

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Hazırlayan  
Nazif TÜRKMEN**

**Danışman  
Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ağustos 2014  
KAYSERİ**

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Hazırlayan  
Nazif TÜRKMEN**

**Danışman  
Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU**

**Yüksek Lisans Tezi**

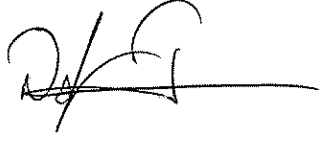
**Ağustos 2014  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Nazif TÜRKMEN

İmza:



**YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI**

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi 'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Nazif TÜRKMEN



Danışman

Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU



ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında Nazif TÜRKMEN tarafından hazırlanan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

.....21.../..08 / ..2014

**JÜRİ:**

Danışman: Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU

Üye: Prof. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye: Yrd. Doç. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 05./09./2014 tarih ve .... 265..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

....05.../..09 / ..2014

Prof. Dr. Ahmet SAHİN  
Enstitü Müdürü V.

# EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Nazif TÜRKMEN**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2014**

**Danışman: Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU**

## **ÖZET**

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 490 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ve yaratıcılıklarını ölçmek için “Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)” ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrencilerin; okudukları program, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin sorulardan oluşan bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu düşük yaratıcılık düzeyinde ve düşük eleştirel düşünme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında

anlamli bir fark olduğu bulunmuştur. En yüksek ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaratıcı düşünme ile sınıf düzeyleri arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark vardır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcılık

**COMPARISON STUDY OF THE EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS IN  
TERMS OF THEIR CRITICAL THINKING AND CREATIVITY LEVEL**

**Nazif TÜRKMEN**

**Erciyes University, Institute Of Education Sciences**

**M.Sc. Thesis, August 2014**

**Supervisor: Yrd. Doç.Dr. Habib HAMURCU**

**ABSTRACT**

In this study the correlation between the critical thinking and creativity level of educational sciences students and their department, grade level, gender, their parents' educational background and their socio-economical background has been explored.

The population of the study was determined as the students studying at the Faculty of Educational Sciences at Erciyes University. The samples consisting of 490 educational sciences students were chosen randomly. It is a descriptive and survey based study. For the purpose of evaluating the critical thinking level of the students "California Critical Thinking Tendency Scale" was used and "How Creative Are You?" scale was determined to evaluate the creativity of the students. A personal information form including the department, grade level, gender, educational background of the parents, socio-economical background was also composed and handed out to the students to be filled.

At the end of the study, a medium level and positive correlation between critical thinking tendency and creative thinking tendency was founded. Our study revealed that many of the students showed low level of creativity and critical thinking level.

The study showed that critical thinking tendency changed substantially depending on the gender of the students. Namely, the critical thinking tendency level of female students is much more higher than the critical thinking level of male students. The grade level of the students, their socio-economical background, their dads' educational background didn't make any difference in the critical thinking tendency level of the students. There is a significant difference between their critical thinking tendency and their department. It was observed that students from the department of psychological counseling and guidance had the highest mean. There is a significant difference between



the students' critical thinking tendency and the educational background of their mothers. The critical thinking tendency of the students whose mothers got high school degree are significantly higher than the ones of the students whose mothers got primary school degree.

It was found that the creative thinking tendency of students highly depends on their gender, socio-economical background and the father's educational background. First grades at the university are better in terms of creative thinking. There is an important higher level of difference in the creative thinking tendency and their department. The creative thinking tendency of the university students at the department of psychological counseling and guidance is not higher than the tendency of students at English Language Teaching department. The students whose mothers graduated from secondary school is higher than the students whose mothers graduated from a primary school.

**Keywords:** Thinking, Critical Thinking, Critical Thinking Tendency, Creative Thinking, Creativity.

## ÖNSÖZ

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda artık düşünen, sorgulayan, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çağımızın gerekli kıldığı insan profilinde düşünme ve düşünme eğitimi ön plana çıkmaktadır. Yeni hazırlanan eğitim programlarında bu doğrultuda hazırlanmaktadır. Günümüz dünyasında gelişmiş ülkelerinden biri olmanın yolu aktif, sorgulayan, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrencilerden, vatandaşlardan geçmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencilere eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri kazandırmaktır. Öğrencilere bu düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir.

Bu amaçla Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin, okudukları programa, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişip değişmediği araştırıldı. Araştırmada elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin, araştırmacılara katkı sağlamasını temenni ederim.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde çalışmanın başlangıcından sonuna kadar değerli katkılarıyla beni yönlendiren, bilgi ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Habib HAMURCU'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, tanıştığım ve bilgilerine başvurduğum Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kıymetli hocalarına verdiği emeklerden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimime devam etmemde bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma, okul idarecilerine ve anket çalışmamda bana yardımcı olan arkadaşlarıma ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca manevi desteğiyle beni bir an yalnız bırakmayan, beni yetiştirip bugünlere getiren, varlığıyla yaşam kaynağım olan anneme, babama, kıymetli kardeşlerime bana hep destek oldukları ve bana güvendikleri için sonsuz teşekkür ederim.

**Nazif TÜRKMEN**

**KAYSERİ,2014**

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
ONAY: .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	i
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem .....	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Varsayımlar .....	5
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	7
KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1.Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	7
2.2.Yaratıcı Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	14
BÖLÜM III.....	21
KURAMSAL AÇIKLAMALAR .....	21
3.1. Eleştirel Düşünme Kavramı.....	21
3.1.1.Eleştirel Düşünme Becerileri.....	23
3.1.2.Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Önemi.....	28
3.1.3.Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri .....	30
3.1.4.Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü .....	33
3.2.Yaratıcı Düşünme Nedir?.....	36

3.2.1. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar .....	38
3.2.2. Yaratıcılık Nedir?.....	40
3.2.3. Yaratıcılık Süreci ve Basamakları.....	42
3.2.4. Yaratıcı Bireyin Özellikleri .....	45
BÖLÜM IV .....	i
YÖNTEM.....	49
4.1. Araştırmanın Modeli .....	49
4.2. Evren ve Örneklem .....	50
4.3. Veri Toplama Araçları .....	52
4.4. Verilerin Toplanması.....	55
4.5. Verilerin Analizi .....	55
BÖLÜM V.....	i
BULGULAR .....	56
5.1. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları .....	56
5.2. Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular .....	57
5.3. Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları .....	57
5.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ...	58
5.5. Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	59
5.6. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	60
5.7. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği .....	63
5.8. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği .....	66
5.9. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Bulgular .....	67
5.10. Öğretmen Adaylarının Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular.....	67
5.11. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları.....	68
5.12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği..	69

5.13.Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği.....	70
5.14.Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği .....	72
5.15.Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği .....	74
5.16.Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği .....	76
BÖLÜM VI .....	78
TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	78
6.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Yaratıcı Düşünme Arasındaki İlişkiye Yönelik .....	78
6.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Tartışma ve Yorumlar .....	78
6.3. Yaratıcı Düşünme ile İlgili Tartışma ve Yorum .....	82
6.4.Sonuçlar .....	84
6.5. Öneriler.....	86
6.5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	86
6.5.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	86
KAYNAKÇA .....	88
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	100
EK 2 : “NE KADAR YARATICISINIZ?” YARATICILIK ÖLÇEĞİ.....	101
EK 3: CALİFORNİA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ .....	103
ÖZGEÇMİŞ.....	106

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Yaratıcı Düşünme Süreci Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar .....	38
<b>Tablo 2.</b> Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Program, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Algıladıkları SED, Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Dağılımlar .....	50
<b>Tablo 3.</b> Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları.....	56
<b>Tablo 4.</b> Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	57
<b>Tablo 5.</b> Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları.....	58
<b>Tablo 6.</b> Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	58
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 8.</b> Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	59
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	61
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 12.</b> Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 13.</b> Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel	

	Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	64
<b>Tablo 14.</b>	Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 15.</b>	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları .....	65
<b>Tablo 16.</b>	Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	66
<b>Tablo 17.</b>	Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 18.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı .....	68
<b>Tablo 19.</b>	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları .....	68
<b>Tablo 20.</b>	Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	69
<b>Tablo 21.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 22.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tukey Testi Sonuçları .....	70
<b>Tablo 23.</b>	Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	71
<b>Tablo 24.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 25.</b>	Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	72
<b>Tablo 26.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	72
<b>Tablo 27.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları .....	73
<b>Tablo 28.</b>	Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı	

	Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	74
<b>Tablo 29.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları..	75
<b>Tablo 30.</b>	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları .....	75
<b>Tablo 31.</b>	Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	77
<b>Tablo 32.</b>	Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	77

### **EKLER LİSTESİ**

<b><u>Ekler</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Ek- 1 Kişisel Bilgi Formu .....	100
Ek- 2 “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği.....	101
Ek- 3 California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği .....	103



**KISALTMALAR**

**AED:** Anne Eğitim Durumu

**BED:** Baba Eğitim Durumu

**SED:** Sosyo Ekonomik Düzey

**EDE:** Eleştirel Düşünme Eğilimi

**YD:** Yaratıcı Düşünme

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Günümüzde, nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan gücü de ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan en önemli öğelerden birisi eğitimidir. Eğitimin temel amacı, bireyin yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına hizmet etmektir. Özellikle bilimde hızlı gelişmelerin olduğu, teknolojinin hayatımızın en önemli parçalarından biri haline geldiği günümüzde, çağdaş insanın içinde yaşadığı değerler ve yaşam biçimi de hızlı bir değişime uğramaktadır.

Bu gelişmelere bağlı olarak, eğitim sisteminde de diğer alanlar da olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Bundan dolayı da hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından, büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmak mümkün değildir. Küreselleşme sürecinde, bilgi edinme ve bilgi üretme de önem kazanmıştır. Ülkeler bilgi toplumuna ulaşmak ve nitelikli insan gücü oluşturmak çabası içerisindedirler. Bu da ülkelerin ekonomik politikalarının yanında eğitim politikalarını da değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerinin çoğu, sosyal ve ekonomik alandaki değişimler, teknolojideki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda yenilikler yapmaktadırlar.

Dünyada bu gelişmelerin yaşanması, ülkemizde eğitilmiş insan gücüne olan talep, AB normlarına uyum süreci, sosyal, kültürel, toplumsal alanlardaki değişiklikler, bilim ve teknolojideki gelişmeler eğitim alanında da değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Yağcı,2008).

Sadece bilgiye sahip bireylerin sürekli değişen ve gelişen dünyamıza ayak uydurması mümkün değildir. Çağdaş dünyanın şartları günümüz bireyelerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Günümüzde bireyelerin ne kadar çok şey bildiği değil, bilgiye ulaşma sürecinde ne kadar faal olduğu önem kazanmaktadır. Ayrıca, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasını zorluğu karşısında, bireyelerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları üst düzey düşünme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (Demirel,1993).

Bu açıdan, değişen ve gelişen dünyamızda eleştirel düşünme becerilerine sahip, bilgi üreten, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireyelerin yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu durum, eğitimde de yeni beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, farklı, yaratıcı ve özgün düşünebilecek bireyeler yetiştirmektir. Tüm dünyadaki bu genel değişim, eğitim sistemlerini etkilemekte ve eğitim programları gözden geçirilerek çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde geliştirilmektedir (Akbiyık ve Seferoğlu,2006:91).

Eğitim sisteminin; öğrencilerin zihinsel olarak gelişimlerini sağlayabilmesi ve ülke kalkınmasına yardımcı olabilmeleri için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekir (Özden,2005:6-19). Eleştirel düşünme becerisi kişinin hayata bakışını değiştirir, olayları alternatif bakış açılarıyla değerlendirmeyi, madalyonun diğer yüzünü görebilmeyi, önyargıdan uzak birçok beceri yaşamına dâhil olur. Düşünme becerisi sadece bireysel konulardaki maksimum potansiyel için bir araç değil, hem de konuların transfer edilmesi ve sınıf içi genel becerilerdir (Mckendree ve Stening,2002:57-67).

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi nitelikli bireyeler yetiştirme açısından oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi sağduyu ve bilimsel kanıtlarla uyuşan net hükümlere varmak için somut veya soyut konular üzerinde düşünme süreçlerini de içermektedir (Ceyhan,2011). Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir (Yenilmez ve Yolcu,2007). Var olan bilgileri sentezleyerek ve üzerine yeni bir şeyler katarak ortaya daha farklı ve özgün bir yapı çıkarmaktır. Yaratıcı düşünme için bir olaya birden fazla

pencereden bakabilmek ve farklı yorumlarda bulunabilmek gereklidir. Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir (Yalçın ve Yaman,2005).

Bu nedenle öğretmen adayların özellikle meslekte önemli bir yer tutacak olan problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

### 1.1.Problem

Hızla gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte toplumların ihtiyacı olan birey özellikleri de değişmektedir. Toplumlar kendilerini gelişmişlik düzeyine taşıyabilecek bireylere ihtiyaç duymaktadır. Her şeyin hızlı bir değişim içinde olduğu çağımızda bir toplumun bilgi birikimine sahip olması önemli olmakla birlikte, daha önemli olan özgün ve yeni bilgileri üretebilmesinin gerektiğidir. Bilgi üretebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir ürünüdür. Dolayısıyla eleştirel, yaratıcı ve bilimsel düşünebilen, sorgulayan, analiz ve sentez yeteneğine sahip, problemlere farklı bakış açıları geliştirebilen bireylere duyulan ihtiyaç, toplumsal yaşantıda aranan bir durum haline gelmiştir(Ceyhan,2011).

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisinin kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiği bir gerçektir. Bunun yanında örgün eğitim yoluyla da geliştirilebilir. Okul ortamı öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde bulunduğu sosyal ve canlı bir ortamdır. Bu ortamda eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, yaratıcı düşünme becerilerini sergileyebilen bireyler yetiştirebilmek, her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenlerle mümkündür. Bu açıdan öğretmenler, etkileşime açık, demokratik, sorgulayabilen, düşüncelerin rahatça ifade edildiği, etkili iletişim becerilerinin sergilendiği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bu ortamın sağlanması öğretmenlerin kendine ve olaylara eleştirel bakabilen, yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Bundan dolayı eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeylerini ele almak ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemek için böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yukarıdakilerden hareketle bu çalışmanın **problem cümlesi**;

“Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki nedir? ” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri nedir?
2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında;
  - a) Okunulan Bölüme göre anlamlı fark var mıdır?
  - b) Cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?
  - c) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
  - d) Anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
  - e) Algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı fark var mıdır?
3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri nedir?
4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında;
  - a) Okunulan Bölüme göre anlamlı fark var mıdır?
  - b) Cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?
  - c) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
  - d) Anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
  - e) Algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı fark var mıdır?

## 1.3.Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği ve bilginin katlanarak çoğaldığı ve geliştiği dünyamızda, toplumların amacı, araştırmacı, katılımcı, başkalarına hoşgörülü ve saygılı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini kısa sürede uygulamaya dönüştürebilen, problemleri hissedip bunlara kısa sürede çözüm bulan, yaratıcı, aktif, sorgulayıcı ve “eleştirel gözle bakabilen” bireyler yetiştirmektir(Aybek,2006).

Değişen eğitim programlarıyla birlikte eğitime bakış açısı da değişmiştir. Öğrencinin hazırlanan öğrenme ortamlarıyla; yaparak, yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Yeni öğretim programının hedefi okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, bilişim teknolojilerini etkin ve verimli kullanabilen, başkalarıyla birlikte çalışabilen ve kendini doğru ifade edebilen sorgulayan, düşünen, sorun çözen ve yaratıcı insanlar yetiştirmektir.

Toplumda yer alan her bir bireyin, teknoloji ve bilgiyle baş edebilmesi için eleştirel düşünmesi ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşması gerektiğini söyleyen Özgür (2007), bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görevin öğretmenlere düştüğünü belirtmektedir. Bu nedenle sınıf içinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir.

Eleştirel düşünme, eğitimde önemli ve temel bir konudur. Bilimde ve diğer disiplinlerde eleştirel düşünmeyi öğretmenin temel amacı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve onları hayatta daha başarılı olabilmeleri için hazırlamak olmalıdır. Eleştirel düşünme eğitimi, bireyleri hayat boyu öğrenen kişiler olmaya hazırlar (Derelioğlu,2004).

