

**T.C.  
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ  
ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİM BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI  
DÜŞÜNME VE YARATICILIK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Gülçin KOCA**

**Niğde  
Kasım, 2017**

**T.C.  
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ  
ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİM BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI  
DÜŞÜNME VE YARATICILIK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ**

**Hazırlayan  
Gülçin KOCA**

**Niğde  
Kasım, 2017**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 07/12/2017

GÜLÇİN KOCA



## ONAY SAYFASI

Prof. Dr. AYHAN DİKİCİ danışmanlığında Gülçin KOCA tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

17/11/2017

### JÜRİ :

Danışman : Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Gökhan ÖZDEMİR  
Enstitü Müdür V.

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

## TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KOCA, Gülçin

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Kasım 2017, 104 sayfa

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerileri ve yaratıcılık düzeylerini ortaya koyarak, bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sahip olduğu sosyodemografik özelliklerin yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık üzerindeki etkisinin araştırılması da çalışmanın alt amacıdır. Bu çerçevede 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden 241 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı üst-bilişsel yansıtıcı düşünceleri arasında anlamlı fark vardır ve kız öğrencilerin üst-bilişsel yansıtıcı düşünme düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir. Üstbilişsel, bilişsel, uygulama ve duyuşsal boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ve birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahiptir. Üstbilişsel yansıtıcı düşünme becerileri, öğrencilerin geldiği yerleşim yeri türüne göre farklılaşmaktadır. Kasabadan gelen öğrenciler ilçeden gelenlere göre daha üstbilişsel yansıtıcı düşünmeye sahiptir. Yapılan korelasyon analizinde yansıtıcı düşünmenin tüm alt boyutları ile yaratıcılığın arasında aynı yönlü ve zayıf ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte, regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünmenin tüm alt boyutları birlikte yaratıcılık ile anlamlı ilişki kurmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, öğretmen adayı.

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN REFLECTIVE THINKING AND CREATIVITY LEVELS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

KOCA, Gülçin

Turkish and Social Sciences Education Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

November 2017, 104 pages

In this research, it is aimed to determine the relationship between the reflective and reflective thinking skills and creativity levels of Turkish teacher candidates. However, the sociodemographic characteristics of teacher candidates are also a sub-goal of researching reflective thinking and its effect on creativity. In this frame, 241 student questionnaires were applied in Niğde Ömer Halisdemir University in the field of Turkish Language Teaching in 2011-2012 academic year.

According to the findings obtained from the research; there is a significant difference between the cognitive reflective thinking based on the gender of the students and the cognitive reflective thinking levels of the female students are higher than the male students. There is a meaningful difference in the metacognitive, cognitive, cognitive, affective dimensions of the students compared to the class levels and they have higher cognitive reflective thinking than the first class students. Upper cognitive reflective thinking skills differ according to the type of residence where students come from. Students who come from outskirts have higher cognitive reflective thinking than those from the county. In the analysis of correlation, the same direction and weaknesses were found between all the sub-dimensions of reflective thinking and creativity. However, according to the result of regression analysis, all sub-dimensions of reflective thinking have a meaningful relationship with creativity.

**Key words:** Reflective thinking, creative thinking, teacher candidate.

## ÖN SÖZ

Tezimin her aşamasında desteğini esirgemeyerek tüm sabrıyla rehberlik eden saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Beni var eden ve yolumu aydınlatan aileme, amaçlarım peşinde giderken daima yanımda olan ve her türlü desteğini esirgemeyen eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülçin KOCA



## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii

### 1. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU .....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.6. TANIMLAR .....	7

### 2. BÖLÜM

#### YANSITICI DÜŞÜNME

2.1. DÜŞÜNME .....	9
2.2. YANSITICI DÜŞÜNME .....	12
2.3. YANSITICI DÜŞÜNME KRİTERLERİ.....	16
2.3.1. Deneyimlerden Anlam Çıkarma .....	17
2.3.2. Çaba Göstererek Disiplinli Düşünme .....	17
2.3.3. Toplumla İletişim Halinde Olma .....	17
2.3.4. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Davranış Özelliklerine Sahip olma .....	18
2.4. YANSITICI ÖĞRETİM.....	18
2.4.1. Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Aşamaları .....	21
2.4.2. Öğretmenin Yansıtıcı Öğretimdeki Rolü .....	22



<b>2.5. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR</b> .....	25
2.5.1. Öğrenme Logoları (Günlük Yazma) .....	25
2.5.2. Kavram Haritaları Oluşturma .....	27
2.5.3. Kendine Soru Sorma .....	29
2.5.4. Anlaşmalı Öğrenme .....	29
2.5.5. Kendini Değerlendirme.....	30
2.5.6. Amaçlı Tartışmalar .....	30
2.5.7. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma.....	31
2.5.8. Eylem Araştırmalarına Katılma .....	32
2.5.9. Soru Sorma.....	34
<b>2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	34
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	34
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	39

### **3. BÖLÜM**

#### **YARATICILIK VE YARATICI DÜŞÜNME**

<b>3.1. YARATICILIK</b> .....	43
<b>3.2. YARATICI DÜŞÜNME</b> .....	45
<b>3.3. YARATICI DÜŞÜNME SÜRECİ</b> .....	46
<b>3.4. YARATICI DÜŞÜNME İLE İLGİLİ KURAMLAR</b> .....	51
3.4.1. Psikoanalitik Kuram.....	51
3.4.2. Gestalt Kuramı .....	53
3.4.3. Hümanist Kuram.....	54
3.4.4. Bilişsel - Gelişimsel Kuram .....	55
3.4.5. Çağrışımçı Kuram.....	56
3.4.6. Algısalıcı Kuram .....	58
<b>3.5. YARATICI BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ</b> .....	58
<b>3.6. YARATICILIĞI VE YARATICI DÜŞÜNMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER</b> .....	61
3.6.1. Aile Faktörü .....	61
3.6.2. Çevre Faktörü.....	62
3.6.3. Zeka Faktörü .....	63
3.6.4. Eğitim Faktörü .....	63

<b>3.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	64
3.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	64
3.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	65

## **4. BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

<b>4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ</b> .....	68
<b>4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM</b> .....	68
<b>4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</b> .....	70
4.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	70
4.3.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği .....	70
4.3.3. Yaratıcı Düşünme Ölçeği.....	71
<b>4.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI</b> .....	71

## **5. BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUM**

<b>5.1. ÖLÇEKLERE AİT BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER</b> .....	73
<b>5.2. ÖLÇEKLER İLE SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER</b> <b>ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR</b> .....	73
<b>5.3. YANSITICI DÜŞÜNME VE YARATICILIK ARASINDAKİ İLİŞKİYE</b> <b>AİT BULGULAR</b> .....	77

## **6. BÖLÜM**

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

<b>6.1. SONUÇLAR</b> .....	79
<b>6.2. ÖNERİLER</b> .....	82
<b>KAYNAKÇA</b> .....	85
<b>EKLER</b> .....	99
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	104

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Yaratıcı Düşünme ile Mantıksal Düşünme Arasındaki Farklar .....	46
<b>Tablo 2.</b> Araştırmacılara Göre Yaratıcı Düşünme Süreci Evreleri - I.....	50
<b>Tablo 3.</b> Araştırmacılara Göre Yaratıcı Düşünme Süreci Evreleri - II .....	51
<b>Tablo 4.</b> Örneklemeye İlişkin Bazı Bilgiler .....	69
<b>Tablo 5.</b> Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	73
<b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Yaratıcılıklarına İlişkin T-Testi Tablosu .....	74
<b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Bağlı Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin ANOVA Tablosu .....	75
<b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin Geldiği Yerleşim Türüne Bağlı Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin ANOVA Tablosu.....	76
<b>Tablo 9.</b> Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	77
<b>Tablo 10.</b> Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	77

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Düşünme Becerileri .....	10
Şekil 2. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Kodlama Basamakları.....	16
Şekil 3. Kavram Haritası Yöntemi.....	28
Şekil 4. Deneysel Öğrenme Yöntemi .....	32



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Düşünme yetileri doğuştan gelir. Zamanla bireyler bu yetileri geliştirip, yapılandırdıkları düşünme biçimleri içinde kendi hayatlarını şekillendirirler. Bu nedenle etkili bir yaşam tarzı geliştirmek için etkili bir düşünme biçimi ve yapısı oluşturmak çok önemlidir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Düşünme yaşam kalitesinin en önemli anahtarıdır. Bireyler düşünme yapılarını sistematik bir şekilde geliştirdiklerinde yaşam kaliteleri de bu doğrultuda artar. Başarılı bir toplum, düşünen bir toplumdur. Düşünen toplum, yaşam boyu öğrenmeyi kabul etmiş bir toplumdur (Fisher, 2005: 24). Düşünmeye istekli olmak, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeyi içerir. İnsan doğası üst düzey düşünme kapasitesine sahiptir. Bireylerin daha kaliteli bir yaşam ve de bir toplum oluşturmaları için üst düzey düşünme becerilerinin farkına varmaları, bunları yaşamlarında kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Üst düzey düşünen bireyler kendi hayatlarını etkili bir şekilde yaşarlar. Çünkü kendilerine ilişkin farkındalıkları yüksektir. Kişi kendisi hakkında ne kadar bilgiye sahip olursa o derece kendi yaşamının kontrolünü eline alabilir.

Düşünmenin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi eski zamanlardan beri bilinmektedir. Bu nedenle eski yunan uygarlığından bu yana düşünme ile ilgili filozoflar ve bilim adamları bu yönde birçok görüş ortaya koymuşlardır. Düşünmeyi geliştirmeye ilişkin bu arayışlar zaman içinde eğitim anlayışlarına da yansımıştır. Zaman içinde şekillenen düşünme anlayışları ile eğitim anlayışları bu yapılar içinde oluşmuştur.

Eğitim anlayışları içinde düşünme becerilerine yönelik yaklaşımlardan en önemlisi John Dewey'in derinlemesine düşünme yaklaşımıdır. Derinlemesine düşünme yaklaşımı; eğitimsel uygulama sonuçlarına odaklı, birçok farklı yöntem, materyal, güdüleyici çalışmalar içinde oluşturulan sorgulama disiplindir. Bu disiplinde sorgulama temelli çalışmalara yer verilerek bireylerin tutum kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bireyler düşüncelerinin sonuçlarını değerlendirerek

gelecek yaşantılarında nasıl davranacaklarına dair bilgi edinirler. Bu yolla bireyler olası öğrenmelerine devam ederler. Bu öğrenme deneyimleri ile bireysel gelişimlerini yapılandırır. Bu da toplumsal yapının değişimine yansımaktadır. Bu yaklaşımın uygulanmasında mantıklı ve sistematik sorgulamayı içeren yöntemler yer alır. Derinlemesine düşünülen bireyden, kişisel ve profesyonel engellere göğüs geren ve bu engelleri çözebilen, çevresini de yönlendirebilen bir güce sahip olması beklenir. Bu bireyler, demokratik toplum içinde sorumluluk sahibi bir birey olarak, becerilerini kullanabilir düzeyde olmalıdırlar. Bireyler öğrenme sürecinde başka kişilerle etkileşime girdikçe gelişimlerini devam ettirirler. Aynı zamanda etkileşime girdikleri bireylerinde gelişimine katkıda bulunurlar. Bu nedenle derinlemesine düşünme yaklaşımında toplum içinde öğrenme önemli bir yere sahiptir (Rodgers, 2002). Dewey'in derinlemesine düşünme yaklaşımı bireyin sosyal ortamlar içinde kendini ifade etmesini gerektirir.

Bu da toplum içinde bireylerin kendi hak ve özgürlüklerini gözetmenin yanında başka insanların da haklarına saygı duymalarını sağlar. Çünkü bireyler bu yaklaşıma dayalı eğitim ortamlarında ortak bir toplulukla beraber fikirler üretmektedirler. Bireyler aynı zamanda bu ortamlarda diğer bireylerin bakış açılarını dikkate alarak kendi düşünme yapılarını da geliştirme imkânı bulurlar. Düşünme kavramının önemine paralel olarak 1980'li yıllarda eğitim alanında düşünme becerilerine ilişkin çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır.

“Lipman (2003), düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymadan düşünceleri ve kavramları oluşturmayı kolaylaştırmaya, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını düşünme becerilerinin birçok yönü olduğunu ve kişiye göre farklılık gösterdiğini, çünkü her insanın zekâ işlevlerinin farklı olduğunu ve buna göre de düşünme becerilerinin farklı şekillerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır” (Akt., Tok ve Sevinç, 2010: 68).

Özellikle Dewey'in yaklaşımı düşünme becerilerine ilişkin bazı önemli programların temelini oluşturmuştur. Öğrenmeye dayalı yeni yaklaşımlarda düşünmeyi geliştirici programların oluşturulması birçok araştırmacı ve programcı tarafından önemle vurgulanmıştır. Öncelikle düşünme becerilerine ilişkin eğitim çalışmalarında eleştirel düşünme önem kazanmış, eğitim ortamları içinde eleştirel düşünmeye yer verilmesi gerektiği üstünde durulmuştur. Bununla birlikte yansıtıcı ve yaratıcı düşünme teknikleri üzerine çalışmalar yapılmış, bu sistemlerin eğitim yaşantısına uyarlanması için çaba sarfedilmiştir (Akt., Mayfield, 2004).

Sonuç olarak bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin eğitilmesi toplumda kendini eğiten ve geliştiren bireylerin sayısının çoğalmasına neden olacaktır. Fisher'da (2005) bu duruma ilişkin, kişinin ve toplumun gelişiminin yanı sıra düşünme becerileri eğitiminin kişileri analiz etmeye, saptırılan düşünceleri belirlemeye, doğruyu araştırmaya gönüllü olmaya, kişi doğruyu bulmaya ilişkin cesaretli ve kararlı olmaya yönelttiğini ve bu özelliklerin zihinsel değerler olarak adlandırıldığını ifade eder. Kişilerin zihinsel değerlerini geliştirerek toplumun ahlaki özelliklerinin ve değerlerinin gelişimine katkıda bulduklarını belirtir.

### **1.1. Problem Durumu**

Günümüzde öğretmenin rolü kolaylaştırıcı ve rehber değildir. Bu görüşe dayalı olarak öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemeli, öğrenme ortamlarını buna göre hazırlamalı, öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, keşfetmeye yönlendirmelidir. Eğitim çalışmaları sırasında öğrencilerinin cevaplarını incelemeli, düşüncelerini zenginleştirmeli, yorumlarına imkân tanınmalıdır. Aynı zamanda onlara seçenekler sunma, anlayış kazandırma, uygun zamanlarda durup düşünme imkânı tanıyarak onların kendi düşüncelerini değerlendirme fırsatı vermelidir. Öğretmenler burada öğrencilerine süreç-temelli (process-oriented), işbirlikli öğrenmeye dayalı eğitim vermelidirler (Kelly, 2003). Öğretmen bilgi ve becerinin nasıl kazandırılacağına yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yanında, düşünme becerilerini çeşitli müfredatlarına uyarlamaları da gereklidir. Öğretmen aynı zamanda düşünme becerilerini kullanarak kendi kendini de değerlendirme yapmalıdır. Bu görüşe dayalı olarak Sevinç (2003: 18-30) 21.yüzyıl eğitim yaklaşımlarında öğrenen merkezli eğitim yaklaşımında öğrenci öğrenmesinden sorumlu olduğunu, bu

yaklaşımında öğrencinin öğreneceği konuları araştırmasına, araştırmalarından elde ettiği bilgileri yorumlamasına imkân tanıyan ortamlar oluşturulmasına, bu yaklaşımın uygulanması için de öğretmenin farklı kaynakları kullanması, farklı yöntemlere yer vermesi gerekli olduğunu ifade eder. Öğretmenin farklı kaynakları sorgulaması ve bunları değerlendirmesi aşamasında bu bilgileri birleştirip farklı eğitim ortamları oluşturması, bu bilgileri hangi yöntemlerle ne şekilde uygulayacağına ilişkin düşünme stratejilerini kullanması etkili bir ortam oluşturmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen hem kendi hem de öğrencileri için “iyi bir araştırmacı” olmalı öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki durumları birçok açıdan değerlendirmelidir. Öğretmen adaylarının kendi çalışmalarını değerlendirmelerine ilişkin olarak; kendi etkinlikleri, eylemleri hakkında bilgi verme, değerlendirme, öğrencileri değerlendirme, sonuçları tahmin etme ve denetleme, yeni kuram ve araştırmaları birleştirme becerilerine sahip olmalıdır (Kelly, 2003).

Bakioğlu (1998), öğretmen rolleri içinde öğretmenin yöneticilik rollerine sahip görevlerinin bulunduğunu belirtir. Bunlar planlamacı, başlatıcı, geliştirici, kolaylaştırıcı, ilerletici, problem çözücü, bireyleri ve okulu değerlendirmeye yönetsel işlevlerdir. Bakioğlu'nun belirttiği bu yönetsel işlevlerde ve sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanması öğretmenin başarılı olmasına önemli derecede etki edecektir.

Öğretmen eğitiminde öğretmenlerin hangi beceriyi ne zaman kullanacaklarını bilmeleri buna göre kendilerini yönlendirmeleri önemlidir. Sternberg ve Grigorenko, (2004) kişilerin başarılı olmaları için kendilerini tanımaları ve hangi beceriyi hayatlarına ne zaman uygulayacakları konusunda bilgi sahibi olmalarının önemine işaret ederler. Öğretmenlerin farklı sosyal ortamlar içinde hem açıklayıcı hem de işlemsel bilgilerini geliştirmeleri sağlanması önemlidir. Öğretmen adayları farklı sosyal ortamlar içinde farklı stratejiler uygulayabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenler bilgileri uygulama ve sistematik düşünmenin yanı sıra var olan koşulları değerlendirip stratejileri belirleme becerilerine de sahip olmalıdırlar (Stemler, Eliot, Grigorenko ve Sternberg, 2006).



Öğretmen rollerine bakıldığında öğretmenin düşünme becerilerini edinmesi etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasında önemli bir yer taşımaktadır. Sağlıklı bir değerlendirme yapan öğretmen öğrencilerini daha iyi tanır ve onların ihtiyaçlarına göre eğitim ortamını şekillendirir. Öğretmen öğrencilerine bilgiyi edinme ve bilgiyi araştırmaya yönelik becerileri kazandırarak araştırmacı bireylerin yetişmesini sağlar. Aynı zamanda yeni ve farklı etkinlikler oluşturarak öğrencileri farklı yaşantılarla tanıştırır. Aynı zamanda öğrencileri de yeni bilgi arayışları içinde olmaları konusunda yönlendirir. Öğretmen öncelikle düşünme becerilerini kendi uygulayarak öğrencilerine iyi bir model olur. Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu (1997) öğretmen rollerinin düşünme eğitimi ile beraber değiştiğini ifade ederler. Öğretmen düşünmeye dayalı ortamlarda tartışmayı başlatarak yönetme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu ortam içinde öğretmen öğrencinin düşüncesini eleştirirken öğrenci de öğretmenin düşüncesini eleştirir. Görüldüğü gibi düşünme ortamlarında öğretmenin yönetici rolü ile beraber öğrencinin düşüncelerini de değerlendirerek eğitim uygulamalarını yönlendirmesi önemlidir. Bu uygulamalarda çağdaş eğitim yaklaşımları ile paralel olarak öğrenci, aktiftir ve öğretmen öğrencinin kendini keşfetmesini, kapasitesini geliştirmesini kolaylaştırıcı, destekleyici bir role sahiptir. Bu nedenle de öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına düşünme becerileri eğitimi vermek büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretmen adayının kendini çok yönlü olarak geliştirmesinin önemli bir işlevi aynı zamanda düşünme becerilerini kazanması ve yerinde kullanmasıdır. Böylece öğretmen adayı kendini geliştirmeye, araştırma yapmaya, farklı görüşleri değerlendirip geliştirmeye, bunları eğitim çalışmalarına yansıtmaya yeterlilik kazanacaktır. Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu (1997) çağdaş bireylerin yetişmesinde “öğretimde düşünme” üzerine yapılacak araştırmaların önemli katkısı olacağını ifade ederek düşünme becerileri eğitiminin eğitime artı değerler katacak çözümler üreteceğini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmen adaylarının düşünme becerilerini kazanması çocuklara ilişkin oluşturacakları eğitim ortamlarının daha etkili bir düzeyde olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin hizmet öncesi öğretmen adaylarına kazandırılması erken eğitimi destekleyecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerileri ve yaratıcılık düzeylerini ortaya koyarak, bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sahip olduğu sosyodemografik özelliklerin yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık üzerindeki etkisinin araştırılması da çalışmanın alt amacıdır. Bu amaçlara dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri gelinen yerleşim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri gelinen yerleşim türüne göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Düşünme becerileri eğitimi programı bireylerin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bireyler düşünme becerilerini geliştirerek etkili problem çözme ve karar verme süreçlerini yaşamlarına uygulayıp yaşam kalitelerini önemli ölçüde arttırmaktadırlar. Eğitim çalışmalarında önemli role sahip öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeleri 21. yüzyıl insanından beklenen araştırmacı, sorgulayan,

fikir üreten fikirlerini hayata geçiren bireyler olma açısından önemlidir. Bu şekilde toplumu yönlendirme ve eğitmede etkili olunabilir (Tok ve Sevinç, 2010: 67).

Alan yazında yer alan çalışmalarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme düzeylerini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, iki düşünme becerisini bir arada ele alan ve öğretmenlerin bu becerilerinin birbiri üzerindeki etkisini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurması yönü ile çalışma önem teşkil etmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada uygulanan testlerin araştırma grubu tarafından samimiyetle doldurulduğu varsayılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma grubunda uygulanan testlerin zaman, yorgunluk gibi etkenler tarafından etkilenmediği varsayılmıştır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma, Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 2011-2012 öğretim yılı öğrencilerinden oluşan 241 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçları ve ulaşılan alan yazın ile sınırlandırılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Üst Düzey Düşünme Becerileri:** Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, stratejik akıl yürütmeyi, mantığa dayalı hareket etmeyi içeren becerileri kapsar (Doğanay, 2017: 329).

**Biliş Üstü Düşünme:** Soyut temel ve karmaşık becerileri ve bunların ne zaman kullanılacağı bilgisini içerir (Doğanay, 2017: 330).

**Zihinsel Yapı:** Deneyimleri analiz etme ve bilgileri işleme koymanın psikolojik kapasitesi, dünyayı öğrenme yoludur. Bilişsel yapı olarak da adlandırılır (Ülgen, 2006: 194).

**Derinlemesine Düşünme:** Herhangi bir inanca veya destekleyici bilgi temeline dayalı; Aktif, ısrarcı ve dikkatli düşüncedir. Kişi ilerdeki davranışlarında bu düşünceye eğilimlidir. Bu düşünce bilinçli ve gönüllü bir şekilde sağlam temellere dayalı bir düşünce/görüş inşa eder (Yılmaz ve Gökçek, 2016).

**Akıl yürütme:** İnsanların bilgiyi aldığı ve verilere göre bir çıkarımda bulunduğu bilişsel bir süreç olarak da tarif edilebilir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999; Akt., Baydilek, 2015).

**Sorgulama:** Soru sorma, gözlem yapma, var olan bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla kitap ya da diğer kaynakları inceleme, araştırmalar planlama, veri toplama, analiz etme ve yorumlama için araçları kullanma, elde edilen veriler ışığında bilinenleri tekrar gözden geçirme, tahminlerde bulunma ve sonuçları tartışma süreçlerini içeren çok yönlü bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (NAS, 2000; Akt., Gül, 2011).

## 2. BÖLÜM

### YANSITICI DÜŞÜNME

#### 2.1. Düşünme

Gelişen ve sürekli değişen bugünün toplumunda üretken olmak, öğrenmeyi öğrenmekten, düşünmeyi öğrenmekten ve gelişen teknolojiyi takip etmekten geçmektedir (Kerimgil, 2008). Hızla gelişen ve değişen bilgi çağı; düşünen ve düşünme süreçlerinin farkında olan ve bunları düzenleyebilen, sorgulayan, çözüm üreten, çevresine ve kendisine ilişkin anlamlandırma sürecinde sürekli bir düşünme faaliyeti içerisinde bulunan bireylere ihtiyaç duyar (Ersözlü, 2008).

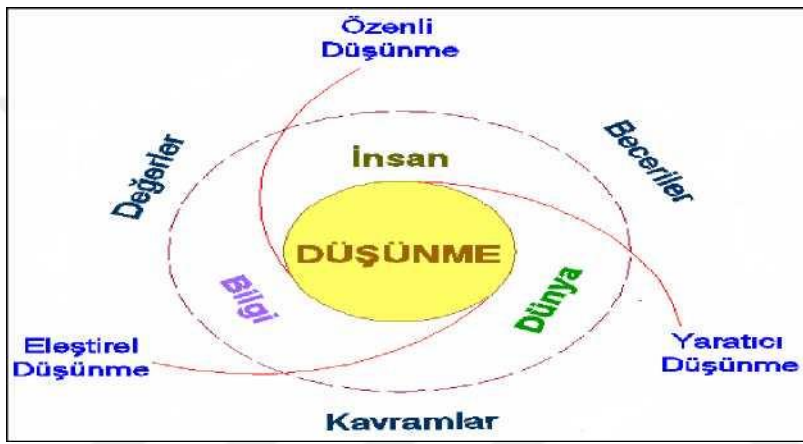
Hem ileriye hem de geriye bakış için düşünme, olmazsa olmazdır. Geriye bakışla elde edilen bilgi ve tecrübeler ileriye bakışı şekillendirir. Gelecek yaparak, yaşayarak; Aktif öğrenen, öğrenme ve düşünme üzerine düşünen, yaşantıları üzerine derin bir şekilde düşünüp çıkarımlar yapan, karşılıklarına çıkan problemleri çözebilen bireylerden oluşacaktır. Bu yüzden bireyler, yaşamsal değerlerde düşünme becerilerine sahip olacak biçimde yetiştirilmelidir. İşte burada devreye giren düşünme, insanoğlunun var olduğu andan beri kendi içinde ve dışında gelişen her türlü durumu, olayı anlamlandırmada kullandığı ve onu diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özelliğidir (Ersözlü, 2008: 1).

