

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gizem TOYRAN

İZMİR – 2015

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YARATICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gizem TOYRAN

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

İZMİR – 2015

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynak dizininde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



09/11 /15

Gizem TOYRAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi đretmenliđi Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. R. G¼nseli YILDIRIM

¼ye : Doç. Dr. Harun şahin

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

09./11/2015

Prof. Dr. Ali G¼nay BALIM
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10095190
Yazar Adı / Soyadı	GİZEM TOYRAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 15721593328
Telefon	5367632422
E-Posta	gizemtoyran@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Study on Pre-Service Pre-school Teachers' Creative Thinking Levels and Critical Thinking Dispositions by Some Variables
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2015
Sayfa	126
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. AHMET MURAT ELLEZ 14470957658 DOÇ. DR. RUKİYE GÜNSELİ GİRGİN 39856625228 DOÇ. DR. HARUN ŞAHİN 10792676086
Dizin Terimleri	Okul öncesi eğitim=Preschool education ; Okul öncesi öğretmenler=Preschool teachers ; Yaratıcılık=Creativity ; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi=Torrance Creative Thinking Test ; Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğitimi Ölçeği=California Critical Thinking Education Scale
Önerilen Dizin Terimleri	Eleştirel Düşünme = Critical thinking Yaratıcı Düşünme = Creative thinking
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

09.12.2015

İmza:.....

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitimim süresince ilgisine hayranlık duyduğum, desteğini hep yanımda hissettiğim ve her zaman kendisinden güç aldığım, yapıcı eleştirileriyle çalışmam boyunca beni en doğru şekilde yönlendiren, bana her zaman moral veren çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ'e saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisanüstü eğitimim boyunca beni destekleyen, fikir ve görüşlerine sonsuz saygı duyduğum, Sayın Doç. Dr. Rukiye Günseli YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım.

Alanında uzman olan kıymetli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Güzin Özyılmaz AKAMCA'ya, Yrd. Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ'e, Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK'e sonsuz saygı ve teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, kendilerine ne kadar teşekkür etsem de haklarını ödeyemeyeceğim, en zor anlarında bile beni desteklemekten vazgeçmeyen, her zaman bana cesaret veren, arkamda olan sevgili ve bir tanecik annem Meltem Toyran'a, babam Süleyman Toyran'a, kardeşim İsmail Toyran'a ve teyzem Sırma, eniştem Sabri, kuzenim Emre İnan'a ve canım dostum Gizem Çakırgöz Eti'ye en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım...

Gizem TOYRAN

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu araştırmanın temel amacı; birinci ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ve bu düzey ile eğilimlerin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyine, okudukları sınıf, mezun oldukları lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören birinci sınıf ve dördüncü sınıf seviyesinde 107 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A formu”, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için de “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda kadın öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri anne baba eğitim durumuna ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre analitiklik düşünme boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne baba eğitim durumları ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düşük düzeyde ve pozitif yönde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

ABSTRACT

A Study on Pre-Service Pre-school Teachers' Creative Thinking Levels and Critical Thinking Dispositions by Some Variables

Gizem TOYRAN

The main objective of this study is to examine the relationship between the levels of creative thinking and the critical thinking dispositions of the pre-school teacher candidates in the 1st and 4th grade and, to determine whether these dispositions vary according to the variables such as gender, parents' educational level, and the type of high school they graduated.

The survey was conducted on 107 students who attend the 1st and 4th grade of the Department of Pre-school Education in the Faculty of Education in Dokuz Eylül University.

In the research, as data tools, a "Personal Information Form", "The Torrance Tests of Creative Thinking"(TTCT) and "California Critical Thinking Disposition Inventory" (CCTDI) are used.

At the end of the study, no significant difference was noticed in sense of fluency, flexibility and originality in spite of the high measure of creative thinking levels of female students. The level of creative thinking of students showed no significant difference compared to the parents' educational level and the type of high school they graduated. A significant difference is noticed in the dimension of analytical thinking, by gender and the class they attended in the critical thinking disposition. No significant difference is noticed between the students' thinking dispositions depending on their parents' educational level and the type of school they graduated. The relationship between the creativity scores and the critical thinking dispositions of the students was found the low level and positive direction.

Keywords; Creative thinking, critical thinking, The Torrance Tests of Creative Thinking, California Critical Thinking Disposition Inventory

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	III
ÖNSÖZ	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
Düşünme Nedir ve Boyutları Nelerdir?	3
Düşünme Becerileri	5
Üst Düzey Düşünme Becerileri	7
Yaratıcılık	9
Yaratıcılığın Boyutları.....	13
Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler	15
Zeka	15
Kişilik	16
Cinsiyet	17
Yaş.....	18
Aile	20
Eğitim	21
Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler	23
Eleştirel Düşünme	26
Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi, Felsefi Gelişimi ve Tanımı	26
Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	28
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	31
Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler	34
Bireysel Faktörler	34
Çevresel Faktörler	34
Toplum ve Aile	34
Okul	35
Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	38
Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri	39
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	40
PROBLEM CÜMLESİ	41
ALT PROBLEMLER.....	41

SAYILTILAR	42
SINIRLILIKLAR.....	42
TANIMLAR.....	42
KISALTMALAR.....	43
BÖLÜM II	44
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	44
Yaratıcı Düşünme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	44
Eleştirel Düşünme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	52
BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	59
EVREN-ÖRNEKLEM	59
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	60
Kişisel Bilgiler Formu	60
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	60
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	61
BÖLÜM IV	63
BULGULAR VE YORUM.....	63
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Cinsiyet	63
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Öğrenim Gördükleri Sınıf.....	64
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Anne Eğitim Durumu	66
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Baba Eğitim Durumu	67
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Mezun Olunan Lise Türü.....	68
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri	70
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyet	71
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf	73
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Anne Eğitim Durumu	75
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Baba Eğitim Durumu.....	77
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mezun Olunan Lise Türü	79
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişki.....	81
BÖLÜM V	83
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	83
ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA	90
EKLER	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	63
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	69
Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.8: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.9: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4.10: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.11: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları.....	79

Tablo 4.12: Araştırmanın Ana Değişkenleri Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birinci bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlılara, sınırlılıklara, tanımlara yer verilecek ve yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve okulöncesi eğitim açıklanacaktır.

PROBLEM DURUMU

Eğitim; bireyin kalıtsal üstünlüklerini güçlendirdiği gibi, bu üstünlüklerine dayanarak yeni eserler, ürünler yaratmasında büyük rol oynamaktadır. Eğitim; insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gün geçtikçe karmaşık bir hale gelmekte ve kazanılan her yeni becerinin ardından, bireyden başka becerileri kazanması da beklenmektedir. Bu da eğitimin, yaşam boyu süren bir niteliğe kavuşmasına neden olmuş, dolayısıyla da, eğitim kurumlarının ve eğitim yöntemlerinin önemi daha da artmaya başlamıştır. Öte yandan çağdaş dünyanın gereksinimleri, günümüz bireylerinin farklı ve daha gelişmiş düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir.

Günümüz eğitiminde, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır ve bu nedenle eğitim kurumlarında düşünen, eleştiren, üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak eğitim programlarında da öğrencilere düşünme becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Günümüz toplumları, düşünen ve düşündüklerini yaşama geçiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunan öğretmenlerin ise problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Kuyumcu ve diğer., 2007).

Öğretmenler, öğrencilerini toplumun beklentilerine uygun bireyler olarak yetiştirmelerinin yanı sıra onların yaratıcılıklarını da desteklemelidir. Eğitim

ortamında uygun yöntem ve teknikleri kullanarak onların eleştirel düşünebilmelerine, üst düzey düşünme becerileri kazanabilmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin bireylerde oluşması için birçok tekniğe ihtiyaç duyulmaktadır. Buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında kullanılabilir. Eğitim ortamı kurulurken öğrencilerin kendilerini bağımsız hissedeceği bir öğrenme-öğretme ortamı yaratılmasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin desteklenip, yüreklendirilmesi ve yeni ürünler ortaya koyduklarında bunun sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir (Sönmez, 1993). Bu yöntem ve teknikler sayesinde öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olunur.

Uygun teknik ve yöntemleri uygulayacak olan öğretmenlerin de öncelikle bu yöntem ve tekniklerle ilgili eğitim almaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin de eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilere sahip öğretmenler karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmekte ve yaratıcı fikirler üretebilmektedirler. Bu sayede kendi kaygı ve stresleri de azalmaktadır. Bu durum ise mesleğe karşı daha olumlu tutum geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör “öğretmen”dir (Akt. Aybek, 2007). Öğretmen kendini geliştirebilmeli, istekli, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerilerini, estetik anlayışlarını geliştirebilmeli ve bu becerilerini etkili kullanabilmelidir(MEB, 2006). Bu sayede öğretmenler kendi becerilerini başkalarına aktarabilirler.

Ülkemizde, pek çok kuruluşun personel seçiminde aranan niteliklerin başında ve milli eğitimin hedefleri arasında yer alan “yaratıcılık” kavramı, eğitim, işletme, psikoloji ve güzel sanatlar gibi birçok alanın da ilgi odağı olmuştur. Yaratıcı düşünen

bireylere duyulan ihtiyacın artması ile birlikte, yaratıcı bireyler yetiştirme işi de eğitim sektörünün hedefleri arasına yerleşmektedir (Aslan, 2001b).

Eleştirel düşünme, eylemlerin nedenleri, sonuçları ve yönleri için değer yargısı üretimi gerektirirken, yaratıcı düşünme de ürünün üretimi ve kalitesi ile ilgilidir. Özellikle problem çözme sürecinde, yaratıcı düşünme çözüm için farklı alternatifler ortaya koymada ve yeni ürünler meydana getirmede, eleştirel düşünme ise ortaya konan alternatiflerin ne derece işe yarayacağı ile ilgili değer yargısı üretmekte kullanılır (Koray ve diğerleri, 2007).

Yaratıcı ve eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili olan, araştırmacı ve sorgulayıcı düşünme türleridir. Yaratıcı düşünebilen kişiler, olaylar karşısında eleştirel bir bakış açısı geliştirebilen kişilerdir. Yaratıcılık ise; eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmak, farklı ve özgün olmak, problemleri görmek ve farklı çözüm yolları bulmak, yeni sonuçlar çıkarmaktır (Emir ve Bahar, 2003).

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin, davranışlarıyla çocuklara model oluşturacak olan öğretmen ve öğretmen adaylarında bulunmasının önemi yadsınamaz. Günümüzde de çağdaş yaşamın adeta zorunlu kıldığı üst düzey düşünme becerilerini kazandıran eğitim yöntemlerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak, bu çalışma konusu yüksek lisans tezi olarak seçilmiştir.

Düşünme Nedir ve Boyutları Nelerdir?

Düşünme; Eflatun ve Aristo döneminden başlayarak günümüze kadar pek çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur, ancak günümüz de dahil olmak üzere düşünmenin tanımı üzerinde tam bir uzlaşmaya varıldığı söylenemez. Aksine, düşünme bilim insanları tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Düşünme, felsefi olarak ele alındığında Sokrates'e, Platon'a kadar gitmekte ve ne olduğu konusunda farklı felsefi açıklamalar getirilmektedir. Düşünmek, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsan sahip olduğu bu

özellikle çevresinde olup bitenleri araştırmakta, incelemekte ve çıkarımlar yapmaktadır. Elde ettiği bilgiler doğrultusunda da kendisine ve doğaya ilişkin anlamlar, sonuçlar üretmektedir (Gülveren, 2007).

Düşünmeyle ilgili uzmanlar tarafından birçok tanım bulunmaktadır. Çok eskiden beri bu konu üzerinde durulmuş, çalışmalar yapılmıştır. Düşünme kavramı ile ilgili tanımlardan birkaçı şu şekildedir:

Türkçe Sözlüğünde düşünmek; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki bilgilerden yararlanarak düşünme üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005).

İnsan sahip olduğu düşünme yetisiyle çevresinde olup bitenleri araştırmakta, incelemekte ve çıkarımlar yapmaktadır. Bu süreçte de en önemli aracı dildir. İnsan, dil sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda, mekânda ya da her ikisinde var olan ve olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında başkalarıyla iletişime geçer ve kendisiyle konuşur. Dil sayesinde birey, zamanda mevcut olan ya da olmayan mekânlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunur. Bu sayede düşünme gerçekleşir (Arık, 1990).

Kazancı (1989)'e göre düşünme; bireyi iç ve dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Akt. Narin, 2009). Bireyin gösterdiği davranışlar ve tepkiler farklı durumlar karşısında değişikliğe uğrar. Bir durumda izlenen yol ve kullanılan yöntem bir başka durumda değişik olabilir.

İlköğretim Düşünme Eğitim Programı'nda(2007) düşünme insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü nitelik olarak tanımlanmıştır. Düşünebilme ayrıcalığından dolayı diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan, var oluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiştir ve edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme,

hak ve imkânını tanımıştır. İnsanın, çoğu zaman yeterince önemsemeden, alışkanlık olarak yaptığı düşünme işi, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Düşünme faaliyetinin sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürüne ise “düşünce” denir (Akt. Akar, 2007).

Düşünmeyle ilgili bir başka tanım da Cüceloğlu tarafından yapılmıştır. Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organize zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1995).

Düşünmek, "kavramlar ve olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarma"ya dayanır (Yıldırım, 1998). Robertson (2001)'a göre; mevcut durumla istenilen durum arasında bağlantının kurulamadığı zaman, kişi düşünmeye başlamaktadır. Böyle bir durumda düşünme, var olan ile istenilen durum arasında bazı eylemlerin tasarlanmasını kapsamaktadır (Akt. Kaya, 2010).

Uzmanlar tarafından yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi düşünmek; var olan durumu anlamak, bu durumla ilgili ilişki kurabilmek ve sonuç çıkarabilmektir. Günlük yaşantımızdaki düşünce biçimimizle, eğitim hayatımızdaki düşünce biçimimiz arasında fark vardır. Bilimsel anlamda düşünme becerisi kazanmamızda ve bu becerilerin gelişmesinde eğitim kurumlarının etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle okulun işlevlerinden birisi de doğru düşünme yöntem ve tekniklerini öğretmek olmalıdır.

Düşünme Becerileri

Mcguinness (2000)'a göre düşünme becerileri; bilgiyi elde etme, düzenleme ve yorumlama, bilgiden sonuç çıkarma, beyin fırtınası, problem çözme, neden ve sonuç ilişkisi kurma, olanakları değerlendirme, amaçları belirleme ve planlama, süreci gözlemleme, karar verme ve bu becerileri kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsar. Mcguinness, düşünme becerilerinin kuramsal ve eğitsel gücü olduğunu söyler. Düşünme becerilerinin kuramsal gücü, “bireyin neyi bileceğinden ziyade nasıl bileceği”dir, eğitimsel gücü ise, bireyin öğrenme becerilerinin farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesidir (Akt. Tok, 2008).

Başar (1998)'e göre, düşünme becerilerinin başında çevreye ve uyaranlara karşı duyarlı olmak ve algıyı geliştirmek gelir. Bakmak yerine görmek, dikkatli olmak, anlamak, kavramak, anlamlandırarak okumak ve yazılanların hissettirdiklerini yakalayabilmek bu tür becerilerin arasında yer alır. Bilgilerin benzer yanlarını esas alarak sınıflandırmak, bütünü parçalara ayırabilmek, bu parçaları ve başkalarını kullanarak yeni bütünler oluşturabilmek de düşünme becerileri arasında verilebilir (Yağız, 2008).

Bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesinde, ailenin yanında okulun ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Aile yaşantısında ebeveynler, okul yaşantısında ise öğretmen, bireylerin çeşitli düşünme becerilerini kazanmaları ve toplumsal hayatta etkin bir şekilde kullanabilmeleri için eşit oranda etkilidirler. Yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme gibi düşünme becerileri, hem ailede hem de okulda verilen eğitimler ve çeşitli süreçler sayesinde geliştirilebilir ya da geliştirilemez (Özdemir, 2005).

Sevinç (2001) düşünme becerileri, öğrencilerin zihin kapasitesini etkin kullanabilmeleri için derinlemesine düşünmelerini gerektirir. Zihin kapasitesi; bireylerin doğumdan itibaren geçen süreçteki yaşantıları, eğitimleri ve öğrenimleri ile elde ettikleri deneyimlerini içermektedir. Düşünme becerileri, bireylerin edindikleri deneyimlerini kendi yararına kullanma konusunda önemli bir rehberdir. Bu rehberin nasıl kullanılacağı konusunda eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir (Akt. Tok, 2008). Bu noktada da düşünme becerilerini kazanan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu becerileri kazanan öğretmenler, hem kendi yaşamlarında hem de eğitim çalışmalarında etkili ortamlar yaratmaya daha yatkın olurlar (Akt. Sevinç ve Tok, 2012). Bu sayede öğretmenler, yarattıkları eğitim ortamlarıyla öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olabilmektedirler.

