

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL VE YARATICI  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜ YALÇIN ÇER**

**ANKARA  
ARALIK, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL VE YARATICI  
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

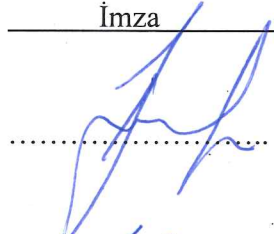


**ÖZGÜ YALÇIN ÇER**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. BERNA ASLAN**

**ANKARA  
ARALIK, 2020**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özgü YALÇIN ÇER adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Berna ASLAN	
Üye	Prof. Dr. Nurdan KALAYCI	
Üye	Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özgü YALÇIN ÇER

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YALÇIN ÇER, Özgü

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Berna ASLAN

Aralık, 2020, 390

Bu çalışmanın amacı, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin sıralı açıklayıcı desen aracılığıyla incelendiği karma yöntem uygulanmıştır. Bu araştırmanın nicel çalışma örneklemini Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ndeki Türkçe ve Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri, Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta yer alan 507 öğretmen adayı oluştururken nitel çalışma grubunu aynı bölümlerdeki 94 öğretmen adayı ile her bölümden iki olmak üzere toplamda 8 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın nicel verileri "Eleştirel Düşünme Ölçeği" ile "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeklerinden elde edilirken, nitel verileri ise odak grup görüşmesi ve yapılandırılmış bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmada nicel olarak elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra tek yönlü varyans analizi ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve Tukey HSD testi ile nitel veriler ise içerik analiziyle incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgulara göre, birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, görüşmelerden elde edilen bulgulara göre orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak, eğitim fakültelerinin programlarında teori derslerinin yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik uygulamaya yönelik derslerin sayısının artırılması sağlanabilir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına kısmen kazandırdıkları söylenebilir. Bu anlamda, öğretim üyelerinin ders içi ve ders dışı etkinlikleri bu düşünme eğilimlerine

yönelik düzenlemeleri, öğretmen adaylarının özgür, özgün, tarafsız, bağımsız düşünen bireyler olmalarının önemi konusunda farkındalıklarının gelişmesi sağlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** öğretmen adayları, eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi



## ABSTRACT

### EXAMINATION OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING DISPOSITIONS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS

YALÇIN ÇER, Özgü

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Berna ASLAN

December, 2020, 390

The aim of this study is to reveal the critical and creative thinking tendencies of prospective primary and secondary school students. In this study, a mixed method was used in which prospective teachers' critical and creative thinking tendencies were examined through sequential exploratory design. The quantitative study sample of this study consisted of 507 prospective teachers in the first and fourth grades of the Department of Turkish and Social Sciences, Mathematics and Science, Basic Education and Educational Sciences at the Faculty of Education at Amasya University, while the qualitative study group consisted of 94 prospective teachers and two from each department. 8 faculty members in total. The quantitative data of this study were compared with the "Critical Thinking Scale" and "How Creative are You?" and the qualitative data were obtained through focus group interviews and structured individual interviews. In addition to descriptive statistics, quantitative data were analyzed by one-way analysis of variance ANOVA, Pearson correlation analysis, Tukey HSD test and qualitative data were analyzed by content analysis. According to the findings obtained from the scales, it was concluded that the pre-service teachers in the first and fourth grades had a high level of critical and creative thinking tendencies and that they were moderate according to the findings obtained from the interviews. From this point of view, it is possible to increase the number of practical courses in order to develop the prospective teachers' critical and creative thinking as well as theory courses in the programs of faculties of education. According to the findings obtained from the interviews with the faculty members, it can be said that the faculty members partially gained their critical and creative thinking tendencies to the prospective teachers. In this sense, it can be ensured that the awareness

of teachers about the importance of being free, original, neutral and independent thinking individuals can be ensured by arranging in-class and extracurricular activities for these thinking tendencies.

**Key Words:** prospective teachers, critical thinking disposition.and creative thinking disposition.



## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri araştırılmış ve elde edilen sonuçlar öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle, bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri, öğretmen yetiştirme süreci, araştırmanın problemi, önemi üzerinde durulmuş ve çalışmada yer alan bazı terimlerin tanımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yöntem üzerinde durulmuş ve bu bağlamda verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, ölçeklerden elde edilen istatistiksel veriler ile MAXQDA 2018 ile aracılığıyla odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik bulgular ve yorumlara ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmam süresince desteklerini benden esirgemeyen yüksek lisans tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Berna ASLAN'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik gelişimime katkıda bulunan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim BD öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca bana destek olan annem Nurhan YALÇIN, babam İbrahim YALÇIN ve kardeşim Simge YALÇIN'a teşekkür ederim.

Yaşamımın her alanında olduğu gibi, bu süreçte de benden desteğini ve emeğini esirgemeyen eşim Erkan ÇER'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Yoğun tempoya dayalı tez yazım sürecinde bu stresi benimle birlikte yaşayan, buna karşın bana hiç zorluk yaşatmayan kızım Deniz Özgü ÇER'e sabrı için ayrıca teşekkür ederim.

*Değerli Kızım Deniz Özgü ÇER'e...*



## İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vii
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR/SİMGELER .....	xixx
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	17
Önem .....	18
Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar .....	21
BÖLÜM 2.....	23
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
Düşünme.....	23
Üst Düzey Düşünme.....	28
Eleştirel Düşünme.....	33
Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	36
Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerileri.....	44
Eleştirel Düşünme ve Eğitim İlişkisi.....	51
Yaratıcı Düşünme.....	60
Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Becerileri .....	68
Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri .....	76
Yaratıcı Düşünme ve Eğitim İlişkisi.....	81
Öğretmen Yetiştirme .....	84
Öğretmen Yeterlikleri.....	87
Öğretmenlik Mesleği ve Üst Düzey Düşünme .....	92
Öğretmen Yetiştirme ile Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme.....	93
BÖLÜM 3.....	96
YÖNTEM.....	101
Araştırmanın Modeli .....	101
Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara İlişkin Evren ve Örneklem .....	103
Birinci ve Altıncı Amaçlara İlişkin Çalışma Grubu .....	105
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	108
Nicel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	108
Nitel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	109
Verilerin Çözümlemesi.....	108
Nicel Verilerin Çözümlemesi .....	115
Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	118

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	128
Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği .....	128
Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	129
BÖLÜM 4.....	131
BULGULAR ve YORUMLAR.....	131
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	131
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	137
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	139
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	150
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	315
BÖLÜM 5.....	342
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	342
Sonuç .....	342
Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	343
İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	343
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	344
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	346
Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	346
Öneriler.....	348
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	348
Araştırmacılara Öneriler .....	350
KAYNAKLAR.....	351
EKLER .....	376
EK 1. Eleştirel Düşünme Ölçeği .....	377
EK 2. “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği .....	379
EK 3. Eleştirel Düşünme Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	381
EK4. Yaratıcı Düşünme Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	382
EK 5. Öğretim Üyeleri Görüşme Soruları.....	383
EK 6. Etik Kurul Onayı .....	384
EK 7. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından Alınan Araştırma İzni .....	385
EK 8. Verilerin İlk Kodlama Süreci .....	386
EK 9. MAXQDA 2018 Programıyla Yapılan Örnek Kodlar .....	387
BENZERLİK BİLDİRİMİ .....	389
ÖZGEÇMİŞ.....	390

## TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Düşünme Becerilerine İlişkin Kategoriler ve Süreçler .....	6
Tablo 2. 2020 Yılında Değişmesi Öngörülen En Önemli 10 Beceri .....	14
Tablo 3. Eleştirel Olmanın Düzeyleri, Alanları ve Biçimleri.....	34
Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştiren Sorular .....	42
Tablo 5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceriler .....	47
Tablo 6. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eğilimler .....	50
Tablo 7. Yaratıcı Düşünme Süreçleri .....	72
Tablo 8. Cropley'e (2001) Göre Yaratıcı Düşünme Süreci.....	73
Tablo 9. Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri.....	78
Tablo 10. Türkiye Temel Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi) .....	97
Tablo 11. Öğretmen Yetiştirme Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme İlişkisi.....	98
Tablo 12. Öğretmen Yetiştirme Yeterlilikleri ile Yaratıcı Düşünme İlişkisi .....	99
Tablo 13. Araştırmada Yöntem Süreci .....	102
Tablo 14. Nicel Araştırma Örneklemi Oluşturan Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	103
Tablo 15. Nicel Araştırma Örneklemi .....	104
Tablo 16. Nitel Çalışma Grubu (Öğretmen Adayları).....	105
Tablo 17. Nitel Çalışma Grubu (Öğretim Üyeleri).....	107
Tablo 18. Odak Gruplar ve Üyeleri .....	110
Tablo 19. Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	111
Tablo 20. Görüşmeye Katılan Öğretim Üyeleri Sayısı.....	114
Tablo 21. Öğretim Üyeleri.....	114
Tablo 22. Yaratıcı Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması.....	120
Tablo 23. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması.....	123
Tablo 24. Kodlama Örneği .....	125
Tablo 25. Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	131
Tablo 26. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	132
Tablo 27. Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	133
Tablo 28. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	134
Tablo 29. İlgili Araştırmalara Göre Farklı Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri.....	136
Tablo 30. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	137

Tablo 31. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	139
Tablo 32. Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	142
Tablo 33. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 34. Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 35. Mezun Oldukları Ortaöğretim Okul Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 36. Üniversite Sınavı Giriş Puanı Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları....	148
Tablo 37. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	150
Tablo 38. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	154
Tablo 39. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünme Tanımıyla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	161
Tablo 40. “Eleştirel Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	166
Tablo 41. “Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	170
Tablo 42. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) “Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	175
Tablo 43. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	180
Tablo 44. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	183
Tablo 45. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	189
Tablo 46. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	191
Tablo 47. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	194
Tablo 48. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	198
Tablo 49. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	201
Tablo 50. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar .....	203

Tablo 51. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	207
Tablo 52. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	209
Tablo 53. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	212
Tablo 54. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	217
Tablo 55. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	219
Tablo 56. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	223
Tablo 57. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	228
Tablo 58. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	231
Tablo 59. "Eleştirel Düşünme Eğilimi"ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	234
Tablo 60. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	239
Tablo 61. "Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu"na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	243
Tablo 62. "Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu"na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	246
Tablo 63. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünmeye İlişkin Özellikleriyle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	251
Tablo 64. "Yaratıcı Düşünmenin Tanımı"na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	256
Tablo 65. "Yaratıcı Düşünmenin Tanımı"na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	259
Tablo 66. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yuk ve Cramond'un (2006) Yaratıcı Düşünme Tanımıyla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	263
Tablo 67. "Yaratıcı Bireyin Özellikleri"ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar .....	266
Tablo 68. "Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri"ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar .....	269
Tablo 69. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden'nin (2003) "Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	274

Tablo 70. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	279
Tablo 71. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	282
Tabla 72. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yuk ve Cramond’un (2006) “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	287
Tablo 73. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	290
Tablo 74. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	294
Tablo 75. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’nin (2003) “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”yla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	300
Tablo 76. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	305
Tablo 77. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	308
Tabla 78. Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yıldırım’ın (1998) “Yaratıcı Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar.....	312
Tablo 79. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	315
Tablo 80. “Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	318
Tablo 81. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	321
Tablo 82. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	324
Tablo 83. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	327
Tablo 84. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	330
Tablo 85. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	332
Tablo 86. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	334
Tablo 87. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar.....	336

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Şekil

### Sayfa

Şekil 1. Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi .....	7
Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Sunulması .....	35
Şekil 3. Eğitim Sisteminin Yapısı .....	85
Şekil 4. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	153
Şekil 5. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli .....	158
Şekil 6. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	159
Şekil 7. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	169
Şekil 8. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	173
Şekil 9. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	174
Şekil 10. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	182
Şekil 11. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	186
Şekil 12. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	187
Şekil 13. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	193
Şekil 14. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli .....	196
Şekil 15. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	197
Şekil 16. . “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	202
Şekil 17. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	205
Şekil 18. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	206
Şekil 19 “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	211
Şekil 20. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	215

Şekil 21. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	216
Şekil 22. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	222
Şekil 23. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	226
Şekil 24. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	227
Şekil 25. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli .....	233
Şekil 26. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	237
Şekil 27. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	238
Şekil 28. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	245
Şekil 29. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	249
Şekil 30. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması .....	250
Şekil 31. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	258
Şekil 32. . “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	261
Şekil 33. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	262
Şekil 34. “Yaratıcı Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	268
Şekil 35. “Yaratıcı Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	272
Şekil 36. “Yaratıcı Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	273
Şekil 37. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	281
Şekil 38. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	285
Şekil 39. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	286
Şekil 40. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	293

Şekil 41. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	297
Şekil 42. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	296
Şekil 43. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	307
Şekil 44. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli.....	310
Şekil 45. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	311



## KISALTMALAR/SİMGELER

TE	Temel Eğitim Bölümü
MF	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
TS	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
EB	Eğitim Bilimleri Bölümü
ÖÜ	Öğretim Üyeleri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TED	Türk Eğitim Derneği
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

#### Problem

İnsan, yaşamla sürekli etkileşim içindedir, bu etkileşim sonucu içinde bulunduğu koşullara uygun olarak davranımlar sergilemekte ve giderek artan bilgi birikimine ve karmaşıklaşan topluma uyum sağlama çabasına girmektedir. İnsanın yaşadığı topluma uyum sağlama çabasının nedeni ise yaşamda var olmak istemesidir. Edineceği bilgi birikimi ve eğitim, bireyin var olması için gerekli koşullar arasındadır. Dewey (1996), var olmanın durmadan yenilenmelerle sağlanabileceğini, beslenme ve üreme fizyolojik yaşam ne kadar gerekliyse, eğitimin de toplumsal yaşam için o kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. İnsan, içinde yaşadığı dünyayı ve etrafındaki gerçeklikleri, kurumsallaşmış örgütsel eğitim, aile içi eğitim ya da çevredeki eğitim sonucunda oluşturduğu anlam ve değerler üzerine yapılandırır, hatta kendi benliğini de bu anlamlar üzerine oturtur (Sarı ve Önkol, 2007).

Platon'a göre eğitim mükemmel yetiştirmektir. Ortaçağ'ın filozof ve ilahiyatçısı olan Aquinas, hiçbir öğretmenin öğrencisine eğitim veremeyeceğini, öğretmenin görevinin, daha eğitilmiş hale gelebilmesi için öğrenciye hangi adımları atması gerektiğini önermek olduğunu ifade etmiştir. Rousseau, kötülüğün ve hatanın toplumun açgözlülüğünden doğduğunu ve bu nedenle çocukların eğitimleri sırasında toplumun değerlerinden uzak tutulması gerektiğini belirtmiştir (Billington, 1997). Ertürk (2013) eğitimi, kişinin davranışında bireysel yaşantısı ile maksatlı değişim sağlamak amacıyla yapılan süreç olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan eğitim, kişinin bireysel yaşantısı ve maksatlı kültürleme yolu ile istenen davranış gelişimini meydana getirme süreci olarak yorumlanabilir. Bütün bu yönleriyle, eğitim, okul ve öğretmen kadrolarıyla öğrencilerin

topluma hazırlanması için belli bir plan ve program çerçevesinde yapması gereken görevi en iyi şekilde yerine getiren sistemdir.

Eğitim sisteminin öğrenci, eğitimde planlama, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, rehberlik hizmetleri, öğretmen yetiştirme ve program geliştirme gibi birçok değişkeni vardır. Eğitimin başarıyla sürdürülmesi için bu değişkenlerin birbiriyle eşgüdüm içinde olması gerekir. Bu değişkenler arasından öğretmen yetiştirmenin ayrı bir önemi vardır. Öğretmen yetiştirme sürecinde, eğitimin kalitesi ve niteliği büyük oranda öğretmenin niteliğiyle bağlıdır. Geleceğimize yön verecek öğretmenlerin eğitimi son derece önem taşımaktadır. Daha farklı bir söyleyişle, öğretmenlerin gelecek nesilleri nitelikli bir biçimde yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin de hizmet öncesi dönemde nitelikli bir biçimde yetişmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün yaşamsal olduğunun bilinmesi, öğretmenlerin nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinin çok önemli olduğunun farkında olunması gerekir (Karahan, 2008).

Farklı disiplinlere göre yetiştirilen öğretmenler, sürekli olarak gelişim ve değişim göstermekte olan geleceğe yönelik öğrencilerin yetiştirilmesinde gerçek anlamda önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle öğretmen, eğitim stratejilerinin uygulamaya koyulmasını sağlayan ve uygulama biçimleriyle bu politikalara etki ederek katkı sağlayan, eğitime doğru ve yapıcı hedefler katıp şekillendiren ve eğitim hizmetlerini başlatarak ilerlemesini sağlayan bir birey olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Mete, 2013). Bununla birlikte, öğretmenin dışında toplumda yaşanan farklılıklar, aile içerisindeki farklılıklar, kültürel ve teknolojik farklılıklar yalnız eğitim programlarını değil aynı zamanda okul ve sınıf hareketlerini de etkilemektedir (Abazaoglu, 2014). Bu bakımdan, öğretmen yetiştirme sürecinde, bütün bu değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yetiştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenin niteliğinin geliştirilmesi için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalıdır (TED, 2005). Eğitim fakültelerinde yeterli sayıda ve yeter nitelikte öğrenci olmalıdır. Öğrencilerin, bir öğretmenlik eğitimi programına başlayabilmeleri için yeterli niteliklere sahip olmaları gerekir (YÖK, 1999). Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının (ulusal standart test başarı puanının) yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik olarak bireysel niteliklerin ölçülmesine ilişkin süreçler gereklidir (TED, 2005).

Dewey (1996), eğitimin sosyal yaşamın sürdürülme amacı olduğunu söyleyerek öğrenme sürecini “yaparak öğrenme” olarak ifade etmiştir (Billington, 1997). İkel toplumlardaki eğitimin genç ve yaşlılar arasındaki süreçlerden ibaret olduğunu söylemiş; fakat bilgi birikiminin artıp toplumun giderek karmaşıklaşmasıyla amaçlı, formal bir eğitime olan gereksinimin önemi üzerinde durmuştur. Formal eğitimin de zaman ilerledikçe, denemeden uzaklaşıp kendiliğinden cansız bir duruma geldiğini, soyut ve kitaba bağımlı olduğunu, okullardaki ders programlarının ise yaşam ve deneyim dışı kaldıklarını belirtmiştir. Dewey’in (1996) söylediklerinden yola çıkarak, eğitimde “educare” ve “educere” sözcükleri akla gelmektedir. “Educare” sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, devletin ekonomik politikalarına uygun olarak öğrencileri halihazırda var olan sisteme alıştırmayı amaçlar. “Educere” yaklaşımı öğrencilerin hem dünyayı hem de kendisini keşfetmesine izin verme anlamına gelmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler, özet ders kitapları, hükümetin ve toplumun istekleri ile beceri kazandırmaya çalışan bir sistemin dışında kendi başına düşünmeye teşvik edilir (Billington, 1997).

İnsan, insan olmaya başlarken düşünmeye başlamıştır, bu nedenle düşünmek insan için en eski alışkanlıklardan biridir. İnsan olabilmek için düşünebilmek, hatta düşünmeyi bilmek gerekir. İnsan eğer doğanın en güçlüsü olduysa bunu düşünebilmesine borçludur (Timuçin, 1992). Öyle ki, düşünülmeden yapılan eylemler ile uygulamadan doğmayan bilgi ölüdür. Öğrenme ve öğretim yöntemlerinde, dayanıklı bir gelişmeye erişmek için tek doğru yol, öğrencileri düşünmeye yüreklendirmek ve test etme koşulları üzerinde yoğunlaşmaktır. Öğretimi okuma, yazma, heceleme, ezberleme, çizme, resimleme gibi çeşitli amaçlara göre beceri kazanmak ya da tarih ve coğrafya gibi alanlarda bilgi toplamak, bunları ayrı ayrı gruplandırma olarak görmemek gerekir. Bu bakımdan, üzerinde düşünülmeden ve kullanılacak amaçlar arasında bağlantı olmadan edinilen beceriler anlamsızdır (Dewey, 1996). Ezberlemeye alışmış ve bunu öğrenmenin temel amacı haline getirmiş olan bireyler geçici olarak başarılı olabilirler, öğrendiklerinin çok azı kalıcı olur. Zayıf performans, zayıf öğrenme ve zayıf düşünme alışkanlıkları kazanırlar (Paul ve Elder, 2016). Bu bakımdan, eğitimin her düzeyinde öğrencilerin ilgi, zeka ve yeteneklerine göre öğrencilere düşünme becerileri kazandırılmalı, eğitim sistemleri eleştiren, üreten, düşünen bireyler yetiştirmeye odaklanmalı; eğitim programları öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanmalıdır (Özden, 2003; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaygınlaşan ve özellikle bu yüzyılın son çeyreğinde kapsamı, hızı ile etki alanı giderek genişleyen iletişim ile bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, eğitime yönelik farklı ve yeni düşünsel, toplumsal ve bireysel gereksinimleri ve istemleri ortaya koymuştur. Daha fazla seslere, alışılmamış renklere, “kendi” olabilmiş bağımsız düşünen bireylere toplumun ihtiyacı vardır (Sarı ve Önkal, 2007). Bu düşünsel, bireysel ve toplumsal düzeyde gereksinmelerin ve istemlerin elde edilebilmesi için sistemli eğitim kurumlarının sorumluluk ve görevleri, amaçları, eğitim süreleri ve amaçları gerçekleştirme biçimleri ile okulların bu yeni beklentileri etkili biçimde karşılayabilmeleri için öğretmenlerin de sahip olmaları gereken nitelikler yeniden tanımlanmalıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenin nitelikli olması, eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitimde yer alan materyallerin kullanımı, eğitim süreci ve ortamlarının fiziksel koşulları, teknolojik olanaklar, okul yönetimi ya da velinin kendisiyle oluşturulacak eşgüdümlü çalışmaların tamamı verilen eğitimin kalitesine yöneliktir; yalnız öğretmenin bu saydığımız değişkenlere yönelik etkin rolünü en başarılı biçimde gerçekleştirecek düşünsel düzeyde olması gerekir. Daha özlü bir anlatımla, düşünsel olarak donanımlı ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetişen öğretmenlerin sistem içinde istihdam edilmesi başarılı bir eğitim sistemi için gerekliliktir (Özoğlu, 2010). Bu bakımdan, öğretmenleri yetiştiren kurumların, öğretmenlerin düşünsel düzeyini arttıracak, bilgi ve beceri düzeylerini geliştirecek çok yönlü eğitim vermeleri gerekmektedir. Aynı zamanda, eğitim fakültelerinde nasıl öğreneceğini öğrenen, zihnini geliştiren, olaylara farklı açılardan bakan, bilgisini artırmak, yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözmek için gerekli yeni fikirleri öğrenmeye bir fırsat olarak bakan, her bir derste daha derinlemesine ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak birtakım bilişsel yetileri içselleştirmenin yollarını arayan öğretmen adayları yetişmelidir (Paul ve Elder, 2016).

Öğretmenlik mesleği, sürekli değişmeyi, gelişmeyi ve yenileşmeyi gerekli kılar. Çağdaş bilimsel gelişmelerden uzak bir öğretmen ve öğretmen yetiştirme sisteminin yaşaması olanaksızdır. Barnett (1992), yükseköğretimde, eğitim sürecine ilişkin amaçları, yaşam boyu öğrenmeyi destekleme, bireyin özerklik ve bütünlüğünü geliştirme, entelektüel becerilerin ve bakış açılarının oluşumuna yardım etme ve eleştirel düşünmeyi geliştirme olarak ifade etmiştir (Akt. Akçatepe, 2013). Bununla ilgili olarak, öğrencinin eleştirel akıl gücünü geliştirebilmesi için ilk olarak kendisine eleştirel gözle bakması

gereklidir. İkinci olarak yükseköğretimin toplumla ilgili eleştirel bir yorum yapması için yeterliğe sahip olması gerekir. Yükseköğrenimin karşı duruş bir işlevi vardır (Barnett, 1992). En iyi düşünürler, ağır adımlarla yürüyen, sorular soran, önemli fikirleri kovalayan, zihinlerinde bir şeyleri bir araya koyan, kendileri için bir şeylerin çaresine bakan, önemli fikirler arasında bağlantılar kuran kişiler olabilirler (Paul ve Elder, 2016). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır (Cemaloğlu, 2017). Nitekim, bir at su içirmeden sudan geçirilmeyeceği gibi, öğretmen de bir öğrenciyi düşündürmeden ders veremez (Billington, 1997).

Düşünme; bilişin bir olay ya da konuyla ilgili bilgileri karşılaştırıp aralarındaki ilişkilere göre karara varması (Türkiye Bilimler Akademisi, 2011), durumu kavrayabilmek amacıyla ortaya konan etkin bir biçimde düzenlenen bilişsel süreç (Cüceloğlu, 1994), gözlemlene, akıl yürütme, deneyimde bulunma ve farklı yollarla edinilen bilgiyi uygulama, çözümlene ve değerlendirmeye yöneltme (Özden, 2003), insanın taşıdığı bilişsel edim (Piaget, 2004), bireyde içsel ya da dışsal olarak rahatsızlık uyandıran, bireyin psikolojik, fiziksel ve duyuşsal dengesini olumsuz etkileyen olgu ve olayların ortadan kaldırılması için ortaya konan bilinçli olayların bütünüdür (Kazancı, 1989).

Düşünme bilişsel olmasına karşın davranışlara yönelik olarak gözlemlenebilir. Bu yönüyle, düşünme bilişsel bir sistem içinde gerçekleşir ama düşünme süreçlerine yönelik olarak dolaylı olarak kestirim ya da çıkarımda bulunulabilir. Bununla birlikte düşünme, bilişsel bir sistem içinde yer alan bilgi ya da becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak bir probleme yönelir ve bu problemi etkili bir biçimde çözmek için bir davranışa gönderme yapar (Mayer, 1983). Bireyin daha önceden edinmiş olduğu tasarım ve imge gibi yaşantıya dayalı izlerin dışsal uyaranlarla ilişkisini simgesel kurma etkinliği olarak düşünme, bu edim, tasarımlar, imgeler, devinimler, içsel konuşmalar ve simgeler aracılığıyla oluşmaktadır. Daha özlü bir anlatımla, düşünme oluşturulurken daha önceki yaşantıların soyutlanmış biçimi olan imgeler arası bağlar kurulur (Bakırcıoğlu, 2012).

Bireyin dil ile yapılandığı düşünme süreçleri (Piaget, 2007), aynı zamanda bireyin düşünsel becerilerindeki düzeyini ve yapısını da ortaya koymaktadır (Newmann, 1990). Yani, dil ile elde edilen bilginin bilişte işlenerek yeni anlam ve yapılar oluşturma süreci alt ve üst düzey düşünme süreçlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünme süreçlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için “Bilişsel Alana İlişkin Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” adlı

yaklaşımın incelenmesi gerekmektedir. Çünkü alt ve üst düzey düşünme becerileri, Bloom ve arkadaşlarının yapılandığı düşünmeye yönelik becerilerdir (Brown, 2004). Bu düşünme becerileri incelendiğinde, bu becerilerin taksonomi biçiminde düzeye göre sıralanmış altı farklı düşünmeye yönelik beceriden oluştuğu görülecektir. Bu yönüyle, bu taksonomide bilgi, kavrama, uygulamayla alt düzey düşünme beceriler, analiz, sentez ve değerlendirmeye üst düzey düşünme beceriler yer almaktadır (Bloom, Hastings ve Madaus, 1974). Bütün bu yönleriyle, bu sınıflamada ortaya konan alt ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik kategori ve süreçler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

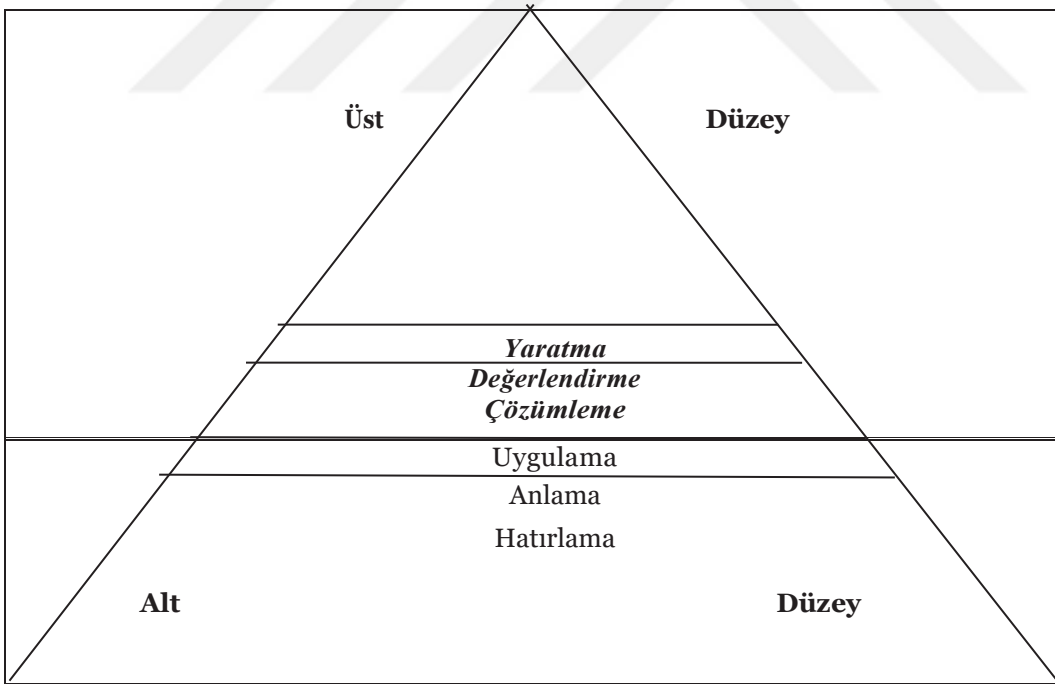
*Düşünme Becerilerine İlişkin Kategoriler ve Süreçler*

Kategoriler	Düşünme Süreci İpuçları
1. Bilgi (Hatırlama ve Kalıcılık)	Betimleme, belirleme, yineleme, tanımlama, kim, hangisi, ne zaman, ne ve nerede sorularını yanıtlama.
2. Kavrama (Anlama ve Yorumlama)	Karşılaştırma, ne hissettiğini söyleme, açıklama ve kendi sözcükleriyle betimleme, ilişkilendirme, ne anlama geldiğini söyleme.
3. Uygulama (Kullanma)	Problemi çözmek için kullanma, örnekler ile kanıtama. bildiğini uygulama. Bilgiyi nasıl kullanabilirsin? Seni nereye yönlendirebilir?
4. Analiz (Parçalara ayırma)	Problemler, amaçlar, nedenler, parçalar, sıralamalar, sonuç ve çözümler nelerdir?
5. Sentez (Parçaları değiştirme)	Hangi bakımdan farklıdır? Geliştirme, varsayma, iyileştirme.
6. Değerlendirme (Yargılama ve Sınama)	Başarılı olur muyum? Hangisini seçmelisin? Nasıl yargılayabilirsin? Çalışır mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Fisher (1990)

Tablo 1 incelendiğinde, bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için dikkatlice geliştirilmiş tanımlamalar oluşturulduğu görülecektir. Bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar oluşturulan kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Bununla birlikte, taksonomide yer alan kategoriler birbirlerinin ön koşulu biçimindedir. Yani, daha basit bir kategori, bir sonraki daha karmaşık olanın ön koşuludur. Yalnız Bloom salt bilgi düzeyindeki becerilerden öte, bilginin anlaşılmasını ve kullanılmasını kapsayan, analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik becerileri eğitimin

en önemli hedefleri arasında kabul etmiştir (Krathwohl, 2002). Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956) tarafından yapılandırılan “Bilişsel Alana İlişkin Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi”ni içselleştiren öğretmenle çözümleme, bireşim ve yargılama/değerlendirme gibi üst düzey becerilerin bütün sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen öğretim için gerekli olduğunun farkındadırlar. Bu yönüyle, bu görüşü savunan öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimi için üst düzey düşünme becerilerinin gerekli olduğunu düşündüklerinden analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme biçimini öğrenmenin değerlendirme, analiz ve sentez düzeyinde etkinliklerle eş değerde olduğunu savunmaktadırlar (Şahinel, 2002). Bloom’un taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun altı ana kategorisinin karmaşıklığı, üst düzey bilişsel bilgileri tam anlamıyla ifade edememesi, kategorilerin birbiriyle çakışmasının önlenmek istenmesi ve taksonominin “Bilişsel Bilgi ile Bilişsel Süreç” boyutunun ortaya çıkmasından dolayı taksonomi yeniden gözden geçirilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2001) Şekil 1’de gözden geçirilen taksonomi sunulmuştur.



Şekil 1. Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi  
Anderson ve diğerleri (2001)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, Anderson ve diğerleri (2001), hatırlama basamağında, bilgiyi bilişten geri çağırma olarak “tanıma ve anımsama”yı; anlama basamağında, eğitim

materyallerinden ve deneyimlerden anlam oluşturma olarak “sınıflandırma, örnekleme, yorumlama, çıkarım yapma, kestirimde bulunma, açıklama, karşılaştırma ve özetleme”yi; uygulama basamağında, verilen bir durumla ilgili prosedürü uygulama olarak “yürütme ve uygulama”yi; çözümlenme basamağında, bir kavramı parçalarına ayırma ve parçaların bütünle nasıl ilişkili olduğunu açıklama olarak “ayırma etme, düzenleme ve atfetme”yi; değerlendirme basamağında, ölçütlere dayalı yargıda bulunma olarak “kontrol etme ve eleştirme”yi; yaratma basamağında, yeni bir şey oluşturmak için parçaları birleştirme ve yeni bir yapının ögelerinin farkına varma olarak “oluşturma, planlama ve üretme”yi bilişsel sürecin altı boyutu olarak tanımlamışlardır. Daha açık bir anlatımla, Anderson ve diğerkleri (2001), “hatırlama, anlama ve uygulamayı” alt düzey düşünme; “çözümlenme, değerlendirme ve yaratma”yı üst düzey düşünme olarak ele almışlardır.

Üst düzey düşünme analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin temelinde gerçekteşen, derinlemesine kavrayış, ilişki kurma ve akıl yürütmeyle iç içe, bilgi ve beceriler arasında tutarlılık gerektiren ve bulgulara dayalı bir biçimde sonuçlara ulaşıldığı bir düşünme biçimidir. Üst düzey düşünme becerileri, hatırlama ya da kavramadan daha fazlasını gerektiren düşünme süreçleridir (De Bono, 1987). Problem çözüme, karar alma, kavramsallaştırma, değerlendirme, sentez yapma ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri, öğrencilerin, düşüncelerini sürekli olarak değerlendirmelerini, planlamalarını ve izlemelerini gerektirir (Eisenman ve Gordon, 1995). Üst düzey düşünme, olguları ezberlemenin veya aynen aktarmanın ötesindedir. Yani üst düzey düşünme olguları anlamayı, onlardan sonuç çıkarmayı, onları gerçekteşere ve kavramlara bağlamayı, onları sınıflandırmayı, yeni durumlarda kullanmayı ve onları yeni problemlere aradığımız çözümler olarak uygulamayı gerektirir (Thomas ve Thorne, 2009). Bu yönüyle üst düzey düşünme, öğrencileri yorumlamaya, çözümlenmeye ve bilgiyi değerlendirmeye teşvik etmektedir (Lewis ve Smith, 1993).

Üst düzey düşünme, çözümlenme, değerlendirme ile yaratma basamaklarından oluşmaktadır (Anderson ve diğerkleri, 2001). Üst düzey düşünmenin basamaklarından ilki olan çözümlenme, karşılaştırmalar yaparak, bütünün parçaları ve ayrı kümeleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bularak, örgütsel modelleri ve yapıları görerek ayırma sürecidir. Bu düzeydeki becerileri açıklayan davranışlar şunları içerir: farklılaştırmak, sonuç çıkarmak, ilişki kurmak, ayırma etme, olumlu/olumsuz tarafları karşılaştırmak, ana hatlarını belirtmek (O’Tuel ve Bullard, 1993). Bu durum dikkatli bir biçimde incelendiğinde, çözümlenme yapmanın analitik düşünmeyi karşılamakla birlikte eleştirel

düşünmenin kendisine ve ona olan ihtiyacı iyi bir biçimde açıklayabileceği görülmektedir (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990). Üst düzey düşünmenin ikinci basamağı olan değerlendirme, karar almanın değerlendirilmesi anlamına gelir. Değerlendirme; sorduğumuz “Niçin” sorularının birçoğunun cevabının alındığı basamaktır. ‘Ona niçin inanırsınız?’, ‘O seçimi yapmanızın nedeni nedir?’, ‘Onun böyle olduğunu nereden biliyorsunuz?’ gibi sorular da yine değerlendirme sorularıdır. Bu basamakta yer alan beceriler; savunmak, derecelendirmek, yargılamak, karar vermek, tartışmak, değer vermek, doğrulamak ve eleştirmektir. Üst düzey düşünmenin son basamağı olan yaratma, öğeleri anlamlı ilişkiler halinde organize etme, düzenleme ve bu ilişkiler hakkında sonuç çıkarma yeteneğini içermektedir. Yaratmanın bir diğer önemli faaliyeti oluşturmaktır. Öğrenciler, türü dikkate almaksızın kompozisyon yazdıkları zaman, bildiklerine dayanan yeni bir şey yaratmaktadırlar. Yaratma basamağında yer alan beceriler; birleştirmeyi, üretmeyi, planlamayı, tasarlamayı ve organize etmeyi içerir (O’Tuel ve Bullard, 1993). Üst düzey düşünmenin son basamağındaki “yaratma” ile ilgili oluşan beceriler, yaratıcı düşünme sürecini ortaya koymaktadır. Bütün bu yönleriyle, bu çalışmada, Anderson ve diğerleri (2001) tarafından gözden geçirilmiş taksonomiye uygun olarak “analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme” üst düzey düşünmeye yönelik süreçler olarak ele alınmıştır.