Bir toplumun gelişmesi ve geleceği, o toplumdaki öğrencilerin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir. Bu anlamda bireyleri topluma hazırlayan eğitim kurumlarının, bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu anlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ve yaratıcı düşünme düzeylerine dikkat çekme, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleme önemli bir yere sahiptir. Elde edilecek sonuçların konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan hizmet içi faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Varsayımlar**

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve yaratıcılık düzeylerini değerlendirecek nitelikte olduğu,

3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, ölçekleri doğru ve samimi yanıtladıkları kabul edilmektedir.

### 1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile
2. Kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve ‘Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)’ ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.”

### 1.6.Tanımlar

**Düşünme:** Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, tasarlama, anımsama (Ceyhan,2011).

**Eleştirel Düşünme:** Bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek (var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak) bir yargıya ulaşmaktır (Kurnaz,2007).

**Yaratıcı Düşünme:** Yaratıcı düşünme buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimi ve bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur (Yenilmez ve Yolcu,2007:96).

## BÖLÜM II

### KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Uluçınar (2012), Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla birlikte, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlerinin demografik özellikler açısından anlamlı farklılaşmaların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, demokratik değer düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, demokratik değerleri ve bazı demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, demokratik değerlere daha fazla önem vermektedirler. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri yaş, cinsiyet, ailevi özellikler ve genel not ortalaması ile açıklanmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Öğrencilere demokratik değerleri kazandırmak için eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler yapması önerilmektedir.

Schreglmann (2011) Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine Ve Düzeyine Olan Etkisi, adlı çalışmasında, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Bilim Tarihi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden



biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlemiştir. Çalışmada gruplar bir deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney ve kontrol grubunun dersine girmiştir.

Kaya (2010) Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri, başlıklı çalışmada, öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerine etkilerinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, deney grubundaki öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı yani benzer oldukları, deney grubu ve kontrol grubunun ön test – son test sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda son test sonuçları ile paralellik gösterdikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmede de kontrol grubuna uygulanan ölçek sonuçlarıyla benzerlikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Ekinci (2009) Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, konulu bu çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

Ceyhan (2011), İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki, başlıklı bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerinin düşük, duygusal zekâlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, medeni duruma, çalışılan kuruma, öğretmen grubuna(sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın hizmet yılına göre 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin çalışılan kuruma, hizmet yılına, öğretmen grubuna(sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın cinsiyete göre bayan öğretmenler; medeni duruma göre bekâr öğretmenler; mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Karabacak (2011), yapmış olduğu bu araştırmayı ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma ilişkiyel tarama modeline uygun yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek, sınıf öğretmeni bayan olan ve sınıf mevcudu 20-30 kişilik olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Cinsiyete göre sadece eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma bulunurken diğer becerilerde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

İşlekleler (2008), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programının öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını arttırdığı gözlenmiştir.

Gülveren (2007), hazırlamış olduğu bu araştırmasının amacını, eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemek olarak belirlemiştir. Bu amaçla eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ve eleştirel düşünmenin alt boyutları ile bölüm, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, annenin eğitimi, babanın eğitimi, annenin iş durumu, babanın iş durumu, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin mezun olduğu okul türü, yaş ve akademik ortalama arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yeterli değildir. Bayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilere göre daha iyidir. Bölümler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Anne ve babanın işi ve eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Normal öğretim öğrencileri, ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılıdırlar. Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri eleştirel düşünmede etkili değildir. Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri daha iyidir.

Kurnaz (2007), yapmış olduğu bu çalışmada “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erışı ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonunda İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntem beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin artırılmasında deney ve kontrol gruplarında uygulanan üç yaklaşım da etkili olmuştur. En etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri eşit düzeyde etkilidir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan tüm etkinlikler tüm gruplarda, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisi de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkilidir.

Kalelioğlu (2011), yapmış olduğu bu araştırmada, harmanlanmış öğrenme ortamları için tasarımılanan çevrimiçi tartışma forumu yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre tartışma yapısı, öğretmen adaylarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi anketi ile belirlenen eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmamıştır. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş yapıdaki çevrimiçi tartışmaları eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme performansları incelendiğinde, üç grup içinde en çok yönlendirilmiş gruptakilerin çevrimiçi tartışmalarda eleştirel düşüncelerini yansıttıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının acık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, farklı çevrimiçi tartışma yapılarını kullanan gruplar arasında yönlendirilmiş gruptakilerin en memnun grup olduğu belirlenmiştir. Grupların karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, üç grupta da benzer sorunların yaşandığı görülmüştür. Buna göre, her üç gruptaki öğretmen adayları da akıcı tartışmaların yapılamamasını ve tartışma içermeyen yorumların yazılmasını sorun olarak ifade etmişlerdir. Sınıf Yönetimi dersinin çevrimiçi tartışmalarla desteklenmesi konusunda en olumlu görüşe sahip grup yönlendirilmiş gruptur, onu sırasıyla yapılandırılmış grup ve serbest grup izlemektedir. Ancak her üç grup da çevrimiçi tartışmanın iyi, etkili ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, tüm katılımcılar çevrimiçi tartışmalar sayesinde derste işlenen konuların, özellikle de sınıf yönetimi modellerinin daha kalıcı olarak öğrenildiği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Çevrimiçi tartışmaların düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine en çok yönlendirilmiş grup inanmaktadır. Her üç gruptaki öğretmen adayları çevrimiçi tartışmaların en çok farklı düşünceleri görme, çözüm ortaya koyma ve farklı bakış açılarını kullanma üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedirler. Çevrimiçi tartışma sürecinin daha etkili olması için en çok öneri sırasıyla yönlendirilmiş, yapılandırılmış ve son olarak da serbest grup tarafından yapılmıştır. Her üç gruptaki öğretmen adayları da benzer öneriler geliştirmişlerdir. En çok yapılan öneriler şöyledir: Tartışma süreci ile ilgili dönüt verilmesi, grupların yalnızca tek bir bölümün öğrencilerinden oluşması ve tartışmaların her hafta olmamasıdır. Çevrimiçi tartışmanın öğrencilere kazandırdıkları sorulduğunda sırasıyla en çok kazanım yönlendirilmiş grup, daha sonra yapılandırılmış grup ve son olarak da serbest grup tarafından belirtilmiştir. Her üç grup tarafından da

belirtilen kazanımlar: derste anlatılan sınıf yönetimi modellerini daha iyi anladıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri ve eleştirel düşünebildikleri biçimindedir.

Akıllı (2012), yapmış olduğu bu çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip ve yaratıcı değildir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında öğrencilerin cinsiyetlerine ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, ancak anne eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaratıcılıkları arasında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, fakat baba eğitim durumları ve anne eğitim durumlarına ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dinçer Göbel (2013),bu araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin kendilerini tamamen yeterli hissettikleri, eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları ve eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile cinsiyetleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleğinden memnun olup olmama durumu ve eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak mezun oldukları fakülte, mesleki kıdemi, eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu ve ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, sınıflarındaki öğrenci sayısı, mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu, eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu ve ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak mesleki kıdemi, çalıştıkları yerleşim yeri, çalıştıkları okulun

sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğinden memnun olup olmama durumu ve eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Has (2012), araştırmasının amacını Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi ABD öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri tespit etmek olarak belirlemiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 50 Fransız Dili Eğitimi ABD öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere 3 bölümden oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun 1. Bölümü kişisel bilgiler ile ilgilidir. 2. bölüm eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen 20 önermeden oluşmaktadır. 3. bölümü ise öğrencilerin Fransız Dili Eğitimi ABD' da eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek ve öğretmek için neler yapılmalı konusunda görüşlerini paylaşmaları için bir öneriler bölümü şeklindedir. Öğrencilerin tutarsız cevapları nedeniyle, eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyleri konusunda kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu beceriye sahip olma durumlarının cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde formlar tek tek incelenmiş ve sözel olarak sunulup yorumlanmıştır.

Chaim vd. (2000), İsraili 588 on birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin doğruluğu arama ve açık fikirlilik alt maddelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kırsal ve kentsel bölgelerde eğitim gören öğrenciler arasında kırsal bölgelerde eğitim görenlerin ölçekten aldıkları puanların daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Wangensteen vd. (2010), çalışmalarında yeni mezun olmuş hemşirelik bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini tanımlamayı ve önceki bilgilerin eleştirel düşünme eğilimini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında California Eleştirel Düşünme Eğilim ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların %80'inin pozitif eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiş ve ölçekten yüksek puan alanların 30 yaş ve üzeri hemşireler olduğu belirtilmiştir.

Yang ve Lin (2004) yapmış olduğu çalışmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 10-11. Sınıfta okuyan 1119 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme

eğilimi yüksek olan bir öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine paralel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeh ve Chen (2003), hemşirelik bölümünde okuyan Amerika ve Çin’de ki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Araştırma sonunda Çin hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri Amerikalı hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Cheung ve arkadaşları (2001), 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, aileleri üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

## **2.2.Yaratıcı Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yıldız (2012), Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Orta Öğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi adlı çalışmasında Ortaöğretim 10. Sınıf Biyoloji dersinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi durumunda dersi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin, biyoloji dersindeki yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Karaçelik (2009), bu çalışmasında, okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerini ve öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında yaratıcı düşünceyi etkileyebilecek bazı faktörlerle arasındaki ilişkiyi incelemiştir.Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarıyla öğretmenlerin akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerindeki puanlarının akıcılıktan orijinalliğe düşüş gösterdiği saptanmış, ayrıca öğretmen adaylarıyla öğretmenler arasında yaratıcı düşünme düzeylerinin orijinallik boyutunda fark olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türüyle yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin

esneklik boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin akademik yeterlilik algılarıyla yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin orijinallik boyutunda anlamlı fark bulunmuş, bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcuduyla yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin esneklik boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme beceri düzeyleriyle sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülürken hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, anne-babalarının mesleklerinden ve eğitim durumlarından etkilenmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemler dikkate alınarak yapılan inceleme sonucu ise akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutunda yüksek yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin ilk tercihlerinin, genellikle derslerde öğrencinin uygulama yapmasına olanak sağlayan yöntemlerden yana olduğu görülmüştür.

Kurtuluş (2012),Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarıya Etkisi adlı tez çalışmasının amacı, Fen ve Teknoloji dersi kapsamında yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanıldığı araştırma, Kars ili merkezinde öğrenim gören 48 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan ‘Vücudumuzda Sistemler’ ünitesi, deney grubuyla yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamaları ile kontrol grubuyla ise Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı öğretim uygulamaları ile işlenmiştir. Araştırma öncesinde ve sonrasında her iki gruba da Bilimsel Yaratıcılık Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi ve ‘Vücudumuzda Sistemler’ ünitesi için geliştirilmiş Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden ve derslerin gözlemlenmesinden nitel veriler elde edilmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç beceri ve akademik başarı test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamaları ile öğrencilerdeki mevcut yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı düzeylerini çok daha üst seviyelere taşıyacağı söylenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler bu uygulamalar sayesinde düşünme güçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştiğini, olaylara çok yönlü bakabildiklerini ileri sürmüşlerdir. Gözlem verileri bu bulguyu destekler niteliktedir. Birbirleriyle olan ilişkileri düşünüldüğünde öğrencilerin



yaratıcılıkları, akademik başarıları ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için Fen eğitiminde bilimsel yaratıcılığa yönelik uygulamaların arttırılması önerilmektedir.

Yasavur (2013) , İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları konusunda yapmış olduğu çalışmasının amacını Hayat Bilgisi dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için programda önerilen etkinliklerin ne sıklıkta gerçekleştirdiklerinin ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların betimlenmesi şeklinde belirlemiştir. Sonuç olarak; üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “gösterip yaptırma” yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine programda önerilen tekniklerden öğretmenlerin en sık kullandıkları “soru- cevap” tekniği; önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “konuyu farklı kaynaklardan araştırabilme etkinliği ile benim de fikrim var etkinliğinin” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ise en sık “kısa cevaplı sorular”ın kullanıldığı görülmüştür. En sık karşılaşılan sorunun ise, “velilerin ilgisizliği” olduğu ortaya çıkmıştır.

Dilek (2013) , araştırmasının amacını ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri üzerinde sosyo-kültürel özelliklerin etkisi olarak belirlemiştir. Yapılan bu çalışmada cinsiyet, okul öncesi eğitim, not ortalaması, sınıf, ortalama aylık gelir, internet kullanımı ve okunan kitap sayısı değişkenleriyle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın meslekleri değişkenleriyle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Yaratıcı düşünme becerisinin okul başarısı, cinsiyet gibi belirgin değişkenlerden bağımsız olması bu düşünme becerisinin okul desteği ve her türlü sosyal iletişim aracıyla gelişebileceğini gösterebilir, şeklinde sonuçlar elde etmiştir.

Karaduman (2012), İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişmeye Etkisi adlı doktora araştırması, farklı bireysel özelliklere sahip üstün zekâlı öğrencilere yönelik onların akademik beklentilerini karşılayacak bir Geometri programının geliştirilmesi,

uygulanması ve etkililiğinin sınanmasını kapsamaktadır. Bu amaçla 5. sınıf Matematik dersindeki Geometri üniteleri olan “Geometri-Ölçme” ve “Geometri-Ölçme-Sayılar” üniteleri için üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak ünite programı oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programının öğrencilerin başarı, geometri öğrenimdeki uzamsal yetenek ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Sayan (2010) , İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi, Öz Kavramı Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri başlıklı araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine, öz kavramlarına ve akademik başarılarına etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesi anlamlı farklılık olmamasına rağmen uygulama sonrasında görülen fark deney grubu lehinedir. Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları açısından sonuçlara baktığımızda deney ve kontrol grupları arasında akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında uygulama öncesi anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulama sonrası son test sonuçlarına baktığımızda esneklik boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmakla beraber akıcılık ve orijinallik boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öz kavramı açısından sonuçları incelediğimizde kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Deney grubunda uygulanan materyaller yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı, akademik başarı üzerinde cinsiyet faktörü açısından bir farklılık oluşturmamaktadır. Sonuç olarak; bu araştırmada, fen ve teknoloji dersi için geliştirilmiş olan materyallerin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda yaratıcılığın alt boyutları olan esneklik boyutunda da pozitif yönde etkileri görülmektedir. Bu noktadan hareketle geliştirilmiş olan materyallerin fen ve teknoloji dersine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Turan (2010) , Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri İle Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün belirlemeyi

amaçlamıştır. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ortam düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinin algılanan problem çözme becerilerini yordamada, algılanan problem çözme becerilerinin de yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerini yordamada anlamlı olduğu; ancak eleştirel düşünme becerilerinin yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerini yordamada anlamlı olmadığını göstermiş ve yapılandırmacı ortam sağlama becerilerini açıklamaya yönelik önerilen model doğrulanmıştır.

Öztürk (2010) , Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkililiği başlıklı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın yaratıcı düşünme becerisi desteklenerek uygulanan eğitimin, öğrencilerde akademik başarıyı, becerileri, cinsiyet değişkeni içinde başarılarının artıp artmadığı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği deney grubunda akademik ders başarıları ve Piaget Kâğıt Kalem testi (Concrete – Operational Reasoning Test) Beceri ölçeği puanları arasında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2011) , İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı Ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi başlıklı araştırmasının amacını; öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, bu süreçte kararları kendisi vererek öz düzenleme fırsatını elde ettiği bir model olan aktif öğrenme yönteminin; ilköğretim düzeyinde yaratıcı düşünme, akademik başarı ve matematik dersine karşı tutum düzeylerine etkisini inceleyerek eğitimciler ve araştırmacılara önerilerde bulunmak olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre matematik dersinde uygulanan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, akademik başarı ve derse karşı tutum düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ilköğretim matematik öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin

bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamaları ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine fırsat tanımaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Broinowski (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sağlanan okul öncesi eğitim programının kalitesinin ve öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık yeteneği arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim merkezlerinde programlar sırasında okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirmenin yollarını araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenin sahip olduğu sezgi ve hayal gücü ile çocukların yaratıcılığı ve hayal gücü arasında ayrıca kaliteli bir okul öncesi eğitim programı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır(akt;Karaçelik,2009).