Ülger'e (2012: 69) göre düşünme eylemi; düşünme içeriği, düşünülen dünya ve düşünen insandan oluşan bilgi üçlemesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu üçü içinde aktif olan öge insandır. Semerci (2003: 65) düşünmenin, duyuşsal ve zihinsel davranışları da içine alan, hem uygulama, kavrama ve bilgi düzeylerinde bulunan davranışlar ile hem de değerlendirme, sentez ve analiz düzeyinde bulunan davranışlarla ifade edilen çok yönlü bir faaliyet olduğunu söylemiştir. Bireyin olay, olgu ve kişileri anlamada, belirli bir amaca ulaşmada, karşılaştığı problemleri çözmeye kullandığı zihinsel davranış, düşünmedir (Semerci, 1999: 18; Akt., Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı düşünme, ilişkişel düşünme, belli bir hükme varmaya yönelik (tümdengelim, tümevarım) düşünme, analitik düşünme, bilimsel düşünme,

eleştirel düşünme ve problem çözme, en çok bilinen düşünme becerileri arasında gösterilebilir. Her öğretim düzeyinde dersin sunum yöntemleri ve içeriği, öğrencilere düşünme becerilerini öğretecek şekilde düzenlenebilir (Özden, 2014: 139).

MEB'in düşünme eğitimi için hazırladığı kitapta üç temel düşünme çeşidi üzerinde durulmuş ve bunlar Şekil-1'de gösterilmiştir. Düşünme becerilerinin değerler, beceriler, kavramlar etrafında şekillendiği ifade edilmiş ve bunların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünmeye yön verdiği belirtilmiştir.

Şekil 1. Düşünme Becerileri



Kaynak: MEB, (2006). *İlköğretim Düşünce Eğitimi dersi Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, biliş ötesi düşünme, özenli düşünme ve problem çözme hakkında aşağıda açıklama yapılmıştır. Eleştirel düşünmede; içeriğe/bağlama duyarlılık, kendi kendini düzeltme, ölçüt kullanma ve belirleme, yargıda bulunma vardır. Karar verme ve yargıda bulunma, eleştirel düşünmeye ait en temel özelliklerdir. Yargılamalar tutarlı olduğu müddetçe kişinin akıllı bir şekilde düşündüğü ve davrandığı söylenebilir. Bu düşünme şekli sadece bir süre. Ve yöntem olmamakla birlikte, aynı zamanda bir sonuç çıkarma çabası şeklindedir (MEB, 2006). Semerci'ye (2000) göre eleştirel düşünme bilgiyi var olduğu gibi kabul etmektense, onu inceleyerek, sorgulayarak ve değerlendirerek değerlendirmedir. Demirel'e (2006) göre eleştirel düşünmenin beş ana şartı bulunmaktadır. Bunlar:

**Tutarlılık:** Düşüncede bulunan tezatlıklar ortadan kaldırılmalıdır.

**Birleştirme:** Düşüncedeki bütün boyutlar ele alınabilmelidir.

**Uygulanabilme:** Birey öğrendiklerini de katarak, bunu bir model içerisinde uygulayabilmelidir.

**Yeterlilik:** Birey, deneyimleri ve bunların sonuçlarını ve sağlam bir zemine oturtmayı becerebilmelidir.

**İletişim kurabilme:** Birey, aklında olanları birleştirmeli ve anladığı şeyleri çevresinde bulunan kişilere anlaşılır bir biçimde aktarabilmelidir.

Yaratıcı Düşünme; yenilik arayan, buluşçu veya özgün düşünceler ortaya çıkaran ya da daha önceki sorunlara yeni çözümler getiren bir düşünce şeklidir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bilgi üretiminin gerçekleştiği bir ortamda geliştirilmesi ve hayat bulması gereken bir olgudur. Bu düşünme şekli geliştirilirse, bireyler iletişim becerileri kazanabilir, yeni durumlara daha kolay uyum sağlar. Yaratıcı olmanın kişi tarafından doğuştan geldiği düşünülmesine rağmen eğitim, çevre, zekâ, yetenek gibi faktörlerin etkisiyle beraber artış gösterebilir. Yüksek yaratıcılığa sahip kişiler esprili olur, enerjiktirler, özgürlüğüne düşkünlüdürler, temel problemlerle ilgilenirler ve meraklı olurlar (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96).

Özenli düşünme; seçeneklerin değerlendirilmesinde, neden-sonuç ilişkilerinde, amaç-araç belirlemede, önem ve öncelik sıralaması da yaparak bütün bunları ve öteki becerileri ifade ederken kullanılan düşünme biçimidir. Özenli düşünmeyle birlikte öğrencilerde değerlendirme ve takdir etme yani değer biçme yeteneği de gelişir. Buna örnek olarak, bize verilen bir hediyein değeri, o hediye veren kişinin bize karşı hissettiği duyguya göre arttığı gösterilebilir. Özenli düşünme sayesinde duyguları ve mantığı, gereken durumlarda birbirinden ayırt edilebilir. Duyguların dengesi sağlandığı ölçüde de sosyal davranışlar dengelenir. Ayrıca bu düşünme becerisi sayesinde düşüncelerimizin içerisinde; Aktif olmayı, bir takım kuralları dikkate almayı ve empati kurmayı geliştirir (MEB, 2006).

Biliş ötesi düşünme; üst düzey düşünme temel olarak bilişsel işlemlerin yüksek seviyelerinde yer alan düşünmeyi amaçlar. Eğitimde bunun hiyerarşik düzenlemesi en geniş biçimde Bloom'un taksonomisinde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) yer alır. Biliş ötesi düşünme becerisine sahip olan bireyin bilgi düzeyinden başlattığı düşünme sürecini değerlendirme düzeyine kadar yükseltmesi beklenmektedir (Kozan, 2007: 15).

Problem çözüme, öğrenciler bir sorunla karşılaştığında takip edilecek ve başvurulacak yoldur. Bilinen şeylerden yola çıkılarak, analitik ve sistematik bir düşünme biçimini kullanarak, bilinmeyen ortaya çıkarılmasıdır (Kozan, 2007: 11). Bu süreçte problemin açıklanması ve tanımlanması, gereken bilgilerin seçilmesi, hipotez geliştirilmesi, alternatif belirlenmesi ve seçilmesi, sonuç çıkarılması aşamaları gerçekleşmektedir (Özden, 2014).

Yansıtıcı düşünmek için, öncelikle temel düşünme becerilerine sahip olmak gerekir. Bu yönüyle yansıtıcı düşünme diğer düşünme becerileriyle yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünme, sonuçlardan çıkarım yapmayı gerektirdiği için yaratıcı düşünmeyi içine alır. Sorgulama ve değerlendirme, düzenleme, mantık yürütme, varsayım ve tahmini içerdiği için eleştirel düşünme ile de yakından bağlantılıdır. Yansıtıcı düşünmenin sonuçlarından olan kendi düşünme ve öğrenmesini izlemede ve geliştirmede biliş üstü düşünmeye sahip olmak gerekmektedir (İnönü, 2006: 31).

## 2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için, öncelikle “yansıtma” kelimesinin anlamını açıklamak gerekir. “Yansıtma” kelimesinin sözlük anlamı “iletme”, “duyurma”dır (TDK, 2012). Yansıtma kavramı eğitim alanına ilk kez Dewey’in yaptığı araştırmalarla girmiştir. Dewey’e (1910, 2-3) göre yansıtma, fikirlerin basit bir biçimde art arda sıralanması değil, fikirlerin kendisinden sonra ve önce gelen fikirler ile ardışık biçimde olması ve her aşamanın bir diğerine basamak oluşturmasıdır. Olmuş olaylarla ilgili karar vermek ve analiz yapmayı gerektirir ve öğrenmenin her alanıyla ilişkilidir (Akt., Ekiz, 2006: 46).

Yansıtıcı düşünme ise ilerlemecilik akımı ile alakalı, sürekli bir gelişim içinde olan ve öğretmenlerin eğitimi aşamasında sık sık bahsi geçen bir kavramdır. Dewey (1910) yansıtıcı düşünmenin, bir bilgi ya da düşüncenin, bu düşünce ve bilginin hedefinde olan sonuçlara ulaşmasında yardımcı olan bilgi yapısının tutarlı, dikkatli ve etkili bir şekilde düşünülmesi olduğunu söylemiştir. Dewey (1933) yansıtıcı düşünme sürecini deneyim, bu deneyimi kendiliğinden yorumlama, deneyim dışı meydana gelen problem ya da sorunun isimlendirilmesi, probleme ya da soruya muhtemel açıklamalarda bulunma, bu açıklamalardan yola çıkarak hipotez oluşturma ve oluşturulan hipotezlerin test edilmesi şeklinde açıklamıştır. Dewey (1910: 9) yansıtıcı



düşünme sürecinde iki şeyin olmazsa olmaz olduğunu belirtir. Bunlar; bir kuşku durumu, duraksama ve karışıklıkla belirlenen görüşü reddetme veya onaylamaya yarayan düşünce yada davranışları ortaya çıkarmaya yönelik bir inceleme durumudur (Akt., Ünver, 2003: 2).

Atay'a (2003: 54) göreyse, daha önce yaşanılmış herhangi bir deneyimin üzerinde düşünüldüğü, hatırlandığı ve genelde belirli bir amacın göz önüne alınmasıyla değerlendirme yapılan bir süreçtir. Zeicher ve Liston (1987: 30) yansıtıcı düşünmeyi eğitimciler açısından ele almış ve öğretmenlerin kendi çalışmalarının gelişimlerinin farkında olmaları, karar verme yetisinin gelişimi olarak tanımlamışlardır. Ekiz (2006: 47) ise uygulama yapan kişilerin pratik sorunları ile ilgilenen, bu sorunlara gerçekçi ve uygun çözümler bulmaya çalışan istikrarlı, amaçlı ve etkin bir düşünme süreci olduğunu belirtmiştir. Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı düşünmeyi öz değerlendirme yaklaşımı olarak ele almış ve bunun bireylerin kendilerine yönelik, deneyimlerine yönelik veya öğrenmelerine yönelik olarak yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bigge ve Shermis'e (1999) göre ise yansıtıcı düşünme; belirli hipotezler oluşturma, bu hipotezlerin üzerinde çalışarak test etme, tümevarım yöntemini kullanarak veri toplama ve tündengelim kullanarak sonuçlara ulaşma süreçlerini içeren üst düzey bir düşünme becerisi şeklindedir (Akt., Demiralp, 2010: 42).

Rodgers (2002: 843) ise yansıtmanın uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden karşılıklı bir süreç olduğunu altını çizmiştir. Yansıtma araştırmaya dayalı, sistematik, zahmetli ve disiplinli bir süreçtir. Dewey'in belirttiği aşamaları tekrar düzenleyerek deneyim, deneyimi tanımlama, deneyimi analiz etme, akıllı eylem/deneyim olarak ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında; birçok araştırmacının yansıtıcı düşünmeyi, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak tanımladığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin amacının, bir durumu ya da bir problemi anlama ve problemi daha iyi çözme olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözülmesi ile sona ermektedir. Dolayısıyla bireyler yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve ilgili

yorum yapabilirler (Demiralp, 2010: 42). Dewey (1991), yansıtıcı düşünmenin genel özelliklerini dört aşamada ifade etmiştir (Akt., Ünver, 2003):

1. Yansıtıcı düşünmede fikirler basitçe sıralanarak aktarılmaz; fikirler arasında anlamlı bir ardışıklık bulunur. Aktarılan fikir, kendisinden önce bahsedilen görüşle ilgilidir ve kendisinden sonra söylenecek fikrin uygunluğuna karar verir.

2. Bu düşünme biçiminde, olaylar ve olgularla alakalı inanç ve duygular üzerinde durulmaktadır. Bu düşünme biçimiyle duyguların geliştirilmesi ve olumlu duruma getirilmesi amaçlanır.

3. Yansıtıcı düşünmede temel, inanca dayanır. Düşünülen veya algılanan durumlar, mantık çerçevesinde uygun olup olmamasına göre reddedilir veya kabul edilir.

4. Yansıtıcı düşünme bir inancın temellerine, koşullarına ve doğasına göre bilinçli bir araştırmanın yapılmasını gerekli görür.

Bunların yanında bireyin yansıtıcı düşünebilmesi için bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikleri Dewey (1933), sorumluluk, içtenlik (tam isteklilik) ve açık fikirlilik şeklinde sıralamaktadır (Akt., Yorulmaz, 2006: 35).

Açık fikirlilik, sorunlara yeni ve farklı yönlerden bakma yeteneğidir. Açık fikirli olmak, kendi düşüncesine zıt olan bir konuya ilişkin karşı tarafı dinlemeye hazır olmayı ve inançlarının yanlış olabileceğini düşünebilmeyi gerektirir (Ekiz, 2006: 132). Öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde meydana gelen herhangi bir problemde genelde öğrencilerinin çalışmadıklarından yakınır ve öğrencileri suçlarlar. Açık fikirli öğretmenler ise problemi belirledikten sonra eğer kendi hatası varsa hatayı kabullenerek sebeplerini araştırır ve çözüm bulmaya çalışır. Öğretimle ilgili amaçlarını saptayarak devamlı yeni bilgileri araştırır. Üniversite derslerine katılarak, meslektaşlarıyla etkileşim kurarak, günlük makaleler, kitaplar ve personel geliştirme faaliyetlerine katılarak bilgisini devamlı geliştirir (Ross, Bondy ve Kyle, 1993: 25; Akt., Yorulmaz, 2006).

İçtenlik, birey bir konuyla tam olarak samimi biçimde ilgilendiğinde ilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini özgür biçimde uygulamaya dönüştürebilir. Bu sayede

bireylerin konuya olan ilgileri sürekli devam eder ve bilgi edinmek için sevkle yeni alternatifler bulmaya çalışırlar (Dewey, 1933; Akt., Yorulmaz, 2006). Sorumluluk, nedeni bilmeye, öğrenilenlerdeki anlamı aramaya duyulan ihtiyaçtır (Dewey, 1933; Akt., Kızılkaya, 2009: 70). Bir diğerk deyimle kendi eylemlerimizin sonuçlarını düşünme gereksinimidir (Dewey, 1993; Akt., Norton, 2005).

Yansıtıcı bireyler, her uyarıcı durumu, yeni ve farklı bir bağlam olarak görürler. Acil davranmak yerine, belirsizliği anlamaya çalışırlar ve bu amaçla seçenekleri gözden geçirirler. Dolayısıyla, yavaş tepki gösterirler ama doğru karar verirler. Bu kategoride yer alan bireyler, sorunları çözmek için kişisel denenceler geliştirirler ve bunları düşünsel açıdan sınarlar. Hemen karar vermek yerine, ilk bakışta yakaladıkları belirsizliğin ötesine geçerek, olayları değişik açılardan görmeye çalışırlar. Bu bireylerde fazla tedirginlik görülmez, sabırlıdırlar, kuşkuculuk vardır, saldırganlık eğilimi düşüktür, kırılgan değildirler, kendileriyle bile alay edebilirler ve öğrenme sürecinde hızlılıktan çok doğruluğa önem verirler (Kuzgun, 2014: 95).

Düşünme sürecinde her aşama yansıtıcı düşünmeyi içine almayabilir. Nelerin yansıtıcı düşünmeyi içine aldığı konusunda Mezirow (1991) kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Mezirow'a göre düşünme sürecinin aşamaları alışkanlıklar, itinalı hareket etme, iç gözlem ve içeriksel düşünme, süreci düşünme, içeriği ve süreci düşünme, öncül düşünme olarak belirtilmiştir (Mezirow, 1991: 101; Akt., Kember Jones, Loke, McKay, Sinclair, Tse, Webb, Wong, Wong ve Yeung, 1999: 20-25). Bunlardan bilinçli olarak yapılmayan ve dolayısıyla yansıtıcı düşünme sürecinin işe koşulmadığı aşamaları alışkanlıklar, düşünceye dayalı eylem, iç gözlem olarak sıralamıştır. Mezirow (1991)'a göre bilinçli olarak yapılan ve yansıtıcı düşünmenin işin içine katıldığı düşünmeler ise içeriksel düşünme, süreci düşünme ve öncül düşünme olarak sıralanabilir. İçeriksel düşünme: Ne algıladığımız, incelediğimiz, hissettiğimiz ya da faaliyete geçtiğimiz üzerine düşünmektir. Süreci düşünme; düşünme eyleminin hangi yol ve yöntemle yapıldığı ile ilgilidir. Algılama, inceleme, hissetme ya da eylemin nasıl yapıldığının incelenmesi ve performans etkinliğinin değerlendirilmesidir. Öncül düşünme; neden ve nasıl algıladığımız, incelediğimiz, hissettiğimiz ya da faaliyette bulunduğumuzun farkına varmaktır (Mezirow, 1991: 108; Akt., Kember ve diğerleri, 1999: 24)

Şekil 2’de yansıtıcı düşünmeyle ilgili, düşünsel ve düşünsel olmayan faaliyetlere ilişkin kodlama basamakları görülmektedir (Mezirow,1991; Akt., Kember ve diğerleri, 1999: 25).

Şekil 2.Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Kodlama Basamakları



Kaynak: Mezirow, 1991; Akt., Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (1999). Determining the Level of Reflective Thinking From Students’ Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 25.

### 2.3. Yansıtıcı Düşünme Kriterleri

Rodgers (2002: 843) özellikle yansıtıcı düşünmenin ve sorgulamanın hem öğrenciler hem de öğretmenlerin öğrenmeleri için gerekli olduğunu savunmuştur. Yansıtıcı düşünme bu kadar gerekli olmasına rağmen tanım yapılırken dört önemli sorun ortaya çıkmaktadır. Bunlar,

- 1) Yansıtma sürecinin diğer düşünme türlerinden farkı belli değildir.
- 2) Tam olarak belirlenememiş bir beceriyi değerlendirmek daha zordur.
- 3) Yansıtmanın tam olarak ne olduğu somutlaştırılmadığı için, görünen becerisi yitirmeye ve böylece değer kaybetmeye başlamıştır.
- 4) Net bir tanım yapılmadan öğretmen eğitiminde ve gerçek sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenler açısından araştırılması zordur.

Böyle bir sıkıntıyla karşılaştığını ifade eden Rodgers (2002) yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için dört ana kriterin varlığından bahsetmiştir. Bunlar; deneyimlerden anlam çıkarma, çaba göstererek disiplinli düşünme, toplumla iletişim halinde olma, yansıtıcı düşünme davranış özelliklerine sahip olmadır.

### **2.3.1. Deneyimlerden Anlam Çıkarma**

Deneyim yansıtıcı düşünmenin temel unsurudur. Deneyimin temeli de etkileşim ve devamlılıktır. Yansıtma, fikirlerle deneyim arasındaki etkileşimin gerçekleşmesini sağlar. Etkileşim yolu ile her şey değişir. Devamlılık kazandığımız her yeni deneyimin önceki deneyimlerle ilişkili olmasıdır. Bu sayede geçmiş bilgiler yoluyla yeni bilgilerimiz dolayısıyla kazandığımız deneyim bizim için anlam kazanır. Deneyimde kişi bizzat etkindir. Bu sayede birey eski deneyimlerinden yola çıkarak yeni karşılaştığı durumlarla ilgili yeni anlamlar çıkarır. Deneyimlerden anlam çıkarılmasının, öğrenme-öğretme ortamındaki yeri önemlidir (Yumuşak, 2017: 224).

### **2.3.2. Çaba Göstererek Disiplinli Düşünme**

Yansıtıcı düşünme sürecinde düşünme rastgele değildir. Çaba gösterilerek ve disiplinli bir süreç gerektirir. Yansıtıcı düşünme sürecini bilimsel araştırma sürecine benzeten Rodgers bu sürecin ne kadar özenle devam edilmesi gerektiğinin önemi üzerinde durur (Rodgers, 2002).

### **2.3.3. Toplumla İletişim Halinde Olma**

Yansıtma olabilmesi için bireylerin birbirleriyle iletişim halinde olması gerekmektedir. Kişi bir grupta iletişim halinde olduğunda karşı tarafa sorumlu olduğunu bilir ve bu sorumluluk bireyin kendisine olan sorumluluğundan çok daha önemlidir. Kişinin toplum içindeyken kazandığı deneyimlerin tek başınayken kazandığı deneyimlerden çok daha değerli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bireyler yalnızken gözden kaçırabildikleri anlamları toplumla paylaştıklarında fark edebilirler. Kişi deneyiminden çıkardığı anlamları toplumla paylaştığında farklı anlamlar ortaya çıkarabilir. Bireyin başkalarına karşı taşıdığı sorumluluğun kendine taşıdığı

sorumluluktan çok daha fazla sorumluluk sahibi yapacağını ifade etmiştir (Rodgers, 2002).

#### **2.3.4. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Davranış Özelliklerine Sahip olma**

Birey yansıtıcı düşünebilirse davranışlarını ve duygularını kontrol etmesini öğrenebilir. Neyi niçin yaptığını farkında olur ve bu sayede eğitim-öğretim ortamında istenilen hedef gerçekleştirilmiş olur. Yansıtıcı düşünebilmek için samimiyet, açık fikirlilik ve sorumluluk sahibi olması gerekmektedir (Rodgers, 2002).

### **2.4. Yansıtıcı Öğretim**

Öğretimde yansıtma en basit anlatımıyla, öğretim sürecinin gerçekleştiği sırada ve öğretimin bitiminde, öğretim ortamı içerisinde olanlar üzerine düşünmek ve bu düşüncelerle birlikte çeşitli değişiklikler yapmak şeklinde söylenebilir (Mc Collum, 2002; Akt., Bölükbaş, 2004: 21). Yansıtıcı öğretimde, çevresindekilerinin duygularına önem vermenin öne çıkarılması, yaratıcı problem çözme etkinlikleri ve öğretimde yapılandırmacı düşüncenin önemsendiği bir sorgulama yaklaşımı bulunmaktadır (Henderson, 1996; Akt., Bölükbaş, 2004: 20).

Yansıtıcı öğretimde gösterilen tüm çabalar daha iyiye gitmeyi amaçlar. Yaşanan tüm durumların gözden geçirilerek daha iyiye doğru gitmesi için nasıl geliştirilebileceğini tartışmak ve bunları değerlendirmek yansıtıcı öğretimin bir parçasıdır. Bu anlamda yansıtma, durağan değil, sürekli kendini yeniler. Yansıtıcı öğretim, çeşitli yöntem-teknikleri kullanarak düşünme yeteneklerini değerlendiren bir yöntemdir (Ellen,1996; Akt., Güney, 2008)

Yansıtıcı öğretim, öğrenci-öğretmen etkileşimini ve motivasyonu sağlayarak sorunların çözümlenmesini ve bu doğrultuda hedefe ulaşılmasını sağlar. Öğrencilerin kendilerinin farkına varmasını sağlayarak çeşitli bakış açıları geliştirmesine olanak tanır ve bu sayede öğretimin niteliğini yükseltir. Yansıtıcı öğretim sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar (Ünver, 2003).Yansıtıcı düşünme ile bireyler yaşadıkları deneyimlerini tekrar yapılandırabilir.

Yansıtıcı öğretmenler, öğretim alanını inceleyerek çözümleyen, eleştirel yaklaşabilen ve bu sayede öğretme- öğrenme ortamlarını değerlendiren kişilerdir. Öğretmenler yansıtıcı temelli öğretimde okuyarak, tartışarak, günlük tutarak ve tutturarak mesleki gelişim sağlarlar. Yansıtma yolu ile öğretmenler, hem pedagojik hem de alanlarındaki gelişmelerden haberdar olur ve yenilikleri öğretim ortamlarında uygulama fırsatı bulurlar. Çünkü iyi bir öğretmenin kendini geliştirmesi için uygulamasını sürekli sorgulaması gerekmektedir. Bunu sağlayan en iyi yaklaşımda yapılandırmacı öğrenme ortamlarıdır (Ekiz, 2006).

Yansıtıcı öğretim, bilişsel gelişimin yanında duyuşsal ve psikomotor gelişmeyi sağlar. Problemlerin çözümüne yardımcı olur. Yansıtıcı öğretimde, birinin deneyimini başka biri vasıtasıyla gözlemek, yansıtmayı uygulayan kişi için çok önemlidir (Brookfield, 1992, 13-18; Akt., Güney, 2008). Yansıtıcı öğretim, öğrenci-öğretmen ve öğretmen- yönetici-veli etkileşimini artırmasının yanında bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına fırsat tanır (Güney, 2008).

Yansıtıcı öğretim sürecinde düşünme, eğitimin önemli parçalarından biridir ve bilimsel program modeli gelişimine yardımcı olan tanıtıcı aşamaları ile sonuca götüren bir yöntem şeklindedir. Ders içerisinde profesyonel bir eğitim şeklide düzenlenmeden, 5 önemli soru üzerine odaklanır. Bu soruları Ellen (1996) şu şekilde sıralamıştır (Akt., Güney, 2008: 61):

1. Öğrenmenin sorgulanması“ Öğretme yetisine sahip miyim?”
2. Akademik bir ön hazırlık “ Ne öğreteceğim?”
3. Öğrenmeye ait içerik“ Öğrencilerin öğrenme şekli nasıl olacak?”
4. Öğrenmenin örgütlenmesi “Ne şekilde ve nasıl öğreteceğim?”
5. Kültürel ve okul anlamında “Biz neden öğreteceğiz?”