Eleştirel düşünme, analiz ederek ve değerlendirerek düşünme (Paul ve Elder, 2006), probleme yönelik olarak olası çözümleri ortaya koyma ve planlama, problemi farklı yönlerden ele alma, karar vermeye yönelik yansıtıcı ve mantıklı düşünme, sorular oluşturma ve denence kurma (Ennis, 1991), belli bir konuda belli ölçütlere dayalı bir biçimde yargıya ulaşmayı sağlayan, bağlam içinde düşünmeye dikkat eden özdenetimli bir düşünme (Lipman, 1988), belli bir amaca yönelik olarak değerlendirme ve yorum yapma, kestirimde bulunma, açıklama, çıkarım ve özdüzenlemeyle ilişkili becerileri temele alan bir düşünme (Facione, 2015), gözlemleri, duyumları, verileri ve varsayımları değerlendirme; tartışma için çıkarımda bulunma (Fisher, 2001), olgu ve olayları kavramak, irdelemek, bir problemi çözmek için yapılan etkin ve sistemli bir problem çözme stratejisidir (Levy, 2010).

Eleştirel düşünme, belli bir içerik içinde gerçekleşir ve uygulanır (McPeck, 1984). Eleştirel düşünmeyi belli bir konuda ve bağlam içinde değerlendirme boyutuna ulaştıran düşünme olarak tanımlayan Lipman (1988), bu düşünme biçimini belli ölçütlere dayandırır. Bu ölçütler, kendi düşüncelerini desteklemek için sağlam temeller bulma, sunduğun tezin etkili ve etkisiz yönlerini belirlemektir. Bütün bu yönleriyle, eleştirel

düşünmenin temelinde özdüzenleme, kestirimde bulunma, çözümlleme, bireşim, çıkarım yapma ve değerlendirme yer alır (Facione, 2015).

Watson ve Glaser'e (1980) göre ise eleştirel düşünme, sorunun kendisinin farkında olunarak farklı tür verilerin belli bir mantık içinde değerlendirilmesiyle elde edilmiş geçerli kestirimler, soyutlamalar, çözümlmeler ve genellemeler bilgisini kullanmaya yönelik bir beceridir. Bununla birlikte eleştirel düşünme, karar verme ve sorun çözme sürecinde insanların kullandıkları bilişsel işlemler, gösterimler ve stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 1985; Akt. Donald, 1992). Bu bakımdan eleştirel düşünme, amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik olmak üzere problemle ilgili olarak istenilen çıktının olma olasılığını arttıran değerlendirme, yargıda bulunma, çıkarımlar yapma, çözümlleme ve karar verme gibi bilişsel strateji ve becerilerin kullanılmasıdır (Halpern, 1997).

Eleştirel düşünme sürecindeki 'eleştirel' kavramı, temelde değerlendirmenin kendisini bir düşünme becerisi yapmaktadır. Bu bakımdan birey eleştirel düşünme süreci içindeyken bu sürecin sonuçlarını ve çıktılarını değerlendirir. Daha özlü bir anlatımla, birey bu süreçte problemi ne kadar iyi çözdüğünü ve aldığı karar/kararların ne kadar doğru olduğunu değerlendirir. Böylelikle eleştirel düşünen birey karar vermede ve akıl yürütmede kullanılan değişkenlerin değerlendirilmesini de göz önünde bulundurarak düşünme sürecine değerlendirme boyutunu da ekler. Bununla birlikte eleştirel düşünme, bir problemi olası bir biçimde en iyi yol bakımından değerlendirmeyi, varsayımları çözümllemeyi, fark etmeyi, bilgi kaynağının güvenilirliğini test etmeyi kapsamaktadır. (Halpern, 1997).

Eleştirel düşünme, temelde bilgi ve bilgelik gerektiren bir beceridir. Çünkü eleştirel düşünme görüş, gözlem ve verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasını; varsayımları değerlendirmeyi, çıkarımlar yapmayı, gerekli soruları sormayı ve muhakeme yapmayı gerektirir (Ennis, 1991). Bu bakımdan eleştirel düşünme becerisi üst düzey düşünceler elde etme ile ilgili düşünceleri kapsamaktadır. Olayları incelemek ve anlamaya çalışmak, yorumlamak ve değerlendirmek, problemi çözmek ve karar vermek eleştirel düşünme sürecinin problem çözme stratejisidir. Bu bakımdan, eleştirel düşünen bireyin, bu strateji içinde düşünceler arasındaki bağlantıları görme, mantık yürütme, açıkça ortaya konmamış düşünceleri anlama, yönlendirmelerin farkına varma ve yansız olma gibi eğilimleri vardır (Levy, 2010).

Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi etkili bir biçimde kullanan bir bireyin toplam 12 eğilimi olduğunu belirtmiştir. Bu eğilimler aşağıda sunulmuştur:

1. Açık görüşlü olma; başka düşünceleri de ciddiye alma,
2. Alternatifler arama,
3. Bütünü değerlendirme,
4. Nedenler yeterli bir duruma geldiğinde yargıda bulunma,
5. Nedenler yeterli bir duruma gelmediğinde yargıda bulunmaktan kaçınma,
6. Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma,
7. Mümkün olduğunca kesin olmaya çalışma,
8. Sebep arama ve sebep sunma,
9. Soru ya da sonuca odaklanabilme,
10. Sözlü ya da yazılı bir düşünceden ortaya konulan anlamı anlama,
11. Yansıtıcı düşünmeye çalışarak konuya yönelik temel kanıların farkında olma.

Üst düzey düşünmenin bir diğer boyutu, yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünme; sıra dışı ilişkileri sezme ve bu ilişkilerle özgün ve yeni bir olay, durum ya da ürün elde etme, bir olayın eksik olan kısmını ekleme, fazla olan kısmını çıkarma (Doğanay, 2000; Fisher, 1990; Rawlinson, 1995), bireyin kendi düşüncesini ve becerilerini ortaya koyarak problemlerin belirlenmesi ve çözümüne yönelik farklı yanıtlar oluşturması (Wakefield, 1992), esnek bir yaklaşımla problemi çözme, verileri akıllıca düzenleme ve ortaya özgün bir ürün koyma, önceden kendi aralarında bağlantı olmayan görüşleri ya da nesnelere ilişkilendirilmedir (Rawlinson, 1995).

Yenilmez ve Yolcu'ya (2007) göre yaratıcı düşünme; eski problemlere özgün ve yeni çözümler getiren, yenilik arayan ve buluşçu bir düşünme biçimidir. Bu düşünmenin bilgi üretme sürecinde ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerekir. Bu bakımdan, yaratıcı düşünme üretken ve özgür bir süreçtir. Yaratıcılık konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Torrance ve Guilford yaratıcı düşünürlerin kendi düşüncelerinin yanında bazı öğelerin de olması gerektiğini belirtmekte ve bu öğeleri şu şekilde açıklamaktadırlar (Gartenhaus, 2000):

1. *Akılcılık*: Üretilen problemler için birçok seçenek üretme becerisidir.
2. *Esneklik*: Farklı kategorilerle ilişkili problemlerin çözümünde yaklaşımları değiştirme ya da düşünce üretme yeteneğidir.
3. *Özgünlük*: Benzersiz, rastlanmayan, yeni çözümler getirme becerisi ya da akılcı düşünceler üretme yeteneğidir.

4. *Zenginleştirme*: Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, yanıtlar ekleme ve ayrıntılara girebilme yeteneğidir.

Fisher'da (1990) benzer olarak yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılaşma olmak üzere 4 yönünün olduğunu söylemektedir. Akıcılık, bellekte depolanan bilgilerin ihtiyaç duyulduğu zamanda akıcı ve hızlı bir biçimde kullanılmasıdır. Esneklik, bir probleme yönelik olarak kalıpların dışında kendin olarak düşünmeyi anlatmaktadır. Özgünlük, problemi bilinmedik ya da alışılmadık bir biçimde çözmektir. Ayrıntılaşma ise, bir uyarana yeni eklemeler katarak onu geliştirmektir. Yaratıcılık bütün bireylerde olan basit yeteneklerden biri olarak bilinmekle birlikte çok yönlü araştırma sonuçları kendine güvenen, eleştirel düşünen, çalışkan, sorun çözme cesareti ve isteği gösterebilen, bireysel farklılıklara değer veren, karşıt görüşlerde mantık arayan, özgür, meraklı, kararlı, yeniliklere açık olan ve yaşamdan zevk alan bireylerin yaratıcılık taraflarının daha çok güçlü olduğunu göstermektedir (Doğanay, 2000). Bu açıdan yaratıcı düşünmenin gelişmesi, bireyin bazı tutum ve becerilere sahip olmasına bağlıdır.

Wallas'ın (1926) yaratıcı düşünme sürecini anlatan modeli dört aşamadan oluşmaktadır (Akt: Tarman, 1999). Bu aşamalar aşağıda gösterilmiştir:

1. *Hazırlık aşaması*: Hazırlık döneminde gereksinme, sorun ve gerçekleştirilmek istenenler belirlenir ve tanımlanır. Bu süreçte bilgilerle birlikte araç-gereç toplanır ve bunlar çözümün geçerliğine dayalı olarak ölçütlere dönüştürülür.
2. *Kuluçka aşaması*: Kuluçka aşamasında, problemin içinden çıkılarak geriye gidilir ve problem bilişin incelemesine bırakılır. Bu dönem dakikalar, haftalar ya da yıllarca olabilir.
3. *Aydınlanma aşaması*: Aydınlanma aşamasında, düşünceler yaratıcılığa bir zemin oluşturabilmek için bilişte doğarlar. Bu düşünceler, ürün ve sonucun birer parçaları olabileceği gibi tam anlamıyla sonucun kendisi de olabilirler. Bu aşama genellikle anlıktır ve bir içgörü zenginliği içinde gelişir.
4. *Gerçekleşme-Doğrulama aşaması*: Bu aşama, aydınlanma sürecinde beliren ürün ya da sonucun ihtiyaçları elde edip edemeyeceği, hazırlık sürecinde belirlenmiş ölçütlere uyulup uyulamayacağıının anlaşılması için yapılan etkinlikleri içerir. Anlık biçimde ortaya çıkan yeni düşünceler, problem durumuna uygulanır. Bu düşüncelerin problemi çözmediği ortaya çıkarsa süreç yeniden oluşturulur veya çok az değişikliklerle çözüme gidilir.

Kişilik ile yaratıcılık özellikleri arasındaki bağlantıyı belirleyebilmek için yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı kişilerin, belirgin ve ortak bir biçimde belli kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte bu konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, yaratıcı bireylerin kişilik özellikleriyle bağlantılı olarak birbirleriyle ters durumda olan bilgilere rastlamak da olasıdır. Bu nedenden dolayı, her yaratıcı bireyde yaratıcılıkla ilgili her özelliğin olmayacağını belirtmek gerekir. Yaratıcı olarak görülen bir bireyde bu özelliklerin hepsini aramak yanlıştır. Bununla birlikte, yaratıcı birey bu özelliklerin birçoğuna sahiptir (Öztepe, 2003). Özden (2003) yaratıcı kişilik özelliklerini maddeler halinde şöyle sıralamıştır:

1. Düşünerek veya düşünmeden ani davranan,
2. İdealist,
3. Kendi başına olmayı seven,
4. Kendine güvenen ve risk alan,
5. Meraklı,
6. Oynamayı seven, şakacı ve mizahçı,
7. Estetik ve sanatsal ilgi sahibi,
8. Yeniliklere düşkün ve gizemli,
9. Yüksek enerjili ve maceracı.

Yaratıcı kişilik özellikleri için daha sistemli bir sıralama Stein (1968) tarafından yapılmıştır (Akt: Yavuz, 1989). Yavuz (1989) bu özellikleri 21 maddede toplamıştır. Buna göre yaratıcı kişi:

1. Bağımsız ve özerktir.
2. Başarılidir.
3. Farklı ilgi odakları olan, çok yönlü ve bilgisi geniş bir kişidir.
4. Daha az geleneklere bağlı ve umursamazdır.
5. Canlı ve coşkuludur. Yaratıcı kişi için duygular, düşünmeden çok daha önemlidir.
6. Güdülerinde sürekli bir biçimde iş yapma sevgisi ve yeteneği vardır.
7. Kendini gerçekleştirme isteği içindedir.
8. Meraklı ve duyarlıdır.
9. Önderdir, kişisel girişimlerde bulunur.
10. Sabırlıdır.
11. Eleştirici ve yapıcı olduğundan mutsuz ve tatmin edilmemiştir.

12. Yaratıcı düşünen bir insanın başarısı düş ile birlikte gerçekte iç içe olmasından kaynaklanır.
13. Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kaymaktadır.
14. Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahiptir.

Olaylara, olgulara, nesnelere ilişkin sorular soran, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokan birey yaratıcı olabilmektedir. Piaget'e göre, yaratıcı, buluşçu, keşifçi insanlar, denetleyici bir kafaya sahip olup kendilerine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen insanlardır. Yaratıcı olmayan birey yoktur; engellenmiş ya da kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır. Bu nedenle, eğitimin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını yinelenmek değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmaktır. (Sungur, 1997). Özellikle, 21. yüzyılda çok fazla bilgiye sahip olan değil; karşılaştığı sorunu çözebilecek bilgiye ulaşabilen, kendi kendine öğrenebilen, sorunlara yaratıcı çözümler bulabilen bireyler ayakta kalabilecektir. 2020'li yıllarda toplumlar yeni bir teknolojik, ekonomik ve sosyal dönüşümün eşiğinde olacaklardır (Keleşoğlu, 2017).

Dünya Ekonomik Forumu raporlarında, 2020 yılında dördüncü sanayi devriminin gerçekleşmesi ile en önemli on becerinin değişmesi beklenmektedir (World Economic Forum [WEF], 2016). Buna göre, Tablo 2'de değişmesi öngörülen en önemli 10 beceri sunulmuştur.

Tablo 2

*2020 Yılında Değişmesi Öngörülen En Önemli 10 Beceri*

2020 yılında	2015 yılında
1. Karmaşık Problemleri Çözebilme	1. Karmaşık Problemleri Çözebilme
2. Eleştirel Düşünme	2. İşbirliği
3. Yaratıcılık	3. İnsan Yönetimi
4. İnsan Yönetimi	4. Eleştirel Düşünme
5. İşbirliği	5. Münazara
6. Duygusal Zeka	6. Kalite Kontrol
7. Değerlendirme ve Karar Verme	7. Hizmet Odaklılık
8. Hizmet Odaklılık	8. Değerlendirme ve Karar Verme
9. Münazara	9. Aktif Dinleme
10. Bilişsel Esneklik	10. Yaratıcılık

(World Economic Forum [WEF], 2016)

Tablo 2’de belirtildiği gibi, listelerin birinci sırasında benzerlik görülmektedir. Ancak, 2015 yılında yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri alt sıralardayken, 2020 yılında daha üst sıralarda olması beklenmektedir. Bu durum, teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimin yaşandığı 2020’li yıllardaki eleştirel ve yaratıcı düşünmeye verilen önemi göstermektedir.

2020’li yıllardaki teknolojik, ekonomik ve sosyal alanlardaki bu hızlı değişim düşünme becerilerinin de gelişmesini beraberinde getirmektedir. Dünya’da bu kadar hızlı değişimler olması beklenirken Türkiye’deki durum nasıldır? Türkiye’de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine verilen önem nedir? Bu sorunun yanıtını bulmak için “Demokrasi Endeksi, İfade Özgürlüğü İstatistikleri, Dünya Basın Özgürlüğü Raporu” verilerine bakılabilir. “The Economist Dergisi”nin “Intelligence Unit” ekibi tarafından yayınlanan “Demokrasi Endeksi 2018” raporuna göre seçim süreçleri, çoğulculuk, sivil özgürlükler, hükümetlerin işleyişleri, siyasi katılım ve siyasi kültür gibi konulardaki durumlara göre puanlandırılan 167 ülke arasından Türkiye 110. sıradadır ve Avrupa’nın dünya genelindeki ortalamasını düşüren ülkeler arasında İtalya, Türkiye ve Rusya gösterilmiştir (The Economist Intelligence Unit Democracy Index, 2018). AİHM istatistiklerine göre, 1959-2018 yılları arasında Türkiye’nin ifade özgürlüğünü, yani sözleşmesinin 10. maddesini ihlal ettiği karar sayısı 321, bu dönemdeki toplam 10. madde ihlali sayısı ise 777’dir. Türkiye’nin ihlalleri AİHM’deki 10. maddeye ilişkin toplam ihlallerin yaklaşık olarak yarısını oluşturmaktadır ve diğer ülkeler arasında Türkiye ifade özgürlüğü ihlalleri bakımından birinci sıradadır (European Court of Human Rights, 2018). “2019 Dünya Basın Özgürlüğü Raporu”nda Türkiye, 180 ülke arasından 151. sırada yer almaktadır ve özgürlüğü kısıtlanan en fazla gazetecinin olduğu ülke Türkiye’dir (World Press Freedom Index, 2019).

Alanyazında, eleştirel düşünmeye ilişkin açıklama (düşünceyi sunma, düşünceleri ikna edici bir biçimde sunma, sonuçları ifade etme), açık fikirli olma (diğer bakış açılarını ciddiye alma, nesnel araştırma (tarafsızlık, önyargılı olmama, cesaretli olma) (Facione, 2015), yaratıcı düşünmeye ilişkin “özgürlük (özgür bir biçimde hareket edebilme) (Yuk ve Cramond, 2006) kavramlarına yer verilmektedir. Paul ve Elder’a (2016) göre, eleştirel düşünemeyen insanlar neye inanacaklarına özgür bir şekilde karar veremezler, onlar yansıtmayan düşünürlerdir, basın yayın bu insanlara hitap edecek şekilde yapılandırılır, anlaşılması zor ve karmaşık konular basit formüllere indirgenir. Alanyazında eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin belirtilen ifadelerin ifade özgürlüğü, basın özgürlüğü,

demokrasi kavramlarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu anlamda, Türkiye'nin gerek ifade özgürlüğü, gerek demokrasi gerekse basın özgürlüğünde elde edilen raporlara göre alt sıralarda yer alması Türkiye'de eleştirel veya yaratıcı düşünmeye verilen önem konusunda şüphe yaratmaktadır.

Öğrencilerin fen, matematik okuryazarlığı ve okuduğunu kavrama gibi temel alanlara yönelik beceri ve bilgilerindeki gelişmenin yıllara göre izlenmesini sağlayan, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmeyi amaçlayan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA'nın Türkiye'ye ilişkin sonuçları da üzüntü yaratmaktadır. PISA 2018 araştırmasına 79 ülke katılmış, Türkiye okuma becerilerinde 40., matematik okuryazarlığında 42. ve fen okuryazarlığında 39. Sırada yer almaktadır. Tüm bu sonuçlara göre Türkiye, OECD ortalamasının altındadır (<http://pisa.meb.gov.tr/>). Öğrencilerin, “değerlendirme, yorumlama, çözümlenme, çıkarımda bulunma, analiz etme” gibi üst düzey becerilerin ölçüldüğü sınavlarda Türkiye'nin OECD ortalamasının altında yer alması Türkiye'de üst düzey düşünmenin ne düzeyde olduğunu da ortaya koyabilir.

Öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıklarının oluşmasını sağlayan temel değişkenlerden birisi öğretmenin yeterliliğidir (Kosgei, Mise, Odera, & Ayugi, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013). PISA sınavlarının ortaya çıkardığı sonuçlar, öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilişkilendirildiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçte elde ettikleri genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisiyle ilgili niteliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini daha iyi göstermektedir. Türkiye'nin aldığı bütün bu sonuçlar, öğrencilerin düzeyleri yönünden ülkenin sıralamasını belirlediği için Türkiye'nin öğretmen yetiştirme süreçlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim sürecinin niteliğini arttıracak eleştirel ve yaratıcı bir biçimde üst düzey düşüncelerini geliştirmeye olanak tanıyacak eğitim ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Böyle bir çaba, öğretmen adayının hizmet içi eğitim sürecindeki öğretme başarısını olumlu yönde etkileyebileceği gibi öğrencilerin de düşünsel düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın problemini, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın yapılma nedeni, ilk olarak, toplumun gelişmesine büyük katkısı olacak olan bireylerin yetişmesinden sorumlu olan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin hangi düzeyde olup olmadığının ortaya çıkartılması gerekliliğidir. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri olarak bilişsel düzeylerini ortaya çıkartabilir. Ayrıca,

lisans eğitimin farklı bölümlerinde yer alan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi, bu bölümlerde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimine yönelik öğretmen yetiştirilip yetiştirilmediğinin belirlenmesini de sağlayabilir.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı, birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Birinci sınıf ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının;
  - 3.1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 3.2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 3.3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
  - 3.4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 3.5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında üniversite sınavı giriş puan türlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine hangi düzeyde sahip olduklarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarına kazandırılmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

## Önem

Ekonominin giderek bilgiye daha çok dayanması, bilgiyi üretecek ve kullanacak bireylerin gerekli donanıma sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yeni nesillere katma değeri yüksek beceriler kazandırılması büyük bir önem taşımakta ve insana özgü becerilere ciddi ihtiyaç duyulacağı tahmin edilmektedir. Yaratıcılık, sorgulayıcı düşünme, inisiyatif alma, ikna ve müzakere becerileri önem sıralarını korurken, karmaşık problem çözme, esnek düşünme, zorluklar karşısında pes etmeme, detaylara inme ve hakim olma gibi özellikler talep edilen yetkinlikler olarak öne çıkacak, liderlik, duygusal zeka, hizmet odaklılık gibi yetkinlikler daha da önem kazanacaktır. Tüm bu değişim ve dönüşümler dördüncü sanayinin bir devrim niteliğinde olduğunu ve bundan sağlanabilecek en yüksek faydanın yeniden tasarlanan bir iş gücüyle mümkün olduğunu göstermektedir (TÜSİAD, 2019). Daha farklı bir söyleyişle, 21. yüzyılın işletmelerinde ve organizasyonlarında çalıştırılmak için aranan kişilerin, artık sadece söylenenleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanan kişiler olmaları istenmektedir. Çünkü, işlevi olmayan bir düşünme sistemi hem zaman ve enerji kaybına neden olur hem de birey ve bireyin bulunduğu organizasyon açısından engellenmişlik duygusu yaratır (Kökdemir, 2012).

Liberal demokratik politika kuramı da bireylerin politik süreçte ağırlıklarını koyarak, ana rolü üstlenmeleri gerekliliğini esas almakta ve demokrasiye dayalı olarak politik sürece ya doğrudan katılarak ya da temsilcilerini seçerek anlamlı ve mantıklı kararlar vermesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu bakımdan, her bireyin günün sosyal sorunlarını kusursuz anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, analiz edebilmesi ve sorunun çözümünde baskı grubu olarak süreç içinde konumunu alması, kısaca, bireylerin düşünebilmesinin sağlanması gerekmektedir (Şahinel, 2002). Bireylerin sosyal sorunlarını anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, analiz edebilmesi, politik sürece doğrudan veya dolaylı olarak katılarak mantıklı kararlar verebilmesi demokrasi adına eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymaktadır. Yaratıcı sorun çözebilmek de demokrasi için son derece önemlidir. Yaratıcı kararlar verebilen bireyler, demokratik toplumun yaşamasında kilit etmenlerdir (Sungur, 1997).

Bu bağlamda, çağdaş demokrasilerin gereksinme duyduğu bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımı bilen ve isteyen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarının düşüncelerini kanıt, veri, sağlamlık açısından sorgulayıp değerlendirebilen, empati

sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişiler olmalıdır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009). Aynı zamanda, yoğun teknoloji dünyasında sorunlarla yüzleşerek, çok çeşitli seçenekler arasından tercih yapabilme yeteneğini geliştiren kişiler olmalıdır. Birey, yapma-yasak-yapamazsın-larla yaşayan bir toplumda yaşamamalıdır (Sungur, 1997).

Gerçekçi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorunların çözümündeki çoklu görüngeler, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereğini ortaya çıkarmaktadır (Şahinel, 2002). Özellikle “21. yüzyıl becerileri” diye adlandırılan ve bugün olmazsa olmaz küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünme gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışını dayatmaktadır. Hatta bu anlayış artık dünyanın her köşesine ithal edilen bir stratejik kavramsal çerçevedir (MEB, 2018). Alanyazın tarandığında, birçok araştırmacı düşünmenin özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ve öğrencilere bu tür düşünmeyi kazandırmanın önemini vurgulamıştır (Costa ve Kallick, 2000; Facione, 2015; Fisher, 2001; Lipman, 1988; Newmann, 1990; Senemoğlu, 2011). Öğrencilerimize sonsuza kadar yararlı olacak olan düşünce, yaşam içinde karşılaştıkları olay ve durumlara yönelik olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmeleridir (Williams, 2003). Bu bakımdan gerek okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise gerekse üniversite eğitimi eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi üzerine odaklanmalıdır; çünkü öğrencilerin giderek daha değişken ya da karmaşık bir biçime dönüşen dünyada daha fazla etkin olabilmeleri için bu tür eğilimlere gereksinimleri vardır (Haladyna, 1997). Öğrencilerin bireysel özellik kazanmaları, toplumda ve ulusal sosyal sorunlarda bilgili insanlar olarak yer almaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilir (Şahinel, 2002). Yaratıcı sorun çözme deneyimleri ile, öğrenciler geleceğin hızlı değişimlerine uyum göstermeye ve günlük yaşamın artan gereksinimlerine yanıt verecek etkin beceriler geliştirmeye daha iyi hazırlanacaklardır (Davaslıgil, 1994).

OECD (2013) öğretimin niteliğini nasıl geliştirilebileceği üzerine oluşturduğu araştırmada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öncelikle kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme sistemlerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin geliştirilmesi (Olkun ve Toluk, 2003), gerek

öğretmen adaylarının niteliğini gerekse öğretimin kalitesini etkileyebilir. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleriyle elde edeceği eğilimler, öğretmen adayının hedef kitlesinin başarısını da doğrudan etkiler.

Öğretmen yetiştirme, uygulamalı ve kuramsal araştırmalara dayalı olarak bilgi üretim sürecine katkıda bulunan, bireylerin eşitlik, eğitim ve insan haklarına saygı ve sevgi temelinde toplumun eğitim sorunlarını inceleyerek çözüm önerileri geliştiren ve yaratıcı, özgün, eleştirel düşünebilen, akıl yürüten, problem çözen ve benzeri birçok önemli niteliği bireye kazandırmayı amaçlayan bir sistemdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu bakımdan, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin öğretim sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılması, onların bilişsel becerilerini daha etkili kullanmalarına katkı sağlayabilir. Daha açık bir anlatımla, öğretmen adaylarının bir problem karşısında salt bilgi ve kavrama basamağındaki becerileri kullanmak yerine ilişkisel ve analitik düşünme, bireşim ve çözümlenme yapma, eleştirel ve yaratıcı olma, karar verme, çıkarım ve kestirimde bulunma, değerlendirme ve öz düzenleme yapma gibi bilişsel süreçleri harekete geçebilir. Öğretmen adaylarında bu tarz bir düşünme biçiminin oluşması, onların akademik başarılarının gelişmesine yardımcı olabilir. Bütün bu yönleriyle, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında eleştirel ve yaratıcı eğilimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencide eleştirel ve yaratıcı düşünmenin nasıl geliştirilebileceğini bir ders olarak okutmak yerine, öğretmen yetiştirme sürecini eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde yapılandırmak öğretmen adaylarının ilgili beceri ve yeterliklerini geliştirmelerine, tutum ve davranışları içselleştirmelerine daha çok katkı sağlayabilir (TEDMEM, 2018).

Tüm bu yönleriyle, eleştiren, sorgulayan, bağımsız, özgür, özgün, tarafsız düşünen, kendi fikirlerini önemseyen ve başkalarının fikirlerine saygı duyan, açık görüşlü, yeni fikirlere açık bireyler yetişmesi için öğretmenlere ve öğretmenlerin yetişmesinden sorumlu olan eğitim fakültelerine büyük görev düşmektedir. Daha farklı bir anlatımla, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin yetişmesi, bilgiye dayalı olarak gelişen ekonomiye destek verecek, demokrasinin gelişmesini sağlayacak ve böylece toplumun ilerlemesine katkıda bulunacaktır. Bütün bunlar dikkate alındığında bu çalışma, eğitim fakültesinde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin eğitiminin geliştirilmesine katkılar sağlamanın beklenmesi, sonuçlara yönelik eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik ilgi çekmesi, ileride yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi bakımından önemlidir.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde,
- Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde yer alan "Eğitim Bilimleri, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Temel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi" Bölümleriyle,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemek için elde edilen ölçeklerle ve görüşme formları ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Öğretmen Yetiştirme:** Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının seçimiyle başlayan hizmet öncesindeki eğitim ile uygulama dönemi ve bu dönemdeki değerlendirme/izleme çalışmalarını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Kavcar, 2002).

**Eleştirel Düşünme:** Bir şeyin niteliğini geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla çözümlenme ve değerlendirme sanatı, bir konu üzerinde farklı tür bakış açılarını oluşturmak için gerekli özellikleri içeren bir olgu, insanların bilgi, düşünce ve durumlara yönelik mantıklı ve doğrulanabilir nitelikte kararlar alabilmesini sağlayan değerlendirme sürecidir (Paul ve Elder, 2006).

**Yaratıcı Düşünme:** Yeni ve alışılmamış ürünler oluşturma, keşfetme, düş gücünü kullanma, varsayımda bulunma, öngörme süreci, becerilerini eşsiz, kullanışlı ve değerli düşünceler üretmek için kullanmaktır (Chaffee, 1990; Sternberg, Grigorenko ve Singer, 1986).

**Eleştirel Düşünme Eğilimi:** Eğilim, belirli şartlar altında bir şeyler yapmaya istekli olmaktır (Ennis, 1992). Bireyin herhangi bir konuda verdikleri kararları değerlendirmesi, kanılarından kuşku duyması ya da doğru ve yanlış görme çabası içine girmesi eleştirel düşünme eğilimini ifade eder (Andrews, 2015).

**Yaratıcı Düşünme Eğilimi:** Bireyin meraklı, kararlı (ısrarı-inatçı), hayal gücü (imgesel), işbirlikçi ve disiplinli olması yaratıcı düşünme eğilimini ifade eder (Spencer, Claxton ve Spencer, 2012).

**Öğretmen Adayı:** Eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü (Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği programı), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe öğretmenliği ve Sosyal Bilimler öğretmenliği programı), Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenliği programı), Fen ve Matematik Eğitimi Bölümünde (Fen Bilgisi öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği programı) öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri.



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

#### Düşünme

Düşünme, çevremizden gelen uyarıcılarla, bu uyarıcılara karşı yaptığımız davranışlarımız arasındaki araçlarla gerçekleşir. Bu araçlar, içimizdeki bazı süreçlerden ibarettir. Bu süreçler, simgesel aracılık olarak adlandırılır. Simgesel aracılığın bir kısmı imgelerle olur. Bazen düşünürken, durumların imgelerini oluştururuz. Genel olarak imgeler, bireyin önceki yaşantılarının imgelerinin soyutlamalarıdır. Simgesel aracılığın başka bir yönü de örtük hareketleri içeren sessiz (içsel) konuşmadır. Bu hareketler düşünmenin motor yönüdür, genellikle bir şey yapmayı ya da söylemeyi düşündüğümüz zaman ortaya çıkar. Düşünmemizin çoğu ise soyutlamalarla ilişkindir (Morgan, 2005). Öğrenmelerle edinilen yaşantısal izler zamanla soyutlaşır, genelleşir. Ortak özelliklerine göre nesnelere genelleştikçe ve niteliklerine göre sınıflandırıldıkça kavramlar oluşur (Bakırcıoğlu, 2012). Soyut düşünmedeki simgesel aracılık, somut imgeler ya da hareketler dışında, kavramlar yoluyla olur. Böylelikle kavramlar aracılığıyla da düşünme gerçekleşir. İnsanların nesne, durum ve kavramları sözcüklerle isimlendirmeyi öğrenmiş olmaları düşüncelerinin çoğunun da sözel düşünme (sözcükler ve sözcükler hakkında düşünme) biçiminde olmasına olanak sağlar. Örneğin, üçgen kavramını düşünen bir öğrenci, aynı zamanda onun adını da düşünür (Morgan, 2005).

Birey önceki yaşantı izleriyle yeni dış uyaranlar arasında, imgeler, tasarımlar, içsel (sessiz) konuşma, kavramlar, sözcükler aracılığıyla bir bağ kurar ve böylece düşünme eylemini gerçekleştirir. Birey, imgeler yoluyla düşündüğü zaman, bu imgelerin sözel karşılıklarını kullanmaya ihtiyaç duymayabilir; fakat soyut düşündüğünde ya da iletişim kurduğunda kavramsal ve sözel düşünür. Kavramların adları sözcüklerdir. Birey iletişim kurarken, anlatmak istediği kavramı ve bu kavramın adı olan sözcüğü belleğinden geçirir. Dolayısıyla, düşünme, çoğunlukla sözel bir işidir.

Kavramlar, bireyin düşünmesini ortaya çıkartan bilişsel gereçlerdir. Bununla birlikte, kavramlar etkili iletişim kurmamızı, sosyal ile fiziksel dünyayı kavramamızı sağlar. Kavramlara çok fazla sahip olmayan bir yetişkin veya bir bebek duyuşsal algılamalarıyla düşünür. Daha özlü bir anlatımla, kavramlar düşünmenin kendisi için zorunludur. Kavramları kavrama; problem çözmeye, dünyayı anlama ve ilkeleri anlama için gereklidir (Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan, kavram öğretimi sürecinde çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmalı, çocuklar neden-sonuç ilişkisi kurmaları için desteklenmeli, yönergeler kolay, anlaşılır ve açık olmalı, uygulamalar basitten zora, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Çünkü çocuklarda kavramların yerleşmesi zor ve yavaş bir süreçtir (Şahin, Karaaslan, Çoban ve Ercan, 2011). Bütün bu yönleriyle, erken dönemden başlayarak kavramsal tasarım sürecinde düşünme eyleminin gerçekleşmesi, bireyin kendisini ve dünyayı anlamlandırmasını olanaklı kılar. Bir konuşmayı dinlediğimizde veya birinin davranışını anlamaya çalıştığımızda, düşüncemiz neler olduğunu öğrenme konusunda bize olanak tanır. Gerçekte neler olup bittiğini anlamaya yönelik bu girişimler, yaşamımızın her anında vardır ve onlar düşünme sürecinin odak noktasıdır (Chaffee, 1990).

0-2 yaş döneminde, yalnızca duyuşsal-devinimsel dönüşümlerle yaşamı algılamaya çalışan çocuk, 2 yaşından sonra dilin ve toplumsallaşmanın etkisiyle gerçek anlamda düşünme sürecine girer. Bu dönemden sonra dil, çocuğa kendi edimlerini anlatmaya izin verir ve geçmişı yeniden kurma olanağı sağlar. Dil sayesinde, önceki davranışlarını yönelttiği nesnelere yokluğunu anımsar ve henüz gerçekleşmemiş yeni edimleri önceden sezer, kimi kez bunları hiçbir zaman yerine getirmeden onların yerine sadece sözleri yerleştirir (Piaget, 2004). Bu yönüyle düşünme, dile dayalı bir süreçtir. Düşünceyi tasarlamak ve onları anlatmak dilin ortaya çıkardığı en önemli yarardır (Vendryes, 2001). Usun karşılaştırma yapma, birleştirme, ayırma, bağlantı ve biçimleri kavrama yetisi dille ortaya çıkan düşünme süreçleridir (TÜBA, 2011). Bu bağlamda, çocuğun, dilsel simge ve kavramlara hakim olma düzeyi, düşünme kapasitesini içerik ve biçim yönünden etkilemektedir (Aydın, 1999).

Düşünmenin gerçekçi ve dışı yönelik olanı olan mantıksal düşünme, belli mantık kurallarına göre nesnelere arasında bağlantı kurma, uslamlama, değerlendirme, sorun çözmeye, çözüm üretme, tümevarım, tümdengelim biçimindeki nesnel düşünmedir. Bu yönüyle düşünme bir fikrin içinde var olan amaçlar ya da problemlere göre oluşur (Şahinel, 2002). Özellikle düşünme ve öğrenme süreçleri insanların tehlikelerden

kaçma, önemli sorunları gerçekleşmeden öngörme, tahminde bulunma, planlama gibi verimli etkinlikleri olanaklı kılan yaşamsal bir işleve sahip olduğu için geliştirilmiştir (Philips ve Soltis, 2005). İnsanın düşünme ve öğrenme yeteneğinin süreç içinde geliştirilmesi gerekmektedir (Thomson ve Evans, 2005). Bir şeyin bilincinde olmak, doğrudan görmediğimiz, duymadığımız, koklamadığımız veya tatmadığımız şeyleri sezinlemek, bir kanıt ya da tanıklığa dayanan düşünceleri üretmek düşünme eyleminin gerçekleştiğini göstermektedir (Dewey, 1910). Bununla birlikte, insanın düşünme süreci genellikle duygudan yalıtılmış mantık kurallarıyla gerçekleşmemektedir. Kişi öznel, duygusal ve kendine yönelik düşsel düşünceler de gerçekleştirir (Bakırcıoğlu, 2012).

Düşünme, bir problem çözme sürecidir. Bireyin önceki yaşantılarından, ön deneyimlerinden edinerek oluşturduğu bilişsel şema (kurulum), eğer problem durumuyla uyumlu ise, problemi çözmek kolaylaşır. Fakat her zaman problem durumuyla bilişsel şema uyuşmaz ve bu süreç de düşünmeyi etkin kılar. Bu aşamada bilgiyi işleme süreci devreye girer. Yani, düşünme, bilgiyi işleme sürecidir. Bilgiyi işleme süreci ise, çevresel uyarıcılara karşı yapılan daha çok içsel varoluşumuzdan kaynaklanan tepkilerdir. Örneğin, aklımızdan geçen bir kavramı başka bir sözel davranım için yönlendirerek yeni kavramlara ulaşıyoruz. Bu kurduğumuz denenceleri problem durumuna uygular ve gerçeği sınarız. Denememiz başarılı olursa, doğruladığımız bilgileri belleğimize depolar ve yeni problemlerle karşılaştığımızda yeniden kullanırız. Düşünme, aynı zamanda, daha önce defalarca gerçekleştirilmiş bir davranışın (önceki yaşantılar) bilişte kümelenmiş imgelerini geri çağırmaya dayalıdır. Bu anlamda düşünme, kurulum (bilişsel şema), denence sınama, bilgiyi işleme, fotoğrafsı imgeler gibi değişkenlere bağlı bir süreçtir (Aydın, 1999).

