b>0,008</b>
Üst Düzey Düşünme Becerisi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi	55	0,397	<b>0,003</b>

Pearson Korelasyon Katsayısı kullanıldı.

#### 4.2.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Açısından Sınıf Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Tablo 10'da, 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalar incelendiğinde, ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 10. 5. Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf		N	Ort.	SS	Sh	t	sd	p	
5.Sınıf	Bilgiyi Kazanma	Kız	23	28,74	3,97	0,83	0,591	59	0,557
		Erkek	38	28,08	4,38	0,71			
	Bilgiye Başvurma	Kız	23	92,96	11,43	2,38	1,343	59	0,185
		Erkek	38	88,18	14,52	2,36			
	Bilgiyi Kullanma	Kız	23	25,09	3,22	0,67	-0,252	59	0,802
		Erkek	38	25,32	3,56	0,58			
	Üst Düzey Düşünme	Kız	23	146,78	17,30	3,61	1,004	59	0,320
	Becerisi	Erkek	38	141,58	20,89	3,39			
	Eleştirel Açıklık	Kız	23	28,48	3,89	0,81	0,183	59	0,855
		Erkek	38	28,26	4,75	0,77			
	Yansıtıcı Şüphencilik	Kız	23	16,22	2,39	0,50	0,340	59	0,735
		Erkek	38	15,95	3,32	0,54			
	Eleştirel Düşünme	Kız	23	44,70	4,71	0,98	0,320	58,464	0,750
	Eğilimi	Erkek	38	44,21	7,13	1,16			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi.

Tablo 11’de, 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalar incelendiğinde, ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 11. 6.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf		N	Ort.	SS	Sh	t	sd	p
Bilgiyi Kazanma	Kadın	38	28,37	4,86	0,79	1,242	78	0,218
	Erkek	42	27,17	3,77	0,58			
Bilgiye Başvurma	Kadın	38	90,53	11,55	1,87	1,908	78	0,060
	Erkek	42	84,95	14,27	2,20			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	38	23,74	4,85	0,79	0,559	78	0,578
	Erkek	42	23,12	5,01	0,77			
6.Sınıf Üst Düzey Düşünme Becerisi	Kadın	38	142,63	18,88	3,06	1,655	78	0,102
	Erkek	42	135,24	20,88	3,22			
Eleştirel Açıklık	Kadın	38	26,34	4,49	0,73	0,310	78	0,758
	Erkek	42	26,05	4,02	0,62			
Yansıtıcı Şüphecilik	Kadın	38	15,58	2,63	0,43	0,092	78	0,927
	Erkek	42	15,52	2,73	0,42			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	38	41,92	6,48	1,05	0,252	78	0,801
	Erkek	42	41,57	5,91	0,91			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi.

Tablo 12’de, 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre, 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel açıklık puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerden kadın olanların eleştirel açıklık puanı erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görüldü.

Diğer karşılaştırmalar incelendiğinde, 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi kazanma, bilgiye başvurma, bilgiyi kullanma, üst düzey düşünme becerisi, yansıtıcı şüphecilik ve eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 12. 7.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf		N	Ort.	SS	Sh	t	sd	p	
7.Sınıf	Bilgiyi Kazanma	Kadın	52	29,73	4,68	0,65	-0,063	106	0,950
		Erkek	56	29,79	4,42	0,59			
	Bilgiye Başvurma	Kadın	52	94,88	11,67	1,62	0,928	106	0,355
		Erkek	56	92,68	12,93	1,73			
	Bilgiyi Kullanma	Kadın	52	25,96	3,88	0,54	0,282	106	0,778
		Erkek	56	25,77	3,24	0,43			
	Üst Düzey Düşünme Becerisi	Kadın	52	150,58	18,34	2,54	0,654	106	0,514
		Erkek	56	148,23	18,86	2,52			
	Eleştirel Açıklık	Kadın	52	27,96	3,90	0,54	2,218	100,115	<b>0,029*</b>
		Erkek	56	25,96	5,39	0,72			
	Yansıtıcı Şüphecilik	Kadın	52	15,90	2,39	0,33	1,580	103,087	0,117
		Erkek	56	15,07	3,06	0,41			
	Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	52	43,87	5,21	0,72	2,195	95,382	0,031
		Erkek	56	41,04	7,99	1,07			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi. \*: $p<0.05$

Tablo 13’de, 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve üst düzey düşünme becerisi genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalar incelendiğinde, ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 13. 8.Sınıftaki Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Üst Düzey Düşünme Becerisi Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf		N	Ort.	SS	Sh	t	sd	p
Bilgiyi Kazanma	Kadın	23	31,61	3,37	0,70	1,133	53	0,262
	Erkek	32	30,47	3,89	0,69			
Bilgiye Başvurma	Kadın	23	93,91	11,99	2,50	-0,855	53	0,396
	Erkek	32	96,53	10,60	1,87			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	23	25,87	3,12	0,65	0,168	53	0,867
	Erkek	32	25,72	3,38	0,60			
8.Sınıf Üst Düzey Düşünme Becerisi	Kadın	23	151,39	16,50	3,44	-0,300	53	0,765
	Erkek	32	152,72	15,96	2,82			
Eleştirel Açıklık	Kadın	23	26,52	5,80	1,21	0,385	53	0,702
	Erkek	32	25,97	4,84	0,86			
Yansıtıcı Şüphencilik	Kadın	23	15,39	3,20	0,67	-0,096	53	0,924
	Erkek	32	15,47	2,76	0,49			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	23	41,91	8,73	1,82	0,227	53	0,821
	Erkek	32	41,43	6,81	1,20			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi.

Tablo 14’de çalışmaya dâhil edilen 5.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri yanıt ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (p>0.05).

Tablo 14. 5.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması

Sınıf		n	Ort.	SS	Sh	t	sd	p
5.Sınıf	e1 Kadın	23	3,96	1,02	0,21	0,422	59	0,674
	Erkek	38	3,84	1,03	0,17			
	e2 Kadın	23	4,30	0,70	0,15	1,522	59	0,133
	Erkek	38	3,92	1,08	0,17			
	e3 Kadın	23	3,74	1,21	0,25	-1,205	59	0,233
	Erkek	38	4,11	1,11	0,18			
	e4 Kadın	23	4,26	0,81	0,17	0,837	59	0,406
	Erkek	38	4,05	1,01	0,16			
	e5 Kadın	23	3,74	1,36	0,28	-0,677	59	0,501
	Erkek	38	3,97	1,28	0,21			
	e6 Kadın	23	4,48	0,79	0,16	0,570	59	0,571
	Erkek	38	4,34	0,97	0,16			
	e7 Kadın	23	4,00	1,24	0,26	-0,079	59	0,937
	Erkek	38	4,03	1,26	0,20			
	e8 Kadın	23	4,22	0,74	0,15	1,111	59	0,271
	Erkek	38	3,95	1,16	0,19			
	e9 Kadın	23	4,17	0,98	0,21	0,430	59	0,669
	Erkek	38	4,05	1,11	0,18			
	e10 Kadın	23	4,00	0,85	0,18	0,191	59	0,849
	Erkek	38	3,95	1,14	0,18			
	e11 Kadın	23	3,83	1,03	0,21	-0,541	59	0,590
	Erkek	38	4,00	1,32	0,21			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi.

Tablo 15’de çalışmaya dâhil edilen 6.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri yanıt ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).



Tablo 15. 6.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması

Sınıf		n	Ort.	SS	Sh	t	sd	p
e1	Kadın	37	3,27	1,24	0,20	-0,694	76	0,490
	Erkek	41	3,44	0,90	0,14			
e2	Kadın	38	3,74	1,08	0,18	-0,313	77	0,755
	Erkek	41	3,80	0,84	0,13			
e3	Kadın	38	3,61	0,92	0,15	-0,147	77	0,883
	Erkek	41	3,63	0,83	0,13			
e4	Kadın	38	3,66	0,78	0,13	0,242	77	0,810
	Erkek	41	3,61	0,97	0,15			
e5	Kadın	38	3,82	0,98	0,16	1,794	77	0,077
	Erkek	41	3,39	1,12	0,17			
e6	Kadın	38	4,18	0,90	0,15	0,711	77	0,479
	Erkek	41	4,02	1,08	0,17			
e7	Kadın	38	4,16	0,95	0,15	0,589	77	0,558
	Erkek	41	4,02	1,06	0,17			
e8	Kadın	38	4,13	0,91	0,15	1,492	77	0,140
	Erkek	41	3,80	1,03	0,16			
e9	Kadın	38	3,87	0,84	0,14	-0,525	77	0,601
	Erkek	41	3,98	0,96	0,15			
e10	Kadın	38	3,82	0,90	0,15	-0,431	77	0,668
	Erkek	41	3,90	0,89	0,14			
e11	Kadın	38	3,76	1,15	0,19	-0,598	77	0,552
	Erkek	41	3,90	0,92	0,14			

Independent samples t test kullanıldı. Tanımlayıcı istatistikler ortalama, standart sapma ve standart hata olarak verildi.

Tablo 16'da çalışmaya dâhil edilen 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri yanıt ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna bağlı olarak 7.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre 5, 6 ve 9. madde ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). 7.sınıftaki özel yetenekli kadın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğindeki 5, 6 ve 9.maddelere verdikleri yanıt ortalamaları erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Diğer karşılaştırmalar incelendiğinde ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 16. 7.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması

Sınıf		n	Ort.	SS	Sh	t	sd	p	
7.Sınıf	e1	Kadın	52	3,83	1,18	0,16	1,151	106	0,252
		Erkek	56	3,55	1,28	0,17			
	e2	Kadın	52	3,98	1,02	0,14	0,755	106	0,452
		Erkek	56	3,82	1,16	0,16			
	e3	Kadın	52	4,00	0,86	0,12	1,608	106	0,111
		Erkek	56	3,70	1,08	0,14			
	e4	Kadın	52	3,71	1,02	0,14	0,068	106	0,946
		Erkek	56	3,70	1,26	0,17			
	e5	Kadın	52	3,79	1,04	0,14	2,042	106	<b>0,044</b>
		Erkek	56	3,36	1,15	0,15			
	e6	Kadın	52	4,40	0,72	0,10	2,571	90	<b>0,012</b>
		Erkek	56	3,91	1,23	0,16			
	e7	Kadın	52	4,25	0,84	0,12	1,607	98	0,111
		Erkek	56	3,93	1,22	0,16			
	e8	Kadın	52	3,87	0,95	0,13	0,047	106	0,962
		Erkek	56	3,86	0,86	0,12			
	e9	Kadın	52	3,94	0,83	0,11	2,001	99	<b>0,048</b>
		Erkek	56	3,55	1,17	0,16			
	e10	Kadın	52	3,92	0,93	0,13	0,923	102	0,358
		Erkek	56	3,73	1,21	0,16			
	e11	Kadın	52	4,17	1,00	0,14	1,168	106	0,245
		Erkek	56	3,93	1,16	0,15			

Tablo 17’de çalışmaya dâhil edilen 8.sınıftaki özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine verdikleri yanıt ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 17. 8.Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin, Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Madde Ortalamalarının t Testi ile Karşılaştırılması

Sınıf		n	Ort.	SS	Sh	t	sd	p	
8.Sınıf	e1	Kadın	23	3,39	1,23	0,26	-0,772	53	0,443
		Erkek	32	3,63	1,01	0,18			
	e2	Kadın	23	3,87	1,14	0,24	0,676	52	0,502
		Erkek	31	3,65	1,25	0,23			
	e3	Kadın	23	3,87	0,92	0,19	1,505	53	0,138
		Erkek	32	3,44	1,13	0,20			
	e4	Kadın	23	3,57	1,12	0,23	-0,581	53	0,563
		Erkek	32	3,75	1,19	0,21			
	e5	Kadın	23	3,48	1,47	0,31	0,196	40	0,845
		Erkek	32	3,41	1,13	0,20			
	e6	Kadın	23	4,35	0,78	0,16	1,132	53	0,263
		Erkek	32	4,06	1,01	0,18			
	e7	Kadın	23	4,00	1,17	0,24	-0,545	53	0,588
		Erkek	32	4,16	0,95	0,17			
	e8	Kadın	23	3,78	1,09	0,23	-0,774	53	0,442
		Erkek	32	4,00	0,98	0,17			
	e9	Kadın	23	3,87	0,97	0,20	-1,071	53	0,289
		Erkek	32	4,16	0,99	0,17			
	e10	Kadın	23	3,78	1,20	0,25	-0,099	53	0,922
		Erkek	32	3,81	1,03	0,18			
	e11	Kadın	23	3,96	0,98	0,20	1,557	53	0,125
		Erkek	32	3,50	1,14	0,20			

#### 4.3 ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK NİTEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin kişisel becerilerinin ve öngörü kapasitelerinin yüksek olduğunu, yaşlarına göre daha üst düzey bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.3.1 Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programlarının oluşturulmasında özel yetenekli öğrencilerin dikkate aldıkları özelliklerini Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

TEMA (Kategoriler)	KODLAR	f	%
Genel Özellikler	Bireysel farklılıkları ve ilgi alanları (K1, K2, K3, K4, K8, K9, K10, K12)	8	38,09
	Yüksek kavrama ve anlama düzeyleri (K6, K7, K8, K12, K16, K21)	6	28,57
	Yaratıcılık, üretkenlik özellikleri (K2, K4, K6, K7, K12,	5	23,80
	Kişisel beceri, düşünce ve bireysel yetenekleri (K6, K15, K16, K17, K19,	5	23,80
	Araştırmaya ve bilgiye olan ilgileri (K10, K12, K20, K21)	4	19,04
	Farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirme kapasiteleri (K6, K12, K14, K21)	4	19,04
	Yaşıtlarına göre üst düzeyde olmaları (K15, K16, K18)	3	14,28
	Farklı psikolojik ve kişilik özellikleri (K11, K13)	2	9,52
	Dikkat süreleri (K20, K21)	2	9,52
	Yaş, cinsiyet özellikleri (K3, K8)	2	9,52
	Liderlik özellikleri (K6)	1	4,76

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin programlarının oluşturulmasında öne çıkan özelliklerine ilişkin görüşlerinden en çok %38,09 oranında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ilgi alanlarının etkilerinin programı şekillendirdiği ifade edilmiştir. Diğer görüşler %28,57

oranında bu öğrencilerin kavrama ve anlama düzeylerinin yüksek, %23,80 oranında ise yaratıcılık, üretkenlik olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Bireysel farklılıkları dikkat edilmelidir. Yeni fikirlere çözüm yollarına açık bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının farkında olmalarını sağlamaya çalışıyorum” (K2)*