Bu çerçevede öğretmenlere rehber olabilecek sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

1. Kendine ait yansıtıcı değerlendirmeyi yapmak için, değerlendirilecek şey ne olacaktır? Bunun tanımlanması gerekir.

2. Gelecekteki en iyi ve çağdaş değerlendirme yöntemi nedir? Onu tanımlamalısın.

3. Şimdi de kendin için aşağıda bulunan sorulara cevap vermelisin:

a) Bir öğretmen olarak yeteneklerimin en iyi olanları hangileri? Etkili olarak neler yapabildim?

b) Kendimle ilgili neleri geliştirmem gerekir? Etkili olarak yapamadıklarım neler?

c) Benim; Aktivitelerim ya da derslerim neden etkili olamadı ya da oldu?

d) Daha önce hangi teknikleri kullandım? Hangilerini kullanmam gerekirdi?

e) Hangi beklemediğim problemlerle karşılaştım? Bu problemlere karşı hangi önlemleri alabilirim? Problemler karşısında nasıl davranmalıydım?

f) Ders materyallerini, etkinliklerini, içeriğini vb. nasıl geliştirebilirim?

g) Dersi başka hangi etkili yollarla sunabilirim?

h) Sınıf yönetim planım ne kadar etkili ya da etkili mi?

i) Disiplin şeklim ne kadar pratik ve etkili?

4. Periyottaki yansıtıcı değerlendirmenin, etkili öğretmen yetenekleri ile tamamlanması gerekir. Öğretmen sık sık eksikliklerini ve zaaflarını gidermelidir. Yetenek ve tekniğini geliştirirken yansıtıcı yöntemin, öğretmene yardımcı büyük olmaktadır (Ellen, 1996; Akt., Güney, 2008: 62).

Bell (2001) öğretmenlerin-akademisyenlerin mesleki gelişimlerini sağlama konusunda, uygulama temeline dayanan bir program geliştirmiştir. Bu programda üç temel amaç vardır. Burada öğrenme ve gözlemin bir anda olmadığını ve bunlarında bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu amaçlar:

1. Kendi uzmanlık alanlarının ve öğretimlerinin farkında olma



2. Öğretim ve öğrenmeyle alakalı anladıklarının, becerilerinin ve bilgisinin farkında olma

3. Devam etmekte olan yansıtıcı uygulamalar için tutum ve beceriye sahip olma

#### **2.4.1. Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Aşamaları**

Yansıtıcı öğretim süreci; inceleme yapma, bilgi edinme, edinilen bilgilerin karşılaştırılması, bu bilgilerin değerlendirilmesi ve eyleme geçirilmesi olmak üzere 5 aşamadan oluşur (Bartlett, 1990; Akt., Bölükbaş, 2004).

**İnceleme (Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum? Yaptıklarının farkına varma):** Bu aşamada öğrencinin veya öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme ve öğretme yöntemleri ile alakalı gözlem yapmalarını ve düşünceler, davranışlar, tutumlar ve yöntemlerini gözden geçirmelerini içerir. Bu esnada veri toplamak için görsel ya da işitsel araçlar kullanılabilir. Ayrıca değerlendirme anketi kullanma, ders raporu yazma, günlük tutma, vb. de kullanılabilir.

**Bilgilenme (Öğretim/öğrenim biçimim ne ifade ediyor? Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?):** İnceleme basamağında toplanan verilerin analizi, bu aşamada yapılır. Ders içerisinde, ders planı dışında gerçekleşen beklenen ve beklenmeyen davranışlara göre, bir sonraki ders planı oluşturulur.

**Bilgileri Karşılaştırma (Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? Bu yola nasıl geldim? Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?):** Bu aşamada, öğretim ile alakalı inanç, toplumsal yapı, tutum, değer yargıları ve düşünceler tartışılmaktadır. Bu tartışma okul yönetimiyle, velilerle, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ya da okuldaki ortamı etkileyen başka kişilerle görüş alışverişi yapılarak gerçekleştirilebilir.

**Değerlendirme (Nasıl farklı öğretebilirim?/Nasıl farklı öğrenebilirim?):** Öğretim uygulamaları esnasında elde edilen verileri tartışılır ve yorumlanır. Bunun sonucunda değişiklikler yapılarak bireyin kendini geliştirmesi sağlanmış olur. Değerlendirme yapmanın en basit yolu, öğretmenin ve öğrencinin “Bir şeyler değişirse öğrenme sonuçları nasıl etkilenir” sorusunu sorması şeklindedir. Bu sorunun

cevaplarıyla öğrenci kendi öğrenmelerini değerlendirir ve sonraki uygulamada nelere dikkat edeceğini belirler; öğretmense kendi uzmanlığı hakkında bir fikir sahibi olur.

**Eyleme Geçirme (Şimdi nasıl öğreteceğim?/Şimdi nasıl öğreneceğim?):** Bu aşama yansıtıcı öğretim sürecindeki son aşama şeklinde gösterilse de, aslında son aşama değildir çünkü daha önce bulunan aşamalarla eyleme geçirme arasında, neden sonuç açısından dairesel bir döngü bulunmaktadır. Yani kişi, yaptıklarını inceledikten sonra, analiz eder ve değerlendirir. Bunun doğrultusunda öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Hinett (2002: 1) yansıtıcı öğretim sürecinin bireysel, içeriksel, birbiriyle ilişki ve gelişimsel olduğu üzerine vurgu yapar. Bu çerçeveden yola çıkarak yansıtmanın amaçları ile birlikte ele alındığında;

1. Ne öğrendiğini anlamayı sağlar (Öğrenme bireyseldir).
2. Konu ile ilgili üst düzey anlayabilmek için neyi bilmesi gerektiğini belirleme (Öğrenme içerikseldir).
3. Konu ile ilgili deneyimlerine geri dönme ve yeni bilgileri akla uygun hale getirme (Öğrenme ilişkilidir).
4. Daha fazla öğrenmek için rehber seçme (Öğrenme gelişimseldir).

#### **2.4.2. Öğretmenin Yansıtıcı Öğretimdeki Rolü**

Zeichner ve Liston (1987) yansıtıcı öğretmeni, sınıf ortamında oluşan problemleri çözebilen, öğretim uygulamalarında çevreyi göz önünde bulunduran, müfredat ve okul değişim çalışmalarında; Aktif rol alan ve kendi öğretimi geliştirmek için çaba gösteren bireyler olarak ifade eder (Akt., Semerci, 2007)

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen, mesleki olarak kendini sürekli geliştirir. Bu yüzden hayat boyu öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı kendisine amaç edinir. Öğretimini değerlendirirken kendi gözlemlerine ve öğrenciden gelen dönütlere dikkat eder. Açık fikirlidir. Öğretmen “Bugün derste ne yaptım? Daha iyisi için ne yapmam gerekir?” gibi sorularla kendini değerlendirir. Öğrencilerin akademik ve duygusal yönden gelişmelerine yardım eder. Öğrencilerle zaman zaman bireysel görüşerek

onların davranışlarında görülen değişim ve gelişime rehberlik eder. Yansıtıcı öğretmen öğrencilerinin farklı bakış açıları kazanmasına yardım eder. Ayrıca sınıf içi çatışmaları en iyi şekilde çözümlenmeye çalışır. Yansıtıcı düşünen öğretmen yapacağı sınıf içi uygulamayı, uygulamayı yapmadan önce, uygulama esnasında ve uygulama bittikten sonra sistemli ve bilinçli olarak düşünür. Yansıtma içerisinde öğretmenler kişisel ve mesleki bilgi kazanırlar (Ekiz, 2006).

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler, mesleki yaşamında sürekli gelişmeye açıktır (Güney, 2008). Ünver'e göre (2003) yansıtıcı eğitim sisteminde öğretmenler kendi öğretimleri ile ilgili yanlışlarını düzeltebilir, sorunlarını çözebilir ve öğretimlerinden sorumlu olabilirler. Yansıtıcı öğretmen; her bir öğrencisinin duygusal ve eğitimsel ihtiyacına karşı kendini sorumlu hisseder, kişisel amaç ve durumları sorgular. Sık sık eğitimsel amaçlarını, metotlarını ve materyallerini gözden geçirir ve gerektiğinde değiştirir (Norton, 2005).

Wilson ve Jan'e (1993) göre öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisini kazanmasını isteyen öğretmenler, etkinlikleri öğrencinin problem çözme becerilerini kullanabileceği, yeni fikirler üretebileceği, gözlem yolu ile öğrenmelerini sağlayacak şekilde oluşturur. Ayrıca çeşitli stratejilere (sorgulama, soru sorma, özet çıkarma, karşılaştırma yapma vb) yer verir (Akt., Tok, 2008a).

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci kadar dış etkenler (okul, öğretim yöntemi vb.) de çok önemlidir. Öğretmenin bu konudaki ihtiyaçları, inançları ve kararları da süreci önemli ölçüde etkiler. Yansıtıcı düşünen öğretmene bu süreçte yardımcı olacak bazı soruları kendine sorarak daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Öğretmenlerin inançlarını belirlemeye yönelik aşağıdaki gibi sorular sorulabilir (Altunay, 2000):

**Öğretmenin kaynağa olan İnancı:** Öğretmenlerin, öğretim ve öğrenme hakkındaki inançları nelerdir? Bilgileri nasıl organize ederler? Öğretmenler hangi kaynaklara inanır? Öğretmenin inandığı etkilerin öğretmeye etkisi nasıldır?

**Öğretmenin bilgiye olan inancı:** Öğrenmenin tanımlaması nasıl yapılmalıdır? En iyi öğrenme yolları nelerdir? En iyi öğrenen öğrenciler hangi çeşit öğrencilerdir? Öğrenmeye teşvik eden öğrenme stratejisi ve stili nelerdir? Sınıf içerisinde öğrenciler hangi rollere bürünmelidir?

**Öğretmenin öğretmeye olan inancı:** Öğretmenin sınıfta kullandığı rol hangisi olmalıdır? Sınıf içerisinde öğretmen hangi metotları kullanmalıdır? Öğretme kaynaklarından hangileri kullanılmalıdır? Etkin öğrenmeyi nasıl tanımlamak gerekir? Sınıf yönetiminde kullanılacak yaklaşım nasıl olmalıdır? İyi bir öğretilerde bulunan yetenekler hangileridir?

**Öğretmenin program ve müfredat hakkındaki inançları:** Program içerisinde hangi materyaller ve kaynaklar kullanılmalıdır? Öğretme yöntemine nasıl karar verilmelidir? Öğrenci ihtiyaçlarının öğretilmedeki yeri nedir? Program nasıl değiştirilebilir?

Yine bu süreçte öğretmenlerin kararları diğer önemli bir bileşendir. Bunları belirlemeye yönelik aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

**Plan kararları:** Öğrenciler derste ne istiyor? Bu dersin öğretilme amacı nedir? Ders içeriği daha iyi nasıl anlatılabilir? Öğrencilerin anlayıp anlamadığı nasıl denetlenebilir? Ders içerisindeki sorunları çözümede alternatif yöntemler neler olabilir? Derse başka hangi; Aktiviteler eklenebilir? Ders sınıf için zor mu yoksa kolay mı? Hangi disiplin yöntemleri kullanılmalı?

**Etkileşim kararları:** Öğrenciler bu konuyu kolaylıkla anlayabilirler mi? Ben açık bir şekilde; Aktarabiliyor muyum? Bu konu öğrenciler için zor mu? Değişik bir yol denenebilir mi? Değişik bir yol denemek fazla zaman alır mı? Öğrenciler daha fazla bilgiye ihtiyaç duyar mı? Benim öğretilme şeklim, onların daha fazla öğrenmelerine müsait mi?

**Değerlendirme kararları:** Bu ders başarılı mı? Neden başarılı değil? Bu dersin güçlü ve zayıf yanları neler? Öğrenciler bu dersten neler öğrendi? Öğrencilerin ihtiyaçları ders içerisinde giderildi mi? Farklı öğrenme stratejileri kullanılmalı mı?

Bu sorular sayesinde öğretmen kendini değerlendirerek öğretilmesine olumlu katkı sağlamış olur.

## 2.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öncelikle öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini ve en iyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgiler edinmelidir. Bu sayede dersi planlarken bu bilgileri kullanır. Bu doğrultuda hazırlanan ders ortamı öğrencilerin dikkatlerini çekeceği için daha verimli bir öğrenme-öğretme ortamı olacaktır. Bu kullanılan yaklaşımlar sayesinde sınıf içi iletişimi artar. Kısacası öğretmenler, öğrencilerinin sistem içinde ve sistem dışında başarılı olmaları için rehber olacaklardır (Wilson ve Jan, 1993; Akt., Güney, 2008 ).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenme uygulamaları sadece mesleki eğitim aldıkları kuruma bağlı değildir. Burada öğretmenin yaşam boyu eğitimi amaç olarak benimsemesi gerekmektedir. Bunun için yansıtıcı düşünmeyi besleyen etkinliklerin arayışına girmelidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencisi olacaktır. Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirildiği takdirde 21.yüzyılın Türkiye'sini bilgi toplumu haline getirecek bireyler yetiştirilecektir. Bir ülkenin her alanda önder ülke olması için eğitim sürecindeki öğrencilerinin düşünebilmesi ve düşüncelerini ortaya ürün olarak sunması gerekmektedir (Yorulmaz, 2006: 52). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için bazı stratejiler aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu stratejilerin çoğu eğitim programı ve tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilir. Bu stratejilerin kullanımı öğretmen ve öğrencilere birçok yarar sağlar (Wilson ve Jan, 1993: 52-53; Akt., Yorulmaz, 2006).

### 2.5.1. Öğrenme Logoları (Günlük Yazma)

Öğrenme logoları (yansıtıcı yazma, günlük tutma), öğretmenlerin veya öğrencilerin bireysel sorularını, cevaplarını, düşüncelerini, farklı görüşlerini, duygularını, içeriğe ilişkin bilgileri ve öğrenme süreçlerini kaydettikleri araçlardır (Wilson ve Jan, 1993: 85; Akt., Yorulmaz, 2006: 45). Yansıtıcı yazma, yansıtıcı düşünmenin gelişimi için formal bir aracı temsil eder (Langer, 2002: 338).

Öğrenme logoları öğrencilerin/öğretmenlerin öğrenme yaşantılarını basit şekilde tanımlamaz. Burada önemli olan bakış açılarını belirleme, analiz etme ve bunu yansıtılabildir. Öğrenme logolarını kullanma, öğrencilerin yansıtıcı beceri geliştirmeleri konusunda büyük etkiye sahiptir. Bu sayede öğrenme yöntemleri

hakkında yazdıklarını, düşündüklerini tekrar değerlendirme fırsatı bulduğundan öğrenmeyi nasıl öğreneceğini kavrayacaktır. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olan öğrenme yazıları, ayrıca öğrencinin yansıtıcı düşünebilmesinde ve karar verme yetisine sahip olmasında da faydası olan bir stratejidir. Aşağıda sıralanan sorular, öğrenme kayıtları tutulurken öğrencilere ve öğretmenlere rehber olarak yardımcı olabilir (Wilson ve Jan, 1993: 85; Akt., Yorulmaz, 2006: 45),

Sınıf içerisinde bugün ne yaptım? Öğrendiklerim neler? İlginç bulduklarım neler? Öğrendiklerimle alakalı nasıl sorular sorabilirim? Bugün işlenen dersin amaçları nelerdi? Daha önceki fikirlerimle nasıl bağlantılar kurdum?

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme logoları kendi ürünleri olduğundan dolayı; kendine güveni artar, çalışmalarından haz duyar ve gelecekte daha iyisini yazabilmek için motivasyon kazanır. Öğretmen açınsındansa öğrencinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlayabilmesi için çok önemlidir. Bir sonraki dersin programını öğretmen öğrenciden öğrendiği bu bilgiler çerçevesinde şekillendirir. Öğretmen açısından da öğrenme logoları çok önemli olduğu için uygulanması konusunda destek olunmalıdır (Yorulmaz, 2006).

Günlükler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak sınıflandırılabilir. Yapılandırılmış günlüklerde öğretmen belirli bir formatta ya da belirli bir düzende almak istediği bilgiyi elde eder. Bu öğrencinin yansıtmaları ve cevaplarını karşılaştırmada öğretmene kolaylık sağlar. Bu yapılandırılmış günlükler dersin amaçlarına yönelik dönüt sağlayabilir. Yapılandırılmamış günlükler öğrencilerin serbest bir şekilde yazı yazmasına izin verir. Öğrenciler kendi planını kullanır. İçeriği düzenleme ve planı yapılandırmada kendi fikirleri ön plandadır. Yapılandırılmamış günlükler; hatıra defteri formatına benzer. Dezavantajı, aynı sınıftaki diğer öğrenciler tarafından kullanılan başka formatlar ile karşılaştırmanın zor olmasıdır. Bu yüzden bir sınıfta öğrencinin yapılandırılmamış günlük tutmasının olumsuz tarafı, öğrenip öğrenmediği ve yansıtma yapıp yapmadığını değerlendirmenin zorluğudur (Langer, 2002).

Öğretmenler açısından günlük sırasında Jacobsen, Ergen ve Kauchak (1999)'in ifade ettiği bazı ipucu sorular örnek oluşturabilir. Bunlar: “Seçtiğim konular öğrencilerim, okulun ders programı ve toplum için ne kadar uygundu? Konuları uygun bir şekilde sıralayabildim mi? Uygun değilse, neleri değiştirmeliyim?

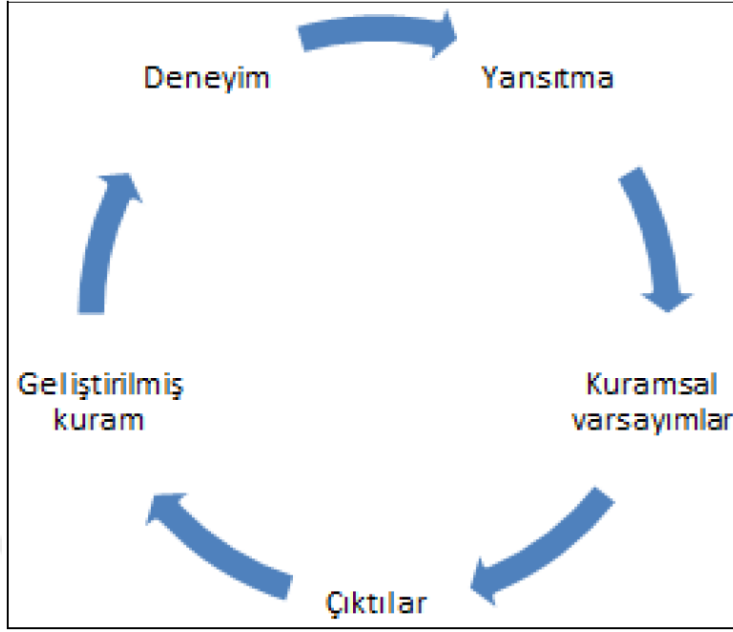
Hedeflerim öğrencilerim, öğretme-öğrenme ortamı ve toplum için uygun muydu? Öğretimim düzenli miydi? Ders planlarım ünite planımla uyumlu muydu? Gerçekleştirdiğim işlemler ve değerlendirmeler hedeflerimle tutarlı mıydı? Kullandığım yöntemler olabilecekleri kadar etkili miydi? Değil ise, daha etkili olabilecek yöntemler neler? Kullandığım araç-gereçler konuyu tam olarak açıklıyor muydu? Konuyu hangi yöntem ya da kaynaklar daha anlaşılır duruma getirebilir? Öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun duruma getirebilmem için başka bir yol var mı?” (Akt., Ünver, 2003: 49).

### **2.5.2. Kavram Haritaları Oluşturma**

Kavram haritalarında kavramlar ve bilgi arasında bulunan ilişki, genelden özele olmak üzere, görsellik kullanılarak anlatılır. Campbell ve Dickinson’a (1996)göre, bir kavram haritası hazırlayan öğrenciler önce anahtar niteliğinde olan kavramları belirleyip, daha sonra önemli olan kavramları genelden özele sıralar, listeler ve bu kavramların arasında bulunan ilişkiyi gösterir (Akt., Ünver, 2003: 23).

Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak görsel olarak ortaya konmasıdır. Kavram haritaları kavramlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlar. Öğrencilerin hazırladıkları kavram haritaları değerlendirme sürecinde de çok değerlidir. Çünkü bu süreçte var olan bilgiler ile kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerine düşünür; kavramları nasıl öğrendiklerinin farkına varır ve kavramı öğrenmeye yönelik plan yaparlar. Böylece, öğrenenler kavram haritasını hazırladıkları veya var olan bir kavram haritasını inceledikleri süre içinde yansıtıcı düşünmeye yönelir (Kozan,2007). Aşağıda Şekil 3’de bu döngü verilmiştir (Deshler, 1990; Novak and Gowin, 1984; Akt., Güney, 2008: 66).

Şekil 3. Kavram Haritası Yöntemi



Kaynak: Deshler, 1990; Novak and Gowin, 1984; Akt., Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. S.66.

Seçilen başlık ya da kavram boş bir kâğıdın en üstüne yerleştirilmektedir. Onunla bağlantılı olan diğer bütün kavramlar aşağıya doğru yazılmakta ve sebep-sonuç arasındaki ilişkiyi tarif eden eylemlerle birbirlerine bağlanmaktadır. Deshler (1990), kavram haritalarının bir yansıtıcı öğrenme yöntemi olarak kullanılabileceğini önermektedir. Fakat bunun gerçekleşmesi için aşağıdaki soruların yansıtıcı bir şekilde cevaplandırılması gerekmektedir (Akt., Güney, 2008: 66):

1. En genel kavramlar en üstte midir?
2. Bağlantılar doğru şekilde mi gözükmekte, yoksa bir değişiklik gerekli mi?
3. Herhangi bir eksik kavram mevcut mu?
4. Herhangi bir bağlantı eksikliği var mı?
5. Haritada herhangi bir tezatlık var mı?
6. Harita senin mevcut bilgi ya da görüşlerinle uyum sağlıyor mu?



7. Haritanın şeklini belirleyen varsayımlar nelerdir?

8. Bağlantılar doğru bir şekilde sebep-sonuç ilişkisini vurguluyor mu?

Bütün bu sorular cevaplandıktan sonra, harita yansıtmayı içine alarak yeniden çizilebilir.

### **2.5.3. Kendine Soru Sorma**

Öğrenciler ve öğretmenler öğrenme sürecinde kendilerine sorular sorarak neyi, ne kadar, niçin öğrendiklerini belirleyebilirler. Yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenler, kendilerine şu soruları sorarak değerlendirebilirler (Wilson ve Jan, 1993: 76-77; Akt., Yorulmaz, 2006).

a) Doğru ve sistemli bir yaklaşım kullanıldı mı?

b) Hedeflenen amaçlar yerine getirilebildi mi?

c) Ne gibi yöntemler kullanıldı?

d) Tek başına etkili olundu mu?

e) Neleri öğrenildi, neler öğrenilmedi?

f) İhtiyaç duyulan şeyler nelerdir?

Yansıtıcı öğretmenler ve öğrenciler kendi soru sorma yeteneklerini geliştirdiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmezler, elde ettikleri bilgilerle başka alanlara ve kaynaklara yönelirler. Bu da yeteneklerinin daha fazla keşfetmelerine olanak tanır.

### **2.5.4. Anlaşmalı Öğrenme**

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları konusunda öğrenci ve öğretmen arasında yapılan bir sözleşmedir denilebilir. Öğretmenin rehberliğiyle öğrenciler neyi, nasıl, nerede, neden ve ne zaman öğrenecekleriyle alakalı karar alabilir. Öğretmenlerin anlaşma sırasındaki konuşması öğretmen ve tüm sınıf, öğretmen ve öğrenci, küçük gruplar, öğretmen ve akranlar ile yapılabilir (Yorulmaz, 2006). Bu stratejiyi benimseyen öğretmen ve öğrenciler ortak

bir amaç üzerine odaklanır, bağımsız öğrenme ve düşünme becerileri gelişir. Anlaşılmalı öğrenme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenir: Bunlar konunun belirlenmesi ve ifade edilmesi, bu konuların topluca değerlendirilmesi, Öğrencileri çalışmaya teşvik edilmesi ve uygun çözümün belirlenmesi, grupların hazırladığı çözümlerin paylaşılması ve bu çözümlerin her birinin tartışılması ve değerlendirdikten sonra çözüme karar vermesidir (Wilson ve Jan, 1993: 59-60; Akt., Yorulmaz, 2006)

### **2.5.5. Kendini Değerlendirme**

Kendini değerlendirme sürecinde öğretmen öğrencilere rehberlik yaparak bu aşamada onlara belirli standartlar belirlemeleri için yardımcı olmalıdır. Bu sayede öğrenciler kendi çalışmaları için yansıtma yapabilecek ve daha iyi bir çalışma için neler yapmaları gerektiği hakkında fikir sahibi olabilirler. Bu strateji öğrenme-öğretme etkinliklerinin her aşamasında kullanılabilir. Hedeflerin belirlerken, etkinlikler yapılırken, değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine fırsat tanınabilir (Ünver, 2003).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için hem kendisinin hem de başkalarının onu değerlendirmesine olanak tanınmalıdır. Kendini devamlı değerlendiren bir öğretmen mesleki yönden sürekli kendini geliştirir ve bu sayede öğretim-öğrenme ortamını daha etkin bir şekilde gerçekleştirmiş olur. Bu sayede kendini izleme becerisini de kazandığı için biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişmiş olur (Bağcıoğlu, 1999; Akt., Güney, 2008).