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Günümüzde eğitim genel olarak, öğrencilerin temel becerilerini en iyi şekilde geliştirebilmeleri üzerine verilmektedir. Bunun yanında, düşünme eğitimi incelendiğinde, dünyada farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Bu uygulamalar, ülkelere göre eğitim sisteminden dolayı farklılık gösterebilmektedir.

Düşünme kavramının tanımında olduğu gibi, düşünme türleri veya biçimleri konusunda da çok sayıda sınıflama yapılmıştır. Mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, ırsak düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme vb. bu liste daha da uzatılabilir. Her bir düşünme biçiminin kendine özgü açıklaması olsa da, eski alan yazında çoğunlukla bu düşünme türlerinin kapsam olarak birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir (Akar, 2007).

Düşünme türlerinden üst düzey düşünme; bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesini içeren düşünme türüdür. Daha nitelikli bir öğrenme için; bireyin kendi zihinsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlaması, bu süreçleri denetim altına alması ve süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir (Güneş, 2012).

Lewis ve Smith (1993)'e göre, kişi yeni bir bilgiye ulaştığında, onu hafızasına yerleştirir ve ilişkilendirir ya da tekrar düzenler. Ulaşılan veya değişime uğrayan yeni bilgiyi bir amaca ulaşmak ya da karmaşık durumlarda muhtemel cevapları bulmak için kullanır. Bu bilgiye eriştiğinde ise üst düzey düşünme ortaya çıkar (Akt. Gülveren, 2007).

Günümüzde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Yanpar, 2009). Bu becerilerin oluşması ve geliştirilebilmesi için, bireylerin düşünme kapasitesini arttıran etkinliklerin hazırlanması ve eğitim programı içerisinde yer alması gerekmektedir.

Günümüzde bilgiyi ezberleyenden çok bilgiyi kullanan, esnek düşünen, araştıran ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek istenmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini amaç edinen Türk Milli Eğitim sisteminin öğretim programlarında da öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler şunlardır:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekanı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati becerisi (Vural, 2005).

Günümüzde bu düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine eğitim programları içerisinde sıkça yer verilmekte ve önemi

gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan araştırmalar ve literatürler incelendiğinde ise yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili birçok tanım olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaratıcı düşünmenin temelini oluşturan yaratıcılığın tanımıyla başlamak daha doğru olacaktır.

Yaratıcılık

Hızla gelişmekte ve değişmekte olan dünyada insanların ihtiyaçlarının gün geçtikçe artması ve farklılaşmasıyla, ayrıca bireylerin merak duygularıyla birlikte yeni ürünler elde etme ve yaratmaya verilen önem de gün geçtikçe artmaktadır. Yaratma kavramı geçmişten bugüne kadar çeşitli düşünürler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aşağıda da yaratıcılık kavramı ile ilgili yapılan tanımlara yer verilmiştir.

Yaratıcılık; ne, nasıl, kim, neden, ne zaman vb. sorularının her alanda sorulmaya başlamasından itibaren tanımlanması en güç olan kavramlardan biri olmuştur (Üstündağ, 2002).

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı 'kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük, 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; aynı zamanda devam eden ve dinamik bir süreç olarak da ifade edilebilir (San ve Gülerüz, 2004).

Barlett (1959) ise yaratıcılığın "maceralı düşünme" olduğunu belirtir. Yaratıcılığı, belirgin bir yoldan ayrılıp, biçimlerden çıkma, deneyimlere açık olma ve bir düşüncenin diğerini getirmesine imkân verme olarak tanımlar (Akt. Fisher ve Williams, 2004).

Torrance (1974) yaratıcılığı, "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, uyumsuzluklara karşı hassas olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminlerde bulunma ve eksikliklerle ilgili hipotezler kurma ya da hipotezleri

değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, tekrar deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır (Akt. Aslan, 2001b).

Jerome Bruner (1962) yaratıcılığı “etkili ve beklenmedik bir ürün olan eylem” olarak tanımlar. Orijinalliği de etkili ve beklenmedik durumlar olarak kabul eder. Düşüncelerimiz de daha önceden hiç oluşmamış veya daha önce hiç dile getirilmemiştir, bu nedenle düşüncelerimizin etkili, orijinal ve tamamen yaratıcı olduğu söylenebilir (Akt. Fisher ve Williams, 2004).

Yaratıcı düşünme aynı zamanda içerisinde birçok yeteneği barındırır. Torrance ve Goff (1989)’e göre yaratıcılık, problemlere duyarlı olmayı, akıcılık (çok sayıda fikir üretebilme), esneklik (değişik fikirler üretme veya birbirinden değişik yaklaşımlar kullanma), orijinallik (yeni, özgün ve az rastlanan fikirler üretme), zenginleştirme (verilen yalın bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli biçimde işleyip geliştirme) ve yeniden betimleme (alışıla gelenden, istenilen yoldan farklı bir yol algılama veya betimleme) yeteneklerini de içerir (Öncü, 2003).

Yaratıcılık, bilinçli bir eylem ya da eylemler dizisi sonucunda, belirsizliklerin, bilinçaltının ve bilinç dışının kendiliğinden, akılcı bir biçimde kullanılmasıdır. Bu yönüyle yaratıcılık hayatın her alanında önemli bir yere sahiptir (Aksel, 1993).

Yaratıcılık kavramına tarihi süreç içinde, farklı alanlarda farklı anlamlar yüklenmiştir. Çevresel yaklaşımda yaratıcılık bir beceri, bilişsel yaklaşımda bir süreç olarak görülürken, psiko-analitik yaklaşımda ihtiyaç ve çatışma ile ilgili, hümanistik yaklaşımda ise doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesi ile ilgili bulunduğu belirtilebilir (Ülgen, 1995).

Shalley (1991)’e göre ise yaratıcılık, yararcı veya nitelikli standarda sahip olan alışılmamış davranışların oluşumu seklindedir (Akt. Eisenberger ve diğer., 1999). Bir diğer deyişle yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, uyumsuzluğa karşı hassas olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde

bulunma ya da eksikliklere karşı yeni çözüm yolları geliştirme, geliştirilen bu yolları değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme olarak tanımlanmıştır (Sungur,1997).

Gönen ve arkadaşları (1998), iki tür yaratıcılıktan bahsetmişlerdir. Birincisi resim yapma, müzik besteleme, roman, şiir yazma gibi yeteneğe bağlı, öğrenilebilen, geliştirilebilen, yeni ve farklı ürün veren yaratıcı etkinlikler, ikincisi ise her türlü yaratıcılığın temelinde bulunan yaratıcı tutum ve davranış biçimleridir. Bu tür yaratıcılık bir ürünle görünür hale gelmeyebilir, ancak görme, algılama ve tepki verme yetilerinin işlenmesi ile geliştirilebilir. Bir bütün olarak ise, yaratıcılık kişinin ürün olarak isimlendirebileceğimiz bir takım fikirlerle iletişim içine girmesi olarak tanımlanabilir (Akt. Çakmak, 2010).

Günümüzde yaratıcılığın birçok farklı tanımı yapılmaktadır ve yaratıcılık, ürün (product), kişi (person), süreç (process) ve çevre (press) olarak dört farklı boyutta ele alınmaktadır. Buna yaratıcılığın “4p”si denilmektedir. Yapılan araştırmalarda ise genellikle bir süreç üzerine yoğunlaşmıştır. Torrance da yaratıcılığın süreç boyutunu ele almış, yaratıcı bireylerin bilişsel ve kişilik özelliklerini ortaya koymuştur (Aslan, 2001a).

Yaratıcılık hem duygusal hem de düşünsel yaşamı ifade eden bir kavramdır. Yaratıcılık etkinliği ise kendiliğinden oluşmayan, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile bir yaşam biçimi halini alan bir süreçtir (Argun, 2004). Bu süreç içerisinde birey, farkında olmadan yeni ve farklı fikirler üretmeye başlar ve yaratıcı düşünme meydana gelir.

Hogarth (1980)’a göre yaratıcı düşünme; hazırlık, ortaya çıkma süresi, aydınlatma, gerçekleşme, problem ya da plan sunumu, tepki geliştirme ve sonuç aşamalarından oluşmaktadır(Akt. Singer ve Singer, 1998).

Bireyler kendilerini diğer canlılardan ayıran düşünme yetisi sayesinde çevresini, duygu ve düşünceleri yardımıyla yeniden biçimlendirir. Bu biçimlendirme

ve dönüşüm sonucunda ise yaratıcı düşünme tekrarlanır ve giderek artan bir gelişme gösterebilir.

Yaratıcı düşünme süreci tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışmanın ve uğraşın içerisinde yer alır. Bu yönüyle de bir sezgi süreci olarak kabul edilebilir (Gök ve Erdoğan, 2011).

Lipman (2003)'a göre yaratıcı düşünme, insan doğasının içinde tekrar oluşturma aşamasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı düşünmenin özellikleri; özgün olması, sonuca ulaşmaya yönelik üretici olması, hayal kurmaya olanak tanınması, özgür olması, denemeye açık olması, bütünleştirme olması, açıklanabilir olması, dönüştürmenin yer alması, şaşırtıcı olması, oluşturmacı olması, buluş yapmaya imkân tanınması, maieutic (sokratik metotla üretici olma) kişiliği gerektirmesidir (Akt. Tok, 2008).

Aslan (1994)'e göre yaratıcılık, denenmeyen yolları denemeyi, var olan kesin doğrulardan şüphe etmeyi ve bazen de sonuca ulaşmanın riskli olduğu durumlara girmeyi gerektirir (Akt. Erdoğan, 2006). Bu nedenle yaratıcılıkta özgüven, cesaret ve sabır, zihnin yaratıcılık faaliyetleri için de gereklidir. Bu yönüyle yaratıcılık tüm zihinsel yetileri geliştirmede etkilidir denebilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme toplumsal sorunların çözümünde de bireylere yol göstermektedir. Bunun yanı sıra, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasıyla olanaksızlıklar karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinerek, sorunlarını yaratıcı çözüm yolları geliştirerek çözmek zorunda kalmaları yaratıcı düşünmenin ve yaratıcı olmanın önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1993).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak, yaratıcılık denildiğinde akla karmaşık bir süreç gelmektedir. Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerin ve her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde yer almaktadır. Bu konu hakkında uzun yıllardır çalışmalarını sürdüren araştırmacıların görüş birliğine vardığı ortak bir yaratıcılık

tanımı yoktur. Ancak bu araştırmacıların yaptıkları farklı tanımların bazı temel noktaları ile birbirlerine yaklaştıkları gözlenmektedir (Kamaraj ve Aktan, 1998).

Yapılan farklı tanımlarla birlikte tanımların ortak yanları araştırmacıların birleştikleri ortak noktalardandır. Bu ortak yanlar özellikle farklı ve özgün olma, hiç kimsenin düşünemediğini düşünme, yenilik şeklinde sıralanabilir. Ancak dikkat edilmesi gereken kısım hiçbir kavramın tek başına yaratıcılık kavramını tam olarak karşılayamamasıdır. Bu ortak yanlar sadece yaratıcı yeteneğin bir boyutunu oluşturabilmektedir (Kaynak, 2006). Yaratıcılığın tanımını bir süreç ve bu süreç sonunda da yeni ve farklı bir ürün oluşturma, üretebilme olarak ele alabiliriz. Yaratıcılık sürecinde bireylerin farklı ürünler meydana getirmeleri de yaratıcılığın farklı boyutları olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılığın farklı tanımları olduğu gibi farklı boyutlarından da bahsedilmektedir. Woodman ve Schoenfeld (1989) yaratıcılığın en az dört boyutu ile düşünülmesi gereken bir kavram olduğunu belirtir. Yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum olarak sıralanabilen bu boyutlar açıklık kazandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcı davranış, bir durum olmadan meydana gelmez. Sosyal, kültürel ve fiziksel çevre yaratıcı davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu gibi, engel de olabilir. Bu çevresel faktörlerin, tarihsel gelişim süreci içerisinde gösterdikleri farklılaşmalar da yaratıcı, ya da yaratıcı olmayan ürünlerin ayırımında etken olabilmektedir (Akt. Yontar, 1993).

Erlendsson (1999) ise yaratıcı düşünme becerisinin dört boyutu olduğunu söylemektedir. Torrance yaratıcı düşünme testleri akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere bu dört boyuta bağlı kalınarak puanlanmaktadır ve bireyin yaratıcı düşünme becerisini ölçmeye yaramaktadır.

1. Akıcılık: Belli bir süre içerisinde, bellekte sakladığımız bilgiler yardımıyla, çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler

öretmektir. Birey bu süreç içerisinde ne kadar fazla fikir üretebilirse akıcılık yönü de o ölçüde yüksektir denilebilir.

2. Esneklik: Esneklik bireyin verdiği cevapların sınıflandırılması ve bir olaya kaç farklı bakış açısı ile yaklaşabildiği ile ilgilidir. Bireyin belli bir durum ile ilgili düşünceleri ne kadar farklı kategoriye ayırabiliyorsa esneklik yönü o kadar yüksektir denilebilir.

3. Orijinallik: Özgünlük veya orijinallik, zihinsel enerji gerektiren farklı ve tek olma özelliğini taşıma (uniqueness) anlamına gelmektedir. Bir sorun karşısında alışılmadık ya da farklı çözümler üretebilmektir. Yani özgün düşünce üretme ile ilgilidir. Birey belli bir durum hakkında ne kadar fazla, diğer bireylerden farklı yanıt verebiliyorsa, orijinallik yönü o kadar kuvvetlidir. Aynı zamanda orijinal düşünebilen bireyler beklenmedik ve benzersiz şeyler düşünebilmektedirler ve bu özellik pek çok insanda yaratıcılıkla birlikte ortaya çıkmaktadır.

4. Zenginleştirme: Düşünceyi geliştirme ve ayrıntılara girebilme yeteneğidir. Zenginleştirme alt boyutu verilen cevapların detaylandırılması ile ilgilidir. Birey belli bir süre içerisinde cevaplar karşısında ne kadar fazla detay verebiliyorsa, bu birey için zenginleştirme yönü o kadar kuvvetlidir denilebilir (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Hu ve Adey (2002)'e göre ise düşünceler, yaratıcı düşünmenin ürünü olup olmadığı, yaratıcı düşüncelerin karakterini tanımlayan üç özelliği olan akıcılık, esneklik ve özgünlüğü ile anlaşılabilir. Bir bireyin yaratıcı düşünme yeteneği de; ürettiği düşüncelerdeki, bu üç özelliğin aranmasıyla ölçülebilir (Akt. Kılıç ve Tezel, 2012).

Guilford ise yaratıcı düşünmenin sekiz niteliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar; kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım akıcılığı, uyum esnekliği, yeniden tanımlama, kendiliğinden esneklik ve orijinalliktir.

1. Kelime akıcılığı: Bireyin gereksinimlerini karşılayacak kadar çok kelime yaratabilmesidir.

2. Çağrışım akıcılığı: Belli gereksinimlerini karşılayabilecek anlamı taşıyan kelimeleri bulabilmektir.

3. Fikir akıcılığı: Sınırlı bir süre içerisinde ihtiyaçları karşılayacak fikirler yaratabilmektir.

4. Anlatım akıcılığı: Bir ihtiyacı dile getirecek kelime sıralamasını yapabilmek ve cümle kurabilmektir.

5. Uyum esnekliği: Bir problem karşısında, problemin çözümü için değişik yollar bulabilmektir.

6. Yeniden Tanımlama: Bilinen nesneleri farklı şekilde kullanabilmektir.

7. Kendiliğinden Esneklik: Bir konu ile ilgili değişik ve özgün fikirler bulabilmektir.

8. Orijinallik: Kişinin değişik, yeni ve özgül tepkiler yaratabilmesidir (Akt. Argun, 2004).

Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler

Doğuştan getirilmiş olan yaratıcılık her kişide bulunabilir, fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Tekin ve Taşkın, 2008). Bu bölümde de bireylerin yaratıcılıklarının oluşması ve gelişmesini etkileyen faktörlere yer verilmiştir:

Zeka

Wallach ve Kogan (1978) zeka ve yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmiş; çocukları, zeka ve yaratıcılık yönünden sınıflara ayırmışlardır:

Yüksek zeka-yüksek yaratıcılık: Bu kategorideki çocukların daha özgür ve rahat davranabildikleri, kendilerini daha iyi kontrol edebildikleri, hem yetişkinlere, hem de çocuklara uygun davranışlarda bulundukları gözlenmiştir.