Düşünme, bir sorunu, bir problemi çözme, beklentimize ters düşen bir gözlemi açıklama çabasıdır. Bu yönüyle düşünme, sorunu açıklama, çözüm yolu bulma ve açıklanan ya da bulunan çözüm yolunu doğrulama olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır (Yıldırım, 1996). Düşünme, içinde bulunduğumuz durumu anlayabilmek adına amaca yönelik yapılan etkin ve düzenli bilişsel bir süreçtir. Bu bakımdan, insanların düşünme sürecini bilinçli olarak en sık kullandıkları alanlar aşağıda gösterilmiştir (Cüceloğlu, 1994):

1. Bir sorunu çözmek amacıyla,
2. Bir amacı gerçekleştirmek amacıyla,

3. Olayları ve bilgileri anlamlandırmak amacıyla,

4. Karşılaşılan kişileri daha iyi tanımlamak amacıyla kullanırlar.

Düşünme, yaptığımız işle, oluşacak sonucun verileri arasında bu ikisinin birleşmesini, devamını sağlayacak çok özgün bağlantıları bulmak için ortaya çıkan amaçlı girişimdir. Düşünmenin amacı sonuca varmaya yardım etmek, olağan sonuç için eldeki temel verilerle bir proje hazırlamaktır. Bu bakımdan düşünme, kabullenilen amaç yönünde eylem ve devinimlere olanak tanır. Amacımız varsa, düşünmek şarttır. Düşünmenin içinde olduğu durum kuşkulu sayıldığından beri düşünme, bir soruşturma, nesnelere içten gözleme ve inceleme sürecidir. Her düşünme araştırmadır ve her araştırma yapan için özgünlük gösterir. Bütün bu yönleriyle, etkili düşünebilmek için, kişinin karşılaştığı zorlukları çözümlenecek denemeler yapması veya o anda deneme sonuçlarının elinde bulunması gerekir. Çünkü bir sorun, düşünmek için zorunlu bir değişkendir (Dewey, 1996). Dolayısıyla, düşünme, bir sorun veya bir problem çözme sürecinde eylem ve devinimlere olanak tanıyan amaçlı bir girişimdir. Birey, düşünmeyi uyaran bir problemle karşılaştığı zaman problemi çözebilmesini sağlayan gözlemler yapmalı, çözümler önermeli, önerdiği çözümleri test etmeli, yani çözüme ulaşabilmek için denemeler yapmalıdır.

Düşünme, sistemli bir süreçtir. Düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye duyulan ihtiyaç her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır (Aybek ve Çelik, 2007). Çünkü, etkili düşündüğümüzde, düşüncemizde genellikle bir düzen veya düzenleme vardır. Keşfettiğimiz her bir düşünme etkinliği için hedeflere ulaşma, karar verme, bir sorunu çözümlenme, eleştirel ve yaratıcı bir biçimde yaşama gibi bize yardım eden yaklaşımlar ve adımlar olduğunu görürüz. Düşünme sürecimizi ve başkalarının düşünme sürecini dikkatli bir biçimde inceleyerek, dikkatimizi düşünme yaklaşımlarına ve stratejilerine odaklayarak düşünmeyi daha etkili bir şekilde öğrenebiliriz. Daha özlü bir anlatımla, düşüncemizi geliştirmek için düşünme becerilerini araştırmak ve keşfetmek zorundayız (Chaffee, 1990). Özellikle bir problem karşısında bilgi, kavrama ya da uygulama düzeyinde düşünme süreçlerinden öte, eleştirel, yaratıcı ve analitik düzeyde düşünme, bireyin daha özgün olmasına, insana ve yaşama eleştirel bakmasına, sorunlara daha yaratıcı çözümler üretmesine olanak tanıyabilir.

Çağdaş dünyanın gereksinimlerini yerine getirebilmek için bireylerin etkili düşünme becerilerini kullanmaları bir gereklilik biçimine gelmiştir (Seferoğlu ve

Akbıyık, 2006). Çünkü düşünme becerileri, öğrencilere yüksek düzeyde bilişsel gelişme olanağı sağlar ve öğrencilerin demokratik tutum ve davranış kazanmasında etkili olur. Bu yolla ortaya çıkan düşünsel etkinliklerle öğrenciler konuyla ilgili tanımlama, sınıflama, uygulama, bireşim, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini geliştirebilir (Özden, 2003). Bu nedenle, eğitimin her düzeyinde öğrencilerin ilgi, zeka ve yeteneklerine göre öğrencilere düşünme becerileri kazandırılmalı, eğitim sistemleri eleştiren, üreten, düşünen bireyler yetiştirmeye odaklanmalı; eğitim programları öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanmalıdır (Özden, 2003; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Özellikle öğrencileri etkinliğe yönlendirmenin ve öğrencilere düşünmeyi öğretmenin başat yolu, onun ilgi duyduğu alanları bilme ve öğrenme ile onunla etkileşim içine girmektir. Bunun yolu ise, düşünmenin ağırlıkta olduğu ders programları hazırlamak ve onlara okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaktan geçmektedir (İpşiroğlu, 2002).

Etkili düşünme alışkanlıklarının kuramsal ortamda geniş bir uygulama alanı çok fazla yoktur. Öğretimi okuma, yazma, heceleme, ezberleme, çizme, resimleme gibi çeşitli amaçlara göre beceri kazanmak ya da tarih ve coğrafya gibi alanlarda bilgi toplamak, bunları ayrı ayrı gruplandırma olarak görmemek gerekir. Bu bakımdan, üzerinde düşünülmeden ve kullanılacak amaçlar arasında bağlantı olmadan edinilen beceriler anlamsızdır. Bu durum insanı, otoriter kimseler tarafından denetlenen, göreneğe dayalı alışkanlıklar içinde kalmaya zorlamaktadır. Daha özlü bir anlatımla, düşünülmeden yapılan eylemler ile uygulamadan doğmayan bilgi ölüdür. Öğrenme ve öğretim yöntemlerinde, dayanıklı bir gelişmeye erişmek için tek doğru yol, öğrencileri düşünmeyi yüreklendirmek ve test etme koşulları üzerinde yoğunlaşmaktır. Bu yönüyle, öğrenciyi düşündürmek için deneysel bir ortam hazırlanmalıdır. Bir deneyimin veya deneysel durumun ne demek olduğunu anlamak için okul dışındaki durumu, günlük yaşamdaki etkinlikte yer alan ve onu ilgilendiren uğraşları düşünmeliyiz. Bu yöntemler, çocuklara öğrenilecek değil, yapılacak bir şeyler verir ve düşünme isteyen veya bağlantılarda amaçlı bir dikkati gerektirecek bu durumla öğrenim daha doğal bir şekilde sağlanır (Dewey, 1996).

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda düşünme, çevreden gelen uyarıcılarla bu uyarıcılara karşı yapılan davranışlar arasındaki simgelerle gerçekleşir. Bu simgeler ise imge, içsel konuşma, kavramsal ve sözel düşünme gibi süreçlerdir. İmgelerle düşünme, somut kavramları düşünmedir; fakat kavramsal düşünme somut ve soyut kavramları da

içine alır. Her kavram, sözcüklerle ifade edilir. Dolayısıyla, iletişim kurarken sözel düşünmeye gereksinmemiz vardır. Bu anlamda, kavramsal ve dolayısıyla sözel düşünme, bireyin düşünmesini sağlar. Birey ne kadar çok dilsel kavramlara sahipse düşünme kapasitesi de içerik ve biçim yönünden o kadar zengin olur. Bununla birlikte düşünme, aynı zamanda bir sorun, bir problem çözme sürecidir. Bir sorun ya da problemi çözmek, düşünsel süreçlerin başat amacıdır. Amaca ulaşabilmek için, problemin tanımlanması, probleme yönelik verilerin toplanması, uygun çözüm yolunun ortaya konulması ve denenmesi süreçlerinde, yani tüm eylem ve etkinliklerde düşünsel süreçlerin devindirilmesi gerekir. Daha özlü bir anlatımla, düşüncenin geliştirilmesi için ilk olarak düşünme becerileri keşfedilmelidir. Bunun sağlanması için ise bir problemin çözümüne yönelik olarak salt bilgi, kavrama ve uygulama gibi düşünme süreçlerinden çok, analitik, yaratıcı ya da eleştirel olmak üzere üst düzey düşünmeyi ortaya çıkartan becerilerden yararlanılması gerekir.

## Üst Düzey Düşünme

Üst düzey düşünme, bilgiler arasında tutarlılık, bağlantı ve derin kavrayış gerektiren, akıl yürütmeye dayanan ve bulgulara dayalı olarak sonuçların oluşturulduğu düşünme biçimidir (De Bono, 2010; Halpern, 2003; Lipman, 2003; Williams, 2003). Üst düzey düşünme, bireyin bellekte depolanan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurup veya yeniden düzenleme yapıp bu bilgiyi bir amaç elde etmek veya karmaşık durumlara olası çözüm yolları bulmak için kullanmasıyla ortaya çıkar (Lewis ve Smith, 1993). Bununla birlikte üst düzey düşünme, bilgilerin anımsanması ve anlaşılmasının ötesinde, onları yeniden düzenleme ve kullanmayı sağlayan becerilerin ortak adıdır (Doğanay, 2017). Üst düzey düşünme akıl yürütmeye ya da üretici düşünmeye dayalı bir düşünmedir (Mayer, 1937). Üst düzey düşünme, önceden belleğe alınmış bilgilerin anımsanması ya da listelenmesi gibi daha önceden edinilmiş bilgilerin yalnızca mekanik olarak uygulanmasından öte, bilginin yorumlanması, analiz edilmesi ve çözümlenmesidir (Newman, 1990). Özellikle üst düzey düşünme için bir durumun analizi ve anlaşılması ile önceki deneyim ile yeni durum arasındaki uygun ilişkilerin ortaya konması gerekir (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). Cuban (1984) ise, üst düzey düşünmenin problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme ve diğer düşünme becerileriyle

iç içe geçtiğini ve “kavramsal bir bataklık” olduğunu dile getirmesine karşın Resnick (1987) üst düzey düşünmeyi, verilen bir uyarının değerlendirilmesi, eleştirilmesi, açıkça sunulanın ötesinde çıkarımlar yapılması, ilişkilerin analiz edilmesi ve yapılandırılması olarak tanımlamaktadır. Bu durum, Bloom taksonomisinde de açıkça görülmektedir. Çünkü Ennis’e (1987a) göre Bloom’un analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri üst düzey düşünmedir. Anderson ve diğerleri (2001) de taksonomide yer alan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeylerini üst düzey düşünme olarak ele almaktadır. Bu bakımdan, Bloom’un taksonomisi, üstbilişsel düşünsel süreçlerin öğretilmesinde başat bir yapı ortaya koymaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri ise, bireyin becerilerini ortaya koyarken kullandığı devinimsel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin tümüdür (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bütün bu yönleriyle, üst düzey düşünmenin eleştirel, analitik, ilişkisel düşünme, yaratıcı olma, çözümlenme yapma, karar verme, çözümlenme ve birleşim yapma, kestirim ve çıkarımda bulunma, değerlendirme yapma ve öz düzenleme gibi bilişsel becerileri kapsadığı söylenebilir. Üst düzey düşünme becerilerini öğretmek için düşünceyi ortaya çıkartıcı ölçütlere gereksinim vardır (Ennis, 1987a). Üst düzey düşünmeyi niteleyen başat özellikler aşağıda gösterilmiştir (Resnick, 1987):

1. Üst düzey düşünme, tek ve doğru çözüm yolu yerine, birden çok çözüm yolunun ortaya çıkmasını sağlar.
2. Üst düzey düşünme, farklı yargılama ve yorum yapmayı içerir.
3. Üst düzey düşünme, görünür düzensizlikten örüntü bulmayı ve anlam oluşturmayı içerir.
4. Üst düzey düşünme çaba gerektirir. Yargılama ve çeşitli ayrıntılarla ilgili önemli zihinsel çalışmalar söz konusudur.
5. Üst düzey düşünme, bazen birbiriyle çelişebilen çoklu ölçütlerin uygulanmasını gerektirir.
6. Üst düzey düşünme, kurallı değildir. Yani, kullanılacak eylemin yolu önceden tam olarak belirlenmemiştir.
7. Üst düzey düşünme karmaşık bir süreç olma eğilimindedir. Zihinsel anlamda, herhangi bir bakış açısından bütünü görünmesi mümkün değildir.
8. Üst düzey düşünme genellikle belirsizliği içerir.

9. Üst düzey düşünme, düşünme sürecinin kendi kendini düzenlenmesini gerektirir.

Üst düzey düşünme becerileri, bilgi patlaması yaşanan bu karmaşık ve teknolojik yüzyılda oldukça gereklidir. Bu bakımdan, eğitim sistemleri düşünme becerilerini sistemli bir biçimde geliştirici önlemler almalıdır (Halpern, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin tüm öğrenmelerin altında yatan düşünme becerilerini öğrenmesi ve bu becerilerini başarı düzeylerini geliştiren içeriklere yansıtması gerekmektedir (Bruno ve Allen, 1992). Özellikle bir problemi planlamak, düzenlemek ve değerlendirmek üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmektedir. Çünkü plan, istenilen amaca ulaşmak için adım adım kullanılan bir yapı sağlarken izleme, probleme yönelik değişkenleri kontrol etme olanağı tanır. Değerlendirme ise, problemi analiz ederek yeniden düzenlemeye katkı sağlar. (Halpern, 2003). Bu bakımdan, öğrencinin herhangi bir problem karşısında planlama, düzenleme ve değerlendirme yaparak etkili bir biçimde karar vermesi ve sonuca ulaşma çabası, onun üst düzey düşünsel süreçlerini öğrenme süreçlerinde etkin bir biçimde devindirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle, üst düzey düşünme, birtakım bilgi ve fikirle başlayarak etkin bir biçimde sürecin yapılandırıldığı bir düşünme süreci olmaktadır (Fisher, 2001).

Üst düzey düşünme, ezberin ötesinde bilgiyi işleyerek yeniden düzenleme, oluşturma ve kullanma işlevlerine dönük becerileri kapsamaktadır (Doğanay, 2017). Bu yönüyle, öğrencilerin elde ettikleri verileri, bilgileri ve düşünceleri bilişlerinde işleyerek yeni bir anlam ve sonuca erişmeleri, onların üst düzey düşünme süreçlerini işlettiklerini göstermektedir. Öğrenciler olayları, olguları, sayısal ya da sözel verileri, bilgileri ve düşünceleri birleştirerek anlamlandırır, birleşim yapar, geneller ve yeni bir düşünce ya da anlam oluştururlar. Veri ve düşüncelerin, öğrencilerin belleğinde bu biçimde işlenmesi, onların yeni anlamlar oluşturarak problemleri daha etkili bir biçimde çözmelerine de katkı sağlar (Newmann ve Wehlage, 1993). Özellikle öğrencilerin varsayım ve birtakım kalıpları tanıyabildiği, bütünü öğelere ayırabildiği analiz düzeyinde işlemler yapabiliyor olması, öğrencilerin bildiklerinden özgün bir bütün meydana getirebildiği sentez düzeyinde işlemler yapabiliyor olması ve öğrencilerin yargılama ile karşılaştırma yapabildiği değerlendirme düzeyindeki becerileri yerine getiriyor olması onların üst düzey düşünsel etkinlikler içinde olduklarını göstermektedir (Özden, 2003).

Düşünsel süreçlere yönelik öz düzenleme yaparak öğrencinin nasıl düşüneceğine yönelik farkındalık kazanması ve öğrencilerin var olan bilgilerden yola çıkarak

problemlere yönelik farklı bakış açıları geliştirmesi, onların okul türü akademik başarısını geliştirmektedir (Facione, 2015). Üst düzey düşünme ise, öğrencinin etkin bir biçimde düşünsel becerilerini kullanabileceği öğrenme ortamlarında gelişir (Lipman, 2003). Bu bakımdan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri bakımından öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkartıcı uygulamalara daha fazla yer verilmesi, sınıf ortamlarının üst düzey düşünmeyi nitelikli uyaran ve teknik yönünden geliştirici bir biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Özellikle sınıf ortamında, etkinlikler sonrasında sonuç çıkarma, düşünceyi tartışma, bakış açısı geliştirme, nasıl öğrendiğinin farkına varma, varsayımlarda bulunma, ilişki kurma öğrencinin üst düzey öğrenmesine de olanak tanır (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990). Bununla birlikte, sınıf ortamında ortaya konulan öğrenme-öğretme sürecinde denenceler oluşturulmalı, problem çözme çalışmaları yapılmalı, bilgiye parça bütün ilişkisi içinde yaklaşılmalı, var olan bilgilerden özgün çıkarımlar yapılmalı ve ele alınan durumlardan genel sonuçlar üretilmelidir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler, düşüncelerini hem daha nitelikli bir biçimde yapılandırırklar hem de özgür bir biçimde öğrenme sürecinin etkin bir katılımcısına dönüşebilirler. Bu bakımdan, her düzeyde sınıf ortamlarının üst düzey düşünsel süreçleri ortaya çıkartıcı bir biçimde yapılandırılması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, çocuklar ırk, yoksulluk, aile yapısı, dil geçmişi ve annenin eğitimi olarak beş risk değişkeninden birinin dikkate alındığı durumlarda eğitsel olarak risk altındadır (Mills, Stork ve Krug, 1992). Bu nedenle, okulda yapılan uygulamaların bu tür riskleri gidermek ya da en aza indirmek için üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkartıcı bir biçimde temelden düzenlenmesi gerekmektedir (David, 1992). Bu tür nedenlerle, öğrencilere kendi düşünsel süreçlerini nasıl geliştireceklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü ne bildiğini bilmek ya da daha da önemlisi ne bilmediğini bilmek, düşünme becerileri açısından yaşamsal öneme sahiptir. Temel düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin dikkatlerini kendi düşünce süreçlerine ve ürünlerine yönlendirmeleri gerekir. Öğrencilerin düşünme becerilerinin bilinçli bir şekilde farkında olmaları, onların düşünce süreçleri sonunda elde ettikleri çözümleri, verdikleri kararı, doğru olduğuna inandıkları çıkarım veya yargılarını değerlendirme alışkanlığını geliştirmelerine olanak tanır. Özetle, öğrencilerin nasıl ve ne düşündükleri konusunda dikkatli olmaları gerekir (Halpern, 1987).

Üst düzey düşünme tutumunun ana göstergelerinden biri, karmaşık bir materyalin çözümlenmesinde gereken istek ve motivasyondur. Çünkü iyi düşünmek zor bir iştir ve öğrenciler, eğitim-öğretim sürecinde özensiz düşünme alışkanlıklarını rasyonelleştirebildiklerini keşfetmişlerdir. Bu nedenle, ders sürecinde öğrencileri, düşünsel süreçlere yoğunlaştırmak için ilginç uyaranlarla derse başlamak ve onları soru sormaya ve sorunun sonuçlarını yordamaya yöneltmek üst düzey düşünmeyi ortaya çıkartabilir. Üst düzey düşünen birey ise, bilgileri toplar, çözümler, birleştirir ve değerlendirir. Bu süreç, aynı zamanda problem çözme ve karar verme süreçlerini de ortaya koymaktadır (Watts, 1987). Oysa öğretim sürecinde üst düzey nasıl düşünüleceği göz ardı edilmektedir. Öğrencilere nasıl düşüneceğinden öte, ne düşüneceği öğretilmektedir. Birçok akademik disiplin, çeşitli konular içinde yer alan bilgiyi öğrencilere sunarken bu bilginin nasıl kullanılacağına ya da kendi başına "nasıl olduğunu bilmeye" yönelik gerçeklerin nasıl keşfedileceği ile ilgili çok az bilgi sunmaktadır. Birçok eğitim sisteminde, öğrencilere öğrenme, karar verme, analiz etme, ilişki kurma ya da problemlerin nasıl kuruldukları öğretilmeden onlardan salt problemleri çözmeleri beklenir. Bu durum, öğrencilerin nasıl düşüneceklerini zaten bildikleri belli bir varsayıma dönüşmüştür.

Öğrencilere bilgi düzeyindeki düşünme süreçlerine yönlendirmek ve bu sayede davranış geliştirmek, sürekli olarak yinelenen bir döngü içinde öğrencinin aynı düşünsel becerilerini yaşayıp eyleme dönüştürmesine neden olabilir. Bu tür bir öğrenme, geliştirmeyi umduğumuz daha derin düşünme düzeyine elverişli değildir; çünkü bu tür bir öğrenme bellekte bağlantılı bilgi yapıları ile karmaşık tasarımlar yaratmaz (Halpern, 1987). Bununla birlikte, bu tür bir düşünme, temel düşünme becerilerini de çok fazla geliştirmeyebilir.

Son yıllarda ise, öğretim programlarının her alanında öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini arttırma konusundaki endişeler artmıştır (Halpern, 1987; Quellmalz, 1987). Bütün bu yönleriyle, öğrencilere nasıl düşünmesi gerektiğine yönelik uygun öğretim programları ile sınıf ortamları sağlanmalıdır (Ivie, 1998). Öğretim programları başta olmak üzere eğitim sisteminin bütün değişkenlerinde eleştirel, analitik ve yaratıcı olmak üzere üst düzey düşünme süreçlerini ortaya çıkartıcı etkinliklere süreçlere yer verilmesi gerekir.

## Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bir şeyin niteliğini geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla çözümlenme ve değerlendirme sanatı (Vogel, Geelhoed, Grice ve Murphy, 2009), bir konu üzerinde farklı tür bakış açılarını oluşturmak için gerekli özellikleri içeren bir olgu (Paul ve Elder, 2006), insanların bilgi, düşünce ve durumlara yönelik mantıklı ve doğrulanabilir nitelikte kararlar alabilmesini sağlayan değerlendirme süreci (Moon, 2008), akıl yürütme yoluyla karar verme (Rudinow ve Barry, 2007), düşünce ve kanıtların altında yatan nedenlere yönelik düşünce sahibi olma (Guffey, 2010), olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da yanlışlarının bulunması, okunan, bulunan veya söylenen bilgilere ilişkin kesin bir sonuca varmak değil, farklı seçenekler olabileceğini de göz önünde bulundurmadır (Kökdemir, 2003a). Bütün bu yönleriyle eleştirel düşünme doğası gereği araştırmayı gerekli kılar, soru sorar ya da test eder. Bu bakımdan, üzerinde durulan konu ya da problemin tam anlamıyla ortaya çıkartılabilmesi için çözüme yönelik farklılıkların açığa çıkartılması gerekir. Bunu yaparken de elde edilmek istenen sonucu ne kadar sağlayabildiğini ya da çözüm konusunda ne kadar tatmin edici olduğunu sorgular. Bütün bu yönleriyle, eleştirel düşünme hangi seçeneğin çözüm olup olmadığı ile ilgili son derece seçicidir (Hudson, 2007).

Eleştirel düşünen bir birey, problemi çözüme kavuşturmak için var olan savları güvenilirlik ve inandırıcılık açısından değerlendirmek ve karar vermek için çok sayıda bilgi kaynağına başvurur. Bu yönüyle eleştirel düşünme, bir problem karşısında bireyin var olan durumla ilgili en uygun sonuçlara ulaşmasına ve seçeneklerini belirlemesine olanak tanır (Cogan, 2004). Bununla birlikte, eleştirel düşünen birey, bir problem karşısında akıl yürütme becerisini kullanarak problemin çözümüne ilişkin olarak değerlendirme ve yorum yapma süreçlerini etkin kılar. Böylelikle birey, probleme yönelik yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarsamada bulunma, açıklama ve özdenetim gibi bilişsel süreçleri harekete geçirir (McPeck, 1984). Bu bakımdan, eleştirel düşünme yirmi birinci yüzyılda daha da yaşamsal bir önem taşımaktadır. Çünkü içinde yaşadığımız dünyanın teknoloji yönünden giderek karmaşıklaşması ve dünyada bilgi patlamasının yaşanması, eğitim sistemi içinde bu düşünce biçimine daha çok önem verilmesini gerekli kılmaktadır (Halpern, 2003).

Eleştirel düşünen bir birey yetiştirmeyi amaçlayan bir programın nasıl olması gerektiğine ilişkin Tablo 3'te eleştirel olmanın düzeyleri, alanları ve biçimleri sunulmuştur.

Tablo 3

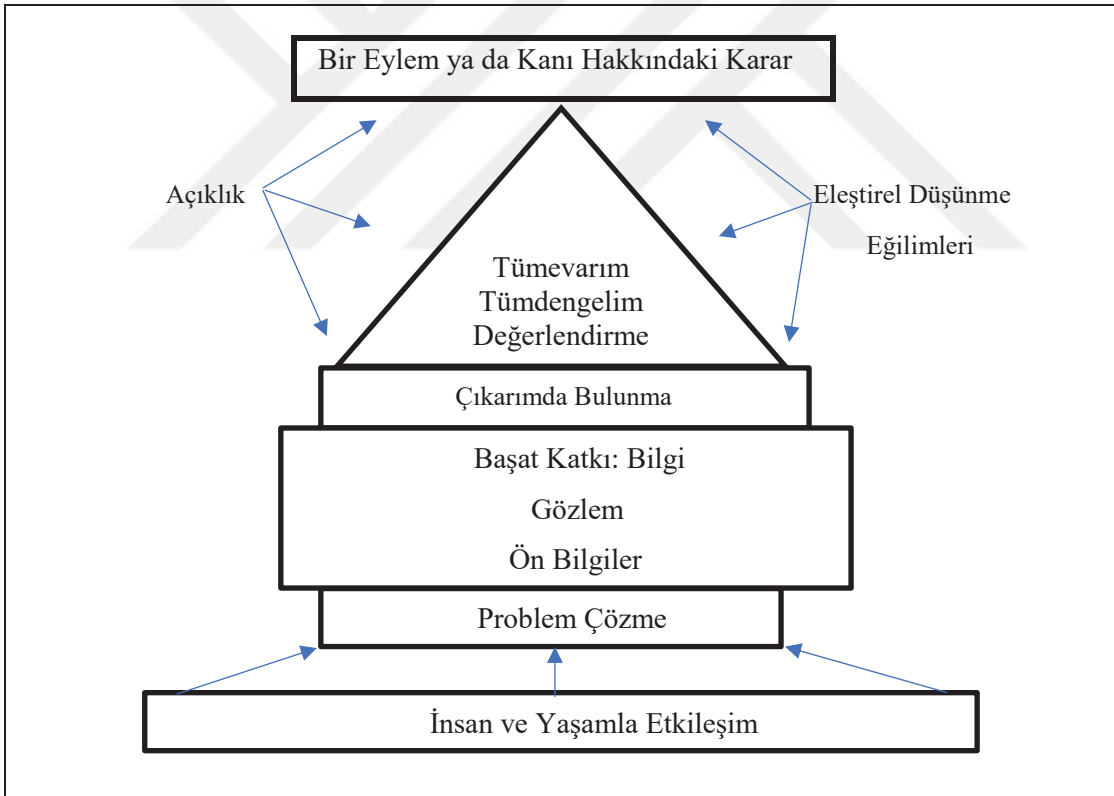
*Eleştirel Olmanın Düzeyleri, Alanları ve Biçimleri*

<i>Düzy</i>	<i>Alan</i>		
	<i>Bilgi</i>	<i>Özbenlik</i>	<i>Dünya</i>
4. Dönüşümsel eleştiri	Bilginin eleştirisi	Benliğin yapılandırılması	Eylem içinde yapılandırma
3. Geleneğin yeniden biçimlendirilmesi	Düşünce geleneğinin işlenmesi	Gelenekler için benliğin yapılandırılması	Geleneklerin karşılıklı anlayışı ve gelişimi
2. Yansıtabilme	Anlayışı yansıtma	Kendini yansıtma	Yansıtıcı uygulama
1. Eleştirel beceriler	Disipline özgü eleştirel düşünme	Kendini izleme	Problem çözme
<i>Biçim</i>	<i>Eleştirel neden</i>	<i>Eleştirel öz düzenleme</i>	<i>Eleştirel eylem</i>

(Barnett, 2015)

Tablo 3'te gösterildiği üzere eleştirel düşünme iki eksenle ayrılabilir. Birincisi, sınırlı işlevsel becerilerden dönüşümsel eleştiriye uzanan düzeyler, ikincisi, bilgi, özbenlik ve dünyadan oluşan alanlar. Eleştirel olma düzeyleri dönüşümsel eleştiri, geleneğin yeniden biçimlendirilmesi, yansıtabilme ve eleştirel beceriler olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Dönüşümsel eleştiri bireyde sosyal, kişisel ve varoluşsal dönüşümü vurgular ve bu anlamda birey kendini sorgulamaya başladığında en üst eleştirel düzeye ulaşır. Bu çerçevede eleştirel bir program kendini gösterir. Bu program, öğrencileri üç alanda ve her birinde en üst seviyede olmaya zorlar. Dolayısıyla, amaç, yaygın bir yüksek öğretim sisteminde, üç düzeyde ve üç alanda eleştireliliğin dizginlerini tam olarak bırakmayan program oluşturmayı ana hatlarıyla açıklamaktır. Aynı zamanda, eleştirel birey yetiştirmeyi amaçlayan bir program, eleştirel düşünceyi, eleştirel öz düzenlemeyi ve eleştirel eylemleri geliştirmek için bu üç alanda eleştirel düşünmeyi geliştirmenin yolunu bulmalıdır (Barnett, 2015).

Eleştirel düşünmenin akla uygunluk, yansıtıcı olma ve düşünme olmak üzere üç başat ölçütü vardır. Akla uygunluk, genellikle bir konudan sonuçlar elde edebilmek için uygun çıkarımda bulunma ve geçerli kanıtları kullanabilmesi becerilerine dayalıdır. Yansıtıcı olması ise, kendisinin ve başkalarının düşüncelerini geliştirmek için bilinçli olarak değerlendirme yapma eylemidir. Düşünme ise, ne yapılacağı ya da neye inanılacağı hakkında karar verme sürecidir (Norris ve Ennis, 1989). Alanyazın incelendiğinde, “yansıtıcı düşünme” kavramının Dewey’den (1998), “akla uygunluk” kavramının ise Glaser’den (1941) alındığı görülecektir. Bu tanımlamada eleştirel düşünmeye yönelik vurgulanan, yansıtıcı düşünme ile akla uygunlukla birlikte karar verme sürecidir. Çünkü karar verme, eleştirel düşünmenin bir parçasıdır. Bu yönüyle, yukarıda ortaya konulmaya çalışılan ölçütler Şekil 2’de yansıtılmıştır.



Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Sunulması  
(McKown, 1997)

Şekil 2 incelendiğinde, bir eylem ya da kanı ile ilgili karar verilmek istendiğinde tümevarım, tümdengelim ve değerlendirme olmak üzere eleştirel düşünme eğilimlerinin

harekete geçirildiği görülmektedir. Bu eğilimlerle birey hem çıkarımda bulunacak hem de başkalarına yönelik bilgi edinecek, gözlemde bulunacak, sonuç çıkartabilecek ve bilgisini kontrol edebilecektir. Özellikle bireyin oluşturacağı çıkarım bağlantısı eleştirel düşünmenin geliştirilmesi bakımından çok önemlidir. Bütün bu süreç ise problem çözme bağlamında bireyin insan ve yaşamla etkileşim içinde olmasını gerekli kılmaktadır (McKown, 1997). Bu bakımdan, eleştirel düşünmenin ortaya çıkardığı düşünsel süreçlerin daha iyi yapılandırabilmesi için öncelikle bireye bu süreçleri gerçekleştirebileceği uygun ortamların yaratılması gerekmektedir. Böylelikle birey, bir eylem ya da kanı hakkında karar verirken ne yapması ya da ne yapmaması hakkında eleştirel olarak düşünce üreterek bu düşünceleri davranışlarına yansıtabilir.

Bütün bu yönleriyle, eleştirel düşünme, bilgi, ön bilgiler, gözlem sonuçlarına dayalı çıkarımda bulunarak, tümdengelim, tümevarım gibi düşünme süreçlerinden yararlanarak, bireyin kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini değerlendirerek, yorumlayarak, bir konu, bir durum ya da eylem hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir.

Geçmişte eleştirel düşünme, problem çözmenin tüm değişkenlerini kapsayan bir süreç olarak görülmesine karşın (Kemp, 1963), eleştirel düşünmenin problem çözme süreci olmadığı ya da tüm düşünme becerileri için genel bir terim olmadığı ortaya konmuştur (Beyer, 1985). Facione (1984), eleştirel düşünmenin bir düşünceyi ifade eden iddiaların yeterliliğini değerlendirerek karar verme olduğunu dile getirmiştir. Bu tanımlamada eleştirel düşünmenin salt değerlendirmeyi kapsamadığı ve tartışma içinde gelişen etkin bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu bakımdan, tartışmayı yapılandırmanın temel bilgileri belirleme, başlangıçta mantıklı hipotezler oluşturma, bu hipotezleri sınamak için prosedürler geliştirme, bu test prosedürlerinin sonuçlarından bir savı ifade etme ve argümanları değerlendirme gibi kendi içinde problem çözme adımlarını kapsadığını göstermiştir. Bu anlamda eleştirel düşünme, tartışmaların geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir.

### **Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri**

Eleştirel düşünme, herhangi bir problem veya içerik hakkında düşünmedir. Eleştirel düşünmenin belki de en önemli özelliği, bilgiyi kişisel kanılara değil, yönteme, tartışmaya ve fikir alışverişine bırakmasıdır (Kökdemir, 2012). Bu yolla birey, düşünmenin yapısını

ele alarak düşüncesini ve düşüncesinin niteliğini geliştirebilir (Paul, Fisher ve Nosich, 1993). Eleştirel düşünmenin tam anlamıyla ortaya çıkartılabilmesi için, öncelikle nasıl düşünüldüğünün farkına varılması, düşünceyi oluşturan değişkenlerin bilinmesi kısaca düşünmenin öğrenilmesi gerekmektedir. Böylelikle birey, eleştirel düşünmeyle ilgili akıl yürütme, değerlendirme, üstbilişsel bakış, yansıtma ve sorgulama gibi bilişsel süreçleri işletebilir (Fischer ve Spiker, 2000).

Eleştirel düşünme sürecinin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda veya olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütülmesi gerektiğinde “neden” sorusunun sorulabilmesidir. Bu soru karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerin sorgulanmasını sağlar (Kökdemir, 1999). Bu bakımdan, eleştirel düşünmenin neden-sonuç ilişkisi kurma, varsayımları belirleme ve değerlendirme, ifadeleri ve fikirleri net olarak ortaya koyma, yorumlama, iddiaların kabul edilebilirliğini, özellikle güvenilirliğini değerlendirme, farklı tür argümanları değerlendirme, analiz etme, açıklama yapma ve karar verme, çıkarımlar oluşturma ve argümanlar üretme gibi becerileri kapsadığı söylenebilir (Fisher, 2001). Başka bir söyleyişle, eleştirel düşünme, akıl yürütme, değerlendirme, üstbilişsel bakış, yansıtma, sorgulama gibi bilişsel süreçleri içermektedir (Fischer ve Spiker, 2000). Çünkü eleştirel düşünme, istenen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır. Bu düşünme türü, belirli bir bağlam ve düşünme görevi için kullanılırken çıkarım yapma, kestirimde bulunma, problem çözme, karar verme ve olasılıkları hesaplama süreçlerini işletir (Halpern, 2003). Bütün bu yönleriyle, eleştirel düşünmenin genel ilkeleri şu biçimdedir (Ennis, 1987b):

1. Bir kişinin iddiasına kuşku ile yaklaşmak,
2. Kişinin içinde bulunduğu konumu belirlemek,
3. Bir konuda sonucun reddedilmesi öncülünün de reddedilmesi gerektiğini varsaymak,
4. Bir denencenin gerçekleri açıklayabilmesinin denencenin kendisini desteklediğini bilmek.

Eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal özellikleri vardır (Facione, 2015). Yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarsamada bulunma, açıklama ve özdenetim eleştirel düşünmenin bilişsel boyutunu oluştururken yeni görüşlere açık olma, meraklılık, nesnel araştırma, analitik düşünme ve özgüven duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır.

### Bilişsel ve Duyuşsal Özellikler:

1. Yorumlama: Deneyimler, duyular, veriler, olaylar ve ilkeler, ölçütler,
2. Çözümleme: İfadeler, sorunlar, kavramlar, tanımlar, ilişkiler, kanılar, yargılar, deneyimler, nedenler,
3. Değerlendirme: İfadelerin ya da bireyin algıları, deneyimleri, durumu, yargıları, kanı ve düşüncelerinin güvenilirliğini değerlendirme,
4. Çıkarımda bulunma: Öngörü ve denenceleri biçimlendirmek, uygun olan bilgileri incelemek, ifadelerden, verilerden, ilkelerden, kanılardan, kavramlardan, tanımlamalardan anlam çıkarmak,
5. Açıklama: Düşüncelerin sonuçlarını ifade etme, kanıt niteliğinde kavramsal ve içeriksel düşünceleri kanıtlamak ve düşünceleri ikna edici bir biçimde sunmak,
6. Özdenetim: Bilişsel etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan değişkenleri ve sonuçları gözden geçirmek, başkalarının çıkardığı sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırarak kendi durumunu değerlendirmek,
7. Yeni görüşlere açık olma: Farklı bakış açılarını değerlendirme ve başkalarının sahip olduğu farklı doğrulara saygı duyma, yeni bakış açıları kazanma,
8. Meraklılık: Yeni bilgileri elde etmeye meraklı ve istekli olma,
9. Nesnel araştırma: Bireyin önyargılarına, kanılarına ve ilgilerine uymasa bile en iyi bilgiyi elde etmek için soru sorma konusunda cesaretli olma,
10. Analitik düşünme: Çözümleyici bir biçimde ve doğrulanabilir bilgiler kullanarak düşünme,
11. Özgüven: Bireyin sorunları çözümleyebilmesi için kendi akıl yürütme biçimine güvenmesidir.

Eleştirel düşünmeyi kendi içindeki başat özelliklere göre yansıtmada konusunda ölçütler geliştiren Daniels'e (2004) göre ise eleştirel düşünmenin 11 özelliği bulunmaktadır:

1. Yaratıcılık: Bir sonuç elde edebilmek için yeni yollar araştırma,
2. Mantıksal ve yansıtıcı düşünme: Alınan sonuçların gerçeklere dayandırılması,
3. Olgunluk: Doğru olanı araştırma ve önlem alma,

4. Entelektüel hoşgörü: Başkalarının zayıflık, üstünlük ve önyargılarına yönelik duyarlı olma,

5. Özgür düşünce: Önyargılar tarafından etkilenmeme,

6. Risk alma: Riski üstlenmede ve belirsizliği gidermede isteklilik,

7. Etkinlik yönelimi: Bir sorunun çözümüne doğru yönelme,

8. Deneyim ve bilgiye dayalı uzmanlık: Olayları ya da olguları parça olarak değil, bir bütün olarak görme,

9. Çoklu anlamları görme: Bir durum ya da olayla ilgili olarak mantıksal ve sezgisel imleri deneyimlere dayalı olarak birlikte kullanma,

10. Sezgi: Kullanılacak stratejileri denemek, her bir stratejinin ve verilen her bir kararın sonucunun ne olabileceğinin bilincinde olma,

11. İşbirlikçilik: Bir karara varmada başkalarının bakış açılarından da yararlanmadır.