Ünver'in (2003) Hancock ve Settle'den (1990); Aktardığına göre öğrenen kendini değerlendirirken kendi gelişim ve öğrenmesinden sorumluluk duymalı; kendini değerlendirirken gerçekçi ve dürüst olmalı; kendi davranışlarıyla iyi öğrenci özelliklerini karşılaştırmalı, kendisini değerlendirmeye başlamadan önce buna kendini hazırlamalı ve uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, değerlendirmeyi kaydetme biçimi, zaman çizelgesi, vb.) oluşturabilmelidir.

### **2.5.6. Amaçlı Tartışmalar**

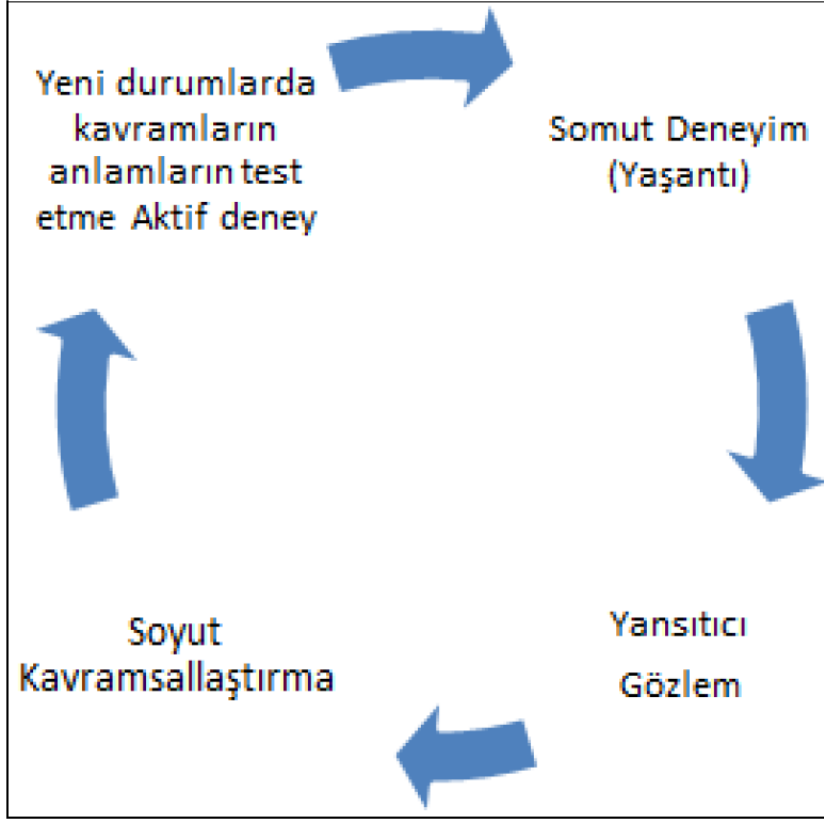
Amaçlı tartışmalar sayesinde hem öğretmenler hem de öğrenciler yüksek düzeyde düşünebilir, kendini yenileyebilir ve ileriye dönük planlar yapabilir. Bu

stratejinin öğretilmesi için en iyi yer şüphesiz okuldur. Burada öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Öğrenciler ileriye doğru gidebilmek ve bilgilerinin bu doğrultuda yansıtabilmek için çok daha fazla çaba harcarlar. Çünkü gelecekteki olasılıkları düşünmek, çözümlenmek ve değerlendirmek gerçekten üst düzey bir davranıştır. Bu yüzden herkes bu konuda başarılı olamaz. Bazıları “derin gelecek” üzerine düşünme alışkanlığı kazanmışken, diğerleri sadece “sığ gelecek” üzerine yoğunlaşır (Toffler, 1996: 326; Akt., Yorulmaz, 2006). Burada sadece öğrencileri düşünmemek gerekir. Öğretmenlerin birbirleriyle yapacakları tartışmalar mesleki açıdan çok fayda sağlar. Bu sayede eksiklikleri görmenin yanında, farklı bakış açıları da kazanmaya yardımcı olur.

### **2.5.7. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma**

Bu yaklaşım, daha çok yetişkinlerin ders tasarımlarında kullanılmaktadır. Temeli Kolb’un öğrenim döngüsüne dayanır. Bu döngüsel şekle göre öğretim somut bir deneyimdir ve bilgi deneyimlerin dönüşümü vasıtasıyla oluşur. Bu döngüsel yapı Şekil 4’te verilmiştir (Peker, 2003).

Şekil 4. Deneysel Öğrenme Yöntemi



Kaynak: Kolb, 1984; Akt., Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

Şekil-4'te gösterilen döngü, bir olay veya durumun analiz edilerek ortaya çıkarılması ve değişikliklerin yansıtılmasını içerir. Burada önemli olan olayın veya durumun hangi safhalarda oluştuğu, niçin, nasıl olduğu ve ne anlama geldiği gibi soruların cevaplanabilmesidir. Anlam tecrübe ile somutlaşarak döngü tekrarlanır ve son aşamada ne öğrenildiği keşfedilmeye çalışılır ve bu döngü böyle tekrar eder (Akt., Güney, 2008).

#### 2.5.8. Eylem Araştırmalarına Katılma

Eliot (1981), eylem araştırma yöntemini amaçlanan bir durumun kendi bünyesinde daha iyiye gitmesi için yapılan çalışmalar olarak ifade etmektedir. Bu yöntem, öğretmenlerin, kendi uygulamalarını daha iyi düzeye getirebilmek için olayları, durumları ve problemleri anlamasına dayanır (McKernan, 1996; Akt., Güney, 2008).

Bassey (1988) eylem araştırmasını 3 soru rehberliğinde 8 aşamaya ayırmıştır (Akt., Köklü, 2001: 39-41). Bu sorular,

1. Şu anda eğitim durumumuzda neler oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
2. Ne tür değişiklikler başlatacağız/öne süreceğiz? (Aşama 5)
3. Bu değişiklikleri gerçekleştirdiğimiz zaman neler olacak? (Aşama 6'dan 8'e)

Bu süreç boyunca her bir aşama için hazırlanan aşağıdaki sorular bize rehberlik edebilir:

Aşama 1. Araştırmanın tanımlanması. Hangi konuyla ilgileniliyor? Araştırmanın soruları neler? Araştırma kimler ile alakalı olacak? Ne zaman ve nerede yapılacak?

Aşama 2. Eğitim durumunun açıklanması. Burada yapılması gereken ne? Bizim yapmaya çalıştığımız ne? Hangi düşünceyle yaptıklarımızı destekleyebiliriz?

Aşama 3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi. Katılımcıların da anladığı gibi, şu anki eğitim durumunda neler olmakta? Araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla, eğitim durumuyla ilgili neler öğrenilebilir?

Aşama 4. Verileri gözden geçirilmesi ve aykırılıkların aranması. Olmuş görünene olması istenilen durum arasındaki aykırılıklar neler?

Aşama 5. Değişimin başlatılmasıyla bu aykırılığın üstesinden gelme. Kritik ve yaratıcı olarak yansıtarak, aykırılıkların üzerinde yararı olabileceğini düşündüğümüz değişiklikler neler olacak?

Aşama 6. Değişimin izlenmesi. Değişimin başlamasından itibaren, gün gün değişenler neler?

Aşama 7. Değişim hakkındaki değerlendirilmiş olan verilerin analizi. Bu değişimin sonucunda katılımcıların da anladığı gibi, şu anki eğitim durumunda neler olmakta?

Aşama 8. Değişimin gözden geçirilmesi ve daha sonra neler olacağına karar verilmesi. Değişim yarar sağladı mı? İlerleyen zamanlarda buna devam edilecek mi? Sonra ne yapılacak? Bu değişim yeterli oldu mu? Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili kimlere hangi bilgiler verilmeli?

### **2.5.9. Soru Sorma**

Sadece yansıtıcı düşünme becerisi için değil diğer tüm düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için soru sorma çok önemlidir. Özellikle sorulan açık uçlu sorular bireyin kendini fark etmesini sağlayacaktır. Sorulan açık uçlu sorular üst düzeyde düşündürmeye yönlendireceği için yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine de sebep olur. Öğretmenler aşağıdaki gibi sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olabilirler; “Bu görev nasıl gerçekleştirildi?; Bu yapıldığı zaman neler düşünüldü?; Bu yaklaşım neden seçildi?; Bu görevde izlenen adımlar neler?; Bu yeniden yapılsa neler değişir? (Kozan, 2007).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

### **2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Kurt tarafından yapılan (2002) “İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması” adlı durum çalışmasının amacı, nitel verilere dayanarak derinlemesine düşünme sürecinin nasıl uygulandığını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırma için İngilizce okuma dersi kapsamında araştırmaya katılanların derinlemesine düşüncelerini desteklemek ve yönlendirmek için değişik ortamlar yapılandırılmıştır. Araştırmaya katılan 25 öğrenci bu ortamları kullanarak öğrenmeleri ile ilgili derinlemesine düşünmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda ise, araştırmaya katılanların ortamla ilgili, öğrenme ile ilgili, hedeflerle ilgili, değerlendirme ile ilgili, yöntem ve tekniklerle ilgili ve insan gücü ile ilgili toplam 135 tane derinlemesine düşünme eylemi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Yapılan eylemlerin meta-bilişsel öğrenmeye ve yapılandırmacı bilgi oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcıların ilk defa yaşadıkları derinlemesine düşünme süreci deneyiminin, kendi görüşlerine göre, İngilizce okuma becerisi yanında İngilizce yazma, İngilizce konuşma becerilerine ve eleştirel

düşüncelerine, analiz yapmalarına, kelime hazinesini geliştirmelerine, sorgulama yapmalarına, araştırma yapmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Derinlemesine düşünmenin katılımcı görüşlerine göre, akademik başarıya da katkısı olduğu belirlenmiştir.

Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005) “Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışma ile Özel Öğretim Yöntemleri I dersini yapılandırmacı öğrenme ilkelerine dayanarak planlamak ve yansıtıcı etkinlikler kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen adaylarının, genellikle teknik ve uygulama alanında yansıtıcı düşünceye sahip oldukları, daha üst düzey olan eleştirel alana ise çıkamadıkları belirlenmiştir.

Köksal (2006) “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” adlı araştırması ile öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine etkisinin nasıl olduğu ortaya konulmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilenlere göre programa yönelik; tasarım kararlarının yansıtılması, öğretime hazırlık yapılması, öğretme ve öğrenme süreci ve değerlendirme yapma sürecinin yansıtılması boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı öğretmen özellikleri arasından mesleki ve kişisel niteliklerle alakalı sergilenen özellikler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları eleştirel yansıtılarda problemin nedenlerini belirleme ve çözüm bulma, değiştirilecek unsurlara karar verme, kendini değerlendirme, yansıtıcı düşünme öğretim programını ve lisans eğitimini değerlendirme boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Bu eğitim tarzının, öğretmen adaylarının yaptıkları planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri üzerinde pozitif etkileri olduğu görülmüştür.

Işıkoğlu (2007) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü” adlı çalışma ile öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük tutma eylemlerinin niteliği ve profesyonel gelişimlerine olan etkileri incelenmiştir. Öğretmen adayları yansıtıcı günlükler aracılığıyla öğretmenlik uygulaması deneyimini yeniden gözden geçirerek “değerlendirme, problem çözme, bilinçlenme” olarak ortaya çıkan profesyonel gelişim alanlarında becerilerini ortaya koymuşlardır. Adayların bu temalar içerisinde yansıtılmalarının niteliği incelendiğinde “durumsal,

teknik ve eleştirel” olarak adlandırılan üç düzeyde yansıtma ile karşılaştığı belirlenmiştir.

Güney (2008) “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” isimli araştırmasıyla mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesi ve sunum performanslarının üzerindeki etkilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şunlardır; kontrol ve deney grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Mikro-yansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuştur. Ayrıca grupların direnç testi yansıtıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, mikro-yansıtıcı öğretim kullanıldığında öğretmen adaylarının sunu performanslarının arttığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği ve öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

Kerimgil (2008) “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi” isimli araştırması ile yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünmeye etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deney grubunun yansıtıcı düşünme eğilimi ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Deney grubunun sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ön test ve son testleri karşılaştırıldığında grubun alt boyutlarındaki ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Düşünceye saygı özelliğinde son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Tok (2008b) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” adlı araştırması ile yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin, öğretmen adaylarının, öğretmenliğe yönelik yansıtımalarına, performanslarına ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenliğe yönelik tutumlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, deney grubunda bulunan öğrencilerin performansları üzerinde de etkisi olduğu görülmüştür.



Korkmazgil (2009) “Uygulama Dersinde Blog Kullanımı Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşüncelerini Nasıl Geliştirir?” adlı çalışma uygulama dersinde blog kullanımının yabancı diller eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini nasıl geliştirdiğini incelemeyi amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın sonuçları: (1) öğretmen adaylarının blog yazılarında genellikle kişisel farkındalıkları, uygulama derslerinde saptadıkları sorunlar ve kendi kişisel eğitim kuramlarıyla alakalı konular hakkında tartıştıklarını; (2) belli kategorilerde, yansıtıcı düşünme açısından bakıldığında kişisel farklılıkların bulunmasına rağmen, araştırmaya katılmış olan öğretmen adaylarının tümünün, blog yazılarında bir seviyeye kadar yansıtıcı davrandıklarını belirtmiştir.

Seban (2009) “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yansıtıcı Alan Uygulamalarının Araştırılması: Öğretmen Anlatımlarının İki Boyutlu Analizi” adlı bu çalışmada, sağlam bir kuram kullanılarak öğretmen adaylarının yansıtıcı anlatımları analiz edilmiştir. Uygulamaların hangi yönleri üzerinde yansıtıcı yapıldığına ve verilerden nelerin öğrenildiği üzerinde araştırma prosedürünün nasıl etkili olduğunu incelemek için içerik analizinin var olan tipolojileri kullanılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının pek çok konuda yansıtıcı yaptıklarını ancak eleştirel düşünmeye ait çok az kanıtın var olduğu ortaya koyulmuştur.

Duban ve Yelken’in (2010) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” isimli çalışmasıyla, öğretmen adaylarının sahip oldukları yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve zihinlerinde bulunan öğretmen nitelikleriyle yansıtıcı öğretmen özelliklerinin ne kadar örtüştüğünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarında yansıtıcı öğretmen eğilimleri olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlardaysa öğretmen adaylarındaki hem mesleki ve kişisel özelliklerin hem de hedeflerinde olan öğretmen özelliklerinin, yansıtıcı öğretmen özellikleri ile örtüştüğü görülmüştür.

Özçınar ve Deryakulu’nun (2011) “Video-Durumlarda Yansıma Noktalarının ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Yansıtıcı Düşünmeye Etkisi” isimli çalışma, video-durumların uzman yorumları ile zenginleştirilmesi ve bu videoları tartışmak için oluşturulan çevrimiçi gruplarda, öğretmenlerin ve adayların beraber bulunmalarının, adayların yansıtıcı düşüncelerine olabilecek etkisini belirleme amacı

ile yapılmıştır. Araştırmaya göre bu video-durumların içerisine yansıma noktaları eklenmesinin, yansıtıcı düşünmeyi anlamlı olarak arttırdığı görülürken; çevrimiçi tartışma gruplarına olan öğretmen katılımıysa, yansıtıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olamamıştır.

Şahin (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre, son sınıfta olan öğretmen adaylarındaki yansıtıcı düşünme eğilimi, daha yeni başlamış olanlara göre daha yüksek düzeylerde olmuşken; yansıtıcı düşünme eğilimi üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Şahin ve Övez (2012) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı bu çalışmanın ana amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemektir. Bu çalışmanın bir sonucu olarak, sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının en yüksek, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının en düşük yansıtıcı düşünme eğilim ortalama puanlarına sahip oldukları bulunmuştur.

Tuncer ve Özeren (2012) “Problem Çözmek İçin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanmaları Bakımından Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmanın genel amacı problem çözmek için yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları bağlamında öğretmen adaylarının değerlendirilmesidir. Bu amaç için, cinsiyet, bölüm ve sınıf bağlamında önemli bir farklılık olup olmadığına karar vermek için öğretmen adaylarının problem çözme bakış açıları ve yansıtıcı düşünme becerileri araştırılmıştır. Ölçeğin farklı faktörlerindeki; soru boyutunda, değerlendirme boyutunda, mantık yürütme boyutunda ve ölçeğin tamamında, öğretmen adayları fikirlere bakarak sınıf değişkeni bağlamında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Poyraz ve Usta (2013) “Çeşitli Değişkenler Bakımından Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı bu çalışmada, çeşitli değişkenler bakımından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin büyüdüğü yere ve cinsiyete göre anlamlı değişiklik

gösterdiği görülmüştür. Anne ve babanın eğitim düzeylerine, kardeş sayısına, gidilen lisenin türüne ve lisans programının türüne bağlı anlamlı değişiklikler bulunmamıştır.

## 2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Lee (2007) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Uygulama İçin Hazırlanmaları” adlı çalışma, diyalog günlüklerinin ve cevap günlüklerinin öğretmen adayları arasında yansıtmayı desteklemek için nasıl kullanılabileceğini ele almaktadır. İki Hong Kong Üniversitesinden otuz bir tane İngilizce öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Her ikisi de araştırmacı tarafından yürütülen iki tane ayrı ELT metodoloji dersinde iki dönem boyunca bir grup diyalog günlüğü yazmıştır diğer grupsa cevap günlüğü yazmıştır. Veriler günlüklerden ve çalışma sonrası görüşmelerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular, cevap ve diyalog günlüklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyle uğraşmaları için fırsatlar sunduğunu ve tüm katılımcıların günlük yazma tecrübesini yararlı bulduklarını göstermektedir.

Husu, Toom ve Patrikainen (2008) “Öğretmen Adaylarının Yansıtma Becerilerini Ortaya Koyma ve Geliştirmelerinin Bir Vasıtası Olarak Yönlendirilmiş Yansıtma” adlı bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması esnasında yansıtma biçimlerinin onların mesleki bilgilerinin gelişimine katkılarını incelemektir. Bu çalışma yönlendirilmiş biçimlerinde öğretmen yansıtma biçimlerinin kalitesini sorgulama işini ele almaktadır. Yönlendirilmiş yansıtma prosedürlerini kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı diyaloglarında sunulmuş olan yansıtma biçimlerinin yapılandırılması ve tanımlanması için kavramsal bir anlatım oluşturmaktır. Elde etmiş olduğumuz sonuçlardan yola çıkarak, öğretmenlerin bilgilerinde değişimleri yaratan şeyin ne olduğunu ve bu türden değişimlere ne tür yansıtıcı süreçlerin katkı sağladığını daha yakından incelemektir. Bu çalışmadaki öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması esnasında yönlendirilmiş yansıtma uygulamasının bir sonucu olarak mesleki gelişme bildirmişlerdir.

Rinchen (2009) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme: Öğretmen Adaylarının Kendi Öğrenmeleri İçin Sorumlu Olmalarını Sağlamak İçin Cesaretlendirilmesi” adlı bu araştırma, uzmanlaşma alanlarından birisi olarak kimya alanında uzmanlaşmakta olan Bhutan Kraliyet Üniversitesi Samsta Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmen adaylarının

sunumları ve tartışmalarından, yansıtıcı yazmalarından, bir makale ile ilgili yaptıkları eleştiriden ve sınıf testinden belirli bir zaman süresi içinde toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular araştırmacının gözlemleri, eleştirel arkadaştan elde edilen geri bildirim ve günlük notları ile güçlendirilmiştir. Veri toplama ayrıca öğretmen adaylarının sınıf günlükleri ve yansıtma metinleri yazmalarını da içermektedir. Bu çok çeşitli kaynaklardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının müdahale sonrasında tartışmaya ve etkileşime daha açık olduklarını ve yazılarının ve bakış açılarının daha analitik ve yansıtıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Denton (2010) “Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve İlgili Öğretimsel Uygulamalar İle İlgili Algılamaları Üzerindeki Etkileri; Bir Karma Metotlar Çalışması” adlı bu çalışmada incelenmiş olan problem yansıtıcı düşünme özelliklerini taşıyan öğretimsel uygulamaların müfredatın, öğretimin ve değerlendirmenin sınıf düzeyinde değişmesinde yardımcı olup olmadığıdır. İlk safha, 23 gün boyunca gerçekleştirilmiş olan bir müdahalenin içeriğe özgü teste göre öğrencilerin akademik başarılarındaki etkilerini incelemeyi içermektedir. Ayrıca, bu safhada birde müdahale ile ilgili öğrenci algılamalarını değerlendirmeyi amaçlayan bir anket vardır. İçeriğe özgü testin sonuçları ve anketten elde edilen sonuçlar dört deney, dört kıyaslama ve iki kontrol sınıfı arasında karşılaştırılmıştır. İkinci safhada, 12 öğrenci standart hale gelmiş açık uçlu görüşme prosedürlerinin kullanıldığı görüşmelere katılmıştır. Genel sonuçlar deney ve kıyaslama grupları arasında anlamlı olmayan farklılıklar göstermiştir. Ancak, içeriğe özgü son test sonuçlarının ve öğretmen geri bildirimlerine yönelik öğrenci algılarının analizi .008 düzeyinde anlamlı bir korelasyonu göstermiştir. Benzer biçimde, görüşme katılımcıları öğretmen geri bildirimini öğrenmeye yardımcı olarak ifade etmiş ve ders hedeflerinin önemsizliğine vurgu yapmıştır.

Chi (2010) “Öğretmenin Sorgulanması Olarak Yansıtma: Tayvan’lı Öğretmenlerden Örnekler” adlı bu çalışma Tayvanlı İngilizce öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen yansıtmanın düzeyi ve içeriği ve öğretmenin sorgulanması olarak yansıtmayı nasıl algıladıkları üzerine odaklıdır. On iki tane öğretmen seçmeli bir ders olan “İngilizce Öğretiminde Öğretmen Araştırması Yürütme” adlı derse kayıt yaptırmıştır ve 17 hafta boyunca haftada üç saat ders yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar günlük tutma vasıtası ile gerçekleştirilen yansıtmanın öğretmenlerin çok

çeşitli ortamlarda belirsizlik, tutarsızlık ve değer çatışması içeren durumlar ile başa çıkmasında yardımcı olduğunu işaret etmektedir. Bu yansıtıcı uygulamalar vasıtası ile bazı öğretmenler öğretimsel yaklaşımlarında ve öğretme inançlarında değişikliklere bile gitmişlerdir. Tüm katılımcılar günlük tutma vasıtası ile gerçekleştirilen yansıtmanın sadece öğretimsel etkinliğin farkındalığını arttırmadığını aynı zamanda öğretmen ve öğrenen olarak eleştirel düşüncelerini geliştirdiği algısına sahip olmuşlardır.

Maynard (2011) “Öğretimsel Malzeme Olarak Görsel Verileri Kullanmış Olan Bir Derste Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşüncelerindeki Gelişme” adlı bu çalışma öğretmen adaylarının ve onların öğretmenin bir öğretmen yetiştirme programında zorunlu edebiyat dersinin başında yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıklarını incelemiştir. Elde edilen bulgular şunlardır: (a) öğretmen adayları görsel veri analiz atölye çalışmasının ve yazılı ödevlerin bir parçası olarak tamamlanmış olan; aktivitelerden elde edilen özel bilgileri daha kurumsal (okul) konulara uygulamıştır (b) Öğretmen hem vermiş olduğu yazılı ödevleri hem de görsel veri analiz atölye çalışması esnasında gerçekleştirdiği etkileşimler vasıtası ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için çalışmıştır (c) Görsel veri analiz atölye çalışmasından elde edilen yazılı ödevler ve diyaloglar yansıtıcı düşüncelerin özellikleri ile tutarlı olan öğretmen adayı özelliklerini işaret etmiştir.

Lambe (2011) “Sınıf-Temelli Araştırma Vasıtası ile Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Kapasitelerinin Geliştirilmesi” adlı bu çalışma, öğretmenlik eğitiminin ilk yıllarında başlatılmış olan, sınıf temelli nitel araştırmaya katılmanın alan öğretmen adaylarının yansıtıcı becerilerini nasıl geliştirebileceğini incelemektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu türden sınıf temelli bir araştırmaya katılımın öğretmen adaylarının yansıtıcı kapasitelerini geliştirebilen bilgi temelli mesleki diyalogun gelişimini desteklediğini işaret etmektedir. Ayrıca eğitim teorisinin mesleki uygulama ile bağlantılanması için otantik bir fırsat sunarak müfredat değişiminin anlaşılmasını geliştirmenin bir aracını da sunmaktadır.

Halim, Buang ve Meerah (2011) “Yansıtıcı Olmaları İçin Öğretmen Adaylarını Yönlendirmek” adlı bu çalışma, öğretmen adaylarının yönlendirilmiş yansıtıcı düşünme sürecine maruz kalmış olan yansıtıcı düşüncelerinin içeriğini incelemektedir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme içeriklerinin kalitesi

üzerinde eylem planının etkisini incelemek için bir eylem araştırması metodolojisi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı girişleri içeriği ve öğretme uygulamaları boyunca bu içeriğin nasıl geliştiği bağlamında analiz edilmiştir. Yönlendirme soruları gibi yansıtma yönlendirme araçları vasıtasıyla, öğretmen adayları kendilerini öğretmen olarak geliştirmeleri için gerekli olan öğretme ve öğrenmenin çeşitli boyutlarına bağlantı kurabilmişlerdir. Ancak öğretmenlik bilgisini geliştirme sürecinde teori ile uygulama arasında kurulan bağlantı hala eksiktir.