Yüksek zeka-düşük yaratıcılık: Bu çocuklar eğitim yaşantılarında okul müptelası olarak tanımlanabilir. Kendilerini rahatsız eden durumlardan kaçınırlar, akademik alanda ise sürekli başarılı olmak istedikleri için sürekli çalışmak zorunda oldukları belirtilmektedir.

Düşük zeka-yüksek yaratıcılık: Bu kategoriye giren çocukların kendilerini yetersiz gördükleri ve güvensiz hissettikleri için yaşlıları ile daha az ilişki kurdukları gözlenmiştir. Aynı zamanda bu çocukların hem kendileri, hem de okul çevresi ile çatışma halinde oldukları görülmüştür.

Düşük zeka-düşük yaratıcılık: Bu gruptaki çocuklar kendilerine olan güvenleri az olan çocuklardır. Bu çocuklar, kendilerini sosyal aktivitelerle oyalayabilirler, ancak pasif konumda da bulunabilirler (Akt. Çakmak, 2005).

Zeki insanlar, kavram bilen, analiz ve sentez yapabilen, kavramlar arasındaki ilişkileri çabuk fark eden, kuvvetli bir hafızaya sahip bireyler olarak tanımlanabilir. Zeki insanların, bu özelliklerinin yanı sıra pek çok farklı özellikleri de vardır. Yaratıcı olmak içinde bu özellikleri özgün ve bir bütün olarak kullanmak gerekmektedir (Aktamış ve Ergin, 2006).

Yaratıcı insanlar, diğer insanlara göre daha özgürce hareket eden, değişime-yeniliğe açık, devamlı özgün arayışlar içerisinde olan ve üretmeyi seven kişilerdir. Bu insanlar kendi düşünme özelliklerini bilirler ve bu özelliklerini yönlendirmede sorumluluk gösterirler. Ancak; yaratıcı bireyler daha az yaratıcı bireyler ile karşılaştırıldığında zeka seviyeleri açısından bir üstünlük sergilemezler yani zeka ve yaratıcılık arasındaki pozitif yönde bir ilişki olmasına rağmen bu ilişki beklenen düzeyde yüksek değildir (Yontar, 1993).

Kişilik

Engle ve Snellgrove (1979) yaratıcı kişiyi; problemler karşısında yeni çözümler, farklı alanlarda yapılan çalışmalar için yeni yöntemler bulmaya çalışan,

hedeflere ulaşmak için özgün ve daha uygun yöntemler arayan insanlar olarak tanımlamaktadır. Bu kişilerin düşünceleri, davranışları ve yaptıkları ile ortaya yeni ürünler koyabildiklerini söylemektedir (Akt. Rıza, 2004). Bundan yola çıkarak yaratıcı kişilerin üretken, kararlı ve azimli kişilik yapısına sahip olduğu söylenebilir.

Guilford (1954) ise yaratıcı kişi özelliklerini incelerken; yaratıcı kişinin problemlere karşı daha hassas olduğunu, bu kişilerin düşünce sisteminin diğer insanlara göre daha fazla akışkanlık gösterdiğini ve bu akışkanlığın sözel akıcılık olarak, öncelikle dile ilişkin olduğunu belirtmektedir. Akışkanlığın asıl önemli yönünün ise sözel ifade aşamasından önce düşünceye ilişkin olması nedeni ile düşünce akışkanlığı olarak adlandırıldığını belirtmektedir. (Akt. Cebeci, 2004). Düşünce akıcılığının bir kişide fazlalık göstermesi bu kişinin yaratıcılığını da olumlu yönde etkilemektedir.

Her toplumda “yaratıcı bireyler” vardır. Yaratıcı bireyler içinde bulundukları çevreden etkilenecek kendi tutum ve davranışlarını belirleyen kişilik özelliklerini oluştururlar, ancak bu kişilik özellikleri bireylerin tek başına yaratıcı bireyler olmaları için tek başına etken değildir. Bununla birlikte yaratıcılığı etkileyen diğer faktörlere bakabiliriz.

Cinsiyet

Doğada ve toplumda yaratıcılığı etkileyen faktörlerden cinsiyet faktörü, Torrance tarafından (1961), kız ve erkek çocukların farklı yetiştirilmeleri, fantezilerinin ve isteklerinin erken ve yersiz engellenmesi, meraklarının sınırlandırılıp kontrol altına alınması, otorite ve arkadaş ilişkileri sonucunda ortaya çıkan korku ve çekingenlik, engellemelerin ve başarının fazla vurgulanması, işlevsel düşünceler ile ilgili çalışma yapabilmek için gereken kaynakların eksikliği ve eğitim düzeyleri olarak özetlenmiştir (Yontar, 1993).

Tarih boyunca da bilim, sanat, felsefe gibi yaratıcılığın ön plana geçtiği alanlarda kadın sayısının az olmasının sebebinin, toplumların kadına verdiği değerin

erkeğe verilen değerden daha düşük olması olarak yorumlanmıştır (Rıza, 2004). Yaratıcılıkta cinsiyet etkeninde, toplumsal kültürün kız ve erkelere biçtiği rolün farklı olmasından dolayı yaratıcı düşünme becerilerinde de farklılaşma görülür (Çetingöz, 2002). Aynı zamanda cinsiyet, toplumun ve kültürün etkisi ile de beraber bireylerin yaratıcılık düzeylerinde farklılaşmaya neden olabilmektedir.

Maccoby ve Jacklin (1974), küçük yaş gruplarında yaratıcı düşüncede cinsiyet farklılığının önemli olmadığını, ancak ileriki yaşlarda erkeklerin genellikle niceliksel ve mekansal görevlerde, kadınların ise sözel yetenek gerektiren görevlerde üstün olabileceklerini söylemişlerdir (Akt. Öncü, 2003). Sonuç olarak; yaratıcılığın gelişmesinde cinsiyet faktörü toplumsal yapıdan, kültürden ve bireylerin yetiştirilme tarzından etkilenmektedir.

Yaş

Yaşın ilerlemesi ile insanların yeni şeyler öğrenmesinin daha güç ve uzun zaman aldığı şeklindeki görüş artık doğru olarak kabul edilmemektedir. Genç ile ileri yastaki insanlar karşılaştırıldığında ileri yastaki insanların yeni şeyleri öğrenmede yavaş oldukları fakat bunun sebebinin motivasyon, öğrenme stili ve tecrübelerin eksik olmasından kaynaklandığı görülmüştür (Moody, 2006). Yaş ile yaratıcılık arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla da çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Torrance (1963), çeşitli yaş gruplarındaki (3-18 yaş) çocuklar üzerinde yaratıcı potansiyellerinin gelişimini incelemek amacıyla uzun süreli çalışmalarının da yer aldığı birçok çalışma yapmıştır. Torrance tarafından geliştirilen, ıraksak düşünce testi olan Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi-TYDT-(Torrance Test of Creative Thinking) ölçme aracı kullanılarak yapılan çalışmalar sonucunda çocuklarda yaratıcılığın yaşla birlikte arttığı görülmüştür, ancak bazı yaşlarda ise inişler gözlenmiştir. Çocukların yaşamlarındaki bu kritik dönemler, okul yaşantısındaki değişimler çocukların TYDT puanlarını etkilemiştir (Akt. Yontar, 1993).

Smunty (1993)'te Torrance'ın yaptığı çalışmalarla benzer bir gelişimden söz etmektedir. Yaratıcılık yaşamın ilk yıllarında özellikle çocuğun oyun etkinliğinde bulunduğu dönemlerde görülmeye başlanır. 3-5 yaş, yani okulöncesi dönem, çocuğun ilk kez yaratıcı öğeler ortaya koyduğu dönemdir. Bu dönemde dramatik oyunlar, hayali arkadaşlıklar, yapılanmış oyunlar, masal anlatma ve beyaz yalan gibi etkinliklerle birlikte yaratıcılık kendini gösterir. Yaratıcılığın gelişimindeki en kritik dönem ise 5-6 yaştır, bu dönemde çocuklar okula başlar, yeni bir ortama katılır, otoriteyi tanır, kurallarla karşılaşır. Bu nedenle yaratıcılıkta bir duraklama meydana gelir. 8-10 yaş döneminde ise çocukların gruplara dahil olduğu bir dönemdir. Çocuklar bu dönem de grup içerisinde yaratıcı yanlarını sergilemekten kaçınırlar. Yaratıcı ürünlerin sergilendiği tepe dönem olarak 13-14 yaş kabul edilir ancak bireysel farklılıklardan dolayı yaratıcılığın gelişmesinde tepe dönemlere ulaşmada farklılıklar yaşanabilir. Bu dönemden sonra yaratıcılık, ya belli bir düzeyde devam eder yada düşüş gösterir. 13-15 yaş, bireyin ergenliğe girdiği, karşı cins tarafından beğenilmeye ve kabul görmeye ihtiyaç duyduğu ve kendine güvenin en az olduğu dönemdir. Bütün bu etkenlerden dolayı yaratıcılık bu dönemde olumsuz etkilenir ve bir düşüş gösterir. 17-19 yaşlarında da meslek seçimi ve üniversiteye girişte yaşanan stres ve kaygı da yaratıcılığı olumsuz etkileyen nedenlerden biri olarak kabul edilebilir (Akt. Güvenç, 1993).

Belsky (1990), Horn (1994), Mc Crae, Arrenberg ve Costa (1987) yaptıkları araştırmalarda hızlı düşünme becerilerini kullanmada, yaratıcı düşünmede esneklik ve akıcılık boyutunda yaş arttıkça bir düşüş olduğunu belirtmektedir. Bu becerilerin yeni durumların temelini oluşturmada kullanıldığı için yaratıcılığı da olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadırlar (Akt. Birren ve Schaie, 2001).

Yaş ilerledikçe çevresel faktörler yüzünden yaratıcılık engellenir. Önemli olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçli, bilgili olmaları ve karşılaşılabilecek engellerin önüne geçebilmeleri gerekmektedir. Öncelikle öğretmenin kendisi yaratıcı olmalıdır ki düzenleyeceği eğitim ortamı ve buna bağlı olarak yetiştirdiği bireylerde yaratıcı olabilsin ve gelişebilsin.

Aile

Çocuğun nasıl bir birey olacağına ilişkin ilk izlenim, çocuğun aile içerisindeki yaşantısına bakılarak edinilebilir. Ailenin bulunduğu kültürel ve sosyoekonomik çevre, ailenin tutumu çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle okulöncesi dönemde çocukların yaşadığı yaşantılar, gelecekte yaratıcı bireyler olup olmamasında önemli kabul edilmektedir. Bilinçli ebeveyn olmak çocukların her alanda sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri, yaratıcı ve toplum değerlerine bağlı yetiştirebilmeleri için çok önemlidir (Yapıcı, 2002).

Ailenin tutumu çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde etkisi büyüktür. Aşırı disiplinli ailelerde büyüyen çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte zorlanırlar, özgürce düşünemezler. Bu nedenle de çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine engel olurlar. Ailelerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmak üzere çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Bayard, De-Volove ve Fibert tarafından okulöncesi çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, otoriter ebeveynlerin çocuklarının, yaratıcılık düzey puanlarının düşük olduğu görülmüş, otoriter tutum ile yaratıcılık puanları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur (Akt. Gönen ve diğer., 1993). Bu nedenle otoriter tutum çocuğun yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemekte denilebilir.

Blomm ve Sosniak (1981)'e göre yaratıcılığın temellerinin atıldığı dönem okulöncesi ve ilkokul yıllarını kapsayan dönemdir. Bu nedenle gerek anne babaların gerekse diğer yetişkinlerin, çocuklardaki bu süreci iyi değerlendirmeleri gerekmektedir (Akt. Senemoğlu, 1996).

Yaratıcı bir aile ortamında büyüyen ve yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan anne-babalara sahip çocukların da yaratıcı düşünme becerileri yüksek olur. Ayrıca aile içerisinde söz hakkına sahip, duygu ve düşüncelerini özgürce söyleyebilen çocukların daha yaratıcı bireyler olduğunu söylemek mümkündür.

Kemple ve Nizzenberg (2002)'e göre yaratıcı aile çevresi; karar verme, deneyim kazanma ve keşfetme için hem özgürlüğü, hem de psikolojik güvenliği sağlayarak, olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirebilmeleri için çocuklara özgürlük verir. Yeni veya tanımadığı fikirlerle risk almasını cesaretlendirerek bağımsızlığı teşvik eder. Yaratıcı ve esnek rol modelleri sağlayarak zenginleşmiş bir öğrenme ortamı oluşturur (Akt. Yaşar, 2009).

Yaratıcılık eğitimi özgür ve rahat bir ortamda gerçekleşebilir; yasaklar, sınırlamalar ve suçlamalar yaratıcılığı olumsuz etkiler. Cesaret ve güven duygusu ise yaratıcılığı geliştirir; yaratıcılık eğitiminde bireylerin duyguları mutlaka ciddiye alınmalı; hatta ödüllendirilmelidir (Arıcı, 1993).

Aile içinde kişilere verilen roller, sorumluluklar ilerideki yaşantıları çok önemli ölçüde belirler. Çocuğa aşılana özgüven ve beceriler onun geleceğı için büyük kazançlar sağlayacaktır, yaratıcılıklarını olumlu etkileyecektir.

Aileler, bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki önemli etkileri hakkında bilinçlendirilirse belki de yaratıcılığı destekleyen, engellemeyen bir toplum için ilk adımlar atılmış olur (Yontar, 1993).

Eğitim

Eğitim bireylerin yaşantılarında her alanda önem taşımaktadır ve bu nedenle de yaratıcılığın gelişiminde de önemli bir yeri vardır. Yaratıcı bireylerin var olmasının temel koşulu çoğı kez eğitim olarak görölmektedir (Çetingöz, 2002).

Doğan (2005)'e göre, çağdaş ölkelerde eğitim sistemine getirilen en temel sorunlardan biri yaratıcılığın gelişiminin engellenmesidir. Eğitim sisteminin öğrencilere kendilerini geliştirme fırsatı vermesi ve ölkelerinde etkin rol alabilmeleri için öğretimin içerik ve yöntemleri eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak

şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Akt. İşleyen ve Küçük, 2013). Sadece eğitim ve öğretim sisteminin yeniden düzeltilmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, öncelikle kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olması ve çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Öğretmenler yaratıcılığın boyutlarından akıcı, esnek ve orijinal düşünebilme güçlerine sahip olmalıdır. Bu sayede çocukları yaratıcılığa yönltecek bir öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilir ve yaratıcılığın gelişimine yardımcı olabilir. Aynı zamanda öğretmen sınıfta demokratik bir ortam yaratabilmeli; dersle ilgili etkinliklerde çocukların ilgi ve isteklerine dikkat ederek etkinliğe başlamalı ve sürdürebilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin özgürce denemeler yapmalarına, farklı çözüm yolları bulmalarına fırsat yaratacak esnek öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilmelidir (Senemoğlu, 1996). Öğretmenlerin de uygun teknik ve yöntemleri kullanarak, ezbere dayalı eğitim sisteminden uzak durmaları gerekmektedir.

Yaratıcılık eğitimde yaratıcılığı keşfedecek, yaratma sürecinde rehberlik edecek ve destekleyecek eğitimcilerin yani öğretmenlerin bilinçli ve donanımlı yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Eğitim yaşantısında öğretmen her zaman ana öge olmuştur. Çocukların yeteneklerinin ve yaratıcılığının geliştirilebilmesinde en önemli adım çocuğa ulaşabilmektir. Öğretmende bunu başarabilmelidir (Arıcı, 1993).

Birey en etkili etkinliklerinden biri olan zihinsel yeteneklerini, yeni bir ürün yaratmak amacıyla kullanır. Bu nedenle birçok bilim insanı ve sanatçı, yaratıcılığın önemi üzerinde durmakta, birçok eğitimci de öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini nasıl artıracakları konusunda çalışmalar yapmaktadır (Erdoğan, 2006).

Yıldırım(2002)'a göre, eğitimde sorgulamadan değerlendirme eğilimi, yaratıcılığın önündeki en büyük engellerden biri olarak kabul edilmektedir. Öncelikle bu anlayıştan vazgeçilmesi gerekmektedir. Bunun yanında yaratıcılık üzerine yapılan bir eğitim programı ya da ders, yaratıcılığın gelişmesine katkı yapabilirse bile her

beceride olduğu gibi yaratıcılığın yaşamın doğal bir parçası haline getirilmediği ve hayatın her alanında kullanılmadığı sürece eğitimden kazanılacaklar sınırlı olacaktır (Akt. Kurt, 2007). Bu nedenle yaratıcılık faaliyetlerinin yaşamın doğal bir parçası haline dönüştürülmesi gerekmektedir.

Yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve çok boyutlu düşünme becerilerinin, bireyin hayatının önemli bir bölümünü geçirdiği okullarda, özellikle de erken yaşlardan başlanarak daha kolay kazandırılabilceği düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemi bireylerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine imkân sağlayacak, çağın gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır (İşleyen ve Küçük, 2013).

Yaratıcılık geliştirilen bir kavram olmasının yanında, aynı zamanda engellenebilen ve gerileme gösterebilen bir kavramdır. Aşağıda yaratıcılığın gelişimini engelleyen nedenler açıklanmaktadır.

Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Bireyin kendisinden, ailesinden, okulundan ve öğretmeninden kaynaklı pek çok durum bireylerin yaratıcılıklarını engelleyebilmektedir. Çocuklarda ise yaratıcılığı geliştirebilmenin ilk basamağı, yaratıcılığı engelleyen durumları ortadan kaldırmak olmalıdır. Bu sayede, yaratıcı bireyler ve bununla birlikte yaratıcı düşünen bir toplum oluşturulabilir (Dursun ve Ünüvar, 2011).

Yaratıcılığı engelleyen farklı etmenler bulunmaktadır. Coon (1983)'a göre yaratıcılığı engelleyen faktörler şunlardır:

a) **Duygusal engeller:** Utangaçlık, yanlış anlaşılma korkusu, olumsuz bir şekilde etiketlenme korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizlikler karşısında hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri sebeptir.

b) **Kültürel engeller:** Toplumsal değerler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bazı toplumlar yaratıcılığı desteklerken, bazı toplumlarda ise hayal etmenin boşa harcanan bir zaman olarak kabul edilmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi gibi inançlarından dolayı yaratıcılık engellenmektedir.

c) **Öğrenilen engeller:** Günlük yaşantıdaki kalıplaşmış inançları, yargıları ve kuralları kapsar. Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenekler öğrenilen engelleri kapsamaktadır.

d) **Algılama engelleri:** Günlük yaşamda kullanılan etiketlendirmeler ve sınıflandırmalar yaratıcı düşünceyi engelleyebilmektedir. Alışkanlık ve adetler problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir. Bunlara aşağıdaki engel de eklenebilir.

e) **Yüklü program engelleri:** Konuların kalıplaşmış bir şekilde ve çok fazla bir şekilde sunulması ve bu programların belli bir süre içerisinde tamamlanması gerekliliği yaratıcılığa engel olabilmektedir (Akt. Rıza,2004).

Yaratıcılığın önündeki önemli engellerden bir de yakınsak düşünce seklidir. Yakınsak düşünce şeklinde birey bir sorun veya durum karşısında sadece bir tek çözüm yolunu görür ve bu çözüm yolunu uygular. Diğer çözüm yollarını dikkate almaz (Üstündağ, 2002). Bireyin yakınsak düşünme tarzı gibi bireyle ilgili olan kısımlar, yani bireyin kişisel özellikleri ve çevresel faktörlerde yaratıcılığın gelişimini engelleyebilmektedir. Yaratıcılığı üst düzeylere getirebilmek için, sağlıklı bir kişilik gelişimi ve olumlu bir çevre oluşturarak yaratıcılığın önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir.

Eğitim hayatı bireylerin yaratıcılıklarını etkilemekte önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecindeki en önemli engellerden birini de öğretmen faktörü oluşturmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki davranışları öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Öğrencinin cesaretini kırma, aşırı eleştiri, davranışlarında tutarsızlık, heyecan azlığı, dogmatik ve katı

olma, genelde yetersiz olma, dar ilgileri olma, öğrencilerine sınıf dışı tartışma ve konuşma olanağı tanımama, öğrencilerde eleştirel düşünceye gereken önemi vermemesi, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uygulanacağını bilmeme veya uygulama becerisindeki sınırlılıklar, derse karşı isteksizlik, ekonomik zorluklarla uğraşma gibi durumlar yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri olarak sıralanabilir (Yenilmez ve Yolcu 2007).

Eğitim ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenlerden birisi de öğrencilerin kendileri arasındaki hoşgörüsüzlükleridir. Bu durumda öğretmenin, öğrencileri; arkadaşlarının yaptıkları özgün, alışılmamış, garip görülen fikirlerini hoşgörüsüyle karşılamalarına yardımcı olmaktır. Güven verici ve eğlenceli bir dostluk ortamında öğrenmeyi sağlamalıdır (Senemoğlu,1996).

Bir diğer etmen ise çocukların ve gençlerin eğitim ve öğretim gördükleri kuruluşlarda, özgünlüklerinin kısıtlamaya eğilimli araçsız ya da araçlı basınçlar altında, gerçekçilik bahanesiyle fantezi ve hayal dünyalarının daraltılmasıdır (Vexliard, 1966). Bunun sebebi olarak da eğitim programlarının yetersiz oluşu, ezberci eğitimin devam etmesi ve öğretmenlerin tutumu gösterilebilir.

Yukarıda da sıralanan düşünce, tutum ve ön yargılar doğrultusunda yaratıcılığın olumlu ve olumsuz etkilendiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak yaratıcılığın geliştirilebileceği sonucuna varabiliriz. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için uygun yöntem ve teknikler uygulanabilirse, önemi anlaşılabilirse ve uygun ortamlar yaratılabilirse bu sıkıntılar ortadan kaldırılabilir.

Geleceğin bireylerinin, yaratıcı olmalarının yanı sıra üst düzey düşünebilmeleri için analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerine sahip olmaları, yani eleştirel düşünebilmeleri gerekmektedir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi, Felsefi Gelişimi ve Tanımı

Eleştirel düşünme kavramı da düşünme gibi eski zamanlara, Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme olarak bahsedilirdi. Ancak zamanla olayların doğru biçimde tanımlaması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997). Eleştirel düşünmenin literatürde ortaya konulan sayısız tanımı vardır.

Eleştirel düşünme kavramının İngilizce karşılığı "critical thinking" veya "criticism" şeklindedir. Eleştirel düşünmenin başlangıcı, Glaser'in 1940'lı yıllarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi deneyimi ve geliştirdikleri Watson-Glaser eleştirel düşünme testine kadar uzanmaktadır. 1950'li yıllarda bu kavram eğitim literatürüne girmiştir. Bu bağlamda kavramsallaştırma çalışmalarına katkıda bulunan Ennis (1962)'de eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: "Eleştirici düşünme, bir anlatımın anlamını bulmak onun kabul edilmesine ya da reddedilmesine karar vermek demektir" (Akinoğlu, 2001).

Eleştirel düşünmenin bir entelektüel gelişim aracı olarak görülmesi ise ilk defa 1970'li yıllarda olmuştur. Perry tarafından ortaya konmuş ve daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000).

Paul ve arkadaşlarının arkasından, yani 1980'li yıllardan itibaren bilişsel ve davranışsal kuramları temel alan psikologların, eğitimcilerin ve araştırmacıların "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı yönlerden yaklaşımları sonucu eleştirel düşünmeye ilişkin tanımların alan yazında çeşitlilik ve değişiklik gösterdiği görülmüştür (Şahinel, 2007).

Eleştirel düşünme bugüne kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eleştirel düşünmeyi tanımlamak konusunda pek çok yazar Bloom'un çalışmalarına göz atmıştır (Koray ve diğer., 2007). Bloom'un

taksonomisinde, eleştirel düşünmenin ilgili olduğu yeteneklerin, bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düşünme kategorilerinin aksine genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklere odaklanan üst düşünme kategorileriyle eş olduğu ifade edilmektedir (Dam ve Volman, 2004).

Kazancı (1989)'a göre, eleştirel düşünme; bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda oluşan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Yıldız, 2011).

Eleştirel düşünme kavramı, Gibson (1995) tarafından felsefe ve psikoloji olarak iki temel disiplin alanında açıklanmıştır. Felsefi olarak iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve tarafsız, gerçekçi bir bakış açısı için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi esas alan çalışmaları, bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmaktadır (Akt. Şahinel, 2007).

Eleştirel düşünme, “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen etkin ve organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 1995). Bu tanımda, eleştirel düşünme bir süreç olarak görülmüş ve tanımlama da buna uygun yapılmıştır. Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığı görülmektedir (Demirel, 1999). Bu açıklamada ise eleştirel düşünmenin tanımından çok eleştirel düşünmenin nasıl oluştuğu üzerinde durulmuştur.

Paul (1988), eleştirel düşünmeyi gözlemler sonucunda edinilen bilgiler doğrultusunda sonuçlara ulaşma olarak tanımlamaktadır. Facione (1990)'a göre ise eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte içeriksel incelemelerin açıklanmasıyla sonuçlanan bir karar mekanizmasıdır (Akt. Altındağ ve diğer., 2012; Beşoluk ve Önder, 2010).

Kökdemir (2000), eleştirel düşünme sürecindeki becerileri şu şekilde belirtmiştir:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı bulabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkili olmayan bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıları farkedebilme,
6. Etkili bir şekilde soru sorabilme,
7. Sözel ve yazılı dili etkili bir şekilde kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleridir.

Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2012).

Eleştirel düşünme, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar verirken çeşitli kriterlerden yararlanma, okuduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli kaynaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da entellektüel becerilerin tümüdür (Özdemir, 2005).

Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünmenin boyutları, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmişlerdir. Eleştirel düşünmenin beş temel boyutu bulunmaktadır:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünebilen birey düşüncedeki çelişkilerin fark etmeli ve bu çelişkileri ortadan kaldıracak şekilde davranmalıdır.

2. Birleştirme: Eleştirel düşünebilen birey düşüncenin farklı boyutları arasında ilişki kurabilmelidir.

3. Uygulanabilme: Eleştirel düşünebilen birey düşüncelerini hayata geçirebilmeli veya bir model üzerinde uygulayabilmelidir.

4. Yeterlilik: Eleştirel düşünebilen birey, deyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmelidir.

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünebilen birey düşüncelerini etkili bir iletişimle ve anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir (Demirel, 1999).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) ise eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu boyutlar şunlardır:

1-Doğru düşünme: Dünyayı olduğu gibi anlamadır ve bu düşünme doğal kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, tarafsız ve anlamlı olması ile oluşur. Doğru düşüncenin bu bileşenleri, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel süreçlerini geliştirmesi ve disiplinli bir hale getirmesi yoğun ve uzun süreli bir uygulamayı gerektirir.

2-Düşünmenin öğeleri: Eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünme mantıklı, açık ve tutarlı olmadığı için yüzeysel ve önemsizdir. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak için bazı düşünme öğelerinin (problemi veya soruyu, ilke ve kuralları, sayıtları, temel kavramları, verileri, yorum ve iddiaları, çıkarımları açıklayabilme ve analiz edebilme gibi) kullanılması gereklidir.

3- Düşünme alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ve amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Kısaca düşünme, amaca ve probleme bağlı olarak değişebilir. Eleştirel düşünen bireyler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenlerler (Akt. Şahinel, 2007).

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990), duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere topladıkları eleştirel düşünce stratejilerini 35 farklı boyutta belirlemişlerdir:

A. Duyuşsal Stratejiler

1. Bağımsız biçimde düşünme
2. Ben-merkezli veya toplum-merkezli bakış açısı geliştirme
3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, keşfetme
5. Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
6. Zihinsel cesareti geliştirme
7. Zihinsel dürüstlük ve doğruluğu geliştirme
8. Zihinsel azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme

B. Bilişsel Stratejiler (makro yetenekler)

10. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırmak anlamını bozmadan kaçınma
11. Benzeyen durumları karşılaştırma ve yeni durumlara transfer etme
12. Bireyin bakış açısını geliştirebilme
13. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
14. Sözcükleri veya söz öbeklerinin anlamlarını açıklamayabilme ve analiz edebilme
15. Değerlendirmede kullanılacak ölçütleri geliştirme: Değerleri ve standartları açıklama
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
17. Derinlemesine sorgulayabilme
18. Kanıt, inanç ya da teorileri analiz edebilme veya değerlendirebilme
19. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirebilme
20. Politika veya davranışları analiz veya değerlendirebilme

21. Eleştirerek okuyabilme
22. Eleştirel dinleyebilme: Sessiz okuyabilme becerisi
23. Disiplinler arası ilişki kurma
24. Sokratik tartışmayı uygulama
25. Mantık yürütebilme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri açıklayabilme ve sorgulayabilme
26. Diyalektik biçimde mantık yürütme: Bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirebilme,

C. Bilişsel Stratejiler -mikrobeceriler

27. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
28. Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Anlamlı farklılıklara ve benzerliklere dikkat çekebilme
30. Sayıltıları araştırabilme veya değerlendirebilme
31. İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayrıştırabilme
32. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturabilme
33. Kanıt ve iddia edilen olguları değerlendirebilme
34. Çelişkileri fark edebilme
35. Doğruları ve sonuçları keşfetme (Akt. Şahinel, 2007).

Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Türk Dil Kurumu (2002) sözlüğünde beceri; "elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği", eğilim ise "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (Beşoluk ve Önder, 2010; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Zhang (2003), eleştirel düşünmenin "beceri" ve "eğilim" olmak üzere birbiriyle bağlantılı iki boyutu bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, bir kişinin

düşünsel bir çaba göstererek, kolaylıkla ve akla dayanarak, zeki bir şekilde eleştirel düşünebilmesi anlamına gelirken, eğilim ise, eleştirel düşünme için bir kişinin sahip olduğu istek anlamına gelmektedir(Akt. Ertaş, 2012). Eğitim yaşantıları boyunca öğrencilerin eleştirel düşünebilen bireyler olabilmeleri için eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin bir arada öğretilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Facione ve diğer., 1995).

Leader ve Middleton (2003)'e göre eleştirel düşünme bir beceri olarak nitelendirilir. Bu nedenle de eleştirel düşünmenin yalnızca bir boyutuna dikkat çekmektedir. İnsanlar yalnızca becerileri sayesinde değil, aynı zamanda tercihleri ya da eğilimleri de davranışlarını gerçekleştirebilir. Eleştirel düşünmenin bu boyutu araştırmacılar ve filozoflar tarafından eğilim olarak adlandırılmaktadır(Akt. Kalelioğlu, 2011).

Eggen (1996) eleştirel düşünmenin eğilim boyutu ile ilgilenmiştir. Aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünme ile ilgilidir:

1. Bilgilendirilme isteği
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi
3. Kanıt arama eğilimi
4. İlişki arama eğilimi
5. Durumu farklı açılardan görme isteği
6. Açık düşünme eğilimi
7. Şüphecilik
8. Yargıyı geciktirme eğilimi
9. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme
10. Belirsizliklere tolerans gösterme (Akt: Akbıyık, 2002).

Ennis, eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis'e göre

eleştirel düşünme bir takım beceri ve eğilimlerden oluşmaktadır. Ennis (1995), eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini ve nedenlerini arama,
2. İyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynaklar kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme,
3. Durumu veya olayı bütünüyle göz önüne alma,
4. Asıl noktaya bağlı kalmaya çalışma,
5. Temel sorunu akılda tutma ve seçenekler arama,
6. Açık fikirli olma,
7. Kanıtların ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda uygun duruş içine girme veya duruş değiştirme,
8. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama,
9. Karmaşık bir bütünün parçalarını uygun bir biçimde düzenleme
10. Başka insanların bilgi ve kültür düzeylerine, duygularına karşı duyarlı olmadır.

Bunlar temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele alınmaktadır (Akt. Ertaş, 2012; Akt Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Gelişmiş insan, "eleştirel düşünebilen insandır ve bu insan her an algılamakta ve düşünmektedir" (Cüceloğlu. 1995). Toplumların da ilerleyebilmeleri için gelişmiş insanlara ihtiyaçları vardır. Bireylerin düşünebilen bireyler olmaları için araştırmaya açık, risk alabilen ve eleştirel düşünmeye eğilimli olmaları ve bilişsel beceri ve yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler

Eleştirel düşünmeye etki eden faktörler iki grupta toplanabilir. Bunlardan biri bireyin kalıtım yolu ile getirdiği bireysel faktörler, diğeri ise eğitim ve öğretim sonucu oluşan çevresel faktörlerdir.

Bireysel Faktörler

Bireyin eleştirel düşünme becerilerine etki eden en önemli bireysel faktör zekadır. Kazancı (1989)'a göre çevresel faktörler ve diğer bireysel faktörler eşit tutulduğu zaman, zeka seviyesi yüksek olan bireylerde eleştirel düşünme yetenekleri daha çabuk gelişebilmektedir. Düşünme, karar verme ve sonuca ulaşma belli bir seviyede zeka gerektiren eylemlerdir ve eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmek içinde belli düzeyde zeka gerekmektedir (Özdemir, 2005).