Eleştirel düşünmenin bireye eleştirel okuma, yazma, dinleme, konuşma olarak yansıdığını belirten White (2001), bu becerilerin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Nitekim, Özensoy (2012), eleştirel okumaya yönelik olarak işlenmiş sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin görüşlerini almış ve eleştirel okumanın etkin olduğu bu dersin öğrencilere yararları olduğunu, sosyal bilgiler dersine yönelik kitapların eleştirel okumaya ilişkin düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere temel becerilerin eleştirel düşünme üzerine geliştirilmesi gerekmektedir. Aşağıda her bir beceri ayrı ayrı olmak üzere açıklanmıştır:

1. Eleştirel okuma: Bireyin okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuduğuna yönelik özdüzenleme yapması,

2. Eleştirel yazma: Bireyin düşüncelerini tutarlı, açık ve öz bir biçimde yazılı olarak ifade edebilmesi,

3. Eleştirel dinleme: Bir konu üzerindeki tartışmayı dinlendikten sonra elde edilen bilginin doğruluğunu sorgulama,

4. Eleştirel konuşma: Bireyin düşüncelerini açık, mantıklı, tutarlı ve doğru bir biçimde anlatabilmesidir.

Ennis (1987a) ise, eleştirel düşünme üretebilen bir bireyin anlamlılık, açıklık, çelişkiye yer bırakmama, mantıklılık, uygunluk, uygulanabilirlik, gerçeklik,

doğrulanabilirlik, akla uygunluk, varsayıma yer bırakmama, tanımlanabilirlik ve kabul edilebilirlik olmak üzere 12 başat becerisinin olduğunu öne sürmüştür. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır:

1. Anlamlılık: Bir ifadenin ne anlama geldiğini kavrayabilme,
2. Açıklık: Anlaşılabilirlik konusunda bir belirsizlik olup olmadığını sorgulama,
3. Çelişkiye yer bırakmama: İfadelerin diğerleriyle tutarlı olup olmadıklarını sorgulama,
4. Mantıklılık: Bir kararın gerekli olup olmadığını sorgulama,
5. Uygunluk: Bir ifadenin yeteri kadar özgün olup olmadığını sorgulama,
6. Uygulanabilirlik: Bir ifadenin bir ilkeye uygulanabilir olup olmadığı sorgulama,
7. Gerçeklik: Gözleme dayanan bir ifadenin güvenilir olup olmadığını sorgulama,
8. Doğrulanabilirlik: Tümevarımsal bir sonuca varılıp varılamayacağını sorgulama,
9. Akla uygunluk: Bir problemin tanımlanıp tanımlanmayacağını sorgulama,
10. Varsayıma yer bırakmama: Bir ifadenin bir varsayım olup olmadığını sorgulama,
11. Tanımlanabilirlik: Bir tanımlamanın yeterliliğini sorgulama,
12. Kabul edilebilirlik: Bir söylemin kabul edilebilir bir yetke tarafından ortaya konulup konulmadığını sorgulamadır.

Bireyin eleştirel düşünme üretmesi ise, bazı değişkenlerin yardımıyla gerçekleşmektedir. Konuyla ilgili problemi tanımlama, bilgiyi toplama ve araştırma, sorular geliştirme, denenceler oluşturma ve bunları sınama, denenceleri, varsayımları ve uygulamaları değerlendirmeye yönelik olarak bilimsel düşünmenin değişkenleri eleştirel düşünme üretiminde oldukça verimli olmaktadır (O'Connor, 2014). Bu değişkenler aşağıda açıklanmıştır:

1. Problemi tanımlama: Çözümlemesi gereken sorunu tanımlama ya da verilmesi gereken kararı açıklığa kavuşturma,
2. Bilgi toplama ve araştırma: Söz konusu durum ile ilgili olarak aydınlatacak türde var olan ve geçmiş bilgilere ulaşmak için araştırma yapma,
3. Sorular geliştirme: Sorunla ilgili olarak dolaylı sorular sorma,

4. Denence oluşturma ve bunları sına: Araştırmada elde edilen verileri ve geliştirilen soruları kullanarak çeşitli denenceler geliştirme ve varsayımlarda bulunma,

5. Denenceleri, varsayımları ve uygulamaları değerlendirme: Geliştirilen denencelerin, öne sürülen varsayımların ve sınıanan uygulamaların sorunu çözmede yeterli olup olmadığına göre değerlendirmede bulunmadır.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için ise bireyin her şeyden önce kendine özgü bir bakış açısı oluşturabilmesi gerekmektedir. Bu tür bir bakış açısının temel özellikleri ise aşağıdaki gibidir (Rubenfeld ve Scheffer, 2010):

1. Neden sorusunu sıkça sormak ya da bunu alışkanlık biçimine getirmek,
2. Bilgiye ulaşmak için sağlıklı, etkili ve etkin araştırmalar yapmak,
3. Karar verme becerisini geliştirmek,
4. Eleştirel düşünme sürecini sözlü olarak başkalarıyla paylaşmak,
5. Eleştirel yönden iyi düşünceler üretebilen insanların neler yaptıklarını öğrenmek,
6. Kültürel ve çevresel değişkenlerin bireylerin düşünme tarzlarını nasıl etkilediğini öğrenmek,
7. Olayların gerçekleşme anında tepki geliştirmeye başlamaktır.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecek özellikler ise Gardner, Jewler ve Barefoot (2008) tarafından yapılandırılmıştır:

1. Esnek düşünebilme özelliğini kazanma,
2. Sorun giderme girişiminde bulunma,
3. Çözümleri düş kurarak ve mantıksal ölçütlerle değerlendirme,
4. Disiplinlerarası bir araştırmacı kimliği edinme,
5. Kolay olan çözümlere kuşkuyla yaklaşarak basit çözümlere güvenmeme,
6. Farklı bireylere, kültürlere ve zamanlara yönelik özellikleri anlamaya çalışmaktır.

California eleştirel düşünme testine göre eleştirel düşünme becerisini geliştiren belli özellikleri yansıtan sorular vardır (California Academic Press, 2016). Bu sorular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

*California Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştiren Sorular*

Yorumlama	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ne anlama geliyor?</li><li>• Ne oluyor?</li><li>• Bunu nasıl anlayacağız (örneğin, ne söylediğini)?</li><li>• Bunu nitelendirmenin / sınıflandırmanın en iyi yolu nedir?</li><li>• Bu bağlamda bunu söyleyerek / yaparak ne amaçlandı?</li><li>• Bundan nasıl anlam çıkarabiliriz (deneyim, duygu ya da ifade)?</li></ul>
Çözümleme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lütfen iddiada bulunma nedenlerinizi tekrar belirtiniz.</li><li>• Sonucunuz nedir? / Talep ettiğiniz nedir?</li><li>• Neden böyle düşünüyorsunuz?</li><li>• Lehte ve aleyhteki argümanlarınız neler?</li><li>• Bu sonucu kabul etmek için hangi varsayımlarda bulunmalıyız?</li><li>• Bunu söylemenin temel amacı nedir?</li></ul>
Sonuç Çıkarma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Şimdiye kadar bildiklerimizi göz önüne alarak ne gibi sonuçlar çıkarabiliriz?</li><li>• Şu ana kadar bildiklerimizi göz önüne alarak neleri göz ardı edebiliriz?</li><li>• Bu kanıt ne anlama geliyor?</li><li>• Bu varsayımı terk etmiş / kabul etmiş olsaydık işler nasıl değişirdi?</li><li>• Bu soruyu çözmek için hangi ek bilgilere gereksinmemiz var?</li><li>• Bunlara inanmamızın ileriye yönelmemizde anlamı nedir?</li><li>• Bunları yapmanın sonuçları nelerdir?</li><li>• Henüz keşfetmediğimiz seçenekler neler?</li><li>• Her bir seçeneği göz önünde bulunduralım ve bizi nereye götürdüğünü görelim.</li><li>• Yapabileceğimiz ve öngörmemiz gereken istenmeyen sonuçlar var mı?</li></ul>
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bu iddiaya ne kadar güvenilir?</li><li>• Neden bu kişinin iddia ettiği şeye güvenebileceğimizi düşünüyoruz?</li><li>• Bu argümanlar ne kadar güçlü?</li><li>• Gerçeklerimiz doğru mu?</li></ul>
Açıklama	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bildiklerimize göre sonuçlarımızda ne kadar güvende olabiliriz?</li><li>• Soruşturmanın spesifik bulguları / sonuçları neler?</li><li>• Lütfen bize bu analizi nasıl yaptığınızı anlatın.</li><li>• Bu yoruma nasıl geldiniz?</li><li>• Lütfen bizi akıl yürüterek bir kez daha yönlendirin.</li><li>• Neden böyle düşünüyorsunuz?</li><li>• Bu özel kararın neden verildiğini nasıl açıklarsınız?</li></ul>
Özdüzenleme	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bu konudaki konumumuz hala belirsiz; daha kesin olabilir misiniz?</li><li>• Yöntemimiz ne kadar iyiydi ve ne kadar iyi izlendi?</li><li>• Bu iki çelişkili sonucu uzlaştırmak için bir yol var mı?</li><li>• Kanıtımız ne kadar iyi?</li><li>• Bazı tanımlarımızı biraz kafa karıştırıcı buluyorum; kesin olarak ne demek istediğimizi yeniden görebilir miyiz?</li><li>• Bazı tanımlarımızı biraz kafa karıştırıcı buluyorum; herhangi bir kesin karar vermeden önce belirli şeylerle ne demek istediğimizi yeniden söyleyebilir miyiz?</li></ul>

(California Academic Press, 2016).

Modern eleştirel düşünmenin kuramcısı olarak bilinen Dewey (1998), eleştirel düşünmeyi “yansıtıcı düşünme” olarak adlandırmakta ve kendisini destekleyen gerekçelerle ve buna bağlı olduğu diğer sonuçlarla birlikte bir kanı ya da bilginin “etkin, kalıcı ve dikkatli” bir şekilde değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başkasından büyük ölçüde edilgen bir biçimde öğrenmek yerine, kendimiz için bir şeyler düşündüğümüz, kendi kendimize sorular sorduğumuz ve sonuca vardığımız zaman eleştirel düşünmenin etkin bir süreç olduğunu kavrarız. Eleştirel düşünme “kalıcı” ve “dikkatli” olarak tanımlanırken ise, bir sonuca atladığımızda ya da düşünmeden “hızlı” bir biçimde karar verdiğimizde düşünmenin kendisiyle ters düşebiliriz. Bazen hızlı bir biçimde karar vermemiz gerekebilir ya da bir konuda dikkatli bir biçimde yeterince düşünemeyebiliriz; ama genellikle ortaya çıkan sonuçta eksiklikler oluşabilir. Ortaya çıkan sonuç düşünmenin eleştirel olup olmadığı hakkında dönüt sunduğuna göre eleştirel düşünmenin akıl yürütme, nedenleri ortaya koyma ve değerlendirmeye iç içe olduğunu söylemek gerekir (Fisher, 2001). Benzer şekilde, eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmak ve beceriye dönüştürmek oldukça basittir. Çünkü kendi aklımızdan sorumlu olduğumuzun farkına varırsak düşüncemizi, davranışlarımızı ve yaşamımızı yönlendirebiliriz. Bu bakımdan özdisiplinle birlikte kendimize yönelik bakış açımızı da yapılandırmamız gerekir. Bu durum, eleştirel düşünme için bilişin nasıl çalıştığını ve nasıl izlenebileceği ile ilgili değerlendirme yapılmasını zorunu kılmaktadır. Bütün bu yönleriyle yaşamın her boyutunda insanın dürtüsel ve alışkın düşünme biçimleri ile davranışlarını değiştirmenin yönü eleştirel düşünmeyi bellekte nasıl yapılandırılacağını bilmekten geçmektedir. Bu tür bir anlayış, insanın özsaygısını geliştirdiği gibi sorumluluk olarak atılım içinde olmasına da katkı sağlamaktadır (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990).

Dünyanın en yaygın kullanılan eleştirel düşünme testi olan “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Testi”nin ortak yazarı olan Glaser’a (1941) göre eleştirel düşünme, bir kanı ya da bilginin onu destekleyen kanıtlar ya da eğilimlere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda incelenmesidir. Bunun için bireyin deneyim kapsamındaki sorunları ve konuları etkin bir biçimde ele almaya yönelik tutumunun, mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri hakkında bilgisinin ve bu yöntemlerin uygulanmasına yönelik becerisinin olması gerekmektedir. Daha açık bir anlatımla eleştirel düşünme, bir problem üzerinde salt düşünmeye yönelik tutum ve eğilimli olmanın yanı sıra problemin mantıksal bir sorgulamayla ele alınıp akıl yürütme yöntemleriyle uygulanmasıdır. Bu yönüyle, eleştirel düşünmenin salt belirli düşünme

becerilerine sahip olmakla ilgili bir konu olmadığı, aynı zamanda bu becerilerin uygulanması gerektiğidir (Fisher, 2001).

Bireyin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, Ennis (1992) tarafından bireyin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinin sağladığı amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrencinin eleştirel düşünme düzeyinin belirlenmesi,
2. Öğrenciye eleştirel düşünme yeterliğiyle ilgili geri bildirim verilmesi,
3. Eleştirel olma konusunda öğrencileri daha iyi olma konusunda motive etme,
4. Eleştirel düşünmeyi öğrencilere öğretme başarısında öğretmenlere bilgi verilmesi,
5. Eleştirel düşünme öğretimi hakkında araştırma yapılması,
6. Bir öğrencinin bir eğitim programına girip girmemesi hakkında yardım sağlama,
7. Okullara, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinden sorumlu tutulması için bilgi sağlama.

### **Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerileri**

Eğilim, belirli şartlar altında bir şeyler yapmaya istekli olma (Ennis, 1992), bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Bireysel eğilim ise, eleştirel düşünmeyi geliştiren ya da engelleyebilen örtük bir bileşendir. Bireyin gizilgüçlerinin temel belirleyicisi olarak olumlu eğilimler ele alınırken eleştirel düşünme için bu eğilimler arasında çelişki de olabilmektedir (Lai, 2011). Beceri, belirli bir işi ya da faaliyeti yapabilmek için bireyin sahip olduğu nitelikleri (Turan, 2015), elinden iş gelme durumu, ustalık, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasındaki ayırım oldukça kullanışlı bir biçime getirilmiştir. Eğilim yönüyle eleştirel düşünen bireyler, herhangi bir konuda verdikleri kararları değerlendirebilir, kanılarından kuşku duyabilir ya da doğru ve yanlış görme çabası içine girebilir. Bununla birlikte bu tür bireyler mantıklı, dürüst, açık, başkalarının görüşlerine ve duygularına saygılıdır. Beceri yönüyle eleştirel düşünen bireyler ise, bir tartışmayı açıklığa kavuşturma,

kararlarının temelini gerekçelendirme, tümevarım ya da tündengelimsel düşünme, çıkarım ve varsayımlarda bulunma, ilişki kurarak değerlendirme içinde olabilirler (Andrews, 2015). Facione'nin (2015) belirttiği gibi, iyi bir eleştirel düşünür sadece bilişsel becerileriyle değil, aynı zamanda genel olarak yaşama ve yaşama nasıl yaklaştığı ile de karakterize edilebilir.

Eleştirel düşünmenin bir beceri olması, onun etkin bir yorumlama ile bilgi, iletişim, gözlem ve düşünmenin değerlendirilmesiyle ilişki içinde olmasını zorunlu kılar (Fisher ve Scriven, 1997). Eleştirel düşünmenin, beceri olarak görülmesi temelde etkin bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü eleştirel olabilmek için düşüncenin açıklık, anlamlılık ve akla uygunluk gibi standartları kapsaması gerekmektedir. Bu standartlar derinlemesine incelendiğinde içinde sorgulamanın ve üstbilginin oynadığı rol yüzünden eleştirel düşünme “etkin” bir süreç olarak görülmelidir. Bu tanımlamada “yorumlama” eleştirel düşünme üzerinde önemli bir işlev taşımaktadır. Çünkü yorumlama, çeşitli seçenekler arasından en iyisini yapmayı ve seçmeyi içeren karmaşık iddialarla ilgili olarak sonuç çıkarmanın önemli bir önkoşuldur. Bu bakımdan, eleştirel düşünme sürecinde yorumlamanın bir beceri olarak öğretilmesi gerekmektedir. Son olarak ise eleştirel düşünme, değerlendirmeyi içerir. Çünkü değerlendirme, bir şeyin yararını, niteliğini, özelliğini, ederini ve değerini belirleme sürecidir ve eleştirel düşünme, iddiaların gerçekliğini, olasılığını veya güvenilirliğini değerlendirmekle ilgilidir. Gördüklerimiz veya duyduklarımız sıklıkla yorum ve değerlendirme gerektirir ve bu da eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasını ortaya çıkartır (Fisher, 2001). Bununla birlikte, bu düşünme türü içinde değerlendirme ve karar verme değişkenlerini taşımaktadır. Çünkü tartışılan konunun kabul edilip edilmediğiyle ilgili değerlendirme yapılması eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmaktadır (Lewis ve Smith, 1993).

Kökdemir (2000) ise eleştirel düşünme sürecinin içerdiği becerileri aşağıdaki gibi ifade etmiş ve bu becerilerin eleştirel düşünme eğitiminin de temeli olabileceğini öne sürmüştür.

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme
6. Etkili soru sorabilme

7. Sözel ve yazılı dili etkili kullanabilme

8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst bilişe sahip olabilme.

Eleştirel düşünme ile ilgili becerileri kapsayan işlevsel nitelikliler yirminci yüzyılın başından başlayarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Çünkü eleştirel düşünme bir dizi bilişsel beceriyi gerektirir. Alanyazın incelendiğinde, bu beceriler üzerinde görüşbirliği olduğu görülecektir. Bu becerilerden ilki, çıkarımda bulunma ve açıklama gibi becerileri içeren akıl yürütmedir. İkincisi yorumlama ve çözümleme becerilerini kapsayan değerlendirme süreçlerini içermektedir. Üçüncüsü ise, varsayımları ve önyargıları en aza indirgeyen ve kendi düşüncesinde bile zayıflıkları görebilen özdüzenleme becerisidir (Thomas ve Lok, 2015). Bu yönüyle, ilk olarak Dewey (1909) eleştirel düşünme becerilerini açıklama, çıkarımda bulunma ve özdüzenleme olarak ele almıştır. Bundan sonra ise sırasıyla Glaser (1941) eleştirel düşünme becerilerini yorumlama, açıklama, çözümleme, çıkarımda bulunma ve özdüzenleme; Sternberg (1986) yorumlama, çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Brookfield (1987) çıkarımda bulunma ve değerlendirme; Beyer (1988) yorumlama, açıklama, çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Norris ve Ennis (1989) çözümleme, çıkarımda bulunma ve değerlendirme; Delphi Report (1990) yorumlama, açıklama, çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Chaffee (1992) yorumlama, çözümleme, çıkarımda bulunma ve değerlendirme; Paul (1993) çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Freeley (1993) çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Fischer ve Scriven (1997) yorumlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Pithers ve Soden (2000) yorumlama, açıklama ve çıkarımda bulunma; Fisher (2001) açıklama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme; Watson ve Glaser (2002) yorumlama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme; Simpson ve Courtney (2002) çözümleme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme; Facione (2011) yorumlama, açıklama, çözümleme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve özdüzenleme olarak ele almıştır.

Tablo 5'te alanyazında farklı yazarlara göre belirlenen eleştirel düşünmeye yönelik beceriler sunulmuştur.

Tablo 5

*Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceriler*

Yazarlar	Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceriler					
	Yorumlama	Açıklama	Çözümleme	Çıkarımda Bulunma	Değerlendirme	Özdüzenleme
Dewey (1909)		✓		✓		✓
Glaser (1941)	✓	✓	✓	✓		✓
Sternberg (1986)	✓		✓	✓	✓	✓
Brookfield (1987)				✓	✓	
Beyer (1988)			✓	✓	✓	✓
Norris ve Ennis (1989)			✓	✓	✓	
Delphi Report (1990)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Chaffee (1992)	✓		✓	✓	✓	
Paul (1993)			✓	✓	✓	✓
Freeley (1993)			✓	✓	✓	✓
Fischer and Scriven (1997)	✓			✓	✓	✓
Pithers and Soden (2000)	✓	✓		✓		
Fisher (2001)		✓		✓	✓	
Watson and Glaser (2002)	✓			✓	✓	
Simpson and Courtney (2002)			✓	✓	✓	✓
Facione (2011)	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(Thomas ve Lok, 2015).

Tablo 5 dikkatli bir biçimde incelendiğinde, bütün yazarların daha çok eleştirel düşünme olarak “çıkarımda bulunma” becerisine katıldıkları görülmektedir. Bu beceriyi sırasıyla “değerlendirme, özdüzenleme, çözümlenme ve yorumlama” becerileri izlemektedir. Yazarların eleştirel düşünme olarak en az katıldıkları beceri ise “açıklama”dır. Tabloya farklı bir açıdan bakıldığında ise, Dewey (1909) ile Facione (2011) arasındaki yaklaşık 100 yıllık süreç içinde eleştirel düşünme becerilerinin kapsamının birçok kuramcıya göre değiştiği görülmektedir. Dewey’in (1909) ele aldığı açıklama, çıkarımda bulunma ve özdüzenleme becerilerine ek olarak Facione’nin (2009) bu düşünmeye yorumlama, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini de eklemesi, süreç içinde eleştirel düşünmenin beceriye yönelik özelliklerinin tamamının ortaya koyulması bakımından önemlidir.

Bireylerin, eleştirel düşünme süreçlerini sıklıkla kullanarak bir problem hakkında sonuç üretmeleri, onların düşünmeyi düşünmelerini yani üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Daha farklı bir anlatımla, bir problemi çözmeye çalıştıklarında, varsayımları tartıştıklarında, neden-sonuç ilişkisi kurduklarında üst düzey düşünme ortaya çıkar. Bütün bu süreçler, temelde eleştirel düşünme becerisine yönelik eğilimleri göstermektedir. Eleştirel düşünme, neye yönelik inanacağına veya ne yapacağına yönelik karar verme ve seçim yapmaya odaklanan akıl yürütmeye dayalı yansıtıcı düşünme olduğuna göre (Norris ve Ennis, 1989), eleştirel düşünen bireyin birbirine bağlı olarak 12 eğiliminin olduğu ve 18 beceriye sahip olduğu belirlenmiştir (Ennis, 1991). Bu eğilim ve beceriler maddeler biçiminde aşağıda sunulmuştur:

#### A. Eleştirel düşünen bireyin eğilimleri

1. İddia veya soru ile ilgili açık ifadeler aramak ve sunmak,
2. Net sebepler aramak ve sunmak,
3. İyi bilgilenmeye çalışmak,
4. Güvenilir kaynaklar ve gözlemler kullanmak ve genellikle bunları söylemek,
5. Toplam durumu göz önünde bulundurmak,
6. Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak,
7. Alternatifler konusunda uyanık olmak,
8. Açık fikirli olmak
  - a. Diğer bakış açılarını ciddiye almak,
  - b. Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakmak,

9. Yeterli delil ve nedenler olduğunda pozisyon almak ve pozisyonu değiştirmek,
10. Duruma gerektirdiği kadar duyarlı olmak,
11. Mümkün olduğu ölçüde “doğru”yu bulmaya çalışmak,
12. Eleştirel düşünme becerilerini uygulamak.

B. Eleştirel düşünen bireyin becerileri

1. Odaklanma ve izleme,
2. İddiaları çözümleme,
3. Soru sorma ve yanıt verme,
4. Grafikleri ve matematiği anlama ve kullanma,
5. Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirme,
6. Ortaya çıkan raporları değerlendirme,
7. Arka plan bilgilerini, durum bilgisini ve daha önce belirlenmiş sonuçları kullanma,
8. Çıkarımda bulunma, tümdengelim yaparak karar verme,
9. Tümevarımsal çıkarımlar yapma ve karar verme,
10. Değer yargıları oluşturma ve karar verme,
11. Terimleri tanımlama ve değerlendirme,
12. Uygun bir biçimde belirsizliği görme ve ele alma,
13. Varsayımları nitelendirme ve değerlendirme,
14. Varsayımsal olarak düşünme,
15. Yanlış düşünceyle uğraşma,
16. Kendi düşüncelerinin niteliğinin farkında olma ve kontrol etme,
17. İşleri düzenli bir şekilde halletme,
18. Söylem stratejilerle ilgilenme.

Tablo 6’da alanyazında farklı yazarlara göre belirlenen eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler sunulmuştur.

Tablo 6

*Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eğilimler*

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eğilimler	Yazarlar							
	Brookfield (1987)	Costa (2001)	Paul (1993)	Ennis (1991)	Perkins, Jay, Tishman (1994)	Facione, Facione, Giancarlo (1995)	Banning (2006)	Facione (2015)
Anlam üzerinde açık olma				✓			✓	✓
Sistemli olma		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Genel durumu göz önünde tutma				✓			✓	✓
Çözümleme yapma	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sezgisel davranma	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Seçenekleri arama	✓			✓				
Durumun gerektirdiği biçimde duyarlık gösterme	✓			✓			✓	✓
Farkında olma		✓	✓	✓				
Açık görüşlü olma		✓	✓	✓		✓		✓
Gerçeği arama	✓		✓	✓		✓	✓	✓
Başka birinin eleştirel düşünme becerilerini kullanma				✓				
Entelektüel olarak dikkatli olma				✓	✓			
Üstbilişsel düşünme	✓	✓	✓	✓	✓			
Yeterliliği arama		✓						
Özgüven	✓		✓			✓	✓	✓
Olgunluk gösterme			✓			✓		✓
Meraklı olma								✓

(Thomas ve Lok, 2015; Facione, 2015).

Tablo 6’da eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler incelendiğinde, Brookfield’tan (1987) başlayarak hiçbir kuramcının bütün eğilimlere yönelik görüş birliği içinde olduğu görülmemektedir. Daha özetlemeli bir biçimde Brookfield (1987) eleştirel düşünme eğilimleri olarak çözümlene yapma, sezgisel davranma, seçenekleri arama, durumun gerektirdiği biçimde duyarlık gösterme, gerçeği arama, üstbilişsel düşünme ve özgüveni ön plana çıkarmış; Costa (2001) sistemli olma, farkında olma, açık görüşlü olma, üstbilişsel düşünme ve yeterliliği aramayı ön plana çıkarmıştır. Paul (1993) sistemli olma, çözümlene yapma, sezgisel davranma, farkında olma, açık görüşlü olma, gerçeği arama, üstbilişsel düşünme, özgüven ve olgunluk göstermeyi ön plana çıkarmış; Ennis (1991) anlam üzerinde açık olma, sistemli olma, genel durumu göz önünde tutma, çözümlene yapma, sezgisel davranma, seçenekleri arama, durumun gerektirdiği biçimde duyarlık gösterme, farkında olma, açık görüşlü olma, gerçeği arama, başka birinin eleştirel düşünme becerilerini kullanma, entelektüel olarak dikkatli olma ve üstbilişsel düşünmeyi ön plana çıkarmıştır. Perkins, Jay ve Tishman (1994) sistemli olma, çözümlene yapma, sezgisel davranma, entelektüel olarak dikkatli olma ve üstbilişsel düşünmeyi ön plana çıkarmış; Facione, Facione ve Giancarle (1995) sistemli olma, çözümlene yapma, sezgisel davranma, açık görüşlü olma, gerçeği arama, özgüven ve olgunluk göstermeyi ön plana çıkarmış; Banning (2006) anlam üzerinde açık olma, sistemli olma, genel durumu göz önünde tutma, çözümlene yapma, sezgisel davranma, durumun gerektirdiği biçimde duyarlık gösterme, gerçeği arama ve özgüveni ön plana çıkarmış; Facione (2015) anlam üzerinde açık olma, sistemli olma, genel durumu göz önünde tutma, çözümlene yapma, durumun gerektirdiği biçimde duyarlık gösterme, açık görüşlü olma, gerçeği arama, özgüven, duyarlık gösterme ve meraklı olmayı ön plana çıkarmıştır.

### **Eleştirel Düşünme ve Eğitim İlişkisi**

Eleştirel düşünme, uygulamada ortaya çıkan bir düşünme biçimidir. Bu nedenle, eleştirel düşünmede salt süreç değil, ortaya çıkan ürün de önemlidir. Bu ürün söylenen ya da yapılan bir şeyi üretmek anlamına gelir. Daha açık bir anlatımla, ürün bir değerlendirmedir ve uygulamada kendini gösterir. Bununla birlikte, bir ürün ortaya koyan eleştirel düşünmenin başka bir yönü daha vardır. Eleştirel düşünme, anlamın üretilmesini ve anlamın korunmasını da kapsar. Örnek vermek gerekirse kitap, film ve müzik incelemeleri sonucunda ortaya farklı ürünler çıkarmak, yeni bakış açısıyla daha başka

ürünlere yönelmek bu durumun göstergesidir. Daha genel bir bakış açısıyla, her disipline eşlik eden eleştirel düşünme, disiplinlerin ürettiği anlamların ve ürünlerin düzeltilmesine de katkı sağlayabilir. Bu bakımdan eleştirel düşünme, aşağıda gösterilen süreçleri düzenlemektedir (Lipman, 2003):

1. Karar vermeyi kolaylaştırır,
2. Ölçütlere dayanır,
3. Kendi kendini düzenler,
4. Bağlama duyarlıdır.

Günümüzde eleştirel düşünme, uygarlığın yayılabilmesi için gerekli olan demokratik düşüncenin oluşabilmesi, eleştirel düşünmeyle ortaya çıkan esnek, kuşkuya dayalı ve sorumlu düşünmenin öneminin farkına varılmasını gerekli kılmaktadır. Böyle bir düşünce biçimi oluşmazsa otoriter bir anlayışla propagandayla yönlendirilmeye hazır kişiler oluşacaktır. Bu bakımdan, eleştirel düşünme, insanların yerleşik ya da tutucu değer ölçütlerine göre yönlendirilmesine karşı olarak bir dereceye kadar insanlara koruma sağlayabilir. Bununla birlikte, geleneksel eğitimin eleştirel düşünmeyen öğrenciyi desteklediği kabul edildiğinden evrensel anlamda eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirecek özellikleri bünyesinde taşıması gerekmektedir. Çünkü evrensel anlamda eğitimde eleştirel düşünmeye dikkat ederek bir disiplini öğretmemek, o disiplini hiç öğretmemekle eşdeğerdir. Bütün bu nedenlerle, eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve güçlendirmek istiyorsak, bu düşünceye yönelik kaygıları gidermemiz gerekmektedir (Lipman, 2003).

Eleştirel düşünmede ölçüt ve değerlendirme arasında mantıklı bir bağlantı vardır. Çünkü bir ölçüt genellikle “karar verme sürecinde kullanılan bir kural veya ilke” olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, eleştirel düşünmenin ölçütlere göre hareket eden güvenilir bir düşünme olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir söyleyişle, eleştirel düşünme hem ölçütleri kullanan hem de ölçütlerle değerlendirme yapılan güvenilir bir düşünmedir. Bu durumda eleştirel olmayan düşünmenin ne olabileceğini ortaya koymak da çok önemlidir. Eleştirel olmayan düşünme değişken, biçimsiz, ölçütsüz, aldatıcı, gelişigüzel ve yapılandırılmamış düşünmedir. Eleştirel düşünmenin ölçütlere dayanabilmesi gerçeği, onun iyi yapılandırılmış ve güvenilir bir düşünce olduğunu

göstermektedir. Bütün bu yönleriyle, eleştirel düşünmede değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Lipman, 2003).

1. Standartlar,
2. Kanunlar, tüzükler, kurallar, düzenlemeler, anlaşmalar, yönetmelikler, talimatlar, yönergeler,
3. Değerler, gereksinimler, şartnameler, göstergeler,
4. Sınırlar, koşullar, parametreler,
5. Sözleşmeler, normlar, düzenlemeler, benzerlikler, farklılıklar, genellemeler,
6. İlkeler, varsayımlar, tanımlar,
7. İdealler, amaçlar, sezgiler, içgörüler,
8. Testler, referanslar, gerçek kanıtlar, deneysel bulgular,
9. Gözlemler
10. Yöntemler, usuller, ölçümler.

Yukarıda belirtilen ölçütler, eleştirel olarak değerlendirme ya da karar verme süreçlerinde etkili olabilirler. Çünkü bu tür ölçütler, bilişin hareket ettirilmesi, ortaya çıkan durum ile ilgili rasyonelliği arttırdığı gibi değerlendirme ve karar verme sürecini işlevsel kılmaktadır. Daha da önemlisi tartışılan konuya uygun ölçüt belirlemek eleştirel düşünmeye katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, düşüncemiz içinde zayıf yönler olabilir. İşte, eleştirel düşünme bu zayıf yönleri keşfeder ve düzeltmeyi amaçlar. Başka bir söyleyişle, kendi düşüncelerimizi eleştirel bir biçimde düzenleyebiliriz. Üstbilişsel düşünme, düşünme hakkında düşünme olduğu için düşüncemizdeki eleştirel olmayan yönleri sezinler ve yeniden düzenleme yoluna gidebiliriz. Son olarak ise eleştirel düşünme bakış açısına, olağanüstü ve düzensiz koşullardaki sınırlandırmalara ve beklenmedik durumlara, genel düzenlemelere, alışılmamış kanıtlara göre bağlam içinde değişebilir. Bütün bu değişkenler, eleştirel düşünmenin uygulamada karar vermeyi ve değerlendirmeyi önceleyerek kendi kendini düzenleyen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda eleştirel düşünmenin kendi kendini düzenleme ve bağlama duyarlığına yönelik ilişkili davranış örnekleri maddeler içinde gösterilmiştir (Lipman, 2003):

1. Kendi kendini düzenleme ile öğrenciler,

- 1.1. Birbirlerinin düşüncelerindeki hataları bulur.
- 1.2. Kendi düşüncelerinde hata olabileceğini kabul eder.
- 1.3. Metinlerdeki belirsiz ifadeleri bulup çözer.
- 1.4. Metinlerdeki belirsiz ifadeleri açıklığa kavuşturur.
- 1.5. Ortaya konmamış ölçüt ve nedenleri bulur.
- 1.6. Verilen durumlardan bazılarının yanlış olduğunu görür.
- 1.7. Tartışmalardaki tutarsızlıkları belirler.
- 1.8. Yanlış varsayımları veya metinlerdeki geçersiz çıkarımları belirler.
- 1.9. Yanlış ya da doğru olmayan akıl yürütme yollarını belirler.
- 1.10. Araştırma ilkelerinin doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını sorgular.

2. Bağlama duyarlılık kazanma ile öğrenciler,

- 2.1. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlamsal farklılıklar arasında ayırım yapar.
- 2.2. Kişisel bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanan durumlar arasında ayırım yapar.
- 2.3. Dil farklılıkları, disiplin farklılıkları ve referans çerçeveleri arasındaki farklılıkları tanır.
- 2.4. Metin yorumlarının doğruluğunu savunur.
- 2.5. Çevirilerin doğruluğunu tartışır.
- 2.6. Tanımlayıcı anlamların bağlamsal koşullar tarafından nasıl değiştirildiğini bilir.
- 2.7. Vurgu değişiklikleri nedeniyle anlamdaki değişiklikleri not eder.
- 2.8. Konuşmacıların amaçlarındaki değişikliklerden kaynaklanan anlamsal değişiklikleri bilir.

Eleştirel düşünme, kullanım yönünden son derece uygulamaya yönelik, amaçlı ve değerli bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmenin becerilere, içgörülere ve bir amaç için gerekli olan değerlere dayanması ne kadar etkili bir düşünce olduğunu ortaya koymaktadır. Sarı ve Önkal (2007), özgür, düşünce üreten ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin eğitimin bir görevi olduğunu öne sürmüşler ve bu görevi yerine getirebilmek için de disiplinlerarası bir yaklaşıma gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre, bir tarafta toplumun kurumları, diğer tarafta bireyin benliğinin

varoluşsal ihtiyaçları eğitim olgusunun çok yönlü düşünülmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. İçinde bulunulan toplumsal şartlar ve toplumun gelişimine yönelik ihtiyaçların sosyolojik ve antropolojik bakış açılarıyla ele alınan eğitim politikalarıyla, bireyin özbenliğine yönelik varoluşsal ihtiyaçlarının ve kişisel gelişiminin ise eleştirel felsefenin yapacağı katkıyla belirleneceğini belirtmişlerdir.

Bu bakımdan, öğrencileri oldukça uygulanabilir yollarla güçlendiren, yaşama hazırlayan ve öğrenmeyi etkin kılan eleştirel düşünmenin eğitim sistemi içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Çünkü bu düşünme biçimi ciddi bir biçimde kullanıldığında öğrencinin düşünsel düzeyi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dilsel becerileri ve ilişkileri gibi okul yaşamının her boyutunu değiştirebilir. Bu bakımdan, eleştirel düşünmeyi okulda temel bir değer haline getirme olanağı vardır; yalnız bu düşünceyi öncelikle öğrencinin yaşamında temel bir değer haline getirmeliyiz (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990). Kökdemir (2003a), eleştirel düşünmenin okul ortamlarında öğretilbileceğini ifade etmiş ve nasıl öğretileceğine ilişkin ise genel yaklaşım öğretisi ve eleştirel düşünme dersinin nasıl olabileceği üzerinde durmuştur. Genel yaklaşım öğretisine göre, eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse ya da konuya bağlı olmamalı, genel bilim eğitiminin eleştirel düşünme tabanında verilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme derslerinin ise öğrencilerle birlikte yapılandırılması ve ideal olarak bu derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması sağlanmalıdır.