*“Yaratıcılık, bireysel farklılıklar, üretkenlik, iletişim becerileri ve grup çalışmalarına önem veririm.” (K4)*

*“İlgi alanları önemli çünkü bu alanlarda derinlemesine bilgi edinip farklı fikirlerle size gelebilmektedir. Disiplinler arası çalışmalar önemli. Bilgi yığını vermek yerine öğrencinin bilgiye ulaşip, bilgiyi tartışıp ve bilgiyi kullanarak yeni ürünler üretmesini sağlayacak program uygulanmaktadır. Aslında üst düzey düşünme becerilerine önem verilmektedir. Bilgi düzeyi kavrama düzeyinden daha çok analiz sentez ve yaratma gibi özelliklerinin geliştirilmesi göz önünde bulundurulmaktadır.” (K12)*

*“Özel yetenekliler yaşlılarını bilişsel olarak iki yıl önden takip etmeleri özelliğini daha çok göz önünde bulunduruyorum. Konu kazanımlarını bu doğrultuda derinleştirebiliyorum. Müfredatın getirdiği bazı kısıtlamaları bazen kullanmıyorum.*

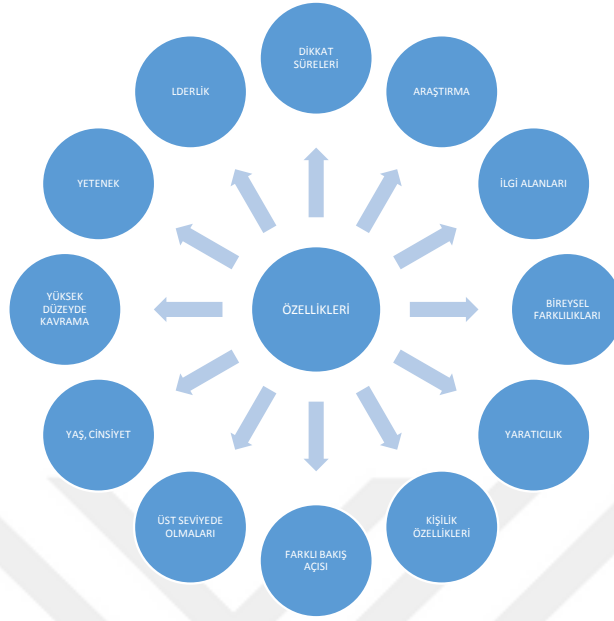
*Örneğin: Basınç konusunda formüle girilmez gibi bir kısıtlama varsa öğrencilere formülü de verip üst sınıf kazanımlarına da çıktığımız oluyor.” (K15)*

*“-Yaşlılarına göre 2-3 yaş önde düşünüyor olmaları,*

*-Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi daha kolay kavramaları*

*-Kavrama ve anlama düzeylerinin yüksek olması” (K16)*

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimini veren öğretmenlerin gözünden onların tanımlanmasına yönelik görüşler Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi için Oluşturulan Öğretim Programında Özel Yeteneklilerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

#### 4.3.2 Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarına Yansıtılması ile İlgili Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

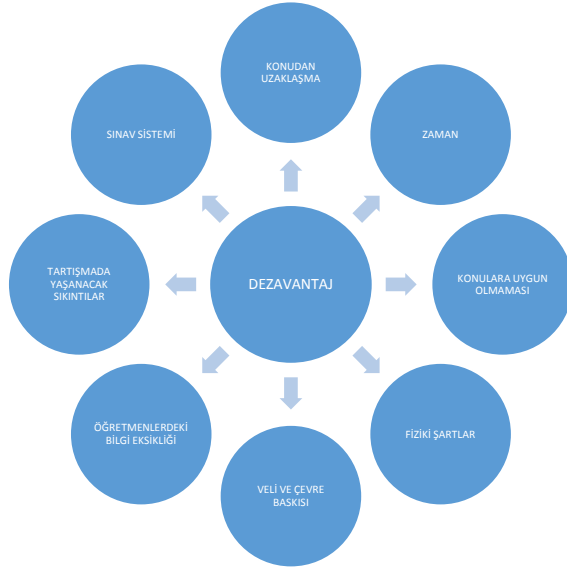
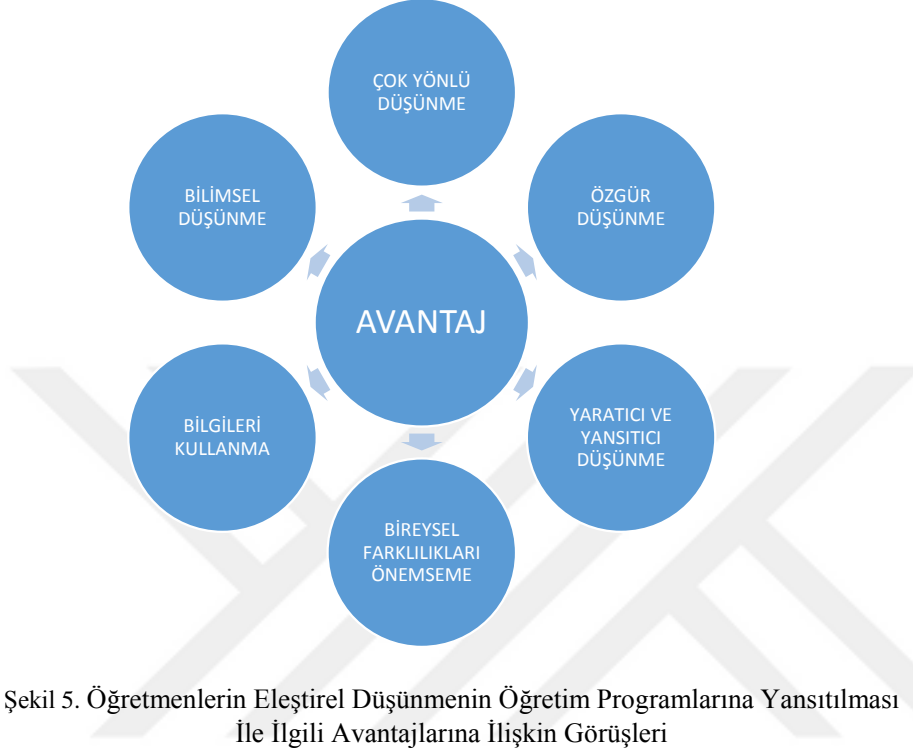
Öğretmenlerin çağın getirdiği yeniliklere, ihtiyaçlara cevap verebilmesi için üst düzey düşünme becerilerinde eleştirel düşünmenin eğitim programına yansıtılması gerekliliğini, getireceği avantaj ve dezavantajlar hakkındaki görüşleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarına Yansıtılması İle İlgili Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Avantajları	Çok yönlü düşünme becerilerini geliştirme (K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K20)	12	57,14
	Yaratıcı, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme (K1, K2, K3, K4, K9, K12, K13, K15, K18, K20)	10	47,61
	Bilgileri yaşama kanalize etmeyi sağlama (K3, K9, K12, K13, K15, K18, K21)	7	33,33
	Bilimsel düşünme basamaklarını uygulanmasını sağlama (K9, K16, K21)	3	14,28
	Bireysel farklılıkları geliştirme (K2, K19, K21)	3	14,28
	Özgür bireyler olmasını sağlama (K13, K21)	3	14,28
		2	9,52
		2	9,52
Dezavantajları	Yapılan tartışmalarda çatışmaların yaşanılması (K9, K17, K20)	3	14,28
	Uygulamadaki zaman kısıtlılığı (K13, K21)	2	9,52
	Bu yöntemin tüm konulara uygun olmaması (K8, K18)	2	9,52
	Asıl konudan uzaklaşılması (K10, K16)	2	9,52
	Veli ve çevre baskısı (K8)	1	4,76
	Öğretmenlerin yöntem hakkındaki eksiklikleri (K15)	1	4,76
	Sınav sisteminin bu yönetime uygun olmaması (K19)	1	4,76
	Sınıfın fiziki şartları (K21)	1	4,76
		1	4,76

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin özel yeteneklilerin eğitim programlarına yansıtılması gerekliliğini avantaj olarak düşünen öğretmenler %57,14 oranında çok yönlü düşünebilmeyi gerçekleştirdiği için, %47,61 oranında ise yansıtıcı ve yaratıcı düşünceler geliştirdiğini, ayrıca %47,61 oranında bilgileri sorgulayarak ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yaşama kanalize edeceğini vurgulamaktadır. Eleştirel düşünmenin olumsuz etkilerinin %14,28 oranında fikirlerin savunulmasında yaşanacak çatışmaların ve %9,52'lik oranlarla uygulama için ayrılan sürenin kısıtlı, müfredatın uygulanmasındaki

zorlukların oluşması, konudan uzaklaşma gibi durumların ortaya çıkacağı vurgulanmıştır.





#### 4.3.3 Özel Yeteneklilerin Eğitim Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uygulanan eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilere yansımalarını görmek için uygulanan değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategori)	Kodlar	f	%
Değerlendirme yöntemleri	Alternatif değerlendirme yöntemleri (gözlem formu, rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid, anlam çözümlene tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, istasyon ....) (K2, K3, K7, K15, K16, K18)	6	28,57
	Proje, performans (K1, K2, K3, K9, K21)	5	23,80
	Ünite değerlendirme soruları ile (K8, K10, K11, K14)	5	23,80
	Açık uçlu sorular (K8, K20 )	4	19,04
	Grupla çalışma (K4, K12)	4	19,04
	Tartışma (K15, K18)	2	9,52
	Makale hazırlaması (K9, K21)	2	9,52
	Problem çözme teknikleri (K13)	2	9,52
		2	9,52
		1	4,76
Yeterlilik Durumu	Yetersizdir. (K1, K2, K5, K6, K7, K9, K14, K17, K19, K20, K21)	11	52,40
	Yeterlidir. (K3, K4, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K18)	11	47,60

Tablo 20 incelendiğinde, değerlendirme yöntemleri ile ilgili %28,57 oranında alternatif değerlendirme yöntemleri olan gözlem formu, rubrik, öz değerlendirme, anlam çözümlene tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi tekniklerin kullanılmasının, %23,80 oranında ise bilgilerin proje ya da performans ölçütleriyle değerlendirilmesinin uygun olacağını vurgulamışlardır. Öğretmenler değerlendirme yöntemlerinin %52,40 oranında yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Standardize edilmiş başarı testleri, performans ve ürün değerlendirme, portfolyo uygulanan değerlendirme yöntemleri arasındadır. Yeterli görmüyorum bireysel farklılıkların ve yeteneklilerin performans odaklı süreç içinde değerlendirilmesi için eğitim programlarında daha kapsamlı olarak düzenlenmesi gerekmektedir. (K2)*

*“Araştırma ödevleri ya da projeler. Öğrencilere bilgi sunmak yerine, araştırma ve paylaşmaya teşvik etmek gerekiyor. Grup içi etkinliklerin kontrol listeleri düzenli tutulmalı ve öğrenme süreciyle ilgili öğrencinin kendisinin ve danışmanının görüşleri tutulmalıdır ve dönüt sağlanmalıdır.” (K4)*

*“Yeterli değil bu konu öğretmenden çok eğitimin sonundaki özel yetenekli diye tanımlanan öğrencinin nihai olarak hangi pozisyonda görev yaptığı, ne tür üretim yaptığı ile ilgili olmalı bence. Öğretmen olarak öğrencinin her bir eğitim programı sonucunda varması hedeflenen noktaya varıp varmamasına göre değerlendiriyorum. Örneğin BYF (bireysel yeteneklerini fark etme) sonunda basit bir proje yapma, ÖYG (özel yetenekleri geliştirme) sonunda bir kongrede bildiri sunma veya bir makale yazma vb.” (K9)*

*“Ders sonu tartışmalar uygulanan değerlendirme yöntemlerinden biridir. Ayrıca öğrenci gözlem formları da öğrencilerimizin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Bunun yanında klasik testler ve ödevler kazanımların kavrayıp kavramadığını görmek açısından kullanılmaktadır.” (K15)*

*“Öğrenci gözlem formları, ders sonunda sınıf ortamında yapılan tartışmalar öğrenci değerlendirilmesi olarak kullanılan yöntemlerden klasik testler ve ödevler de kazanımların gözlenebilmesi adına uygulanan yöntemlerdir.” (K18)*

*“Özel yetenekli öğrencileri tam olarak değerlendirmemiz zor olduğunu düşünmekteyim. Sürekli kendini yenilemek ve daha bireysel değerlendirmeyi sağlamak lazım.” (K19)*



Şekil 6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri İlişkin Görüşleri

#### 4.3.4 Öğretmenlerin Özel Yeteneklilerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılabilirliği ve Uyguladıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Özel yeteneklilerin eğitim programı çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için eleştiren, sorgulayan, araştıran, kendi ve çevresindeki insanların düşüncelerine saygıyla yaklaşan bireyler olma yolunda kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşıyor mu, bunun için uygulanan yöntem ve tekniklerin ne olduğu yönünde fikir paylaşımları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılabilirliği Ve Uygulanan Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Tema (Kategori)	Kodlar	f	%
Ulaşıyor	Genel olarak ulaşıyor (programın uygulanması) (K8, K4)	2	9,52
	Alternatif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ulaşıyor (akıl oyunları, robotik çalışma, istasyon, altı şapka yöntemi, anlam çözümü tablosu, tanıyıcı dallanmış ağaç) (K12, K16)	2	9,52
	Grup çalışmaları ile ulaşıyor (K12)	1	4,76
Kısmen ulaşıyor	Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin kısmen uygulanması(K2, K16)	2	9,52
	Yurt dışı kaynaklarının yeterince incelenmemesi (K4)	1	4,76
	Destek gruplarının gerektiği kadar desteklenmemesi (K19)	1	4,76
	Ulusal ve uluslararası yarışmalara yeterli düzeyde katılımının olmaması (K21)	1	4,76
Ulaşılamıyor	Ulaşılamıyor (K5, K6, K15, K17, K18, K20)	6	28,57
	Değerler eğitimine yeterli düzeyde yer verilmemesi (K4, K14)	2	9,52
	Eleştirel düşünme yöntemine yer verilmemesi (K7, K17)	2	9,52
	Alternatif öğrenme yöntem ve tekniklerin kullanılmaması (tartışma, münazara, beyin fırtınası...) (K1)	1	4,76
	İhtiyaç analizine göre bireysel yaklaşımlara yer verilmemesi (K3)	1	4,76
	Analitik düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin olmaması(K11)	1	4,76
	Amaçların öğrencilere tam aktarılmaması (K10)	1	4,76
	Görsel ve sanatsal bakış açısının kazandırılmaması (K17)	1	4,76
		1	4,76
	1	4,76	
Fikrim yok	K9	1	4,76