Luis E.Raths ve arkadaşları eleştirel düşünmeye, duygusallığın da etkisi olduğunu söylemektedirler, ancak birey duygusal olarak bağımlı ise ya da birey aşırı duygusal ise, kompleks sahibi biri ise, aşırı heyecanlı ise ya da kendine güvenmiyor ise eleştirel düşünme becerisi olumsuz etkilenecektir. (Akt. Alkaya; 2006). Bu yönüyle bireyin duygusal yönü eleştirel düşünme becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çevresel Faktörler

Bireyin eleştirel düşünme becerisine etki eden önemli faktörlerden bir diğeri de çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler aile, okul ve toplum şeklinde sıralanabilir.

Toplum ve Aile

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri de çocukların doğduğu, büyüdüğü ve yaşadığı çevredir. Çocuğun kişiliğinin oluşmasında toplumun kendine

özgü gelenek ve görenekleri, bir başka ifade ile kültürü etkilidir. Bireyler toplumsallaşma sürecinde kendi kültürünü öğrenir ve sonraki nesillere aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar (Tümekaya ve Aybek, 2008). Toplumun kültürel değerleri, çocuğun bulunduğu çevrede çocuğun davranışlarını etkiler, ancak yargıların oluştuğu ve çocuğun etkilendiği ilk yer ailesidir (Yavuzer, 2005).

Yavuzer (1991)'e göre, baskıcı ve otoriter bir aileye sahip bireylerde çocuğun kendine olan güven duygusu zedelenecaktır, dolayısıyla başkalarının etkisi altında kalarak, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ilerleme olmayacaktır. Bunun tam tersi, yani aşırı hoşgörölü ailede yaşayan bireyler ise bencil bireyler olabilmektedir. Bu nedenle de çocukta tek düze bir anlayış meydana gelir ve eleştirel düşünme negatif yönde gelişir. Güven verici ve hoşgörölü ailelerde çocukların bazı sınırları vardır ve bu sınırlar çerçevesinde özgürdürler. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklarda ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlanır (Akt. Alkaya, 2006).

Okul

Eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde aile ve toplumdan sonra okullar, okullarda verilen eğitim, eğitim programları ve öğretmenler etkili olmaktadır.

Okullarda verilen eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ve eğitim programları yeterli olmamaktadır. Hazırlanan eğitim programlarının eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya olanak vermemesi, ders kitaplarının eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikleri içermemesi, öğretmenlerin derslerde uygun teknikleri kullanmamaları ve eski yöntemlere bağlı kalmaları eleştirel düşünmenin gelişmesinde engel olarak kabul edilebilir.

Eleştirel düşünme eğitiminin okullarda başarıya ulaşabilmesi için iyi düzenlenmiş bir eğitim programına ihtiyaç vardır. Browne ve Meuti'ye (1999) göre özellikle genç öğretim elemanlarının da katkısıyla, öğretimin temel amaç olduğu bir

eğitim sistemi geliştirilebilir ve öğrencilerin eleştirel düşünme yapısı ve becerileri geliştirilebilir (Akt. Kökdemir, 2012).

Günümüzde öğrencilerden eleştirel düşünen bireyler olmaları istenmektedir, ancak eleştirel düşünme kolay ve çabuk gelişmemektedir. Rimiene (2000)'e göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri için uygun öğretim yöntemlerine ihtiyaçları vardır. Cahlupa ve Sormuen (1995)'e göre eleştirel düşünme öğretmenlerin yoğun çabası ile geliştirebilir (Akt. Beşoluk ve Önder, 2010).

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan eğitim programları öğretmenlere yardımcı olur, ancak tek başına yeterli değildir. Düşünme becerileri öğretiminde konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışlar sergileyen, sistematik ve dikkatli düşünebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Aybek ve Çelik, 2007).

Dolapçı (2009), eleştirel düşünmede hem öğreten hem de öğrenen olarak öğretmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenin en önemli rolü, kendi şahsi eğilimi ya da karakteri ve sınıf içi eleştirel düşünme iklimi oluşturmada odaklanmaktadır (Sağlam ve Büyükuysal, 2013).

Schafersman (1991)'e göre öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin aileler veya yaşlıları tarafından güvenilir bir şekilde öğretilmesi ve geliştirilmesi oldukça zordur. Bu becerilerin kazandırılması için eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır, ancak öğretmenlerin bu becerilere sahip olabilmeleri için eleştirel düşünme ile ilgili eğitim almaları ve bu yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. (Akt. Özdemir, 2005).

Öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri, meraklı ve araştırmacı olmaları için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Eğitim sistemin temeli olarak görülen

öğretmenler, problemler karşısında farklı ve yaratıcı çözüm yolları bulmak, daha fazla deneyim kazanmak için eleştirel düşünmeden yaralanabilirler (Yıldırım, 2005).

Ennis' e göre, öğrenciler bir yandan problem çözebilirken diğer yandan da bir olay ya da durum hakkında geniş boyutlu düşünebilmelidir ve bütün alanlardaki bilgilerini kullanarak eleştirel olarak bakabilmelidir. Konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, verileri yargılama ve sonucu çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurma eleştirel düşüncenin özellikleri arasında yer alır (Aybek, 2007).

Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için derslerin içerik olarak yeniden düzenlenmesi, eğitim sisteminde değişikliklerin olması, problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerilerine sahip, sistemli bir şekilde düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırmalar yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir, 2012).

Kavcar (1999)'a göre, nitelikli bir öğretmen, “kendi alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişmeye ve yeniliklere açık” olan öğretmendir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin yetişmesi ile eğitimin kalitesi artırılabilir, bilgi toplumumuz için daha nitelikli bireyler yetiştirilebilir (Akt. Alkaya, 2006).

Doğanay (2003)'e göre en önemli gelişmelerden birisi bilgi patlamasıdır, ancak tüm bilgilerin öğrenilmesi imkânsızdır. Bu nedenle günümüzün öğretmeni; öğrencilerine nasıl öğrenebileceğini, yani eleştirel düşünebilmeyi, gerçek ve doğru bilgiyi araştırabilmeyi, olayların nedenlerini sorgulayabilmeyi, kendi kendine araştırabilmeyi, bilimsel süreci kullanabilmeyi, bütünsel düşünebilmeyi, soyut ve yaratıcı düşünebilmeyi öğretmek zorundadır (Akt. Ersoy, 2012).

Birey doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar. Okul öncesi dönemi kapsayan 0-6 yaşları arasında çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak gelişimleri, eleştirel düşünebilme becerileri, yaratıcılıkları ve problem çözme becerilerinin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocukların bu yaşlar arasında edindiği bilgiler ve yaşadıkları deneyimler kişiliklerinin oluşmasında etkili olur. Çocuğun nasıl bir birey olacağına ilişkin ilk izlenimi okulöncesi dönemdeki deneyimlerden edinilebilir. Bu nedenle okulöncesi dönem yaşamın en önemli evrelerinden biri olarak kabul edilebilir. Aşağıda da bu dönemin önemi açıklanmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okulöncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar geçen, insan yaşamının temelini oluşturan dönemdir. Bu yönüyle de eğitimin en önemli yılları kabul edilmektedir. Günümüzde de okul öncesi eğitime verilen önem gün gittikçe artmaktadır.

Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren dönem okul öncesi, bu dönemde yapılan ve verilen eğitsel etkinliklerin tümü de okul öncesi eğitim şeklinde tanımlanmıştır (Oktay, 1993).

Okulöncesi eğitimini kapsayan 0-6 yaş dönemi, çocuğun gelecekte göstereceği başarı, davranış biçimi, kişilik gelişimi, yaratıcılık, problem çözme vb özellikleri kazanılması açısından da önemli bir evredir (Yıldız, 1998).

Okulöncesinin amacı, çocuğa yaşadığı toplumdaki sorumluluklarını öğretmek, kendisi ile ve çevresi ile barışık, mutlu, yaratıcı, kendi yeteneklerinin farkına varan, özgüvenini kazanmış bireyler yetiştirmek; çocuğu, bilinçli olarak belli bir program içerisinde kişiliğini zedeleyecek davranışlardan uzak tutmaktır (Korkmaz, 1998).

Okulöncesi dönemde çocukların bedensel, sosyal ve zihinsel gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir ve ileriki yaşamlarında büyük önem taşımaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Zihinsel gelişmenin en çok gelişme gösterdiği dönem ise okul öncesi dönemdir. Bu nedenle erken eğitimin değeri büyüktür. Bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, doğru davranışlarını pekiştirmek gerekmektedir. Bu da iyi bir şekilde planlanmış, sistemli bir okulöncesi eğitimi ile olur (Poyraz, 2003).

Yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için yaratıcılık eğitimine okul öncesi dönemde başlanmalıdır. Bu dönem çocukların bütün gelişim alanları açısından en kritik olduğu dönemdir. Bu evrede kazanılan davranışlar, öğrenilenler, çocukların kişiliklerini oluşturur. Çocukların bu dönemde yaratıcı düşüncelerini sağlamak için, farklı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Gönen ve diğer., 1993).

Okul öncesinde verilen eğitim ile gelecekte sağlıklı ve verimli bireyler yetiştirilebilir. Bu bireylerin yetişmesinde en önemli faktörlerden biri olan okul öncesi öğretmenin özellikleri aşağıda anlatılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri

Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişim özelliklerinden dolayı okul öncesi öğretmenin de birçok özelliği taşıması gerekmektedir.

Gullo (1994), okul öncesi dönemde çocukların bilişsel ve diğer gelişim özelliklerinin çok farklı olması nedeni ile öğretmenin önemi daha da kendini göstermektedir, çünkü sağlıklı ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için bu dönemde okul öncesi öğretmeni büyük öneme sahiptir (Akt. Kesicioğlu ve Deniz, 2014).

Okulöncesi öğretmeni öğrencilerini tanımalı onların ilgi, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar düzenleyerek

uygulayabilmelidir. Bu da öğretmenin gerekirse sınıftaki öğrenci sayısı kadar etkinlik hazırlayacak düzeyde yaratıcı olması demektir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Öğretmen, aynı zamanda sınıf ortamında demokratik bir tutum sergileyebilmelidir. Otoriter ve baskıcı bir tutum karşısında çocuk duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemez. Öğretmen, sınıf içerisinde çocuklara karşı anlayışlı davranmalı ve tenkit edici bir tutum sergilememelidir (Argun, 2004).

Okulöncesi öğretmenin yeniliklere açık olması, sabırlı ve yansız olması gibi kişilik özellikleri çok önemlidir. Görev yaptığı çevrenin kültürüne saygılı olmalı, her bir çocuğa değer verdiğini onlara hissettiren davranışlar sergilemelidir. Devamlı olarak kendini yaratıcı olmaya, çalışma hayatı boyunca yeni bilgiler edinmeye açık olmalıdır. Çocuklardan gelen her türlü soruya açık olmalı, onların da soru sormaları için fırsatlar vermelidir (Poyraz, 2003).

Bütün bunlardan yola çıkarak yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için, bu becerilere sahip ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine dair çocuklara rehberlik edebilecek okul öncesi öğretmenlere ihtiyaç vardır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı; birinci ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ve bu düzey ile eğilimlerin; cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Günümüzde, öğretmenlerden yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu beceriler, öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olmakta ve yaratıcı çözüm yolları bulmalarını sağlamaktadır (Kesicioğlu ve Deniz, 2014).

Öğretmenlerin, öğrencilerdeki yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için her şeyden önce kendilerinin yaratıcı ve eleştirel bir kişiliğe sahip olmaları ve öğrenciler için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin gerek eğitim yaşantılarında gerekse eğitim sonrası iş yaşantılarında yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olacak ve bu becerileri geliştirecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıktan sonra bu becerileri kullanabilmeleri ve öğrencilerde bu becerileri geliştirebilmeleri açısından bizlere bilgi verecektir.

PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır? Yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

ALT PROBLEMLER

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri:
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Öğrenim gördükleri sınıflara
 - c. Anne eğitim düzeyine
 - d. Baba eğitim düzeyine
 - e. Mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri:
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Öğrenim gördükleri sınıflara
 - c. Anne eğitim düzeyine
 - d. Baba eğitim düzeyine

e. Mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

SAYILTILAR

Öğretmen adayları ölçme araçlarındaki sorulara içten ve yansız olarak cevap vermişlerdir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

TANIMLAR

Aşağıda bu araştırma kapsamında geçen temel kavramlar tanımlanmıştır:

Yaratıcılık: Yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2001a).

Önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirme veya üretme yeteneğidir (Kurt, 2007a).

Yaratıcı Düşünme: Buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce

biçimidir. Bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Eleştirel Düşünme: Bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında kullandığı sezgi, mantık ve deneyime dayanan evrensel değerleri olan bir süreçtir (Taşçı, 2005).

KISALTMALAR

TYDT	Torrance Yaratıcı düşünme testi
CCTDI	California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
Akt.	Aktaran

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmalar, yaratıcı düşünme ile ilgili yayın ve araştırmalar, eleştirel düşünme ile ilgili yayın ve araştırmalar şeklinde sınıflanarak ele alınmıştır.

Yaratıcı Düşünme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Gönen ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan araştırmada Ankara il merkezinde bulunan Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Uygulama Anaokulu, Jandarma Genel Komutanlığı Anaokulu ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkileri araştırılmış. Anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarından, random yöntemiyle seçilen 60 çocuk örneklemini oluşturmuştur. 5 yaş grubundan 15 kız 15 erkek, 6 yaş grubundan da 15 kız, 15 erkek çocuk araştırmaya alınmıştır. Araştırmada çocuklara, Torrance Şekillerle Yaratıcı Düşünme Testinin A Formu, bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, 6 yaş kız ve erkek çocuklarının toplam akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme puanları, 5 yaş kız ve erkek çocuklarının puanlarına oranla daha yüksek bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklarının puanları incelendiğinde, iki cins arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak, esneklik, orijinallik, zenginleştirme puanları açısından kız çocukları daha başarılıdır. Erkek çocukları ise, yaratıcılığın akıcılık kriterinde, kız çocuklarından daha yüksek puan almışlardır.

Öncü (2000) tarafından yapılan araştırmada 6 yaşında 60 kız 60 erkek olmak üzere anaokuluna devam eden 120 öğrencinin yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Testi Şekil A formu kullanılmıştır. Değerlendirme, Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır. Bulgular sonucunda, yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon

boyutlarında kızlar ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Çetingöz (2002) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için yapılan araştırmada, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşları, okul öncesi eğitim durumları ve bulundukları sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 116 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Öğrenci Tanıtım Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine (akıcılık, esneklik, özgünlük) ilişkin aritmetik ortalamalarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin yaşlarının ve okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarının yaratıcı düşünmenin düzeylerinden akıcılıkta ve esneklikte önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin bulundukları sınıfa göre de akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Öncü (2003) tarafından yapılan araştırmada 12-14 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların, yaş ve cinsiyete göre şekilsel yaratıcılıklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Toplam 90 deneye Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A Formu uygulanmış, elde edilen puanlar yaratıcılığın 4 boyutu olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon açısından değerlendirilmiştir. Uygulanan varyans analizi sonucunda yaratıcılığın dört boyutunda da 14 yaşındaki deneklerin ortalamalarının 12 ve 13 yaş gruplarındaki deneklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca esneklik boyutunda da 13 yaş grubunda erkeklerin ortalamaları kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bunun dışında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yine sonuçlar, yaratıcılığın bazı boyutlarının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Wang (2003) tarafından yapılan araştırmada 476 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ile yapısal ve gelişimsel olarak ergenlerin yaratıcı kişiliklerini ölçmek

hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı kişiliğin beş özellikten oluştuğunu görülmüştür. Bunlar kendine güvenen, meraklı, araştırmacı, mücadeleci ve süreklilik sağlayan kişilerdir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise yedinci sınıftan sonra yaratıcılık düzeylerinin düşme eğiliminde olduğudur (Akt. Zeytun, 2010).

Çakmak (2005) tarafından yapılan araştırmada anasınıfına devam eden altı yaş köy ve kent çocuklarının yaratıcılıkları arasında farklılık olup olmadığı ve çeşitli değişkenlerin yaratıcılıklarda farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Kırıkkale iline bağlı köylerden ve merkezden olmak üzere toplam iki yüz çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu” ve “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının zenginleştirme boyutu ve yaratıcılık indeksinden aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Anne öğrenim durumu ise kentte yaşayan çocuklarda yaratıcılığın başlıkların soyutluğu boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş. Baba öğrenim durumuna göre köy ve kent çocuklarının başlıkların soyutluğu boyutunda ve köy çocuklarının erken kapamaya direnç boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gürgen ve Bilen (2005) tarafından yapılan araştırmada D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı alan derslerinin müzik öğretmenleri adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca müzik öğretmenleri adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 33 öğrenciye 6. yarıyılın başında ve 7. yarıyılın sonunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu zaman diliminde gördükleri dersler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde, t-Testi, Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ancak öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark yoktur.