Aybek (2006) öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik alanyazında iki yaklaşım olan konu ve beceri temelli yaklaşımlar üzerinde durulduğunu ifade etmiştir. Konu temelli yaklaşım, eleştirel düşünmenin bütün ders programları içerisine yayılarak öğretilmesidir, beceri temelli yaklaşım ise, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak programlarda yer alması yaklaşımıdır. Aybek (2006), yaptığı çalışmasında konu ve beceri temelli düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini incelemiş ve Edward De Bono'nun beceri temelli düşünme programı uygulanan birinci deney grubunun son test puanları ile konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu farkın, birinci deney grubu lehine anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tüm bu yönleriyle, eleştirel olana yönelik yansımanın oluşturulduğu sınıf ortamlarında düşünme öğretilmelidir (Andrews, 2015). Çünkü eleştirel düşünme, temelde bilişsel bir beceri olmasına karşın eğitimsel olarak araştırmaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma sözcüğü, mantıklı bir karara varmak için eleştirel olarak kullanılan bir terimdir. Araştırma terimi, eleştirel düşünme alanyazınında çok fazla yaygın olmasa da Hitchcock'un (2002) “araştırma düşüncesi” ile örtüşmektedir. Çünkü araştırma düşüncesi içinde yorumlama, eleştiride bulunma, yapılandırma, düzeltme ve değerlendirme süreçlerini barındırmaktadır. Bu yönüyle, araştırmanın üç yönü bulunmaktadır. Birincisi, araştırmanın bir konuya odaklanarak tartışma ya da çözüme yönelik gereksinimleri karşılamak için bakış açısı. İkincisi, araştırmanın bu tartışma ve bakış açılarını eleştirel bir biçimde incelemesidir. Bu durum salt bilgi toplama amaçlı değil, aynı zamanda belirli ölçütlere göre eleştirel bir değerlendirme yapmak için geliştirilmiştir. Üçüncüsü ise, araştırmanın gerekçeli bir karar vermeyi amaçlamasıdır. Bu üç özellik incelendiğinde araştırma sürecinin eleştirel düşünmeyi öğrettiği görülebilir. Bu bakımdan, eğitim ortamlarında vazgeçilmez bir yaklaşım olarak eleştirel düşünme öncelenmelidir.

Eğitimsel süreç içinde, düşünme becerilerinin araştırma, akıl yürütme, bilgiyi düzenleme ve ilişki kurma olmak üzere dört başat amacı vardır. Çocuklar, bu becerilerin tümüne basit bir biçimde sahiptirler. Bu nedenle eğitim, salt bilişsel becerilerin kazanımı üzerine değil, bu becerilerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi üzerine yapılandırılmalıdır. Başka bir deyişle, çocuklar, ana dillerini doğal olarak edindikleri gibi bilişsel beceriler kazanmaya hazırdırlar ve bu süreci güçlendirebilmeleri için eğitime gereksinimleri vardır. Örnek vermek gerekirse, topun nereye gittiğini tahmin etmeye ya da elle yordamaya çalışan bebek, seçeneklerini değerlendirmek, hipotezler oluşturmak, test etmek, akıl yürütmek, eldeki verilere göre hareket etmek, bağlantıları görmek ve yavaş yavaş “akıllı” olarak tanınacak diğer davranış biçimlerini kazanır. (Lipman, 2003).

Bugün okullardaki başat eksiklik, eleştirel düşünen öğrencilerin olmamasıdır. Nitekim, Korkmaz ve Yeşil (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme düzey ve eğilimlerinin “orta” düzeyde olduğunu ve ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme düzey ve eğilimlerini olumsuz bir biçimde etkilediğini; yüksek öğretimin ise olumlu katkılar sağladığını; yalnız bu katkının yeterli düzeyde olmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Ersoy ve Başer (2012), ilköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yerini incelemiş ve ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin

eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bütün bu yönleriyle, öğretimin okullarda nasıl olduğu araştırılırsa öğrencilerin derse odaklanmalarını ortadan kaldıran bilgi odaklı öğrenme ve öğretmen yaklaşımlarının yeğlendiği görülecektir. Bu durumda, öğrenciler sınıfta edilgen katılımcı rolünde kalırken öğretmenler etkin, daha fazla konuşan ve düşünen rolünde kalmaktadırlar. Daha da ileri gidersek, öğretmenler soru sorduklarında sordukları soruya öğrencilerden yanıt alamadıkları için kendi sorularına yine kendileri yanıt vermektedirler. Bu durumda, öğrenciler konu ile ilgili bir şey bilmedikleri yönünde bir yanılsama içinde olduklarını düşünebilirler. Bununla birlikte, öğretmenin karmaşık bilgiyi, öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun uyaran ya da yöntemlerle basite indirgemeyip yaşantı odaklı uygulamalara yer vermemesi doğal olarak eğitim sisteminde ezberci eğitime de yer açmaktadır (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990). Nitekim Kuzu ve Şentürk (2010), ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini almış ve verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıkları, okullarda yeterli öğretime yönelik etkili uyaran olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Costa'ya (1984) göre ise, gerek ailede gerekse eğitim sistemi içinde çocuklar eleştirel düşünme ile birlikte üstbilişsel düşünme süreçlerini kullanmıyorlar. Çocuklar, kendi becerilerinin etkililiğini ya hiç değerlendirmiyorlar ya da düşünme ve öğrenme stratejileri hakkında kendilerine nadiren soru soruyorlar. Bazı çocuklar ise, bir görevi yerine getirirken ne yaptıkları hakkında neredeyse hiçbir fikre sahip değiller ve genellikle problem çözme stratejilerini de bilmemektedirler. Bu durum, çocukların eleştirel düşünme eğilimlerini kullanmadıklarını ve öğretim sürecinde düşünme yerine bilgiye (içeriğe) odaklandıklarını göstermektedir.

Bu bakımdan, eleştirel düşünmenin öğrencilere yansıtılması için gerekli olan koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu tür bir çaba, öğrenciye herhangi bir konuda üst düzey düşünme olanağı tanıyabileceği gibi akademik başarısını da katkı sağlayabilir. Aile ortamından başlayarak formal eğitim sürecinde çocuğun duygusal olarak desteklenmesi, yeterli bilişsel kapasiteye erişmesi, yaşadığı etkileşimli deneyimler onun eleştirel düşünme becerisini kazanmasına katkı sağlayacaktır (Swartz, 1987). Oysa çocuğun hangi problemler üzerinde çalışması gerektiğine karar vermeye devam edersek, o zaman çocuğun deneyimlerini önemsemediğimiz ortaya çıkar. Eğitimciler olarak eleştirel düşünmeyi öğretilmesi gereken bir şey olarak düşünmeyi bırakmalı ve bunu kolaylaştırılmanın ve içselleştirmenin yollarını aramalıyız. Bu tür düşünmeyi

kolaylaştırmak için öğretmenler, iyi eleştirel düşünme tutumlarının geliştirilmesini sağlamaya özen göstermelidir. Yani, çocuğun bir problemi çözmek için farklı düşünceleri sezgisel olarak bir araya getirme yeteneği ile yeni bir durumu eleştirel olarak değerlendirme yeteneği göz ardı edilmemelidir. Çocuğun gösterdiği çözümler her zaman yetişkinler için yeni olmayabilir; yalnız bu durum çocuğun dünyaya yeni bir bakış açısıyla yaklaştığı gerçeğini yadsımaz. Örnek vermek gerekirse, bir çocuk ilk defa merdivenlerden başarıyla çıkarken kimse ona fizik yasasını öğretmemiştir ya da bir kuleyi inşa etmeye çalışırken kimseyi görmemiştir. Bütün bu yönleriyle, çocuğun doğuştan getirdiği karşılaştırma, değerlendirme ve etkili bir şekilde karar verme süreçlerinin eğitim sistemi içinde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Swartz, 1987).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde tutum ya da eğilimlerin bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü eleştirel düşünmeye yönelik tutum ve eğilimlerin geliştirilmesi, öğretmenin öğrenciler tarafından model olarak alınmasıyla da ilgilidir. Öğretmen bu düşünme becerisine yönelik değişkenleri sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanmaya başladığında, davranışlarında bu beceriyi gösterdiğinde ya da farklı düşünceler oluşturmak için kullandığında öğrenme yaşantıları sonucunda öğrenciler de eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yapma ve karar verme konusunda cesaret kazanacaklardır (Swartz, 1987). Bu bakımdan, sınıf ortamları bu beceriyi kapsayacak biçimde araç-gereçlerle donatılmalı, öğretme-öğrenme yaklaşımları bu beceriyi destekleyecek bir biçimde kullanılmalıdır. Cantürk-Günhan ve Başer (2009), probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiş, araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre probleme dayalı öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Koç (2011), aktif öğrenmenin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiş ve aktif öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama başarıları becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Kılıç ve Şen (2014) de eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin ve okul dışı öğrenme etkinliklerine öğrenci tutumlarına etkisini incelemiş ve okul dışı bilimsel etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının artırılmasında ve eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Çocuklar kendi sorumluluklarını aldıklarında iyi bir biçimde öğrenirler (Costa, 1984). Bu bakımdan, yukarıda sunulan eleştirel düşünme eğilimleri, çocukların kendi

gizilgüçleri göz önünde bulundurularak öğretim-öğrenme süreçlerinde geliştirilmelidir. Öğrencinin, bir konuda neden araması, çözüme yönelik kuşku duyması, seçeneklerinin olduğunu bilmesi, konuyu iyi bir biçimde araştırması, güvenilir kaynakları kullanması ya da genel durumu göz önünde bulundurması, onun eleştirel düşünme becerisi üzerinden bakış açısı oluşturacağını göstermektedir. Bu tür bir bakış açısı, problem üzerinde çocuğun sorumluluğunu kendisinden uzaklaştırmamakta ve eleştirel düşünme başta olmak üzere onun düşünsel düzeyinin geliştirilmesinde kendi çabasını önemsemektedir. Oysa sınıf içerisinde öğrencilerin salt aktarım yoluyla bilgiye erişmesi, onun bu sorumluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Bununla birlikte, eleştirel düşünmeyi ortaya çıkartan tutumların ve eğilimlerin önemine daha fazla odaklanmakla birlikte öğrencilerdeki varlığını değerlendirmek için de yöntemler geliştirilmelidir. Özellikle çoktan seçmeli testler gibi kalem ve kâğıt testlerinin sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak görüşme tekniğinin kullanılması, eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaya çıkarılmasında yararlı olabilir (Swartz, 1987).

Formal eğitim sürecinde, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin doğal araştırma eğilimlerini bastırmaması gerekir. Çünkü öğrenci, sınıfa gelişmiş düşünce alışkanlıkları, tutum ve özellikler ile deneyim birikimiyle katılır. Bu bakımdan, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve tutumuna daha fazla dikkat ederek bu anlayışı engellememeleri gerekir. Daha farklı bir anlatımla, öğretmenlerin eleştirel düşünme ile engelleme arasındaki bu tutarsızlığın farkında olmaları gerekmektedir. Özellikle eğitiminin yönetimini elinde bulunduranların öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılarla yakın çalışarak çaba sarf etmesi gerekmektedir. Oysa otoriter öğretim yöntemlerinin çocuklarda eleştirel düşünme beceri, tutum ya da eğilimleri geliştirmeyeceği açıktır. Eğer çocuklar giderek daha karmaşık bir dünyada sorumluluk sahibi olacaklarsa öğretmenler eleştirel düşünmenin yaratıcı doğasını ve önemini anlamalıdır. Son olarak yöneticilerin de, öğretmenlerin eleştirel beceri ve tutumlarının gelişmesini güçlü bir biçimde desteklemesi gerekmektedir (Swartz, 1987).

## Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, Latince “creare” sözcüğünden gelen ve yaratmak, doğurmak ve oluşturmak anlamlarını taşıyan ve batı dillerindeki karşılığı ise “kreativitaet, creativity” olan bir kavramdır (San, 2004). Yaratıcılık bilgi, gözlem, deneyim ve düşüncelerle yeni kavramlar ya da düşünce üretme (Yıldırım, 1998), bir “cesaret” olarak farklı ve yeni bir “şey”e kimlik kazandırma (May, 2015), sorulara verilen yanıtların olağan dışılığı; uzak, alışılmadık ve geleneksel olmayan çağrışımlar üretebilme ve bunların ifade edilmesi (Wilson, Guilford ve Christensen, 1953), problemleri çözme, yeni ürün ve sorular üretme becerisi (Gardner, 1997), insanın düşünme ile ilgili yetilerinden biri olarak geliştirilebilir bir süreç (Kale, 1993), hem özgün hem de uygun bir ürün ortaya çıkarabilme becerisi (Gretsov, 2008; Nickerson, 1999; Sternberg ve Lubart, 1996), önceden belirlenen gereksinimleri karşılamak üzere, birbiriyle ilişkili öğelerin yeni birleşimlere evrilmeye süreci (Mednick ve Mednick, 1967), bireyin yeni olarak gördüğü bir şeyi yapması, tatmin edici ve yararlı olarak kabul edilen yeni bir çalışma ortaya koyması, keşfetmesi, düşünmesi, kısa ve basit bir biçimde yeni bir şeyi var etmesi, önceki yaşantılarını aşması ve yeni birleşimleri yapması (Haefele, 1962; Mead, 1959; Golovin, 1963; Stein, 1968; Storr, 1972), özgünlüğün yanında ortaya çıkan ürünün kullanışlı olmasını sağlayan bir düşünce (Runco ve Jaeger, 2012), bireye göre değişiklik gösteren yaratıcı bir biçimde ortaya çıkan düşünme potansiyeli (Aksoy, 2005), öğrencilerin bir temel ürünü ya da düşünceyi birleştirme, değiştirme, olaylara farklı bakabilme, kendi düşünceleri doğrultusunda yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme (MEB, 2005), her insanda oluşturulabilecek insan ilişkilerinde geçerli olan genel düşünme davranışlarından ve süreçlerinden biri (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013), her alanda bilinmeyi bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme yönelik farklı çözümlenme işi (Çellek, 2003), çok boyutlu düşünceye sahip bir aklın ürünü (Kırıçoğlu, 2002), bilginin elde edilmesi ve farklı bir düşünce geliştirene kadar biçimlendirilmesi (Bentley, 1999), bir şeyleri yeni bir şekilde görebilme, sınırları aşma ve eldeki bilgilerin ötesine geçme, eşsiz bir şeyler yapma, ilişkisiz gibi görünen şeyleri ilişkilendirerek yeni bir şeyler oluşturma çabası (Fox ve Shirmacher, 2012), edinilen bilgi ve becerilerin kullanılarak yeni fikir ve ürünler ortaya koyma sürecidir (Isbell ve Raines, 2003).

Yaratıcılık, her çocukta bulunan, değer verilmesi ve yaşam boyunca geliştirilmesi gereken bir gizilgüçtür (Kalburan, 2011), esneklik, özgünlük ve duyarlıdır (San, 2004), özgün düşüncelerin ifadesini sağlayan bir düşünce sanatıdır (Spock, 2000), özgür olmaktır (May, 2015), sıra dışı ve bütünleştirici düşünmenin bir birleşimidir (Heilman, 2005), yeni düşüncelerin oluşturulmasıdır (O'Keeffe, 2003), farklı tür ilişkiler içinde o güne kadar yapılanlardan farklı ilişkiler oluşturulmasıyla yeni ve farklı sonuçlara götüren sıra dışı bir düşünme biçimidir (Robinson, 2003), bilinen bağlantılardan yepyeni bir şeyler çıkarmak, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak ve özgün bir bireşime varmaktır (San, 2004). Yaratıcılık içerisinde üretkenliği, özgünlüğü, düş gücünü, merakı, kanıksanmışın dışında düşünmeyi ve problem çözmeyi kapsar (Sharp, 2004; Woolf ve Belloni, 2005).

Yaratıcılık keşfetmeye, araştırmaya, incelemeye ve değerlendirmeye olanak tanır (Mayesky, 1995). Yaratıcılık düşünme süreci içinde duyarlılığı, özgünlüğü ve esnekliği ortaya çıkartır (Adıgüzel, 2018). Aynı zamanda yaratıcılık, farklı ve yeni bir şey yapmanın coşkusunu ve heyecanını çocuğun kendisine yaşatır (Woolf ve Belloni, 2005). Bütün bu yönleriyle yaratım süreci, çocuğun başarıya yönelik güdüsünü yapılandırır (Yıldırım, 1998). Bu süreç içinde çocuk eylem ve davranışlarını önemser; bu durum çocuğun özsaygısını geliştirir (Striker, 2005). Yaratma sürecinde bulunan araştırma, bulma, deneme, sınama, kalıplardan kurtulma, sezgi, imgelem, uslamlama gibi olgu, nitelik ve yetilere özgünlük, sonuç ve merak da eklenmelidir (San, 2004).

Yaratıcılık, süreçle bu süreç sonunda ortaya çıkan özgün ürünün toplamı (Sönmez, 1995), değişen koşullara uyum sağlayacak kadar esnek, fikirleri hızlı bir şekilde sıralayacak kadar akıcı, alışılmıştan farklı olacak kadar özgün düşünme (Senemoğlu, 1999), bireye ait kişisel ve sosyokültürel ortamın etkileşimi ile ilişkili olarak biçimlenen bilişsel bir mekanizma (Önal, 2011), var olan durumlar karşısında insanın kendine özgü deneyimlerinden elde ettiği birikimlerini, duyarlılığını ve hayal gücünü kullanarak orijinal bir yola girmesi ve özgün sonuca ulaşması (Çellek, 2002), bireyin kavraması, algılaması, hassasiyeti, sezgisi, bilinçli davranması, farklılıklara açık olması, olaylara değişik açılardan bakabilmesi ve buluş yapabilmesi gibi bilişsel bir süreç (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997), problemi görebilmek ve probleme karşı yeni bir çözüm yolu bulabilmek, düşünce ve nesnelere yeni ilişki kurabilmek (Emir ve Bahar, 2003), var olan bir ürünü geliştirirken ya da yeni bir ürün oluştururken problemin fark edilmesi ve çözülmesidir (Aktamış ve Ergin, 2006). Bütün bu tanımlamalar incelendiğinde, akıcılık,

esneklik, özgünlük, ayrıntılandırma, sorunları tanıyabilme ve onlara karşı duyarlı olma, imgeleme, belirsizlikten korkmama, dönüştürme, mantıksal düşünme, sentez, sezgi, sınırları aşma, sıra dışı bağlantılar kurma, tahmin, yarım bırakmama, yoğunlaşma gibi beceriler yaratıcılık içinde oluşan beceriler olarak görülebilir (Özden, 2005).

Yaratıcılık ile ilgili bütün bu tanımlamalar dikkatli bir biçimde incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir (Ülgen,1995):

1. Birey işini planlarken düş gücünü kullanabilmelidir.
2. Bilim ve sanat dallarına bakıldığında her alanın kendine has sembolleri ve bu sembolleri içeren araç ve gereçleri vardır. Özgün ve yeni bir yapının meydana gelebilmesi için kişinin ilgi duyduğu alana yönelik araç ve simgeleri çok iyi kavraması gerekir.
3. İş, düşünce ve duygu birlikteliği içinde sürekli olarak özen ve ilgiyle gerçekleştirilmelidir. Birey, hedefine yönelik olarak kendi işine yoğunlaşabilmelidir.
4. Oluşturulan ürün, farklı ve özgün olmalıdır.
5. Olgular arasında bağlantılar kurma becerisi, bilgi üretiminde akıcılık ve düşünmeye yönelik olarak esneklik önemlidir.
6. Hangi zaman diliminde yaratıcı düşünmenin belireceği önceden bilinemez. Kişiye gereksinim duyduğu kadar zaman, kendi kendine kalma ve bol araç-gereç olanağı verilmelidir. Böylelikle özgün ürünler aniden belirebilir.
7. Yaratıcılık duygusal, algısal ya da kültürel olarak bir birlikteliği ortaya koyar.

Yaratıcılık karar verme, problem çözme ve kendini anlatma becerileriyle ilgili bir süreçtir. Bununla birlikte, özgünlüğün ve yeniliğin temeli olan başat bir düşünme becerisidir (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Yaratıcılığın süreç ve sonuç içeren bir kavram olduğu ve sürecin sonuna gelindiğinde özgün bir düşünce oluşturma gerektiği bilinmelidir (Ritter, Baaren ve Dijksterhuis, 2012). Bununla birlikte, yaratıcılık alışılmışların dışına yönelmek, başka şeylere neden olan yeni ve farklı bir şey bulmak, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, problemlere yönelik farklı çözümler getirmek, bilinenlerin dışında yeni bir yöntem ya da teknik bulmak, bilinmeyenin kendisine doğru adımlar atmak, bizlere dayatılmaya çalışılan düşünce süreçlerini yıkmak, insanlara yararlı olan bir aygıtı ya da bir aracı bulmak, ortaya yeni fikirler koyabilmek, var olan kalıpları yıkmak ve yeni bir bağlantı kurmaktır (Rıza, 2001). Bu durumda yaratıcılık, var olan problemi algılamak, probleme anlam vermek,

yorumlamak olarak düşünülebilir (Özcan, 2000). Daha farklı bir anlatımla, yaratıcılık için problemi doğru tanımlamak ve kapsamını sınırlamak, daha sonra uygun basamakları kullanarak yeni bir ürün ortaya koymak gerekmektedir. Çünkü yaratıcılık bir süreç işidir; yaratıcı bireyler problemleri çözmeye ilişkin olarak yoğun bir biçimde çalışırlar ve bu çabalarına yönelik olarak iyileştirme ve değişikliklerle çözüm ve düşüncelerini değiştirerek geliştirirler (Gürol, 2006). Bu anlamda düşünmeyi geliştirme, bir olay ya da durum hakkında alışılmadık ya da sıra dışı bir biçimde bilinen çerçevenin dışında düşünmek anlamına gelir (Yıldırım, 2007).

Problemlere, bilgisel boşluk ve eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluklara karşı hassas olma, çözümler arama, tahminler yürütme veya eksiklikler hakkında denenceler oluşturma, bu denenceleri test etme, yeniden test etme, olasılıkları biçimlendirip yeniden test etme ve son olarak sonuçları iletme olan yaratıcılık temelde bir yaratım işidir (Torrance, 1966). Bu yönüyle yaratıcılık, problemlerin çıkışından çözüm yolları bulmaya kadar problem çözme süreçlerinde etkili olan bir düşünme biçimi, alışılmış ve bilinenin tam tersi olan bir davranış ya da ürün olarak adlandırılır (Koray, 2004). Bu durum yaratıcılığı, kanıtlanmış özgünlüğe sahip ürünler ya da başarılar olarak değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Sıra dışı bağlantıları görme, eksik olan kısmını ekleme, bir olayın ve aracın fazla olan kısmını çıkarma, hiç kimsenin duymadığını duyma, görmediğini görme, kimsenin yapmadığını yapma, bağlantılarla yeni bir durum ortaya çıkarma, özgün ürünler elde etme yaratıcılıkla ortaya çıkartılan özgün ürünlerin başat değişkenleridir (Doğanay, 2000; Fisher, 1990; Rawlinson, 1995; Yıldırım, 1998). Bütün bu değişkenler yaratıcılığı, insana yönelik bütün dış ve iç gizilgüçlerin etkinleştirilmesi olarak problem çözme sürecine götürmektedir (Sancar, Ersoy, Baykent ve Çakırokkalı, 1996).

Yaratıcılık, her insanda farklı düzeylerde olan bir beceridir (Rouquette, 2007; Runco, 1996). Bu beceri, insana, henüz doğru yanıt bulunmayan problemlere yeni buluşlar, çözümler, düşünceler ve yollar geliştirme olanağı tanır (Senemoğlu; 2011). Aynı zamanda bu beceri, bireyin problem çözerken, yorum yaparken, karar verirken kullandığı becerilerin kaynağını oluşturur (Sevinç, 2004). Yaratıcılığın kaynakları; yeni bir bakış açısı, deneyimlerden elde edilen motivasyon, yeni fikirler, tesadüfler ve sanatçılarda görülen tarz olarak sıralanabilir (De Bono, 1992). Torrance (1966) ise bu becerileri, uyumsuzluğa ya da probleme karşı çözüm arama, duyarlı olma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ve yeniden sınaama, güçlükleri belirleme ve tahminlerde bulunma olarak belirlemiştir. Yaratıcılığın amacı ise yeni düşünce ve seçenekler oluşturmaktır (De

Bono, 1997). Daha farklı bir anlatımla yaratıcılığın akıcılık, özgünlük, esneklik ve ayrıntılaşma olarak dört amacının olduğunu söylenebilir. Akıcılık bellekte depolanan bilgi ya da becerilerin ihtiyaç duyulduğu zamanda akıcı ve hızlı bir biçimde ele alınmasıdır. Esneklik ise bir probleme yönelik olarak kalıpları yıkararak kendin olarak düşünmektir. Özgünlük problemi bilinmedik ya da alışılmadık bir biçimde çözmektir. Ayrıntılaşma ise; herhangi bir uyarana yönelik olarak yeni eklemeler yapmaktır (Fisher, 1990). Bu amaçlar doğrultusunda birey alışılmış olanın tam tersi olan bir düşünme süreci ortaya çıkartabilir (Dikici, 2001). Bununla birlikte birey, eksik ve rahatsız edici değişkenleri sezebilir, çözüme ilişkin varsayım ve tahminlerde bulunabilir, sonucun desteklemediği hipotezleri değiştirip geliştirebilir (Torrance, 1995).

Yaratıcılıkla ilgili ürün, süreç ya da bireysel özelliği olarak farklı boyutlarda tanımlamalara rastlansa da her şekilde yaratıcılığın gelişmesi ya da engellenmesinin çevresel değişkenler tarafından etkilendiği söylenebilir (Öncü, 1992). Yalın bir anlatımla, yaratıcılık bireyin kültürel olarak kabul edilebilir ürünler üretmesidir. Bu tanıma göre, bir süreç sonunda elde edilen çıktının yaratıcı olduğunu söylemek kültürel öğeler gibi bazı sosyal değişkenlerin varlığını gerektirmektedir. Csikszentmihalyi'ye (1996) göre ise yaratıcılık, bireyin kendi için kullandığı bir tanımlama değildir. Yaratıcılık, toplumda yaşayan bireylerin birbirlerine yönelik olarak oluşturduğu bir tanımlamadır. Bu durumda yaratıcılık insanların belleklerinde değil, insanın eylem ve düşüncelerinin sosyo-kültürel durum ve ortamlarla etkileşimiyle oluşur. Bununla birlikte, üretim ve sosyo-kültürel etkenlerin yanı sıra yaratıcılıktan söz edilebilmesi için şaşırtıcı olmak da oldukça önemlidir (Bruner, 1962). Bütün bunların dışında yaratıcılık sanatsal süreçlerde olduğu kadar teknik ve bilimde de önem kazanmıştır. Özellikle bilimsel yaratıcılıkta denence geliştirmek, önceki bilinenlere ekleme yaparak özgün bir ürün ortaya koymak; sanattaki yaratıcılıkta ise, genellikle önceki yorumlara gereksinim duymadan duygulara ve yaşama yeni yorumlar katmak temel olmuştur (Oğuzkan, Demirel ve Tür, 1999).

Yaratıcılık olgusu kendiliğinden ortaya çıkan ya da gelişen bir durum değildir. Yaratıcılıkta farklı türdeki düşüncelerin ve farklı çözüm önerilerinin olması gerekmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın her evresinde mantıklı ve akılcı bir düşünmenin yanında, imgesel ve sezgisel bir düşünme de gerçekleşmektedir (Demirci, 2007). Bunun yanında yaratıcılığın gelişimine katkıda bulunan bazı öğeler bulunmaktadır. Söz konusu öğeler alanyazında aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yuk ve Cramond, 2006):

1. Akıcılık: Açık veya kapalı problemler ile açık veya kapalı fikirlere karşılık birçok fikir üretebilme,
2. Esneklik: Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirme, farklı kategorilerde fikirler üretebilme ve karşılaşılan durumlara farklı perspektiflerden bakabilme,
3. Orijinallik: Farklılıkları dile getirme ve nadir olan düşünceleri ortaya atabilme,
4. Detaylandırma: Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme, geliştirme, fikirlere kendi düşüncelerini de ekleme ve fikirleri tamamlayabilme,
5. Problemlere karşı duyarlı olma: Problemleri tespit etme, sorunları ortaya çıkarma, güzel sorular sorabilme ve eksik olan bilgileri fark edebilme,
6. Problemi tanımlama: Problemlerin önemli ve önemsiz olan kısımlarını birbirinden ayırarak gerçek problemi tanımlama, sorunları netleştirme ve problemi basit hale getirebilme,
7. Hayal etme: İmajinasyon teknikleri kullanarak objeleri zihninde canlandırma, nesnelere akıl gözü ile görebilme, nesnelere zihninde tasvir ve fikirler ile manipüle edebilme,
8. Gerileme yeteneği (Özgürlük): Çocuklar gibi düşünebilme, çocuklar gibi gelenek ve normlardan uzaklaşma, herhangi bir şeyin nasıl olduğunu düşünmeden özgür bir biçimde hareket edebilme, eylemde bulunabilme, böyle gelmiş böyle gider düşüncesini reddedebilme,
9. Analog düşünme: Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarlama ve nakledebilme,
10. Analiz: Konuları detaylandırabilme, konuyu bütün görebilme veya parçalara ayırma,
11. Sentez: Bağlantıları görebilme ve parçaları bir araya getirerek işe yarayacak yeni bir forma kavuşturma,
12. Dönüştürme: Nesnelere yeni anlamlar kazandırabilme, bir fikir ya da objeyi yaratıcı bir şekle dönüştürebilme,
13. Sınırları genişletme: Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme, nesnelere karşılaşılan yeni durumlarda farklı amaçlar için kullanabilme,
14. Sezgi: Doğal çıkışlar yapabilme, sahip olunan yetersiz bilgilere rağmen durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilmedir.

Yaratıcılık süreci ise “Zor durumların belirlenmesi, problemi/sorunu ifade etmek, problemi araştırma, düşünce üretme” olarak dört basamaklı olarak incelenmiştir.

- Zor Durumların Belirlenmesi: Sorun ve problemler apaçık ortada olabileceği gibi gizil de olabilir. Bir olgunun problem olarak algılanması kişiye özel bir durumdur. Kişi bu soruna cevap verirse yaratıcı süreç başlamış olur.
- Problemi/Sorunu İfade Etmek: Probleme yönelik farklı ifadeler, farklı düşünceleri içerir. Bu nedenle olabildiğince çok tanımda bulunmak önemlidir. Bu aşamada problem, kişinin sadece tek bir yönden soruna yaklaşması ve farklı çözümleri görememesidir.
- Problemi Araştırma: Bu süreçte kişi kendi var olan bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanabileceği gibi konu ile ilgili kişilerle de konuşup fikir alabilir, gözlemler yapabilir ve kaynakları inceleyebilir.
- Düşünce Üretme: Bu aşamada hangi hareketin uygulanabileceği ya da hangi fikrin benimseneceği belirlenir. Bu süreçte alışlagelmemiş ve başkaları tarafından uçuk olarak kabul edilen fikirler göz ardı edilebilir. Başka bir hata da fikre çabuk ulaşmak için bu süreci hızlı geçmektir (Yuk ve Cramond, 2006).

Ruggiero’ya (2004) göre yaratıcılığın iki uygulama alanı vardır. Bunlar problem çözme ve tartışmalı sorunları çözüme kavuşturmadır. Yaratıcılığı kullanarak problem çözme yolları aşağıdaki gibidir:

1. Yeni bir yaklaşım edinmek: Problemin çözümü için bilindik ve alışlagelmiş yöntemlerin işe yaramaması durumunda problemlere farklı bir yaklaşım ile bakabilmek.
2. Yeni bir yöntem oluşturmak ya da değişiklik yapmak: Problemin çözümü için var olan yöntemi geliştirmek.
3. Ürün ya da işlem icat etmek.
4. Varlıkların yeni işlevlerini bulmak.
5. Bir şeyleri iyileştirmek.
6. Bir konsepti yeniden tanımlamak.

Arenofsky (Akt.: Yeloğlu, 2007) yaratıcılığı yok eden nedenleri şu biçimde ele almaktadır:

1. Çevre: Bireyin kendisinin bulunduğu çevresel koşulların uygun olmaması, bulunduğu çevre içinde kendisini rahatsız hissetmesi yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir.
2. Eleştiri: Bireysel ya da grup içinde üretilen ürün ve düşüncelerin sürekli olarak eleştirilmesi yaratıcılığı olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Çünkü üretilen ürün ve düşünceler bireyin gelişimine engel olmaktadır.
3. Kuşku: Üretilen ürün ve düşünceler üzerinde duyulan kuşklar o ürün ve düşüncelerin özgünlüğünün kaybolmasına neden olmaktadır.
4. Rutinlik: Üretilen her ürün ve düşüncelerin aynı yollardan yapılması ve farklı seçeneklerinin sunulmaması sonucu yaratıcılığın zamanla değerini yitirmesine neden olmaktadır.
5. Stres: Bireyin kendisine yapılan baskılar, onun stres düzeyinin artmasına ve yaratıcı özelliklerinin kaybolmasına yol açmaktadır.
6. Zaman ayarlamasındaki sıkıntılar: Zaman içinde yaratıcı bir düşüncüyü sürekli olarak elde tutma isteği yaratıcılığın kendisini olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

Yaratıcı düşünme, yeni ve alışılmamış ürünler oluşturma, keşfetme, düş gücünü kullanma, varsayımda bulunma, öngörme süreci (Sternberg, Grigorenko ve Singer, 2004), becerilerini eşsiz, kullanışlı ve değerli düşünceler üretmek için kullanmak (Chaffee, 1990), buluşçu, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, eski sorunlara farklı ve yeni çözüm yolları getiren ve yenilik arayan bir düşünce (Yenilmez ve Yolcu, 2007), düş gücünü kullanarak yeni bir şeyler bulma (Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven, 2011), bireyin özgün, yeni düşünceler ortaya koyarak yeni çözümler bulması ve senteze ulaşmasını sağlayan bir yaklaşım (Demirel 2003), ideal çevresel koşullar ve gerekli yoğunlaşma sağlandığı zaman gerçek yaşamdaki yaratıcılığın öngörüsü (Hargreaves, 2012), yeni, özgün, geleceğe dönük olarak değişimin kaynağı ve düşünme sürecinin ilk aşaması (Argun, 2012), yaşam uyarlanabilen bir düşünme üretme süreci (Fisher, 1990), karar verme, problemleri çözme ve kendini ifade etme becerileri ile yakından ilişkili bir yetenek (Duran ve Saraçoğlu, 2009), bireyin farkında olduğu ve bilinç altında oluşan, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinlik (Yalçın ve Yaman, 2005), gelişimin tüm yönlerini destekleyen bir yeti (San, 1979), daha önce ilgi ya da ilişki kurulmamış düşünce ve nesnelere arasında bağlantı kurulmasıdır (Rawlinson, 1995).

Yaratıcı düşünme, her düzeyinde bilimsel yaklaşımı ve mantıksal düşünmeyi içermektedir. Bununla birlikte yaratıcı düşünme, bilimsel bir düşünme etkinliği ve eylemidir. Bu bakımdan bu süreç sonunda önemli olan yaratıcı bir çözüm ve ürün ortaya koymakla birlikte bu süreci yaşamın her alanında etkin bir biçimde uygulamaktır (Koray, 2004). Aynı zamanda, yaratıcı düşünme iraksak düşünmeyi de kapsamaktadır. Iraksak düşünme, birçok doğru yanıtı olan ya da herhangi bir yanıtı olmayan problemlere olasılıklı yanıtlar üretebilmektedir ve yaşamın karmaşık sorularının çoğunu yanıtlamada yardımcı olmaktadır (Gartenhaus, 2000). Iraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnek ve daha çeşitli düşüncelerin akımına izin verdiği için yaratıcı düşünmeyi daha iyi ifade etmektedir (Cropley, 1997). Aynı zamanda, düş gücü de yaratıcı düşünmeyle ilgili ele alınan diğer bir kavramdır. Düş gücü, var olmayan imge ve sembollere biçim vermek için bilişsel bir güçtür. Yaratıcılık ise gerçeğe dayalı olarak düş kurulan bir olay, olgu ya da nesne biçimini değiştirmektir. Yaratıcılık, her zaman düş gücünü içerir; yalnız düş gücünün kullanıldığı her zamanda yaratıcı bir durum söz konusu olmayabilir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013). Yaratıcı düşünme, esneklik, özgünlük, olayları farklı yönleriyle algılama, farklı olayların farkına varma, çoklu seçenekler üretme gibi becerileri içerisinde barındıran bir süreçtir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu bakımdan, yaratıcı düşünme sıradışıdır (Ruggiero, 2004).

### **Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Becerileri**

İyi bir düşünür olmak ne demektir? Geleneksel olarak, iyi bir düşünür olmak, bazı eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilere sahip olmak anlamına gelir. İyi düşünürlerin kesinlikle düşünme becerileri vardır (Tishman ve Andrade, 1996). Ama yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmak yaratıcı olmayı garanti etmez veya tek başına yeterli değildir. Bireyin yaratıcı düşünme becerilerini ve diğer kişisel özelliklerini kullanma eğiliminde olması gerekir. Başka bir anlatımla beceri olmadan eğilim ortaya çıkmazken, eğilim olmadan da becerinin bir ürüne veya fikre dönüşmesi çok zor görünmektedir (Özgenel, 2017). Motivasyonlar, tutumlar, değerler ve zihin alışkanlıkları iyi düşünmede kilit rol oynamaktadır ve büyük ölçüde insanların duygusal yeteneklerini hesaba katmak için düşünme becerilerini kullanıp kullanmadıklarını belirleyen unsurlardır (Tishman ve Andrade, 1996). Norris'e (1994) göre ise, bireyler ya belirli becerileri kullanmak için alışkanlıklar oluşturmaları ya da sahip oldukları becerileri açık bir şekilde düşünmeli ve

kullanmayı tercih etmelidir. Belirli koşullar altında düşünme becerisine sahip bir kişi, ancak bu şekilde eğilime sahip olduğunda bunu yapacaktır (Tishman ve Andrade, 1996).

Yıldırım'a (1998) göre, yaratıcı düşünmenin gelişmesi için gerekli tutumlar şu şekilde özetlenmektedir:

1. Çabuk karar vermeme,
2. Düş gücünü kullanabilme,
3. Esnek düşünebilme,
4. Farklı olmayı göze alabilme,
5. Her şeyi siyah beyaz görmeme,
6. Hızlı akıl yürütme,
7. Konuya çabuk odaklaşabilme,
8. Mizah duygusuna sahip olma,
9. Mükemmelliyeççi olmama,
10. Yüksek özgüvene sahip olabilme.