Hagevik, Aydeniz ve Rowell (2012) “Yansıtıcı Uygulamayı Değerlendirmek ve Derinleştirmek İçin Öğretmen Eğitiminin Ortasında Eylem Araştırmasının Kullanılması” adlı bu çalışma ile eylem çalışmasının bir yıllık orta düzey bir programa dahil olmuş olan yirmi öğretmen adayı arasında eleştirel yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede eylem araştırmasının rolünü incelemektedir. Ortak tartışmalardan, yazılı dokümanlardan, sunumlardan ve sonrasında uygulanan anketlerden elde edilen veriler eylem araştırması yürütmenin (a) onları kendi uygulamaları ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirdiğini, (b) öğretme uygulamaları hakkında yansıtma yapmanın ve onları değiştirmenin yollarını belirlemenin bir vasıtası olduğunu ve (c) işbirlikli bir öğrenme ortamında eleştirel yansıtmayı geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Weber (2013) “İlk Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yansıtıcı Düşünür Olmaları Öğretilir mi?” adlı bu çalışma yansıtıcı uygulamalar hakkında açık bir eğitim aldıktan sonra dönem boyunca yansıtıcı düşünme yetilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmek için birinci sınıf öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik uygulaması çalışmalarında gerçekleştirdikleri yazılı yansıtmaları niceliksel olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, bir dönem boyunca yansıtıcı düşünme hakkında eğitim aldıktan sonra öğretmen adaylarının %66’sının toplam puanlarında artış göstermiş olduğu belirlenmiştir.

### 3. BÖLÜM

## YARATICILIK VE YARATICI DÜŞÜNME

### 3.1. Yaratıcılık

Latince “creare” kelimesinden türeyen yaratıcılık teriminin batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity” sözcükleridir. Bu sözcükler dilimize “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” şeklinde tercüme edilmiştir (Birinci, 2008: 44; Öztürk, 2010:15).

Yaratıcılık konusundaki araştırmalarına çokça atıf yapılan Torrance, yaratıcılığın bir sezgi süreci olduğunu kabul eder ve şöyle tanımlamaktadır: “Boşlukların, rahatsız edici veya eksik öğelerin sezilmesi, bunlar hakkında varsayım veya düşüncede bulunulması; bunların sınanması, sonuçlarının karşılaştırılması ve olasılık ile bu varsayımların değiştirilip tekrardan sınanmasıdır” (Saeki, Xitao, Van Dusen, 2001). Maslow’a göre (1959: 72,84) ise yaratıcılık; “bireyin öğrenmesi, çevresi ile uyum sağlaması ve iç duyularının gelişimi için gerekli olan bir ürün, bir fikir, bir tutum, bir etkinlik ve bir süreçtir”. Torrance ve Maslow gibi yaratıcılığı bir süreç olarak değerlendiren ve bu doğrultuda tanımlayan Isaksen ve arkadaşlarına (1993: 134) göre ise yaratıcılık; “uyumsuzluğa, bilgi eksikliğine, sorunlara karşı hassas olmak; problemleri tanımlamak, bunlara çözümler aramak, tahminlerde bulunun hipotez geliştirmek, tekrar tekrar test etmek”tir (Akt., Aydın, 2011: 9).

Yaratıcılık terimini Barlett “maceralı düşünme” (Akt., Tok, 2008a: 71); Bentley (2004) “bilgiyi alma ve yeniden şekillenene veya yeni bir düşüncenin oluşmasına kadar şekillendirme ve tekrardan düzenleme sürecidir.” Boden (1994) “bireyin uzmanlar tarafından kabul edilen teknik, sosyal, estetik ve bilimsel değer, bulunan yeni ürünler, buluşlar, sezgiler ve fikirler ortaya çıkarmasıdır”; Bruner “etkili beklenmedik bir ürün olan eylem”; Evans (1991) “konulara yeni bakış açılarından bakmak ve yeni ilişkiler ortaya çıkarmak için zihinde bulunan bir veya birden fazla kavramlardan yeni bileşimler oluşturmak”; Gardner “problem çözme, ürün üretme, yeni soruları arttırma”; May “yeni bir şeyler oluşturma süreci”; Robinson “hayal

ürünü süreçlere dayalı sonuçları içeren orijinal ve değerli bir özellik gösteren olgu”; Rowe (2004) “dünyaca ünlü bir başarıyı üretmek kadar görkemli bir şey veya sıradan bir problemin çözümünü bilmek gibi olağan bir şey”; Vemon vd. “insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesi” ve Wakefield (1992) ise “bireyin kendi düşüncesi ve yetenekleri ile problemin tanımlanmasını ve çözülmesini gerektiren herhangi bir durum için anlamlı cevaplar üretmesi” olarak tanımlamışlardır (Akt., Akay, 2006: 53). Bazı yerli kaynaklarda ise yaratıcılık şöyle ifade edilmektedir:

“Konulara farklı ve yeni açılardan bakma amacıyla yeni ilişkilerin ortaya çıkarılması, zihindeki kavramlardan yeni bileşimlerin oluşturulmasıdır” (Gardner, 1993: 35; Akt., Aksoy, 2004).

“Kişinin öğrenme yaşantısının sonucu olarak öğrendiği şeyler birbirleri ile ilişkilendirme yoluyla karşılaştığı problemleri çözebilmesi; kurduğu ilişkiler yardımıyla ortaya özgün, yeni bir ürün veya düşünce koyabilmesidir” (Güleryüz, 2001: 165).

“Çevresindeki insanların yaşantılarına açık olmak, insanlara faydalı olan bir aygıt veya araç bulmak, bilinmeyen yeni bir yöntem ya da teknik icat etmek, yeni bir düşünce ortaya koymak, yeni bir ilişki kurmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, belli bir problem için alternatif çözümler getirmek, yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak ve alışılmışların dışına çıkmaktır” (Rıza, 2001: 68).

“Uyumsuzluğa, kayıp öğelere, bilgi eksikliğine, bozukluklara, sorunlara karşı duyarlı olma; sorunları tanımlama, problemlere çözüm getirmeye çalışma, tahminlerde bulunma veya eksikliklerle alakalı denenceler geliştirerek bunları yeniden sınama veya değiştirme, sonrasında da sonucu başkalarına iletmektir” (Sungur, 1997: 13).

Görüldüğü üzere, yaratıcılık terimi ile ilgili yapılan tanımlamalar bakış açılarına ve tanımlamaya dayanak teşkil eden teorilere göre farklılaşmaktadır. Ancak bu bölümde yaratıcılık hakkında yapılan tanımlamaların genelinde vurgulanan ortak noktalar; yaratıcılığın (1) yeni, orijinal, denenmemiş bir eser, ürün, düşünce vb. ortaya koymak, (2) durum ve problemlere karşı alternatif çözümler üretilebilmek ve (3) alışılmışın dışına çıkarak, daha önce denenmemiş ilişkileri keşfetmek anlamlarını taşıdığıdır (Karaçelik, 2009: 3).



### 3.2. Yaratıcı Düşünme

Düşünme; olaylar, olgu ve arasında anlamlı ve mantıklı bağlantılar kurma ve sonuçlar çıkarma şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanoğlunun sahip olduğu en önemli becerilerden biri olan bu özellik, uygarlığı şekillendirmekte ve yön vermektedir (Çetingöz, 2002: 4). Doğuştan bu beceriye sahip olan birey, içinde yaşadığı çevre şartlarında ve almış olduğu eğitim ile düşünme yetisini geliştirmektedir. Yaratıcı düşünme yeni fikirler arayan, buluşçu, mevcut sorunlara yeni çözümler üreten, özgün ve orijinal yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır. Bazı kaynaklarda ise “aniden ortaya çıkan parlak bir fikir veya anlık bir ilham” olarak da ifade edilmektedir. Ancak yaratıcı düşünme, bu tanımlamalara nazaran çok daha kapsamlı ve birçok faktör ile ilişkili bir süreçtir (Saygılı, 2008: 28)

Feldhusen (1995: 36) yaratıcı düşünceyi şöyle tanımlamaktadır:

“Yaratıcı düşünce, bir uyumcu düşünce veya yeniden kavramsallaştırma değildir. Yeni ve kullanışlı olarak görülen yeni bir ürünle sonuçlanabilen bilişsel bir etkinliktir. Var olan temel bilgiden hayal ve zihin gücünü kullanarak yeni bir düşünce biçimlendirme veya getirme yeteneğiyle beraber fikirleri değiştirme sürecidir.” (Akt., Aydın, 2011: 12).

Guilford, yapmış olduğu araştırmalarda yaratıcı düşünmeyi üç önemli faktörle ilişkili bir süreç olarak değerlendirmiştir (Akt., Saygılı, 2008: 28-29): (1) Akıcılık: Mevcut problemler için alternatif çözümler üretme becerisi, (2) Esneklik: Problemi çözmek için kullanılan yaklaşımları değiştirme becerisi ve (3) Orijinallik: Yeni, özgün ve özel çözümler geliştirme becerisi.

Birey tarafından üretilen fikirlerin ya da ürünlerin yaratıcı düşünmenin bir sonucu olup olmadığına karar vermek için, sadece o fikir ya da ürünlerin daha önce bir başkası tarafından üretilip üretilmediğini göz önüne almak (orijinallik), tek başına sağlıklı ve yeterli bir yaklaşım değildir (Kadayıfçı, 2008: 21-22). Bunun yanında, yukarıda belirtilen diğer faktörlerle de (akıcılık ve esneklik), ortaya konan fikir ya da ürünlerin yakınlığı irdelenmelidir.

Yaratıcı düşünme ile sıkça karıştırılan kavramlardan biri de mantıksal düşünmedir. Tablo 1’de yaratıcı düşünme ile mantıksal düşünme arasındaki farklar

listelenmiş, bir anlamda yaratıcı düşünmenin özellikleri verilerek yaratıcı düşünme tekrar tanımlanmıştır (Çetingöz, 2002: 6).

*Tablo 1. Yaratıcı Düşünme ile Mantıksal Düşünme Arasındaki Farklar*

<b>Yaratıcı Düşünme</b>	<b>Mantıksal Düşünme</b>
Yeni ve özgündür.	Bilgi birikimine dayanır.
Değişimin kaynağıdır.	Deneyimleri kullanır.
Fikir üretir.	Kısa zamanda kabul edilir.
Kabul edilmesi güçtür.	Geçmişin uzantısıdır.
Geleceğe uzanır.	İyi - kötü, doğru - yanlış gibi nitelendirmeleri vardır.
Alışılmış düşünüş tarzlarını kullanmaz.	Mantıksal ve nedensel bağlantılar kurar.
Duygular, değer, tutum, sezgi ve varsayımları içerir.	Mantık kuralları vardır.
Yetenekler kullanır.	Matematiksel ve bilimsel düşünceye uygundur.

Kaynak: Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. S.6.

### **3.3. Yaratıcı Düşünme Süreci**

Yaratıcı düşünme süreci; problemlere çözüm üretme çabası veya bireyin yaratıcı düşünceyi ya da ürünü oluşturma silsilesi olarak açıklanmaktadır (Kadayıfçı, 2008: 17-18). Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili alanyazındaki araştırmalarda ortak bir görüş sağlanamamış olmakla beraber, Graham Wallas'ın 1926'da geliştirdiği ve "Düşüncenin Sanatı" isimli çalışmasında yayımladığı model, teorisyenler ve eğitimciler tarafından genel olarak kabul görmektedir (Akay, 2006: 59-60).

Wallas'a göre yaratıcı düşünme süreci dört aşamadan oluşmaktadır (Lubart, 1994; Birinci, 2008: 44-45): (1) Hazırlık Evresi (Preparation), (2) Kuluçka –

Tasarlama Evresi (Incubation), (3) Aydınlanma Evresi (Illumination) ve (4) Gerçekleme - Doğrulama Evresi (Verification).

**Hazırlık Evresi (Preparation):** Bireyin problemin farkına vardığı ve ardından ne yapması gerektiğini zihninde yapılandığı evredir. Bu evrede sorun, ihtiyaç ve gerçekleştirilmek istenenler saptanmakta ve tanımlanmaktadır (Birinci, 2008: 44). Çözüme yönelik gereksinimler (bilgi ve malzemeler) bu evrede toplanmaktadır. Toplanan gereksinimler; bireyi belirli kalıplara ya da sonuçlara yönlendirmeyen, ancak konunun farklı boyutlarıyla ele alınmasını kolaylaştıran türden bileşenler olmalıdır. Bu aşama bireyi bir yandan psikolojik olarak sürece hazırlarken, diğer yandan başarıya dürtüsünü arttırmaktadır (Özcan, 2009: 5).

Bu evrede, bilgi edinilmekte ve problem hakkında çeşitli fikirler üretilmektedir. Çözüme ulaşmak için gereksinimleri inceleyen birey, problemlerin değişik boyutlarını bu aşamada fark etmekte ve mevcut çözüm önerilerindeki farklılıklara aşina olmaktadır. Konu hakkında kapsamlı bilgiler toplayan birey, bu evrede kendini tam anlamıyla adeta probleme adanmaktadır (Özden, 2014).

Araştırmacılar ve bilim adamları, bir çözümü veya ürünü çoğunlukla kapsamlı hazırlık sürecinin ardından ortaya koymaktadırlar. Örneğin; 26 yaşındayken meşhur makalesini yayımlayan Albert Einstein, bu başarısını öğrencilik yıllarına dayanan ışık hızı üzerindeki araştırmalarına borçludur. Bu örnek, bireyin bilgi birikimini oluşturduğu hazırlık evresinden sonra diğer aşamalara geçtiğini görüşünü desteklemektedir (Ömeroğlu, 1990: 15-20)

**Kuluçka - Tasarlama Evresi (Incubation):** Hazırlık aşamasını kuluçka evresi izlemektedir. Bu evrede problemden hareket edilerek geriye doğru gidilmekte, problem zihin irdelemesine, farklı bir ifade ile zihin nadasına bırakılmaktadır. Bu süreç dakikalarla ölçülecek kadar kısa sürebildiği gibi, haftalar hatta yıllarla ölçülecek kadar uzun da sürebilmektedir (Birinci, 2008: 45).

Birey bu evrede, hazırlık aşamasında edindiği bilgiyi sorgulamakta, yeni çözüm yolları aramaktadır. Bu aşamada beynin sağ alt ve sağ üst bölümleri devreye girmekte; görselleştirme, bilinçaltı süreçler, derin düşünme, dalgın düşünme gibi yetiler rol almaktadır. Konu ile ilgili ilişkiler hemen kurulmasa ve araya başka düşünceler girse bile, beyin çalışmasını sürdürmektedir. Araya giren farklı uğraşı,

gözlem ve fikirler, çözümü hedeflenen probleme katkı sağlayabilmektedir. Farklı konudaki her fikir, asıl konu ile ilgili yeni fikirlere ve çağrışımlara neden olabilmektedir (Özcan, 2009: 5-6). Çözümü zor problemler üzerinde sürekli çalışmak yerine, zaman zaman ara vermek, kasıtlı olarak bu evrenin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Yıldırım, 2013: 42). Her ne kadar bu evrede yaşananlar bilinç düzeyinde algılanmıyor olsa da, bu evre yaratıcılık gayretinin yoğun olarak sürdüğü bir dönem olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2011: 14).

**Aydınlanma Evresi (Illumination):** Bu evre; bir çözümün ortaya çıktığı, mevcut bilginin yeniden yapılandırıldığı, yaratıcılığa temel teşkil eden fikirlerin doğduğu aşamadır. Aynı zamanda bu evre; gerilimin azaldığı ve yaratıcılık ile yeniden yapılandırma heyecanının yaşandığı dönem olarak tanımlanmaktadır (Birinci, 2008: 45). Sezgisel süreçlerin önemli rol oynadığı bu evre çoğunlukla anlık olarak yaşanmakta ve birkaç dakika ya da en fazla birkaç saat sürmektedir. Kuluçka - tasarlama evresinde net olmayan ve düzensiz durumdaki olgu ve fikirler bu evrede aniden temize çıkmakta ve çözüm net olarak görülmektedir. Büyük icat ve buluşların süreçleri incelendiğinde, anlık yaşanan bu dönem açıkça fark edilmektedir (Çoban, 1999; Akt., Özcan, 2009: 6).

Bu evreyi kavrama evresi olarak da adlandırabilirsiniz. Kuluçka döneminde ortaya çıkan gelişmeler, aydınlanma evresinde aniden çözüme ulaşır. Bu aşama bireyin aklında bir anda çakan bir şimşek gibidir. Bireyin zihninde diğerleri arasından sadece bazılarını seçtiği yaratıcı fikirler, “İşte buldum” sözcükleri ile özetlenebilecek bu aşama açığa çıkmaktadır (Aydın, 2011: 15).

**Gerçekleme - Doğrulama Evresi (Verification):** Aydınlanma evresinde ortaya çıkan fikir ya da ürünlerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının, belirlenmiş ölçütlere uyup uymadığının anlaşılması ve gösterilmesi için bir dizi etkinliği içeren evre olarak tanımlanmaktadır (Birinci, 2008: 45). Problemin çözümünün; geçerlilik, pratiklik ve uygunluk açılarından kontrol edildiği aşama olarak da ifade edilmektedir (Aydın, 2011:15). Aniden ortaya çıkan düşünce, bu evrede probleme uygulanmaktadır. Eğer bu düşünce problemi çözecek yeterlilikte değilse ve sorunu çözmüyorsa, süreç yeniden başlatılmakta veya yapılan küçük veya orta ölçekli değişikliklerle çözüme ulaşılmaya çalışılmaktadır (Özcan, 2009: 6).

Gerçekleme ve doğrulama mantıksal bir evredir. Bu nedenle, gerçekleştirme ve doğrulama evresinde yaratıcı düşünme yerini mantıksal düşünmeye bırakmaktadır. Çözüme ulaşılması ile bu evrede ilgi ve istek azalmamakta, aksine çözümün farklı durum ve problemlere uyarlanma çabasıyla katlanarak artmaktadır (Rıza, 2001).

Wallas'ın yaratıcı düşünme süreci, her evresi bilimsel ve akılcı bir yaklaşımı içeren zihinsel bir düşünme faaliyetidir. Her evrenin süresi diğerlerinden farklılık gösterse de, burada önemli olan sürecin buluşa ve bilimsel gelişmelere katkı sağlamasıdır (Aydın, 2011: 16). Bunun yanında, süreç sonunda yaratıcı bir çözümün ortaya çıkması kadar, bu süreci; Aktif olarak hayatın her alanında uygulamak da önemlidir (Koray, 2003).

Dört aşamadan oluşan ve evreleri yukarıda açıklanan Wallas'ın önerdiği yaratıcı düşünme süreci modeline, Arşimet'in suyun kaldırma kuvvetini keşfetme süreci örnek olarak gösterilmektedir: Altın tacının içine gümüş karıştırıldığından şüphelenen zamanın kralı, bu sorunu çözmek için Arşimet'i görevlendirmiştir. Konu hakkında uzun süre düşünmüş olmasına rağmen (hazırlık evresi) sorunu bir türlü çözmeyi başaramayan Arşimet, yıkanmak için gittiği bir hamamda (kuluçka - tasarlama evresi), havuz içindeyken ağırlığının azaldığını fark etmiş ve "buldum, buldum" diyerek (aydınlanma evresi) hamamdan dışarıya fırlamıştır. Arşimet'in keşfettiği durum, su içinde bir cismin taşıdığı suyun ağırlığı kadar ağırlığını kaybetmesidir. Bu keşfinden hareketle, taç yapılması için ustaya verilen altının taşıdığı su miktarı ile mevcut tacın taşıdığı su miktarını karşılaştıran (gerçekleme - doğrulama evresi) Arşimet, sorunu çözmüştür (Lawson, 2001; Akt., Kadayıfçı, 2008:17-18).

Wallas'tan farklı olarak Bentley (1999), yaratıcı düşünme sürecini beş basamağa ayırmaktadır (Akt., Aydın, 2011:13): (1) İhtiyacı belirlemek, (2) eldeki bilgiyi gözden geçirmek, (3) bilgiyi sindirmek, (4) parıltıyı sezme ve (5) ortaya çıkarılanları değerlendirmektir. Bir başka araştırmacı Harris (1960) göre ise yaratıcı düşünme süreci altı evreden oluşmaktadır (Akt., Özcan, 2009: 7-8): (1) Gereksinmeyi gerçekleştirme, (2) bilgi toplama, (3) etraflıca düşünme, (4) çözümler düşünme, (5) gerçek olup olmadığını tespit etme ve (6) düşünceleri eyleme dökme. Cropley (2001) tarafından geliştirilen ve son yıllarda daha fazla kabul gören modelde ise, Wallas'ın

modelindeki dört evreye ek olarak iletişim (communication) ve onaylama (validation) aşamaları bulunmaktadır (Akt., Özcan, 2009: 6).

Farklı araştırmacıların ortaya koydukları yaratıcı düşünme süreci modelleri, Mert (1997: 36-37) tarafından incelenmiş ve aşağıdaki iki tabloda özetlenmiştir:

*Tablo 2. Araştırmacılara Göre Yaratıcı Düşünme Süreci Evreleri - I*

EVRE	ARAŞTIRMACI				
	Wallas	Dewey	Rossmann	Stein	Osborne
1.	Hazırlık	Problemin hissedilmesi, tanımlanması	Problemin Gözlemlenmesi, Yapılandırılması, eldeki bilgilerin çıkarılması	Problemin teşhisi ve tanımlanması	Durum tespiti: Problem ve hazırlık
2.	Kuluçka	-	-	-	
3.	Aydınlanma	Mümkün olan çözümlerin sunulması	Çözüm üretilmesi	Yaklaşımların incelenmesi	Fikir bulma ve geliştirme
4.	İspat	Sonuçların düşünülmesi	Çözümün dikkatle incelenmesi	Etkilerin gözlenmesi	Çözüm bulma, değerlendirme
5.	-	-	Yeni fikirlerin tanımlanması		
6.	-	Bir çözümün kabul edilmesi	Yeni fikirlerin elde edilerek test edilmesi		Adaptasyon

Kaynak: Mert, İ. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. s. 36-37

Tablo 3. Araştırmacılara Göre Yaratıcı Düşünme Süreci Evreleri - II

EVRE	ARAŞTIRMACI				
	Polya	Helmholz	Poincare	Merrifield	Cattell
1.	Problemin anlaşılması	-	Zorluğun hissedilmesi	-	Çözüme karar verme ve çabalama
2.	-	Başlangıç araştırması	Uzun süreli gayretli bir çalışma	Hazırlık ve analiz	-
3.	Ne yapılacağına karar verme	Dinlenme ve tekrar ele alma	Bilinçaltı çalışması	-	Kuluçka
4.	Planın uygulanması	Aniden aydınlanma	Hipotezlerin ortaya konması	Üretim	Çözüm
5.	Geri besleme	-	Tekniklerin uygulanması	İspat	Çözüm üzerine detaylı çalışma
6.	-	-	-	Tatbik etme	-

Kaynak: Mert, İ. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. S. 36-37

### 3.4. Yaratıcı Düşünme İle İlgili Kuramlar

#### 3.4.1. Psikoanalitik Kuram

Öncülüğünü Sigmund Freud'un yaptığı; Adler, Jung, Kris ve Kubie gibi psikanalistlerin de ana hatlarıyla destek verdiği yaratıcı düşünme kuramıdır (Sungur, 1997; Özcan, 2009: 10-11). Bu yaklaşıma göre; yaratıcı düşünme bireyin iç dünyasının olumsuz yönlerinden oluşmaktadır ve içgüdüsel dürtülerle açığa vurulan atılganlığın bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı bir deyişle; yaratıcı düşünme içsel çatışmalardan kaynaklanmaktadır ve bir nevi gerginliğin azalması halidir. Örneğin sanatçı için yaratıcı düşünme; zihin dengesinin korunmasına yardım eden bir arınma şeklidir (Özcan, 2009: 11).

Freud yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi “topluma zarar verecek bilinçaltında yer alan libido enerjilerine (saldırganlık, cinsellik gibi) karşı bir savunma aracı” olarak nitelendirmektedir. Ona göre bireyler, sahip oldukları cinsellik ve saldırganlık gibi genetik ve fitri özelliklerinin baskısından kurtulamamaktadırlar. Bu baskı, bazen bir şairin kaleminden kâğıda dökülmekte, bazen ise bir ressamın tuvalinde kendini

belli etmektedir. Freud'un vurguladığı bir diğer husus ise; çocukluk yaşantılarının, ortaya konan yaratıcı düşünce eseri üründe büyük pay sahibi olduğudur. Freud bu durumu şöyle özetler: “Yaratıcı bir yazar, oyun oynayan bir çocuğun yaptıklarını yapar. Bir fantezi dünyası yaratarak, bunu ciddiye alır ve bu dünyayı gerçeklikten ayırarak, işin içine kendi duygularını da katar” (Ülgen, 2006: 13-16).

Bu kuramın savunucularından Kris (1952), yaratıcı düşünme sürecini gerileme (regression) ve ayrıntılandırma (elaboration) olarak iki aşamada ele almaktadır. Kris’e göre; yaratıcı düşünmenin ilk aşamasında, genellikle problem çözerken, uyurken, hayal kurarken, ruhsal dengesizlik gibi durumlarda ortaya çıkan kontrolsüz düşünceler sezilenmekte; ikinci aşamasında ise ilk aşamada ortaya çıkan materyaller gerçeğe uyarlanmaktadır. Kris araştırmalarında daha çok birinci aşama üzerinde durmuş ve bu aşamada biriken enerjinin açığa çıkarılmasıyla yaratıcılığın meydana geldiğini iddia etmiştir (Kris, 1952; Akt., Özcan, 2009:11).

Psikoanalitik yaklaşımı benimseyenler biri olarak Kubie ise; Freud ve Kris’in aksine içsel çatışmaların ve dengesizliklerin yaratıcılık üzerinde olumsuz etki yaptığını, bireyde sabitleşen ve tekrarlayan düşüncelere neden olduğunu savunmaktadır (Sternberg, 1994; Akt., Özcan, 2009:11) Kubie, yaratıcı düşünme sürecinde içgüdüsel dürtülerin mutlak üstünlüğünü kabul etmemekte, bilinç ve bilinçdışı arasında bulunan bilinç eşiğinin aşılmasında içgüdülere rol biçmektedir. Ona göre; içgüdüler sadece harekete geçmek için bireye baskı yapmaktadır. Ancak yaratıcılık, baskın güdü ve dürtülerden arınmak zorundadır (Aydın, 2011:17).