Maria (2012), Çevre Eğitiminde Yaratıcı Düşünme başlıklı çalışmasında Yunan Ortaöğretim öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yaratıcı Düşünme becerilerini incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre bu çalışmaya katılanlar çevre eğitiminde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler çevre sorunlarının çözümü için yaratıcı düşünmeye ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen veriler Çevre Eğitiminde Yaratıcı Düşünme konusunda daha farklı çalışmalar için başlangıç teşkil etmektedir.

Grai (2000), “Problem Çözme ve Matematikte Yaratıcılık” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çoğu ortaokul ve ilkokul matematik sınıflarında yürütülen matematik derslerinde konuların, sanki tam ve değişmez bir bilgi bütünüymiş gibi kurulmuş olan kurallar ve prosedürlerle birlikte öğrencilere öğretildiği belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin problemi başarıyla çözmek için kendi yaratıcılıklarını kullanmaları gereken durumlar sayesinde matematiğin karmaşık dokusunu ve güzelliğini takdir edebilecekleri, öğretmenlerin, öğrencilerin tarihi bağıntıları görmesine ve matematiği yaratma sürecini kendilerinin denetimlemelerine izin vererek, öğrencilerin matematiğin yasayan ve değişen bir bilgi bütünü olduğunu anlamalarına yardımcı olabilecekleri, öğrencilerin verileri toplayarak formül oluşturmalarını ve hipotez üretmelerini isteyerek, matematikte güvenle ilerlemeleri için öğrencilere gereken araç gereçleri onlara sunmuş olabilecekleri belirtilmiştir.

Matud, M. Pilar, Rodríguez, C., Grande, J.(2007) yapmış oldukları araştırmada cinsiyetin farklı eğitim seviyelerinde yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Kadın ve erkeklere Torrance 'nin şekilsel ve sözel yaratıcı düşünme

testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim seviyesine ve cinsiyete göre şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu bayanların ilk ve orta dereceli okullardan mezun olan bayanlara oranla daha yaratıcı olduğu, fakat farklı eğitim seviyelerindeki erkekler arasından önemli bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Laius ve Rannikmae (2005) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini bilimsel ve teknolojik okuryazarlık öğretiminin nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada; çelişki olay testi uygulayarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. “Kâğıt icat edilmeseydi Dünya ne durumda olurdu? :Hayal et” şeklinde bir olay verilmiş; soru sorma, nedenleri önerme ve sonuçları tahmin etme olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin cevapları akıcılık, esneklik ve karmaşıklık kategorilerinde analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bilimsel ve teknolojik okuryazarlık öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (akt;Sayan,2010).

Seo vd. (2005), “Koreli Fen Öğretmenlerinin Üstün Zekâlıların Eğitimindeki Yaratıcılık Anlayışları” adlı bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada yaratıcılık anlayışlarıyla ilgili olarak açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Fen öğretmenleri bilişsel bileşenleri çok iyi kavradıkları ve yaratıcılığı akılsal becerilerle iyi derecede bağdaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık kişisel ve çevresel yaratıcılık unsurları hakkında daha az farkındalık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lemons (2005), lise öğrencilerinin kendi yaratıcılıklarının farkındalık düzeyi ile ilgili nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya “ Eğer herkeste yaratıcılık yeteneği varsa, niçin biz yaratıcı değiliz?” ve “İnsanların kendi yaratıcılık kabiliyetleri konusundaki inanışları nelerdir?” soruları rehberlik etmiştir. Açık uçlu sorularla kendi yaratıcılıkları ile düşünceleri öğrenilmiştir. Araştırma 242 kolej öğrencisi üzerinde yapılmış ve yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin birçoğunun yaratıcılık konusunda yeterli öz yeterliliğe sahip olmadığı bulunmuştur (akt;Özcan,2009).

## BÖLÜM III

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde; eleştirel düşünme kavramı, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünen bireyin özellikleri, eleştirel düşünme eğilimi ve önemi, eleştirel düşünme öğretimi, eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü, yaratıcı düşünme kavramı, yaratıcı düşünmeye yönelik kuramsal yaklaşımlar, yaratıcılık kavramı, yaratıcılık süreci ve basamakları ve yaratıcı bireyin özellikleri konuları yer almaktadır.

#### 3.1. Eleştirel Düşünme Kavramı

Dünyanın sürekli bir değişim içinde olması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmıştır. Ancak eğitim sisteminin bu gerekliliğin dışında kaldığı, gelişimin ve değişim in beraberinde getirdiği nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu durumu engellemek için bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir.

Düşünceye verilen önem göz önüne alındığında, sürekli değişen dünyada, bireylerin iyi bir düşünür olarak toplumda yerlerini almaları için, yaşam boyu edindikleri bilgileri işlemekten geçirerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, geçmişten bu güne farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş olup bugün adından sıkça söz edilen bir kavram haline gelmiştir. Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin birbirinden çok farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarında Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latinceye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme sadece olumsuzlukları ortaya çıkarma veya kötüleme

değil, aynı zamanda o işin, kişinin, olayın ya da ürünün olumlu yönlerini de ortaya koymayı içerir(Kaya, 1997). Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Schreglmann,2011).

Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak,2008).

Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedirler. Bu boyutlar; (1) sorunu tanıma, (2) sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, (3) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, (4) ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, (5) geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma, olarak özetlenebilir (akt; Karabacak,2011).

Cüceloğlu (1999:255) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme, bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu,2001: 20).

Eğitim alanında eleştirel düşünme konusunda çalışmalar yapmış olan Ennis "Eleştirel Düşünme Kavramı" isimli makalesinde "durumlar ya da sorunlar hakkında doğru değerlendirmeler yapma" biçiminde eleştirel düşünmeyi tanımlamaktadır. Ennis (1985:45) "neye inandığımız veya ne yaptığımıza karar vermeye odaklandığımız

yaratıcı ve akla yakın düşünme" olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır. Bu tanım eleştirel düşünmenin özelliklerini ve pratik etkinlikleri içermektedir.

Sternberg ve Baron (1985:42) eleştirel düşünme ile problem çözme arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur. Sternberg ve Baron eleştirel düşünmeyi "tanımlama ve sınıflama, bilgiyi yargılama, problemi çözmeden önce sonuç çıkarma ve akla uygun sonuçlar çıkarma" olarak tanımlamışlardır.

Eleştirel Düşünme ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarsak, eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme.
2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışıma,
3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma,
4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma,
5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme,
6. Doğrulan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma (Aydın,2000: 138).

Sonuç olarak, eleştirel düşünmenin, herhangi bir konuda, bir amaca yönelik, diyalektik, sorgulayıcı, şüpheci bir süreç içinde denenceleri kurmak ve bu denenceleri test ederek en uygun seçeneğin ilgili konu hakkında bir yargıya ulaşılmasında kullanılması durumudur denebilir.

### **3.1.1.Eleştirel Düşünme Becerileri**

Eleştirel düşünmenin kavramsal açıklamalarındaki tartışmalarla birlikte onun doğasının ne olduğunu anlamak için derinlemesine incelemek gerekir. Eleştirel düşünme, alan yazına bakıldığında tek bir beceriden ibaret basit bir düşünme şekli değildir. Birçok beceriyi içine alan geniş bir düşünme şeklidir (Karabacak,2011). Bu anlamda, eleştirel düşünmeye zihinsel bir aktivite olarak *beceri*, bir davranış ve tutum olarak *eğilim*, ve günlük hayatta rutinleşen davranış biçimleri ile bütün olarak incelemek için *alışkanlık* boyutlarında araştırılmalıdır (Gündoğdu,2009). TDK'ye göre beceri "elinden iş gelme



durumu, bir işi başarma ve bir işlemleri amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği”, eğilim ise “bir işi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünmenin hangi beceri, eğilim ya da boyutlardan oluştuğu konusunda da çok sayıda araştırmacı fikir belirtmiştir. Bu becerilerin neler olduğunu görmek adına bazı bilim insanlarının fikirleri şöyledir:

Eleştirel düşünme süreci ile ilgili uzun yıllar çalışma yapan Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır.

#### 1. Açıklığa kavuşturma becerileri

- Bir soru üzerinde odaklanma
- Tartışmaları analiz etme
- Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma

#### 2. Destekleme Becerileri

- Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama
- Gözlem raporlarını yargılama

#### 3. Çıkarım Becerileri

- Eldeki verilerden çıkarım yapabilme
- Tümdengimsel düşünebilme
- Değer yargıları oluşturabilme

#### 4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri

- Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme
- Sayıltıları belirleyebilme

#### 5. Strateji ve teknik becerileri

- Bir harekete karar verme
- Diğerleriyle etkileşim (akt; Doğanay,2010).

Siegel (1992)'e göre, eleştirel düşünme eğilimine, nedenler ya da gerekçelerle uygun bir şekilde hareket halinde olma eğilimi olarak tanımlar. Eleştirel bireylerin öncelikle

eleştirel ruha sahip olması eleştirel düşünme eğilimleri sahip olmada önemli bir etken olarak düşünülmektedir (akt;Uluçınar,2012).

Facione (1990), eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmiştir.

**Yorumlama:** Geniş bir tecrübe, durum, veri, olay, yargı, eğilim, inanç, kural, prosedür ya da ölçüt yelpazesinin anlam ya da önemini anlamak ve ifade etmek.

**Analiz:** İnançları, yargıları, tecrübeleri, sebepleri, bilgileri ya da fikirleri ifade etmek için tasarlanmış ifadeler, sorular, kavramlar, tanımlar ya da diğer temsiller arasındaki tasarlanmış ve gerçek çıkarımsal ilişkileri tespit etmek.

**Değerlendirme:** Bir insanın algısının, tecrübesinin, durumunun, yargısının, inancının ya da fikrinin tarifleri ya da hesabı olan ifadeler ya da diğer temsillerinin güvenilirliklerini değerlendirmek ve ifade, tarif, soru ya da diğer temsil şekilleri arasındaki gerçek ya da tasarlanmış çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek.

**Çıkarım Yapma:** Mantıklı sonuçlar çıkarmak; varsayım ve hipotezler oluşturmak; veri, ifade, ilke, kanıt, yargı, inanç, fikir, kavram, tarif, soru veya diğer temsil şekillerinden gelen geçerli bilgiyi göz önüne almak ve sonuç çıkarmak için gereken unsurları tespit etmek ve elde etmek.

**Açıklama:** Bir muhakemenin sonuçlarını ifade etmek; o muhakemeyi insanın sonuçlarını temellendirdiği, delile dayanan, kavramsal, yöntembilimsel, ölçütsel ve içeriksel düşüncelerle doğrulamak ve bir muhakemeyi ikna edici iddialar şeklinde sunmak.

**Öz Düzenleme:** Bir insanın kendi bilişsel faaliyetlerini, o faaliyetlerde kullanılan unsurları ve çıkarılan sonuçları özellikle kendi çıkarımsal kararlarına analiz ve değerlendirmedeki yeteneklerini birinin muhakeme ya da sonuçlarını sorgulama, onaylama, geçerli kılma ya da düzeltmeye yönelik bir bakışla uygulayarak kendi farkındalığında izlemesi(akt;Bodur,2010).

Bissel ve Lemons (2006)'da yaptıkları araştırmada Bloom'un taksonomisi ışığında eleştirel düşünmeyi değerlendirmede yeni bir yöntem bulmuşlardır. Buna göre, Bloom'un taksonomisindeki ilk iki basamak olan bilgi ve anlama basamağı eleştirel

düşünmeyi kapsamazken, son dört basamak olan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları eleştirel düşüncenin çeşitli biçimlerinin kullanılmasını gerektirir.

Paul (1984), eleştirel düşünmeyi bütünleştirilmiş bir makro mantıksal beceriler seti olarak görmektedir.

Özden (2002), eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
2. Birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarımlar ve nedenlerini değerlendirme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
6. Tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Demirel (1993) ise eleştirel düşünmenin 5 ana kuralı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracaktır.
- Birleştirme:** Eleştirel düşünen düşüncenin tüm boyutlarını ele alacaktır.
- Uygulanabilirlik:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayacaktır.
- Yeterlilik:** Eleştirel düşünebilen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtacaktır.
- İletişim Kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletacaktır (akt;Akıllı,2012).

Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünme sürecinin içerdiği becerileri şu şekilde belirtmiştir:

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,

- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır( Schreglmann,2011).

Robert Ennis'e (akt.Fisher,1995) göre eleştirel düşünme becerileri on iki maddedir. Daha sonra Fisher, Robert Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik on iki maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına kendisine ait bir soru eklemiştir. Bunlar: (Fisher,1995: 68-69)

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (İfade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama(İfade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (İfade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama (İfade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (İfade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama(İfade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama(İfade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama(İfade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama ifade doğru mu?)

Eleştirel düşünme becerileri tek başına düşünülemez. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık,2006). Eğilim "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2009). Eleştirel düşünme becerilerini kısaca açıkladıktan sonra, bu eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin genel olarak hangi eğilimler gösterdiğinden bahsedilmesinde yarar görülmüş ve aşağıda eleştirel düşünme eğilimi ve önemi hakkında kısaca bilgi verilmeye çalışılmıştır.

### **3.1.2.Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Önemi**

Günlük yaşamda önemli bir değer olarak eğilimler, davranış ve tutumları bireylerin yaşamına etkileyen, yön veren bir özelliktir. Eleştirel düşünen bireyin belli özelliklerinin davranışsal olarak düşünme eğilimine yönelik tutum ve eğilimi olduğu anlaşılır. Ennis (1996)' e göre, eğilim, bir şeyi yapmaya yatkınlıktır. Eleştirel düşünme genellikle bir beceri olarak nitelendirilir ki, bu durum eleştirel düşünmenin yalnızca bir boyutuna dikkat çekmektedir. İnsanlar yalnızca becerileri sayesinde değil aynı zamanda tercihleri ya da eğilimleri ile de daha az ya da daha çok zekice davranabilirler. Eleştirel düşünmenin bu boyutu araştırmacılar ve filozoflar tarafından eğilim olarak adlandırılmaktadır.

Bireyin belli becerilere sahip olması bu becerileri göstermesi için yeterli değildir. Bireyin sahip olduğu tutum ve eğilimler bu becerileri gösterme de çok önemlidir. Bireyi iyi düşünülebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık,2006:195).

Branch bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliğini 'meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, öz güven sahibi olma ve doğruyu arama'olarak sıralamıştır(akt;Seferoğlu ve Akbıyık,2006:195).

Eğer öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik eğilimleri olmaz ise onlara eleştirel düşünme becerilerini öğretmek yeterli olmamaktadır. Eleştirel düşünme uygun bağlamda doğru becerinin başarılı bir biçimde kullanımından daha fazlasıdır. Eleştirel düşünme aynı zamanda becerinin ne zaman gerekli olduğunu tanımlamaya

yönelik eğilim/tutum ve bu beceriyi uygulamak için gerekli olan zihinsel cabayı kullanmaya yönelik istekliliktir (Halpern,1999).

1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin yürütmüş olduğu Delphi Projesinde bilim adamları, eleştirel düşünmenin iki boyutta kuramsallaşması gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bu boyutlardan birincisi bilginin yorumlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi, çıkarım yapılması, açıklanması ve öz değerlendirilmesi boyutlarından oluşan eleştirel düşünme becerileridir. İkinci boyut ise eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya eğilimli ve gönüllü olma olarak tanımlanan eleştirel düşünme eğilimidir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmanın öncelikli faydası eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve kullanmaktır (Stupnisky vd.,2008:2-3).

Ennis (1985), eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde sıralamaktadır.