Yaratıcılığın 5 temel eğilimini Spencer, Lucas ve Claxton (2012), aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Meraklı: Yaratıcı bireyler, ilgi çekici ve kayda değer soruları ortaya çıkarmak konusunda başarılıdır.

- \* Merak etme ve sorgulama
- \* Keşfetme ve araştırma
- \* Zorlu hipotezleri (varsayımlar) ortaya çıkarma

2. Israr eden (inatçı):

- \* Zorluklarla mücadele etme
- \* Farklılık konusunda cesaretli olma
- \* Belirsizliğe katlanma

3. Düş gücü yüksek:

- \* Olasılıkları düşünme
- \* Bağlantılar kurma
- \* Sezgiyi kullanma

4. İşbirliğini seven:

- \* Elde edilen ürünü paylaşma
- \* Geribildirim alma ve verme

\* Uygun işbirliği yapma

5. Disiplinli: Yaratıcı ürünü şekillendirmek ve uzman olmak için bilgi ve yeteneğe ihtiyaç vardır.

\* Teknik geliştirme

\* Eleştirel yaklaşma

\* Sanatla uğraşma ve geliştirme

Perkins'e (1991) göre yaratıcı düşünme sürecini ortaya çıkartan beceriler ise şu biçimde sıralanmaktadır:

1. Yaratıcılık bazen yoğun bir biçimde eylem ve çalışmaların sonunda bilişin özgür olduğu bir zamanda oluşabilir.
2. Yaratıcı düşünmede önemli olan dışsal güdülenmek değildir. Bu süreçte daha çok içsel güdülenme önemlidir. Başarı üzerinde dışsal ödül ya da uyarıların etkisi içsel güdülenmeye göre daha geçicidir.
3. Düşüncelerin baştan ve yeniden biçimlendirilmesi yaratıcılığın kendisini ortaya koyar. Yaratıcı süreçte ortaya çıkan ürünler genellikle daha önceden görülmemiş bağlantıların görülmesiyle ve yeniden oluşturulmasıyla meydana gelir.
4. Yaratıcılık, genelde yoğun bir biçimde istek ya da çaba gerektirir.
5. Yaratıcı süreç, daha çok bilişin uç bölümlerinde çalışmayı zorunlu kılar. Başka bir söyleyişle, bilişin kolaylıkla baş edebileceği ya da çözümüne alışkın olduğu problemler genelde yaratıcılığı ortaya çıkarmaz.

Guilford (1950; Akt: Sünbül, 2000) ise yaratıcı düşünmenin gelişmesi için gerekli olan yedi temel beceriye dikkat çekmiştir. Bu beceriler şu şekildedir:

1. Alışılmamış ve kanıksanmamış; özgün düşünceler üretebilme,
2. Herhangi bir düşünceden diğerine kolaylıkla geçebilme,
3. Değerlendirme yapabilme,
4. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme,
5. Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
6. Problemlere karşı hassasiyet gösterme,
7. Bireşim yeteneğine sahip olmadır.

Öncesinde ilişkilendirilmemiş nesne ve kavramlar, olaylar, durumlar arasında bağlantı kurabilme, yeni yaşantı ve deneyimler kazanabilme ile farklı yolları deneyebilme

yaratıcı düşünme sürecini ortaya koyan ortak özelliklerdir (Temizkan, 2011). Bununla birlikte, yaratıcı düşünme sürecinde bireyin çözüm yollarına yönelik düşüncelerinin olmasının yanı sıra konunun çözümünde farklı düzeylerde de düşünebilmesi ve ilgili düşünceleri de değerlendirebilecek kadar esnek ve özgün bir bakış açısına sahip olması önemlidir (Starko, 2010).

Ülgen (1995), yaratıcı düşünmeyi tanımlamaya çalışmak yerine bir süreç olarak anlamaya çalışmanın yararlı olacağını belirterek bu sürece ilişkin bazı özellikleri sıralamaktadır:

1. Yaratıcı düşünme sürecinde oluşturulan ürün özgün olmalıdır.
2. Düşünmede esneklik, olaylar arasında bağlantılar kurma ve bilgiyi üretmede akıcılık önemlidir.
3. Bilim ve sanat dallarına yönelik simgeler çok iyi öğrenilmiş olmalı ve birleştirilebilmelidir.
4. Etkinlikler, düşünce ve duygu birlikteliği içinde sürekli olarak özen ve ilgiyle yapılmalıdır.
5. Birey, hedefine yönelik olarak kendi işine yoğunlaşabilmelidir.
6. Bireye yeterince zaman ve materyal verilmelidir, çünkü yaratıcı ürünün hangi zaman diliminde ortaya çıkacağı öngörülemez.
7. Yaratıcı düşünme algısal ve kültürel öğelerden etkilenmektedir.

Tablo 7’de Wallas (1926), Rossman (1931), Osborn (1953), Isaksen ve Treffinger (1985) tarafından ortaya konulan yaratıcı düşünme süreçlerindeki aşamalara yer verilmiştir:

Tablo 7

*Yaratıcı Düşünme Süreçleri*

Yaratıcı Düşünme Süreçleri			
Wallas (1926)	Rossmann (1931)	Osborn (1953)	Isaksen ve Treffinger (1985)
Hazırlık; problemi ya da gereksinim duyulanı belirleme, beyin fırtınası yapma	Bir gereksinim ya da güçlüğü gözlemeleme, Gereksinimi çözümlenme	Yönlendirme; sorunu belirleme	Hedefi bulma
Kuluçka; bilgiyi düzenleme, düşünme sürecini gözden geçirme, düşünceleri sindirme, bilişsel süreçleri kullanma	İhtiyacı analiz etme, Elde edilen bilgilerin incelenmesi	Hazırlık; uygun veriyi toplama	Gerçeği bulma
Aydınlanma; farklı bir düşüncenin oluştuğu, bir düşünce veya çözümün birden şimşek gibi çakması	Analizlerin hesaplanması, Çözümlerin olumsuz ya da olumlu yönlerinin analizi	Analiz; konuya yönelik uyararı dağıtmak, Düşünce; fikirlerle seçenekleri belirlemek, Kuluçka; aydınlanma sürecini ortaya çıkarmak için gerekli olan izinler	Problemi keşfetme, düşünceyi bulma,
Doğrulama; Kontrol etme, eğer çözüm, probleme uygunluk gösteriyorsa çözümün genellenmesi ve uygulanabilirliğini sağlama	Yeni fikrin doğumu, olasılığı en yüksek olduğu düşünüleni deneme ve somut hale getirme	Bireşim; parçaları bir araya getirme, Değerlendirme; fikirleri yorumlama/yargılama	Çözümü keşfetme, kabul etme,

(Aktamış ve Ergin, 2007).

Tablo 7’de sunulduğu gibi, yaratıcı düşünme Wallas’a (1926) göre hazırlık, aydınlanma, kuluçka ve doğrulama süreçlerinden oluşmaktadır. Hazırlık sürecinde, problemi veya ihtiyaç durumunu belirleme, beyin fırtınası yapma; kuluçka sürecinde zihinsel süreçleri kullanarak belirli bir noktaya gelebilme, bilginin kendisini düzenleme, düşünme sürecini gözden geçirme, fikirleri sindirme; aydınlanma sürecinde, farklı tür düşüncenin oluştuğu, bir düşünce ya da çözümün birden oluşması; doğrulama sürecinde, kontrol etmeyle birlikte eğer çözüm probleme uygunluk gösteriyorsa çözümün genellemesini ve uygulanabilirliğini sağlama becerileri ortaya çıkmaktadır. Rossmann’a (1931) göre hazırlık sürecinde, bir gereksinim ve zorluğu gözlemeleme, gereksinimi çözümlenme; kuluçka sürecinde, ihtiyacı analiz etme, bilginin irdelenmesi; aydınlanma sürecinde, çözümlerin dezavantajları ve avantajlarının çözümlenmesi ve çözümlerin formüle edilmesi; doğrulama sürecinde, yeni düşüncelerin doğumu, keşfetme olasılığı en

yüksek olduğu düşünülmesi deneme ve somut hale getirme becerileri ortaya çıkmaktadır. Osborn'a (1953) göre yönlendirme sürecinde, problemi gösterme; hazırlık sürecinde, uygun veriyi toplama; analiz, düşünce ve kuluçka sürecinde, konuya yönelik uyarıyı vermek, aydınlanmaya izin verme, düşüncelere yönelik seçenekleri biriktirmek, davet etme; sentez ve değerlendirme sürecinde, parçaları bir araya getirme ve düşünceleri yargılama becerileri ortaya çıkmaktadır. İsaksen ve Treffinger'e (1985) göre ise, hazırlık sürecinde, hedefi bulma; kuluçka sürecinde, gerçeği bulma; aydınlanma sürecinde, düşünceyi ve problemi bulma; doğrulama sürecinde, çözümü ve kabulü bulma becerileri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8

*Cropley'e (2001) Göre Yaratıcı Düşünme Süreci*

YAPI	SÜREÇ	SONUÇ	GÜDÜLENME	KİŞİLİK	DUYGULAR
HAZIRLIK	-Problemi tanımlama -Hedefleri kurma -Yakınsak Düşünce	-İlk etkinlik -Genel Bilgi -Özel bilgi	-Problem çözmeye girme (içsel) -İlerlemeyi umut etme(dışsal)	-Eleştirel tutum -İdeallik	-Memnun olmama
BİLGİ	-Hissetme -Öğrenme -Hatırlama -Yakınsak düşünme	Özel bilgiye odaklanma -Bilişsel öğelere zengin destek	-Bilgiyi seçme ve karar verme için isteklilik	-Bilgiyi seçme ve karar verme için isteklilik	-İlgi duyma -Merak
KULUÇKA	-İraksak düşünce -İşbirliği yapma -Bağlantılar kurma	-Biçimler	-Zorluklar için irade -Belirsizliklere tahammül etme	-İsteklik -Hayal gücü -Uyumsuzluk -Cesaret	-Kararlılık -Etkileycilik
AYDINLANMA	-Gelecek vaat eden yeni biçimleri kabul etme	-Yeni biçimler	-Sezgi -Heyecanı azaltma	-Duyarlılık -Açıklık -Esneklik	-Heyecanlı olma
DOĞRULAMA	-Yeni biçimin etkililiğini ve uygunluğunu kontrol etme	-Uygun çözümlerin etkililik ve uygunluğunu gösterme	-Bitirmek için istekli olma (içsel) -Kaliteyi başarmak için istek duyma	-Gerçeklere ait güçlü duyular -Kendini eleştirme	-Tatmin etme -Övünç duyma
İLETİŞİM	-Başarıyla bitirme -Dönütler sağlama	-Yapılan şeyin başkaları için de çalışabilir olması	-Taktire istek duyma (içsel) -Alkış ve ödüllere istek duyma (dışsal)	-Kendine güven -Özerklik -Başkalarının inançlarına saygı	-Tatmin etme -Ümit etme -Endişe etme
ONAYLAMA	-Etkililiği ve uygunluğu değerlendirme	Ürünün yetkililerce övülmesi (öğretmen vs.)	-Övgü için istek duyma -Uzman davranışı	-İnatçılık -Esneklik	-Coşkunluk

Tablo 8’de sunulduğu gibi, Cropley’in (2001) yapmış olduğu değerlendirmede, yaratıcı düşünme sürecini yapı olarak “hazırlık, bilgi, kuluçka, aydınlanma, doğrulama, iletişim ve onaylama” bağlamında sınıflandırmıştır. Süreç olarak, hazırlık evresinde “Problemi tanımlama, hedefleri kurma yakınsak düşünce”, bilgi evresinde “hissetme, öğrenme, hatırlama ve yakınsak düşünme”, kuluçka evresinde “ıraksak düşünce, işbirliği yapma, bağlantılar kurma”, aydınlanma evresinde “gelecek vaat eden yeni biçimleri kabul etme”, doğrulama evresinde “yeni biçimin etkililiğini ve uygunluğunu kontrol etme”, iletişim evresinde “başarıyla bitirme, dönütler sağlama” ve onaylama evresinde “etkililiği ve uygunluğu değerlendirme” bağlamında özellikleri tanımlamıştır. Sonuç olarak, hazırlık evresinde “ilk etkinlik, genel bilgi, özel bilgi”, bilgi evresinde “özel bilgiye odaklanma, bilişsel öğelere zengin destek”, kuluçka evresinde “biçimler”, aydınlanma evresinde “yeni biçimler”, doğrulama evresinde “uygun çözümlerin etkililik ve uygunluğunu gösterme”, iletişim evresinde “yapılan şeyin başkaları içinde çalışabilir olması” ve onaylama evresinde “ürünün yetkililerce övülmesi (öğretmen vs.)” bağlamında özellikleri tanımlamıştır. Güdülenme olarak, hazırlık evresinde “problem çözmeye girme (içsel), ilerlemeyi umut etme (dışsal)”, bilgi evresinde “bilgiyi seçme ve karar verme için isteklilik”, kuluçka evresinde “zorluklar için irade, belirsizliklere tahammül etme”, aydınlanma evresinde “sezgi, heyecanı azaltma”, doğrulama evresinde “bitirmek için istekli olma (içsel), kaliteyi başarmak için istek duyma”, iletişim evresinde “taktire istek duyma (içsel), alkış ve ödüllere istek duyma (dışsal)” ve onaylama evresinde “övgü için istek duyma, uzman davranışı” bağlamında özellikleri tanımlamıştır. Kişilik olarak, hazırlık evresinde “eleştirel tutum, ideallik”, bilgi evresinde “bilgiyi seçme ve karar verme için isteklilik”, kuluçka evresinde “isteklik, hayal gücü, uyumsuzluk, cesaret”, aydınlanma evresinde “duyarlılık, açıklık, esneklik”, doğrulama evresinde “gerçeklere ait güçlü duyular, kendini eleştirme”, iletişim evresinde “kendine güven, özerklik, başkalarının inançlarına saygı” ve onaylama evresinde “inatçılık, esneklik” bağlamında özellikleri tanımlamıştır. Duygular olarak, hazırlık evresinde “memnun olmama”, bilgi evresinde “ilgi duyma, merak”, kuluçka evresinde “kararlılık, etkileycilik”, aydınlanma evresinde “heyecanlı olma”, doğrulama evresinde “tatmin etme, övünç duyma”, iletişim evresinde “tatmin etme, ümit etme, endişe etme”, onaylama evresinde “coşkunluk” bağlamında özellikleri tanımlamıştır.

Wallas’ın (1923) yaptığı sınıflama yaratıcı düşünmeyi öncelikle hazırlık evresi olmak üzere kuluçka, aydınlanma ve doğrulama evresi olarak ortaya koymuştur:

1. *Hazırlık Evresi:* Bu evrede kişi problemi ya da ihtiyaçları tanımlayarak bilgi toplar, problemle ilgili fikirler üretir ve işlevsel fikirler bulur. Sorun hakkında detaylı bilgi toplanarak önceki çözüm yolları gözden geçirilir.
2. *Kuluçka Evresi:* Süresi belirsiz ve zihnin hazırlık evresinde topladığı bilgileri incelediği aşamadır. Bu inceleme sırasında problem hemen çözülmediği için bilinçaltına atılır ve problemle ilgili bilinçli düşünülmez. Bu aşamada birey, değişik düşünce ve fikirleri birleştirerek problemi tanımlar ve çözümler üretmeye başlar.
3. *Aydınlanma Evresi:* Beynin sağ üst çeyreğinin devrede olduğu bu aşamada düşünceler yaratıcılığa temel oluşturmak üzeredir. Bu aşama genellikle anlık gerçekleşir, nerede ortaya çıkacağı öngörülemez, bir anda bağlantılar kurulur ve bir aydınlanma yaşanır. Bu aşamada fikirler, duygular ve düşünceler organize olarak çözümü ortaya çıkarır.
4. *Gerçekleme-Doğrulama Evresi:* Bu aşamada bir önceki aşamanın buluşları test edilir. Çözümün uygunluğu, geçerliği kontrol edilir. Bu aşamada artık mantıklı düşünme devreye girer, beynin sol yarı küresi devrededir ve fikirler ayrıntılı hale getirilir. Düşüncelerde bir zayıflık varsa belirlenir ve çözümü geliştirmek için gerekli değişiklikler yapılır (Akt: Starko 2010).

Wilson'a (1997) göre yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye ve yeni düşünceler oluşturmaya katkı sağlayan düşünme yolları şunlardır:

1. Yeni düşünceleri sıradan yerlerde aramak ve "esin'in gelmesini beklemek,
2. Beyin fırtınasını sık sık uygulamak,
3. Bir problemin parçalarına odaklanmak ve yeniden birleştirmek,
4. Tümünüyle evreni ya da büyük resmi görmek,
5. Düş gücüyle olasılıkları ya da farklı ve yeni düşünceleri meydana getirmenin belirli bir zaman alacağını bilerek beklemek ve ona göre hareket etmek,
6. Düşünceleri bir taslak olarak çizebilmeyi öğrenmek için görselliği vurgulamak ya da kavram haritaları yaratmak,
7. Yaratıcı düşünceler oluşturmak için öncelikle bireyin kendisini düşünceleri toplayan, bütünleştiren, düşünceler üzerine yeniden yoğunlaşan bir düşünce sanatçısı olarak görmesi gerekir.
8. Yaratım sürecinde elde ettiklerini kaydetmek,
9. Birçok düşünceyi bir araya getirip onları süzgeçten geçirerek geniş bir biçimde düşünebilmek,

10. Kalıplaşmamak ve tekdüze olmamak için farklı ve yeni şeyler düşünerek güç edinmek,
11. Farklı ve yeni bakış açıları elde etmek için iş arkadaşlarına, aile üyelerine, arkadaşlara, yabancılara ve tanıdıklara sorular sormak,
12. Yeni düşünceler ile kuramlar aramak ve diğer alanları keşfetmek,
13. Yeni düşünceler oluşturmak ve öğrenmek için düşüncelerde esnek olmak (Akt. Üstündağ, 2003).

Yaratıcı düşünmeyle oluşan davranışların bilişsel bileşimlerinin içeriğinde soyutlama, düzenleme, parçadan bütüne yönelme, parça bütün ilişkisini kavrayabilme, yeni bir ürün oluşturma, farklılıklara duyarlı olma, ayrıntılara dikkat etme, analitik düşünme becerisini ortaya koyma ve özgün sanatsal ürünleri oluşturma bulunmaktadır (Sevinç, 2004). Bu bakımdan, her alanda hızlı bir değişim yaşanırken ortaya çıkan yeni sorunlara yeni çözümler üretilmesi ve işlevsel bir yaklaşımın geliştirilmesi için yaratıcı düşünme becerileri gereklidir. Çünkü yaratıcı düşünme, duyuşsal ve bilişsel olarak bütün alanlarda her türlü etkinlik içerisinde rol oynamaktadır (Bentley, 1999). Yaratıcı düşünme becerileri, farklı koşullarda esneklik, akıcılık ve özgünlük içeren, alışılmamışın dışında farklı biçimlerde düşünmeyi içerir. Bu tür bir özgün düşünce, bireyin benzersiz yanıtlar oluşturabilmesine olanak tanır. Esneklik, farklı türdeki koşullara uyum sağlayabilme olarak tanımlanmaktadır. Akıcılık ise görüşlerin seri bir biçimde aktarılmasıdır (Senemoğlu, 1999).

### **Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri**

Yaratıcı bireyler alışılmamış fikirleri, alışılmamış anlaşılabilirlikte anlatan, iç görüler oluşturan, yeni bakış açıları geliştiren, önemli buluşlar yapan, özgün denemelerle dünyayı açıklamaya çalışan kişilerdir (Üstündağ, 2003). Bununla birlikte, yaratıcı bireyler öğrenmeye istekli, kalıplara sıkışmayan ve yeni düşünceler üreten kişilerdir (Adıgüzel, 2018). Guilford'a (1950, 1967, 1975) göre ise, yaratıcılık az da olsa bütün insanlarda görülebilmektedir. Ancak Guilford (1950, 1967, 1975) icat eden, planlayan, düşünsel ve sanatsal yapıtlar ortaya çıkartan insanların gerçekten yaratıcılık özellikleri olan kişiler olduğunu vurgulamıştır.

Bireyin yaratıcı olabilmesi için olaylara, nesnelere, olgulara ilişkin sorular sorması, kendi duygu ve düşünceleri ile dış dünya arasında etkileşim içinde olması gerekir (Sungur, 1992). Böyle bir etkileşim içinde olan yaratıcı birey öncelikle disiplin ve

eğlenceyi, sorumlu ve sorumsuz olmayı bir arada bulundurur. Dopdolu bir enerjiye sahiptir ve aynı zamanda rahat ve sessizdir. Zeki, aynı zamanda deneyimsiz ve acemidir. Düş ve gerçekler arasındadır. Kendi içinde ve dışında oluşan çelişkili durumlara karşı kendini korur. Alçak gönüllü ve aynı zamanda gururludur. Katı cinsiyet rollerinin ön yargılarından kaçınır. Asi ve bağımsızdır. Çalışmalarında çok hassas ve objektiftir. Duyarlı ve açık görüşlüdür (Csikszentmihalyi, 1996).

Yaratıcı bireylerde ortaya çıkan birtakım kişilik özellikleri meraklı olan, risk almaya ve zorluklarla mücadele etmeye meyil gösteren, görev ve sorumluluk sahibi olan, belirsizliğe karşı tolerans gösterebilen, belirli bir sürede çok sayıda fikir ileri süren, görsel ya da sözel detaylandırma yapabilen, doğal davranan, hızlı kavrayan, orijinal, güvenilir, özgür düşünen, kolay çözümlerden hoşlanmayan, ilgisiz öğeler arasında ilişki kurabilen, yalnız kalmaktan hoşlanan, paylaşımcı, sevgili, duyarlı olmaktır (Aktamış ve Ergin, 2006; Emir ve Bahar, 2003).

Yaratıcı bir biçimde düşünen kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak olanaklıdır (Fox ve Shirrmacher, 2012; Rouquette, 2007; Sungur, 1997; Torrance, 1966):

1. Yaratıcı bireylerin, girişimci, risk alabilen, iletişim becerileri güçlü, dinamik, cesur, kaynaklara ulaşabilen, sıkı çalışan, özgür kişiler olduğu belirlenmiştir.
2. Yaratıcı düşünebilen bireyler aslında birbirleriyle ilişkisiz gibi görünen olgular arasında bağlantı kurabilirler.
3. Yaratıcı düşünebilen kişilerin; birçok fikri ve çözümü vardır, kategorileri ve sınırları aşan farklı, eşsiz ve alışılmadık dışında fikirleri vardır. Fikirlere yeni detaylar ekleyebilirler.
4. Yaratıcılığı yüksek çocuklar; arkadaşlarına yabancılaşabilir, bazı yetenekleri yetersiz olabilir, tehlikeli görevlere hiç düşünmeden atılabilir ve cinsel normlardan sapabilirler.
5. Yaratıcı çocukların davranışlarını önceden tahmin etmek zordur. Kolay arkadaş edinirler; ancak gruba uyum sağlamayı genelde reddettikleri için başkalarıyla birlikte yaşamakta zorlanırlar.
6. Yaratıcı çocuklar çok yönlü olmayabilirler. Yapılan araştırmalara göre yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocuklar problem çözmede ve farklı fikirler üretmede çok başarılı olmalarına rağmen okumayı öğrenmede zorluk çektikleri görülmüştür.

Tablo 9’da yaratıcı düşünen bireyin özellikleri özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 9

## Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri

Yaratıcı Bireyin Özellikleri	Stein (1968)	Torrance (1969)	Dellas ve Gaier (1970)	Davis, (1989)	San (1979, 2002)	Özden (2005)	Rouquette (2007)
Bağımsız ve özerktir.	✓		✓	✓	✓		✓
Meraklıdır.	✓	✓		✓	✓	✓	
Heyecan, coşku ve duygulara açıktır.	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Önderdir.	✓		✓				
Kişisel girişimlerde bulunur.	✓	✓			✓		✓
Başarılıdır.	✓					✓	
Estetik ve sanatsal ilgilere sahiptir.	✓			✓			
Çok yönlü ve farklı ilgi odakları olan bireydir.	✓	✓	✓	✓			
Diğer kişileri etkileyebilmektedir.	✓						
Empati geliştirmiş ve önzevolidir.	✓		✓				
Bir işi başarıyla bitirme yetisine sahiptir, azimlidir.	✓	✓					
Kendini gerçekleştirme gereksinimi içerisindedir.	✓		✓				
İçe döndüktür.	✓			✓		✓	✓
Risk alır ve kendine güvenir.		✓		✓		✓	✓
Gizemli ve yeniliklere düşkündür.				✓		✓	
Şakacıdır, oynamayı sever ve mizahçıdır.		✓		✓		✓	
İdealisttir.				✓		✓	
Düş gücüne sahiptir.		✓				✓	✓
Sabırlıdır.	✓						
Ekonomik değerlere önem vermez.	✓						

Tablo 9'a göre, Stein'den (1968) Rouguette'ye (2007) kadar olan yazarlar yaratıcı düşünün bireyin özelliklerine ilişkin en çok "heyecan, coşku ve duygulara açıktır, bağımsız ve özerktir, meraklıdır" ifadelerinde, en az ise, "diğer kişileri etkileyebilmektedir, düş gücü yüksektir" ifadelerinde ortak görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak yaratıcı düşünmenin gelişimini olumsuz yönde etkileyen öğeler ise şu biçimde sıralanmaktadır (MEB, 2006a):

1. Bulunulan ortama uyum sağlaması konusunda çocukların zorlanması yaratıcılık gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.
2. Otoriter tutum ve davranışların baskın olduğu ortamlarda yetişmek yaratıcılık gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.
3. Çocukların yaşadıkları sosyal çevrelerde alaycı ya da küçük düşürücü muamelelere maruz kalmaları güvensizlik oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Güvensizlik oluşumu da zaman içerisinde yaratıcılık gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak kendini göstermektedir.
4. Çocukların hoşgörüsüz ve katı bir kişilik yapısına sahip olmaları içlerinde var olan yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasına engel olmaktadır.
5. Çocukların sınırları geniş ve katı değerlendirme ölçütlerine tabi tutulmaları, bunun yanında not verme konusunda çocuklara karşı aşırı kuralcı davranılması yaratıcı yönlerinin ön plana çıkmasını olumsuz etkilemektedir.
6. Özellikle eğitimcilerin ayrıntılara fazla yer veren tavırlara sahip olmaları eğitim ortamında çocukların yaratıcı yönlerinin ön plana çıkmasını engellemektedir.
7. Sürekli olarak çocukların başarılarını gündeme getirmek ve başarılı olmanın tek amaç haline getirilmesi dikkatin başarıya çekilmesine çocukların yaratıcılıktan uzaklaşmalarına zemin hazırlamaktadır.
8. Alışılmış kişilik özelliklerinden farklı bir yapıya sahip olan çocuklara akran grubu ya da öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlar sergileyerek yaklaşımları yaratıcı özelliklerin gelişimini engellemektedir.
9. Çocukların rol oynamalarına karşı tutucu tavırlar benimsenmesi yaratıcı yönlerin ön plana çıkmasını engellemektedir.
10. Çocuğa karşı ilgisiz tavırlar benimsenmesi, çocukların yaptıkları eylemlerin sorgulamadan reddedilmesi ve izlenimlere karşı olumsuz tavırlar benimsenmesi yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir.
11. Çocukların merak ve öğrenme isteklerini geliştirecekleri ortamlar sağlanmaması, bunun yanında düşünme yeteneklerine dayalı izlenimleri diğer

insanlara aktarmalarına yönelik izinler verilmezse yaratıcılık gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir.

12. Çocukların kendi yaşadıkları ve çevrelerinde olup biten olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerinin farkına varmasının engellenmesi yaratıcı yeteneklerin gelişimini kısıtlamaktadır.
13. Çocukların yeni buluşlar yaratmasına yönelik yönlendirmelerin yapılmaması yaratıcılık yönünün gelişmesini olumsuz etkilemektedir.
14. Çocuklar bazen başkaları tarafından bilinen ürünleri kopyalama ya da davranışları sergileme yoluna gitmektedirler. Bu durum ebeveynlerin hoşuna gitse de çocukların yaratıcılık gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.
15. Çocuklar kullanabilecekleri bazı malzemeleri yaratıcı düşünme becerilerinin birleşmesi sonucunda amacının dışında kullanabilirler. Çocukların malzemeleri amacının dışında kullanmalarının engellenmesi yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.
16. Çocukların gerek eğitim gerekse de aile yaşamında öğrendikleri olumlu davranışları hayata geçirmelerinin engellenmesi yaratıcı özelliklerin gelişmesini engellemektedir.
17. Çocukların içinde buldukları yaş ve gelişim dönemlerinin üzerinde bulunan ve yetişkinlerin yapabildikleri becerileri yapmaları konusunda zorlanmaları yaratıcılık özelliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.
18. Yaş grubu ne olursa olsun çocuklara alınan oyuncakların tercihinde sürekli olarak çocuğun cinsiyetinin göz önünde bulundurulması ve cinsiyetine özgü oyuncaklar alınması çocukların yaratıcı yönlerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.
19. Çocukların kendilerine özgü doğallık ve saflığı ortaya koymasına izin verilmelidir. Çocukların sürekli olarak direktiflerle yönetilmeleri yaratıcı yönlerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.
20. Aile içi uygulamalarda ve eğitim ortamında çocuğa esnek davranmaktan ziyade kuralcı bir tutum sergilenmesi yaratıcılık gelişimini olumsuz etkilemektedir.
21. Çocukların her ihtiyacının ebeveynler ya da diğer kişiler tarafından karşılanması çocukların rahatına düşkün ve isteksiz bir kişilik yapısına bürünmelerine neden olmaktadır. Bu durum zamanla çocukların yaratıcı yönlerinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir.

## Yaratıcı Düşünme ve Eğitim İlişkisi

Yaratıcı olmayan birey yoktur; yalnız eğitime ihtiyacı olan ve engellenmiş bireyler vardır. Yaratıcı düşünmeyi tüm insanların doğasında farklı derecelerde var olan, geliştirilebilen özel bir yetenek olarak değerlendirmek gerekmektedir. Yaratıcılık bir süreç olduğundan eğitimle geliştirilebilir, öğrenci çalışmaları izlenerek yaratıcılık süreci eğitilebilir (Çellek, 2003). Olaylara, olgulara, nesnelere yönelik soru soran, kendi duyguları ve düşüncelerini dış dünyayla etkileşime sokan birey yaratıcı olabilmektedir. Bu anlamda, anne babalar, öğretmenler, danışmanlar, yaratıcı türden bir merakın değerli olduğunu bilmelidirler ve ona göre davranmalıdırlar. Yaratıcı olan çocuk ya da genç, anne babası, öğretmenleri ya da danışmanları tarafından anlaşıldığı zaman; iyi bir okur, başarılı, yapıcı davranışlar sergileyen, gerçeklikle ilişki kuran, üretken grup üyesi olan, iletişim becerileri artan, düşünceli ve nazik, öğrenmeye karşı heyecan duyan, özgüven sahibi ve kendini ifade eden, uzun süreli dikkat ve performans sergileyen, üst düzeyde performans sahibi bireyler olarak yetişmektedirler (Sungur, 1997). Bütün bu yönleriyle, eğitim sürecinde yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayan programlara, yöntemlere, uyarılara ve ortamlara gereksinim vardır.

Ders içeriklerinin, sınıf ortamının ve eğitim durumlarının yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine uygun olarak hazırlanması gerekir. Öncelikle, öğrenci merkezli bir anlayış ve bireysel farkları dikkate alan eğitim programları geliştirilmelidir. Öğretim etkinlikleri de yeni anlayışa uygun olarak planlanmalı ve bunu sağlayabilmek için öğretmen yetiştirme anlayışı da değiştirilmeli ve eski öğretmenler için de hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Yeterli bilgi ve beceri donanımı olmadan üretilen yaratıcı düşüncelerin yaşama aktarılması zordur. Okullarda hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecekleri etkinliklere yer verilmeli hem de öğrencilerin bu düşüncelerini yaşama geçirmelerinde etkili olabilecek bilimsel bilgilerin kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 2016). Yaratıcı öğrenmede ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmaları beklenmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için beyin fırtınası, görüş geliştirme, kavram haritaları, örnek olay inceleme ve yaratıcı problem çözme gibi tekniklerin öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir (Üstündağ, 2001). Nitekim, Özerbaş (2011), yaptığı çalışmasında, akademik başarı ve bilginin kalıcılığı üzerinde yaratıcı düşünmeye yönelik öğrenme ortamının etkisini incelemiş ve deney grubu öğrencilerinin, öğretmen merkezli öğrenme

ortamındaki kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ülger ve İmer (2013), probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiş ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2005) ise çalışmasında, yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiş ve yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı öğretimin, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini geliştirdiğini, akademik başarı düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur. Karataş ve Özcan (2010), yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve proje geliştirmelerine etkisini incelemiş ve uygulanan yaratıcı bilişim teknolojileri eğitimi etkinliklerinin toplam yaratıcılık düzeyleri üzerine etkisinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Eğitim sürecinde yaratıcı düşünmenin gelişimini; öğrencinin görevi anlamaya ve olası bir çözüm geliştirmeye çalıştığı problemin temsili evresi, öğrencilerin olasılıkları gözden geçirdiği ve kullanılabilir bir plan oluşturduğu çözümü planlama evresi, öğrencinin planını başarıyla gerçekleştirdiği çözümü gerçekleştirme evresi olarak üçe ayırabiliriz (Anderson ve diğerleri, 2001). Bu üç evrenin gerçekleşebilmesi için öğrencilere yaratıcı problem çözme öğretiminde kullanılacak stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bunun için;

1. Öğrencilere bilgiyi tasarımları için zaman tanınmalıdır.
2. Öğrenciler doğru çözüm yolunu bulsalar da yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için öncelikle tüm çözüm yollarını görmeleri sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanmalıdır. Öğrencilerin fikri, hayal ürünü ya da olağan dışı olsa da fikirlerini açıklamaktan çekinmemeleri sağlanmalıdır.
4. Problemin temel özelliklerini belirlemeleri ve bu özellikleri listeleterek çözümlenmeleri sağlanmalıdır.
5. Yaratıcı problem çözebilmeleri için öğrencilere belli stratejiler öğretilmelidir. Örneğin, sorunu zihinde net şekliyle anlamaya, farklı düşünebilmeye, olası çözümlerden zihin haritası oluşturabilmeye teşvik edilmelidirler.
6. Öğrencilerin yaratıcı problem çözebilmeleri için farklı farklı etkinlikler yapmaları sağlanmalı, bilgi verici açıklamalarla öğrencilere geri dönütler verilmelidir.

Özerbaş (2011) ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için okul yönetimine düşen görevleri şu biçimde ortaya koymuştur:

1. Okul yönetimi; öğretmenlere ve diğer yöneticilere yaratıcı düşünmeye saygı duyduğunu hissettirir.
2. Okulda çalışanların ve öğretmenlerin görüşlerine önem verildiği bir sistem geliştirir.
3. Okul ortamında onur duygusuna önem verilir.
4. Görüşlerin, geleneklerin veya kalıpların dışında denenmesi sağlanır.
5. Araştırma için uygun ortam sağlanır.
6. Okul sorunlarını kurallara dayanarak çözmeye çalışmaz.
7. Fikirlerine uyulması için dayatma yapılmaz.
8. Farklı düşünme biçimlerine saygı duyar.
9. Öğretmenlere düşüncelerini deneyebilmeleri için maddi olanaklar tanınır.
10. Geleceğe dönük uzun dönemli plan yapmak amacıyla program geliştirir.
11. Öğretmenlerin toplu bulunduğu ortamlarda yaratıcı düşünmeye sahip kişileri destekler.
12. Öğretmenlere farklı görüş geliştirmeleri amacı doğrultusunda zaman tanınır.

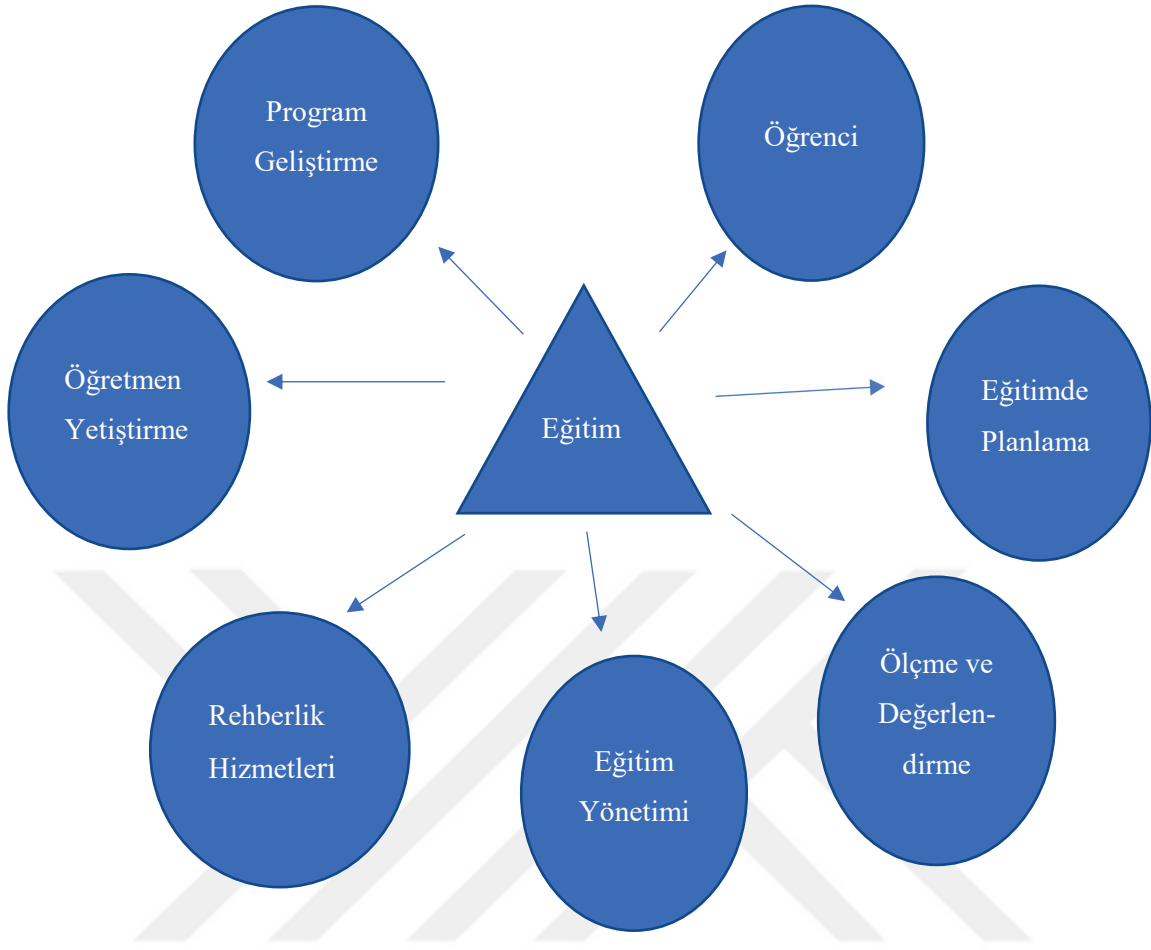
Eğitimin temel amacı, önceki nesillerin yaptıklarını yinelemek değil, farklı ve yeni şeyler yapabilme beceri ve yeteneği olan insanları ortaya çıkarmaktır (Sungur, 1997). Bunun için eğitim sistemi, insanların önüne hiç de akılcı olmayan bir biçimde yaratıcılıklarına sekte vuran engeller çıkarmamalıdır (Rawlinson, 1995). Oysa geleneksel sınıf ortamında öğrencilerin ezber becerileri değerlendirilmekte ve yaratıcı düşünme bastırılmaktadır. Kullanılan standart testler ise problem çözme sürecinin değerini azaltmaktadır (Sternberg, 2006). Aynı zamanda, okullarda öğrenciye uygun olmayan araç gereçlerle çalışılması, yaratıcılığı geliştirecek kaynakların kullanılmaması, öğrencilerin gereksinim ve ilgileriyle bağdaşmayan konularda çalışmaya zorlanmaları, sınıfların kalabalık olması, öğrenciye ayrıntılı bilgi vermeden çalışmaya başlanması, araç-gereç, bilgi teknolojileri ve çalışma koşullarındaki yetersizlikler, öğretmenlerin öğrenciler için yeterli zaman ayırmaması, sınıf ortamının uygun ve dar olmayan bir düzenleme içinde olması ve çevreden yararlanma olanağının olmaması öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini köreltmektedir (Kırıçoğlu, 2002). Nitekim, Gözcü Reyhan (2018), sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini incelemiş ve öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Gelen (2002), sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirmiş ve

yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin genel olarak ezber düzeyinde soru sorduklarını, üst düzey düşünme gerektiren soruları daha az sordukları veya hiç sormadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu yönleriyle, eğitim sistemindeki programların, öğrenme ortamlarının, değerlendirme yöntemlerinin yaratıcı düşünmeyi öğrencilerde geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin yetişmesinden sorumlu olan öğretmenlerin öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirecek gerekli bilgi düzeyine ve yeterliğine sahip olması gerekmektedir.