Özben ve Argun (2005) tarafından yapılan araştırmada Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlarına göre (Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri) yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Güzel Sanatlar Bölümünden 42, Sosyal Bilimlerin çeşitli dallarından 94, Fen Bilimlerinden 25 öğrenci olmak üzere toplam 161 Buca Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem tesadüfi olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Matud ve diğerleri (2007) tarafından farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme üzerine etkisine bakılmak üzere yapılan araştırma sonuçlarına göre; eğitim seviyesine ve cinsiyete göre şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür.

Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi aşamasında, frekans tabloları ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır.

Karaçelik ve Görgen (2009), tarafından Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerini inceleyen araştırmada, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, okul öncesi öğretmen adaylarından 4. sınıfta olanların yaratıcı düşünme beceri puanları 1. sınıfta olanlardan akıcılık, esneklik ve orijinallik düzeylerinde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem okul öncesi hem de fen bilgisi öğrencilerinin mezun oldukları lise türleri ile yaratıcı düşünme beceri puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çakmak (2010), tarafından yapılan araştırmada Meslek Yüksek Okulunda çeşitli programlara devam eden öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin yaratıcılık puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemine Kırıkkale Üniversitesi Keskin Meslek Yüksek Okulu'nda Çocuk Gelişimi, Tekstil Teknolojisi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Pazarlama, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Elektrik ve Yerel Yönetim birinci sınıf programlarına devam eden toplam 167 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrenciler hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile öğrencilerin yaratıcılıklarını değerlendirmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu A" kullanılmıştır. Sonuç olarak; akıcılık, orijinallik ve yaratıcılık indeksi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, 17-20 yaş grubu öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarında öğrencilerin devam ettikleri programların anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Temizkalp (2010), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile bir

uygulama çalışması olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyeti, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer türünü saptamada yardımcı olabilecek, 4 açık uçlu soru içermektedir. Veri toplama araçlarına, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören 1. öğretim son sınıf öğrencilerinden seçilen 300 öğrenci yanıt vermiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yaratıcı düşünmenin ayrıntıya girme alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Zeytun (2010) tarafından yapılan araştırma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bu düzeylerle öğretmen adaylarının cinsiyetleri, bulundukları sınıf düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya 232 okulöncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve sosyo-ekonomik durumlarına göre yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmelerinde anlamlı fark bulunamazken, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha fazla yaratıcı kişiler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini yaratıcılık açısından değerlendirmeleri ile problem çözme açısından değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta derece bir ilişki tespit edilmiştir.

Yaşar ve Aral (2011) tarafından yapılan çalışmada altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeyinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise bu okullar arasından tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri

temsil ettiği varsayılan sekiz ilköğretim okulundaki anasınıflarına devam eden, normal gelişimgösteren altı yaşındaki 300 çocuk katılmıştır. Araştırmada, çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi almak amacıyla Anket Formu ve çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen, Can-Yaşar (2009) tarafından altı yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcıdüşünme becerilerinde sosyo-ekonomik düzeyin ve anne baba öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur.

Yıldız ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada İzmir ve Aydın illerinin Beden Eğitimi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İzmir ve Aydın illerinde 2010 – 2011 eğitim / öğretim yılında öğrenim görmekte olan 87 erkek, 59 bayan toplam 146 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde 3 bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde Problem Çözme Beceri Ölçeği, üçüncü bölümde ise Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi ölçeği yer almıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, Kolmogrow-Smirnow z testi, Mann-Whitney-U testi, Kruskall Wallis testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve aile içi yönetim biçimi değişkenleri açısından incelendiğinde, bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

İşleyen ve Küçük (2013) tarafından Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmada, veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel Forma-A ve Şekilsel Form-A” kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini bu bölümlerde öğrenim gören toplam 140 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre Torrance

yaratıcı düşünce testinin sözel kısmında yer alan sözel akıcılık, sözel esneklik ve sözel orijinallik puanları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Torrance yaratıcı düşünce testinin şekilsel kısmında ise şekilsel formun alt boyutları olan orijinallik, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç puanları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, akıcılık ve zenginlik (detaylandırma) puanlarında sınıf öğretmeni adayları lehinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tuna (2013) tarafından öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine bağlı olarak inceleyen araştırmada, öğretmen adaylarına, kişisel bilgi formu ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören 1. öğretim son sınıf öğrencilerinden seçilen 300 öğrenci yanıt vermiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, ancak öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre yaratıcılıklarının değişmediği gözlenmiştir. Yaratıcı düşünmenin ayrıntıya girme alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları görülmüştür.

Türkmen (2014) tarafından yapılan 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 Fakültesi'nde 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 ve "Kişisel Bilgi Formu 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. 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 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.

Topoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve onların yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan bin yirmi sekiz öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Raudsepp'in (1977) geliştirdiği ve Çoban'ın (1999) Türkçe'ye çevirdiği "Ne Kadar Yaratıcısınız" ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin yaratıcılık seviyeleri ile onların sınıfları ve sanatsal etkinliklere katılma sıklıkları arasında da fark ortaya çıkmıştır, fakat bu değişkenler için fark, anlamlılık derecesine oldukça yakın olmasına rağmen anlamlı değildir. Katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ile onların cinsiyetleri, sınıfları, yaşları ve mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Eleştirel Düşünme İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Facione ve arkadaşları (1995) tarafından yapılan düşünme eğilimlerinin cinsiyetler arasındaki farklılıklarını inceleyen araştırmada, bayan üniversite öğrencilerinin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa erkek üniversite öğrencilerinden daha çok eğilimli olduklarını, erkek üniversite öğrencilerinin ise bayan üniversite öğrencilerinden daha fazla çözümleyici düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Dyer ve Myer (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleriyle eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini zirai liderlik gelişim dersine kayıt yaptıran 135 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle öğrenme stillerini, cinsiyetin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğrencilerin öğrenme stilleri The Gregorc Style Delineator (Gregorc, 1982) ölçeğiyle, eleştirel düşünme becerileri ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) ile ölçülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyetlerine ve genel öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Gülveren, 2007).

Özdemir (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, survey(tarama) modelinde yapılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS-11 istatistik programında gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Gülveren (2007) tarafından Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 3194 öğretmen adayının 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 ilişkileri araştırmak amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Analiz işlemleri sonucunda, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi

olduğu görülmüştür. Bölümler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Anne ve babanın işi ve eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Koray ve diğerleri (2007) tarafından yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, 2004-2005 akademik yılının ilkbahar döneminde, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. Sınıf öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma eğitim fakültesinin 2 farklı sınıfında bulunan 94 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, laboratuvar uygulamaları, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli yapılırken, kontrol grubunda, geleneksel laboratuvar uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarı açısından, kontrol grubundaki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha başarılı ve bilimsel süreç becerisi açısından da anlamlı bir şekilde daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir.

Ay ve Akgöl (2008) tarafından Düzce il merkezindeki 2000 ortaöğretim öğrencisinin eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak G. Watson ve M.E. Glaser tarafından (1964) geliştirilerek standardize edilen Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (WGEAGT) YM formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlü oldukları ve yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinde artış görüldüğü ve 2. sınıf öğrencilerinin 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme açısından daha düşük güce sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkaya ve Aybek (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya Çukurova Üniversitesi'nde 2006-2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrenciler katılmışlardır. Araştırmaya gönüllü olmak

üzere değişik fakültelerden, 175'i kız, 178'i erkek olmak üzere toplam 353 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile “anne eğitim düzeyi” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Korkmaz (2009) tarafından ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada veriler, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı okullarda görev yapan toplam 110 öğretmen ve öğretim elemanı oluşturmaktadır. Analiz işlemleri sonunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Alper (2010) tarafından yapılan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini inceleyen çalışmada öğretmen adaylarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış hali uygulanmıştır. Araştırmaya 308 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucu, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çok zayıf olmadığını, ancak ortalama puanlarının 40 ile 50 arasında olması nedeniyle yeteri kadar güçlü olmadığı görülmüştür.

Ekinci ve Aybek (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik düşünme eğilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen “California

Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği”(EEO) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının; 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 öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Gök ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını inceleyen araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda okuyan birinci sınıf öğrencileri arasından ulaşılabilen toplam 103 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla da California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yaratıcı düşünmenin cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim durumu değişkenlerinden etkilendiğini, mezun olunan lise türü, baba eğitim durumu değişkenlerinden etkilenmediğini; eleştirel düşünmenin ise araştırmada ele alınan değişkenlerin hiçbirisinden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

Emir (2012) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin değişik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın verileri Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, 75 maddeden oluşan ve ölçeğin tümü için güvenirlik kat sayısı 0.89 bulunmuş olan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde (Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü)

öğrenim gören 279 son sınıf öğrencisi örnekleme grubuna alınarak planlanmıştır. Örnekleme alınan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı ve yaşlarına bakıldığında öğretmen adaylarının 127'si erkek, 151'si kızdır. Yaş aralığı olarak da öğrenciler 21-24 yaşları arasındadırlar. Araştırma sonucunda, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre sistematiklik dışındaki alt boyutlarda, cinsiyete göre ise doğruya arama dışındaki boyutlarda bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Sağlam ve Büyükuysal (2013) tarafından Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünmenin önündeki engellere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) uygulanmıştır. Daha sonra, eleştirel düşünmenin engellerine ilişkin olarak da on dört öğrenci ile (yedi kişilik iki grupta) odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin genel toplamda düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, düzeylerinde mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kesicioğlu ve Deniz (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmada verileri toplamak amacı ile “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirme Ölçeği”, “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 214 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Türkmen (2014) tarafından yapılan 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 çoğunluğunun düşük yaratıcılık düzeyinde ve düşük eleştirel düşünme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. 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 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.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan çalışmanın yöntemi, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve özellikleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN TÜRÜ

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacı olayları ya da durumları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkilemeye çalışmaz. Önemli olan araştırmaya konu olan durumu uygun bir yöntemle gözlemlemek ve raporlaştırmaktır (Karasar, 2009).

Betimsel araştırma modeli, bir durumun tam ve ayrıntılı olarak betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğer., 2011). Simon ve Burstein (1985)'e göre betimsel yöntemin amacı da evrenin ya da evrenden çekilen yansız bir örneklemin doğru tanımına ulaşmaktır (Akt. Balcı, 1989).

Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda çoğunlukla tarama modeli kullanılmaktadır. Bunun temel sebebi, bu alanda genelleme yapmanın güçlüğüdür. (Karasar, 2009).

EVREN-ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf

(n=107) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yoluna gidilmeyip evren üzerinde çalışılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler, yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi “, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için de “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği “ ile toplanacak ve araştırmacı tarafından çeşitli demografik özellikleri belirlemek için geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” ile desteklenmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine yönelik bilgiler edinmek üzere geliştirilmiştir. Formda, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, anne-babanın eğitim düzeyi ve mezun oldukları lise türüne ilişkin 6 soru bulunmaktadır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (1962), alan yazında “yaratıcılığın” özellikle önem kazandığı 1960 ve 1970 yıllarında geliştirilmiştir. Yaratıcı düşünce testi; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylara girme gibi boyutlarını ölçmektedir (Özgüven, 2007). Test okulöncesinden üniversiteye kadar tüm yaş gruplarına uygulanabilmektedir. 1966 yılında geliştirilen test "sözel" ve "şekilsel" kısımdan oluşmaktadır (Aslan, 2001b).

Torrance tarafından geliştirilen bu ölçek Aslan (1999) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerlik ve güvenirliği araştırılmıştır. TYDT Şekil Formu A" nın güvenirliği ile ilgili olarak Guttman, Spearman Brow ve Cronbach Alfa teknikleri ile iç tutarlık katsayılarının yaratıcılık

toplam puanı için 73 ile 35 arasında değiştiği belirlenmiştir. Türkiye’de 2002 yılında Korkmaz tarafından da yapılmış olan TYDT” nin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri. 88 olarak belirlenmiştir (Tuna, 2013).

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve gerekli faktör, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13’tür. Her bir boyutun iç tutarlılık katsayıları (alfa) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63’tür.

6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir.

CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240’dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300’den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. t testi
4. Varyans Analizi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Torrance'ın belirlediği kriterler ışığında yaratıcılık testine ait her bir boyut için toplam puanlar hesaplanmıştır. Boyutlar için hesaplanan puanlar için, her bir öğrenci için hazırlanan puan cetveli kullanılmıştır. Cetvel üzerinde bulunan etkinliklere ait puanlar ayrı ayrı belirlenerek akıcılık, esneklik ve orijinallik puanları hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sözel yaratıcılığın alt boyutları olan Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik puanları arasında cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Cinsiyet

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık puanlarını inceleyebilmek için adayların Yaratıcılık puanları hesaplanmış ve Yaratıcılık puanları arasındaki farklılıkların cinsiyete göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formuna ait her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Kadın	94	22,93	11,58	105	1,13	Fark Önemsiz
	Erkek	13	18,62	4,86			
Esneklik	Kadın	94	13,79	9,91	105	0,73	Fark Önemsiz
	Erkek	13	11,76	1,96			
Orijinallik	Kadın	94	23,30	13,45	105	0,60	Fark Önemsiz
	Erkek	13	21,00	7,60			

Tablo 4.1 incelendiğinde Akıcılık boyutunda kadınlara ($\bar{X} = 22,93$) ait ortalamanın erkeklerden daha yüksek ($\bar{X} = 18,62$); Esneklik boyutunda kadınlara ait ortalamanın ($\bar{X} = 13,79$), erkeklere ait ortalamadan daha yüksek ($\bar{X} = 11,76$); Orijinallik boyutunda ise kadınlara ait ortalamanın ($\bar{X} = 23,30$) erkeklere ait ortalamadan ($\bar{X} = 21,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Her bir boyutta iki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için *t* testi yapılmıştır.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan *t* testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arasındaki farkın cinsiyete göre önemsiz olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Öğrenim Gördükleri Sınıf

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık puanlarını inceleyebilmek için adayların Yaratıcılık puanları hesaplanmış ve Yaratıcılık puanları arasındaki farklılıkların öğrenim gördükleri sınıfa göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formuna ait her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa
Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	1	51	20,67	13,35	105	-1,56	Fark Önemsiz
	4	56	23,98	8,27			
Esneklik	1	51	13,13	12,83	105	-0,43	Fark Önemsiz
	4	56	13,91	4,21			
Orijinallik	1	51	20,59	14,68	105	-1,89	Fark Önemsiz
	4	56	25,23	10,64			

Tablo 4.2 incelendiğinde Akıcılık boyutunda dördüncü sınıflara ($\bar{X} = 23,98$) ait ortalamanın birinci sınıflara ait ortalamadan daha yüksek ($\bar{X} = 20,62$); Esneklik boyutunda dördüncü sınıflara ($\bar{X} = 13,91$) ait ortalamanın birinci sınıflara ait ortalamadan daha yüksek ($\bar{X} = 13,13$); Orijinallik boyutunda ise dördüncü sınıflara ($\bar{X} = 25,23$) ait ortalamanın birinci sınıflara ait ortalamadan daha yüksek ($\bar{X} = 20,59$) olduğu görülmektedir. Her bir boyutta iki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için t testi yapılmıştır.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arasındaki farkın sınıfa göre önemsiz olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Anne Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık puanlarını inceleyebilmek için adayların Yaratıcılık puanları hesaplanmış ve Yaratıcılık puanları arasındaki farklılıkların anne eğitim durumuna göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formuna ait her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	İlkokul	43	21,37	8,50	2	0,44	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	22,29	7,84	104		
	Lise	36	23,72	15,26	106		
Esneklik	İlkokul	43	12,53	4,21	2	0,70	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	13,21	3,80	104		
	Lise	36	15,00	15,08	106		
Orijinallik	İlkokul	43	21,33	10,11	2	0,82	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	23,00	9,34	104		
	Lise	36	25,06	17,45	106		