1. İddianın ya da sorunun açık bir ifadesini araştırma,
2. Nedenleri araştırma,
3. Elde edilen bilgilerin düzenlenip denenmesi,
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve dikkate alma,
5. Karar vermede toplam durumu belirleme,
6. Esas olan nokta için geriye kalan hususları deneme,
7. Zihinde orijinal ya da temel ilgiyi koruma,
8. Alternatifleri arama,
9. Açık fikirli olma,
  - a. Kişinin kendi görüşünün dışındaki bakış açılarını da ciddi bir şekilde dikkate alma,
  - b. Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda yargıyı ertelemeyi reddetme,
  - c. Terimlere göre bilgiyi sağlayamamanın nedenlerini öğrenmeye çalışma
10. Nedenler ve deliller yeterli olduğunda durumu değiştirme,
11. İzin verildiği ölçüde konuyu dikkatlice araştırma,
12. Kompleks bir bütünün parçalarını düzenli bir tavır içinde ayrıştırma,
13. Bilgiye ulaşma (akt;Akar,2007:14).

Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri birbirlerinden farklıdır, ancak birbirlerini tamamlayıcı özelliktedirler. Eleştirel düşünme sürecinin gerçekleşmesi için, bireyin hem eleştirel düşünmeye eğilimli olması hem de gerekli yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Has,2012). Eleştirel düşünmenin ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için eleştirel düşünen bireylerde bulunması gereken özelliklerin neler olduğunun açıklanması yararlı olacaktır.

### **3.1.3.Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri**

Eleştirel düşünen birey, sorgulayan, araştıran, sunulan bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen, aktif, karar verme sürecinde; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında düşünebilen, fikirleri doğru dayanaklar dayandırarak savunabilen, yeni fikirlere açık, kendi düşünme süreçlerinin farkında olan bireylerdir. Eleştirel düşünce yapısına sahip kişilerin bir takım ortak tutumlara sahip oldukları göze çarpmaktadır.

Norris ve Ennis (1989)'e göre eleştirel düşünen bireyin, bu süreç için de göstereceği belli davranış özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

- Tez veya sorunun nasıl ifade edileceğini arama,
- Bilgi edinmeye çalışma,
- Güvenilir kaynaklar arama,
- İçinde bulunduğu durumu açıklama,
- Ana nokta ile ilgili düşüncesini koruma,
- Orijinal düşünme,
- Alternatif arama,
- Sürekli açık fikirli olma ve diğerlerinin bakış açılarını da göz önünde bulundurma,
- Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alma veya pozisyonunu değiştirme,
- Konu izin verdiği sürece, mümkün olduğu kadar kesinlik arama,
- Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme,
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma,

- Sezgilere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olma, şeklinde açıklamıştır.

Bireylerin eleştirel düşünme ile ilgili becerilerini Kökdemir (2003) ise şöyle sıralamıştır:

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini sınama,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilmedir.

Özden (2003), eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Kaynak güvenilirliğini test etme,
- İlgisiz bilgilerle, ilgili bilgileri ayıklama becerisi,
- Ön yargı ve bilişsel hataların farkında olma,
- Tutarsız yargıların farkına varma,
- Etkili soru sorma becerisi,
- Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı,
- Düşünmeyi düşünme yeteneği.

Bir başka araştırmacı olan Facione'a (1996) göre Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Sürekli araştırır
- Sürekli neden arar
- Açık fikirlidir
- Ön yargısızdır



- Yargılarında dürüsttür
- Alçak gönüllüdür
- Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir
- Ölçüt seçiminde mantıklıdır.

Özdemir'e (2005) göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin karşılaştıkları durum ve problemleri bilimsel, analitik ve sorgulayıcı biçimde ele almalarına karşılık, eleştirel düşünemeyen bireyler probleme çözüm yolu bulamayacakları gibi karşılaştıkları bilgi ve düşünceyi ya doğrudan kabul edecek ya da belirli bir kritere tabi tutmadan reddedecektir. Bununla birlikte eleştirel düşünebilen bir birey, eleştirel düşünme ve araştırma sürecinin en önemli unsurlarından biri olan problem çözme yöntemini de kullanır. Eleştirel düşünemeyen bireyler ise, "bir bilgiyle ya da olayla karşılaştıklarında genelde peşin hükümlü davranma, durumu olduğu gibi kabul etme, sorgulamadan inanma ve doğruluğuna kesin olarak güvenme ya da tamamıyla karşı çıkma gibi davranış eğilimleri içindedirler".

Görüldüğü gibi iyi bir eleştirel düşünür, planlı düşünme ve çalışma düzenine, bir işi başlayıp o işi sonuna kadar götürecektir kararlılığa sahip, yeni fikir ve düşüncelere karşı açık ve esnek, sadece düşüncenin içeriğine değil, aynı zamanda düşünce sürecine de eleştirel bir bakış açısıyla bakıp sürekli gelişmeyi ilke edinen, kendi fikirlerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesine tahammülü olan, değişime açık kişidir. İyi bir eleştirel düşünür sahip olduğu tutum, değer, alışkanlık ve düşünme eğilimlerinin düşünmesinde rol oynayan anahtarlar olduğunu bilir. Karşılaştığı problemleri, belirsizlik durumlarını teşhis ederek, doğru veya yanlış bilgileri kabul etmeden önce düşünme süzgecinden geçirir. Varsayımları sebep-sonuç ilişkilerini inceler, çözüm yollarını araştırır ve potansiyel çözüm yollarından gerçek çözüm yolunu görür veya tahmin eder. Ortaya koyduğu çözümü de muhakeme eder (Küçük,2007:17).

Eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programlarında yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılması için tek başına yeterli bir neden değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriyi öğrenciye nasıl kazandıracağı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü ve öneminden bahsedilecektir.

### 3.1.4.Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Çağdaş kuramlardan “yapıcı” kurama göre, öğrenme insan zihninde bir yapılanma sonucu meydana gelir. Birey dışarıdan gelen uyarıcıları aktif olarak özümlemeler ve davranış oluşturur. Dolayısıyla bu kurama göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle öğretmen yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerine yer vererek öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalıdır (Aybek,2006).

Eleştirel düşünme tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir öğrenme becerisidir. Bu becerinin aileler ya da akranlar tarafından güvenilir bir biçimde öğretilmesi zordur. Bu beceri ancak yetişmiş, bilgili ve deneyimli öğretmenler tarafından öğretilir.

Çok sayıda araştırmacı tarafından eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin nasıl geliştirilebileceği öğretmenlere sunulmaya çalışılmıştır. Bütün bunlar dikkate alındığında öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmaları ve geliştirmeleri için şunları yapabilirler (Demir,2006).

- Açık uçlu soru sormak,
- Tartışmalar oluşturmak,
- Benzerlik-farklılık buldurmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurdurmak,
- Ana fikir buldurmak,
- Avantaj-dezavantaj belirletmek,
- Çelişkili durumlar yaratmak,
- Karşılaştırmalar yaptırmak,
- Empati kurdurmak,
- Analiz-sentez yaptırmak.

Kürüm’ün (2002) Demirtaşlı-Çıkrıkçı ve Kaya’dan aktardığına göre, Watson ve Glaser eleştirel düşünme sürecini, bir sorunu tanımlama, sorunun çözümüne dönük uygun

seçenekleri ya da güçlü varsayımları belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almakta ve şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Çıkarsama:** Çıkarsama, bir sorunu tanımlama, sorunun çözümü için uygun bilgiyi seçme olarak tanımlanır. Örneğin, bir metinde verilen bilgilere dayanarak metni izleyen çıkarsamaların doğruluk-yanlışlık dereceleri hakkında karara verme bir çıkarsama istemidir.
- **Varsayımların farkına varma:** Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, bir durumdan çıkarılmış bir varsayımın verilen durumdan gerçekten çıkarılıp, çıkarılmayacağına karar verme becerisidir.
- **Tümdengelim:** Geçerli sonuçlar çıkarma, bir durumla ilgili önermelerin birbiriyle ilişkisine karar vermedir.
- **Yorumlama:** Bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, bu kanıtlara dayanarak durumla ilgili verilerden geçerli sonuç çıkarma, bu durumla ilgili verilerden çıkarılan sonuçların doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermedir. Örneğin bir veriden çıkarılan ve mantıken doğru olduğuna şüphe duyulmayan genellemelerle doğruluğu şüpheli bulunan genellemeler arasında ayırım yapabilme, eleştirel düşünme gücü yönünden yorumlama becerisini gösterir.
- **Tartışmaların Değerlendirilmesi:** çıkarsama geçerliğini yargılama becerisi olarak tanımlanan tartışmaların değerlendirilmesi, bir durumla ilgili gerekçeli çıkarsamaların ya da ifadelerin güçlü ya da zayıf yönlerini belirleme gücüdür( Kaloç,2005).

Piaget (akt;Fisher,1995)'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektedir. Bunun için de, eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir.

Decaroli de Henderson'a (akt;Kazancı,1989:45-46) göre ise, eleştirel düşünmede yedi ayrı beceri bulunmaktadır ve eleştirel düşünmeyi öğretme sürecinde kullanılabilir basamaklar olarak tanımlanır.

**1. Tanımlama:** Burada problem tanımlanır.

**2. Denenceler kurma:** Düşünceleri belirlenir.

**3. Bilgi toplama:** İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır, gerekliler alınır.

**4.Yorumlama, Genelleme:** Bu aşamada karşılaştırmalar yapılır ve doğru kestirimlerde bulunulur.

**5. Akıl yürütme:** Toplanan veriler arasında mantıksal ilişkilere bakılır.

**6. Değerlendirme:** Ölçüt ya da standartlara göre bulunan veriler hakkında değerlendirme ve sıralama yapılır.

**7. Uygulama:** Burada yargılar test edilir, genellemeler uygulanır ve yargılar diğer davranışlarla birleştirilir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programlar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar (Vural ve Kutlu,2004):

**1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Glaser (1984) ve McPeck (1981)'in de savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

**2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.

**3. Genel Yaklaşım (Beceri Temelli):** Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir. Kruse & Prensessen (1987) ve Sternberg & Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

**4. Karma Yaklaşım:** Ennis (1989) ve Perkins & Solomon'un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Bu yaklaşımlara bakıldığında Türkiye'de karma yaklaşımın uygulandığını söyleyebiliriz. Milli eğitimin genel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi dersi öğretim programları başta olmak üzere tüm öğretim programlarının da genel amaçları arasında yer almaktadır (Kaloç,2005).Ayrıca

ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli dersler arasında “Düşünme Eğitimi” dersi de yer almaktadır. Düşünme öğretimine ilişkin mevcut bilgileri özetleyecek olursak, düşünme öğretiminin, eğitimin temel dinamiği olması gerekliliğini savunan birçok araştırmacı ve yazar vardır. Düşünme öğretimi veya düşünmeyi geliştiren stratejileri merkeze alacakları onların nasıl, hangi stratejiler altında verilmesi ile ilgili kesinliğe yakın fikirlerimizin veya stratejilerimizin olması gerekir.

Eleştirel düşünme ve öğretiminde bahsettikten sonra tezimizin bir diğer ana başlığı olan yaratıcı düşünme ve yaratıcılık kavramları ile ilgili bazı başlıklar ele alınmıştır. Bu başlıklar, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünmeye yönelik kuramsal yaklaşımlar, yaratıcılık, yaratıcılık süreci ve basamakları, yaratıcı bireyin özellikleridir.

### **3.2.Yaratıcı Düşünme Nedir?**

Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir.

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa yaratıcı düşünme sezgi yoluyla kavramak, kurgulamak, soru sormak, analiz ve sentez yapmak, problem çözmek, eleştirmek, orijinal çözüm ve bilgi üretmek gibi düşünme süreçlerini kapsayan bir düşünme biçimidir (Akçam,2007). Diğer bir ifadeyle, yaratıcı düşünme, yaratıcı bir şekilde yeni bir ürünün ortaya çıkarılması için geçirilen evrelerin tamamıdır.

Yaratıcılık, kavram olarak basit tanımların içine sığmayan karmaşık bir yapıya sahiptir. Yaratıcılık; tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir (San,1981).

Eğitim alanında ise yaratıcı düşünme birçok açıdan ele alınmıştır. Yaratıcı düşünme becerisi ise; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar (MEB,2001).

Torrance (1973)’ın Yaratıcı Düşünme Testine temel alınan yaratıcılık; “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü

tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir” (akt;Sungur,1997:13). Yaratıcı düşünmenin aşamaları Graham Wallas’ın 1926’da geliştirdiği bir modeldir. Wallas’ın bu modeli aşağıda açıklanan dört aşamadan oluşmaktadır.

### **1. Hazırlık aşaması (Preparation)**

Hazırlık döneminde, sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.

### **2.Kuluçka aşaması (Incubation)**

Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir.

### **3. Aydınlanma aşaması (Illumination)**

Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu fikirler sonuç ya da urunun parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilirler. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Fikirler, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir "hah!" ünlemiyle belirlenmiştir.

### **4.Gerçekleşme-Doğrulama aşaması (Veritification)**

Bu aşama, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da urunun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir. Aniden ortaya çıkan yeni fikir problem durumuna uygulanır. Problemi çözmediği görülürse süreç tekrar başlatılır ya da ufak tefek değişikliklere uğratarak çözüme ulaşılır (Öztürk, 2010:20-21).

Yaratıcı düşünme süreci aşamaları ve bu aşamalara özgü davranışlar Tablo 1’de verilmiştir (Doğan,2005:172).

**Tablo 1.** Yaratıcı Düşünme Süreci Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar

Dönemler	Yapılacak İşlemler
Hazırlık Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Soruna ilişkin okuma</li> <li>2. Sorunu saptama</li> <li>3. Sorunla ilgili toplantılara katılma</li> <li>4. Sorunla ilgili kişilerle görüşme</li> <li>5. Medyada konu ile ilgili haberleri takip etme</li> <li>6. Sorunla ilgili bilgi kaynaklarının kaydedilmesi</li> <li>7. Bilgiyi alma ve özümseme</li> <li>8. Kararlar verme</li> </ol>
Kuluçka Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sorulardan uzaklaşmak</li> <li>2. Sorunla ilgisiz işlerle uğraşma</li> <li>3. Sosyal aktivitelere katılma</li> <li>4. Satranç dama gibi oyunlar oynama</li> <li>5. Dümenli uyuma</li> <li>6. Dinlenme</li> <li>7. Rahatlama ve gevşemeye çalışma</li> </ol>
Aydınlanma Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hayal kurma</li> <li>2. Rahat bir ortamda çalışma</li> <li>3. Aralarda dinlenme</li> <li>4. Gerektiğinde sorundan uzaklaşma</li> <li>5. Sorunla ilgili bilgileri kaydetme</li> <li>6. Düşünceler üretme</li> </ol>
Değerlendirme Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enerji ve motivasyonu arttırma</li> <li>2. Çalışmaları planlama</li> <li>3. Bilgileri paylaşma, sorunları tartışma</li> <li>4. Sezgisel düşünme</li> <li>5. Önerilere dikkat etme</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Uygulama</li> <li>7. Eksikleri giderme</li> <li>8. Çözümü değerlendirme</li> </ol>

Yaratıcı düşünmeyi kısaca açıkladıktan sonra yaratıcı düşünmeyi daha kapsamlı açıklayan kuramsal yaklaşımlardan bahsetmekte fayda görülmektedir. Yaratıcı düşünmeye farklı açılardan bakan bu kuramlar bize yaratıcı düşünme konusunda daha kapsamlı tanımlar vereceklerdir.

### 3.2.1. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden buyana, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının hala tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Tarihsel gelişim içerisinde Yaratıcı düşünmeyi ele alan bazı kuramsal yaklaşımlar vardır. Bunlar; Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı, Geşalt Kuramları,

Çağrışım Kuramları, Algısal Kuram, İnsancıl Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramıdır. (Demirci,2000:5).

Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramını, Freud, E. Kris ve L. Kubie ile birlikte geliştirmişlerdir. Kris'e göre yaratıcılık süreci, yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması ve özenli, ayrıntılaştırılmış aşama olmak üzere iki aşamadan ibarettir. Kris daha ziyade birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü gevşettiği dönencesini geliştirmiştir. L. Kubie de Kris gibi bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar (Sungur,1992:35).

Gestaltçiler, yaratıcılık yerine “üretici düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanırlar. Wertheimer'e göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin, düşünürde stresler ve gerilimler yarattığını savunur (Sungur,1992:36).