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulanan eğitim programının çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermesini amaçlayan hedeflere ulaşılabilirliği ve bu yolda uygulanan yöntem ve teknikler hakkındaki görüşlerinde en çok %28,57 ile ulaşamadığına hemfikirlerdir. Ulaşamadığını belirten öğretmenlerden %9,52 oranında bu alanda değerler eğitimine yer verilmesi ve eleştirel düşünme ile programların oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Kısmen ulaştığını belirtenler %9,52 oranındaki öğretmenler geliştirilmesi için %9,52 oranında yaparak yaşayarak öğrenmenin uygulanarak sağlanacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Kısmen ulaşırsa da kesinlikle istenilen seviyede değildir. Birey bir bütündür ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yani her yönüyle göz önünde bulundurulmalıdır. Tek bir başarı ölçütü ile bireyler değerlendirilmemeli ve her zekâ alanına uygun ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu aşamada performans değerlendirme süreç odaklı olma işbirlikli öğrenme ve en önemlisi yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.” (K2)*

*“Uygulanan eğitim programı her ne kadar öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ilgi alanlarına yönelik olsa da tam olarak çağın gereklerine uygun değildir. Uygun eğitim programı için öncelikle ihtiyaç analizinin doğru şekilde yapılması ve tüm alanlardaki programların buna göre uzman ekiplerce oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitimi de ihmal edilmemeli erkli hizmetiçi eğitimler verilmelidir.” (K3)*

*“Hedeflere ulaşıyor mu tartışılır. Henüz yeni bir alan ve geliştirilmesi gereken birçok nokta var. Bunların başında da elbette yöntem ve teknikler var. Ancak bunun yanında amaç var tabii ki. Alınan eğitimin amacını bireylere anlatabilmemiz ve ikna edebilmemiz gerekir.” (K10)*

*“Eğitim programlarında esasında ulaşmak istenen hedeflerle öğrencilerimizi değerlendirirken sadece sınav başarısı göz önüne alınmaktadır. Elbette bu da önemlidir ancak sadece fen bilimleri, matematik, Türkçe gibi derslerde kaç soru yaptıkları önemsenmektedir. Bu noktada uygulama da eksiklikler olduğunu düşünmekteyim. Bilim ve sanat merkezlerinde ise daha çok tematik çalışmalarla, gruplarla yapılmakta olup uygulama tam olarak yeterlidir. Biz kurum olarak yapılan uygulamalarla istenilen hedefe ulaşmaktayız. Grup çalışmaları, akıl oyunları, robotik çalışmalar, istasyon çalışmaları, altı şapka yöntemi, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, seçmeli derslerle örneğin liderlik eğitimi gibi yöntem ve teknikler diyebilirim.” (K12)*

*“Şu an ülkemizde açıkçası üstünler için hazırlanmış net bir program yok. Fakat okulumuzun uyguladığı zenginleştirme çalışması öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için önemli bir etken yine de okulumuz programları da alanda yeni olduğumuz için tam manasıyla çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermiyor.” (K15)*

“Üstünler için ülkemizde hazırlanmış net bir programın olduğunu düşünmüyorum.” (K18).



Şekil 7. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşılmasına İlişkin Görüşleri



Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Kısmen Ulaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri



Şekil 9. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Amaçlarına Ulaşamıyor Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

#### 4.3.5 Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Özel Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin bağımsız düşünme, sorgulama, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama, farklı görüşleri karşılaştırma gibi becerileri kazandıran eleştirel düşünme eğitiminin gelecekte üstün yeteneklileri etkilerinin neler olacağı hakkındaki görüşleri Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Üstün Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema (Kategori)	Kodlar	f	%
Görüşler	Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi (K1, K2, K4, K5, K10, K11, K12, K14, K15, K18, K19, K21)	12	57,21
	Bilim okuryazarlığının gelişmesi (K3, K4, K9, K12, K16, K21)	6	28,57
	Ülke kalkınmasına katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi (K2, K12, K15, K17, K18)	5	23,80
	Özgüvenin artması (K1, K11, K13, K21)	4	19,04
	Karar verme becerilerinin gelişmesi (K1, K11, K13, K21)	4	19,04
	Akademik doküman hazırlanması (K3)	1	4,76
	Yeteneklerine uygun meslek alanlarının seçmesi (K16)	1	4,76

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programlarında eleştirel düşünmeye yer vermelerinin üstün yetenekli bireylere sağlanacak etkiler hakkındaki görüşlerinde en çok %57,21 oranında üst düzey düşünme becerilerinin gelişeceği vurgulanmıştır. Ayrıca %28,57 oranında ise bilimsel okuryazarlığın geliştirilerek olayları gözlem, deney, sorgulama, araştırma yaparak sonuca ulaşmayı kazanacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Eleştirel düşünmenin üstün yeteneklilere sağlayacağı en büyük yarar yeni fikirler üreterek yaratıcı ürünler ortaya çıkarmalarıdır. Bilim insanı olma yolunda ilerlemek toplumların ve hatta dünyanın gelişimi için üst düzey düşünme becerilerini kullanmak üstün yetenekli öğrenciler için en doğru yoldur çünkü onlar gidecekleri yere daha çabuk varırlar.” (K2)*

*“Şu anda üniversitelerde olan öğrencilerimizde bu etkileri görmekteyiz. Proje hazırlama, iletişim becerileri, grupta çalışma, bilimsel araştırma ve raporlaştırma konularında*



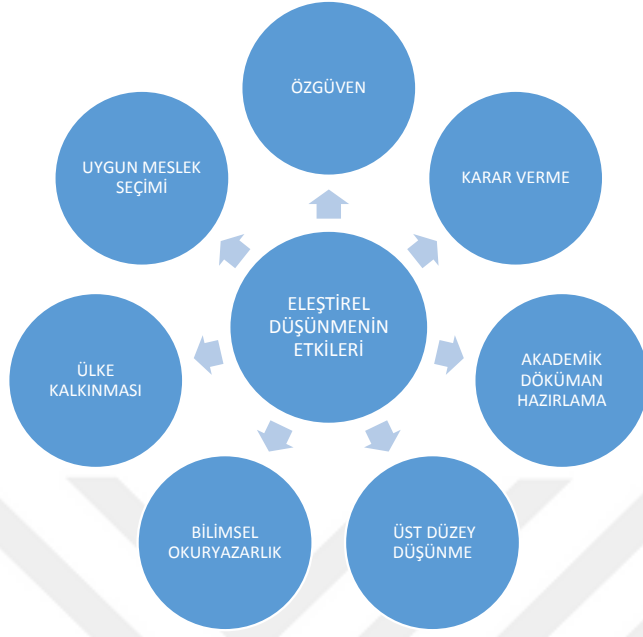
*akademisyenler tarafından dikkat çekecek kadar özel vasıfları olduğu görülüyor.”*  
(K3)

*“Bu becerileri kazanan öğrenciler, özgün eserler ya da ürünler çıkaran, bilimi taklit etmeyen ya da bilgi hırsızlığı yapmayan bireyler olurlar. Bilginin kaynağını sorgulayan, soyut düşünme becerisiyle olayları kendi bakış açısıyla değerlendiren ve insanların farkındalıkların aslında zenginlik olduğunu idrak eden bireyler yetişmiş olur. Umarım tabi.”* (K4)

*“Bilgiye ulaşmak yerine hazır bilgiyi olduğu gibi kabul eden neslin üretken olması çok zordur. Üretken olması için tecrübe gerekmektedir. Bunun için zamana ihtiyaç vardır. Bu noktada sorgulama, farklı görüşleri karşılaştırma, eleştirel düşünme gibi beceriler yeni bilgilerin oluşturulması ve yaratma özelliğini artırmaktadır. Bu ise ülkenin kalkınması, bilim ve teknolojiye katkısı göz arda edilemez.”* (K12)

*“Üstün bireylerin genel özelliklerinde bulunan sorgulamaya açık olma ve yaratıcı düşünme derslerimizde desteklenirse, gelecekte alanlarında öncü bireyler olabileceklerini düşünüyorum. Daha inovatif bireyler olarak yetişmeleri üstünlerin ülke kalkınmasına büyük etki edeceğini düşünüyorum.”* (K15)

*“Üstün olarak tanımlanmış öğrencilerin sorgulama konusunda iyi durumda olmaları, yaratıcı olmaları derslerle desteklenmeli. Eğer bu özelliğe sahip öğrenciler her anlamda bilinçli bir şekilde değerlendirilirse ülke adına önemli bir adım atılmış olur.”* (K18)



Şekil 12. Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecinde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesinin Üstün Yetenekli Bireylere Sağlayacağı Etkilerine İlişkin Görüşleri

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın giriş bölümünde ifade edildiği üzere özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişkinin incelenmesi temel problemi oluşturmaktadır. Bu çalışmada temel problemin yanısıra alt problemlerde incelemeye alınmıştır.

#### **5.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Çalışmada kullanılan Üst Düzey Düşünme Becerileri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için orijinal formda bulunan üç faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizinde sunulan modelin uyum yeterliliğini belirlemek için uyum indeksleri kullanılmıştır. Ülkemizde üst düzey düşünme becerilerini ölçen herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uygunluğu bu ölçümlerle belirlenmiştir.

#### **5.2 İKİNCİ, ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Çalışmaya konu olan problem cümlesinde özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Üst düzey düşünme becerileri ile cinsiyet arasında

anlamli farklilik gözlemlenmezken, sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde anlamli farklilik vardır.

Heong ve diğ. (2011), Marzona üst düzey düşünme becerileri değerlendirme yöntemiyle cinsiyet üzerindeki etkilerini incelediğinde anlamli farklilik bulunmamıştır. Akademik ve günlük hayattaki ilişkilerinde üst düzey düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu, bunun geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aydın ve Yılmaz (2010), yapılandırıcı yaklaşımın üst düzey düşünme becerilerine etkisinin cinsiyet ve fen dersine olan tutumunun incelendiği çalışmada elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeninde anlamli farkliliğın olmadığı ifade edilmiştir. Çakır (2013), sınıf öğretmenliği bölümünü okuyan öğrenciler üst düzey düşünme becerileri açısından birinci sınıfta okuyan kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine göre anlamli farklilik göze çarparken, diğer sınıflarda cinsiyet faktörü açısından anlamli farklilik yoktur. Ayrıca sınıf düzeyi bakımından ise birinci ve dördüncü sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri arasında anlamli bir farkliliğın olmadığı ifade edilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan analitik düşünme, problem çözme becerilerinin düşük, eleştirel düşünme becerisi açısından orta düzey olduğu vurgulanmıştır. Sınıf düzeyi bakımından analitik ve problem çözme becerisi noktasında dördüncü sınıflar pozitif yönde fark olduğu belirtilmiştir. Buna göre ele alınan çalışmalar hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi açısından mevcut çalışmamızı desteklemektedir. Ayrıca, Else-Quest, Hyde ve Linn (2010), Abubakar ve Oguguo (2011), Llanes (2002), Mooses ve Daniel (2008) çalışmalarında üst düzey düşünme becerileri üzerine yapılan farklı değişkenlerle cinsiyet ve sınıf düzeyi özelliklerine de bakılarak anlamli farkliliğın olmadığını bulgularla desteklenmektedir. Yankayış, Güven ve Türkoğuz üst düzey düşünme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından olan “ Bilgiyi Kullanma” üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet üzerine farklilik yokken, sınıf düzeyi açısından olduğuna işaret etmektedir. Conley ve diğ. (2004), ilköğretimde eğitim alan çocuklar ile gerçekleştirdiği çalışmada bilimsel bilgiyi kullanmaya yönelik görüşleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamli fark bulunmamıştır. Şad ve Nalçacı (2015), bilgiyi kullanma ve iletişim teknoloji kullanma yeterliliğinin cinsiyet üzerindeki etkinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet düzeyinde anlamli farkliliğın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarından olan “Bilgiyi Kazanma”

ve “Bilgiyi Kullanma” açısından Önal ve Çetin (2014) “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında bilgiyi kullanma ve kazanma bakımından cinsiyet değişkeninin kız ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması arasında anlamlı farklılık olmadığını bulgular desteklemektedir.

Bazı çalışmalar, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından çalışmalarımızı destekler nitelikte değildir. Tuncer ve Kaysı (2013), İstanbul ve Fırat üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, bilgisayarı olma ve öğrenim gördükleri eğitim fakülteleri açısından değerlendirildiğinde, cinsiyet bakımından kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunurken, yaş değişkeni bakımından ölçeğin alt faktörlerinden “Alternatif değerlendirme becerisi” anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ramos, Dolipas ve Villamor (2013), üst düzey düşünme becerileri ile fizik alanındaki akademik performansları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere göre ortalamalarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca; Saido, Siraj, Bin Nordin, Abu Bakar, Al Amedy ve Omed (2015), ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanan üst düzey düşünme becerileri ölçeği sonucunda kız öğrencilerin, erkeklere göre üst düzey düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmada yer verilen alt problemlerden biri olan özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı ilişkisi olup olmadığı yönünde incelenmiştir. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı yönündedir. Alanyazın taraması yapıldığında birçok alanda eleştirel düşünmenin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesinin yapıldığı gözlenmektedir. Sınıf düzeyinin belirleyicisi olan yaş değişkenini göz önünde bulundurulan çalışmalara da yer verilmiştir.

Kaya (1997), İstanbul Üniversitesi’nde yaptığı farklı bölümdeki öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında eleştirel düşünmenin cinsiyet bakımından ve yaş açısından anlamlı farklılığının olmadığı yönünde bulgulanmıştır. Özdemir (2005), Gazi Üniversitesi’nde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı demografik (cinsiyete, eğitim aldıkları alanlar, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu) özelliklerine göre incelemesinde

bulunmuştur. Kız ve erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları birbirine yakın olduklarından t testi analizi uygulanmıştır. Kız ve erkek öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde bulgulanmıştır. Akdere (2012), 11 farklı şehirde 14 farklı üniversitede farklı bölümlere uyguladığı eleştirel düşünme ölçeğini yaparak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Birçok değişken açısından değerlendirilmesinin yanısıra cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tabak (2011), üniversitede müzik eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, eleştirel düşünmenin cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtilmiştir. Money (1997), Kanada’da eleştirel düşünme sonuçlarının akademik başarı puanları üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma dâhilinde cinsiyet, yaş ve ikinci dil gibi değişken açısından da inceleme yapmıştır. Sonuç olarak, cinsiyetin eleştirel düşünme puanları üzerine bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca yaş ve yabancı dil arasında da ilişkiye rastlanmamış olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Aldan Karademir (2013) “Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Özyeterlik Düzeyine Olan Etkisi” isimli çalışmada öğretmen adaylarının düşüncelerini hem nitel hem de nicel veriler ile desteklemektedir. Örneklem grubunun eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından farklılık göstermemekte olduğunu açıklamıştır. Lumpkin (1992), “Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Yeteneğine, Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Kalıcılığına Etkileri” adlı çalışmada eleştirel düşünme testini ön test ve son test olarak uygulamıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı açısından değerlendirilmiştir. Sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından eleştirel düşünme bakımından anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir. Allison (1993) çalışmada üç, dört, beşinci sınıf düzeyinden öğrencilerin olduğu eleştirel düşünme/problem çözme programı uygulanan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılıklarının olmadığını işaret etmiştir. Ekinci (2009), “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu değişkenler eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba mezun oldukları okul türü ve sosyo-ekonomik düzeyleri araştırılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinde farklılaşmanın olmadığı şeklinde açıklamıştır.