Psikoanalitik kuram veya yaklaşım, ağırlıklı olarak kişiliğin olumsuz yönlerinden hareketle yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi açıkladığı için sıkça eleştirilmektedir. Bu kuram baz alındığında, “yaratıcı düşünen bireyler = kişiliklerinin olumsuz yönleri ağır basan bireyler” şeklinde bir algı oluşmakta ve yaratıcılığın olumsuz bir durum olduğu fikri zihinlerde yer etmektedir. Ancak olumsuz olarak nitelendirilebilecek tüm bu eleştiriler, psikoanalitik kuramın günümüz çağdaş yaratıcı düşünme kuramları arasında yerini almasını engelleyememiştir (Akçum, 2005).



### 3.4.2. Gestalt Kuramı

Gestalt yaratıcı düşünme kuramına göre yaratıcılık, bir bütündeki mevcudu yeniden keşfetmek veya çözülmesi gereken problemlerle ilgili bir bütündeki mevcut durumu yeni bir bütünde tekrar keşfetmektir. Örneğin; bir bıçağı ya da benzeri bir nesneyi silah ya da araç olarak görme durumudur (Demirel, 2015:171).

Yaratıcılık yerine genellikle “sorun çözme” ve “üretken düşünce” kavramlarını kullanan Gestaltçı düşünürler, özgünlüğünü kaybetmeden bir bütünü daha küçük parçalara bölmenin yaratıcı düşünmenin önemli bir sonucu olduğunu savunmaktadırlar. Bu kuramın önde gelenleri; parçaların bütün içinde anlam kazandığı, bütünün kendini oluşturan parçalardan daha fazla olduğu, bireyin dışarıdan gelen uyarıcılara kendisinden bir şeyler kattığı ve büyük yapı ya da yaşantıyı yeniden biçimlendirdiği görüşlerini savunmaktadırlar (Senemoğlu, 2012: 542-543).

Gestalt yaratıcı düşünme kuramının destekçilerinden Max Wertheimer, düşünürde stres ve gerilim yaratan bir sorunun çözülebilmesi için yeniden yapılandırılması gerektiğini ve aşağıdaki ilkeler ile yaratıcı düşüncenin yönetilebileceğini iddia etmektedir (Sungur, 1997: 36):

- “Rahatsızlıklar, sorun-güçlük bölgeleri ve açıklıklar gözden geçirilerek, yapısal olarak tekrar ele alınmalı.”
- “Problemi çözen kişi, rahatsızlıklarının hangi durumlar ile alakalı olduğunu, parçaları ve bütünü ile ilişki içerisinde düşünmeli.”
- “Yapısal gruplaştırma, bütünleştirme ve merkezileştirme probleme uyarlanmalı.”
- “Problemin önemsiz ve asıl olan yönleri birbirlerinden ayrılmalı.”
- “Parça doğruluktan çok yapısal doğruluk aranmalı.”

Sürekli olarak yaratıcı üretken düşünce şeklini kullananları, toplumun üstün yetenekli kişileri olarak tanımlayan Wertheimer'e göre; yaratıcı düşünme sadece zihinsel problemlere özgü değildir, aynı zamanda toplumsal ilişkilerde de geçerlidir (Genç, 2000: 20).

Bu kuruma göre; yaratıcı düşünme sürecinde birey çözümü kendisi bulmakta, başka durumlara çözümü genelleylebilmekte ve bu çözümü hatırlayabilmektedir.

Yaratıcı bireyin kendisi tarafından bulunmakta, kolaylıkla genelleyebilmekte ve uzun süre hatırlanabilmektedir. Wertheimer'a göre bu çözümlere ırsak düşünme yoluyla ulaşılır.

### 3.4.3. Hümanist Kuram

Birey ve bireyin çevresinde gelişen olayları temel alan ve Carl Rogers ile Abraham Maslow tarafından geliştirilen hümanist (insancıl) yaklaşıma göre yaratıcılık, kişinin olumlu yönleriyle ilişkili bir olgudur ve insanlar doğuştan bu özelliğe sahiptir. Özgür bir ortamda ve çabayla geliştirilebilecek bu güç, olası çatışma ortamlarında zarar görmekte ve gerilemektedir (Ülgen, 2006: 48).

Hümanist düşünürler, bilimsel yapıtlar veya yaratıcı üründen ziyade bireyin iç dünyası ve dış çevresinin niteliğiyle ilgilenmektedirler. İnsanlığa zarar veren yaratıcılığa ve bu yaratıcılık sonucu ortaya çıkan ürünlere karşı durmaktadırlar. Bu tür ürünleri ortaya çıkaranları ise “alt düzeyde yaratıcı” olarak isimlendirmektedirler. İnsan potansiyeline büyük değer veren hümanist yaklaşım, bireyin yaşantısını dilediği gibi yönlendirebileceğini savunmakta, bu sayede toplum tarafından bozulan bireyin gerçek özgürlüğe kavuşacağını iddia etmektedir (Karaçelik, 2009: 6).

Bu kuramın önde gelen düşünürlerden Carl Rogers, yaratıcı düşünme sürecinin “iyi” veya “kötü” olarak sınıflandırılmayacağını savunmakta ve şunları söylemektedir (Öztunç, 1999: 22): “Bir kişi acıyı azaltmak için uğraşırken, başka bir kişi daha katı bir işkence yöntemi keşfetmek için çalışabilir. İki eylem de yaratıcıdır fakat farklı toplumsal değerlere sahiptir.”

Rogers, psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramının savunucularından Freud'u şu şekilde eleştirmiştir: “Freud, yaratıcılığın gerginliği azalttığını savunur. Ama insanlar sadece rahat olanın peşinden gitmezler. Kişi, çabadan gelen gerginliği ve etkinliği de aramaktadır. Etkin olmak demek, deneyim yapmak, meydana çıkarmak ve keşfetmektir. İnsanlar zaman zaman çatışmaları ve gerginlikleri de arar. Normal insanlar bundan kaçınmaz, hatta zaman zaman bunun peşinden koşar ve bu şekilde mutlu olur” (Süzen, 1987). Görüldüğü üzere Rogers, yaratıcılığa olumlu bakmakta, bu özelliğe sahip bireyleri ruhsal bakımdan sağlıklı olarak nitelendirmektedir. Rogers'a göre yaratıcı bir bireyin sahip olması gereken 3 ana özellik vardır. Bunlar;

- Kavram ve elemanlar ile ilgilenme yeteneği
- Deneyime açık olma,
- İç değerlendirmedir.

Psikolojik güven ve psikolojik özgürlük ile beslenen bu üç temel özellik, bireyin yaratıcılığını ve yaratıcı düşünme sürecini tetiklemektedir (Erdoğdu, 2006). Bilişsel yaklaşımda olduğu gibi hümanist yaklaşımda da bireysel farklılıklar, güdüleyici faktörler ve çevresel etmenler yaratıcı düşünme sürecinde önemlidir (Sternberg, 1994; Akt., Özcan, 2009:12). Abraham Maslow'a göre (1968); cesaret, mertlik, kendiliğindenlik, kendini kabul gibi özellikler yaratıcılıkta ayırıcı rol oynayan bireysel farklılıklara örnek olarak gösterilebilir (Akt., Özcan, 2009:12).

Maslow, araştırmalarında destek aldığı bazı deneklerde yaratıcılığın kitap yazma, müzik besteleme gibi bazı özelliklerden ziyade alçak gönüllülük gibi bireysel özelliklerle kendini belli ettiğini söylemektedir. Maslow yaratıcılığı bir tutum, bir etkinlik, bir karakter, bir ürün olarak düşünmekte, bakış açısını yakalamayı başaranların bir çocuğun gördüklerini görebileceğini iddia. Rogers gibi Maslow da Freud'un savunduğu yaratıcı düşünme kuramını reddetmektedir. Ona göre yaratıcı birey, içgüdüleriyle egosunun isteklerini birleştirebilendir (Öztunç, 1999: 22).

#### **3.4.4. Bilişsel - Gelişimsel Kuram**

Bilişsel - gelişimsel kuram; öğrenmenin keşfetme, tecrübe kazanma ve nesnelere manipüle etme ile gerçekleştiği tezi üzerine inşa edilmiştir. Bu kurama göre; yaratıcı düşünme, sürece; aktif katılım ile sağlanmaktadır (Isbell ve Raines 2003; Akt., Yaşar, 2009: 22-23).

David Feldman tarafından geliştirilen bilişsel - gelişimsel kuram, yaratıcı ürünün kaynağı olarak düşünme becerilerini görmektedir. Bu kurama göre; kişiler kendi bilgi havuzlarını inşa ederken; Aktif katılımcı konumundadır. Mevcut bilgi şemalarını kullanarak yeni bilgileri özümsemekte ve yeni şemalar inşa etmektedirler (Starko 2001; Isbell ve Raines 2003; Akt., Yaşar, 2009: 22).

Feldman, Piaget'in aşamalı gelişme modeliyle yaratıcı başarı arasında aşağıdaki benzerlikleri keşfetmiş; keşfettiği bu benzerliklerden hareketle yaratıcılığı, Piaget'in aşamalı olarak öngördüğü gelişmeyi de kapsayacak şekilde zihinsel gelişmenin özel bir hali olarak tanımlamıştır (Sungur, 1997: 41):

1. “Çözümüne tepki çoğu kere sürprizlerden birisidir.”
2. “Çözüm bir kez başarıldığında sonraki seferlerde anlaşılır ve açık bir şekilde görülür.”
3. “Problem üzerinde çalışırken ağırlıklı duygu çözüme doğru çekilme duygusudur.”
4. “Çözümüne bir kez başarılı bir şekilde ulaşıldığında önemini yitirir”

Üst seviyedeki yaratıcılıkta karmaşık bir etkileşimin rolünden bahseden Feldman, yaratıcı düşünme sürecine tesir edebilecek yedi boyutun varlığından da söz etmektedir (Feldman, 2006; Akt., Tok, 2008a: 82-83):

1. “Bilişsel süreçler”
2. “Sosyal duygusal süreçler”
3. “Aile bakış açısı - yetiştirilme ve mevcut süreçler”
4. “Eğitime hazırlanma - formal ve informal”
5. “Çalışma alanı ve çevre alanının özellikleri”
6. “Sosyokültürel bağlamsal ortam”
7. “Tarihsel güçler ve eğilimler.”

### 3.4.5. Çağrışım Kuramı

Yaratıcı düşünme sürecinde etkin bir rol oynayan ve zihnin önemli özelliklerinden birisi olan “çağrışım”, TDK'nin internet sitesinde ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) şöyle tanımlanmaktadır: “

(1) Bir düşünce, görüntü vb. nin bir başkasını hatırlatması; (2) Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı; (3) Yer, zaman, neden, etki ve sonuç bakımından aralarında birlik, benzerlik ya da karşıtlık gibi ilişkiler bulunması dolayısıyla düşüncelerin kendiliğinden birbirini yansıtması olayı; (4) Ruhsal etkinlikler ve durumlar arasında kurulan görevsel ilişkiler; (5) Bir kelimenin anlam, şekil ve ses yakınlığı yoluyla başka kelimelerle kurduğu bağlantılar.”

Alanyazında ise “çağrışım”, farklı araştırmacılar tarafından şöyle tanımlanmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2011: 636):

“(1) Duyguların, imgelerin, kelimelerin ve düşüncelerin birbirini hatırlatacak şekilde birbirlerine bağlanma olgusu; (2) Metinde açıkça belirtilen bir bilgiden veya okurun ansiklopedik ve kültürel olarak bildiği düşünülen bilgiden yola çıkılarak, daha önce söylenmemiş yeni bir bilgi ortaya atma; (3) Başta kavramlar olmak üzere bağlamdan, önergelerden hareketle bir sonuca varmak; (4) Yazar ya da konuşmacı tarafından yapılan bir dil kullanma becerisi; (5) İki fikir ya da obje arasında zihinsel bağlantı kurulması.”

Bu kavramdan hareketle yaratıcı düşünme ile ilgili çağrışımçı kuramı ortaya atanlar, İngiliz Hume ve Mill'dir. Uzak Çağrışım Testi'ni geliştiren Sarnoff Mednick ise kuramın önde gelen isimleri arasındadır. Çağrışım kuramcılarına göre; düşünmenin temelini ve zeminini fikirler arasındaki çağrışımlar oluşturmaktadır. Bu çağrışımların sayısı ve sıradan olmaması yaratıcılığı belirlemektedir. Bu kuramı savunan düşünürler; şaşırtıcı ve beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan çağrışımların, yaratıcı düşüncenin özünü oluşturduğunu iddia etmektedirler (Sungur 1997; Argun 2004; Akt., Yaşar, 2009: 21).

Mednick, her bireyin yaratıcılık konusunda diğerlerinden farklı olduğunu ve bireyin yaratıcılık seviyesi ile zihnindeki çağrışımsal hiyerarşisi arasından doğrudan bir bağ bulunduğunu savunmaktadır. Mednick çağrışımsal hiyerarşiyi şöyle örneklendirmektedir: “Masa” denildiğinde yaratıcılık düzeyi düşük olan bireyler genellikle “sandalye” gibi kalıplaşmış tepkiler vermektedirler. Ancak diğerlerine nazaran daha yaratıcı olanları ise “su” gibi uzak tepkiler de gösterebilmektedirler (Sungur, 1988; Akt., Emir, 2001: 18).

Mednick'e göre; birbirinden uzak ve bir araya gelemeyecek gibi gözükken düşünceleri birbirlerine yakınlaştırabilen durum ve yöntemler sayesinde yaratıcı çözümlere ulaşabilmektedir (Mednick, 1962; Akt., Aydın, 2011:19). Bu durum ve yöntemler şöyle açıklanmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2011: 636-637):

Olumlu Rastlantı: Uyarıcıların, aranan çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu yan yana getirmesi ve yaratıcı düşünme sürecinin tamamlanmasıdır. Farklı bir deyişle; belli bir şeyi ararken, farklı ve beklenmedik bir şey bulmaktır. Tarihte birçok keşif (X ışınları, penisilin vb.) incelendiğinde, keşfe götüren sürecin tesadüfi çağrışımlardan oluştuğu görülmektedir.

Benzerlik: Kafiyeli ya da eş sesli kelimelerin kullanıldığı yazarlık, benzer ritim öğelerinin seslendirildiği müzik gibi alanlarda sıklıkla görülen “çağrışım benzerlikleri”dir. Yaratıcılık için ihtiyaç duyulan çağrışım elemanları, çağrışım öğelerinin veya uyarıcıların benzerliklerinden ortaya çıkmaktadır.

Aracılık: Görünürde birbirleriyle uzak çağrışım bağları olan olayları, bazı ortak özellikleri kullanarak birbirlerine bağlama ve ilişkilendirmedir. Dil simgeleri de dâhil olmak üzere, farklı simgelerin kullandığı matematik ve kimya gibi alanlarda bu yol tercih edilmelidir.

Çağrışımçı kuram; eski idea ve birikimlerle bağlantılı olarak yaratıcılığı ele aldığı için sıklıkla eleştirilmektedir. Eleştiri getirenler; yaratıcılığın alışılmışlıktan, mevcut ilişkilerden kopma anlamına geldiğini iddia etmekte ve bilinen herhangi bir şeye indirgenemeyeceğini savunmaktadır (Sarı, 1998: 35).

### **3.4.6. Algısalcı Kuram**

Algısalcı yaratıcı düşünme kuramı, Ernest Schachtel tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Metamorphosis (Değişim) (1959) adlı el kitabında Schachtel, yaratıcılığın oluşabilmesi için bireyin çevresiyle ilişki kurması ve güdülenmesi gerektiğini savunur. Onun düşüncesine göre yaratıcılık, bir nesneye farklı bakış açılarından yaklaşabilmeyi sağlayan algısal bir açıklık halinden doğar (Sungur, 1997: 37; Akt., Kuyubaşoğlu, 2009: 18-19).

Güdülenme ile birlikte yürütülen dış dünyaya ilişkin farkındalık, yaratıcılığı arttıran bir algısal eylemdir. Bu durum sadece kişinin üretkenliğini artırmamakta, aynı zamanda geleneksel düşünme kalıplarından ve alışkanlıklarından bireyi uzaklaştırmaktadır (Öztunç, 1999: 21).

## **3.5. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri**

Farklı birçok araştırmaya göre yaratıcılık, bireyde aniden ortaya çıkan bir özellik değildir. Ağaç altında oturan Newton'un başına elma düşmesiyle yer çekimi kanunu bulması sadece bir tesadüf olarak açıklanmamalıdır. Her insanda, doğuştan getirdiği yaratıcılığa dair az ya da çok belirtiler ve özellikler bulunmaktadır.

Yaratıcılık öğrenilen bir özellik değildir, ancak uygun koşullar sağlandığında ya da denk geldiğinde geliştirilebilen ve sınırları olmayan bir eylemdir (Artut, 2001).

Yaratıcı bireyler, problemin farklı yönlerini görebilmekte ve alternatif çözümler üretebilmektedir. Çok boyutlu düşünme veya ıraksak düşünme olarak da adlandırılan bu özelliğe sahip yaratıcı bireyler, bir problem için birden fazla çözüm üretilebilmektedir (Senemoğlu, 2012).

Yaratıcı bireylerin hem entelektüel hem de psikomotor yetenekleri üst seviyededir. Bu tür bireyler uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde düşünebilmekte, öğrendikleri bir bilgiyi sonraki yeni bir probleme kolaylıkla uyarlayabilmektedirler. Sesleri, mimikleri, yapısal araçları, yazım aletlerini özetle düşünceleri ortaya koymak için gerekli olan pek çok unsuru rahatlıkla kullanabilmektedirler (Çetingöz, 2002: 18-19).

Yaratıcı bireylerin hemen hemen tamamı güçlü bir içsel motivasyon ya da dürtülere sahiptirler. Dışsal bir ödül kazanmayı amaçlamayan ve ne düşünür kaygısı taşımayan yaratıcı bireylerin en büyük motivasyon kaynağı, bireysel tatmin duyguları ve meydan okuma istekleridir. Onlar, çevrelerindeki düşüncelerinden ziyade kendi düşünce ve isteklerine önem vermektedirler (Aydın, 2011: 23).

Arık (1987: 11), topluma yararlı olmuş ve yaratıcı katkılarda bulunmuş farklı kişilerin şu ortak özelliklere sahip olduklarını iddia etmektedir: “Kanaat ve fikirlerini cesur bir şekilde ortaya atan, hüküm ve düşüncelerince bağımsız, mütecessis, tehlikeleri göze alan (cüretkâr), otoritelerin hükümlerini kabul etmek istemeyen, otoriteler öyle söylüyor diye her şeyi hemen kabul etmek istemeyen, ısrarlı, sezgileri kuvvetli, eline aldığı işle devamlı bir şekilde meşgul olan, uğraştığında ise tam manasıyla kendini veren bireylerdir.”

Meeker ise yaratıcı kişilerin özelliklerini şöyle anlatmaktadır: “Bu kişiler esnektir; ilgi alanları içinde inatçı davranırlar; rutin ya da tekrarlı işlerden sıkılırlar; risk almak isterler; hayal güçleri kuvvetlidir; sorunların, insanların ve olayların farkındadırlar; son derece aktif ve enerji doludurlar. Ayrıca espri anlayışları vardır, sentezleme, özetleme ve düzenleme konularında çok yeteneklidirler; orijinal fikirleri ve ifade şekillerini kolayca bulurlar” (Sarı, 1998: 4).

Yaratıcı fikirleriyle tanınan Rogers, kendini şöyle tanımlamaktadır: “Ben yalnızım. Hiç kimse daha önce böyle bir şey yapmamıştı. Kimsenin ayak basmadığı topraklara geldim. Belki aptalım. Belki de hata yaptım. Ya da kayboldum. Kim bilir belki de anormalim.” (Sungur, 1997).

Torrance (1962) yaratıcı bireyin sahip olduğu bazı özellikleri şu şekilde ifade etmektedir (Akt., Birinci, 2008: 45-47). Karmaşık kişiliği olan, tahriklere açık, dikkatli, ani davranan, yeniliklere düşkün, estetik ve artistik ilgilere sahip, idealist, akıcı konuşabilen, meraklı olmayı seven, mizahçı ve şakacı, maceracı, yüksek enerjili, kendine güvenen, hayal gücü çok yüksek, kaygılı, heyecanlı, o anda yaptığı iş üzerinde konsantre olabilen, farklılıklar ve zıtlıklardan kaynaklanan çatışmaların üzerine gidebilme yeteneği olan, cesaretli, eleştiride yapıcı, kararlı, duygusal, çalışkan, sıkılgan olmayan, ısrarcı, azimli, karşı fikirleri ileri sürmede başarılı, ulaşılması zor amaçlar için çabalayan, risk almaya istekli, içgüdülerini baskıda tutmayı reddeden, başkalarının fikirlerine açık, inatçı ve çok yönlü.

Lyman (1989) ise yaratıcı düşünebilen bireylerin ana karakter özellikleri şöyle sıralamaktadır (Akt., Saban, 2014):

1. “Yaratıcı insanlar risk almaktan çekinmezler, özgüvenleri yüksektir ve cesurdurlar.”
2. “Yaratıcı bireyler yüksek enerjilidirler.”
3. “Yaratıcı bireyler istekli ve idealisttirler.”
4. “Yaratıcı insanlar neşeli, şakacı ve meraklı bir yapıya sahiptir.”
5. “Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler.”
6. “Yaratıcı insanlar kendi başlarına kalmayı tercih ederler ve bağımsızdırlar.”

Örnekler çoğaltılacak olunursa; Csikszentmihalyi’ye (2002) göre ise yaratıcı bireyler, aşağıdaki özelliklerin birçoğuna sahiptirler (Akt., Üstündağ, 2014):

- “Açık görüşlülüğü ve duyarlılığı ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.”
- “İşinde hırslı ve ateşliken, öte yandan da öznel düşünebilir.”
- “Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.”
- “Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.”
- “Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.”
- “Fantezi, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.”



- “Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.”
- “Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.”
- “Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.”

Yaratıcı bireyler sadece yukarıdaki belirtilen ve tamamına yakını olumlu olarak nitelendirilebilecek özelliklere sahip değillerdir. Bunun yanı sıra bazıları olumsuz olarak nitelendirilecek şu özelliklere de sahip olabilmektedirler (Özcan, 2009: 10): Karmaşık düşüncelere kapılma, düzensizliğe ilgi duyma, dış dünyaya karşı çekingen olma, memnuniyetsizlik, mükemmeliyetçilik, hata bulmaya odaklanma, dik kafalılık, utangaçlık gibi.

### **3.6. Yaratıcılığı ve Yaratıcı Düşünmeyi Etkileyen Faktörler**

Aydın (2011), bireyin yaratıcılığına ve yaratıcı düşünmesine etki eden faktörleri iç ve dış faktörler olarak ikiye ayırmış; iç faktörleri kalıtım, cinsiyet, doğum sırası, zekâ ve kişilik; dış faktörleri ise ailedeki tutum, çevre, sosyo-ekonomik durum ve okul öncesi eğitim kurumları olarak sıralamıştır. Karaçelik (2009: 12-16) ise yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye etki eden etmenleri sosyal - toplumsal faktörler ve kişisel faktörler olarak gruplamış; sosyal - toplumsal faktörleri açıklarken aile ve çevre; kişisel faktörleri açıklarken ise alışkanlıklar, kalıplaşma ve zekâ konuları üzerinde durmuştur.

Yaratıcılık her bireyde çok veya az belirli bir seviye bulunan bir özelliktir ve Argun’a (2004) göre belli bir yaratıcı eylem sürecinin ardından geliştirilebilecek bir yetenektir. Yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye etki eden belli başlı faktörler şu şekilde açıklanabilir:

#### **3.6.1. Aile Faktörü**

Yeni dünyaya gelmiş bir bebek, bir yandan çevresine uyum savaşı verirken, öte yandan bu mücadelesindeki en büyük desteği anne ve babasından almaktadır. Özellikle çocuklarda kişiliğin oluşmasında ve yerleşmesindeki en büyük etken, çocuğa rol model olan anne ve babadır (Aydın, 2011: 31-32). Yaratıcı bir aile ortamında büyümek ve yaratıcı düşünme becerileri yüksek ebeveynlere sahip olmak, çocukların ve gençlerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Güleryüz, 2001). Erken yaşlarında, gelişimlerine uygun görev ve sorumluluklar verilmiş

bireylerde güven duygusu pekişmektedir. Güven duygusu pekişmiş bireyler ise bağımlılık ve beceriksizlikten uzaklaşmaktadır (Aydın, 2011: 31-32).

Yaratıcı çocuklar, genellikle kendilerine karar vermede söz hakkının verildiği, keşfetme özgürlüğünün sınırlandırılmadığı, yeni ve farklı fikirlerin dillendirilmesinin engellenmediği aile ortamlarında yetişmektedir (Yapıcı 2002). Osho (2005)'ya göre çocukların tümü yaratıcıdır, ancak aile bu yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz yönde bir şekilde mutlaka etkilemektedir. Örneğin; problemle karşılaşmış bir çocuğa ailesi çözüm yolunu göstermekle, çocuğu alternatif çözümler aramaktan uzaklaştırmakta, gelişim evresindeki bireyin yaratıcılığını kısıtlamaktadır (Akt., Aydın, 2011: 32).