Çağrışımsal yaklaşımı benimseyen Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Ona göre yaratıcılık düzeyi onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kişiler, iraksak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaz. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin “olumlu rastlantı”, “benzerlik” yollarıyla oluşabilir (San,2007:22). Çağrışım kuramın temelleri Hume ve J. S. Mill'e dek geriye gider. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır (Sungur,1992:36). Yaratıcı kişiler, iraksak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaz. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin “olumlu rastlantı”, “benzerlik” yollarıyla oluşabilir. Ernest Schachtel'in geliştirdiği yaratıcı süreç kuramına göre yaratıcılık, güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem,



yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (San,2007:22).

Hümanistik yaklaşıma göre yaratıcılık, yaratıcı bir süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların yaşantılarındaki koşulları oluşturması olarak savunmaktadır (Sungur,1992:51). Maslow, çalışmalarının sonunda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile kendini gerçekleştirme anlamındaki yaratıcılığı, kişilik özelliklerinden ayırmıştır (Sungur,1992:37–38). Bu yaklaşımda yaratıcılığa çağdaş bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. İnsanı merkeze alması dolayısıyla özellikle yaratıcılık konusunda çeşitli yolları ve girişimleri de oluşturabilmiştir. İnsancıl yaklaşım insanın sahip olduğu birikime değer verir, bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yönetebileceği kanısını vurgular. Rogers ise yaratıcı süreci bir taraftan bireyin eşsizliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar (San,2007:21).

Bilişsel Gelişim Kuramında ise Feldman, Piaget'nin aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında 4 noktada benzerlik bulmuştur. Bunlar:

- Çözüme tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
- Çözüm bir kez başarılı mı çoğu kez açık anlaşılır görülür.
- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
- Çözüm bir kere başarılı mı önemi kalmaz olur.

Bu benzetme ile Feldman yaratıcılığı Piaget'nin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarımayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür (Sungur,1992:41).

Yaratıcı düşünme kuramları, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme hakkında çok detaylı bilgiler vermişlerdir. Bir sonraki aşamada da yaratıcılık hakkında bilgi verilecektir.

### **3.2.2.Yaratıcılık Nedir?**

Yaratıcılık kavramının günümüzde açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir işlem, bazılarına göre ise bir üründür. Yaratıcılık çok eski dönemlerden beri kullanılmaktadır. Batı dillerindeki karşılığı “Kreativitaet; Creativity”

olan yaratıcılık Latince “Creare” sözcüğünden gelmektedir. Yaratıcılık kavramı üzerinde uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir. Aşağıda bazı araştırmacıların yaratıcılıkla ilgili olarak yapmış oldukları tanımlara yer verilecektir.

Torrance (1974)'a göre yaratıcılık (creativity); sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmedir. Haafele (1962) ise alışılmamış ilişkileri algılayabilmek olarak tanımlamıştır.

Donald H. Weiss (1993)'e göre ise yaratıcılık; yeni fikirler ortaya çıkarmak için zihnini kullanma, zihnine yeni biçim verme, zihnini kullanarak yeni bir şeyin olmasını sağlama, yeni bir şeye neden olma, yeni bir şey yapma, hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretme, yeni bir şey tasarlama, yeni bir şey icat etmedir.

Yılmaz'a (1997) göre yaratıcılık insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın, uzun bir süre yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş, üstelik çoğunlukla bir "deha" ya da tanrısal veya olağan üstü güçlerle açıklanmaya çalışılarak, mistik bir çerçeve içerisinde değerlendirilmiştir.

Yaratıcılık konusuna ilişkin olarak çok sayıda yaratıcılık tanımı olmakla birlikte görüş birliğine varılmış, genel kabul gören bilimsel bir yaratıcılık tanımı yoktur. Ancak bu tanımların literatürde bugünkü yerini almasını sağlayan yaklaşımları beş kaynakta toplamak mümkündür (Treffinger, 1996:4; akt; Aslan, 2001):

**1. Akılcı yaklaşım:** Bu başlık altında yer alan araştırmacılar yaratıcılığın zihni ve bilişsel bir faaliyet olduğunu vurgulamaktadırlar. Yaratıcılığı gizemli, acayip bir olgu olarak ele almazlar, yaratıcılığı bireyin zihnini özgün ve verimli bir tarzda kullanma yolu olarak kabul ederler. Yaratıcılık, bu yaklaşıma göre, düşünme, muhakeme etme, birleştirmeler yapma veya problem çözme çeşididir.

**2. Kişilik ve Bireysel Özellikler:** Klasik kişilik teorileri ve psikanalitik çözümlere dayanan bu yaklaşım yaratıcılığı kişilik özelliği olarak tanımlar. Yaratıcı kişilerin belirleyici kişilik özellikleri tanımlanmıştır.

**3. Sosyal, kişiler arası faktörler:** Değerler, rol tanımları ve beklentiler, normlar, ödül ve tasdik kurumlarına dayanarak, desteklenecek ve desteklenmeyecek yaratıcı dışavurumların tanımlanmasını içerir. Çevresel, antropolojik ve sosyolojik açıdan yaratıcılığı geliştiren ya da ketleyen bağlamsal/çevresel faktörleri tanımlar.

**4. Yaşam şekli:** Bu yaklaşım yaratıcıların yaşam tarzlarından hareketle yaratıcılığı günlük yaşama adapte etme görüşünü benimser. Kişisel tamamlama, kendini gerçekleştirme, pozitif benlik-imağı ya da kişisel büyüme olarak yaratıcılığı tanımlamaktadırlar.

**5. Mantiki olmayan yön:** Nöropsikoloji, biyokimya ve diğer bilimlerdeki araştırmalar, biyolojik, fiziki ve psikolojik faktörlerin etkileşimlerini araştırmaktadır. Yaratıcılığı, dünyayı farklı algılama, girdileri farklı şekilde işleme ya da orijinal bir sistem olarak fonksiyonda bulunma olarak düşünmektedir.

Araştırmalarda bu beş yaklaşımın belli derecelerde ya da yaklaşımlar seti biçiminde yer aldığı görülmektedir. Yaratıcı süreç ve yaratıcı insan, genellikle yaratıcılık ölçütü olarak görülmekte; yaratıcı kişi temel olarak alınırken, yaratıcı çevre, içsel yaratıcı süreçlere aracılık eden ya da onları harekete geçiren bir etmen olarak değerlendirilmektedir. Özetle diyebiliriz ki bir insan davranışı niteliğini ifade eden yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar çoğunlukla yaratıcı düşünceyi üretme süreci, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcılığa çevrenin etkisi ve yaratıcı ürün faktörlerinin birini veya birkaçını vurgulamaktadır. Birbirinden farklı birçok yaratıcılık tanımı olsa da bu tanımların her birinde ortak olarak “kullanışlı yeni fikirler veya ürünler ortaya koyma” düşüncesi üzerine vurgu bulunmaktadır (Harris,1998:1).

### **3.2.3.Yaratıcılık Süreci ve Basamakları**

Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin sistemli ve organize olmuş bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. San'a (1985) göre yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcı düşünme sürecinde anlık bir zaman içerisinde gerçekleşmektedir fakat bu anlık süreç rastlantısal değildir. Örneğin; Newton başına elma düştüğü için yer çekimi kanunu bulmamıştır. Başına elma düşmesi sadece bu süreci tamamlayıcı bir etkidir. Aynı şekilde Arşimet'in hamamdaki tasın yüzdüğünü gördüğünü görmesi gibi.

Yıldırım; yaratıcı fikirlerin belirli bir sürecin tamamlanmasıyla ortaya çıktığını, bazen çok kısa sürdüğü, bazen de bilinçaltımızda gerçekleştiği için fark edemediğimizi söylemektedir (Yıldırım,1998:40).Yıldırım (1998); yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarını ise dört basamakta açıklamaktadır. Bunlar;

1. Hazırlık
2. Kuluçka
3. Fikrin doğması
4. Fikrin geliştirilmesidir (Yıldırım,1998:41).

**Hazırlık aşamasında;** birey konuya odaklanır ve üzerinde uğraştığı konu ile ilgili bilgilerini değerlendirir, gözden geçirir ve üzerine bilgi ekler.

**Kuluçka aşamasında;** birey bir nevi zihnini dinlendirir. Görünüşte konudan uzaklaşmış gibidir ama beyin bilinçaltında düşünmeye devam eder. Bu süreç tutulan hamurun mayalanmasını beklemeye benzemektedir.

**Fikrin doğması;** anlık bir süreçte - tıpkı Arşimet gibi - son parçanın bulunmasıdır. Artık ortaya konulmaya çalışılan ürünün eskiz çalışmaları bitmiş ve resim ortaya çıkmaya başlamıştır.

**Fikrin geliştirilmesi ise;** ortaya çıkan tablo üzerindeki son çizimlerin yapılmasına benzemektedir. Üzerinde düşünülen konu artık bir ürüne dönüşmüştür ve bu ürünün işlerliği üzerinde bir takım çalışmalar yapılarak ortaya atılan fikir geliştirilecektir.

Bentley (1999:76-77) yaratıcılık sürecini beş basamağa ayırmaktadır:

- **İhtiyacın belirlenmesi:** Pek çok yaratıcı ürünün ihtiyaç olarak görülmesidir.
- **Eldeki bilginin gözden geçirilmesi:** Bu aşamada başarılı olabilmek için kişisel sınırın zorlanması gerekmektedir.
- **Bilginin sindirilmesi:** Bilginin zihne yerleştiği aşama olarak bilinir.
- **Parıltının sezilmesi:** Yaratıcılık anı parıltılar halinde gelişir.
- **Ortaya çıkarılanların değerlendirilmesi:** Son aşamada ortaya çıkan fikir, ürün, yöntemler vd. toplanır ve bunlardan işe yarayabilecekler kullanıma hazır hale getirilir.

Aksoy (2005) ise yaratıcı düşünme sürecini şu şekilde açıklamıştır. Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili en basit açıklamayı getiren model Graham Wallas'ın 1926'da geliştirdiği modeldir. Wallas'ın bu modeli aşağıda açıklanan dört aşamadan oluşmaktadır.

**1. Hazırlık aşaması (Preparation):** Hazırlık döneminde, sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.

**2. Kuluçka aşaması (Incubation):** Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir.

**3. Aydınlanma aşaması (Illumination):** Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu fikirler sonuç ya da ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilirler. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgöçüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Fikirler, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir "hah!" ünlemiyle belirlenmiştir. Arşimet'in hikâyesi bu duruma en güzel örneklerden biridir.

**4. Gerçekleşme-Doğrulama aşaması (Verification):** Bu aşama, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir. Aniden ortaya çıkan yeni fikir problem durumuna uygulanır. Problemi çözmediği görülürse süreç tekrar başlatılır ya da ufak tefek değişikliklere uğratarak çözüme ulaşılır (Aksoy,2005:8 – 9).

Yukarıda dört aşama halinde açıklanan model yeni bir fikrin nasıl ortaya çıktığını göstermesi açısından son derece yararlıdır. Ancak her model gibi bu da gerçeği tam olarak yansıtmaz (Kadayıfçı,2008). Nitekim bu adımlar tam anlamıyla birbirini izlemez. Bazen birbirine paralel yürürken zaman zaman birbiri arasında sıçramalar da olabilir. Buna bağlı olarak mantıksal ve yaratıcı düşünme biçimlerini ne şekil ne de sıralama açısından net bir şekilde birbirinden ayırmak mümkün değildir (Atık,2006).

Yaratıcılık süreci ve basamaklarını tanımladıktan sonra, bu süreçte bireylerin ne tür davranışlar sergileyecekleri ve hangi özelliklere sahip olduklarından bahsetmek gerekecektir. Bu açıdan aşağıda yaratıcı bireyin özelliklerinden bahsedilecektir.

### 3.2.4. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcı birey, düzenli olarak problem çözen, ürünleri biçimlendiren ve ilk bakışta kültürel olarak kabul edilemeyen fakat sonradan özel sayılan soruları tanımlayıp çözüm getiren kişidir (Gardner,1993:35;akt;Aksoy,2004). Yaratıcılık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için, yaratıcı kişilerin özellikleri, birçok araştırmacı tarafından belirlenmeye ve incelenmeye çalışılmıştır.

Strange'e (1997) göre toplumsal alanlarda ve tüm mesleklerde olumlu gelişmeler için ön şart olan yaratıcılık insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenektir. Doğuştan gelen yaratıcılık her bireyde bulunmakta ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Eğitim sistemi içinde hangi alanda olursa olsun yaratıcı kişilik özelliklerini taşıyan bireyleri dikkatli bir gözlemlerle ayırt edebiliriz. Araştırmacı olmak eğitimcinin görevi de olmalıdır. Bunun yanı sıra bireyleri yaratıcı kılmak için de bu türden özellikleri bireye kazandırmalıyız. Çeşitli bilim ve meslek alanlarında yapılan incelemelerden edinilen bulgulara göre; yaratıcı insanlara özgü kişilik etmenleri şöyle sıralanabilmektedir ( akt;Dündar,2003:12):

- Başarılidir ve başarısını hayale değil, gerçeğe dayandırmaktadır.
- Yargılar ve değer eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır.
- Duygu ve heyecanlara açıktır.
- Bağımsız ve özerktir.
- Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi taşır, kendini disiplineedebilme, dayanıklılık, yüksek üretim gücüne sahip olma özellikleri vardır.
- Baskı ve mekanizmasını geri iticidir.
- Liderdir ve kişisel girişimlerde bulunur. Öz kanıtlama gereksinimi içindedir.
- Çok yönlüdür, ilgileri çeşitlidir.

- İçe dönük olduğu kadar, sosyal yönden duyarlıdır, ancak bu değerlerin kendisini etkilemesine izin vermez.
- Eleştiricidir, kendi yaratıcılığının farkındadır.
- Duygulara ve heyecanlara açıktır. Sezgileri güçlüdür. Psikolojiye yatkındır, diğer kişileri etkileme gücüne sahiptir.
- O anda olana ve oluşana açık olabilme yapıcı yaratıcılığın önemli bir koşulu olmaktadır.
- Değerlendirici yargı kaynağı kendi içindedir. Kendisi için yaratır.

Aslan (2001) , yaratıcı kişilerde gözlenen belli başlı kişilik özelliklerinin; çok sayıda fikir üretebilme gücü (akıcılık), farklı boyutlarda düşünce üretebilme (esneklik), alışıl gelmedik, özgün fikirler üretebilme (orijinallik), fikirlerini ve ürününü zenginleştirme (elaboration), yeniliklere açıklık, karmaşadan düzen çıkarabilme gücü, yüksek enerji, yeni ve farklı yolları deneyerek risk alma, merak, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanma, hayal gücü zenginliği, fikir ve yargılarında insanlardan farklı olabilme (bağımsızlık), oyunu sevme, herhangi bir problem üzerinde çalışırken pek çok çözüm üretebilme ve en uygun seçeneğin hangisi olacağına karar vermede sabırlı olma olduğunu belirtmiştir.

Fisher (2005) ise, yaratıcı kişiliğin bazı karakterlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Esnektirler.
- Fikirleri bağlayabilirler.
- Doğru kabul edilen fikirlere aykırı davranabilirler.
- Estetik tatlar gösterebilir.
- Meraklı ve araştırmacılarıdır.
- Benzerlik ve farklılıkları görebilirler.
- Kabul edilen yolları sorgularlar (akt;Karataş,2010:226).

Csikszemihalyi (2002) ise yaratıcı bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır.
- Hem zeki, hem de acemi ve deneyimsizdir.

- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
- Fantezi, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
- Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendini korur.
- Hem alçak gönüllü, hem de gururludur.
- Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
- İşinde hırslı ve ateşliyen, diğer yandan da öznel düşünebilir.
- Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur (akt;Üstündağ,2003)

Lyman'a (akt;Şaban:2002) göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli kişilik özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır:

- Yaratıcı insanlar cesurdur, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler.
- Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.
- Yaratıcı kişiler isteklidirler ve idealisttirler.
- Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.
- Yaratıcı insanlar meraklı bir yapıya sahiptirler.
- Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler

Yaratıcı insanlara özgü kişilik özellikleri, çok çeşitli bilimsel ve meslek alanlarında (tarih, edebiyat, psikoloji, biyoloji, mühendislik, mimarlık vb.) yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda elde edilmiştir. Bundan dolayı yukarıda sayılan yaratıcı birey özelliklerini tek bir insanda toplamak mümkün değildir. Ancak yaratıcı insanda bu özelliklerin birçoğunun bulunması muhtemeldir.