Tablo 4.3 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre Akıcılık ($\bar{X} = 23,72$), Esneklik ($\bar{X} = 15,00$), Orijinallik ($\bar{X} = 25,06$) boyutlarında yapılan değerlendirmede en yüksek ortalamaların lise mezunu annelere ait olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının anne eğitim durumuna göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans analizi sonucunda hiçbir boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Baba Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık puanlarını inceleyebilmek için adayların Yaratıcılık puanları hesaplanmış ve Yaratıcılık puanları arasındaki farklılıkların baba eğitim durumuna göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formuna ait her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Akademi	İlkokul	26	21,73	8,29	3 103 106	0,21	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	21,14	8,73			
	Lise	26	23,00	7,85			
	Üniversite	34	23,24	15,67			
Esneklik	İlkokul	26	12,31	3,77	3 103 106	0,52	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	12,57	3,84			
	Lise	26	13,58	4,32			
	Üniversite	34	15,06	15,53			
Orijinallik	İlkokul	26	20,84	10,39	3 103 106	0,51	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	21,91	10,36			
	Lise	26	24,39	11,04			
	Üniversite	34	24,32	16,91			

Tablo 4.4 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre Akıcılık ($\bar{X} = 23,23$), Esneklik ($\bar{X} = 15,06$) boyutlarında yapılan değerlendirmede en yüksek ortalamaların üniversite mezunu babalara; Orijinallik ($\bar{X} = 25,06$) boyutunda ise en yüksek ortalamaların lise mezunu babalara ait olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının baba eğitim durumuna göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans analizi sonucunda hiçbir boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanları ve Mezun Olunan Lise Türü

Öğretmen adaylarının Yaratıcılık puanlarını inceleyebilmek için adayların Yaratıcılık puanları hesaplanmış ve Yaratıcılık puanları arasındaki farklılıkların mezun olunan lise türüne göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formuna ait her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

**Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne
Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları**

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Akıcılık	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	21,38	8,12	3	1,04	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	24,40	8,53	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	20,13	7,25	106		
	Diğer	17	25,06	20,87			
Esneklik	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	12,76	4,39	3	1,10	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	14,28	4,63	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	11,78	3,07	106		
	Diğer	17	16,77	21,53			
Orijinallik	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	21,83	10,07	3	1,29	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	26,24	11,35	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	19,91	8,50	106		
	Diğer	17	25,41	22,51			

Tablo 4.4 incelendiğinde, mezun olunan lise türüne göre Akıcılık ($\bar{X} = 25,06$), Esneklik ($\bar{X} = 16,77$), Orijinallik ($\bar{X} = 25,41$) boyutlarında yapılan değerlendirmede en yüksek ortalamaların diğer kategorisinde yer alan okullara ait olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin yaratıcılık puanlarının mezun olunan lise türüne göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans analizi sonucunda hiçbir boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyebilmek için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinden alınan puanların alt boyutlar bazında aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Analitiklik	24	58	46,40	6,82
Açık fikirlilik	8	46	27,93	6,90
Meraklılık	7	60	43,91	8,88
Kendine güven	6	56	40,02	8,22
Doğruyu arama	7	56	36,24	8,54
Sistematiklik	22	57	34,85	6,74
Toplam	86	289	229,36	29,41

Tablo 4.6'da, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, Analitiklik ($\bar{X}=46,40$), Açık fikirlilik ($\bar{X}=27,93$), Meraklılık ($\bar{X}=43,91$), Kendine güven ($\bar{X}=40,02$), Doğruyu arama ($\bar{X}=36,24$), Sistematiklik ($\bar{X}=34,85$), Toplam ($\bar{X}=229,36$) olarak gözlenmektedir.

Giancarlo ve Facione (2001) her bir alt ölçek için hesaplama yapılırken, o alt ölçekteki toplam puanı 30 ve 30'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin zayıf ya da olumsuz yönde, toplam puanı 40 ve 40'tan yüksek olanların ise olumlu ya da güçlü yönde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Toplam puanı 31 ve 39 arası olanların ise kararsız olduğu belirtilmektedir. Ölçek, bir bütün olarak ele alındığında da; toplam puanı 180'den (30×6) az olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin zayıf ya da olumsuz yönde; toplam puanı 240'tan (40×6) fazla olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu ya da güçlü yönde olduğu belirtilmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının

doğruyu arama ve sistematiklik boyutlarında düşük, açık fikirlilik boyutunda kararsız, analitiklik, meraklılık ve kendine güven boyutlarında yüksek düzeyde eğilimlere sahip olduğu görülmektedir. Toplam puanlar dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının orta düzeyde (kararsız) olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyet

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceleyebilmek için adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğilimleri arasındaki farklılıkların cinsiyete göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla cinsiyete göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri için verdikleri cevaplardan toplam puanlar ile her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Cinsiyete
Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Analitiklik	Kadın	94	46,94	6,69	10	2,2	Fark Önemli $p<0,05$
	Erkek	13	42,54	6,80	5	2	
Açık fikirlilik	Kadın	94	28,06	6,86	10	0,5	Fark Önemsiz
	Erkek	13	26,92	7,39	5	6	
Meraklılık	Kadın	94	43,53	8,93	10	-	Fark Önemsiz
	Erkek	13	46,61	8,28	5	1,18	
Kendine güven	Kadın	94	40,20	8,34	10	0,5	Fark Önemsiz
	Erkek	13	38,77	7,49	5	9	
Doğruyu arama	Kadın	94	36,24	8,33	10	0,0	Fark Önemsiz
	Erkek	13	36,23	10,32	5	5	
Sistematiklik	Kadın	94	35,14	6,82	10	1,1	Fark Önemsiz
	Erkek	13	32,76	6,03	5	9	
Genel	Kadın	94	38,35	4,96	10	0,7	Fark Önemsiz
	Erkek	13	37,30	4,53	5	2	

Tablo 4.7 incelendiğinde analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak kadın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından, meraklılık boyutunda ise erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Kadın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri ile erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik

boyutunda önemli olduğu; açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenim Gördükleri Sınıf

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceleyebilmek için adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğilimleri arasındaki farklılıkların öğrenim gördükleri sınıfa göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla öğrenim gördükleri sınıfa göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri için verdikleri cevaplardan toplam puanlar ile her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-Testi uygulanmıştır Sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Öğrenim
Gördükleri Sınıfa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi
Sonuçları**

Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Analitiklik	1	51	48,94	5,03	105	3,92	Fark Önemli p<0,05
	4	56	44,09	7,44			
Açık fikirlilik	1	51	28,43	5,22	105	0,72	Fark Önemsiz
	4	56	27,46	8,15			
Meraklılık	1	51	44,24	5,92	105	0,36	Fark Önemsiz
	4	56	43,61	10,95			
Kendine güven	1	51	40,08	6,91	105	0,06	Fark Önemsiz
	4	56	39,98	9,32			
Doğruyu arama	1	51	36,43	8,18	105	0,22	Fark Önemsiz
	4	56	36,07	8,92			
Sistematiklik	1	51	35,73	6,49	105	1,29	Fark Önemsiz
	4	56	34,05	6,93			
Genel	1	51	38,97	3,77	105	1,52	Fark Önemsiz
	4	56	37,54	5,69			

Tablo 4.8 incelendiğinde analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak birinci sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının dördüncü sınıfa giden öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Birinci sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri ile dördüncü sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik boyutunda önemli olduğu; açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven,

doğruyu, arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Anne Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceleyebilmek için adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğilimleri arasındaki farklılıkların anne eğitim durumuna göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla anne eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri için verdikleri cevaplardan toplam puanlar ile her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’de sunulmuştur.

Tablo 4.9

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Analitiklik	İlkokul	43	47,21	6,95	2	0,52	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	45,64	5,14	104		
	Lise	36	46,03	7,84	106		
Açık fikirlilik	İlkokul	43	28,84	6,85	2	0,94	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	26,54	8,22	104		
	Lise	36	27,92	5,77	106		
Meraklılık	İlkokul	43	43,37	8,12	2	,039	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	43,36	12,07	104		
	Lise	36	44,97	6,75	106		
Kendine güven	İlkokul	43	40,74	7,72	2	0,76	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	38,39	10,77	104		
	Lise	36	40,44	6,36	106		
Doğruyu arama	İlkokul	43	36,88	8,51	2	0,67	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	34,64	10,02	104		
	Lise	36	36,72	7,31	106		
Sistematiklik	İlkokul	43	35,06	6,75	2	0,74	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	33,57	5,90	104		
	Lise	36	35,58	7,37	106		
Genel	İlkokul	43	38,69	4,46	2	1,15	Fark Önemsiz
	Ortaokul	28	37,02	6,51	104		
	Lise	36	38,61	3,81	106		

Tablo 4.9 incelendiğinde analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama boyutlarında ve genel olarak ilkokul mezunu olan annelerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının ortaokul ve lise mezunu annelerin ortalamalarından; meraklılık ve sistematiklik boyutlarında ise lise mezunu olan annelerin eleştirel

düşünme eğilimleri ortalamalarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır.

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Baba Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceleyebilmek için adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğilimleri arasındaki farklılıkların baba eğitim durumuna göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla baba eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri için verdikleri cevaplardan toplam puanlar ile her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Analitiklik	İlkokul	26	44,35	8,32	3	1,28	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	46,00	5,87	103		
	Lise	26	47,31	5,09	106		
	Üniversite	34	47,53	7,17			
Açık fikirlilik	İlkokul	26	28,19	8,70	3	0,21	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	26,86	5,74	103		
	Lise	26	28,12	6,19	106		
	Üniversite	34	28,24	6,76			
Meraklılık	İlkokul	26	41,19	12,91	3	1,99	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	42,33	8,06	103		
	Lise	26	44,77	6,46	106		
	Üniversite	34	46,29	6,48			
Kendine güven	İlkokul	26	37,31	11,48	3	1,81	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	39,19	6,20	103		
	Lise	26	40,81	5,54	106		
	Üniversite	34	42,03	7,72			
Doğruyu arama	İlkokul	26	34,92	10,30	3	0,83	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	34,76	7,18	103		
	Lise	26	38,00	7,36	106		
	Üniversite	34	36,82	8,71			
Sistematiklik	İlkokul	26	34,54	5,91	3	0,84	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	34,05	7,59	103		
	Lise	26	36,65	7,67	106		
	Üniversite	34	34,21	6,06			
Genel	İlkokul	26	36,75	6,82	3	1,98	Fark Önemsiz
	Ortaokul	21	37,20	3,65	103		
	Lise	26	39,28	3,77	106		
	Üniversite	34	39,19	4,35			

Tablo 4.10 incelendiğinde analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven boyutlarında üniversite mezunu olan babaların eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu babaların ortalamalarından; doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak yapılan değerlendirmede ise lise mezunu olan babaların eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının ilkökul, ortaokul ve üniversite mezunu babaların ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mezun Olunan Lise Türü

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceleyebilmek için adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğilimleri arasındaki farklılıkların mezun olunan lise türüne göre önemli olup olmadığı sınanmıştır.

Bu amaçla mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri için verdikleri cevaplardan toplam puanlar ile her bir boyuttan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış, hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçümlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	Anlamlılık Düzeyi
Analitiklik	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	46,45	6,41	3	1,02	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	44,84	7,15	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	48,26	7,29	106		
	Diğer	17	46,06	6,68			
Açık fikirlik	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	27,12	5,64	3	1,14	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	27,48	7,28	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	30,26	8,10	106		
	Diğer	17	27,41	7,36			
Meraklılık	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	43,91	7,40	3	0,13	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	43,88	9,34	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	44,70	9,84	106		
	Diğer	17	42,88	10,75			
Kendine güven	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	41,36	7,09	3	1,37	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	38,80	6,32	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	41,04	9,82	106		
	Diğer	17	37,17	10,44			
Doğruyu arama	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	36,62	8,29	3	0,20	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	35,12	7,27	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	36,78	9,67	106		
	Diğer	17	36,24	9,81			
Sistematiklik	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	34,76	6,80	3	0,95	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	33,28	6,18	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	36,57	7,90	106		
	Diğer	17	35,06	5,64			
Genel	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	38,37	3,69	3	1,10	Fark Önemsiz
	Anadolu Lisesi	25	37,23	4,15	103		
	Anadolu Meslek Lisesi	23	39,60	6,18	106		
	Diğer	17	37,47	6,42			

Tablo 4.11 incelendiğinde açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven boy, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak yapılan değerlendirmede Anadolu meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve diğer lise mezunlarının ortalamalarından; analitiklik boyutunda ise Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının Anadolu lisesi, Anadolu meslek lisesi ve diğer lise mezunlarının ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır.

Mezun olunan okul türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında ve genel olarak önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Puanları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ve eleştirel düşünme eğilimleri puanları arasındaki ilişki basit korelasyon (Pearson korelasyon katsayısı) hesaplanarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

**Araştırmanın Ana Değişkenleri Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları,
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	(1)	(2)	(3)	(4)
Sözel akıcılık (1)				
Sözel esneklik(2)	.89**			
Sözel orijinallik(3)	.91**	.80**		
Eleştirel düşünme eğilimi	.001	.07	.05	
Ortalama	22.40	13.54	23.02	229.36
SS	11.06	9.33	12.88	29,41

N=107, *p<.05, **p<01

Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa alınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada; 0.00–0.30 arası düşük düzeyde, 0.31–0.70 arası orta düzeyde, 0.71–1.00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk,2002).

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile eleştirel düşünme (sözel akıcılık) eğilimleri puanları arasındaki korelasyon katsayısının $r = .001$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .994$; sözel esneklik puanları arasındaki korelasyon katsayısının $r = .071$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .466$ ve sözel orijinallik puanları arasındaki korelasyon katsayısının $r = .045$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .648$ olduğu görülmüştür. Bu değerler ilişkinin düşük düzeyde ve pozitif yönde olduğu, buna göre öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arttığında, eleştirel düşünme eğilimi puanının da arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, orijinallik ve esneklik) ve eleştirel düşünme becerilerini, öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, bulundukları sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumları ile arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde, şu sonuçlara varılmıştır:

Okulöncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile ilgili sonuçları:

a. Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında kadınların ortalamasının, erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyetlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gönen ve diğerleri (1993), Öncü (2003), Yenilmez ve Yolcu (2007), Zeytun (2010), Yıldız ve diğerleri (2011), İşleyen ve Küçük (2013), Türkmen (2014) ve Topoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmaları desteklemektedir.

Çakmak (2005), Temizkalp (2010) ve Tuna (2013) yaratıcılığın sadece bir boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Araştırmacıların yaptığı bu çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada edinilen bulguların aksine Özben ve Argun (2005), Çakmak (2010) ve Matud ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışma ile yaratıcı düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyetlerin yaratıcılık üzerine etkisi ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılması nedeniyle yapılan araştırmaların yetersiz olduğu söylenebilir ve bu yönde daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyet ve yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaratıcılık bütün gelişimsel süreçleri içine alan bir bütün olarak düşünüldüğünde, kişinin bireysel özelliklerinin yaratıcı düşünme düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

b. Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır..