### **3.6.2. Çevre Faktörü**

Yaratıcılık, ailenin yanı sıra dışsal - çevresel faktörlerden de (okul, iş, sosyal ortam vb.) etkilenmektedir. Yaşar (2009: 33-34)'a göre; insanların doğduğu, büyüdüğü, geliştiği ve olgunlaştığı çevreler, yaratıcılıkla ilgili bilişsel becerilerin kullanımını tetiklemektedir.

Aile faktöründe olduğu gibi çevre faktöründe de, fiziki ve sosyal koşullar yaratıcılığa olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilmektedir. Bazı çevresel ortamlar yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını desteklerken, bazıları ise bu tür düşüncelerin bastırılmasında etkin rol oynamaktadır (Kadayıfçı, 2008: 19). Birch ve Clegg (1995) keşiflere değer verilen, sanatla uğraşılan ve mizahi eleştirilerin olduğu çevrelerde, yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin daha kolay kendine zemin bulduğunu ve geliştiğini iddia etmektedir. Lubart (1994)'a göre ise bir sosyal çevrede yaratıcı olarak algılanan bir fikir, başka bir çevrede anlamsız hale gelebilmektedir. Ona göre; sosyal çevreler, bir ürünün yaratıcılığının veya bireyin yaratıcı performansının öznel olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (Akt., Yaşar, 2009: 34). Bu düşünceden hareketle, çok sayıda ve birbirlerinden farklı çevrelerin, bireyin yaratıcı performansını daha sağlıklı yansıtmada ve öznel değerlendirmeden nesnel değerlendirmeye geçişte bireye destek olma noktasında faydalı olabileceği iddia edilebilir.

### 3.6.3. Zekâ Faktörü

Yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi az ya da çok etkilediği düşünülen bir diğer faktör zekâdır. Duyu organları yardımıyla dış dünyadan beyne gelen uyarıcılar, beynin analiz yeteneğine göre bireyler arasında farklı yorumlanmaktadır. Zekâ olarak da adlandırılan bu analiz yeteneği, her bireyin yaratıcı düşünme becerisini diğerlerinden farklı oranda etkilemektedir (Robinson, 2008: 16-20).

Yaratıcılık ile zekâ arasında bir bağlantı olup olmadığına dair alanyazında çok sayıda araştırma mevcuttur: Torrance (1980) yaratıcılık ile zekâ arasında düşük bir ilişki bulunduğunu; Hargraves (1977) yüksek düzeyde zekânın yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini; Mc Kinnon (1962) yaratıcılık ile zekâ arasında çok yüksek bir korelasyonun bulunmadığını iddia etmektedir (Sungur 1997: 77).

Öte yandan; Diessner (1984) yaratıcılık için minimum zekâ düzeyinin (IQ) 125 olması gerektiğini (Sungur 1997: 77); Starko (2001) yaratıcılıkla ile zekânın birbirlerine şu ya da bu şekilde bağımlı olduklarını; Atik (2006: 16) akademik başarı ve zekâ testlerinden düşük not alanların sosyal ve bireysel yönden güven kaybı yaşayacakları için yaratıcılıklarının düşeceğini savunmaktadır.

Özden'e (2014) göre ise; yüksek zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkide bir eşik noktası bulunur. Ona göre; belli bir zekâ seviyesinin (IQ = 120) eşığının altındaki çocuklarda yaratıcılık ile zekâ arasındaki ilişkiden söz edilebilmektedir. Ancak eşik aşıldıkça yaratıcılık ile zekâ arasındaki anlamlı ilişki giderek yok olmaktadır.

### 3.6.4. Eğitim Faktörü

Yaratıcılığın doğuştan geldiği, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü artık terk edilmekte ve iyi bir eğitimle artık herkesin yaratıcı olabileceği görüşü ağır basmaktadır (Dikici ve Gürol, 2003: 194).

Alanyazındaki genel kanı, eğitimin yaratıcılık üzerinde etkisinin olduğu yönündedir. Örneğin müzik ve resim gibi alanlarda verilen eğitimin, sanatsal yaratıcılığı destekleyeceği, dilsel alanda verilen bir eğitimin ise edebi yaratıcılığı geliştireceği konusunda araştırmalar bulunmaktadır (Yaşar, 2009: 39).

Yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişkiyi eğitim şekli veya yöntemi belirlemektedir. Eğitimdeki aşırı yapılandırılmış programlarının yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediği, hayata uygulanamayan ve herkese aynı davranışı öğretmeye dönük müfredatın yaratıcılığı geliştiremeyeceği sık sık vurgulanmaktadır (Güleryüz, 2001).

Aile, çevre, zekâ ve eğitim gibi faktörlerin yanı sıra cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin de yaratıcılık üzerinde etkili olduğu bilinmektedir.

### **3.7. İlgili Araştırmalar**

#### **3.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Aslan (1994) yaptığı çalışmanın amacı, yaratıcı düşünceye sahip bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile yaptığı araştırmaya 312 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; normal yetenekli ve yaratıcı kişilerin ihtiyaçları, karşı cinse ilgi ihtiyacında anlamlı farklılık göstermektedir. Saldırganlık, başarıma, başatlık ve bağımsızlık ihtiyaçlarında normal yetenekli ve yaratıcı kişiler arasında psikolojik ihtiyaç farklılığının olduğu görülmüştür. Yaratıcı erkek ve kızların yaratıcılık puanlarına bakıldığında, kızların lehine bir sonuç olduğu görülmüştür. Bölümleri farklı olan kişilerin psikolojik ihtiyaçlarında farklılıklar bulunmaktadır. Sosyoekonomik kültürel değişkenler ve yaratıcılık arasında ilişki bulunmuştur.

Özben ve Argun (2000) Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ölçmüştür. Araştırmaya toplam 161 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri fen ve sanat dallarında okuyanlardan daha yüksektir. Cinsiyet ve yaratıcılık boyutları arasında bir ilişki görülmüştür. Bu ilişki kız öğrencilerin esneklik ve akıcılık boyutunda yer almaktadır. Meslek lisesinden mezun olanlar, boş zamanlarında kitap okuyanlar, müzik dinleyenler, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir.

Çetingöz'ün (2002) bir araştırmasında, okul öncesi eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık

düzeyleriyle buldukları sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler, okul öncesi eğitim durumları ve yaşları araştırılmıştır. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan yüz on altı öğrenciyle yapılmıştır. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ve Öğrenci Tanıtım Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında: Okul öncesi eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleriyle (özgünlük, esneklik, akıcılık) ilgili aritmetik ortalamanın, akıcılıktan özgünlüğe düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumlarının ve yaşlarının, yaratıcı düşünme düzeylerinden esneklik ve akıcılıkta önemli farklılıklar gösterdiği; sınıflarına göre de özgünlük, esneklik ve akıcılık düzeylerinde önemli farklılıkların olduğu görülmüştür.

Oral (2006) Üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaratıcı düşünce boyutlarının ÖSS sınavını açıklayıp açıklamadığını incelemiştir. Araştırmaya 147 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda yaratıcı boyutların ÖSS öncesi puanların tahmin edicisi olmadığı görülmüştür.

### **3.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Clinton (1994), mizah ve geleneksel eğitimin ıraksak düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 76 üniversite öğrencisi katılmıştır. Gruplar üçe ayrılmışlardır. Bir grup mizah eğitime dayalı yaratıcılık alan, diğer grup geleneksel yaratıcılık eğitimi alan, diğer grupta hiç eğitim almayanlardan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel yaratıcı eğitimin puanları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırma tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir. Aynı desen tekrar uygulanmıştır. 45 öğrenci ile çalışılmıştır. Sonuçlar bir önceki araştırma ile aynı şekilde çıkmıştır.

Levine (1996) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin kişisel yaratıcılıkları ve sınıfta uyguladıkları öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 26 erken çocukluk, orta düzey üst düzey ilköğretim öğretmenleri ile çalışılmıştır. Öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance yaratıcı düşünce testi, gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu öğrencilerin sınıftaki davranışlarını incelemeye yöneliktir. Araştırma sonucunda yaratıcı düzeyi yüksek olan

öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonu sağlama, sınıftaki farklılıkları kabul etme, öğrencinin girişimini destekleme, öğrenci ile olan iletişimde pozitif olma, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olma, farklı ve özgün materyaller oluşturma, teşvik etme ile yüksek derecede ilişki görüşmüştür.

Amabile, Rucia (1999)'nin çalışmasında iki farklı eğitim yaklaşımının yaratıcı problem çözmeye etkisini araştırmıştır. 72 kolej öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Üç araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma grubu algoritmik eğitim (yön belirleme, adım adım algoritma oluşturma), bütüncül eğitim (aynı tekniklerle daha esnek bir formda uygulama yapma) alanlar, hiç eğitim almayanlardan oluşmuştur. Öğrencilere etkinliklere ilişkin ne hissettiklerine dayalı bir anket verilmiştir. Ayrıca öğrenciler etkinlik yaparken kaydedilmiş ve buradaki durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda algoritmik eğitim alanlar öğrencilerin daha güvenli ve daha hızlı ürün oluşturmuşlardır. Bununla beraber daha az araştırmacı davranış içine girmişlerdir. Sonuçta eğitim türü etkinliklere ilişkin algıyı ve problem çözümlerini değiştirmektedir. Algoritmik eğitim alan öğrenciler yapı temelli davranışları diğer gruplara göre göstermektedirler. Bu öğrencilerin problem çözümünde hızlı çözümler üretmelerine rağmen yaratıcı ve alışılmamış çözümler üretmede bütüncül gruba göre daha düşük düzeydedir. Bütüncül eğitim alanlar algoritmik gruba göre daha fazla araştırmaya yönelik davranışlar göstermişler ve uygulamalarında daha esnek bir tutum izlemişlerdir.

Mcgregor (2001) kolej öğrencilerine uygulanan beyin fırtınası, yaratıcı problem çözüme, yaratıcı dramaya dayalı yöntemlerle yaratıcı, eleştirel düşünme ve okuma becerileri üzerindeki etkisini ölçmüştür. Araştırmada Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Nelson Deny Okuma Testi, Amerikan Kolej (çalışma becerilerini ölçmeye dayalı) testi sonuçları değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada 97 öğrenci ile çalışılmıştır. Yaratıcı düşünme grubu okuma düzeyinde diğer üç gruba göre daha gelişmiştir. Yaratıcı düşünme düzeyleri açısından yaratıcı drama grubu ile beyin fırtınası grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dört grubun eleştirel düşünme düzeyleri son test puanları ön test puanlarından daha düşüktür. Öğrencilerle yapılan görüşmede beyin fırtınası grubu birçok kazanımları olduğunu, bu becerilerin kendilerini akademik geleceğe

hazırlanmada başarılı gördüklerini ifade etmişlerdir. Yaratıcı problem çözme grubunun daha az kazanımları olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim programının kendileri üzerindeki etkisine dayalı herhangi bir şey yazmamışlardır. Yaratıcı drama grubu ve eğitim alamayan grup testlerde daha az kazanımları olduğunu akademik geleceklerinde pozitif etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Norton (2005) yaptığı çalışmada yaratıcı düşünmenin, kontrol odağının, kendilik algısının öğretmen adaylarının derinlemesine düşünmeleri üstündeki etkisini incelemiştir. . Bunun için öğretmen adaylarına yazılı metinlere ilişkin yazı çalışmaları verilmiştir ve düşünmeye dayalı diyalog yöntemi uygulamıştır. Öğretmen adayları aynı zamanda verilen konuya dayalı metinleri derinlemesine düşünmeye dayalı olarak yazı yazmışlardır. 12 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak kontrol odağı ölçeği, Torrance yaratıcı düşünce testi, öğrencilerin yazılı materyallerine dayalı analiz çalışmaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünme ile derinlemesine düşünme arasında düşük ve negatif düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kontrol odağı (locus of control), kendilik algısı tek başlarına derinlemesine düşünmenin güçlü bir tahmin edicisi olduğunu ve iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Davidvotich ve Milgram (2006) yaratıcı düşünmenin kolej öğretmenlerinin lise eğitiminde etkililiğinin tahmin edicisi olup olmadığını incelemektedir. Araştırma grubunda 58 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada Tel Aviv Yaratıcılık Testi ve Gerçek Hayatta Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Öğrenci değerlendirmelerinden de kursun yapısı, öğretmenin açıklayıcılığı, görsel işitsel teknolojileri kullanmada etkililik, merakı arttırma gibi unsurlar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünme ve öğretmen etkiliği arasındaki ilişki gerçek problem çözme olarak adlandırıldı. Yaratıcı düşünme ve öğrenci değerlendirmesi arasında ilişki bulunmamıştır.

## **4. BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

#### **4.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012: 77).

#### **4.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni olarak 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde toplam 241 Türkçe öğretmeni adayının rastgele örnekleme metodu ile belirlenmesi sonucu oluşturulmuştur. 241 Türkçe öğretmeni adayının bazı özellikleri Tablo 4'de özetlenmiştir.



Tablo 4. Örneklem İlişkin Bazı Bilgiler

<b>DURUM</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	152	63.1
	Erkek	89	36.9
<b>Yaş</b>	17,00	1	.4
	18,00	21	8.7
	19,00	56	23.2
	20,00	85	35.3
	21,00	39	16.2
	22,00	23	9.5
	23,00	9	3.7
	24,00	4	1.7
	26,00	1	.4
	28,00	2	.8
	<b>Sınıf</b>	Birinci sınıf	85
İkinci sınıf		80	33.2
Üçüncü sınıf		38	15.8
Dördüncü sınıf		38	15.8
<b>Gelinen yer türü</b>	İl	105	43.6
	İlçe	76	31.5
	Kasaba	25	10.4
	Köy	35	14.5
<b>Baba eğitim düzeyi</b>	Okuma yazma bilmiyor	4	1.7
	İlköğretim	160	66.4
	Lise	54	22.4
	Üniversite	22	9.1
	Lisansüstü	1	.4
<b>Anne eğitim düzeyi</b>	Okuma yazma bilmiyor	37	15.4
	İlköğretim	177	73.4
	Lise	22	9.1
	Üniversite	4	1.7
	Lisansüstü	1	.4
<b>Mezun olunan okul türü</b>	Genel Lise	184	76.3
	Öğretmen Lisesi	12	5.0
	Meslek Lisesi	7	2.9
	Diğer	38	15.8

Araştırmaya katılanların %63 ile çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %35 ile büyük çoğunluğu 20 yaşında iken; %23'lük kesim 19, %16'luk kesim 21, %10'luk kesim 22, %9'luk kesim 18, %4'lük kesim 23 ve geriye kalan %3'lük kesim 17, 24, 26 ve 28 yaşındadır.

Araştırmaya dahil olan Türkçe öğretmen adaylarının %35'i birinci sınıf, %33'ü ikinci sınıf, %16'sı üçüncü sınıf ve yine %16'sı dördüncü sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin %44'lük çoğunluğu bir ilden geldiğini belirtirken; %32'si ilçeden, %15'i köyden ve %10'u kasabadan geldiğini bildirmiştir.

Katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının babalarının %66 ile büyük çoğunluğu ilköğretim düzeyinde eğitime sahiptir. %22'sin babası lise mezunu iken %10'u üniversite mezunudur. %2'lik katılımcı gurubun ise babası okuma yazma bilmemektedir. Sadece 1 katılımcının babası lisansüstü eğitim almıştır.

Katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının annelerinin ise %73 ile büyük çoğunluğu ilköğretim düzeyinde eğitime sahiptir. %15'lik kesimin annesi okuma yazma bilmemektedir. Öğrencilerin %9'unun annesi lise, %2'sinin üniversite mezunudur. Sadece 1 katılımcının annesi lisansüstü eğitim almıştır.

Araştırma örnekleminin %76'lık bölümü genel liseden mezun olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte, %5'i öğretmen lisesinden ve %3'ü meslek lisesinden mezun olmuştur. %16'lık katılımcı grubu ise mezun olduğu okul türüne "diğer" seçeneği ile yanıt vermiştir.

### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında yararlanılan ölçme aracı 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler Demografik Bilgi Formu, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Yaratıcı Düşünme Ölçeği'dir.

#### **4.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmanın amaç ve hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda toplam 7 adet soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcıların cinsiyetini, yaşını, sınıfını, geldikleri yer türünü, baba ve anne eğitim düzeyleri ile mezun oldukları okul türünü belirlemektedir.

#### **4.3.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği**

Araştırmada yansıtıcı düşünmeyi ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Akbari, Behzadpoor ve Davanda (2010)'nın geliştirdiği Reflective Thinking Instrument adlı ölçek Ergüven (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve "Yansıtıcı

Düşünme Envanteri” olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık, Her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Yansıtıcı düşünme ölçeğinin eleştirel boyutunda Cronbach’s Alpha katsayısı .69 bulunmuştur. Üst bilişsel için .73, bilişsel için .64, uygulama için .69, ahlak için .62 ve duyuşsal için .67 bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ölçeğinin tamamına ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur.

#### **4.3.3. Yaratıcı Düşünme Ölçeği**

Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği Sungur (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 50 madde yer almakta olup bu maddeler için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanan skala kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Ne kadar yaratıcısınız ölçeği için elde edilen iç tutarlık güvenirlik katsayısı .82 bulunmuştur.

#### **4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 13 paket programında işlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılımı ile çözümlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması alınmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık puanlarına karşılaştırma analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun için Levene’s test (hata varyanslarının eşitliği testi) uygulanmıştır. En düşük p değeri .051 bulunmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle parametrik testler tercih edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin diğer demografik özelliklerine ilişkin karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve öğrencinin geldiği okul türüne ilişkin verilerde frekans dağılımlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle bu demografik özelliklerin istatistiksel karşılaştırması yapılmamıştır. Yaratıcılık ölçeği puanları ile yansıtıcı düşünme alt boyut puanları

arasında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yansıtıcı düşünme alt boyut puanlarının yaratıcı düşünme puanlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için Durbin Watson değeri 2.13 bulunmuştur. Regresyon analizi için diğer varsayımlar da karşılanmıştır.



## 5. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 5.1. Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler

Tablo 5. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Ölçümler	N	Minimum	Maksimum	Arit. Ort	ss
Eleştirel	241	6.00	20.00	15.36	2.95
Üstbilişsel	241	3.00	15.00	12.48	2.28
Bilişsel	241	5.00	24.00	15.40	3.51
Uygulama	241	4.00	20.00	14.44	3.22
Ahlak	241	3.00	15.00	11.51	2.18
Duyuşsal	241	3.00	15.00	11.91	2.28
Yaratıcılık	241	124.00	242.00	180.69	17.40

Tabloya göre Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutlarında ortalamalar şu şekilde gerçekleşmiştir: Eleştirel  $15.36 \pm 2.95$ , Üstbilişsel  $12.48 \pm 2.28$ , Bilişsel  $15.40 \pm 3.51$ , Uygulama  $14.44 \pm 3.22$ , Ahlak  $11.51 \pm 2.18$  ve Duyuşsal  $11.91 \pm 2.28$ . Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği'nin ortalaması ise  $180.69 \pm 17.40$  olarak hesaplanmıştır.

#### 5.2. Ölçekler İle Sosyo-Demografik Özellikler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Aşağıdaki Tablo 6'da öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ve yaratıcılıklarına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Dayalı Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Yaratıcılıklarına İlişkin T-Testi Tablosu

Ölçümler	Cinsiyet	N	Arit. Ort.	ss	sd	t	p
Eleştirel	Kız	152	15.15	2.78	239	1.498	.135
	Erkek	89	14.98	3.22			
Üstbilişsel	Kız	152	12.71	2.16	239	2.044*	.042
	Erkek	89	12.08	2.44			
Bilişsel	Kız	152	15.69	3.50	239	1.672	.096
	Erkek	89	14.91	3.48			
Uygulama	Kız	152	14.69	3.05	239	1.557	.121
	Erkek	89	14.02	3.46			
Ahlak	Kız	152	11.50	2.08	239	-.074	.941
	Erkek	89	11.52	2.36			
Duyuşsal	Kız	152	11.90	2.33	239	-.039	.890
	Erkek	89	11.94	2.22			
Yaratıcılık	Kız	152	180.37	17.07	239	-.370	.712
	Erkek	89	181.23	18.04			

\* $p < .05$  anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı üst bilişsel yansıtıcı düşünceleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t=2.044$ ). Kız öğrencilerin üst bilişsel yansıtıcı düşünme aritmetik ortalamaları (12.71), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları (12.08)'dir. Bu durumda kız öğrencilerin daha üst bilişsel yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. Yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca yaratıcılık ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ( $t=-.370$ ).

Aşağıdaki Tablo 7'de öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı yansıtıcı düşünme ve yaratıcılıklarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Bağlı Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin ANOVA Tablosu

Ölçümler		N	Arit. Ort.	ss	F	p	Tukey HSD
Eleştirel	1.sınıf	85	15.97	2.60	1.927	.126	
	2.sınıf	80	15.05	3.21			
	3.sınıf	38	15.05	2.85			
	4.sınıf	38	14.94	3.11			
Üstbilişsel	1.sınıf	85	13.04	1.75	6.600*	.000	1>2,3,4
	2.sınıf	80	12.75	2.02			
	3.sınıf	38	11.63	2.36			
	4.sınıf	38	11.50	3.16			
Bilişsel	1.sınıf	85	16.51	3.23	5.098*	.002	1>2,3,4
	2.sınıf	80	15.10	3.48			
	3.sınıf	38	14.57	3.57			
	4.sınıf	38	14.36	3.55			
Uygulama	1.sınıf	85	15.21	2.88	3.264*	.022	1>3
	2.sınıf	80	14.38	3.36			
	3.sınıf	38	13.60	3.12			
	4.sınıf	38	13.68	3.44			
Ahlak	1.sınıf	85	11.91	2.15	1.616	.186	
	2.sınıf	80	11.31	2.11			
	3.sınıf	38	11.42	2.03			
	4.sınıf	38	11.13	2.48			
Duyuşsal	1.sınıf	85	12.75	1.98	6.506*	.000	1>2,3,4
	2.sınıf	80	11.60	2.28			
	3.sınıf	38	11.42	2.28			
	4.sınıf	38	11.21	2.48			
Yaratıcılık	1.sınıf	85	182.23	17.57	.424	.736	
	2.sınıf	80	179.45	16.05			
	3.sınıf	38	179.47	17.36			
	4.sınıf	38	181.07	20.04			

\* $p < .05$  anlamlı

Tablo 7'deki verilere göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üstbilişsel (F=6.600), bilişsel (F=5.098), uygulama (F=3.264) ve duyuşsal (F=6.506) boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaratıcılık ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında (F=.424) anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD sonucu üstbilişsel boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında fark bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması (13.04) diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Geldiği Yerleşim Türüne Bağlı Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılıklarına İlişkin ANOVA Tablosu

Ölçümler		N	Arit. Ort.	ss	F	p	Tukey HSD
Eleştirel	İl	105	15.46	2.86	2.090	.102	
	İlçe	76	15.07	3.20			
	Kasaba	25	16.56	2.32			
	Köy	35	14.80	2.94			
Üstbilişsel	İl	105	12.50	2.10	3.076*	.028	Kasaba>İlçe
	İlçe	76	12.10	2.73			
	Kasaba	25	13.68	1.65			
	Köy	35	12.37	1.91			
Bilişsel	İl	105	15.68	3.35	.983	.402	
	İlçe	76	14.93	3.83			
	Kasaba	25	16.00	3.48			
	Köy	35	15.14	3.25			
Uygulama	İl	105	14.67	2.92	2.061	.106	
	İlçe	76	13.88	3.73			
	Kasaba	25	15.56	3.01			
	Köy	35	14.17	2.86			
Ahlak	İl	105	11.40	2.05	1.685	.171	
	İlçe	76	11.25	2.47			
	Kasaba	25	12.08	1.99			
	Köy	35	12.02	1.93			
Duyuşsal	İl	105	12.06	2.28	1.955	.121	
	İlçe	76	11.50	2.60			
	Kasaba	25	12.68	1.37			
	Köy	35	11.82	1.97			
Yaratıcılık	İl	105	181.97	18.72	1.194	.313	
	İlçe	76	181.65	18.01			
	Kasaba	25	178.92	14.41			
	Köy	35	176.02	13.10			

\* $p < .05$  anlamlı

Tablo 7'deki verilere göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üstbilişsel ( $F=3.076$ ) boyutunda öğrencilerin geldiği yerleşim yeri türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bilişsel ( $F=2.090$ ), uygulama ( $F=.938$ ), ahlak ( $F=2.061$ ) duyuşsal ( $F=1.955$ ) ve yaratıcılık ( $F=1.194$ ) ile öğrencilerin geldiği yerleşim yeri türü arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD sonucu üstbilişsel boyutunda kasabadan gelenler ile ilçeden gelenler arasında fark bulunmuştur. Kasabadan gelenlerin aritmetik ortalaması (13.68) ilçeden gelenlerden (12.10) daha yüksektir. Bu durumda kasabadan gelen öğrencilerin ilçeden gelenlere göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.