Bunların tamamı olumlu sayılabilecek özelliklerdir, fakat buradan yola çıkarak yaratıcı bir kişinin sadece olumlu özelliklere sahip olduğu söylenemez. Bazen bu özellikleriyle çelişebilecek uç denilebilecek kişisel özelliklere de sahip olabilir. Bunlar; karışıklığa,



düzensizliğe ilgi, dış dünyaya karşı çekingen, memnuniyetsiz, hata bulan, dik kafalı, utangaçlık gibi özellikler sayılabilir (Sungur,2003).

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde görölüyor ki her bireyde yaratıcılık vardır, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmayan birey yoktur. Herkes az ya da çok bu özellikleri taşır. Asıl önemli olan bu özelliklerin kısıtlamalara ve engellemelere maruz bırakılmadan geliştirilebilmesidir.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi ve Yorumu” hakkında bilgi verilmiştir.

#### 4.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının okudukları program, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme bağımlı değişkenler; öğretmen adaylarının okudukları program, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumları bağımsız değişkenlerdir. Bu araştırma ile var olan bir durum betimlenmeye ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmiştir. Buna göre bu araştırma karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkisel tarama yönteminde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma tarama modellerinden karşılaştırma yolu ile ilişkisel tarama modeline uygundur. Karasar'ın (2011) belirttiği gibi, ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar, korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir.

Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar,2011:84).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan programlardan (Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği) alınmıştır.

Toplam 490 öğrenciden ölçme araçlarını yanıtlamaları istenmiştir. Bu programlardan random yoluyla seçilen öğrenciler örnekleme alınmıştır. Toplanan 490 doldurulmuş ölçeklerden 18 tanesinin eksik ve yanlış doldurulduğu tespit edildiği için geriye kalan 472 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Tablo.1'de örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları SED, öğrenim gördükleri program, anne eğitim düzeyleri ve baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Program, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Algıladıkları SED, Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Dağılımları

Değişkenler	Toplam		
	N	%	
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	113	23.9
	Türkçe Öğretmenliği	106	22.5
	İngilizce Öğretmenliği	85	18.0
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	168	35.6
Cinsiyet	Kadın	309	65.5
	Erkek	163	34.5

Tablo 2. (Devamı)

Değişkenler	Toplam		
	N	%	
Sınıf	1.Sınıf	119	25.2
	2.Sınıf	118	25.0
	3.Sınıf	92	19.5
	4.Sınıf	143	30.3
Sosyo- Ekonomik Düzy	Düşük	88	18.6
	Orta	276	58.5
	Yüksek	108	22.9
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	38	8.1
	İlkokul	255	54.0
	Ortaokul	83	17.6
	Lise	72	15.3
	Üniversite	22	4.7
	Yüksek Lisans	2	0.4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	20	4.2
	İlkokul	156	33.1
	Ortaokul	103	21.8
	Lise	124	26.3
	Üniversite	61	12.9
	Lisans Üstü	8	1.7

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılanların % 23,9'u sınıf öğretmenliği %22,5 'i Türkçe öğretmenliği,%18,0 İngilizce Öğretmenliği,%35,6 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %65,5 'i kadın,%35,5 ini erkekler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin %25,2 'si 1. Sınıf, %25,0 2. Sınıf, %19,5 3. Sınıf ve %30,3'ü 4. sınıftır. %18,6' sını kendini düşük sosyo-ekonomik düzeyde algılamakta, %22,9'uda yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmanın %8,1'ini annesi okuryazar olmayanlar oluştururken, %0,4'ünü annesi yüksek lisans mezunu olanlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin %4,2'sinin babası okuryazar değilken, %1,7'sinin babası yüksek lisans mezunudur.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır.

#### **Kişisel Bilgi Formu:**

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini ölçmek için araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form öğrencilerin bölümü, cinsiyeti, sınıfı, sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyini belirleyen sorulardan oluşmuştur.

#### **California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ( CCTDI):**

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır. Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ve temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye, 7 boyuttan 6 boyuta indirilmiştir. Yeni ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .61 ile .78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak saptanmıştır. Her madde için verilen puan esas alınmıştır ancak olumsuz olan 5., 6., 9., 11., 15., 18.,19., 20., 21., 22.,23., 25., 27., 28., 33., 36., 41., 43., 45., 47., 49. ve 50. maddeler ters yönde puanlanmıştır. Ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'tan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir.

Alt ölçekler bu çalışmada ayrı ayrı değerlendirme amacıyla kullanılmamış olmakla birlikte, bir bütün olarak ölçeğin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda ölçeğin orijinal boyutları ve Kökdemir (2003)'in ölçeği uyarlaması sonucu ölçekle ilgili ortaya çıkan alt boyutlara ve güvenilirliği ile ilgili ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Ölçeğin orijinal boyutları aşağıdaki gibidir:

#### *1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği*

Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 12 madde doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği*

Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu boyut açısından iyi durumda olduğunu gösterir. Toplam 12 madde açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *3. Analitiklik Alt ölçeği*

Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 madde analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *4. Sistemiklik Alt Ölçeği*

Sistemiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Sistemiklik, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini göstermektedir. Yüksek puanlar daha sistemik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 madde sistemiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *5. Kendine Güven Alt Ölçeği*

Kendine güven adından da anlaşılacağı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 madde kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *6. Meraklılık Alt Ölçeği*

Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 madde meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

#### *7. Olgunluk Alt Ölçeği*

Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiği varsayılmaktadır. Toplam 10 madde olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Yukarıda alt boyutları anlatılan CCTDI benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (Örneğin, Watson -Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek eleştirel düşünme literatürü yardımıyla ortaya çıkmış kuramsal alt yapısı zengin bir ölçektir (Kökdemir, 2003).

#### **“Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği :**

Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız?” "How Creative Are You?" yaratıcılık ölçeği, bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanmış ve ölçekte 50 madde bulunmaktadır.

Ölçek, kesinlikle katılıyorum (-2), katılıyorum (-1), kararsızım (0), katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılmıyorum (2) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerden elde edilen puanların toplanması ile ölçeği yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmiştir. Ölçek puanları 100 ila 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ila 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ila 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ila – 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ila -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir. Bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach alfa değeri . 31 bulunmuştur. Ancak, Çoban (1999) tarafından ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik

katsayısı 0.95 bulunmuş olması ve Gülel'in (2006) yüksek lisans tezi çalışmasında Cronbach alfa değerini .85 bulmuş olması nedeni ile ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

#### **4.4. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İngilizce Öğretmenliği, 1-2-3 ve 4. sınıflarında okuyan 490 öğrenciden toplanmıştır. Ölçme araçları oransız küme örnekleme yoluyla seçilen öğrencilere uygulanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, ““Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği ve “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ölçme araçlarının öğrencilere dağıtılması ve toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

#### **4.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences) 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Kişisel bilgi formunda anne ve baba eğitim düzeyleri analiz edilirken 7. madde olan “lisansüstü eğitim” mezunu anne ve babaların sayıları analiz edilebilecek seviyede olmadığı için bu değerler “üniversite mezunu” bölümüne dâhil edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t testi, “pearson momentler çarpımı korelasyonu”, iki bağımlı değişkenin arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizi kullanılmıştır. İki grubun ortalamalarını karşılaştırarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.



## BÖLÜM V

### BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin öğretmen adaylarının okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ile algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgular verilmiştir.

#### 5.1. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

Öğretmen adaylarının yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

	E.D.E.	Y.D.
<b>Korelasyon</b>	1	,259**
<b>E.D.E.</b>	<b>Sig.</b>	,000
	<b>N</b>	472

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir,  $r=0.259$ ,  $p<.001$ . Buna göre, öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin aynı yönde beraberce artıp azalma göstereceği düşünülebilir.

## 5.2 Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta öğretmen adaylarının önce ortalama eleştirel düşünme eğilim düzeyine yönelik frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Daha sonra cinsiyet, sınıf düzeyi ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimine ilişkin bulgular verilmiş, son olarakta öğrenim görülen program, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ortalama eleştirel düşünme eğilim düzeyine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4' te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi	f	%
Düşük	422	88.7
Orta	50	11.3
Yüksek	-	-
Toplam	472	100

Tablo 4'ten anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan 472 eğitim fakültesi öğrencisi örnekleminin %88.7'si düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %11.3'ü orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci yoktur. Buna göre, örneklemdaki eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

## 5.3. Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t
Kadın	309	2,13	23,384	,037
Erkek	163	2,08	23,519	

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine ( $t= 0.037$ ) göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $p< 0.05$ ). Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Buna göre, kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ( $\bar{X}=2,13$ ), erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ( $\bar{X}=2,08$ ) göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

#### 5.4.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1. Sınıf	119	2.0876	22,78555
2. Sınıf	118	2.0832	26,86175
3. Sınıf	92	2.1512	21,11707
4. Sınıf	143	2.1369	22,23980

Tablo 6' da ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalama 3.sınıf ( $\bar{X}=2,1512$ ) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 4.sınıf ( $\bar{X}=2,1369$ ) öğrencileri, 1.sınıf ( $\bar{X}=2,0876$ ) öğrencileri ve 2. Sınıf ( $\bar{X}=2,0832$ ) öğrencileri takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
<b>Gruplar Arası</b>	3968,501	3	1322,834	2,414	,066
<b>Gruplar İçi</b>	256499,321	468	548,075		
<b>Toplam</b>	260467,822	471			

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde sınıf düzeylerine göre ( $F= 2.414$ ) anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p> 0.05$ ).

### **5.5.Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği**

Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SED	N	$\bar{X}$	SS
Düşük	88	2.094	23.993
Orta	276	2.130	23.106
Yüksek	108	2.088	24.026

Tablo 8’ de ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sosyo-ekonomik düzeyleri orta ( $\bar{X}=2.130$ ) olan öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla

düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ( $\bar{X}=2.094$ ) öğrencileri ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ( $\bar{X}=2.088$ ) olan öğrenciler takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında sosyo-ekonomik düzeylerine göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar Arası	1789,173	2	894,587	1,622	,199
Gruplar İçi	258678,649	469	551,554		
Toplam	260467,822	471			

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre ( $F= 1.622$ ) anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p> 0.05$ ).

### 5.6.Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının okuduğu bölümlere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BÖLÜM	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Öğretmenliği	113	2.058	21,78
Türkçe Öğretmenliği	106	2.077	22,82
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	168	2.154	21,96
İngilizce Öğretmenliği	85	2.152	27,41

Tablo 10' da ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ( $\bar{X} = 2.154$ ) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla İngilizce Öğretmenliği bölümü ( $\bar{X} = 2.152$ ) öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği bölümü ( $\bar{X} = 2.077$ ) ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde ( $\bar{X} = 2.058$ ) olan öğrenciler takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında okunulan bölüme göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
<b>Gruplar Arası</b>	8924,727	3	2974,909	5,535	,001
<b>Gruplar İçi</b>	251543,095	468	537,485		
<b>Toplam</b>	260467,822	471			

Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre hesaplanan f değerleri grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) BÖLÜM	(J) BÖLÜM	Mean Difference (I-J)	Sig.
	Türkçe Öğretmenliği	-1,86801	,933
Sınıf Öğretmenliği	Rehberlik Ve Psikolojik Danışma	-9,58802*	,004
	İngilizce Öğretmenliği	-9,41218*	,025
	Sınıf Öğretmenliği	1,86801	,933
Türkçe Öğretmenliği	Rehberlik Ve Psikolojik Danışma	-7,72001*	,038
	İngilizce Öğretmenliği	-7,54417	,115
	Sınıf Öğretmenliği	9,58802*	,004
Rehberlik Ve Psikolojik Danışma	Türkçe Öğretmenliği	7,72001*	,038
	İngilizce Öğretmenliği	,17584	1,000

Tukey testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde farkın rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Aynı şekilde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde farkın İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu sonuçlara göre Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde farkın rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Aynı şekilde rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

### **5.7.Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği**

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.



**Tablo 13.** Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
Okur Yazar Değil	38	2,15	24,82
İlkokul	255	2,08	21,72
Ortaokul	83	2,13	26,86
Lise	72	2,18	22,18
Üniversite- Yüksek Lisans	24	2,04	26,68

Tablo 13' teki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya anne eğitim durumu lise ( $\bar{X} = 2,18$ ) olan öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla anne eğitim durumu okuryazar olmayan ( $\bar{X} = 2,15$ ) öğrenciler, daha sonra da anne eğitim durumu ortaokul ( $\bar{X} = 2,13$ ) ve anne eğitim durumu ilkokul ( $\bar{X} = 2,08$ ) olan öğrenciler takip etmektedir. En düşük ortalamaya ise anne eğitim durumu üniversite- yüksek lisans ( $\bar{X} = 2,04$ ) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında anne eğitim durumuna göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>K.T.</b>	<b>df</b>	<b>K.O.</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Gruplar Arası</b>	7236,284	4	1809,071	3,336	,010
<b>Gruplar İçi</b>	253231,538	467	542,252		
<b>Toplam</b>	260467,822	471			

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre hesaplanan f değerleri grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu

göstermektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) AED	(J) AED	Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
<b>Okuryazar Değil</b>	İlkokul	6,58019	4,04923	,482
	Ortaokul	1,62143	4,56102	,997
	Lise	-2,74269	4,66916	,977
	Üniversite-Yüksek Lisans	11,03509	6,07154	,365
<b>İlkokul</b>	Okuryazar Değil	-6,58019	4,04923	,482
	Ortaokul	-4,95875	2,94272	,444
	Lise	-9,32288*	3,10769	,024
	Üniversite-Yüksek Lisans	4,45490	4,97195	,898
<b>Ortaokul</b>	Okuryazar Değil	-1,62143	4,56102	,997
	İlkokul	4,95875	2,94272	,444
	Lise	-4,36412	3,75026	,772
	Üniversite-Yüksek Lisans	9,41365	5,39694	,408
<b>Lise</b>	Okuryazar Değil	2,74269	4,66916	,977
	İlkokul	9,32288*	3,10769	,024
	Ortaokul	4,36412	3,75026	,772
	Üniversite-Yüksek Lisans	13,77778	5,48863	,090

Tukey testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerle, anne eğitim durumu ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bezer şekilde anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu okuryazar olmayan, ortaokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu diğer mezuniyet derecesinde olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ancak yukarıda verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu lise olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde anne eğitim durumu lise olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Anne eğitim durumu Lise olan öğrencilerle, anne eğitim durumu okuryazar olmayan, ortaokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir.

### 5.8.Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Okur Yazar Değil	20	2,11	20,18
İlkokul	156	2,08	22,41
Ortaokul	103	2,15	24,73
Lise	124	2,13	23,42
Üniversite- Yüksek Lisans	69	2,07	24,25

Tablo 16’ da ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya baba eğitim durumu ortaokul ( $\bar{X} = 2,15$ ) olan öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla baba eğitim durumu lise ( $\bar{X} = 2,13$ ) olan öğrenciler, daha sonra baba eğitim durumu

okuryazar olmayan ( $\bar{X} = 2,11$ ) ve baba eğitim durumu ilkokul ( $\bar{X} = 2,08$ ) olan öğrenciler takip etmektedir. En düşük ortalamaya ise baba eğitim durumu üniversite ve yüksek lisans ( $\bar{X} = 2,07$ ) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında baba eğitim durumuna göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
<b>Gruplar Arası</b>	4895,745	4	1223,936	2,236	,064
<b>Gruplar İçi</b>	255572,077	467	547,264		
<b>Toplam</b>	260467,822	471			

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde babalarının eğitim düzeylerine göre ( $F = 2,236$ ) anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### 5.9. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının önce cinsiyet, sınıf düzeyi ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin bulgular verilmiş, daha sonra öğrenim görülen program, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine yönelik bulgular sunulmuştur.