Wang (2003), Çetingöz (2002), Zeytun (2010) ve Türkmen (2014)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarında ise yaratıcı düşünme ve sınıf düzeyleri arasında lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf düzeyinin artması ile yaratıcı düşünmenin artması alınan eğitimle birlikte beklenen bir durumdur. Diğer çalışmaların aksine edinilen sonuçlar doğrultusunda yaratıcılık puanı ile okudukları sınıfa göre aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebi birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları ve çevreyi tanımlarından dolayı, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise yaklaşan sınav kaygısı ve stresten dolayı anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış olabilir.

c. Okulöncesi öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında yapılan değerlendirme sonuçlarında en yüksek ortalamaların lise mezunu annelere ait olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının

yaratıcılık puanları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ve yaratıcılık puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak yaratıcılık puanları ile anne eğitim durumu arasında önemli bir farka rastlanmamasına rağmen, anne durumu yüksek olan öğretmen adaylarının üç alt boyutta da en yüksek puanları aldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucu annenin eğitim durumu ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmalarında annenin eğitim düzeyi artıkça çocukların da yaratıcılık düzeylerinin arttığı sonucuna varmışlardır. Özellikle küçük yaşlarda anne tarafından verilen eğitimin bireyin yaratıcılık becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Çakmak (2005), Yaşar ve Aral (2011) ve Türkmen (2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

d. Okulöncesi öğretmen adaylarının akıcılık ve esneklik boyutlarında yapılan değerlendirme sonuçlarında en yüksek ortalamaların üniversite mezunu babalara, orijinallik boyutunda ise lise mezunu babalara ait olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmalarda yaratıcılık boyutları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özben ve Argun, (2005), Zeytun, (2010), Yıldız ve diğerleri, (2011) ve Türkmen, (2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak ailelerin tutum ve davranışlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin daha önemli olduğu kanısına varılabilir. Ailenin alanında iyi bir eğitim alması ebeveyn olarak da tam anlamıyla doğru davranışlar sergileyeceği anlamına gelmeyebilir. Çocuklar ile olan iletişim, geçirilen

zamanın kalitesi, çocuğun duygusal ihtiyaçlarının farkında olma gibi durumlar ailenin bu bilinci kazanması ile mümkün olabilir.

e. Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları ile mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürgeç ve Bilge (2005), Gürgeç ve Karacelik (2009) ve Topoğlu (2015) araştırmacıların yaptığı çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Mezun olunan lise türünün yaratıcılık puanlarını etkilememesinin sebebi liselerde verilen yaratıcılık eğitiminin yeterli olmamasından veya ders programlarının içinde bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili sonuçlar:

a.Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik boyutlarında cinsiyet ile aralarında önemli farka rastlanmazken, analitiklik düşünme boyutunda erkek öğrencilerle kadın öğrenciler arasındaki fark önemlidir. Sonuçlardan yola çıkarak kadın öğrencilerin analitiklik düşünme eğilimleri erkeklere göre daha yüksektir. Facione ve arkadaşları (1995), Gülveren (2007), Ay ve Akgöl (2008), Gök ve Erdoğan (2011), Sağlam ve Büyükuysal (2013) ve Türkmen (2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğrencileri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlüdürler. Kız öğrencilerin çıkabilecek sorunlar karşısında daha dikkatli bir tavır sergileyebilirler, zor durumlarda ve problemler karşısında erkek öğrencilere karşı daha kolay akıl yürütebilmektedir.

b. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, birinci sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri ile dördüncü sınıfa giden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçümleri arasındaki farkın analitiklik boyutunda önemli olduğu görülmüştür. Diğer eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Korkmaz (2009), Alper (2010), Ekinci ve Aybek (2010) ve Türkmen (2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyinin artması ile eleştirel düşünmenin artmaması üniversitede verilen eğitimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmamasından kaynaklanabilir.

c. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Özdemir (2005), Gülveren, (2007); Ekinci ve Aybek, (2010) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

d. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özdemir, (2005), Gülveren, (2007), Ekinci ve Aybek, (2010), Gök ve Erdoğan (2011) ve Türkmen, (2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumlarına göre eleştirel eğilim becerilerinde herhangi bir farka rastlanmamasının sebebi anne ve babaların çocuklarına karşı tutumundan ve aldıkları eğitimden kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babaların içinde bulunduğumuz toplumsal kurallar ve kültürümüz dolayısı ile özgür ve kendine güvenen bireyler yetiştirmekte zorlanıyorlar. Anne ve babaların öğrenim

hayatlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek bir eğitim almamalarından da kaynaklanıyor olabilir.

e. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ekinci ve Aybek (2010), Gök ve Erdoğan (2011) ve Sağlam ve Büyükuysal (2013) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak liselerde ve üniversitelerde verilen eğitimin eleştirel düşünme becerileri geliştirmede yeterli olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili sonuçları:

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arttığında, eleştirel düşünme eğilimi puanının da arttığı söylenebilir. Bunun sebebi olarakta yaratıcı düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimlerinin beraber bir bütün ve diğer düşünme becerileri ile beraber kullanılması bir sonucu olduğu söylenebilir. Yaratıcı bireyler olabilmek için aynı zamanda eleştirel düşünebilmek de gerekmektedir. Koray ve diğerleri (2007) ve Türkmen(2014) araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla şu öneriler getirilmiştir:

- a. Öğretmen adaylarının kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmelerini cesaretlendirmek için sınıfta ve okulda demokratik bir ortam yaratılması gerekmektedir.

- b. Lisans ve lise ders programlarında öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olan ve geliştiren beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram haritası oluşturma vb.etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- c. Öğretmen adaylarının eğitim ortamları, yaratmaya uygun malzeme ve materyal çeşitliliği ile daha yaratıcı ve eleştirel düşünmelerine elverişli hale getirilebilir.
- d. Öğretmen adaylarına eğitimlerde yaratıcı ve eleştirel düşünmenin önemi anlatılabilir.
- e. Lisans dersleri boyunca alanında uzman kişilerce eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri ve önemi ile ilgili seminerler alınabilir veya düzenlenebilir.
- f. Lisans programlarına seçmeli ders olarak tiyatro eğitimi konabilir. Bu sayede bireyler empati kurabilir, doğaçlama yapabilir, farklı bir bakış açısı geliştirebilir.
- g. Lisans ve lise programlarında ezberci eğitimden vazgeçilmeli, bilgiye nasıl ulaşılacağı anlatılmalı ve bilgiyi sorgulama, analiz etme, yorumlama öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2001) . Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksel, E. (1993). *Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık*. Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi. No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006).Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *D.E.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 77-83.
- Alkaya, F. (2006). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. *Eğitim ve Bilim*. 35 (158), 14-27.
- Altındağ, C. Göksel, H.Ç. Koray Ö.ve Koray A. (2012). Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Temelli Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamalarının Problem Çözme ve Yaratıcılık Üzerine Etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. (27-29 Haziran). Niğde
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arıcı, T. (1993). *Türk Sisteminde Yaratıcılık*. Yaratıcılık ve Eğitim, *Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi*. No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Aslan, A. E. (2001a). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 16 (2), 15-22.
- Aslan, A. E. (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (14), 19-40.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (2), 1-12.
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-GEAYGÖ) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenilirlik Çalışması. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 101-112.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunlarının Çözümünde Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (1), 411-420.
- Beşoluk, Ö. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693.
- Birren, J. E. ve Schaie, K. W. (2001). *Handbook of the Psychology of Aging*. USA: Academic Press Published.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı (İstatistik*,

araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.
(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cebeci, O. (2004). *Psikoanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakmak, A. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Köy ve Kent Çocuklarının Yaratıcılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırıkkale Örneği).Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Çakmak, A. (2010). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. ISSN 1304-2822, 1-11.

Çetingöz, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Strategies. *Learning and Instruction*. 14, 359–379.

Demirel, Ö. (1993). *Sunu*. Yaratıcılık ve Eğitim, *Türk Eğitim Derneği*. Eğitim Dizisi No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Dursun, A. M. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (21), 110 -133.

- Eisenberger, R., Haskins, F. ve Gambleton, P. (1999). Promised Reward and Creativity: Effects of Prior Experience. *Journal of Experimental Social Psychology*. (35), 308–325.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretimOnline*, 9 (2), 816-827.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 34-37.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 91-110.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 95-106.
- Ersoy, E. (2012). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Kazanımlara Etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ertaş, H. (2012). Okul Dışı Etkinliklerle Desteklenen Eleştirel Düşünme Öğretiminin, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Fizik Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Facione, P. A., Giancarlo C. A., Facione, N. ve Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*. 44 (1), 1-25.
- Fisher, R. ve Williams, M. (2004). *Unlocking Creativity*. Newyork: David Fulton Publishers.
- Giancarlo, C., A. ve Facione, P. A. (2001). A Look Across Four Years at the Disposition Toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal of General Education*. 50 (1), 29-55.

- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 44 (2), 29-51.
- Gönen, M., Uzmen, S. , Akçin, N. , ve Özdemir, N. (1993). Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 17-89, 64-71.
- Görgen, İ. ve Karaçelik, S. (2009). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (23), 129-145.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünce Becerilerini Geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32 (7), 127-146.
- Gürgen, E.T. ve Bilen, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (3), 325-338.
- Güvenç, B. (1993). *Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık*. Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi. No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı. (25-26 Kasım). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- İşleyen, T.ve Küçük, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (21), 199-208.
- Kalelioğlu, F. (2011). Çevrimiçi Tartışma Yapısının Öğretmen Adaylarının

Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Gerçek ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performanslarına Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kamaraj, I. ve Aktan, E. (1998). Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerisi. *Çağdaş Eğitim*. 244, 55-60.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, H. İ. (2010) . Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaynak, M. (2006). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri İle Mimarlık Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Yetenek Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Kesicioğlu, O. S. ve Deniz, Ü. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9 (8), 651-659.

Kılıç, B. ve Tezel, Ö. (2012) . İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 9 (4), 84-101.

Koray, Ö., Köksal, M.S., Özdemir, M. ve Presley, A.İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *İlköğretim Online*. 6 (3), 377-389.

- Korkmaz, P. (1998). *Okulöncesi Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *Pivalko*. (21), 16-19.
- Kurt, İ. (2007a). *AB - Bologna Sürecinde Eğitimde Yaratıcılık Gelişimi: Yeni Okul, Öğretmen – Öğrenci*. The International Symposium On Physical Education And Sports Teaching In Eu-Bologna Process. (11-12 Mayıs). Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Deoartment of Phsical Training and Sport, 302-321.
- Kurt, İ. (2007b). *Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir İnceleme*. The International Symposium On Physical Education And Sports Teaching In Eu-Bologna Process . (11-12 Mayıs). Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Deoartment of Phsical Training and Sport, 280-301.
- Kuyumcu, A., Erdoğan, T., & Emir, S. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. (7), 73-87.
- Matud, M. P., Rodriguez, C. ve Grande, J. (2007). Gender Differences in Creative Thinking. *Personality and Indiviual Difference* . 43 (5), 1137-1147.
- M.E.B. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi.
- Moody, H. R. (2006). *Aging Sage Publications Company Concepts And Controversies*. USA: Sage Publications.

- Narin, N. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktaç, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*. 37-40.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) Düzeyindeki Çocukların Şekilsel Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 40 (1-2), 25-34.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 1 (43), 221-237.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (18), 16-23.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (3), 297-316.
- Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Birleşik Matbaa.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*. (10) 1: 258-278.

San, İ. ve Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30, 193-200.

Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu.

Singer, G., D. ve Singer, L., J. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi*. İstanbul: Gendaş Yayınları.

Sönmez, V. (1993), "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi. No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, (25-26 Kasım). Ankara: Şafak Matbaacılık.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şahinel, S.(2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci . *Sağlık Bilimleri Dergisi* 14 (Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı) 73-78.

Tekin, M. ve Taşkın, Ö. (2008). Orta Öğretimde Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 206-214.

Temizkalp, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Tok, E. (2008). Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen

Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tok, E. ve Sevinç, M.(2012). Düşünme Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37 (164), 204-222.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Adü Örneği. *International Journal of Social Science*. (35), 371-383.

Tuna, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergileri*. 2 (1), 58-65.

Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(2), 387-402.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türkmen, N. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. İstanbul: Bilim Yayınları.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. İstanbul: PagemA Yayıncılık.

Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. Çeviren: Nusret Hızır. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Dergisi*.

Vural, M. (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

- Yağız, E. (2008). Fen ve Teknoloji Programındaki Düşünme Becerileri Açısından Etkinliklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34 (153), 83-98.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-Beş Yaş Arası Çocukların Yaratıcılığının Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (1), 237-245.
- Yaşar, C. M. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*. 4 (1), 137-145.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. (18), 95-105.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde

Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M., ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. 7. Ulusal Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlik Kongresi, *Van/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 18-36.

Yontar, A. (1993). *İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi*. Yaratıcılık ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi. No: 17, XVII. Eğitim Toplantısı, (25-26 Kasım). Ankara: Şafak Matbaacılık.

Zeytun, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

EKLER

EK 1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki soruları objektif bir şekilde size uygun olanını işaretleyerek cevaplandırınız.

Teşekkürler...

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

K () E ()

Sınıf:

1 () 4 ()

Anne eğitim durumu:

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Yüksek lisans ()

Baba eğitim durumu:

Okur- yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Yüksek lisans ()

Mezun olduğunuz lise türü:

Fen lisesi () Anadolu Öğretmen Lisesi () Anadolu Lisesi ()

Sosyal Bilimler Lisesi () Anadolu Meslek Liseleri () Diğer ()

EK 2:
CALIFORNIA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce,	1	2	3	4	5	6

toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6

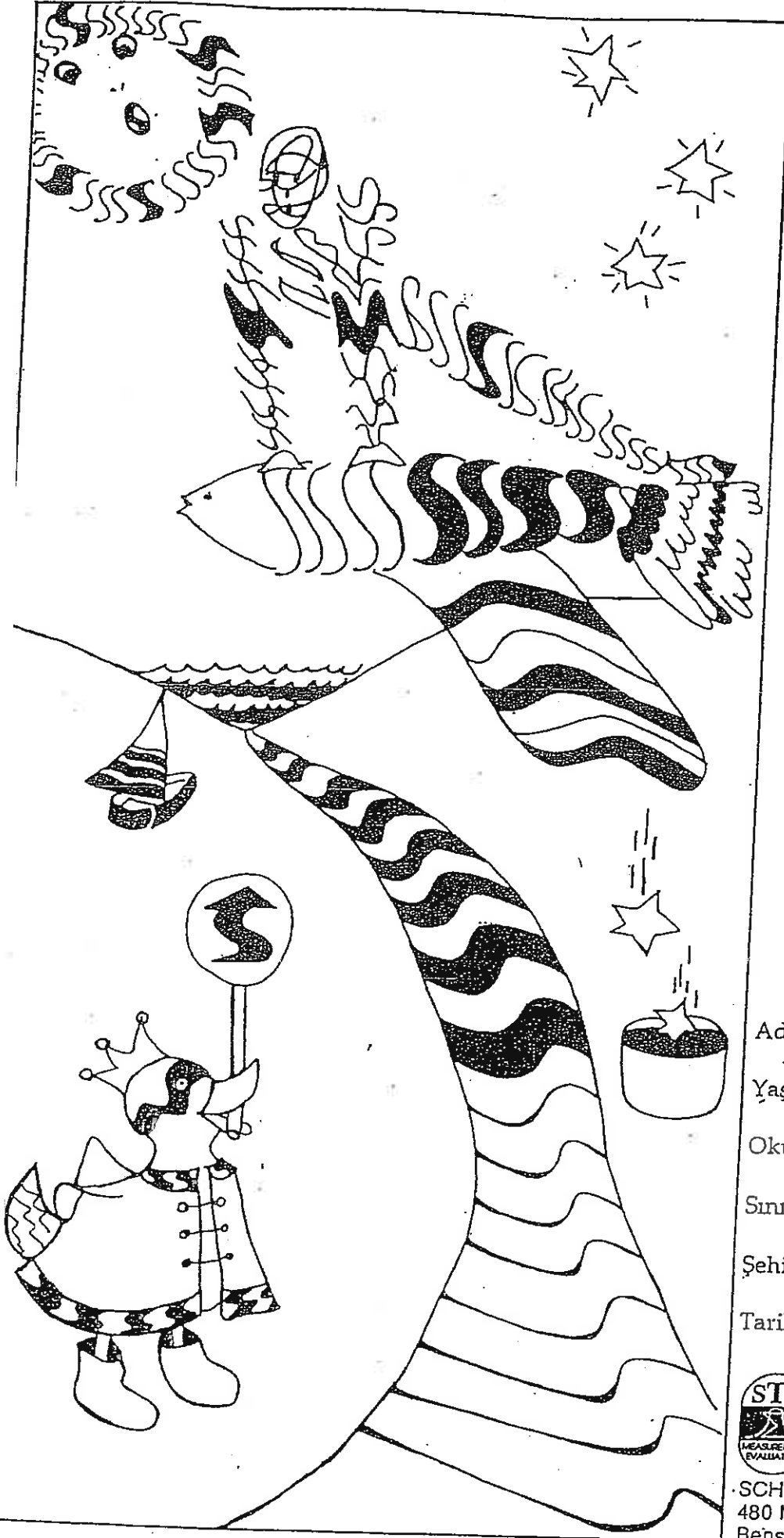
Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
Benzetmeler ve anolojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK 3:
TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ

SÖZCÜKLERLE YARATICI DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

SÖZEL KİTAPÇIK A



Ad Soyad _____

Yaş _____ Cinsiyet _____

Okul _____

Sınıf _____

Şehir _____

Tarih _____



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
480 Meyer Rd.
 Bensenville, IL 60106-1617

1-3 FAALİYETLER: SOR VE TAHMİN ET

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğiniz şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne çalıştığını anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



Faaliyet 1. SORU SORMA

Buraya, bir önceki sayfadaki resim hakkında ne olduğunu anlamaya yönelik aklınıza gelebilecek bütün soruları yazınız. Ne olduğunu iyice anlamak için, sormanız gereken bütün soruları sorunuz. Resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğiniz kadar tekrar, tekrar bakabilirsiniz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Faaliyet 2. NEDENLERİ TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri ne olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazınız. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi bu olayın nedeni olarak gösterebilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahminde bulunmaktan korkmayınız.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Faaliyet 3. SONUÇLARI TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğiniz kadar sıralayınız. Olabilecek sonuçları tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları yazabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahminde bulunmaktan korkmayınız.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____