### 5.3. Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 9. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Eleştirel	Üstbilişsel	Bilişsel	Uygulama	Ahlak	Duyuşsal
Yaratıcılık	r ,269*	,188*	,215*	,320*	,236*	,208*
	p ,000	,003	,001	,000	,000	,001
	N 241	241	241	241	241	241

Tablo 9’da görüldüğü gibi yaratıcılık puanları ile yansıtıcı düşünme alt boyut puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Tüm ilişkiler için korelasyon katsayısının pozitif olması ve değerinin .33’ün altında kalmasında dayanarak aynı yönlü ve zayıf ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaratıcılık Ölçeği Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	148,207	7,217	--	20,536	,000	--	--
Eleştirel	,788	,519	,134	1,518	,130	,099	,092
Üstbilissel	-,775	,684	-,102	-1,134	,258	-,074	-,069
Bilişsel	,169	,364	,034	,464	,643	,030	,028
Uygulama	1,545	,508	,286	3,040	,003	,195	,185
Ahlak	1,114	,612	,140	1,820	,070	,118	,111
Duyussal	-,646	,708	-,085	-,911	,363	-,059	-,056

R= .362, R<sup>2</sup>=.131, F<sub>(6, 240)</sub>= 5.890, p=.000

Tablo 10’da yansıtıcı düşünme ölçeğinin alt boyutu üstbilişsel ve duyuşsal ile yaratıcılık arasında düşük ancak negatif bir korelasyon vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu negatif korelasyon biraz düşmektedir. Diğer boyutlarda korelasyonlar pozitif ancak düşüktür. Uygulama boyutunda korelasyonun r=.195 olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyon biraz daha düşmektedir (r=.185). Eleştirel, üstbilişsel, bilişsel, uygulama, ahlak ve duyuşsal değişkenleri birlikte öğrencilerin yaratıcılık puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir (F= 5.890, p<.05). Altı değişken birlikte yaratıcılık puanlarının toplam varyansın %13.1’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı  $\beta$ ’ya göre yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki önem sırası uygulama, ahlak, eleştirel, üstbilişsel, duyuşsal ve bilişseldir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

incelendiğinde ( $t=3.040$ ,  $p<.05$ ) uygulama boyutunun yaratıcılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerin yordamadığı görülmektedir.



## 6. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerileri (eleştirel, bilişsel, üstbilişsel, uygulama, ahlak ve duyuşsal) ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler belirlenmiş; yansıtıcı düşünme becerileri faktörlerinin yaratıcılığı yordayıp yordamadığı incelenmiş ve ele alınan değişkenler (cinsiyet, sınıf, geline yerleşim birimi) temelinde oluşturulan gruplar arasında bağımlı değişken yüzdeleri bakımından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden 241 Türkçe öğretmeni adayına Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanlar %63 ağırlık ile kadın öğretmen adaylarıdır.

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinden bilişsel ve eleştirel becerilerinde en yüksek ortalamayı aldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının en düşük yansıtıcı becerilerinin ahlak ve duyuşsal alanda olduğu belirlenmiştir. Şahin (2009) "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklerde ifadeleri incelemiş, öğretmen adaylarında tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneğinin daha fazla ön planda olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerininse daha az görüldüğü, bazı adayların eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerini sergileyemedikleri dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı üstbilişsel yansıtıcı düşünceleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin daha üst bilişsel yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. Yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları ile

öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında yer alan çalışmalardan Gülveren (2007), eleştirel düşünme becerilerinde kızların daha başarılı olduklarını söylemiştir. Tuncer ve Kaysi'ye (2013) düşünme becerileri açısından bakıldığında kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu söylemiştir. Tunca ve Şahin'se (2014) üstbiliş stratejilerinde kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farkın olduğunu belirtmiştir. Üstbiliş farkındalık üzerine yapılan araştırmalardan Kılınç (2013) web tabanlı öğretimin üst biliş farkındalık konusunda kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın bulunduğunu görmüştür.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üstbilişsel, bilişsel, uygulama ve duyuşsal boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaratıcılık ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD sonucu birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları belirlenmiştir. Karakelle (2012) bir araştırmasında, yaş ile beraber hem zihinsel hem de üst bilişsel gelişimde artışın olduğu sonucuna ulaşmış. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeleş (2013) son sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık açısından daha iyi olduğunu ve birinci sınıf öğrencileriyle son sınıf öğrencileri arasında, son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yaratıcılık üzerindeki ilgili araştırmalar ele alınırsa; Çetingöz (2002) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Öğrencilerin buldukları sınıfın ise yaratıcılığın özgünlük, esneklik ve akıcılık alt boyutlarında önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bulut (2014) ise birinci ve ikinci sınıf meslek yüksekokulu öğrencileri arasında yaratıcılığın farklılaşmadığını tespit etmiştir. Zeytun (2010) ise okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleriyle yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği"ni kullanarak, incelediği araştırmasında; sınıf düzeyi değişkenine göre, 2. Sınıf öğrencilerinin 1, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine oranla kendilerinin daha yaratıcı kişiler olduklarını düşündüklerini belirlemiştir.

Öğrencilerin geldikleri yer değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üstbilişsel boyutunda öğrencilerin geldiği yerleşim yeri türüne göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kasabadan gelen öğrencilerin ilçeden gelenlere göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahiptir. Bilişsel, uygulama, ahlak, duyuşsal ve yaratıcılık değişkenlerinde ise öğrencilerin geldiği yerleşim yeri türüne göre herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Alanyazında yer alan çalışmalardan Kurnaz (2011), 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında, Kahramanmaraş merkez il ve ilçelerinde görev yapmakta olan devlet ilköğretim okullarından 456, özel ilköğretim okullarından 44 olmak üzere toplam 500 ilköğretim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında yaratıcılık düzeylerinin il merkezi, ilçe, köy ya da kasabaya göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Gerçekleştirilen regresyon analizinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerine ait 6 faktör (eleştirel, üstbilişsel, bilişsel, uygulama, ahlak ve duyuşsal) birlikte yaratıcı düşünmenin %13'ünü açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki önem sırası uygulama, ahlak, eleştirel, üstbilişsel, duyuşsal ve bilişseldir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde uygulama boyutunun yaratıcılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerin yordamadığı belirlenmiştir.

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme birbirinden izole olarak var olmaz. Problem çözme yansıtıcıyı gerektirir ve eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini göreve çağırır. Biliş ve yaratıcılık birbirlerine tezat değildir, birbirinden ayrı olduğu da söylenemez. İyi geliştirilmiş olan eleştirel düşünme becerileri yaratıcı düşünmeyi gerektirir ve sonrasında, yaratıcı düşünme problemleri çözmek için eleştirel düşünmeden yararlanır. Pek çok araştırmacı yansıtıcı düşünmenin izole bir biçimde gerçekleşmediğini, yaratıcı düşünme gibi diğer kişilik özellikleri tarafından eşlik edildiği iddiasında bulunmaktadır (Norton, 2005). Yansıtıcı düşünmenin, bazı durumlarda yaratıcı düşünmeyi içerdiği söylenebilir. Çünkü yansıtıcı düşünen bir bireyin, yaratıcı düşünebilme potansiyeli vardır. Yansıtıcı düşünme sürecinde, yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir.

Yansıtıcı düşünen bir birey öncelikle eleştirel bir şekilde düşünür ise, diğer düşünme becerileri olan problem çözme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünmeyi de

gerçekleştirebilir. Bir başka ifadeyle, yansıtıcı düşünme sürecinin başlaması için eleştirel düşünülmesi gerekmektedir. Öğrenciler hazırladıkları yöntem uygulamaları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünerek, uygulamalarını değerlendirmişler, iyi ve kötü yanlarını görmüşler, eksik yapılan noktaları belirlemişler, problemleri fark etmişlerdir. Böylece, öğrenciler karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışmışlar ve uygulamalarını nasıl daha iyi yapabileceklerine dair yeni fikirler de oluşturabilmişlerdir.

## 6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirilerek aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Yapılan araştırma sonuçları ve diğer araştırma sonuçları, özellikle öğretmen eğitiminde düşünme becerileri eğitim programının önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Mevcut eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinde bu dersin seçmeli ders olmasından yola çıkarak, düşünme becerileri eğitim programının eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak konulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu ders iki yarıyıl şeklinde öğretmen adaylarına verilebilir. İlk yarıyılta öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik eğitim verilip, ikinci yarıyılta düşünme becerileri uygulama çalışmalarının yanında çocukların düşünme becerilerini geliştirici eğitici çalışmalar da yer alabilir.

2. Düşünme becerilerinde öğretmen eğitimine yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmeli ve bu programın bütün ülke geneline yaygınlaştırılmalıdır. Bu hizmet içi eğitim çalışmaları belirli dönemlerde yenilenmelidir. Başarılı zekâ yaklaşımına dayalı eğitim çalışmaları eğitim programlarına bütünleştirilmelidir.

3. Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi eğitimden başlayarak üniversite düzeyine kadar eğitim programları ile birleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Düşünme becerileri eğitiminin her eğitim düzeyinde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

4. Etkili düşünme becerileri eğitimi için okullarda ailelerin de dahil olduğu düşünme becerileri eğitim programları şu anda seçmeli ders olarak uygulanmaktadır.

Bu program zorunlu hale getirilebilir. Bu dersi seçmeleri için öğrenciler ve aileleri teşvik edilebilir. Çünkü ailelerin çocuklarına karşı olan tutumları onların düşünme becerilerini olumsuz derecede etkileyebilmektedir. Davaslıgil (1994) lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada ailenin çocukları kısıtlayıcı tutumlarının onların yaratıcılıklarını olumsuz düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Bu nedenle ailelerin düşünme becerilerine yönelik eğitimi oldukça önemlidir.

5. Öğretmen adaylarına, alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yansıtıcı günlük yazdırılarak ve portfolyo dosyası hazırlatılarak yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Bunun için öğretim elemanlarının da söz konusu uygulamalara yer vermesi teşvik edilmelidir.

6. Yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri, farklı deneysel düzenlemelerde ve farklı örneklem grubu üzerinde uygulanarak bu tür çalışmalar tekrarlanabilir. Deneysel uygulama öncesinde, öğretmen adaylarına yansıtıcı ve yaratıcı düşünme ile ilgili eğitimin bir dönem boyunca teorik ve uygulamalı verilmesinde yarar vardır. Öğretmen adaylarının, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili olarak uygulamalarından sonra, öğretim elemanlarının dönütler vermesi sağlanabilir.

7. Bundan sonraki araştırmalarda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının üstbilişsel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi araştırılabilir. Bununla birlikte, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeyi uygulama durumlarını belirlemek için, gözlem çalışması yapılabilir. Buna yönelik olarak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için, hizmet içi eğitimler verilerek etkililiği incelenebilir.

8. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi uzun zaman aldığı için, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin uygulama süresi en az bir döneme yayılacak biçimde genişletilmelidir.

9. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamaları sonucunda yaptıkları çalışmalarının değerlendirildiği “öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi” adı altında bir ders konulabilir. Bu dersin, öğrenme-öğretme süreci yansıtıcı düşünmeyi

geliştirmeye dayalı etkinliklere göre planlanarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yapılabilir.





## KAYNAKÇA

- Akay, H. (2006). *Problem Kurma Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., ve Dadvand, B. (2010). Development of English Language Teaching Reflection Inventory. *Science Direct System*, 38, 211-227.
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, U. (2000). Yansıtıcı Öğretim, Web: <http://www.reocities.com/ualtunay.geo/yansitici.html> adresinden 16 Haziran 2017'de alınmıştır.
- Amabile, T.M.,ve Ruscio, A.M. (1999). Effects of Instructional Style on Problem Solving Creativity. *Creavity Research Journal*, 12(4), 251-266.
- Arık, A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atay D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Atik, A. (2006). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcılık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan; Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 11-19.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek!. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-78.
- Baydilek, N. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri Ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi*, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 68-81.
- Bell, M. (2001). Supported Reflective Practice: a Programme of Peer Observation and Feedback for Academic Teaching Development. *International Journal for Academic Development*, 6(1),29-39.
- Birinci, E. (2008). *Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Dil Dergisi*, 126,19-28.
- Bulut, Y. (2014). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as Teaching Inquiry: Examples from Taiwanese in-Service Teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171-183.
- Clinton, T.A.(1994). *An Experimental Study of Effects of Humor and a Conventional Lesson on the Divergent Thinking of Undergraduate Students*, Unpublished doctoral thesis, Syracuse University, Newyork.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerinde Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53-68.
- Davidovitch, N., ve Milgram R.M. (2006). Creative Thinking as a Predictor of Teacher Effectiveness in Higher Education. *Creavity Research Journal*, 18(3), 385-390.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Çağrışımla Kazandırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 631-649.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Demirel, Ö. (Ed.). (2015). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Denton, D. W. (2010). *The Effects of Reflective Thinking on Middle School Students' Academic Achievement and Perceptions of Related Instructional Practices: A Mixed Methods Study*, Unpublished doctoral thesis, Seattle Pacific University, Seattle.
- Dikici, A. ve Gürol, M. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 193-214.
- Doğanay, A. (Ed.). (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duban, N. ve Yelken, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Emir, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M.Y. (2006). Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ersöz, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes.

- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, Z. (2001). *Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Sürecinde Alternatif Bir Araç Olan 't-diyagramı': Enzimler Ve Enzimlerin Çalışmasına Etki Eden Faktörler Üzerinde Örnek Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., ve Rowell, C. G. (2012). Using Action Research in Middle Level Teacher Education to Evaluate and Deepen Reflective Practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Halim, L., Buang, N. A., ve Meerah, T. S. M. (2011). Guiding Student Teachers to be Reflective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 544-550.
- Hinett, K. (2002). *Developing Reflective Practice in Legal Education*, Edited by Tracey Varnava, Published by UK Centre for Legal Education University of Warwick.
- Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008). Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers' Reflective Competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.

- Işıkoğlu, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 819-825.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi Van Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması İle İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçelik, S.(2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Problem Çözme Algısı, Zekâ Ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*,37(164), 237-250.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, M. (2003). *An Examination of the Critical and Creative Thinking Disposition of Teacher Education Students*, Unpublished doctoral thesis, University of Massachusetts, Boston.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (1999). Determining the Level of Reflective Thinking From Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kerimgil, S.(2008). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kılınç, F. E. (2013). Investigation of The Relationship Between Self-Esteem and Metacognitive Awareness Level Of 9th Grade Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1622 – 1628.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Koray, Ö. (2003). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmazgil, S.(2009). *Uygulama Dersinde Blog Kullanımı Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşüncelerini Nasıl Geliştirir*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozan, S.(2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34 (12), 35-43.
- Köksal, N. (2006).*Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri Ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kurt, M. (2002). *İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuyubaşıoğlu, B. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuzgun, Y. (2014). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Lambe, J. (2011). Developing Pre-service Teachers' Reflective Capacity Through Engagement With Classroom-Based Research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87-100.
- Langer, A., M. (2002). Reflecting on Practice: Using Learning Journals in Higher and Continuing Education. *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 337-351.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English Teachers for Reflective Practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329
- Levine, J.C. (1996). *Personal Creativity and Classroom Teaching Style of Second-Year, Inner City Teachers*, Unpublished doctoral thesis, University Newyork, Newyork.
- Logdon, K. (1988). *A Study of the Relationship Between Intuition and Perception, Self Actualization and Creative Thinking*, Unpublished doctoral thesis, The University of Wyoming. Laramie, Laramie.
- Mayfield, M. (2004). *Thinking for Yourself*. Canada: Thomson Heninle.
- Maynard, A. (2011). *The Development of Reflective Thinking in Preservice Teachers in a Course Which Used Visual Data as an Instructional Assignment*, Unpublished doctoral thesis, University of Massachusetts Lowell, Massachusetts.
- McGregor, Gerald D., Jr. (2001) *Creative Thinking Instruction for a College Study Skills Program: A Case Study*, Unpublished doctoral thesis, Baylor University, Texas.



- MEB, (2006). *İlköğretim Düşünce Eğitimi dersi Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mert, İ. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Norton, J. (2005). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Education, 117*(3),401-408.
- Oral, G. (2006).Creativity Turkish Prospective Teachers. *Creavity Research Journal, 18* (1) 65-73.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özben, Ş.ve Argun, Y. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçınar, H. ve Deryakulu, D. (2011). Video-Durumlarda Yansıma Noktalarının Ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Yansıtıcı Düşünmeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 321-331.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, D. (2010). *Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Poyraz, C.,ve Usta, S.(2013). Investigation of preservice teachers' reflective thinking tendencies in terms of various variances. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*,4(2), 126-136.
- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Rinchen, S.(2009). Developing reflective thinking: Encouraging preservice teachers to be responsible for their own learning. Paper presented at 'Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities and Curriculum' *The Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*, Albury. Web: <http://www.atea.edu.au/ConfPapers/2009/Non-Refereed/Rinchen.pdf> adresinden 15 Haziran 2017'de alınmıştır.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın Sınırlarını Aşmak*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking.*Teachers College Record*,104(4), 842-866.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saeki, Norico, Xitao Fan ve Lani Van Dusen (2001). A Comparative Study of Creative Thinking of American and Japanese Collage Students. *The Journal of Creative Behavior*,35(1).
- Sarı, H. (1998). *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Tekkaya, C. (2005). *Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Saygılı, S.(2008). *Analoji ile Öğretim Yönteminin 9. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Seban, D. (2009). Researching reflective field practices of elementary pre-service teachers: Two-dimensional analysis of teacher narratives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 10(5), 669-681.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64- 70.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (Ed.). (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Stemler, E., Elliott, J.G., Grigorenko, E.L. ve Sternberg, R.J. (2006). There's More to Teaching than Instruction: Seven Strategies for Dealing with the Practical Side of Teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118.
- Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. (2000). *Teaching Thinking for Successful Intelligence*. Arlington Heights, II: Skylight.
- Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.

- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şahin, G. G. and Övez, F. T. D. (2012). An Investigation of Prospective Teachers' Reflective Thinking Tendency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 568-574.
- Tok, E. (2008a). *Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Tok, Ş. (2008b). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına Ve Yansıtımalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki”. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 4(1), 47-56.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). “Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi”. *Turkish Journal of Education(TURJE)*, 2(4), 44-54.
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2012). Prospective Teachers' Evaluations in Terms of Using Reflective Thinking Skills to Solve Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 666-671.
- Türk Dil Kurumu Resmi İnternet Sitesi (2012). Güncel Türkçe Sözlük. Web: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 17 Temmuz 2017'de alınmıştır.

- Ülgen, G. (2006). *Kavram Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ülger, M. (2012). Düşünme Eğitimi Dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*,146, 67-72.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Weber, S.(2013). *Can Preservice Teachers be Taught to Become Reflective Thinkers During Their First Internship Experience*, Unpublished doctoral thesis, Liberty University, Lynchburg.
- Yaşar, M. C. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*,18, 95-105.
- Yıldırım, C. (2013). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. ve Gökçek, T. (2016). Matematik Öğretmenlerine Yansıtıcı Düşünme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,9(4), 606-641.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim Birinci Kademesine Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yumuşak, G. K. (2017). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 222-251.

Zeytun, S.(2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık Ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



## EKLER

Değerli Türkçe öğretmeni adayları; "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" ve "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmaları amacıyla hazırlanan bu anketler için vereceğiniz samimi cevaplarınız çalışmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Maddeleri dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu (X) işareti kullanarak belirtiniz. Araştırma sonuçları yüksek lisans tez çalışmasının dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için teşekkürler.

Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ  
(Tez Danışmanı)

Gülçin YILMAZ – İrem URHAN  
(Yüksek Lisans Öğrencileri)

Cinsiyet : 1.( ) Kız 2.( ) Erkek

Yaş (Lütfen Yazınız) : .....

Sınıf Düzeyiniz : 1.( ) 1. sınıf 2.( ) 2. sınıf 3.( ) 3. sınıf 4.( ) 4. sınıf

Geldiği yerleşim türü : 1.( ) İl 2.( ) İlçe 3.( ) Kasaba 4.( ) Köy

Babanın eğitim düzeyi : 1.( ) Okuma-yazma bilmiyor 2.( ) İlköğretim 3.( ) Lise 4.( ) Üniversite  
5.( ) Lisansüstü

Annenin eğitim düzeyi : 1.( ) Okuma-yazma bilmiyor 2.( ) İlköğretim 3.( ) Lise 4.( ) Üniversite  
5.( ) Lisansüstü

Mezun olunan okul türü : 1.( ) Genel lise 2.( ) Öğretmen lisesi 3.( ) Meslek Lisesi  
4.( ) Diğer (Lütfen Yazınız).....

### YANSITICI DÜŞÜNME ENVANTERİ

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Hedeflerimi gözden geçirmek için öğretim etkinliklerimi sakladığım bir dosyam vardır.	1	2	3	4	5
2. Sınıf içi performansımı geliştirmek veya arttırmak için etkili öğretim metotlarıyla ilgili kitap ve makaleler okurum	1	2	3	4	5
3. Bir öğretmen olarak öğretim felsefem ve onun öğretmenliğimi nasıl etkilediği hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin yoksullukla mücadele, ayrımcılık ve cinsiyet eğilimlerinin sosyal hayatlarını değiştirmek için yeterli hale getirebilme yolları hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Sınıf içi uygulamalarımnda meydana gelen tutarsızlıklar ve çelişkiler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimin öğrenme stilleri ve tercihleri hakkında onlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
7. Potansiyel araştırma konuları olarak sınıf içi olaylar hakkında düşünür ve onları keşfetmek için yöntemler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim.	1	2	3	4	5

9. Deneyimlerimin öğretmen olarak kendimi tanımlama şeklimi etkilediği konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenliğimde eski çağlar, kadın ve azınlıklara yönelik ayrımlar veya yoksulluk gibi tartışmaya daha az açık konuları tercih ederim.	1	2	3	4	5
11. Sınıf içi deneyimlerime dayalı olarak yazılar ve makaleler yazmayı düşünürüm.	1	2	3	4	5
12. Öğrenme öğretme konularıyla ilgili konferans ve çalıştaylara katılırım.	1	2	3	4	5
13. Her ders sonunda o dersle ilgili başarı ve başarısızlıklarımı yazarım veya bu ders hakkında bir meslektaşım ile konuşurum.	1	2	3	4	5
14. Branşimdaki son gelişmelerin neler olduğunu görmek için dergi makalelerine bakarım ve internette araştırırım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerimin aile yapılarını, hobilerini, ilgi ve yeteneklerini öğrenmek için onlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenliğimin siyasi yönünü ve öğrencilerimin siyasi düşüncelerini etkileyebileceğim konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
17. Bir öğrenci gözünde sahip olduğum olumlu ve olumsuz davranış modellerini ve bu özelliklerimin uygulamada beni nasıl etkilediğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Öğrenme öğretme süreci hakkında daha iyi bilgi sahibi olmak için sınıfımda küçük anket uygulamaları yaparım.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenliğimin hangi yönünün beni tatmin ettiğine karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Çevremde sosyal adaletsizlik durumlarını düşünür ve onları sınıfımda tartışmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Meslektaşlarımla teorik ve pratik konular hakkında tartışırım.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerimin başarısını etkileyen cinsiyet, sosyal sınıf ve ırk değişkenleri hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerime bir öğretim uygulamasından hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorarım.	1	2	3	4	5
24. Sınıf içerisinde öğretimimi etkileyecek sınıf dışı sosyal olaylar hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Meslektaşlarıma benim öğretmenliğimi gözlemlmelerini ve öğretim performansım hakkında yorum yapmalarını söylerim.	1	2	3	4	5
26. Sınıfta ve toplumda demokrasi ve hoşgörüyü nasıl geliştirebileceğim konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
27. Bir öğretmen olarak mesleğimin anlamı ve önemi hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
28. Etkili uygulamalarını öğrenmek için diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlerim.	1	2	3	4	5
29. Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerim hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5

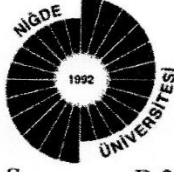


## NE KADAR YARATICISINIZ ?

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine x koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Kesinlikle Kabuliyorum	Kabuliyorum	Kararsızım	Kabulmuyorum	Kesinlikle Kabulmuyorum
1.	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemi takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Cevabını alamayacağım umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sorun çözmeye adım adım mantıklı aşamaları en iyi yöntem olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Başkalarının benim hakkındaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğime inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Benim için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Olaylar karşısında emin davranmayan kişilere saygımı yitiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Güç problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sırasında bazı konulara kendimi fazla kapınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Sorun çözdüğüm zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı elde ettiğim bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Hayal alemine dalmak, bir çok önemli projemin ortaya çıkmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Eğere şimdiki mesleğimin dışında başka iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kaşif yerine bir tıp doktoru olmayı tercih ederdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Aynı tonlumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan kişilerle daha kolay anlaşabilirim .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı severim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Kendimi yetersiz gördüğüm alanlardan kaçınmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Bana göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	"Eğlenceden önce iş" kuralını uygulayan insanlardan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine olan saygısı daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katırsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25.	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri severim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığımda yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Cevabı olmayan soruları sormaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştirme yerine, mesleğim uğruna ilgilerimi değiştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Bir soru çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Zaman zaman sorulara şipşak çözümler bulabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünceler benzetme ve analizlere başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Yakalarımdayı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmışumdur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Sık sık pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Sık sık insanların, yolların ve küçük şeyhillerin isimlerini unuturum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Kesin olmayan ve seziltnesi güç konulardan hoşlanmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Bir çok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Sorunları bir kenara atmayarak, sık sık onların üzerinde çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Ulaşmaya tasarladığım hedeflerim uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazanç ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Bir üniversite profesörü olsaydın teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Yaşamın gizemi ilgimi çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı : B.30.2.NĞÜ.0.12. 00.00/1612  
Dosya No: 302-01  
Konu :Anket Uygulama İzni

14/12/2011

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 03.11.2011 tarih ve 1779 sayılı yazı.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülçin YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ'nin danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi Fakültemiz Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR  
Dekan V.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Gülçin KOCA  
Doğum Yeri ve Tarihi : Çanakkale 1987  
Medeni Hali : Evli  
İletişim Bilgileri : gulcin\_0210@hotmail.com  
05076973487 (GSM)



### EĞİTİM

2001-2005 Niğde Cumhuriyet Lisesi (YDA)  
2005-2009 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü  
2010-2017 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

### İŞ DENEYİMİ

2013- İstanbul Güneşli Ortaokulu – Türkçe Öğretmeni