Alanyazısında bu çalışmaların, mevcut araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Akar (2007), Uşak Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmasında öğretmen adaylarına uygulanan Eleştirel Düşünme Testi sonucunda t testinden elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adayı arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma cinsiyet bakımından çalışmamızı desteklerken, sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde 1., 2., 3., sınıf öğretmen adaylarının, 4. Sınıf öğrencilerinden daha olumlu sonuç elde ettiklerini belirterek çalışmamızla bu açıdan örtüşmemektedir. Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı öğretmenlik eğitimindeki öğretmen adayları ile yapılan çalışmasında Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinden faydalanılarak inceleme yapmıştır. Alt boyutları olan çıkarsama, varsayımların farkına varma, tündengelim, yorumlama ve karşı görüşlerin değerlendirilmesi erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalama bakımından daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Veriler üzerinden t testi uygulayarak toplam puan bazında değerlendirildiğinde .05 anlamlılık düzeyinde değer sonucunda anlamlı bulunmamıştır. Sınıf düzeylerinde, yaşı küçük olanların eleştirel düşünme bakımından yaşı büyük olanlara göre daha eleştirel düşünme gücünün daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Söz konusu olan bu çalışmalar, cinsiyet değişkeni açısından çalışmamızı desteklerken, sınıf düzeyinin elde ettiğimiz bulgularla desteklememektedir.

Ayrıca bazı çalışmalarda ise, sınıf düzeyi açısından çalışmamız desteklenirken, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu yönünde belirtilmiştir. Kızıtaş (2011)'ın yaptığı araştırma ile eleştirel düşünmenin cinsiyet üzerinde farklılığın olmadığı ile aynı fikirde değilken, sınıf düzeyleri açısından çalışmalarımızı destekler niteliktedir. Sınıf öğretmeni ve adayları ile yapılan eleştirel düşünme üzerine olan çalışmada öğretmen adaylardan bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin fikirlerine yer verilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından bakıldığında toplam puan üzerinden kız ve erkek öğretmen adayları arasında farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlerin lehine yönde farklılığın olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında da anlamlı farklılık olmadığı sunulmuştur. Bu çalışmaların yanısıra Gülveren (2007) eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğrenciler ile

yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi açısından daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ayrıca, sınıf düzeylerinin karşılaştırılması yapıldığında bir ve ikinci sınıfların eleştirel düşünme becerileri bakımından olumlu sonuçlar verirken, 4.sınıf öğrencilerinin düşünme gücüne sahip olmadığı kanısına varılmıştır. Zayıf (2008) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha anlamlı bir fark oluşturduklarını belirtmiştir. Pascarella ve diğ. (2001), eleştirel düşünmenin yıllar içerisinde öğrencileri etkilemesini, üç yıllık bir çalışma ile göstermiştir. Farklı bölgelerde bulunan dört yıllık eğitim veren kolejlerde çalışmasını sürdürerek, eleştirel düşünmenin cinsiyet ve ırk üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Eleştirel düşünmenin hem cinsiyet hem de ırk bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz, Yeşil (2009), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim son sınıf öğrencileri üzerine yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri orta seviyede olduklarını bulgularla desteklemektedir. İlköğretim ile ortaöğretim arasında, eleştirel düşünme eğilimi açısından ilköğretim kademesinin lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Ortaöğretim ile yükseköğretim kademeleri arasında yükseköğretim lehine farklılık vardır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçtan yola çıkılarak sınıf düzeyleri bakımından farklılık olduğudur.

Ay ve Akgül (2008), eleştirel düşünmenin gücünün kızlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ayrıca yapılan diğer araştırması ise sınıf düzeyi üzerinedir. Buradan edinilen bilgiler ışığında, sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünmenin artmadığı saptanmıştır.

Alanyazısının incelenmesi sonucunda çeşitli kaynaklarda cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Cinsiyetin etkili olmasında genellikle kızların lehine sonuçlanmasında, kızların daha ayrıntıcı, sorgulayıcı, planlayıcı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıf düzeyinin ise farklılık oluşturmasında, bunu eleştirel düşünmenin farkına varılmasını sağlayacak müfredatlarımızın olmamasına, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinliklere yer vermeyerek öğrencilerin eğitim hayatını zenginleştirmemelerine bağlanmaktadır.



### 5.3 BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada yer verilen bir diğer alt problem ise; öğretmenlerin, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Bu çalışma ile BİLSEM ve TÜZYEKSAV'da çalışan öğretmenlerden gönüllü katılanlarına özel yetenekli öğrencileri tanımlamaları, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarına yansımalarının avantaj ve dezavantaj durumları, uygulanan eleştirel düşünme becerilerinin programdaki yansımalarını görmek amaçlı yapılan değerlendirmeleri, amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntem teknikler hakkında elde edilen görüşleri sunulmuştur.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlara göre;

- Öğretmenler; özel yetenekli bireyleri tanımlarken bireysel farklılıklarının göze çarptığını, ilgi alanlarının diğer kişilerle aynı olmadıklarını, yüksek kavrama ve anlama düzeylerinin, yaratıcılık, üretkenlik özelliklerinin olduğu belirtilmiştir.
- Öğretmenlere, çağın getirdiği yeniliklere, ihtiyaçlara cevap verebilmesi için üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin öğretim programlarında uygulamasına yönelik sağlanacak olumlu yanların; çok yönlü düşünme becerilerini geliştirebileceği, yaratıcı, yansıtıcı düşünmeyi geliştireceği, bilgileri yaşama kanalize etmeyi sağlayacağı yöndedir. Bunun olumsuz tarafını; yapılan tartışmalarda çatışmaların yaşanılması, uygulamadaki zaman kısıtlılığı, tüm konulara uygun olmaması olarak yorumlamaktadırlar.
- Eğitim programlarında uygulanan yöntemlerin; alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan gözlem formu, rubrik, akran değerlendirmesi, yapılandırılmış grid, anlam çözümlene tablosu gibi ya da proje, performans, ünite sonlarında yer alan değerlendirme soruları ile

değerlendirilmesinin yapıldığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olduğuna işaret etmişlerdir.

- Eğitim programlarının bireylerin sorgulamasını, kendi ve etrafındaki insanların düşüncelerine saygıyla yaklaşmasını, dünyada teknoloji, siyasi, ekonomi gibi değişimleri takip ederek amaçladıkları hedeflere ulaşması hakkındaki görüşleri ve uygulanan yöntem teknikler hakkında şu görüşleri ifade etmişlerdir. Alternatif öğrenme yöntem tekniklerinden olan akıl oyunları, altı şapkalı öğrenme, istasyon, tanılayıcı dallanmış ağaç, grup çalışmalarıyla amaçlara ulaşıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Amaçlara kısmen ulaşıldığını, yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin kısmen uygulanması, yurt dışı kaynaklarından yeterince yararlanılmaması görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Amaçlara ulaşılmadığını belirten öğretmenler; değerler eğitime, eleştirel düşünmeye, alternatif öğrenme yöntemlerine yeterli düzeyde yer verilmemesi, ihtiyaç analizlerine göre bireysel yaklaşımları göz önünde bulundurmadıklarından kaynaklandığı belirtmişlerdir.
- Eğitim programında eleştirel düşünmeye yer verilmesinin sağlayacağı etkiler; üst düzey düşünme becerilerinin ve bilim okuryazarlığının gelişiminin sağlanması, ülke kalkınmasına katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı yönünde değerlendirilmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin görüşlerini destekleyen ve önerilen sunulan görüşler yer almaktadır. Delisle (1991), özel yetenekli bireylerin eleştirel düşünme, araştırmacı, olayları olduğu gibi kabullenmeyen, önderlik duygusu olan, birçok açıdan değerlendirerek kararını veren, üretken gibi özelliklere sahip olduklarını vurgulamıştır. Beldağ ve Keskin (2016), “Bilim sanat merkezinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışma ile özel yetenekli bireylerin özgüven, doğruluk değerlerine sahip olduklarına işaret etmiştir.

Özyaprak (2016), özel yetenekli öğrencileri için matematik müfredatının değiştirilerek farklılaştırılmış öğretim modelinin kullanılmasının etkilerini belirten çalışmada, öğrencilerin matematiksel düşünme potansiyelinin ilerleyeceğine,

farklı çözüm yollarının deneneceğine, tartışma ile yeni fikirler elde edileceğine ayrıca eleştirel bakış açısı ve problem çözme kapasitelerinin artması ile üst düzey düşünme becerilerinin artacağı şeklinde açıklamıştır. Ayrıca; Connerly (2006) çalışmasında, dördüncü sınıfta eğitim gören özel yetenekli öğrenci ile eleştirel düşünme becerilerini kullanacağı program uygulanmıştır. Bunun uygulanmasındaki amaç; bireylerin özgürce, akıcı, bağlantı kurarak, inandıklarıyla tutarlı ve tarafsızca olaylara bakabilmeyi sağlamaktır. Buradan çıkartılan sonuç, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi ile özel yetenekli çocuklar diğer düşünme becerilerini de kazanacakları görüşündedir.

Atalay (2014), özel yetenekli çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının bilişsel gelişimi ve ders başarısının artmasını sağlayan tek unsur olmadığı görüşündedir. Sosyal bilgiler dersi için yaptığı çalışmada farklı öğretim stratejileri ve uygulamaların (sınıf içinde galeri gezileri düzenlemek, tarihi zamanları gösteren çizelgeler, araştırma sürecinden sözlü tarih ve kanıt temelli öğretim uygulamaları, benzetim, blog yazımı, problem temelli öğretim gibi.) etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli olduğunu göstermiştir.

Kontaş ve Yağcı (2016), çalışmasında BİLSEM' de özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler ile program geliştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak hazırlanan ve uygulanan hizmet içi öğretim programının değerlendirilmesi ele alınmıştır. Öntest- sontest puanlarının grup için karşılaştırılması yapılarak betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda, her öğrencinin farklı olan hazırbulunuşluluğu, ilgi ve yeteneklerinin farklı olmasından dolayı bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması gerektiğidir. Bunun sağlanması için ise, hizmet içi eğitimlerle günün getirdiği yeniliklere ders içinde kullanacağı yöntem- teknik açısından geniş yelpaze açabiliyor olmasıdır. Testlerden son test lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu, öğretmenlere verilen eğitimlerin faydalı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sayı (2013), özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış İngilizce dersinin öğretiminin eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisinin araştırılmasında, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna farklılaştırılmış eğitim uygulandığında tümevarım, tümdengelim, gözlem, tahmin etme, kanıtlayabilme ve toplam eleştirel düşünme düzeyinde öntest sonucunda fark yokken, son test sonuçlarında ise anlamlı farklılık oluşmuştur.

Gökdere ve Çepni (2004), özel yetenekli bireylerin hak ettikleri eğitimleri alarak, eğitimlerinde ilerlenilmesi isteniyorsa; onlara eğitim veren öğretmenlerinde gerekli donanımına sahip olmalı fikriyle ortaya çıkan çalışmada hizmet içi ihtiyaç değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, öğretim teorileri, araştırmacı öğretmen modeli, laboratuvar yaklaşımları, modern öğretim teorileri, üst düzey düşünme becerilerini oluşturmak için hizmetiçi eğitim alanları gerektiğini bulguları destekler niteliktedir.

Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin tanımı, öğretmenlere sağlayacağı katkılarına yer verilmiştir. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi farklı bakış açıları yakalama ve iyiyi kötünden ayırma olarak tanımlamışlardır. Eleştirel düşünmenin derslerde uygulanması öğretmenlere; otokontrol sağlama, bakış açısı kazandırma, çok yönlü birey yetiştirme ve diyalog sağlama gibi avantajlı durumları oluşturacağını belirtmiştir.

Özsevgeç ve Altun (2012), fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin birçok açıdan değerlendirmesinde bulunmuştur. Sosyal, eğitim, bireysel gelişim ve fen eğitimine yansımalarını sunmuştur. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi, çoklu bakış açısı kazandırma ya da çok yönlü düşünmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenin eleştirel düşünme sürecinde farklı düşünceleri dikkatle dinleme, kıymetli olduğunu hissettirme, düşüncelerin yanlış olmadığını önüne çıkacak durumlarda da bilindik yollardan farklı düşüncelerle çözümlerin denenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu (2015), eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenler ile gerçekleştirdiği çalışmada eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Değerlendirme yaptığı problemlerden biri de eleştirel düşünme becerisinin hakkındaki fikirleri ve öğretim programlarına yansıtıp yansıtmadığı hakkındaki görüşleridir. Örnekleminde yer alan grubun eleştirel düşünmenin tanımını bildikleri, fikir sahibi olduklarını göstermiştir. Uygulamaya geçirilmesinde ise yeterince etkinliklere yer vermedikleri böylece eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemedikleri vurgulanmıştır.

Tanrıverdi, Öztan Ulusoy ve Turan (2012), çalışmasında eleştirel düşünmenin öğretim programlarına yansıtılmasında hangi yöntem ve tekniklerin uygun olduğunu akademik başarıları yüksek olan alt farklı branştaki eğitim fakültesi öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme ile fikirleri alınmıştır. Eleştirel düşünmenin derslerde aktif uygulanmasında örnek olay, grup çalışması, proje geliştirme gibi merkezinde öğrenini aldığı yöntemler gibi düz anlatım gibi öğretmenin daha ön planda tutulduğu yöntemlerde de etkili kullanılacağı vurgulanmıştır. Ayrıca değerlendirmesi açısından üründen daha çok sürece ağırlık verilmesi gerekliliği, öğrencilerin varsayımlar çıkartabilecekleri, fikirlerini çekinmeden dile getirecekleri ortamları oluşturmak gerekliliği de belirtilmiştir.