### 5.10. Öğretmen Adaylarının Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ortalama yaratıcılık düzeylerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Çok Yaratıcı	1	0.2
Yaratıcı	17	3.4
Orta Derece Yaratıcı	131	27.6
Düşük Derece Yaratıcı	319	67.6
Yaratıcı Değil	4	8
<b>Toplam</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan 472 öğretmen adayının %2'si çok yaratıcı düzeye sahiptir. Öğretmen adaylarının %3,4'ü yaratıcı düzeydedir. Grubun %27,6'sı orta derecede yaratıcılığa sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %67,6'sı düşük derecede yaratıcılığa sahiptirler. Bunun yanında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının %8'si yaratıcı değildir.

### 5.11. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 19'da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t
Kadın	309	32,0680	16,34446	,696
Erkek	163	32,7239	17,84304	

Tablo 19'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine ( $t= 0.696$ ) göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p> 0.05$ ). Bu bulgu, yaratıcı düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

### 5.12.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1. Sınıf	119	35,01	15,95
2. Sınıf	118	31,72	15,02
3.Sınıf	92	33,84	13,55
4.Sınıf	143	29,49	20,29

Tablo 20’deki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya 1.sınıf ( $\bar{X}=35,01$ ) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 3.sınıf ( $\bar{X}=33,84$ ) öğrencileri, 2.sınıf ( $\bar{X}=31,72$ ) öğrencileri ve 4. Sınıf ( $\bar{X}=29,49$ ) öğrencileri takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar Arası	2261,159	3	753,720	2,680	,046
Gruplar içi	131640,906	468	281,284		
Toplam	133902,066	471			

Öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre hesaplanan f değerleri grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu

göstermektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) Sınıf	(J) Sınıf	Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
1. Sınıf	2.Sınıf	3,28799	2,17887	,433
	3. Sınıf	1,16898	2,32834	,959
	4. Sınıf	5,52030*	2,08105	,041
2.Sınıf	1. Sınıf	-3,28799	2,17887	,433
	3. Sınıf	-2,11901	2,33264	,800
	4. Sınıf	2,23231	2,08585	,708
3. Sınıf	1. Sınıf	-1,16898	2,32834	,959
	2.Sınıf	2,11901	2,33264	,800
	4. Sınıf	4,35132	2,24153	,212

Tukey testi sonuçları incelendiğinde 1. Sınıfta olan öğretmen adayları ile 2. Ve 3. Sınıfta olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak 4. Sınıfta olan öğretmen adayları ile 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde farkın 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puan ortalamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi 4. Sınıfta olan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puanları ile 1.sınıf, 3.sınıfve 4. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde 3. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puanları ile 1.sınıf, 2.sınıfve 4. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

### **5.13.Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği**

Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmen Adaylarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SED	N	$\bar{X}$	SS
Düşük	88	34,06	16,03071
Orta	276	32,22	17,33757
Yüksek	108	31,01	16,29975

Tablo 23' de ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ( $\bar{X} = 34,06$ ) olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla orta sosyo-ekonomik düzeyde olan ( $\bar{X} = 32,22$ ) öğretmen adayları ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ( $\bar{X} = 31,01$ ) olan öğretmen adayları takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında sosyo ekonomik düzeylerine göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar Arası	453,892	2	226,946	,798	,451
Gruplar İçi	133448,173	469	284,538		
Toplam	133902,066	471			

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre ( $F = ,798$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).



### 5.14.Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının okuduğu bölümlere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25.** Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Öğretmenliği	113	32,96	15,42084
Türkçe Öğretmenliği	106	33,03	12,76895
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	168	30,26	19,94798
İngilizce Öğretmenliği	85	34,48	16,36242

Tablo 25' deki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya İngilizce Öğretmenliği bölümü ( $\bar{X} = 34,48$ ) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla Türkçe Öğretmenliği bölümü ( $\bar{X} = 33,03$ ) öğrencileri, Sınıf Öğretmenliği bölümü ( $\bar{X} = 32,96$ ) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde ( $\bar{X} = 30,26$ ) olan öğrenciler takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında okunulan bölüme göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar Arası	1206,188	3	402,063	1,418	,037
Gruplar İçi	132695,877	468	283,538		
Toplam	133902,066	471			

Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre hesaplanan f değerleri grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Okunulan Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Türkçe Öğretmenliği	-,07313	2,27686	1,000
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışma	2,69674	2,04864	,553
	İngilizce Öğretmenliği	-1,51775	2,41763	,923
<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	Sınıf Öğretmenliği	,07313	2,27686	1,000
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışma	2,76988	2,08869	,547
	İngilizce Öğretmenliği	-1,44462	2,45166	,935
<b>Rehberlik Ve Psikolojik Danışma</b>	Sınıf Öğretmenliği	-2,69674	2,04864	,553
	Türkçe Öğretmenliği	-2,76988	2,08869	,547
	İngilizce Öğretmenliği	-4,21450	2,24131	,038

Tukey testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışma ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışma ve İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ancak rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde farkın İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı

düşünme eğilimi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencileri ile sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı alınan sonuçlarda görülmektedir.

### 5.15.Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Okur Yazar Değil	38	30,18	20,74
İlkokul	255	30,98	15,64
Ortaokul	83	37,19	16,99
Lise	72	34,20	17,14
Üniversite- Yüksek Lisans	24	26,83	18,22

Tablo 28’ de ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya anne eğitim durumu ortaokul ( $\bar{X} = 37,19$ ) olan öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla anne eğitim durumu lise ( $\bar{X} = 34,20$ ) olan öğrenciler, daha sonra da anne eğitim durumu ilkokul ( $\bar{X} = 30,98$ ) ve anne eğitim durumu okuryazar olmayan ( $\bar{X} = 30,18$ ) öğrenciler takip etmektedir. En düşük ortalamaya ise anne eğitim durumu üniversite ve yüksek lisans ( $\bar{X} = 26,83$ ) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında anne eğitim durumuna göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar Arası	3575,266	4	893,817	3,203	,013
Gruplar İçi	130326,799	467	279,072		
Toplam	133902,066	471			

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre hesaplanan f değerleri grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Fark çıkan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) AED	(J) AED	Fark (I-J)	Std. Error	Sig.
<b>Okur Yazar Değil</b>	İlk Okul	-,80402	2,90489	,999
	Orta Okul	-7,00856	3,27205	,204
	Lise	-4,02412	3,34963	,751
	Üniversite-Yüksek Lisans	3,35088	4,35569	,939
<b>İlk Okul</b>	Okur Yazar Değil	,80402	2,90489	,999
	Orta Okul	-6,20454*	2,11109	,028
	Lise	-3,22010	2,22944	,599
	Üniversite-Yüksek Lisans	4,15490	3,56685	,771
<b>Orta Okul</b>	Okur Yazar Değil	7,00856	3,27205	,204
	İlk Okul	6,20454*	2,11109	,028
	Lise	2,98444	2,69041	,802
	Üniversite-Yüksek Lisans	10,35944	3,87174	,059
<b>Lise</b>	Okur Yazar Değil	4,02412	3,34963	,751
	İlk Okul	3,22010	2,22944	,599
	Orta Okul	-2,98444	2,69041	,802
	Üniversite-Yüksek Lisans	7,37500	3,93751	,333

Tukey testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerle, anne eğitim durumu ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bezer şekilde anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu okuryazar olmayan, lise, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ancak yukarıda verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguya göre anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu okuryazar olmayan, lise, üniversite ve yüksek lisans olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Son olarak anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim durumu diğer mezuniyet derecesinde olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

### **5.16.Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilim Ölçeği**

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31.** Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Puanları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Okur Yazar Değil	20	21,25	22,74544
İlkokul	156	33,34	14,68054
Ortaokul	103	33,89	17,34422
Lise	124	32,04	17,35914
Üniversite- Yüksek Lisans	69	31,18	17,54091

Tablo 31’ de ki bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya baba eğitim durumu ortaokul ( $\bar{X}$  =33,89) olan öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla baba eğitim durumu ilkokul ( $\bar{X}$  =33,34) olan öğrenciler, daha sonra baba eğitim durumu lise ( $\bar{X}$  =32,04) ve baba eğitim durumu üniversite ve yüksek lisans ( $\bar{X}$  =31,18) olan öğrenciler takip etmektedir. En düşük ortalamaya ise baba eğitim durumu okuryazar olmayan ( $\bar{X}$  =21,25) öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları arasında baba eğitim durumuna göre farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32.** Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	df	K.O.	F	Sig.
Gruplar arası	2967,868	5	593,574	2,113	,063
Gruplar içi	130934,198	466	280,975		
Toplam	133902,066	471			

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinde babalarının eğitim düzeylerine göre (F= 2,113) anlamlı farklılık bulunmamıştır. (p> .05).

## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, bilginin katlanarak çoğaldığı ve geliştiği dünyamızda, yeniliklere uygun olarak kalıp düşüncelerden kurtularak farklı ve özgün düşünmeyi temele alan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin öğretmen adaylarının ne derece sahip olduklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte özgün fikirler üretebilme, orijinal fikirlerle ürününü zenginleştirebilme yeteneği olan yaratıcı düşünmenin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle ne kadar ilişki içinde olduğu ve bu bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları SED, öğrenim gördükleri program, anne ve baba eğitim düzeyi) farklılaşp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### 6.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Yaratıcı Düşünme Arasındaki İlişkiye Yönelik

##### Tartışma ve Yorum

Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=.25$  ;  $p<.001$ ). Eleştirel düşünen bireylerin, olaylara farklı açılardan bakabilmesi, yeni ve orijinal fikirler üretebilmesi beklenir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme birer düşünme ürünüdür. Bu nedenle ikisinin etkileşim halinde olması beklenir.

#### 6.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Tartışma ve Yorumlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının %88,7'sinin düşük, %11,3'ünün ise orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci yoktur. Bu sonuçlara göre, örneklemdaki eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucu ile benzer şekilde, Beşoluk ve Önder ( 2010), çalışmalarında öğretmen adaylarının düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını bulmuştur. Şengül ve Üstündağ (2009), çalışmalarında, fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dikmen ve Usta(2013), hemşirelerle yaptığı çalışmalarında, hemşirelerin de düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını bulmuştur. Türnüklü ve Yeşildere(2005), Bulut vd.(2009) yapmış oldukları araştırmalarında örneklemin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Gülveren (2007), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarından bayanların erkeklerden eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucuyla benzer nitelikte, Tümkaya (2011), çalışmasında cinsiyete göre fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında analitik alt ölçeğinde bayan öğrenciler, lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Aynı şekilde, Beşoluk ve Önder (2010), çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimi puanlarını karşılaştırdığında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Buna karşılık Kürüm (2002) ve Tokyürek'in (2001) yaptığı araştırmada da cinsiyet, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde etkili değildir, sonucunu bulmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Kaloç (2005), yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuyla benzer nitelikte olarak Gülveren (2007), öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeylerinin eleştirel düşünmede etkili olmadığını bulmuştur. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Öztürk (2006), yapmış olduğu araştırmasında okunulan sınıf yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığını saptamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık



göstermediği bulunmuştur. Eser vd. (2007), araştırmalarında hemşirelerin aile gelir düzeyi özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimini etkilemediğini belirtmişlerdir. Tümkaya ve Aybek (2008), araştırmayla benzer nitelikte olarak algılanan sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonucun aksine, Öztürk (2006) yapmış olduğu çalışmada sosyoekonomik düzey ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe lisans öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığını saptamıştır.

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile algılanan sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olmaması, öğretmen adaylarının kendilerini yetiştirmelerinde sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme becerisini çok fazla etkilemediği sonucu çıkartılabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı şekilde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer şekilde rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmayı destekleyecek nitelikte olarak Kürüm'ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü hakkında yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün öğrenim gördükleri programa göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lehine değişmekte olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada öğrenim görülen programla eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olması, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin fakülteye farklı puan türleriyle ve farklı puanlarla giriyor olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca programlarda yapılan eğitimin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tümkaya ve Aybek (2008), yapmış olduğu çalışmalarında anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yapılan çalışmanın aksine Ekinci ve Aybek (2010) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamışlardır. Gülveren'in (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde, Gök ve Erdoğan (2011), araştırmalarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre baba eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gülveren'in (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçta araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Bulut vd. (2009), çalışmalarında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamışlardır. Araştırmayı destekleyecek nitelikte olarak Tümkaya ve Aybek (2008), anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlar yine araştırma sonucu ile paralel olarak baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının nedeni eğitim sistemimizdeki eleştirel düşünme eğitimi yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca geleneksel aile kültüründe genelde boyun eğen, itaat eden bireyler yetiştirilmesini istenmesi bu sonucun bulunmasında etkili olmuş olabilir.

### 6.3. Yaratıcı Düşünme ile İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan 472 öğretmen adayının %2'si çok yaratıcı düzeye sahiptir. Öğretmen adaylarının %3,4'ü yaratıcı düzeydedir. Grubun %27,6'sı orta derecede yaratıcılığa sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının %67,6'sı düşük derecede yaratıcılığa sahiptirler. Bunun yanında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının %8'si yaratıcı değildir. Bütün bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun düşük düzeyde yaratıcı düşünme becerisine sahip oldukları sonucu çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Gülel (2006), çalışmasında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Biber (2006), yaptığı çalışmada yaratıcı düşünmeyi çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Yaratıcı düşünmenin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız vd.(2011), araştırmalarında cinsiyet değişkeninin yaratıcılık puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın aksine Yıldırım (2006), yapmış olduğu çalışmada akıcılık ve zenginleştirme boyutunda kızlar lehine yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Gülel (2006), çalışmasında kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri arasında cinsiyete göre farklılaşma olmamasının sebebi alınan eğitimin farklı olmamasından ve müfredat dışı çalışmalar ve etkinlikler yapılmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır. 4. Sınıfta olan öğretmen adayları ile 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. 1. Sınıfta olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Böyle bir farkın ortaya çıkması öğretmen adaylarının ilerleyen sınıflarda yaratıcılıklarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ulukök vd., (2012), fen ve teknoloji

öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf düzeyi, yaş ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmayı destekleyecek nitelikte olarak Biber (2006), yapmış olduğu çalışmasından sosyo-ekonomik düzey ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulmuştur. Yıldız vd., (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının sosyo - ekonomik düzey açısından farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Bütün bu çalışmalarda araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buradan yaratıcı düşünme için sosyo-ekonomik düzeyin farklı olması bir engel teşvik etmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark vardır. Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek olması sözel beceri gerektiren çalışmalara ağırlık veriyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin düşük olması, onların üniversite eğitimleri boyunca ders geçmeye odaklı olarak ezbere yönelmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Gardner'ın çoklu zekâ teoremine göre, içedönük zekâsı gelişmiş bireyler kendi duygularıyla nasıl bahşedeceğini bilen, kişisel problemlerini çözen, disiplinli ve kendine güvenen kişilerdir. İçedönük zekâsı gelişmiş kişiler daha çok din adamları, psikologlar ve filozoflardır. Buna göre rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlerinin de içedönük zekâsı gelişmiş bireyler olduğunu düşünürsek, yaratıcı düşünme eğilimlerinin düşük olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Anne eğitim durumu ilkokul olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin düşük olması, yaratıcı düşünme becerisinin eğitim arttıkça arttığı bir göstergesi olabilir. Bu da yaratıcı düşünme becerisinin eğitimle geliştirilebildiğinin bir göstergesi olabilir.

Ulukök vd., (2012), fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının anne eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir .Ancak araştırmadan elde edilen sonucun aksine Yıldız vd., (2011)'in yapmış olduğu araştırmada yaratıcı düşünme ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Ulukök vd., (2012)'nin yapmış olduğu araştırmada da yaratıcı düşünme ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Yıldız vd., (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının, baba eğitim durumu, açısından incelendiğinde, bu değişken açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamışlardır. Ulukök vd., (2012), fen ve teknoloji öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında yaratıcı düşünme eğiliminin baba eğitim durumu açısından anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda baba eğitim durumunun yaratıcılığın önünde bir engel teşkil etmediği düşünülebilir.