### **Öğretmen Yetiştirme**

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşam içinde var olmasına yönelik olarak gerekli anlayış, beceri ve bilgileri ellerinde bulundurmaları ve kişiliklerini geliştirmelerine katkı sağlayan bir sistemdir (Oğuzkan, 1974). Bununla birlikte eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla bilinçli olarak istendik bir biçimde değişim oluşturma sürecidir (Demirel, 2003; Ertürk, 2013). Bu yönüyle eğitim sisteminin amacı, çağın gereklerine uygun olarak teknolojik yeniliklere ve küreselleşmeyle oluşan değişimlere uyum sağlayabilen bireyleri yetiştirmektir (Gopinathan ve Sharpe, 2007). Bu anlayışla bireylerin yetiştirilmesinde önemli sorumluluklardan birisi öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, dilsel ve fiziksel alanlarda nasıl geliştiğini ve öğrenme yapılarının nasıl değişkenlik gösterdiğini anlayan, onlara gelişimsel açıdan uygun, öğrenmeyi geliştirici öğrenme yaşantıları tasarlayan ve uygulayan (Borich, 2014), öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyle sürekli olarak etkileşim içinde olan (Day ve Gu, 2010), öğretimi yöneten, öğretim programlarını uygulayan, öğrencinin ve öğretimin değerlendirmesini yapan (Grossman, 1990), eğitim hizmetlerinin kalitesini yükselten, kendisini sürekli yineleyen, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünen, iletişim ve etkileşim süreçlerinde etkin olan, öğretim teknik, yöntem ve stratejileri ile dilsel, görsel, işitsel ve dokunsal uyarınları etkili bir biçimde kullanan kişidir (Richman, Permuth ve Richman, 2013). Bütün bu yönleriyle, eğitim sisteminin öğrenci, öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreci olmak üzere birçok değişkeni olmasına karşın (Aykaç, 2005) bu değişkenlerin birbirleriyle etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesini sağlayan en temel değişkeni öğretmendir (Harris ve Sass, 2011).

Eğitim sisteminin yapısı Şekil 3'te sunulmuştur.



şekil 3. Eğitim Sisteminin Yapısı  
(Çetin, Cakiroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004).

şekil 3'te de belirtildiği gibi, eğitim sisteminin öğrenci, eğitimde planlama, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, rehberlik hizmetleri, öğretmen yetiştirme ve program geliştirme gibi birçok değişkeni vardır. Eğitimin başarıyla sürdürülmesi için bu değişkenlerin birbiriyle eşgüdüm içinde olması gerekir. Bu değişkenler arasında ise öğretmen yetiştirmenin ayrı bir önemi vardır. Çünkü geleceğimize yön verecek öğretmenlerin eğitimi son derece önem taşımaktadır. Daha farklı bir söyleyişle, öğretmenlerin gelecek nesilleri nitelikli bir biçimde yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin de hizmet öncesi dönemde nitelikli bir biçimde yetişmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün yaşamsal olduğunun bilinmesi, öğretmenlerin nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinin çok önemli olduğunun farkında olunmasının kabulü gerekir (Karahana, 2008).

Öğretmen yetiştirme süreci, çok boyutlu bir biçimde öğretmen adaylarının seçiminden hizmet öncesi eğitime, uygulama dönemlerinden bu dönemde yer alan değerlendirme/izleme çalışmalarına kadar giden bir süreçtir (Kavcar, 2002). Bu yönüyle, bu süreç içinde öğretmen adayları, hizmet öncesi sürece yönelik olarak elde ettikleri öğrenimle belirledikleri dala ilişkin olarak kaliteli ve nitelikli bir biçimde yetiştirilmesi gerekir (Sönmez, 1995; Varış, 1973). Çünkü öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçte elde ettikleri genel kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili nitelikleri çok yönlü bir biçimde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki eğitim-öğretim süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan farklı kültür, yönetim ve geleneklerden dolayı öğretmen yetiştirme ile ilgili genel bir anlayışın olmamasına karşın (Şişman, 2009) hizmet öncesinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde dilsel, kişilik, duygusal ve sosyal gelişimlerini önceleyen, eleştirel, yaratıcı ve analitik olmak üzere üst düzey düşündüren, sesleneceği hedef kitleyle birlikte öğrenmeyi öğrenen, sahip olduğu alan bilgisiyle yetinmeyip araştıran, sorgulayan ve inceleyen, teknolojik değişimlere uzak kalmayan, siyasal, kültürel ve ekonomik gelişimlere ayak uydurabilen, öğrenciyi bütün gelişimsel yönleriyle tanıyan, öğretmenlik meslek bilgisini var olan kuramlarla geliştiren bir yaklaşımın gözetilmesi gerekmektedir (Krolak-Schwerdt, Glock ve Böhmer, 2014; Skinner, 2005). Böyle bir yaklaşım, hizmet sonrası eğitim-öğretim sürecinde oluşabilecek sorunların üstesinden gelebileceği gibi eğitimin kalitesini de yükseltebilir. Daha yalın bir söyleyişle, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin niteliği, öğretim süreci, öğrenme ortamları, üst düzey düşünme düzeyi ve öğrencinin başarısını doğrudan etkileyebilir.

Öğretmenin daha etkili bir öğretime, üst düzey düşünsel süreçlere önem vermesi ve daha çok deneyime sahip olması, öğrencilerin daha çok yetenekli olmasını ortaya çıkartabilir (Clotfelter, Ladd, Vigdor ve Jacob, 2006). Öğretmenin öğretimi planlama, performans, deneyim ve beceri gibi nitelikleri de öğrenci başarısı üzerinde etkisini ortaya koymaktadır (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Öğretim süreci içerisinde öğretmenin deneyim süresinin değişmesi, öğrenci başarısı üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2006). Bununla birlikte, öğretmenin öğrenciler üzerindeki duygu, düşünce ve kararları ile öğrenci başarısı arasında üst düzey bir ilişki vardır (Begeny, Eckert, Montarello ve Storie, 2008). Bütün bu araştırmalarla birlikte, ülkeler boyutunda öğretmenin niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen yetiştirme süreçleri üzerinden dolaylı olarak değerlendirilmesini sağlayan önemli sınavlardan birisi de PISA'dır.

“Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü” tarafından uygulamaya konulan uluslararası öğrencilere yönelik değerlendirme programı, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmeye yönelik olarak 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen, matematik okuryazarlığı ve okuduğunu kavrama gibi temel alanlara yönelik beceri ve bilgilerindeki gelişmenin yıllara göre izlenmesini sağlayan araştırmalardır. Her 3 yılda bir yapılan bu sınavla, öğrencilerin bu temel alanlara yönelik düzeyleri belirlenmektedir. Bu yönüyle PISA'nın 3 yılda bir ortaya çıkardığı sonuçlarla 15 yaşındaki öğrencilerin akademik başarılarını ya da başarısızlıklarını karşılaştırmalı bir biçimde ortaya çıkarması, bu sonuçların altında yatan nedenlerin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin akademik düzeylerini etkileyen eğitim sistemi, öğretim programı, sosyo-ekonomik düzey, sosyal çevre gibi birçok değişken olmasına karşın (Ogunshola & Adewale, 2012; Williams, Epps, & McCammon, 2011) PISA'nın ortaya çıkardığı sonuçlar, öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilişkilendirildiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçte elde ettikleri genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisiyle ilgili niteliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini daha iyi göstermektedir. Bu yönüyle, bu süreçte yer alan Türkiye 2003'ten 2015'e kadar yapılan PISA sınavlarına göre değerlendirildiğinde, okuduğunu anlamada PISA 2003'te Türkiye 441 (33.), PISA 2006'da Türkiye 447 (37.), PISA 2009'da Türkiye 464 (41.), 2012'de Türkiye 475 (42.) ve PISA 2015'te Türkiye 428 (50.) olmuştur (OECD, 2000, 2004, 2006, 2010, 2014, 2016). Türkiye'nin aldığı bütün bu sonuçlar, öğrencilerin düzeyleri yönünden ülkenin sıralamasını belirlediği için Türkiye'nin öğretmen yetiştirme süreçlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıklarının oluşmasını sağlayan temel değişkenlerden birisi de öğretmenin yeterliliğidir (Kosgei, Mise, Odera, & Ayugi, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013).

### **Öğretmen Yeterlikleri**

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sırasında beceri, bilgi, değer, tutum ve davranış gibi sahip olmaları istenen niteliklerini kapsamaktadır (Şişman, 2009). Daha farklı bir söyleyişle, öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleğinin verimli ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken “beceri, bilgi ve tutumları”nı ortaya koymaktadır (MEB, 2002, 2017). Öğretmen yeterlikleri, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca elde ettikleri özel alan eğitimi, genel kültür ve

öğretmenlik mesleğine yönelik alışkanlık, beceri, bilgi ya da tutumlarını eğitim-öğretim sürecinde kullanabilme sürecidir (Ada ve Baysal, 2013). Bununla birlikte, öğretmen yeterlikleri genelde öğretmenlere mesleki donanım kazandıran hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim süreçleri üzerinden edinilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlara odaklanmaktadır (Doğanay, 2017; MEB, 2017; Özcan, 2011; Özoğlu, 2011; TED, 2009). Bu yönüyle, Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen mesleği genel yeterlik alanlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir (MEB, 2017):

## **A. Mesleki Bilgi**

### **A.1. Alan Bilgisi**

Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

### **A.2. Alan Eğitimi Bilgisi**

Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.

### **A.3. Mevzuat Bilgisi**

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

## **B. Mesleki Beceri**

### **B.1. Eğitim ve Öğretimi Planlama**

Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

### **B.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma**

Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

### **B.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**

Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

### **B.4. Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

## **C. Tutum ve Değerler**

### **C.1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler**

Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

### **C.2. Öğrenciye Yaklaşım**

Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

### **C.3. İletişim ve İş Birliği**

Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin, diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

#### C.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmen yeterliklerine yönelik olarak Avrupa Birliği, Bologna Süreci dahilinde, birlik içinde yer alan ülkeler için bazı genel ilkeler oluşturmuştur. Bu ilkeler aşağıda sunulmuştur (Avrupa Birliği, 2007):

1. İşbirliğine Yönelik Bir Meslek: Her türlü çalışmalarında öğretmen yetiştiren kurumlar, okullarla işbirliği yapmalıdır. Bu yönüyle yapılandırılan eğitimler, bölgesel iş çevreleriyle iş odaklı bir biçimde yapılmalıdır.
2. Mobil Bir Meslek: Hareketlilik, öğretmen eğitime yönelik olarak merkezde duran bir kavramdır. Bu yönüyle öğretmenler Avrupa ülkelerinde yer alan meslektaşlarıyla ortak bir biçimde çalışmalar konusunda yönlendirilmelidir.
3. Üstün Nitelikli Bir Meslek: Yüksek öğretim kurumlarında öğretmenlerin tamamı eğitilmelidir. Her öğretmen, iyi bir pedagoji bilgisine ve geniş bir konu alanı bilgisine sahip olup eğitimin kültürel ve sosyal boyutlarını bilmeli ve kavramalıdır.
4. Yaşam Boyu Öğrenme Anlayışına Sahip İnsanlardan Oluşan Bir Meslek: Öğretmenlere, kariyerlerini mesleki yönden sürekli olarak geliştirmeleri için destek olunmalıdır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının belli niteliklerde olması gerekmektedir. Aşağıda bu nitelikler ayrıntılı bir biçimde belirtilmiştir (Seferoğlu, 2004):

1. Bir öğretmen, mesleğe atandığında “bilişsel, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden” farklı özelliklere sahip öğrencilerle karşı karşıya kalabilir. Nitelikli bir öğretmen; bu türden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olarak onların niteliklerine uygun bir biçimde özel eğitim olanakları sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir.
2. Etkili ve nitelikli bir öğretmen, salt gerekli plan ya da programları yapmanın ötesinde sürekli olarak planlamanın olması gerektiğine inanarak gerekli eylemleri yerine getirir.

3. Her öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini daha çok nitelikli ve verimli kılmanın temel yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde olmaktan geçtiğinin farkında olması gerekir.
4. Nitelikli bir öğretmen, öğrencinin nasıl öğrendiğini, eksikleri olduğu zamanlarda ne gibi önlemler alınabileceğini, istenilen davranışları hangi düzeyde kazanacağını bilir. Bununla birlikte, iyi bir öğretmen değerlendirmenin öğretim sürecindeki yaşamsal durumunu kavramıştır.
5. Nitelikli bir öğretmen, etkili bir biçimde öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir.
6. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretimle ilgili araç ve gerecin öğrenmeye yönelik etkisinin farkındadır. Bu bakımdan, nitelikli bir öğretmen farklı düzeylerdeki öğrencilere seslenebilir, değişik özelliklere sahip araç ve gereçleri tasarlayabilir; bu araç ve gereçleri amacına uygun bir biçimde öğretim sürecinde kullanabilir.
7. Nitelikli bir öğretmen, kendisini geliştirmeye ilgili olanakları araştırarak kendisini mesleki ve kişisel yönlerden sürekli olarak geliştirir.
8. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilere çalışma ve öğrenme alışkanlığı nasıl kazandırılır, öğrenciler nasıl güdülenir, meslek seçiminde onlara nasıl yardım edilir konularında onlara kılavuz olmak için gerekli yöntem ya da kaynakların ne/neler olduğu bilir.
9. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerinin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin, öğrencilerin becerileri nasıl kazandıklarının ve etkili bir biçimde öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi teknik, yöntem ve modeller kullanılması gerektiğinin, bu teknik, yöntem ve modellerin kendi içindeki sınırlılıklar ile üstünlüklerinin farkındadır.
10. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını ve etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını sağlar. Bunun olması için ise grup ve bireysel çalışmaları tasarlar ve bu süreçte öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde olmalarını sağlar.
11. Okul, çevrenin her türlü gereksinmesini yerine getiren bir toplumsal kurumdur. Bu bakımdan okulun, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları salt örgün eğitimle sınırlı değildir. Daha açık bir anlatımla, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin de nasıl öğrendiklerinin farkında olmalı ve onların mesleki ve kişisel gelişimlerine

katkı sağlayacak eğitim ortamları oluşturma konusunda gerekli donanıma sahip olmalıdır.

12. Öğrencilerin temel beceri ve bilgilerinin geliştirilmiş olması, öğrencilerin birey olarak daha verimli ve etkili olmalarına katkı sağlar. Bunun farkında olan nitelikli bir öğretmen ise, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini geliştirmek için gerekli olan bütün önlemleri alır.
13. Öğrenme-öğretme süreçlerinde sunulan emek ve çabaların boşa gitmemesi için öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekmektedir. Bu yönüyle, nitelikli bir öğretmen, veli ya da öğrenciyle ilgili diğer kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilmesi gerekir.
14. Öğretmenin okulun sorunlarına ilgi duyması ve okulun işleyişine yönelik öneri ve görüşler geliştirmesi beklenir. Bu yönüyle nitelikli bir öğretmen okul örgütü ile eğitim sisteminin işleyiş ve yapısını bilir.

Sonuç olarak, öğretmen yeterlikleri bir bütün olarak değerlendirildiği zaman bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları aşağıdaki biçimde özetlenebilir (TED, 2009):

1. Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
2. Mesleki ve kişisel gelişimi planlayarak gerçekleştirme,
3. Veliler, diğer öğretmenler ve okul çalışanlarıyla yakın işbirliği içinde çalışabilme,
4. Etik kuralların etrafında eleştirel ve sorumlu davranabilme.
5. Öğrenci davranışları ile birlikte öğretim sürecini yönetme,
6. Öğretim sürecini öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun bir biçimde uyarlama,
7. Öğretimin planlanması ve uygulanması,
8. Öğrenci gelişimi ile öğretimin etkililiğini izleyerek değerlendirme,
9. Öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde iletişim ve etkileşimi sağlayabilme,
10. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde konu alanı ile birlikte öğretim programlarını çok iyi bilmesi ve kavraması.

2014-2018 Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili amaçlar ve hedefler başlığı altındaki madde dikkati çekmektedir: "Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve

estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin amacıdır.” (Kalkınma Bakanlığı. 2013). 13-17 Kasım 2006 tarihli Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlardan biri ise, “eğitim fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım güçlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir” şeklindedir (MEB, 2006b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde, ise “son yıllarda ülkemiz de dünyadaki eğilimlere paralel bir biçimde 21. yüzyıl becerileri olarak sayıları karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerilerini kazanmış ve kendi milli benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2017). Kalkınma Planı’nda ve Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar incelendiğinde ve Öğretmen Yeterlikleri’nde de belirtildiği üzere, eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yer verildiği görülecektir. Bu bağlamda, modern çağın gereksinimlerine uygun olarak, bireylerin, problem çözme, eleştirel, yaratıcı, analitik, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanabilmesi için onlara kılavuzluk edecek öğretmenlere gereksinimleri vardır. Öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara bu anlamda büyük görev düşmektedir.

### **Öğretmenlik Mesleği ve Üst Düzey Düşünme**

Öğretmenlik mesleği sürekli değişmeyi, gelişmeyi ve yenilenmeyi gerekli kılar. Çağdaş bilimsel gelişmelerden uzak bir öğretmen ve öğretmen yetiştirme sisteminin yaşaması olanaklı değildir. Bu bakımdan öğretmenler öğrencilerin üst düzey düşünmesine olanak tanıyıcı problem çözme, sistematik, eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır (Cemaloğlu, 2017). Daha farklı bir anlatımla, üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi için öğretmenlerin kavramsal olarak üst düzey düşünmenin ne olduğuyla ilgili ve yöntem olarak nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili beceri ve bilgilere sahip olması gerekir. Çünkü öğretmenlerin beceri ve bilgilerine bağlı bir biçimde gösterdikleri öğretimle ilgili davranışları, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli değişkenler arasındadır (Doğanay, 2017). Bütün bu

yönleriyle, öğretmenin sınıf ortamında üst düzey düşünmeyi geliştirebilmesi için düşünmeyi onlara öğretecek, hiç kimseye parmak sallamayacak, gerektiği yerde ipucu vererek onları düşündürecek, yargılayıcı tepkilerden kaçınacak, herkese düşüncesini söyleme olanağı tanıyacak ve kimseye baskı yapmayacak, hiç kimseyi konu ile ilgili fikri olmadığı veya fikrini dile getirmediği için utandırmayacak, karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinleyecektir. Bununla birlikte, öğretmen, analitik düşünme, çatışma çözme, duygudaşlık, eleştirel düşünme, etkin dinleme, geribildirim verme, güdülendirme, yaratıcı düşünme gibi becerilere sahip olacak; açık uçlu sorularla yönlendirici, geribildirim verici, görüşmeci, gözlemci, kullanacağı etkileşimsel yöntemler çerçevesinde kolaylaştırıcı, tartışma katılımcısı, tartışmalı konuları gündeme getirci, toparlayıp özetleyici olacak, sınıfta tartışma yapılmasının nedeninin doğru-yanlış aramaktan çok, birbirinden öğrenebilmesi, görüşlerini açıklayabilmesi, herkesin görüş geliştirebilmesi olduğunu bilecektir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009).

### **Öğretmen Yetiştirme ile Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme**

Öğretmenlik, bireysel, kültürel, sosyal, teknolojik ve bilimsel boyutlarda alanında uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, sağlıklı kişilik özelliklerine sahip ve mesleki performans ve akademik çalışma gerektiren profesyonel statüde bir meslektir (Alkan, 2000). Öğretmen ise değişik kuruluşlar, düzey ve sistemlerde öğretme-öğrenme sürecini verimli ve etkili bir biçimde gerçekleştirerek eğitsel amaçları oluşturmada anne-babalara ve öğrencilere kılavuzluk edecek nitelikte genel kültür sahibi, öğreteceği bilimsel dal ile öğretmenlikte uzmanlaşmış bireydir (Başaran, 1993). Bu bakımdan, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen kimliğinin yapılandırılmasında hem öğretmen yetiştirme sistemi hem de öğretmenin mesleki uygulamaları önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bunlar birbirleriyle bütünlük gösterirler ve böylece öğretmen, eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişi içinde kendisinden beklenen rolü yerine getirebilecek donanıma, anlayışa ve dünya görüşüne sahip bir meslek elemanı olarak sistemindeki yerini alır. Bu nedenle bir toplumdaki öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim reformlarına uygun olarak tanımlanmış öğretmen kimliğini yapılandırmak üzere biçimlendirilir (Ünal, 2011). Oysa eğitim alanında gerçekleştirilen reformlarda öğretmen eğitiminin ihmal edilmiş olması,

reformların uygulamaya yansıtılmasında yaşanan başarısızlığın en temel nedenidir (Hazır Bıkmaz, 2006).

Öğretmenin eğitimi sürecindeki yeterlikler, başarılı ve etkili bir biçimde mesleğin yerine getirilebilmesi için öngörülen turum, beceri ve bilgilerdir. Geleneksel olarak alanyazında öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi biçiminde ifade edilmektedir. Bu tür bir sınıflama yanlış olmamakla birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik olarak belirlenmiş olan roller, öğretmen yeterliklerini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Alanda yapılan araştırmalar yeterliklerin yukarıda yapılan sınıflamaları da içerecek biçimde beş grupta toplanmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Gündüz, 2005):

1. Öğretmenin bireysel nitelikleri,
2. Öğrencilere ilişkin nitelikleri,
3. Toplumsal nitelikleri,
4. Eğitim süreci ve hizmet alanlarına ilişkin nitelikleri,
5. Mesleğe ilişkin nitelikleri.

Yukarıda ana başlıklarıyla öğretmenlere kazandırılması düşünülen bu nitelik ve yeterliklere uygun olarak öğretmen yetiştiren kurumların programlarını sürekli olarak gözden geçirmeleri gerekmektedir (Gündüz, 2005). Çünkü öğretmen yetiştirme sürecini, bilim yapma geleneğinde, bilimin doğasında ve eğitimin amacında oluşturulan eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle desteklenmiş paradigmatik değişmelere göre yeniden düzenleme bir zorunluluk haline gelmiştir (Özden, 2003). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaygınlaşan ve özellikle son çeyreğinde kapsamı, hızı ve etki alanı giderek artan ve genişleyen iletişim ve bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, eğitim alanında yeni bireysel, düşünsel ve toplumsal gereksinimleri ve istemleri ortaya çıkarmıştır. Bu düşünsel, bireysel ve toplumsal düzeyde gereksinmelerin ve istemlerin yerine getirilmesi için okulların eğitim süreleri, sorumluluk ve görevleri, amaçları (bireylerin kazanmaları beklenen beceri, değer, bilgi ve tutum) ve amaçları gerçekleştirme biçimleri (eğitim-öğretim biçimleri) ile okulların bu yeni beklentileri etkili biçimde karşılayabilmeleri için öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler yeniden tanımlanmalıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Öğretmenlik mesleği, sürekli değişmeyi, gelişmeyi ve yenileşmeyi gerektirir. Çağdaş bilimsel gelişmelerden uzak bir öğretmen ve öğretmen yetiştirme sisteminin yaşaması olanaksızdır. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme,

problem çözmeye, yaratıcı ve sistematik düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır (Cemaloğlu, 2017).

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe olması gerekir. Böylelikle öğretmenler, öğrenciler için uygun bir model durumuna gelebilir. Başka bir söyleyişle, öğretmenlerin yaratıcı düşünmenin içinde olan esneklik, akıcılık ve özgünlükle hareket edebilmeleri, çocukların da bu yönde yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Böylelikle öğretmenler, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleyerek çocuklarda yaratıcılığın gelişimine kılavuz olabilirler (Senemoğlu, 1996). Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin karar verebilen, çıkarımda bulunan, varsayımlar geliştiren, değerlendirme yapabilen bir birey olmalarını sağlayabilmeleri için öncelikle bu eleştirel düşünme becerilerini öğretmen yetiştirme sistemi içinde etkili bir biçimde kazanmaları gerekir (Erdem, 2013).

Öğretmen yetiştirme sisteminin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için, öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandıracak ders içi, ders dışı etkinliklere yer verilmesi (Atay, Ekim, Gökkaya ve Sağım, 2009; Ersükmen, 2010; Terenzini ve diğerleri, 1995; Zaybak ve Khorshid, 2006), öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, düşünmeye ağırlık veren ders programlarının olması (İpşiroğlu, 2002), gerek öğrencilerin gerekse öğretim üyelerinin ezberci eğitim anlayışının olmaması (Çakır, 2013), öğretim üyelerinin klasik değerlendirme yöntemleri yerine alternatif değerlendirme yöntemlerini tercih etmesi (Çakır, 2013), gerek eğitim sistemi, programlar gerekse öğrencilerin, öğrencilerin niteliğinin geliştirilmesi (Ennis, 1987b) gerekir.

Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2016), yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme eğitiminin Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiş ve deney grubuna verilen eğitim sonunda eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı düzeyde arttığını gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde, Kökdemir (2012), üniversite eğitiminin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemiş ve deneysel grupta etkin olarak eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ortalamasının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve haftada bir, iki haftada bir ya da ayda veya daha uzun sürede bir kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin hiç kitap okumayan öğrencilere göre

daha yüksek olduğu belirlenmişlerdir. Kaya (2010), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme eğilimleri üzerinde öğretmen eğitiminde yapılandırıcı öğrenmeye dayalı uygulamaların etkisini incelemiş ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Birişçi ve Karal (2011), bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini incelemiş, yapılan deneysel çalışma sonucunda yaratıcı düşünme becerileri ölçęđi puanlarının arttığını ve bu artışın nedeni olarak işbirlikli grup çalışmaları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı lisans yeterlilikleri (YÖK, 2011) ile eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri (Ennis, 1991; Yıldırım, 1998; Spencer, Lucas ve Claxton, 2012) karşılaştırıldığında yeterliliklerin yaklaşık yarısının eleştirel veya yaratıcı düşünme eğilimleriyle ilişkili olduğu görülecektir. Bu durumun ayrıntılı açıklaması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Türkiye Temel Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)*

DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal - Olgusal	BECERİLER -Bilişsel - Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
	<p>1. Ortaöğretimde kazandığı yeterliklere dayalı olarak; alanyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar.</p> <p>2. Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.</p> <p>3. Bilişsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır</p> <p>4. Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir</p> <p>5. Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.</p> <p>6. Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıtır.</p>	<p>1. Alanyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır.</p> <p>2. Alanyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.</p> <p>3. Alanyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.</p> <p>4. Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.</p> <p>5. Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.</p> <p>6. Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanılarak çok yönlü değerlendirir.</p>	<p>1. Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir.</p> <p>2. Kendini bir birey olarak tanıtır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir.</p> <p>3. Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır</p>	<p>1. Edindiği bilgi ve becerileri çeşitli bir yaklaşımla değerlendirir.</p> <p>2. Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir.</p> <p>3. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir.</p> <p>4. Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır</p>	<p>1. Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır.</p> <p>2. Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/geişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler.</p> <p>3. Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular.</p> <p>4. Alanyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir.</p> <p>5. Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.</p> <p>6. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.</p> <p>7. Avrupa Bilgişayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.</p> <p>8. Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.</p>	<p>1. Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur.</p> <p>2. Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır.</p> <p>3. Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır</p> <p>4. Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar.</p> <p>5. Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir.</p> <p>6. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir</p> <p>7. Birey olarak ve alanyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.</p>

Tablo 10’da ortaya konan öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı lisans yeterlikleri incelendiğinde, bazı ifadelerde eleştirel düşünmenin dikkate alındığı görülmektedir. YÖK (2011) tarafından ortaya konan öğretmen yetiştirme yeterlikleri ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerin karşılaştırması Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11

*Öğretmen Yetiştirme Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme İlişkisi*

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eğilimler	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Lisans Yeterlikleri
1. Sözlü ya da yazılı bir ifadeye niyet edilen anlamı anlama.	1. Ortaöğretimde kazandığı yeterliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar.
2. Soru ya da sonuca odaklanabilme.	2. Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.
3. Bütünü değerlendirme.	3. Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.
4. Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma.	4. Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.
5. Alternatifler arama.	5. Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.
6. Mümkün olduğunca kesin olmaya çalışma.	6. Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.
7. Yansıtıcı düşünmeye çalışarak konuya ilişkin temel inançların farkında olma.	7. Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir.
8. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda bir yargıda bulunma.	8. Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.
9. Eleştirel düşünme becerilerini gerekli durumlarda işe koşma.	9. Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.
10. Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma.	10. Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır.
11. Yansıtıcı düşünmeye çalışarak konuya ilişkin temel inançların farkında olma.	11. Kendini bir birey olarak tanır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir.

(YÖK, 2011).

Tablo 11’de öğretmen yetiştirme yeterlikleri ile eleştirel düşünme ilişkisi incelendiğinde, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler ile öğretmen yetiştirme yeterliklerinin birbirleriyle benzer olduğu görülecektir. Öğretmen yetiştirme lisans eğitimi yeterliliklerinin yaklaşık %32’sinin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik olduğu görülecektir. Bu durum, öğretmen yetiştirmede lisans yeterlikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi de göstermektedir.

Tablo 10’da ortaya konan öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan yeterlilikleri incelendiğinde, bazı ifadelerde yaratıcı düşünmenin odağa alındığı görülmektedir. YÖK (2011) tarafından ortaya konan öğretmen yetiştirme yeterlikleri ile yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerin karşılaştırması Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12

*Öğretmen Yetiştirme Yeterlikleri ile Yaratıcı Düşünme İlişkisi*

Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Eğilimler	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri
1. İşbirliğini seven (geri bildirim alma ve verme).	1. <i>Bilimsel Bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır.</i>
2. Esnek düşünebilme.	2. <i>Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.</i>
3. İşbirliğini seven (uygun işbirliği yapma). Konuya çabuk odaklanabilme.	3. <i>Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir.</i>
4. Yüksek özgüvene sahip olabilme.	4. <i>Kendini bir birey olarak tanıır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir.</i>
5. İşbirliğini seven (uygun işbirliği yapma).	5. <i>Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.</i>
6. Disiplinli (eleştirel yaklaşma).	6. <i>Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.</i>
7. Meraklı (keşfetme ve araştırma).	7. <i>Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır,</i>
8. Disiplinli (sanatla uğraşma ve geliştirme).	8. <i>Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır.</i>
9. İşbirliğini seven (elde edilen ürünü paylaşma).	9. <i>Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.</i>
10. Meraklı (keşfetme ve araştırma), işbirliğini seven (elde edilen ürünü paylaşma).	10. <i>Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.</i>

(Yıldırım, 1998; Lucas, Claxton ve Spencer, 2012).

Tablo 12’de öğretmen yetiştirme yeterlikleri ile yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimler incelendiğinde, yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimler ile öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan yeterliliklerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülecektir. Öğretmen yetiştirme lisans eğitimi yeterliliklerinin yaklaşık %29’unun ise yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik olduğu görülecektir. Bu durum, öğretmen yetiştirmede lisans yeterlikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi de göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme lisans eğitimi yeterliliklerinin yaklaşık %32’sinin eleştirel düşünme eğilimlerine, %29’unun ise yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik olduğu görülecektir. Yeterliliklerin %15’inin hem eleştirel hem de yaratıcı düşünme eğilimlerine yöneliktir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme lisans eğitimi yeterliliklerinin yaklaşık yarısının (%47) eleştirel veya yaratıcı düşünme eğilimleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, nicel ve nitel verilerin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi açıklamaya çalışıldığı için betimsel model işe koşulmuştur. Betimsel model, var olan durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın alt amaçlarını yanıtlamak üzere nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Bu yönüyle, araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin sıralı açımlayıcı desen aracılığıyla incelendiği karma bir yaklaşım izlenmiştir (Creswell, 2013). Karma araştırmalar, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramlarının birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2013; Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Sıralı açımlayıcı desende, nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Tunalı ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada sıralı açımlayıcı desene uygun bir şekilde, ilk olarak araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ilişkin birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimi düzeyleri ve eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik değişkenler incelenerek nicel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise, araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amaçlarına ilişkin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ne düzeyde sahip olduklarına yönelik öğretmen adaylarının ve eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına hangi düzeyde kazandırdığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelenerek nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın yöntem süreci Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

## Araştırmada Yöntem Süreci

Araştırmanın Modeli		YÖNTEM		Veri Toplama Yöntemi		Veri Toplama Araçları		Veri Çözümleme Yöntemi	
Araştırmanın Genel Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Alt Amaçları	Evren-Örneklem/ Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi
Araştırmanın Genel Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Alt Amaçları	Evren-Örneklem/ Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi	Veri Çözümleme Yöntemi
		1. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri hangi düzeydedir? 2. Birinci sınıf ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 3. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının: 3.1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır? 3.2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır? 3.3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır? 3.4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır? 3.5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında üniversite sınavı giriş puan türlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? 4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ne düzeyde sahip olduklarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?	Araştırmanın evrenini Amasya üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden öğretmen adayları, örneklemi ise Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıfa devam eden 507 öğretmen adayı oluşturmaktadır.	Ölçek	- Eleştirel Düşünme Ölçeği - Ne Kadar Yaratıcısız Ölçeği	İçerik Analizi	İçerik Analizi	İçerik Analizi	İçerik Analizi
		5. Öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin kazandırılmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?	Her bir bölümden ikişer öğretim üyesi olmak üzere toplamda sekiz öğretim üyesi.	Odak Grup Görüşmesi	Odak Grup Görüşme Formu	Yapılandırılmış Görüşme	Yapılandırılmış Görüşme	Yapılandırılmış Görüşme	Yapılandırılmış Görüşme

## Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara İlişkin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ilişkin nicel araştırma evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden öğretmen adayları, örneklemini ise Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ndeki Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 507 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıların maliyet, zaman, araştırma gerçekleştirilmek istenen evrene kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Nicel araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

### *Nicel Araştırma Örneklemini Oluşturan Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	371	73.2
Erkek	136	26.8
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
Birinci sınıf	223	44.0
Dördüncü sınıf	284	56.0
<i>Lise Türü</i>		
Genel lise	74	14.6
Anadolu lisesi	306	60.4
Meslek lisesi	127	25.0
<i>Puan Türü</i>		
Sayısal	138	27.2
Sözel	165	32.5
Eşit Ağırlık	204	40.3
<i>Bölüm</i>		
Matematik ve Fen Bilimleri	135	26.6
Türkçe ve Sosyal Bilimler	147	29.0
Eğitim Bilimleri (PDR)	79	15.6
Temel Eğitim	146	28.8
<i>Toplam</i>	507	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi, nicel araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adayları çoğunlukla kadın (%73.2,  $n=371$ ), dördüncü sınıf öğrencisi (%56,  $n=284$ ), Anadolu lisesi mezunu (%60.4,  $n=306$ ), eşit ağırlık bölümünü bitirmiş (%40.3,  $n=204$ ) ve üniversite

eğitimine Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde (%29,  $n=147$ ) devam etmekte olan ğretmen adaylarından oluşmaktadı. Ayrıca, Tablo 15'te nicel araştırma örnekleminin Temel Eğitim, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Eğitim Bilimleri'nde öğrenim görmekte olan birinci sınıf ve dördüncü sınıf ğretmen adaylarının sayısı belirtilmiştir.

Tablo 15

*Nicel Araştırma rneklemi*

Gruplar	1. Sınıf	4. Sınıf
	<i>f</i>	<i>f</i>
Temel Eğitim	65	81
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	45	90
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	68	79
Eğitim Bilimleri	45	34
<i>Toplam</i>	223	284

Tablo 15'te grldği gibi, bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü birinci sınıfta yer alan 65 ğretmen adayı ile dördüncü sınıfta yer alan 81 ğretmen adayı; Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü birinci sınıfta yer alan 45 ğretmen adayı ile dördüncü sınıfta yer alan 90 ğretmen adayı; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü birinci sınıfta yer alan 68 ğretmen adayı ile dördüncü sınıfta yer alan 79 ğretmen adayı ve Eğitim Bilimleri Bölümü birinci sınıfta yer alan 45 ğretmen adayı ile dördüncü sınıfta yer alan 34 ğretmen adayı değerlendirmeye alınmıştır. İlgili ölçeklerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmanın gerçekleşebilmesi için gerekli olan izinler Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlığından alınmıştır (EK 7).