İşlekeller (2008), araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini Türkçe dersi için özel yetenekli ve normal zihin kapasiteli öğrencilere uygulanmasıyla eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi değerlendirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan programın akademik başarıyı, eleştirel düşünme becerilerini ve Türkçe dersine karşı yaklaşımlarını pozitif anlamda değiştirdiğini bildirmiştir.

Norris (1992), eleştirel düşünmenin özel yeteneklilerin eğitimde önemli rol oynadığını, geliştirilen eğitim programlarının temelini eleştirel düşünme becerilerini içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Huitt (1995), eleştirel düşünmenin düşüncelerin arasında en gelişmiş, karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretiminin yapılmasında tek olarak kullanılan öğretim yaklaşımları etkisiz kalacağından ve bu yüzden disiplin alanıyla bağlantılı birden fazla yöntem- tekniğin kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Wright (2002), öğretmenlerin eğitim programlarında yer alan eleştirel düşünmeyi aktarırken haklılığı göz önünde tutma, adaleti sağlama, herkesin fikirlerini söyleyeceği ortam hazırlama, verilen bilgilerde yanlışlık varsa bunu belirtme gibi aşamalara dikkat ederek dersleride yer vermesi gerektiği uyarısında bulunmuştur.

#### **5.4 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### 5.4.1 Genel Sonuç

Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğiliminin demografik özellikleri arasındaki anlamlı farklılığın ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler hakkındaki fikirlerine yer verildiği bu çalışmada bulgular doğrultusunda yapılan tartışmaları göz önünde tutarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

- Üst düzey düşünme becerileri ölçeğinin Türkçeye ve Türk kültürüne uyumu güvenirlik ve geçerlik değerleri açısından uygun bulunmuştur.
- Özel yetenekli öğrencilerde eleştirel düşünme eğiliminin sınıf düzeyinde ve cinsiyet üzerinde anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Özel yetenekli öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri açısından cinsiyet üzerinde anlamlı farklılığın bulunmadığı, sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olduğu yönündedir.
- Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özel yetenekli bireylerin farklı olduklarını, eğitim sırasında daha çok üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkiler bıraktığını, öğretimin değerlendirilmesinde farklı ölçme tekniklerinin kullanılmasının fayda sağlayacağı bulunmuştur.

#### 5.4.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmanın sonuçları değerlendirilerek şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders müfredatlarında üst düzey düşünme becerilerine ve eleştirel düşünmeye yönelik kazanımların yazılması ve uygulanması için zenginleştirilebilir.
- Üst düzey düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değiştikçe, daha da genişleyerek sarmal içerik modelini dikkate alarak yapılabilir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sergileyebilecekleri sınıf ortamlarının sağlanması amacıyla gerekli koşullar için öğretmenler desteklenebilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için hizmet içi eğitimlere katılması sağlanabilir.

### 5.4.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak yapılacak uygulamalara, şu önerilerde bulunulabilir:

- Farklı yaş gruplarındaki özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini araştırın çalışmalar yapılabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ders sırasında uygulanmasının izlenerek, öğrencilerle görüşmeler yapılarak incelenmesi sağlanabilir.
- Uygulananın üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerindeki demografik özelliklerin genişletilerek diğer değişkenlere göre incelenmesi sağlanabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etki eden faktörlerin neler olduğuna ilişkin deneysel çalışmalara yer verilebilir.
- Öğretmenlerle yapılan özel yetenekli çocukları tanımaya ve eğitim programlarına yön verilmesi amacıyla yapılan görüşmede daha fazla öğretmene ulaşmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, A. M. (2007). Reshaping High School: An Education for the Information Age. *Independent School*, 66, 74-76.
- Akdere, N.(2012). *Türkiye’de Öğretmen Adaylarını Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik Seviyeleri*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A., Hamedoğlu, M.A., Arslan, S., Akın, Ü., Çelik, E., Kaya, Ç., ve Arslan, N. (2015). The Adaptation and Validation of the Turkish Version of The Critical Thinking Disposition Scale (CTDS). *International Journal of Educational Researchers (IJERS)*, 6(1), 31-35.
- Aldan Karademir Ç.(2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allison, A. (1993). *Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At-Risk Student*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northern Arizona University.
- Alshenaifi, W. A. (2016). *Looking For How Creativity is Encouraged in American and Chinese Classrooms*. Doktora Tezi. Mississippi College.
- Alters, B.J., Nelson, C.E.(2002). Perspective: Teaching Evolution in Higher Education. *International Journal of Organic Evolution*. 56(10), 1891-901.
- Anderson, K. (2000). *Gifted and Talented Students: Meeting Their Needs in New Zealand schools*. Wellington: Learning Media.
- Arslan, S. (2015). Investigating Predictive Role of Critical Thinking on Metacognition with Structural Equation Modeling. *The Malaysian Online of Educational Science*. Sayı: 3(2). Erişim adresi: <http://www.moj-es.net/volume/volume-03-issue-02>
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme Ve*

**Açıklama [S1]:** Erişim tarihi eklenmelidir.



- Yaratıcılıklarına Etkisi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, Z.Ö. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, (22), 339-358.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 1(2), 65-75.
- Bailin, S. (1993). Epilogue: Problems in Conceptualizing Good Thinking. *American Behavioral Scientist*, 37, 156-164.
- Bayer, B. K. (1988). Developing a Thinking Skills Program. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bayram, D. (2015). *WebQuest Destekli Eleştirel Düşünme Eğitiminin Türk İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Seviyeleri ve İngilizce Yazma Becerilerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beldağ, A. ve Keskin, S. (2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve Diğer Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:6(1), 10-24.
- Bloom, B. (Ed.). (1984). *Taxonomy of educational objectives, book 1 cognitive domain*. White Plains, NY: Longman Inc.
- Brady, M. (2008). Cover the Material – Or Teach Students to Think? *Educational Leadership*. 65(5), p.64-67. [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/feb08/vol65/num05/toc](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb08/vol65/num05/toc).
- Briones, G. (2015). *Building Problem Solving Skills Through Serious Games in The United Arab Emirates: A Quasi- Experimental Study*. Doktora tezi. Northcentral University. Arizona.
- Brown, J. S.(2006). New learning environments for the 21 st century: Exploring the Edge. *Change* 38, 18-24. April 1, 2007. Alınan adres:

<http://web.ebscohost.com.ezp.slu.edu/ehost/detail?vid=3vehid=16vesid=5f028f1dd498>

**Açıklama [S2]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

Bumbaco, A. E. (2015). *Critical Thinking Engineering and Humanities Student and Faculty*. Doktora Tezi. University of Florida.

Burkhat, M. L. (2006). *Thinking Critically About Critical Thinking: Developing Thinking Skills Among High School Students*. Doktora tezi. Claremont Graduate University. California.

California Department of Education (2005). *Gifted and Talented Education Resource Guide (GATE)*: [www.cde.ca.gov](http://www.cde.ca.gov).

**Açıklama [S3]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

Choorapanthiyil, M. J. (2007). *How International Teaching Assistants Conceptualize Teaching Higher Order Thinking: A Grounded Theory Approach*. (Doktora tezi). Indiana State University.

Chuska, K. R. (2005). *Gifted learners K-12: A practical guide to effective curriculum ve teaching* (2. Basım). Bloomington, IN: National Educational Service.

Coffman M. D. (2013). *Thinking about Thinking: An Exploration of Preservice Teachers' Views about Higher Order Thinking Skills*. Yayınlanmış Doktora Tezi. University of Kansas.

Conley, A. M., Pintrich, R.P., Vekiri, I. ve Harrison, D. (2004). Changes In Epistemological Beliefs In Elementary Science Students. *Contemporary Educational Psychology*. 29, 167-187.

Connerly, D. (2006). *Teaching Critical Thinking Skills to Fourth Grade Students Identified as Gifted and Talented*. Graceland University. Cedar Rapids, Iowa.

Costa, A. L. (1985). (Ed.). *Developing minds: A resource for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L. (1985). The behaviors of Intelligence. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (s. 66-68). Alexandria, VA: ASCD.

- Crews, F. C. (2010). *The Effects of Using Bloom's Taxonomy to Align Reading Instruction with the Virginia Standards of Learning Framework for English*. Yayınlanmış Doktora Tezi. The Faculty of the School of Education Liberty University.
- Cross, K. P. (1985, March-April). Education for the 21st century. Paper presented at the Conference of the National Association of Student Personnel Administrators, Portland.
- Curtis, A.S. (1995). *A Case Study of Problem Solving Instruction in Selected Vocational Programs Within a Vocational Technical School*. Doktora tezi. Oklahoma State University. Oklahoma.
- Çakır, N.(2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Çiftçi F., Eruçar Oben İ., Yamen Ç. T.(2008). *Eğitimde Hür Disiplin ve Akran Arabuluculuğu*. Aysel Gökçe (Ed.) (s. 7.) Ankara.
- Darlington, K. (1999). *The Impact of Culturally Relevant Strategic Teaching on The Higher Order Thinking Skills of Spanish-Speaking Bilingual High School Students*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Boston University School of Education.
- Davaslıgil, Ü. (1990). *Üstün Çocuklar. Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:13 (Ekim- Kasım-Aralık), 17-22.
- Davaslıgil, Ü. 2010. *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. Gönül Akçamete (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (545-592). 3.bs. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ümit (1990). *Üstün Çocuklar, Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:13 (Ekim-Kasım-Aralık), s.17-22. Erişim tarihi: [07.02.2017]. <http://www.yasadikcaegitim.com.tr/detay.php?arsivdetay=444713vedsx=0>
- Davis, A. G. ve Rimm, S. B. (2004). *Education of Gifted and Talented* (5.basım). Boston, MA: Allyn ve Bacon.

**Açıklama [S4]:** Bu kaynaktan ikki aşağıda da var.

- Delisle, R.(1991). Gifted students and social studies. J. P. Shaver(Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning içinde*, Newyork: McMillian Publishing Company.
- Dobro, H., K. (2011). *Gifted Students' Perceptions of The Differentiated Curriculum*. Doktora tezi. Faculty of the Usc Rossier School of Education University of Southern California.
- Eisenman, J. G. (1995). *An Evaluation of The Higher Order Thinking Skills Program With Fourth and Fifth Grade Students*. Yayınlanmış doktora tezi. The University of Georgia.
- Ekinci, Ö.(2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emiroğlu, H.(2014). *Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California State University, Fullerton. ERIC Document Reproduction Service No: ED315423.
- Fidan, N. (2012). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. S. 4 (3.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Flinders, ve S. J. Thornton (1997). *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge.
- Foster, C.A. (2012). *The Contributions of Spatial, Verbal and Analytical Skills to Problem- Solving Performance*. Doktora tezi. Illinois Institute of Technology.
- Freeman, C.(2015). *The Effect of Parental Input on The Development of Higher Order Thinking in Young Children*. Doktora tezi. The University of Chicago.
- Gambrill, E. (2005). *Critical thinking in clinical practice: Improving the quality of judgments and decisions* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley ve Sons, Inc.

- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud. Einstein. Picasso. Stravinsky. Eliot. Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gentry, M., Rizza, M. G., ve Gable, R. K (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, Say. 45, 2, sayfa:115-129.
- Gentry, M., Rizza, M.G., ve Qwen, S. V. (2002).Examining Perceptions of Challenge and Choice in Classrooms: The Relationship Between Teachers and Their Students and Comparisons Among Gifted Students and Other Students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 145-155.
- Gilligan, E. M. (2007). *Traditional Versus Alternative Assessments: Which Type Do High School Teachers Perceive As Most Effective In The Assessment Of Higher-Order Thinking Skills?*. Doktora tezi. Saint Louis University.
- Goals. *Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 2. 1-14.
- Gruberman, R. S.(2005). *Teacher Conceptualizations of Higher- Order Thinking: A Case Study*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Boston College Lynch Graduate School of Education.
- Güner, C. (2015). *Eleştirel Düşünme Temelli Eğitiminin İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, İngilizce Okuma Özyeterlik Düzeyi ve İngilizce Yazma Performansları Üzerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halpern, D. (1989). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harpster, L. D. (1999). *A Study of Possible Factors That Influence The Construction of Teacher- Made Problems That Asses Higher- Order Thinking Skills*. Yayınlanmış doktora tezi. Montana State University.

**Açıklama [S5]:** Künyade tarih eksik. Bir de yazarın isminde bir sıkıntı var.

- Harrington, M. A. (2014). *Middle School English Language Arts Teachers' Knowledge and Beliefs Relative to Higher Order Thinking*. Doktora tezi. Hofstra University, Hempstead, New York.
- Heong, Y. M., Yunos, J., Hassan, R., Othman, W., Kiong, T.T (2011). The Perception of Level of Higher Order Thinking Skills Among Technical Education Students. *2011 International Conference on Social Science and Humanity IPEDR*. Singapore: 5. IACSIT Yayıncılık.
- Hernandez, S.A. (2002). Team Learning in a Marketing Principles Course Cooperative Structures That Faciliate Active Learning and Higher Level Thinking. *Journal of Marketing Education*. 24 (73). DOI:10.1177/0273475302241009.
- Hoh, P. (2008). Cognitive characteristics of the gifted. In J. A. Pluckerve C. M. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (s. 57-84). Waco, TX: National Association for Gifted Children.
- Hong, S. N.(1998). *The Relationship Between Well-Structured and Ill- Structured Problem Solving in Multimedia Simulation*. Doktora tezi. Pennsylvania State University.
- [http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezp.slu.edu/hww/results/results\\_fulltext\\_mainconmainconte.jhtml;hwwilsonid=G4PQOG4KKXQ4HQA3DIMCFGOADUNGMIVQ](http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezp.slu.edu/hww/results/results_fulltext_mainconmainconte.jhtml;hwwilsonid=G4PQOG4KKXQ4HQA3DIMCFGOADUNGMIVQ)
- <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523>
- Huitt, W.(1995). *Success In The Information Age: A Paradigm Shift*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Georgia Independent School Association, Atlanta.
- Hurd, P. (2004). *The State of Critical Thinking Today: The Need For a Substantive Concept of Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Irby, B. ve Lara- Alecio, R. (2002). Educational Policy and Gifted/Talented, Linguistically Diverse Students. In J. Castellano (Ed.), *Reaching New Horizons: Gifted and Talneted Education for Culturally And Linguistically Diverse Students*. (265-281). Boston: Allyn And Bacon.