### **Sonuç Ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca, araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

### **6.4.Sonuçlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yaratıcı düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Öğretmen adaylarının %88,7'si düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %11,3'ü orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci yoktur. Buna göre, örneklemdaki

eđitim fakóltesi öđrencilerinin büyük çođunluđunun eleřtirel dūřunme eđiliminin dūřuk düzeyde olduđu gürılmektedir.

3. Öđretmen adaylarının eleřtirel dūřunme eđilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiđi bulunmuřtur. Kız öđrencilerin eleřtirel dūřunme eđilimi erkek öđrencilerin eleřtirel dūřunme eđilimine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.
4. Öđretmen adaylarının sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre eleştirel dūřunme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.
5. Öđretmen adaylarının eleştirel dūřunme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark vardır. En yüksek ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin sahip olduğu gürılmektedir. Bunları sırasıyla İngilizce Öđretmenliđi bölümü öğrencileri, Türkçe Öđretmenliđi bölümü ve Sınıf Öđretmenliđi bölümünde olan öğrenciler takip etmektedir.
6. Öđretmen adaylarının eleştirel dūřunme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eleştirel dūřunme eğilimi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
7. Öđretmen adayının %2'si çok yaratıcı düzeve sahiptir.%3,4'ü yaratıcı düzeyde ve %27,6'sı orta derecede yaratıcılığa sahip olduğu gürılmektedir. Öđretmen adaylarının %67,6'sı dūřuk derecede yaratıcılığa sahip iken %8'si yaratıcı değildir.
8. Öđretmen adaylarının yaratıcı dūřunme eğilimlerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
9. Yaratıcı dūřunme ile sınıf düzeyleri arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır.
10. Öđretmen adaylarının yaratıcı dūřunme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark vardır. Rehberlik ve psikolojik danışma

bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

11. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerle, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

## **6.5. Öneriler**

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

### **6.5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Uygulamaya yönelik olarak, ilköğretim programında öğrencilerde sahip olması beklenen yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin önce öğretmenlerin sahip olması gerekir. Bunun için de, öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde bu konuda gerekli teorik ve uygulamalı eğitim verilebilir veya öğretmenler hizmet içi eğitimden geçebilirler.
2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması görevinin sadece öğretmenlerin değil, velilerin de görevi olduğu konusunda veliler bilinçlendirilmelidir.

### **6.5.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışma, farklı üniversite ve bölümlerdeki öğrenciler üzerinde yapılabilir.
2. Yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimi ilköğretim öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme ve yaratıcılık etkinlikleri içeren bir öğretim programının uygulandığı deneysel çalışmalar yapılarak ölçülebilir.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerden farklı olarak aynı bağımsız değişkenler kullanılarak farklı bir ölçme aracıyla tekrarlanabilir.

4. Araştırma yapılırken yaratıcı ve eleştirel dűřünme eğilimi ile ilgili sınırlı sayıda ölçme araçları olduğu görölmüştür. Bunlarla ilgili ölçme araçları geliştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretime Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Şerefoğlu, S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss. 90-99
- Akçam, M. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Yaratıcı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Probleme dayalı Öğrenme Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara, 188-190
- Aksoy, G. (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin Türkçe Versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atik, A. (2006). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcılık*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.4-24.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- 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*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bayburtlu, B.(2011).*Webquest Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Beceri Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık*. İstanbul: Hayat Yayınları, ss.47-60.
- Beşoluk, S., Ve Önder, İ., (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (2), Ss. 679-693
- Biber, M. (2006). *Keşfederek Öğrenme Yönteminin ilköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bissel, A.N. , P.P. Lemons (2006). *A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom*, Bioscience, 56(1).
- Bodur, H.(2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Broinowski, I. (2002). *Toward creativity in early childhood education a case study of the creative processes used by early childhood educators in curriculum planning for you*, Doktora Tezi, University of South Australia, Australia. 16 Şubat 2014 tarihinde <http://arrow.unisa.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/unisa:24941> adresinden erişildi.
- Bulut, S., Ertem, G., Ve Sevil, Ü., (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 2 (2), Ss. 27-38

- Ceyhan, E.(2011). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Chaim, D., Ron, S., Zoller, U., (2000). *The Disposition Of Eleventh-Grade Science Students Toward Critical Thinking*, Journal Of Science Education And Technology, 9 (2)
- Cheung, C.K. , E. Rudowic, A.S.F. Kwan, G. Lang, X.D. Yue (2001), *Critical thinking among university students: does the family background matter?*, *College Student Journal*, 35 (4): 577-598.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki Çocuk, Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 23.Baskı.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel Düşünme, *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), ss.3-9.
- Demirel, Ö. (1993). *Yaratıcılık (Temel Kavramlar Ve Kuramlar)*, Ayşegül Ataman (Ed.). Yaratıcılık Ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (17), Ss. 9
- Derelioğlu, Y. (2004), *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dikmen, Y.ve Usta, Y. (2013).Hemşirelikte Eleştirel Düşünme. *S.D.Ü Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt: 4 , Sayı: 1
- Dilek, A.(2013).*Sosyo-Kültürel Özelliklerin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Doğanay, A. (Ed.). (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Öğrenci Yaratıcılığını Geliştirmede Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ekinci, Ö. Ve Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *İlköğretime Online Dergisi* 9 (2), Ss. 816- 827
- Ekinci, Ö. (2009) . *Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ennis, H. Robert. (1986). *A Taxonomy Of Critical Thinking Skills: Theory And Practice*. New York: Freeman.
- Ennis, H. Robert. (1996). *A Taxonomy Of Critical Thinking Skills: Theory And Practice*. New York: Freeman.
- Ennis, R.H. (1985). *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. Educational Leadership, 43 (2).
- Eser, İ., Demir, Y. Ve Khorshid, L. (2007). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 11 (3), Ss. 13-22
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction*, Research Findings And Recommendations, American Philosophical Association, Newark, De, ERIC Document Reproduction Service, (315423)
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996), Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment, *Nursing Outlook*, s. 44, 129-136.
- Fisher, R. (1995). "Teaching Children To Think" Uk. Stanley Thornes (Publishers) Ltd, 165 S.
- Göbel, Ş. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri Ve Uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Gök, B. Ve Erdoğan, T.(2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44 (2), ss. 29-51
- Graı , D. R., (2000). *Creativity and Mathematics / Problem Solving and Creativity In Mathematics*, <http://www.uh.edu/hti/cu/2000/v02/02.pdf> adresinden 23.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Günel, G.(2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). *Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 57-74
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: ERG.
- Halpern, D. F. (1999). *Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker*. New Directions for Teaching and Learning, 80, 69-74.
- Harris, R.(1998). *Introduction To Creative Thinkin*  
<http://www.virtualsalt.com/creblock1.htm> (20.04.2014)
- Has, E.(2012). *Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşlekeller, A.(2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün Ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kadayıfçı, H.(2008). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması İle İlgili Kavramları Anlamalarına Ve Bilimsel*

- Yaratıcılıklarına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalelioğlu, F.(2011). *Çevrimiçi Tartışma Yapısının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Gerçek Ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performanslarına Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaloç, R.(2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, H.(2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi(Erzurum İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karaçelik, S.(2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karaduman, G.(2012). *İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi Ve Erişkiye Etkisi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, S., Özcan, S. (2010). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 1. Kırşehir.
- Kaya, H. (1997).*Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, H.İ.(2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kazancı, O.(1989). *Öğretimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*, Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A.(2007). *İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtuluş, N. (2012).*Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık Bilimsel Süreç Becerileri Ve Akademik Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçük, G.( 2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Matud, M. Pilar, Rodríguez, C., Grande, J.(2007). Gender differences in creative thinking. Tenerife, ESPAGNE: Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18957305> adresinden 14 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- McKendree, J. Small, C., Stenning, K. (2002).*The Role of Representation Teaching and learning Critical Thinking*. Educational Review, Vol.54, No.1.
- MEB. (2001). *Öğrenme Ürünleri Ve Eğitimi*. Ankara: T.C. MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Norris, S.P., Ennis, R.H. (1989). *Evaluating critical thinking. teaching thinking*. R. J. S. D. N. Critical Thinking Books & Software.

- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, D. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini, Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (2002). *Kendini Keşfet, Tanı, Geliştir, Gerçekleştir*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen soruları: eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, (2010). *Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A.( 2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Paul, R. W. (1984). Critical Thinking: Fundamental To Education For A Free Society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, W. R. (1984). Bloom' S Taxonomy And Critical Thinking Instruction. *Educational Leadership*. 42 (8), 36-39.
- Paul, W. R. (1984). The Socratic Spirit: An Answer To Louise Goldman. *Educational Leadership*. (1), September, 63-64
- San, İ. (1981). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, ss.181.
- San, İ.(2007), *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*, Ankara:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No:181, Sosyal Ve Felsefî Eserler Dizisi:17.



- Sayan, Y.(2010). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi, Öz Kavramı Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schafersman S.D. (1991), An Introduction to Critical Thinking, [www.usafreepress.org/50k](http://www.usafreepress.org/50k) (21.05.2014)
- Schreglmann, S. (2011). *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine Ve Düzeyine Olan Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seferoğlu, S. Sadi ve Akbıyık, Cenk. ( 2006). *Eleştirel Düşünme Öğretimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 30, Sayfa: 193-200
- Seo, H.A., Lee, E. A., ve Kim, K. H. (2005). *Science Teachers' Understandings of Creativity in Gifted Education in Korea* ,Journal of Secondly Gifted Education, 16, ss. 98-105.
- Stemberg, R.,J., Baron J.B. (1985). *A Statewide Approach to Measure critical Thinking Skills*.Educational Leaderships (2).
- Stupnisky, R.H., Renaud, R.D., Daniels, L.M., Haynes, T.L. Ve Perry, R.P., (2008). *The Interrelation Of First-Year College Students' Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, And Academic Achievement*, Res High Educ., 49.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Sungur, N. (2003). *Işıltılı Bilmeceler*. (Birinci Baskı). İzmit: Sesim Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Sungur, N.(1992).*Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şaban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şengül, C. Ve Üstündağ, T., 2009. *Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri Ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (36), Ss.. 237-248.

- Tokyürek, T. (2001), *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri İle Yaratıcı Düşünme Problem Çözme Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü*, Doktor Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkaya, S.( 2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (3), ss. 215-234.
- Tümkaya, S., B. Aybek (2008), *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi* ,Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 17. S. 2. ss.387-402.
- Türk Dil Kurumu. (2009). www.tdk.gov.tr. (Erişim Tarihi: 27 Şubat 2014).
- Türnüklü, E.B., S. Yeşildere (2005), *Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c. 38. S. 2. ss.167-185
- Uluçınar, U.(2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulukök, S., Sarı, U., Özbek, G., Ve Çelk, H.(2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kırıkkale Üniversitesi Örneği).*Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), Ss. 195- 205.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk. (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Vural, R.A. Ve Kutlu, O.(2009). *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlik Çalışması*, Çukurova Üniversitesi, Ss. 189-200.
- Watson, G. Glaser, E.M. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel*. Harcourt Brace Worl Inc. NewYork, USA.

- Watson, G. Ve Glaser,E.(2002). *Watson – Glaser Critical Thinkingappraisals –Uk Edition*, Published By Pearson Assessment.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi*, İlköğretim-Online, 4 (1), 42-52.
- Yang, S.C.: Lin, W.C., (2004). *The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students*, Journal of Instructional Psychology, 31 (1). ss.33-45.
- Yasavur .H.(2013). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Öğrenciler Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Malatya İli Örneği)*,Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yeh, M.L. and Chen, H.H. (2003). *ComparisonAffectiveDispositionsToward Critical Thinking Across Chinese and American Baccalaureate Nursing Students*, Journal of NursingResearch, 11 (1), ss. 39-45.
- Yenilmez, K. Ve Yolcu, B. (2007). *Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18), Ss. 95-105.
- Yıldırım, B. (2006).*Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, R. (1998),*Yaratıcılık ve Yenilik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, L., Zirhlioğlu, G., Yalçınkaya, M. Ve Güven, S.,(2011). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Ve Problem Çözme Becerileri*, 7. Ulusal

Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi,  
Van.

Yıldız, Z.(2012). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Orta Öğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, S. (1997). *Erken Çocukluk Eğitiminde Anne-Çocuk Eğitim Programının Çocuklarda Yaratıcılığa Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen Adayları,

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları dikkatli ve gerçekçi yanıtlayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve hiçbir kurum, makam ya da kişiye verilmeyecektir.

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

### 1. Bölümünüz:

- ( ) Sınıf Öğretmenliği  
 ( ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği  
 ( ) Türkçe Öğretmenliği  
 ( ) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
 ( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği  
 ( ) Almanca Öğretmenliği  
 ( ) İngilizce Öğretmenliği  
 ( ) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

### 2. Cinsiyetiniz:

- ( ) Kadın ( ) Erkek

### 3. Sınıfınız:

- ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf

### 5. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

- A) Düşük B) Orta C) Yüksek

### 8. Annenizin eğitim düzeyi:

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite mezunu	
Lisansüstü eğitim	

### 9. Babanızın eğitim düzeyi:

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite mezunu	
Lisansüstü eğitim	

## EK 2 : “NE KADAR YARATICISINIZ?” YARATICILIK ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
2	Cevabını alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
3	Soru çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
4	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atarım.					
5	Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.					
6	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
7	Benim için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
8	Olaylar karşısında emin davranmayan kişilere saygımı yitiririm.					
9	Güç(zor) problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilirim.					
10	Bazı konulara kendimi fazlasıyla kaptırırım.					
11	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.					
12	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
13	Sorunu çözdüğüm zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentezleme aşamasında ise, daha yavaş çalışırım.					
14	Bir şeyleri biriktirmekle ilgili uğraşları severim.					
15	Hayal alemine dalmak, birçok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.					
16	Eğer şimdiki mesleğimin(örgencilik) dışında baksa iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, öğrencilik yerine başka meslekleri tercih ederdim.					
17	Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan kişilerle daha kolay anlaşabilirim.					
18	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.					
19	Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.					
20	Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı severim.					
21	Kendimi yetersiz gördüğüm alanlardan kaçınmaya çalışırım.					
22	Bana göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.					
23	“Eğlenceden önce iş” kuralını uygulayan insanlardan hoşlanırım.					
24	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine olan					

	saygısı daha önemlidir.					
25	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
26	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri severim.					
27	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
28	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.					
29	Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
30	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığımda yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.					
31	Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam.					
32	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştirme yerine, mesleğim uğruna ilgilerimi değiştiririm.					
33	Bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
34	Zaman zaman sorulara şipşak (anında) çözümler bulabilirim.					
35	Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
36	Yalnızca, düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere başvurabilirler.					
37	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekâsına hayran kalmışımdır.					
38	Sık sık, pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya baslarım.					
39	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimlerini unuturum.					
40	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.					
41	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.					
42	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.					
43	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişiyim.					
44	Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmam.					
45	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.					
46	Birçok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
47	Sorunları bir kenara atmayarak, sık sık onların üzerinden çalışırım.					
48	Ulaşmayı tasarladığım hedeflerim uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.					
49	Bir öğretmen olsaydım teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdim.					
50	Yaşamın gizemi ilgimi çeker.					

### EK 3: CALIFORNIA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu						
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						



25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.						
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
36. Benzetmeler ve anolojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.						
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.						
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47. Her şey görüldüğü gibidir.						
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						

49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Nazif TÜRKMEN

Doğum Tarihi: 1986

Doğum Yeri : Kayseri

Yabancı Dil : İngilizce

Medeni Durum : Bekâr

E-Posta : [nazif\\_turkmen@hotmail.com](mailto:nazif_turkmen@hotmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU

2010-2014: Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Eğitim Programları ve Öğretim, Kayseri

2005-2009 : Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf  
Öğretmenliği Bölümü, Trabzon

2000-2004 : Lise, Kocasinan Lisesi (YDA), Kayseri

1992-2000: İlköğretim, Sabit Bozahmetoğlu İlköğretim Okulu, Kayseri

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar

2009-2011: Kadıvakfı İlkokulu, Tokat

2011- : Ziya Gökalp İlkokulu, Kayseri