**Açıklama [S6]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

- Işık, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Seviyeleri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İzmirligil, G. N. (2008). *İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanik, F. (2010). *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Anlayışlarının ve 7. sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye İlişkin Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kao, J. (2008). The Rise of Other Nations. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4), 24.
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Karakuzular, D.(2013). *Sıralı Eleştirel Düşünce Görevleri ile Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Eleştirel Becerilerini Geliştirme*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (22-23 Aralık 2008). Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.  
Erişim [http://inettr.org.tr/inetconf13/kitap/karaman\\_yildirim\\_inet08.pdf](http://inettr.org.tr/inetconf13/kitap/karaman_yildirim_inet08.pdf)
- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Açıklama [S7]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

- Kırışoğlu, O.T. (1991). *Sanatta Eğitim (Görmek-Anlamak- Yaratmak)*. Ankara: Demirciğlu Matbaası.
- Kızıltaş, Y. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Van İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kim, H. S. (2007). *A Comparison Study of The Academic Effect of Providing Gifted Services Versus not Providing Gifted services to Gifted Latino ELL Students in Mathematics*. Doktora tezi. Arizona State University.
- Kim, K.H. (2011). The creaativty crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on The Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23,285-295. Doi:10.1080/10400419.2011.627805
- Kontaş, H.ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Korkmaz, Y., Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Ktistis, C. (2014). *Fostering Critical Thinking in Gifted Students in The Heterogeneous Classroom: General Educators' Perceptions*. Doktora tezi. Northcentral University. Prescott Valley, Arizona.
- Lachat, M. (2004). *Standarts- Based İstruction and Assessment for English Language Learnes*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Laungani, P.D. (2007). *Understanding Cross- Cultural Psychology*. London: Sage.
- Levy, D. A.(2010). *Tools of Critical Thinking: Metathoughts for Psychology*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Lincoln, M. E. (30 Kasım-4 Aralık 2008). Thinking Through ICT: What Do Middle Years Teachers Think Really Matters? In: AARE. International Education *Changing Climates Conference: Education for Sustainable Futures*. Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland.



Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lumpkin, C. (1992). *Effects of Teaching Critical Thinking Skills on The Critical Thinking Ability, Achievement and Retention of Social Studies Content By Fifth and Sixth Graders*. Journal of Research in Education. (2) 8-12.

McLester, S. ve McIntire, T. (2006). The workforce readiness crisis. Technology and Learning, 26-29. Alınma adres: [http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezp.slu.edu/hww/results/results\\_fulltext\\_maincontentframe.jhtml;hwwilsonid42NPH5IUCPOOHQA3DIMSFGO\\_ADUNGMIYO](http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezp.slu.edu/hww/results/results_fulltext_maincontentframe.jhtml;hwwilsonid42NPH5IUCPOOHQA3DIMSFGO_ADUNGMIYO)

**Açıklama [S8]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2007). [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html) 07.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

Mitra, D. L. (2003). Student Voice in School Reform: Reframing Student-Teacher Relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-3004.

Money, S. M. (1997). The Relationship Between Critical Thinking Scores, Achievement Scores and Grade Point Average in Three Different Disciplines. *Academic Research Library*. 197, 54-63.

Muhammad, A. S. (2012). *A Program Evaluation of K-12 Georgia Gifted Program*. Doktora tezi. Capella University.

Nagappan, R. (1998). *Teaching Higher-Order Thinking Skills in Languages Classrooms: The Need for Transformation of Teaching Practice*. Yayınlanmış doktora tezi. Michigan State University.

Nagappan, R. (2000, April). *Language Teaching and the Enhancement of Higher Order Thinking Skills*. Paper presented at the Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Language Centre' 35th International Seminar, Singapore.

National Association for Gifted Children. (2005). *What is Gifted*. Alınma adresi: [www.nagc.org/index.aspx?id=574](http://www.nagc.org/index.aspx?id=574)

**Açıklama [S9]:** ERİŞİM TARİHİ EKLENMELİ

No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 22, § 2,115 Stat. 1425.

**Açıklama [S10]:** Bu kısım künyeye uymuyor.

- Önal, N. & Çetin, O. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 29. 1-30.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zeka Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyaprak, M. (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler İçin Matematik Müfredatının Farklılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13-2) 25, 115-128.
- Pascarella, E. T., Palmer, B., Moye, M., ve Pierson, C. T. (2001). Do diversity experiences influence the development of critical thinking? *Journal of College Student Development*, 42(3), 257-271.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). A guide for educators to critical thinking competency standars. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.
- Peters, P. Ghirdelli, B. Zarni ve A. Gibbons (Eds.), *Encyclopedia of philosophy of education*. Retrieved from <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/>
- Plucker, J. A. ve Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(04), 390-406. Doi: 10.1177/0014402914527244
- Plucker, J. A. ve Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 35-61). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Presseisen, B. (2001). Thinking Skills: Meanings and Models Revisited. In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Editör: A. Costa. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (s.123)
- Presseisen, B. Z. (1986). *Thinking skills: Research and Practice*. Washington, DC: National Education Association.

- Quellmalz, E. S. (1987). Developing reasoning skills. In J. B. Baron ve R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (s.86-105). New York: W. H. Freeman and Company.
- Ramos, J. L. S., Dolipas, B.B., Villamor B.B.(2013). Higher Order Thinking Skills and Academic Performance in Physics of Collage Students: A Regression Analysis. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*. 4 (48-60). ISSN 1839-9053. Erişim adresi: <https://tr.scribd.com/document/211439259/Higher-Order-Thinking-Skills-and-Aca>
- Renzulli, J. S. (2000). The İdentification and Development Of Giftedness As A Pradigm For School Reform. *Journal of Science Education and Techology*, 9(2), 95-114. Doi: 10.1023/A: 1009429218821
- Resnick, L.B. (1987). Education and Learning to Think. Washington, DC, National Academy Press.
- Richard, B. C. (2010). *The Evaluation of Reflectice Learning Practice: Preparing College Students for Globalization*. Doktora tezi. Northcentral University. Prescott valley, Arizona.
- Richland, L ve Simms, N. (2015). Analogy, Higher Order Thinking, and Education. *WIREs Cognitive Science*. 6(2):177-192.
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching Thinking Across the Curriculum*. New York: Harper ve Row.
- Saban, A.(2005). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın.
- Saido, G.M., Siraj, S., Bin Nordin, A. B., Al Amed, O. S. (2015). Higher Order Thinking Skills among Secondary School Students in Science Learning. *ERIC Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(3). 13-20.
- Sarkees- Wircenski, M.,ve Scott, J. L. (2002). *Special Populations in Career and Technical Education*. Homewood, IL: American Technical Publishers, Incorporated.
- Sayı, K., A. (2013). *Farklaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekalı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Açıklama [S11]:** Erişim tarihi eklenmelidir.

- Scriven, M., ve Paul, R. (1987). Defining Critical Thinking: A Draft Statement For The National Council Of Excellence İn Critical Thinking. Alınma adresi: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> Erişim tarihi: 21.05.2017
- Sigel, L. E. (1984). A Constructivist Perspective For Teaching Thinking. *Educational Leadership*, 42(3). 18-21.
- Smutny, J. (2003). *Designing and Devoloping Programs For Gifted Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Song, K., ve Porath, M. (2005). Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: An İntegrated Model of Human Abilities. *High Ability Studies*, 16(2), 229-246. doi:10.1080/13598130600618256
- Sousa, D. (2003). *How the Gifted Brain Learrns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press: A Sage Publications Company.
- Sparapani, E. F. (2000). The Effect Of Teaching For Higher-Level Thinking: An Analysis Of Teacher Reactions. *Education*, Vol. 121, No. 1: 80-89.
- Stanovich, K., ve Stanovich, P. (2010). A framework for Critical Thinking, Rational Thinking, And İntelligence. In D. Preiss ve R. Sternberg (Eds.), *Innovation İn Educational Psychology: Perspectives On Learning, Teaching And Human Development* (195-238). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Stenberg, R. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 85-93.
- Stenberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 18(1) 89-98.
- Stephans, I. (2006). *The Effect of Labels and Gender on Peer Attitudes of Intellectually Gifted Students*. Doktora tezi. The University of Montana. Missoula.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 3-15). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J ve Grigorenko, E.L (2000). *Teaching for Succesful Intelligence*. USA: Skylight Training and Publishing Inc.
- Şahin, A. (2014), *İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi.
- Tabak, C. (2011). *Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, D. L. (2008). *Creative Thinking and Worldviews in Romania*. Doktora tezi. University of Nevada, Reno.
- Tzurriel, D., Bengio, E., ve Kashy- Rosenbaum, G. (2011). Cognitive modifiability, emotional- motivational factors, and behavioral characteristics among gifted versus nongifted children. *Journal of Cognitive Education ve Psychology*, 10(3), 253-279. Doi:10.1891/1945-8959.10.3.253
- Uzun, M.(2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vafkı Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Tassel- Baska, J. (2013). Curciculum for Gifted: A Commitment to Excellence. *Gifted Child Today*, 36 (3). 213-214.
- VanTassel- Baska, J. (1998). Introduction. *Gifted and Talented learners* (3. bs.). Denver: Love Publishing Company.
- VanTassel- Baska, J., ve Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities For Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217. doi:10.1207/s15430421tip4403\_5
- Voss, J. F., Perkins, D. N., Segal, ve J. W. (Eds.). (1991). *Informal Reasoning And Education* (s. vii-xvii). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Welch, J.(2009). *Problem- Solving Skills Utilized by Graduating Engineers From a Baccalaureate Program to Solve Problems*. Doktora tezi. Pepperdine University.
- Wellman, L. E. (1997). *The Use of Multiple Representations, Higher Order Thinking Skills, Interactivity, And Motivation When Designing a Cd-Rom To Teach Self Similarity*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of California, Los Angeles.
- Willingham, D. (2007). Critical Thinking: Why is it So Hard to Teach? *American Educator*, 8-19.
- Wright, B. J. (2008). *A Global Conceptualization of Giftedness: A comparison of US and Indian Gifted Education Programs*. Alınma adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503623.pdf> Alınma tarihi: 20.07.2017
- Yağcılar, H. (2010). *Critical Thining in Teaching English as A Foreign Language: From The Theory to Practice*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yankayış, K., Güven A.veTürkoğuz S. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 53-71.
- Yıldırım, A., H. Şimşek. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yi, X., Hu, W., Plucker, J.A., ve McWilliams, J. (2013). Is There A Development Slump in Creativity Development in Chinese Adoles Cents. *The Journal of Creative Behaviour*, 47(1), 22-40.

## **EKLER**

### **EK 1- YÖNERGE**

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçekte “Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri İle Eleştire Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişki” belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara uygun olarak topluca değerlendirilerek, eğitimin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulacaktır. Bu nedenle ankete adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Size en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Tuğba YURTKULU

## EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### Kişisel Bilgi Formu

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

- 1) Cinsiyet                      ♀ Kız ( )                      ♂ Erkek ( )
- 2) Sınıf düzeyiniz              5. Sınıf ( )              6. Sınıf ( )              7. Sınıf ( )              8. Sınıf ( )



### EK 3- Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği

ÖLÇEK MADDELERİ	ASLA	NADİREN	BAZEN	SIKLIKLA	HER ZAMAN
1 Öğretmenimiz, bilimsel olayları gözlemek için bizi organize eder.					
2 Öğretmenimiz, bilimsel problemlere karşı ilgimizi çekmek için uğraşır.					
3 Öğretmenimiz, temel kavramları öğrenmemiz için çabalar.					
4 Öğretmenimiz, ölçü birimlerine göre nesnelerin özelliklerini tahmin etmemizi sağlar.					
5 Öğretmenimiz, kavramları bizim açıklamamız için fırsat sunar.					
6 Öğretmenimiz, öğrenilenleri sorgulamamız için alıştırmalar yapar.					
7 Öğretmenimiz, sorular sormamız için bizi cesaretlendirir.					
8 Öğretmenimiz, bilimsel yargılara (hipotez) ulaşmamız için sorular sormamız konusunda cesaretlendiricidir.					
9 Öğretmenimiz, görevlerimizi, ihtiyaç duyduğumuzda öğretilen yöntem ya da fikirlere göre yapmamızı sağlar.					
10 Öğretmenimiz, sonuca ulaşmak için doğru soruları sormak konusunda bizi cesaretlendirir.					
11 Öğretmenimiz, bilimsel problemleri tanımlamak için birçok fırsat sunar.					
12 Öğretmenimiz, arkadaşlarımızla çalışırken bize sorular sorar ve bizi gözlemler.					
13 Öğretmenimiz, nesnelerin özelliklerini tanımlamamızda yardımcı olur.					
14 Öğretmenimiz, daha önceden öğrendiklerimizi sorular yardımıyla hatırlamamızı sağlar.					
15 Öğretmenimiz, konuları kavrayıp kavramadığımızı anlamak için sınıfta etkinlikler yaptırır.					
16 Öğretmenimiz, araştırma yaparken bize yönlendirmelerde bulunur.					
17 Öğretmenimiz, problemlerin kısa yoluyla çözümlerini gösterir.					
18 Öğretmenimiz, çözüme ulaşmamda yardımcı olur.					

19	Öğretmenimiz, bilimsel olaylara ilgili durumları anlamakta beni cesaretlendirir.					
20	Öğretmenimiz, alıştırmalar yoluyla bilgiyi oluşturmamızda planlamalar yapar.					
21	Öğretmenimiz, grafiği yorumlayabilmemiz için örneklendirmeler yapar.					
22	Öğretmenimiz, fikirlerimiz sunmamız ve yorumlamamız için teşvik eder.					
23	Bilimsel yargı (hipotez) oluşturmamız için problemler verir.					
24	Öğretmenimiz, problem olarak verilen bilimsel yargıları (hipotez) sonuçlandırmak için araştırma tasarlamamda yardımcı olur.					
25	Öğretmenimiz, araştırmadaki değişkenleri bulmamda alıştırmalarla uygulamalar yapar.					
26	Öğretmenimiz, bilimsel çalışmalarda laboratuvarı kullanmamız için cesaret verir.					
27	Öğretmenimiz, araştırma aşamalarını anlamamız için örneklerle desteklemeler yapar.					
28	Öğretmenimiz, bilimsel olayları gözlem yoluyla yorumlamamızı sağlar.					
29	Öğretmenimiz, gözlemlerini temellendiren bilimsel olayları tahmin etmekte cesaretlendiricidir.					
30	Öğretmenimiz, bireysel çalışırken sorular sorar ve bizleri gözlemler.					
31	Öğretmenimiz, çalışma sırasında yapılanları defterimizden kontrolünü sağlar.					
32	Öğretmenimiz, sınıfta yapılan konu tartışmaları boyunca sorular sorar.					
33	Öğretmenimiz, konunun anlaşılabilirliğini ölçmek için bize sorular yönelir.					
34	Öğretmenimiz, grup çalışmalarımızda iş birlik içinde öğrenmemizi organize eder.					
35	Öğretmenimiz, yorum yapabileceğimiz soru tarzlarından sorar.					

#### EK 4- Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir					
1.Tartışma esnasında genellikle bardağın dolu tarafından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
2.Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	1	2	3	4	5
3.Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	1	2	3	4	5
4.Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	1	2	3	4	5
5.Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir iddia/tez bulurum.	1	2	3	4	5
6.Diğer insanların bir durum/konu hakkında bakış açılarını anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
7.Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir.	1	2	3	4	5
8.Diğerlerinden öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm/gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
9.Yargıya varmadan önce bilginin kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.	1	2	3	4	5
10.Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş/yaygın etkiler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm	1	2	3	4	5

## EK-5 Öğretmenlere Uygulanan Görüşme Formu

### ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞME SORULARI

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretiminde daha etkili uygulamalar yapılması için öğretmenlerinden eğitim programları hakkında görüşlerine başvurulmak istenmiştir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezine katkınız olacaktır. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız :

Özel yetenekli öğrencilerle çalışma yılınız:

Branşınız :

- 1) Özel yeteneklilerin eğitimi için oluşturulan eğitim programlarında üstünlerin hangi özelliklerini göz önünde bulunduruyorsunuz?
- 2) Çağın getirdiği yeniliklere, ihtiyaçlara cevap verilmesi için üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin öğretim programlarına yansıtılması gerekliliğini düşünüyor musunuz? Bunun sağlayacağı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
- 3) Uygulanan eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerdeki etkilerini görmek için uyguladığınız değerlendirme yöntemleri nelerdir? Yeterli midir?
- 4) Uygulanan eğitim programı çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için eleştiren, sorgulayan, araştıran, kendi ve çevresindekilerin düşüncelerine saygıyla yaklaşan bireyler olma yolunda kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşıyor mu? Bunun için uygulanan yöntem ve teknikler nelerdir?
- 5) Derslerinizde özel yetenekli öğrencilerin bağımsız düşünme, sorgulama, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama, farklı görüşleri karşılaştırma gibi becerileri kazandıran eleştirel düşünme eğitiminin gelecekte özel yeteneklilere sağlayacağı etkileri hakkında fikirleriniz nedir?

## EK-6 ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

### 1) Özel yeteneklilerin eğitimi için oluşturulan eğitim programlarında özel yeteneklilerin hangi özelliklerini göz önünde bulunduruyorsunuz?

*“Bireysel farklılıklarını, ilgi ve yeteneklerini” (K1)*

*“Bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir. Yeni fikirlere, çözüm yollarına açık bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının farkında olmalarını sağlamaya çalışıyorum.” (K2)*

*“İlgi ve yetenek alanları, yaş, cinsiyet, bireysel farklılıklar” (K3)*

*“Yaratıcılık, bireysel farklılıklar, üretkenlik, iletişim becerileri ve grup çalışmalarına önem veririm.” (K4)*

*“Üstün yetenek her birinde özel yetenek olmalı. Üstünlüğün ölçüsü ne?” (K5)*

*“Yetenek, çabuk kavrama, farklı sonuçlar ve çıkarımlar, liderlik.” (K6)*

*“Öğrenme hızları ve kapasitelerini. Aynı zamanda yaratıcılarını.” (K7)*

*“İlgi alanları, ilgi ve becerileri, yaş.” (K8)*

*“İlgi alanları ve yetenekli oldukları alanlarını.” (K9)*

*“İlgi ve yetenekleri ile heyecan duydukları ve keşfetmekten zevk aldıkları özel alanları” (K10)*

*“Psikolojik yönden gelişim aşamaları” (K11)*

*“İlgi alanları önemi çünkü bu alanlarda derinlemesine bilgi edinip farklı fikirlerle size gelebilmektedirler. Disiplinler arası çalışmalar önemli. Bilgi yığını vermek yerine öğrencinin bilgiye ulaşım, bilgiyi tartışım ve bilgiyi kullanarak yeni ürünler üretmesini sağlayacak program uygulanmaktadır. Aslında üst düzey düşünme becerilerine önem verilmektedir. Bilgi düzeyi kavrama düzeyinden daha çok analiz, sentez ve yaratma gibi özelliklerinin geliştirilmesi göz önünde bulundurulmaktadır.” (K12)*

*“Psikolojik ve kişilik özelliklerini” (K13)*

*“Gerçekten bakış açıları farklı mı değil mi bunu sık sık gözlemlemeye çalışıyorum.” (K14)*

*“Üstünlerin yaşitlarını bilişsel olarak iki yıl önden takip etmeleri özelliğini daha çok göz önünde bulunduruyorum. Konu kazanımlarını bu doğrultuda derinleştirebiliyorum. Müfredatın getirdiği bazı kısıtlamaları bazen kullanmıyorum.*

*Örneğin; basınç konusunda formüle girilmez gibi bir kısıtlama varsa öğrencilere formülü de verip üst sınıf kazanımlarına da çıktığımız oluyor.” (K15)*

*“Yaşitlarına göre 2-3 yaş önde düşünüyor olmaları, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi daha kolay kavramaları, kavrama ve anlama düzeylerinin yüksek olması” (K16)*

*“Kişisel beceri, düşünce ve bireysel yeteneklerini göz önünde bulunduruyorum.” (K17)*

*“Üstün yetenekli çocukların yaşitlarından daha önden takip etmelerini göz ardı etmiyorum. Bu nedenle de kazanımlarının bu yönde olmasına dikkat ediyorum. Bu anlamsa müfredatın dışına çıkabiliyorum.” (K18)*

*“Farklı düşünme becerilerini ortaya çıkaracak, beyin jimnastiği yapacakları etkinlikler yapıyor. Görsel algıları ile eşleştirme yapacakları, oyun algılayışı ile öğrenmeleri hedefleniyor.” (K19)*

*“Aceleci, çabuk dikkat dağılması, ilgi çekici konulara yönlendirme, araştırma ve bilgiye olan ilgi.” (K20)*

*“Hızlı öğrenme kapasitelerini, öğrendiklerini günlük hayatın işlevlerini kolaylaştıracak problem çözümlerinde kullanma isteklerini, meraklarını göz önünde bulunduruyorum. Bakış açıları oldukça yüksek olup değerlendirmeleri genelde herkesten farklı olmaktadır. Farklı bilgileri edinme merakı, bu süreçlerde sıkılabiliyor ve ilgisi dağılabiliyor.” (K21)*

- 2) Çağın getirdiği yeniliklere, ihtiyaçlara cevap verilmesi için üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin eğitim programına yansıtılması gerekliliğini düşünüyor musunuz? Bunun sağlayacağı avantaj ve dezavantaj nelerdir?**

*“Elbette yansıtılmalıdır. Bu sayede özgün ve benzersiz ürünler ortaya çıkabilir ayrıca yaratıcılığı geliştirmede çok faydalı olur.” (K1)*

*“Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Önce bireylerin gelişimi buna bağlı olarak da toplumların gelişmesi için yeni fikirlerin üretilmesinde, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmenin en temelinde eleştirel düşünmenin yer aldığını savunuyorum. Bu da eleştirel düşünmenin yer aldığını savunuyorum. B da eleştirel düşünmeyi eğitimin ayrılmaz bir parçası yapmaktadır.” (K2)*

*“Üstün çocuklar hiçbir kavramı kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirmeden kabul etmez, uygulamaz. Bu nedenle onlara yönelik hazırlanan eğitim programları üst düzey düşünme becerilerine yönelik olmalı, bilhassa eleştirel düşünmeyi temele almalıdır. Böylece çocuk bilgiyi yeniden yapılandırarak farklı projeler, tezler geliştirebilecek, öğrenmeden keyif alacaktır. Kurallarına uygun şekilde yürütüldüğü süreçte etkinliklerde eleştirel düşüncenin bir olumsuzluğa neden olacağını düşünmüyorum.” (K3)*

*“Evet düşünüyorum. Özgün ürünler ve yaratıcılığı ortaya çıkarmak için yaratıcı düşünme becerisinin kazanılması ve eleştirel düşünce ile sınanması gerekir. Eleştirel yaklaşımı kazanan öğrenci, bir konu hakkında araştırma yaparken, çok yönlü bakış açısıyla düşünebilir ve yargulama yapabilir.” (K4)*

*“Evet eleştirel düşünme. Analiz etme ve sorgulama imkânı açar.” (K5)*

*“Özel yetenekli bireylerin doğru yönlendirilmesi, ancak yüksek özgüvenin öğrenci yanında aile de bulunması da ayrı bir problem olduğunu düşünüyorum.” (K6)*

*“Kesinlikle gerekiyor. Avantajı öğrenciler çevrelerini sorgular. Dezavantajı yok bence.” (K7)*

*“Evet düşünüyorum. Sorgulayan araştırmacı bir nesil yetiştirilmesi avantaj. Dezavantajı ülkemizdeki eğitim müfredatı ile yaptığımız eğitim programları çok uymayabilir. Veli ve çevre baskısı oluşabiliyor.” (K8)*

*“Evet düşünüyorum. Avantajları sorgulama yeteneğini geliştirmesi, bilimsel düşünmeyi hayata aktarımının gerçekleşmesi ve yeni*

*bilgi üretiminin önünü açması. Dezavantajları kişisel ilişkileri zaman zaman olumsuz etkileyebilir.” (K9)*

*“Eleştirel bakış açısı kazanması tabi ki.” (K10)*

*“Özgür düşünen bireyler olmasını sağlayacaktır. İradelerini bir başkasına teslim etmeyeceklerdir. Bu durum onların karşılaştıkları zor durumlarda olabilecek en iyi kararı kendi kendilerine verebilmelerine vesile olacaktır.” (K11)*

*“Sadece bilgi öğrenen bir nesil ya da ezberletilen bir nesil yerine sorgulayan, her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen, daha yeni neler yapabileceğini sorup, bunları düşünen, problem durumunda çözüm üreten ufku geniş bir nesil demek olduğunu düşünmekteyim. Böyle bir neslin ise üreten sadece tüketmeyen, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunan nesil demektir. Dezavantajlı olduğunu düşünmemekteyim.” (K12)*

*“Evet yansıtılması gerektiğini düşünüyorum. Araştıran, sorgulayan, farklı çözüm yollar bulan bilgiyi üreten bireyler yetiştirmeyi sağlar. Öğrencinin özgün ve özgür birey olmasına katkıda bulunur. Ama uygulaması zaman alan bir yöntemdir. Aile ortamında, okulda yaşamın tüm dönemlerinde kültürün bir parçası olarak uygulanmalıdır.” (K13)*

*“Evet düşünüyorum. Avantajlar bir şeyi olduğu gibi kabul etmek yerine sebeplerini araştırabilir. Dezavantajları zaman kaybıdır.” (K14)*

*“Elbette düşünüyorum. Eleştirel düşüncenin beraberinde yaratıcılık ve inovasyonu getireceğini düşünüyorum. İnovatif bireyler yetiştirmek de ülke ekonomisini olumlu yönde etkileyecektir. Dezavantajları ise müfredatta daraltmaya gidebilir. Çünkü eleştirel düşünmeyi geliştirici aktiviteler zaman alıcı etkinliklerdir. Belli zaman kutlaması olan bir müfredatta, etkinliklerin tamamının bu etkinliklerle bitmesi pek olası gözüküyor. Ayrıca eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler öğrenci merkezli olduğundan bu yaklaşıma hâkim olmayan öğretmenlerin etkin ders tasarlama problemleri olabilir.” (K15)*

*“Düşünüyorum. Avantajları; çok yönlü düşünme becerileri, olayların neden-sonuç ilişkilendirilmesi. Dezavantajı; davranış kazanımında sapmalar, bu düşünce ile konudan uzaklaşılması.” (K16)*



*“Yansıtılması, kaliteyi artırma açısından yararlıdır. Hatalar gözlenip düzeltilebilir. Bunun yanında fazla eleştirel düşüncelerde dezavantaj sağlayabilir. Yeteneklerin sergilenememesi gibi.” (K17)*

*“Eleştirel düşünce aynı zamanda yaratıcılığı da ön plana çıkarır. Donanımlı bireyler daha sonraki (mesleki edinme) yıllarda ekonomiye katkısı olacağından bu avantaj sayılır. Dezavantajı da müfredat daralması olarak karşımıza çıkabilir.” (K18)*

*“Aslında avantajlarının daha çok olacağını düşünmekteyim. Bireysel farklılıkların ortaya çıkacağı bir sistem olacaktır. Sınav sistemi gibi değerlendirme zorunluluğu konusu engellemektedir.” (K19)*

*“Evet yansıtılmalı. Farklı görüş ve düşüncelere yepyeni fikirlere yer verirken aynı zamanda çatışmalar yaşanabilir.” (K20)*

*“Evet, gerekliliği var. Okuduklarını yorumlayabilmeli, günlük hayatın sorunlarıyla baş edebilmeli, öğrenmenin sadece okulda olmadığını da düşünebilmelidir. Öğrenci yapabildiğini gördüğünden dolayı özgür hissedebilir. Sorunlarla baş edebilmede bilimsel bakış açısıyla bakar. Uygulama sırasında gruplar içindeki öğrenciler kendilerini fark edebilirler.*

*Dezavantajları; sınıf ortamı ve çalışma yapılan süreler. Bilsen’lerde çalışma saatlerimiz açısından zorluk yaşamaktayız.” (K21)*

**3) Uygulanan eğitim programlarının özel yeteneklilere yansımaları nelerdir? Yeterli midir? için uyguladığınız değerlendirme yöntemleri nelerdir? Yeterli midir?**

*“Bence en önemli değerlendirme deney ve gözlemdir. Projelerde de desteklenebilirse daha verimli olur.” (K1)*

*“Standardize edilmiş başarı testleri, performans ve ürün değerlendirme, portfolyolar uygulanan değerlendirme yöntemleri arasındadır. Yeterli görüyorum. Bireysel farklılıkların ve yeteneklilerin performans odaklı süreç içinde değerlendirilmesi için eğitim programlarında daha da kapsamlı olarak düzenlenmesi gerekmektedir.” (K2)*

*“Yapılan çalışmaya uygun olacak şekilde aşağıdaki değerlendirme metotlarından birini kullanıyorum. Gözlem formu, rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün değerlendirme.” (K3)*

*“Araştırma ödevleri ya da projeler öğrencilere bilgiyi sunmak yerine, araştırmaya ve paylaşmaya teşvik etmek gerekir. Grup içi etkinliklerin kontrol listeleri düzenli tutulmaları ve öğrenme süreciyle ilgili öğrencinin kendisinin ve danışmanının görüşleri tutulmalıdır ve geri dönüt sağlanmalıdır.” (K4)*

*“Bilhassa sanat alanında üstün tanımla ve değerlendirme zordur.” (K5)*

*“Farklı çıkarım ve sonuç üretebilmeleri bir yansıma ölçüsü olabiliyor. Yeterli olamıyor.” (K6)*

*“Yeni değerlendirme yöntemlerinden rubrik ve derecelendirme ölçeğini kullanıyorum yeterli değil. Geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.” (K7)*

*“Etkinlik sırasında açık uçlu sorular ve etkinlik değerlendirme soruları.” (K8)*

*“Yeterli değil bu konu öğretmenlerden çok eğitimin sonundaki üstün diye tanımlanan öğrencinin nihai olarak hangi pozisyonda görev yaptığı ve ne tür üretim yaptığı ile ilgili olmalı bence. Öğretmen olarak öğrencinin her bir eğitim programı sonucunda varması hedeflenen noktaya varıp varmamasına göre değerlendiriyorum. Örneğin BYF sonunda basit bir proje yapma ÖYG sonunda bir kongrede bildiri sunma veya makale yazma vb.” (K9)*

*“Değerlendirme yapmadım. Düşünmedim de. Ancak merak uyandırma ve ilgi çekme noktasında etkinliğin kendisini değerlendirme yapıyorum.” (K10)*

*“Bakanlığın önerdiği değerlendirme formlarını kullanıyorum.” (K11)*

*“Akran değerlendirme, derecelendirme ölçeği, yapılandırılmış grid, anlam çözümlene tablosu, açık uçlu sorular, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır ve bu yöntemlerim uygun olduğunu düşünmekteyim.” (K12)*

*“Portfolio tekniği. Evet yeterli buluyorum. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini ve kendisini değerlendirmesine fırsat tanır.” (K13)*

*“Etkinlik sonrasında derecelendirme ölçekleri kullanıyorum. Yeterli değildir.” (K14)*

“Ders sonu tartışmalar uygulanan değerlendirme yöntemlerinden biridir. Ayrıca öğrenci gözlem formları da öğrencimizin değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Bunun yanında klasik testler ve ödevler kazanımların kavrayıp kavranmadığını görmek açısından kullanılmaktadır.” (K15)

“Akran değerlendirme, derecelendirme ölçeği, öz değerlendirme yeterli olabiliyor.” (K16)

“Akademik ve davranışsal, uygulama alanları daha fazla olmalıdır.” (K17)

“Öğrenci gözlem formları, ders sonunda sınıf ortamında yapılan tartışmalar öğrenci değerlendirmesi olarak kullanılan yöntemlerden klasik testler ve ödevler de kazanımların gözlenebilmesi adına uygulanan yöntemlerdir.” (K18)

“Üstün yetenekli öğrencilerini tam olarak değerlendirme zor olduğunu düşünmekteyim. Sürekli kendini yenilemek ve daha bireysel değerlendirmeyi sağlamak lazım.” (K19)

“Klasik değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum. Yeterli değil.” (K20)

“Branşım açısından projeler ile değerlendirme yapıyoruz. Öğrencilerimin fikirleri oldukça önemli o yüzden akran ve öz değerlendirme mutlaka uygulamaya çalışıyorum. Belirli dönemlerde olan öğrenci kongreleri için makale çalışması yaptırıyorum. Değerlendirme yeterli değildir.” (K21)

**4) Uygulanan eğitim programı çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için eleştiren, sorgulayan, araştıran, kendi ve çevresindekilerin düşüncelerine saygıyla yaklaşan bireyler olma yolunda kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşıyor mu? Bunun için uygulanan yöntem ve teknikler nelerdir?**

“Maalesef eğitim programlarımız bu konuda yetersiz. Bunun için uygulanması gereken en önemli teknik eleştirinin önünü açacak. Tartışma, münazara, beyin fırtınası vb gibi sosyal farkındalığı ön planda olan teknikler.” (K1)

“Kısmen ulaşırsa da kesinlikle istenile seviyede değildir. Birey bir bütündür ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yani her yönleriyle göz

önünde bulundurulmalıdır. Tek bir başarı ölçütü ile bireyler değerlendirilmemeli her zeka alanına uygun ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu aşamada performans değerlendirme süreç odaklı olma işbirlikli öğrenme ve en önemlisi yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.” (K2)

“Uygulanan eğitim programı her ne kadar öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ilgi alanlarına yönelik olsa da tam olarak çağın gereklerine uygun değildir. Uygun eğitim programı için öncelikle ihtiyaç analizinin doğru şekilde yapılması ve tüm alanlardaki programların buna göre uzman ekiplerce oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu programın buna göre uzman ekiplerce oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitimi de ihmal edilmemeli, gerekli hizmet içi eğitimler verilmelidir.” (K3)

“Programda belirtilen ihtiyaçlara cevap veren bazı etkinlikler bulunmakta ama yurtdışı örnekleri incelenerek daha çok geliştirilebilir. Kendi ve çevresindeki insanların görüşlerine saygı duyabilen, küçümsemeyen ve toplumla uyum içinde yaşayabilen bireyler olmaları çok önemli.” (K4)

“Yeterince ulaşılmıyor.” (K5)

“Doğru yerlerde doğru bireyler olmadığı sürece biraz zor gibi gözüküyor.” (K6)

“Ulaşıyor. Çünkü sorgulama yapması istenmiyor.” (K7)

“Ulaşıyor ancak üstünler çevresinde diğer bireylerde bunları göremeyince çelişiyor.” (K8)

“Yeni yapılan çalışmaların sonuçlarını görmeden bunu cevaplamak kolay değil.” (K9)

“Hedeflere ulaşıyor mu tartışılır. Henüz yeni bir alan ve geliştirilmesi gereken birçok nokta var. Bunların başında da elbette yöntem ve teknikler var. Ancak bununda ötesinde amaç var tabii ki. Alınan eğitimin amacını bireylere anlatabilmemiz ve ikna edebilmemiz gerekli.” (K10)

“Bakanlık istekli ancak öğretmen kadrosunun buna hazırlanması gerekiyor. Dolayısıyla hedeflere ulaşma yönünde sıkıntılar var. Ben kritik

*analitik düşünme becerilerini geliştirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasından yanayım.” (K11)*

*“Eğitim programlarında esasında ulaşılmak istenen hedeflerle öğrencilerimizi değerlendirirken sadece sınav başarısı göz önüne alınmaktadır. Elbette bu da önemlidir ancak sadece fen bilimleri, matematik, Türkçe gibi derslerde kaç soru yaptıkları önemsenmektedir. Bu noktada uygulama da eksiklikler olduğunu düşünmekteyim. Bilim ve sanat merkezlerinde ise daha çok tematik çalışmalarla, gruplarla yapılmakta olup uygulama tam olarak yeterlidir. Biz kurum olarak yapılan uygulamalarda istenilen hedefe ulaşmaktayız. Grup çalışmaları, akıl oyunları, robotik çalışmalar, istasyon çalışmaları, altı şapka yöntemi, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, seçmeli derslerle örneğin liderlik eğitimi gibi yöntem ve teknikler diyebilirim.” (K12)*

*“Bilimsel çalışma yöntemleri, problem çözme teknikleri, grupla çalışma teknikleri, araştırma teknikleri, öğrenme yöntemleri.” (K13)*

*“Değerler eğitimine biraz daha önem verilmesi gerekir.” (K14)*

*“Şu an ülkemizde açıkçası üstünler için hazırlanmış net bir program yok. Fakat okulumuzun uyguladığı zenginleştirme çalışması öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak için önemli bir etken yine de okulumuz programlar da alanda yeni olduğumuz için tam manasıyla çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap veremiyor.” (K15)*

*“Kısmen ulaşabiliyor. Yapılandırmacı eğitimin BİLSEM ve okullarda soru-cevap, anlatım, gözlem, deney vb. kısmen yeterli olması” (K16)*

*“Ulaşılmaya ve geliştirilmeye çalışılıyor. (Eleştirel- görsel-sanatsal)”(K17)*

*“Üstünler için ülkemizde hazırlanmış net bir programın olduğunu düşünmüyorum.”(K18)*

*“Genel eğitim programına kıyasla daha etkin program olduğunu düşünmekteyim. Destek gruplarında branştan dolayı okul türü farklılığı zaman zaman hedefleri gerçekleştirmede zorluk çıkmakta.” (K19)*

*“Hayır.” (K20)*

*“Aslında uygulamalarda çocukların aktif olacakları planlamaları yapıyoruz. Ama daha planlı olmalı. Üstün çocukların daha işlevsel*

olacakları kendilerini gösterebilecekleri hatta yurtdışındaki bu pozisyonda olan akran gruplarıyla bir araya gelerek kendilerini göstermeliler. Bunun üzerine bir planlama yapılmalıdır.” (K21)

**5) Derslerimizde üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız düşünme, sorgulama, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorulama, farklı görüşleri karşılaştırma gibi becerileri kazandıran eleştirel düşünme eğitiminin gelecekte üstün yeteneklilerdeki etkileri neler olabilir?**

“Kendine güven duygusu oluşturur. B duygu sayesinde eşsiz ürünler ortaya kayabilme taklitten kaçınma, her şeyden önce birey olabilmenin önemini kavrayabilirler.”(K1)

“Eleştirel düşünmenin üstün yeteneklilere sağlayacağı en büyük yarar yeni fikirler üretmek yaratıcı ürünler ortaya çıkarmalarıdır. Bilim insanı olma yolunda ilerlemek toplumların ve hatta dünyanın gelişimi için üst düzey düşünme becerilerini kullanarak üstün yetenekli öğrenciler için en doğru yoldur çünkü onlar gidecekleri yere daha çabuk varırlar.” (K2)

“Şu anda üniversitede olan öğrencilerimizde bu etkileri görmekteyiz. Proje hazırlama, iletişim becerileri, grupta çalışma, bilimsel araştırma ve raporlaştırma konularında akademisyenler tarafından dikkat çekecek kadar özel vasıfları olduğu görülüyor.” (K3)

“Bu becerileri kazanan öğrenciler, özgün eserler ya da ürünler çıkaran, bilimi taklit etmeyen ya da bilgi hırsızlığı yapmayan bireyler olurlar. Bilginin kaynağını sorgulayan, soyut düşünme becerisiyle olayları kendi bakış açısıyla değerlendiren ve insanların farklılıklarının aslında zenginlik olduğunu idrak eden bireyler yetişmiş olur.” (K4)

“İyi olur.” (K5)

“İyi ve faydalı olan mı? Yoksa doğru olan ı sorusuna yanıt verebilmeleri yeterli olacaktır farklı bir başlangıç için.”(K6)

“Sorgulayan, araştıran verileri olduğu gibi kabul etmeyip geliştirmeye açık bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır.”(K7)

“Kolay kabullenmeme, araştırma, inat, merak ve pes etmeme.”(K8)

“Bu konu sadece üstünler için değil tüm öğrenciler için oldukça önemli bir konu bilim okuryazarlığı oldukça popüler bir konu. Fakat

üstünlere özelleştirilmiş eğitimde bu konulara daha çok yer verilebilmesi onlara daha fazla katkı sağlayabilir.”(K9)

“Eleştirel bakış açısı kazanması tabiki.” (K10)

Özgür düşünen bireyler olmasını sağlayacaktır. İradelerini bir başkasına teslim etmeyeceklerdir. Bu durum onların karşılaştıkları zor durumlarda olabilecek en iyi kararı kendi kendilerine verebilmelerine vesile olacaktır.”(K11)

“Bilgiye ulaşmak yerine hazır bilgiyi olduğu gibi kabul eden neslin üretken olması çok zordur. Üretken olması için ise tecrübe gerekmektedir. Bunun için zamana ihtiyaç vardır. Bu noktada sorgulama, farklı görüşleri karşılaştırma, eleştirel düşünme gibi beceriler yeni bilgilerin oluşturulması ve yaratma özelliğini artırmaktadır. Bu ise ülkenin kalkınması, bilim ve teknolojiye katkısı göz arda edilemez.”(K12)

“Öğrenmeyi öğrenen bireyler oldukları için başarıya doğru yollardan ulaşırlar. Sorunlarla baş etmeyi öğrenmiş olurlar.”(K13)

“Daha çok sorgulayan dolayısıyla daha çok derinlemesine öğrenen bireyler yetişir.”(K14)

“Üstün bireylerin genel özelliklerinde bulunan sorgulamaya açık olma ve yaratıcı düşünme derslerimizde desteklenirse, gelecekte alanlarında öncü bireyler olabileceklerini düşünüyorum. Daha inovatif bireyler olarak yetişmeleri üstünlerin ülke kalkınmasına büyük etki edeceğini düşünüyorum.”(K15)

“Meslek seçimleri, hayata bakış açıları ve duruşları, oluşturacaklar misyon, toplumsal sorunlara gösterilen duyarlık.”(K16)

“Daha dikkatli olunması olumlu sonuçlar veriyor. Ama bazen hoşgörü seviyelerini aşağıya da düşürebiliyor.”(K17)

“Üstün olarak tanımlanmış öğrencilerin sorgulama konusunda iyi durumda olmaları, yaratıcı olmaları derslerde desteklenmelidir. Eğer, bu özelliğe sahip öğrenciler her anlamda bilinçli bir şekilde değerlendirilirse ülke adına önemli bir adım atılmış olur.”(K18)

“Hangi durumda olursa olsun farklı düşünme becerisi ile mutlak başarıyı değil, istedikleri gerçek hedefe kilitlenme olacaktır. Farklı olmanın aslında anlaşılmasa bile önemli olduklarını hissedecektir.”(K19)

Soruya cevap verilmemiş. (K20)

*“Daha özgürce, bilerek, yol kat ederek ilerlemiş olacaklardır. Sadece düşünmekten öteye gidip ürünler ortaya koymaya başlayacaklar. Bunları sadece dinlemenin ötesine geçerek farklı bakış açıları sayesinde olağan durumun dışına çıkma gibi fevkalade bir hazzı yaşamış olacaklardır.” (K21)*





## ÖZGEÇMİŞ

Tuğba YURTKULU, 1985 yılında Sakarya’da doğdu. Lise öğrenimini 2003 yılında Sakarya Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı. Lisans eğitimine 2004-2008 yılları arasında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Fen Bilimleri Öğretmenliğinde devam etti. Lisansüstü öğrenimine 2015 güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilimdalında başladı. 2012 Güz yarıyılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda Sakarya’da görev yapmaktadır.

e- mail: tugbayurtkulu@gmail.com