## Beşinci ve Altıncı Alt Amaçlara İlişkin Çalışma Grubu

Bu araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin nitel çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme çeşitlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Aykırı durum örnekleme, normal niteliklerden farklı olarak ya da normal özelliklerle benzerlik göstermeyen birey ya da grupların seçilerek araştırmaya dâhil edilmesidir (Ekiz, 2009). Bu bakımdan, bu araştırmanın nitel çalışma grubu Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ndeki Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta uygulanan “Ne kadar Yaratıcısınız?” ve “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ölçeklerinden en yüksek ile en düşük puanı alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Daha açık bir anlatımla, odak grup görüşmesi sürecinde “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile “Ne kadar Yaratıcısınız?” ölçeklerinden en yüksek ve en düşük puanı alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları Tablo 16’da gösterildiği gibi ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 16

### *Nitel Çalışma Grubu (Öğretmen Adayları)*

Bölümler	Eleştirel Düşünme Ölçeği				Ne Kadar Yaratıcısınız?			
	Birinci sınıf		Dördüncü sınıf		Birinci sınıf		Dördüncü sınıf	
	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Sınıf	TE1	TE7	TE1	TE7	TE1	TE7	TE1	TE7
Öğretmenliği	(189)	(202)	(57)	(49)	TE2	TE8	(51)	(49)
	TE3	TE9	TE3	TE9	(134)	(24)	(-8)	
Temel Eğitim	Okul öncesi	TE4	TE10	TE4	TE10	TE4	TE10	TE10
Öğretmenliği		(212)	(198)	(65)	(60)	TE5	TE11	TE11
		(210)	(189)	(59)	(43)	TE6	TE12	TE12
		(161)	(125)	(-21)	(-8)			

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

*Nitel Çalışma Grubu (Öğretmen Adayları)*

Matematik	Fen Bilgisi	FM1	FM7	FM1	FM7
ve Fen	Öğretmenliği	(180)	(213)	(37)	(65)
Bilimleri		FM2	FM8	FM2	FM8
Eğitimi		(168)	(206)	(45)	(62)
		FM3	MF9	FM3	FM9
		(167)	(119)	(28)	(34)
	İlköğretim	FM4	FM10	FM4	FM10
	Matematik	(193)	(196)	(51)	(51)
	Öğretmenliği	FM5	FM11	FM5	FM11
		(185)	(190)	(55)	(55)
		FM6	FM12	FM6	FM12
		(79)	(146)	(-9)	(-9)
Türkçe ve	Türkçe	TS1	TS7	TS1	TS7
Sosyal	Öğretmenliği	(198)	(215)	(43)	(65)
Bilgiler		TS2	TS8	TS2	TS8
Eğitimi		(179)	(211)	(44)	(51)
		TS3	TS9	TS3	TS9
		(135)	(154)	(-24)	(-35)
	Sosyal	TS4	TS10	TS4	TS10
	Bilgiler	(213)	(195)	(71)	(59)
	Öğretmenliği	TS5	TS11	TS5	TS11
		(199)	(180)	(66)	(58)
		TS6	TS12	TS6	TS12
		(65)	(55)	(-25)	(-9)
Eğitim	Rehberlik ve	EB1	EB6	EB1	EB6
Bilimleri	psikolojik	(206)	(196)	(52)	(51)
	Danışma	EB2	EB7	EB2	EB7
	Öğretmenliği	(205)	(192)	(45)	(50)
		EB3	EB8	EB3	EB8
		(144)	(185)	(-21)	(31)
		EB4	EB9	EB4	EB9
		(134)	(148)	(-19)	(31)
		EB5	EB10	EB5	EB10
		(132)	(147)	(-5)	(-8)
		(Katıl	EB11	(Katıl	EB11
	madı)	(149)	madı).	(-10)	

Tablo 16’da görüldüğü gibi, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri ayrı olmak üzere Temel Eğitim Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü’nden altışar öğretmen adayıyla ve Eğitim Bilimleri Bölümü’nden iki öğretmen adayının gönüllü olarak katılmaması sonucu beşer öğretmen adayıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, yaratıcı düşünme eğilimi için her bölümden toplam 47 öğretmen adayı ile eleştirel düşünme eğilimi için her bölümden toplam 47 öğretmen adayıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin nitel çalışma grubu belirlenirken olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2010). Bu bakımdan, Amasya Üniversitesi’nde birinci ve dördüncü sınıflarda ders vermekte olan öğretim üyeleri araştırılmış ve her bir bölümden ikişer öğretim üyesi olmak üzere toplamda sekiz öğretim üyesiyle görüşme yapılmıştır. Tablo 23’te nitel çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin bölümleri, bölümlere ait olan programlar ve öğretim üyelerinin sayıları belirtilmiştir.

Tablo 17

*Nitel Çalışma Grubu (Öğretim Üyeleri)*

Bölümler	Programlar	<i>f</i>
Temel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	1
	Okul öncesi Öğretmenliği	1
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1
Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği	2

## Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

### Nicel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, devam etmekte olduğu bölüm, mezun olduğu lise türü, bölüme yerleştiği puan türü, üniversite giriş puanı ve akademik not ortalaması hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, üniversite giriş puanı ve akademik not ortalaması koşullu sorulardır. Üniversite giriş puanı sadece birinci sınıf öğrencileri tarafından yanıtlanabilirken, akademik not ortalaması dördüncü sınıf öğrencileri tarafından yanıtlanabilmektedir.

**Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ):** Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ölçebilmek amacıyla Semerci (2000) tarafından geliştirilen ve öğretmen adayları üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ağdacı (2018) tarafından gerçekleştirilen EDÖ kullanılmıştır (EK 1). EDÖ 43 maddeden ve beş alt boyuttan oluşan bir ölçektir ve ölçek puanları alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak kullanılabilir (Ağdacı, 2018). Bu çalışmada öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi amaçlandığından ölçek toplam puanları kullanılmıştır. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu *Kesinlikle katılmıyorum* (1)'dan *Kesinlikle katılıyorum* (5)'a uzanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 43 ile 215 arasında değişmekte olup alınan puanlarının yüksekliği bireylerin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ağdacı (2018) tarafından ölçeğin tamamı için bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95'tir.

**“Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği:** Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla Eugene Raudsepp tarafından, yaratıcılığı etkileyen kişilik özellikleri, motivasyon, ilgiler, değerler ve bireyin davranışları gibi birçok farklı faktörü dikkate alarak geliştirilen “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır (EK 2). Bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çoban (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 50 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesine katılma ya da katılmama derecelerini “*Kesinlikle katılmıyorum*”dan “*Kesinlikle katılıyorum*”a uzanan

seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği -2, “Katılmıyorum” seçeneği -1, “Kararsızım” seçeneği 0, “Katılıyorum” seçeneği 1 ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneği 2 ile puanlanmakta ve ölçekten alınabilecek toplam puanlar -100 ile 100 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması bireylerin yaratıcı düşünme düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin, Çoban (1999) tarafından bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95'tir.

Bu araştırma için etik kurul izinleri araştırma gerçekleştirilmeden önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır (EK 6). Uygulamalar öğretim elemanlarının istekleri doğrultusunda ders başlamadan önce ya da dersin son otuz dakikası içerisinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve etik kuralları (gönüllülük, gizlilik, araştırmadan çekilme hakkı) hakkında bilgi verilmiştir. Tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Nitel araştırma sürecinde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeyleri düşük ve yüksek düzeyde olan öğrencilere ulaşılması amaçlandığından her bir veri toplama aracına bir kod numarası verilmiş ve öğrencilerden kendilerine ulaşılacak bir cep telefonu numarasını veri toplama aracına yazmaları istenmiştir. Öğrenciler veri toplama aracını yaklaşık olarak otuz dakika içerisinde cevaplamıştır.

### **Nitel Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

**Odak Grup Görüşme Formu:** Bu araştırmada öğrencilerden elde edilen nitel veriler odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, bir grup görüşmesi şekli olarak belli bir olay, durum ya da konuda veri üretmek üzere katılımcılar arasında iletişime odaklanan bir tekniktir (Balcı, 2010). Özellikle karma araştırma yapılıyorsa anket yanıtlarının yorumlanmasına, nicel araştırma istatistiklerinin özellikle de beklenmeyen istatistiksel bulguların yorumlanmasına yardımcı olabilir (Creswell, 2013). Odak grup görüşmesinde önemli olan genellemelere gidecek bilgilere ulaşmak değil, katılımcıların bakış açıları ile görüşlerinin belirlenmesi ve betimlenmesidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu yönüyle, bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ne düzeyde sahip olduğuna yönelik derinlemesine bir veri elde etmek, uç puanlar arası farklılığın kaynağını belirlemek ve nicel araştırma

istatistiklerinin yorumlanmasına katkı sağlaması için belirlenen öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her bir bölümde yapılan odak grup görüşmeleri ise ortalama olarak 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Odak grup görüşmesi için oluşturulacak uygun katılımcı sayısı Kitzinger'e (1995) göre 4-9 kişidir. Bu yönüyle, yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili sorular ayrı olmak üzere farklı sınıf düzeyi ve bölümlerde yer alan öğretmen adaylarının odak grup görüşmesinde en az 4 kişi olmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarına yönelik kodlar Tablo 18'de gösterilmiştir. Bütün öğretmen adaylarından izin alınarak yapılan görüşmeler iki görüntülü ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Tablo 18

*Odak Gruplar ve Üyeleri*

Grup Adı	Grup Üyeleri		
		1. sınıf	4. sınıf
Temel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	TE1, TE2, TE3	TE7, TE8, TE9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	TE4, TE5, TE6	TE10, TE11, TE12
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	FM1, FM2, FM3	FM7, FM8, FM9
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	FM4, FM5, FM6	FM10, FM11, FM12
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	TS1, TS2, TS3	TS7, TS8, TS9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	TS4, TS5, TS6	TS10, TS11, TS12
Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve psikolojik Danışma Öğretmenliği	EB1, EB2, EB3, EB4, EB5	EB6, EB7, EB8, EB9, EB10, EB11

Bu araştırmada, odak grup görüşmesiyle oluşturulan sorular öğretmen adaylarıyla karşı karşıya getirilmeden önce uzman görüşüne sunulmuştur. Farklı bir söyleyişle, odak grup görüşmesi için hazırlanan sorular tezin danışmanından, Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında bulunan alan uzmanından ve Amasya

Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde bulunan iki akademisyenden uzman görüşü alınmış ve dört uzmandan gelen dönütler doğrultusunda sorulara son biçimi verilmiştir. Bununla birlikte, uzman görüşü alınarak oluşturulan sorular Krueger'in (1994) Tablo 19'da ortaya koyduğu düzen içinde öğretmen adaylarına sorulmuştur (EK 3, EK 4).

Tablo 19

*Odak Grup Görüşmesi Soruları*

	Yaratıcı Düşünme Eğilimi	Eleştirel Düşünme Eğilimi
Açış	Bir dakika içinde kendinizi tanıtırınız?	Bir dakika içinde kendinizi tanıtırınız?
Tanıtmaya Soruları	Yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?	Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?
Geçiş Soruları	Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?	Eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri nasıl olmalıdır?
Anahtar Sorular	Bir problemi çözerken, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne yaparsınız, hangi adımları izlersiniz?</li> <li>• Önerdiğiniz çözüm önerileri problemi çözmek için işe yaramadığında neler yaparsınız?</li> <li>• Eşsiz, rastlanmayan ve özgün çözümler önerir misiniz? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?</li> </ul>	Önceden içinde bulunduğunuz bir tartışma ortamı düşünün. Bu tartışma ortamında, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeterli bilgi sahibi olduğunuzu fark ettiğinizde neler yaparsınız?</li> <li>• Yeterli bilgi sahibi olmadığınızı fark ettiğinizde neler yaparsınız?</li> <li>• Karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmediğinde neler yaparsınız?</li> <li>• Karşınızdaki kişiyle/kişilerle tartışırken kendi düşüncenizin yanlış olduğunu fark ettiğiniz zaman neler yaparsınız?</li> <li>• Karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz?</li> </ul>
Araştırma Soruları	Yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız? Düş gücünüze dayalı olarak yaptığınız /ürettiğiniz işlerden, fikirlerden örnekler verebilir misiniz?	Sizce eleştirel düşünen bir birey, problem çözerken, problemin çözümüne yönelik neler yapılmalı, hangi yollara başvurulmalıdır?
Kapanış Sorusu	Yaratıcı düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?	Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?"
Final Sorusu	Yaratıcı düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?	Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?

Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmelerine ilişkin nitel verilerin toplanması aşamasında şu basamaklar izlenmiştir:

1. Her bölümdeki öğretmen adaylarına yaka kartları hazırlanmıştır.
2. Görüşmenin yapıldığı odaya gelinip sıra ve sandalyelerin “U” biçiminde olması sağlanarak öğretmen adaylarının bu düzende oturmasına özen gösterilmiştir. Böylelikle araştırmacı ile öğretmen adaylarının etkili bir iletişim içinde olması sağlanmıştır.
3. Görüşmenin başlamasına yönelik bilgiler kaydedildikten sonra iki kayıt cihazı bütün öğretmen adaylarının ses ve görüntülerini alabilecek biçimde yerleştirilmiştir.
4. Sınıf ortamının rahatsız edilmemesi için sınıfın kapısına görüşme yapıldığı ile ilgili bir not hazırlayıp asılmıştır.
5. Odak grup görüşmesi başlayana kadar öğretmen adaylarının boş olan yerlere oturmaları gerektiği dışında konuyla ilgili onlarla konuşulmamıştır.
6. Bütün öğretmen adaylarına ortaya çıkan bu görüşme raporlaştırılırken adlarının hiçbir yerde kullanılmayacağı süreç içerisinde birkaç kez yinelenmiştir.

Görüşme sonucu elde edilen yanıtlar elektronik ortama aktarılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından bu yanıtlara yönelik olarak kodlama yapılırken bazı sorulara ilişkin öğretmen adaylarının verdiği yanıtların yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimini ölçmediği ve bu doğrultuda kodlama yapılamadığı görülmüştür. Bu sorular aşağıda sunulmuştur:

- “Önerdiğiniz çözüm önerileri problemi çözmek için işe yaramadığında neler yaparsınız?”
- “Eşsiz, rastlanmayan ve özgün çözümler önerir misiniz? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?”
- “Düş gücünüze dayalı olarak yaptığınız /ürettiğiniz işlerden, fikirlerden örnekler verebilir misiniz?”
- “Karşınızdaki kişiyle/kişilerle tartışırken kendi düşüncenizin yanlış olduğunu fark ettiğiniz zaman neler yaparsınız?”

Örneğin, “Önerdiğiniz çözüm önerileri problemi çözmek için işe yaramadığında neler yaparsınız?” sorusuna farklı sınıf ve bölümlerde yer alan öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde;

- TE1 (birinci sınıf): Şöyle bir söz vardır olacaksa olur olmazsa da takdiri ilahi.
- EB2 (birinci sınıf): Ben genelde telaşlı bir insanım, telaşlanırım.

- TS3 (birinci sınıf): Sanırım ben anlık tepkilerime göre hareket ederim, böyle bir durumda.
- FM7 (dördüncü sınıf): Problemi çözemediğim zaman biraz beklerim.
- EB10 (dördüncü sınıf): Sorunun çözümü ile ilgili elimden gelen her şeyi yaptıysam bırakırım, artık olmayordur derim, kabul ederim.
- TS9 (dördüncü sınıf): Ben fikrim kabul edilmediğinde genelde içime kapanırım, ama onu çözmeye de çalışırım tabii ki kendi içimde, ama tekrar dışarı yansıtamam.

bu yanıtların yaratıcı düşünme eğilimini ölçmek için Yıldırım (1998) ve eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için Ennis'e (1991) göre oluşturulan ana ve alt temalara uygun olmadığı görülmüş ve kodlama yapılamamıştır. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğiliminde yer alan “Yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?” ve “Yaratıcı düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorularına öğretmen adaylarının benzer yanıtlar vermesi, yine danışmanın verdiği dönütler doğrultusunda araştırma sürecinden “Yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusunun çıkarılmasına neden olmuştur.

**Görüşme Formu:** Bu çalışmada öğretim üyelerinden elde edilen nitel veriler görüşmeyle toplanmıştır. Daha açık bir anlatımla, bu çalışmada eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimi ile ilgili derinlemesine veri elde etmek için öğretim üyelerine uygulamak üzere yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılmıştır (EK 5). Bu yaklaşım, önceden yapılan ve hangi tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, sayısallaştırılması kolaydır (Karasar, 2014). Bu yönüyle, bu çalışmada Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında ders girmekte olan her bir bölümden iki öğretim üyesi olmak üzere toplamda 8 öğretim üyesiyle görüşme yapılmıştır. İlk olarak her bir bölümde hem birinci hem de dördüncü sınıflarda ders veren öğretim üyeleri belirlenmiştir. Daha sonra hem birinci hem de dördüncü sınıflarda ders veren öğretim üyeleri arasından gönüllü olarak katılmak isteyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu sürecin ayrıntılı açıklaması tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Görüşmeye Katılan Öğretim Üyeleri Sayısı*

Bölüm	Program	Toplam Öğretim Üyesi Sayısı	Birinci ve Dördüncü Sınıflarda Derse Giren Öğretim Üyesi Sayısı	Görüşmeye Katılan Öğretim Üyesi Sayısı
Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	6	2	2
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	5	2	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	8	1	1
Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	7	2	1
	Matematik Öğretmenliği	7	1	1
Temel Eğitim	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	1	1
	Sınıf Öğretmenliği	7	1	1

Bu araştırmada, öğretim üyeleriyle görüşme yapılırken her öğretim üyesinin odaları kullanılmış ve yapılan görüşmeler 20-30 dakika zaman dilimlerini kapsayacak biçimde iki görüntülü ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler de elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarılırken öğretim üyelerine kodlar verilmiştir. Bu kodlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Öğretim Üyeleri*

Bölümler		<i>f</i>
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	ÖÜ1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	ÖÜ2
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	ÖÜ3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	ÖÜ4
Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliği	ÖÜ5
		ÖÜ6
Temel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	ÖÜ7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	ÖÜ8

## Verilerin Çözümlemesi

### Nicel Verilerin Çözümlemesi

**Başlangıç Analizleri.** Bu araştırmada, tüm istatistiksel analizler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerileri doğrultusunda (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2012) başlangıç analizleri gerçekleştirilerek verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve kullanılan çıkarımsal istatistiklerin varsayımları incelenmiştir. Verilerin doğruluğunu incelemek amacıyla, her bir değişkenin en küçük ve en büyük değerleri ve frekans dağılımları incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, tüm değişkenlerin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Veri setindeki kayıp değerler incelendiğinde katılımcıların %83.7'sinin ( $n=432$ ) tüm veri toplama aracı maddelerini tam olarak cevapladığı, %11.8 ( $n=61$ ) sadece bir ölçek maddesini cevaplamadığı, %3.3'ünün ( $n=17$ ) iki ölçek maddesini cevaplamadığı ve %1.2'sinin ise ( $n=6$ ) üç ölçek maddesini cevaplamadıkları görülmüştür. Ayrıca kayıp değer miktarı değişkenleri incelendiğinde ise %0 ile %1.2 arasında değiştiği görülmüştür. Kayıp değere sahip olan katılımcılar ile kayıp değere sahip olmayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ( $t(489)=.40, p>.05$ ) ve yaratıcı düşünme ( $t(444)=-1.71, p>.05$ ) puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu sınırlı sayıdaki kayıp değere beklenti-maksimizasyon (expectation-maximization) algoritması kullanılarak veri atama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ancak veri setinde kayıp değer miktarı değişken bağlamında %5 ve altında olduğunda bu miktar kayıp değer araştırmacılarına göre önemsiz bir miktardır ve farklı veri atama türleri (ortalamaya dayalı değer atama, medyan değer atama, regresyona dayalı veri atama) benzer sonuçlar verme eğilimindedir (Schafer, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2012). Kayıp değerlerin atamasını takiben, veri setindeki tek değişkenli aykırı değerler incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek amacıyla katılımcıların eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları  $z$  puanlarına dönüştürülmüştür. Genel bir kural olarak  $\pm 3.00$  aralığı dışındaki  $z$ -değerleri tek değişkenli aykırı değer olarak kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016; Raykov ve Marcoulides, 2012). Veri setinde eleştirel düşünme ölçeği toplam puanlarında 8, yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanlarında 1 tek değişkenli aykırı değer tespit edilmiştir. Veri setinde aykırı değerlerin bulunması parametre tahminlerinde yanlışlığa, Tip I ve Tip II hata oranlarında artışa,

verilerin dağılımında bozulmalara neden olabilmektedir (Hair ve diğeri, 2014). Bu nedenle, bu araştırmada aykırı değerlerin üstesinden gelebilmek amacıyla tek değişkenli aykırı değerler veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Sonuç olarak, bu araştırmada analizler 507 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

**Betimsel İstatistikler.** Farklı bölümlere devam etmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeyleri hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sorularını inceleyebilmek amacıyla ilk olarak Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretmen adayları, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği Programı öğrencileri Eğitim Bilimleri Bölümü öğretmen adayları, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencileri Temel Eğitim Bölümü öğretmen adayları, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Programı öğrencileri Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretmen adayları olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme puanlarını sınıflandırabilmek amacıyla ise ilk olarak her bir öğretmen adayının eleştirel ve yaratıcı düşünme toplam puanları ilgili ölçekteki madde sayısına bölünmüş ve sonrasında ölçekteki puanlama seçenekleri arasında değişen ortalama bir değer elde edilmiştir. Eleştirel düşünme ölçeği 1 ile 5 arasında değişen beşli bir puanlama seçeneğine sahip olduğundan kesme değeri cevaplama seçeneğinin bir eksiğinin cevaplama seçeneği sayısına bölünmesiyle elde edilen 0.80'dir. Bu bağlamda eleştirel düşünme ölçeğinde, 1-1.80 aralığındaki değerler "Çok düşük", 1.81-2.60 arasındaki değerler "Düşük", 2.61-3.40 arasındaki değerler "Orta", 3.41-4.20 arasındaki değerler "Yüksek" ve 4.21 ve üzeri değerler ise "Çok yüksek" olarak sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde, yaratıcı düşünme ölçeği -2 ile 2 arasında değişen bir puanlama sistemine sahip olduğundan, -2 ile -1.20 arasındaki değerler "Çok düşük", -1.19 ile -0.40 arasındaki değerler "Düşük", -.39 ile .40 arasındaki değerler "Orta", .41 ile 1.20 arasındaki değerler "Yüksek" ve 1.21 üstü değerler "Çok yüksek" olarak sınıflandırmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme toplam puanlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümlere, mezun oldukları ortaöğretim okul türüne, üniversite sınavı giriş puan türlerine göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme toplam puanlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Birinci sınıf öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, yaratıcı düşünme eğilimi ve üniversiteye yerleşme puanı arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Benzer şekilde, dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi, yaratıcı düşünme eğilimi ve genel not ortalaması arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için *t*-testi ve tek yönlü ANOVA testlerinin normallik ve varyansların homojenliği, Pearson korelasyon analizinin normallik ve doğrusallık varsayımları bulunmaktadır (George ve Mallery, 2019; Ho, 2014). Normallik varsayımını test etmek amacıyla örneklem büyüklüğü dikkate alınarak bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri ve normal Q-Q plot grafikleri incelenmiştir (George ve Mallery, 2019; Ho, 2014; Pituch ve Stevens, 2016). Genel bir kural olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olması ve normal Q-Q plot grafiklerindeki değerlerin 45 derecelik bir açıyla düz bir çizgi üzerinde toplanması verilerin normalle yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2019; Pituch ve Stevens, 2016). Bağımsız örneklem için *t*-testi ve tek yönlü ANOVA her bir bağımsız değişken grubu için puanlarının dağılımının incelenmesini gerektirirken, Pearson korelasyon analizi bir bütün olarak puanların dağılımının incelenmesini gerektirmektedir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, tüm bağımsız değişkenlerin alt gruplarında ve bir bütün olarak eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu, ayrıca normal Q-Q plot grafiklerinin normalden belirgin bir sapma göstermediği görülmüştür. Bağımsız örneklem için *t*-testi ve tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımına ek olarak varyansların homojenliği varsayımı bulunmaktadır (George ve Mallery, 2019; Ho, 2014). Bu varsayım Levene testiyle incelenmiş ve tüm analizlerde karşılandığı görülmüştür. Ayrıca, Pearson korelasyon analizinde ise normallik varsayımına ek olarak doğrusallık varsayımı bulunmaktadır. Doğrusallık varsayımı ise ilgili değişkenler kullanılarak oluşturulan saçılma diyagramları aracılığıyla incelenmiş ve bu varsayımında karşılandığı görülmüştür. Tek yönlü ANOVA analizlerinde varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması durumunda hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı puan farklılıkları olduğunu tespit etmek amacıyla ise işlem sonrası Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada analizler etki büyüklüğü değerleriyle birlikte rapor edilmiştir. Bağımsız örneklem için *t*-testinde kullanılan etki büyüklüğü Cohen *d* iken, tek yönlü varyans analizinde eta-kare ( $\eta^2$ ), Pearson korelasyon analizinde ise hesaplanan *r* değeridir (Cohen, 1988, 1992). Cohen *d* değeri için .20 civarı etki büyüklüğü değerleri düşük, .50

civarı etki büyüklüğü değerleri orta, .80 civarı etki büyüklüğü değerleri yüksek düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1992). Eta-kare değerleri için ise .01-.05 aralığındaki değerler düşük, .06-.13 aralığındaki değerler orta düzeyde ve .14 ve üstü değerler yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir (Green ve Salkind, 2014). Son olarak Pearson korelasyon analizinde ise .00-.29 arası korelasyon değerleri düşük, .30-.49 arası korelasyon değerleri orta, .50 ve üzeri korelasyon değerleri yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1988, 1992). Bu araştırmada tüm istatistiksel analizlerde hata payı  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### Nitel Verilerin Çözümlemesi

**Öğretmen Adaylarıyla Odak Grup Görüşmesi ile Edinilen Verilerin Çözümlemesi.** Bu araştırmada, odak grup görüşmesiyle edinilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Çünkü içerik analizi, odak grup görüşmesiyle edinilen verilerin analizinde kullanılan en uygun tekniklerden birisidir (Kitzinger ve Farquhar, 1999). İçerik analizinde amaç, birbirleriyle ilişkili verileri, oluşturulacak tema ve kategorilerin çerçevesinde bir araya getirmektir (McMillan ve Schumacher, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aynı zamanda, içerik analizi verilerin ve bu verilerin içerdiği iletilerin düzenli bir biçimde özetlenmesi ve raporlanması sürecidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Denzin ve Lincoln, 2005).

Bu araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinden elde edilen veriler görüntülü ses kayıt cihazlarıyla Microsoft Word'e Tablo 14'te gösterildiği gibi kodlanmıştır (TE1, TE2, TE3 gibi). Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin her bir soruya yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu süreçte, farklı sınıf ve bölüm düzeyine uygulanmak üzere eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimine yönelik toplam 18 soru araştırmacı tarafından 36 kartona yazılmıştır (EK 8). Fakat, araştırmacı tarafından yapılan kodlar etkili bir biçimde oluşturulmasına karşın eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ana ve alt temalara ulaşmada sorunlar yaşanmıştır. Çünkü farklı bölümlerden elde edilen kodlardan ana ve alt temalara ulaşmada yani tümevarmada tutarsızlık kendini göstermiştir. Bu bakımdan araştırmacı, iki uzmanın

görüşleri doğrultusunda ana temalardan kodlara geçilmesi yani tümdengelim yönteminin izlenmesi kararlaştırılmıştır.

Tümdengelim yöntemine ilişkin gerçekleştirilen adımlar aşağıda sunulmuştur:

1. Odak grup görüşme sorularına dayanarak belirlenen eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tanımı ve özellikleri, eğilimleri ve bireyde bulunması gereken özellikleri Tablo 22 ve 23'te belirtildiği gibi ilgili alanyazından bulunarak ana ve alt temalar olarak belirlenmiştir.
2. Öğretmen adaylarının görüşleri ve alanyazından bulunarak elde edilen ana tema ve alt temalar Maxqda 2018 nitel çözümleme programına girilmiştir.
3. Öğretmen adaylarının görüşleri kodlanmıştır ve oluşturulan bu kodlar alanyazından elde edilen ana tema ve alt temalarla ilişkilendirilmiştir (EK 9).

Tablo 22 ile 23'te eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin hazırlanan görüşme sorularının hangi ana tema ve alt temalarla ilişkilendirildiği kapsamlı olarak gösterilmiştir.

Tablo 22

*Yaratıcı Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması*

	Ana Tema	Alt Temalar
1. soru: Yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?	Özgürlük Sezgi Sınırları Genişletme Dönüştürme	Özgür bir biçimde hareket edebilme Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme Bir fikir ya da objeyi yaratıcı bir şekilde dönüştürebilme
3. soru: Bir problemi çözerken ne yaparsınız? Hangi adımları izlersiniz? (Yuk ve Cramond, 2006)	Analiz Sentez Analog Düşünme Düş Gücü Problemlere Karşı Duyarlı Olma Detaylandırma Özgünlük Esneklik Akıcılık	Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma Bağlantıları görebilme ve parçaları bir araya getirme Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarlama Nesneleri bilişte canlandırma Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve geliştirme Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek Açık ve kapalı fikirlere karşılık birçok fikir üretebilme
	Ana Tema	Alt Temalar
2. Soru: Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?	Liderlik Başarılı	İdealist olma (Özden, 2003; Torrance, 1969) Yararlı işler yapma isteği (Stein, 1968) Lider olmayı seven (Stein, 1968) Diğer kişileri etkileyen (Stein, 1968; Torrance, 1969) Başarılı olmayı seven (Stein, 1968; Torrance, 1969)
4. Soru: Yaratıcılık ile yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Stein, 1968; Torrance, 1969; Özden, 2003)	Kendini Gerçekleştirme Özgürlük Yüksek Enerjili Estetik Meraklı Özgüven Eğlenmeye Açık Akıl Yürütme	Kendini gerçekleştirme isteği içinde (Stein, 1968) Daha az geleneklere bağlı (Stein, 1968) Bağımsızlığına düşkün (Stein, 1968) Yerinde duramayan (Özden, 2003; Torrance, 1969) Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan (Özden, 2003; Stein, 1968) Her şeyi merak eden (Özden, 2003; Stein, 1968; Torrance, 1969) Yüksek özgüvene sahip olabilme (Özden, 2003; Torrance, 1969) Risk almayı seven (Özden, 2003; Torrance, 1969) Cesaretli (Torrance, 1969) Heyecanlı (Stein, 1968) Mizah duygusuna sahip olma (Özden, 2003; Torrance, 1969) Mutlu olmayı seven (Stein, 1968) Hızlı akıl yürütme (Özden, 2003)

(Devam Ediyor)

Tablo 22 (Devam)

*Yaratıcı Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması*

	Ana Tema	Alt Temalar
2. Soru: Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?	Odaklanma	Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma (Stein, 1968)
	Akıl Yürütme	Hızlı akıl yürütme (Özden, 2003)
	Akıcılık	Çok sayıda fikir üreten (Torrance, 1969)
4. Soru: Yaratıcılık ile yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Stein, 1968; Torrance, 1969; Özden, 2003)	Yeniliklere Açık Olma	Yeni bir şey deneme isteği (Özden, 2003; Stein, 1968; Torrance, 1969)
	Farklılık	Farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma (Torrance, 1969)
	Esneklik	Esnek düşünebilme (Torrance, 1969)
	Düş Gücü	Düş gücünü kullanabilme (Torrance, 1969)
	Karar Verme	Sabırlı (Stein, 1968)
	Yalnızlık İsteği	Kendi başına olmayı seven (Stein, 1968) İçe dönük (Stein, 1968)
	Önem Vermeme	Ekonomik değerlere önem vermeyen (Stein, 1968)
	Eleştiri	Yapıcı eleştiride bulunan (Torrance, 1969)
	Detaylandırma	Ayrıntılı düşünen (Torrance, 1969)
	Yeniden Tanımlama	Farklı tanımlama yapabilen (Torrance, 1969)
	Ana Tema	Alt Temalar
5. Soru: Yaratıcı düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir? (Yıldırım, 1998)	Özgüven	Yüksek özgüvene sahip olma
	Mükemmeliyetçilik	Mükemmeliyetçi olmama
	Eğlenmeye Açık	Mizah duygusuna sahip olma
	Odaklanma	Konuya çabuk odaklanabilme
	Akıl Yürütme	Hızlı akıl yürütme
	Yeniliklere Açık Olma	Yeni bir şey deneme isteği Her şeyi siyah beyaz görmeme
	Farklılık	Farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma
	Esneklik	Esnek düşünebilme
	Düş Gücü	Düş gücünü kullanabilme
	Karar Verme	Sabırlı Karar verme

Tablo 22’de görüldüğü gibi, ilk olarak “Yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?” sorusunun Yuk ve Cramond’a (2006) göre değerlendirilmesinin nedeni alanyazın tarandığında yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özellikleri açık, belirgin ve kapsamlı bir biçimde ortaya koymasıdır. İkinci olarak, “Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?” ve “Yaratıcılık ile yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?” sorularının kodlaması yapılırken araştırmacı tarafından kodlama sürecinin salt bir uzmanın açıklamalarına göre değerlendirilemeyeceği görülmüştür. Çünkü alanyazın tarandığında Stein (1968), Torrance (1969), Özden’in (2003) “yaratıcı bireyin özellikleri”ne yönelik açıklamaları incelendiğinde, araştırmacı her üç uzmanın ortaya koyduğu özelliklerin benzer ve farklı yönlerini göz önünde bulundurma gereği duymuştur. Daha açık bir söyleyişle, her üç uzmanın “yaratıcı bireyin özellikleri”ne yönelik açıklamaları incelendiğinde Stein’de (1968) olan “sabırlı” özelliğinin Torrance (1969) ve Özden (2003)’de olmadığı ya da Torrance (1969)’da olan “Yüksek hayal gücüne sahip” özelliğinin Stein (1968) ve Özden (2003)’de olmadığı görülmüştür. Örnek olarak, araştırmacı yaratıcı düşünmeye yönelik kodları yaparken Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümündeki FM4, FM5 ve FM6 kodlu öğretmen adaylarının “Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna “hayal gücüne sahip olma” yanıtını verdiğini belirlemiştir. Bütün bu yönleriyle, kodlama sürecinde her iki soruya yönelik kodların Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’e (2003) göre yapılmasının daha nitelikli sonuçlara ulaşılacağına karar verilmiştir. Üçüncü olarak, “Bir problemi çözerken ne yaparsınız, hangi adımları izlersiniz?” sorusunun Yuk ve Cramond’a (2006) göre değerlendirilmesinin nedeni, Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünme özelliklerine yönelik problem çözme sürecini ortaya koymasıdır. Örnek olarak, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümündeki TS1 ve TS6 kodlu öğretmen adaylarının ilgili soruya “Öncelikle problemi anlamaya çalışırım; problemin ne olduğuna bakarım, daha sonra nereden kaynaklandığına sonra sorun ne oluşturuyorsa onun üzerinde odaklanırım.” yönelik açıklamaları incelendiğinde, bu açıklamalara yönelik kodların Yuk ve Cramond’a (2006) göre yapılmasının odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarının yanıtlarını daha çok açığa çıkaracağı görülmüştür. Son olarak, “Yaratıcı düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?” sorusunun Yıldırım’a (1998) göre değerlendirilmesinin nedeni ise, alanyazın incelendiğinde yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik açıklamaların Yıldırım (1998) tarafından kapsamlı bir biçimde ortaya konmasıdır.

Tablo 23

*Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması*

	Ana Tema	Alt Temalar
1. Soru: Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?	Özgüven	Akıl yürütme biçimine güvenme
2. Soru: Eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri nasıl olmalıdır?	Analitik düşünme	Sistemli olma (Ennis, 1991) Seçenekleri arama (Ennis, 1991) Doğrulanabilir bilgiler kullanma Analiz etme Ayrıntılı düşünme
9. Soru: Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz? (Facione, 2015)	Nesnel Araştırma	Yeterliği arama (Costa, 2001) İnceleme (Glaser, 1940) Cesaretli olma Soru sorma Gözlem becerisine sahip olma (Lyndon, 1997) Çözüm üretme Önyargılı olmama Hızlı düşünebilen Tarafsızlık Tartışma (Facione, 1984)
	Meraklılık	Duyarlık gösterme (Ennis, 1991) Şüpheli ve sezgisel davranma (Daniels, 2004) Yeni bilgilere istekli olma Araştırmacı (Rubinfeld ve Scheffer, 2010) Sorgulama yapma (Fisher, 2001)
	Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık görüşlü olma (Ennis, 1991) Farkında olma (Ennis, 1991) Çok yönlü düşünme Farklı bakış açıları geliştirme
	Özdenetim	Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma Sonuçları gözden geçirme
	Açıklama	Düşünceyi sunma Bilgi sahibi olma (Ennis, 1991) Düşünceleri ikna edici bir biçimde sunma Kanıtlama Sonuçları ifade etme
	Çıkarımda Bulunma	Verilerden anlam çıkarma Öngörü ve denenceleri biçimlendirme
	Değerlendirme	Pozisyon alma ve değiştirme (Ennis, 1991) Gerçeği arama (Fisher, 2001) Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme
	Yorumlama	Anlam çıkarma (California, 2016) Anlamaya çalışma (California, 2016)
	Çözümleme	Çözümleme yapma (Ennis, 1991)

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

*Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri, Eğilimleri ve Bireyde Bulunması Gereken Özelliklerine Yönelik Alanyazın Taraması*

	Ana Tema	Alt Temalar
3. Soru: Bir tartışma ortamında, yeterli bilgi sahibi olduğunuzu fark ettiğinizde neler yaparsınız?	Duyarlık	Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak
4. Soru: Bir tartışma ortamında, yeterli bilgi sahibi olmadığınızı fark ettiğinizde neler yaparsınız?	Değerlendirme	Doğruyu bulmaya çalışma Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme
5. Soru: Bir tartışma ortamında, karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmediğinde neler yaparsınız?	Açık Fikirli Olma	Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma Diğer bakış açılarını ciddiye alma
6. Soru: Bir tartışma ortamında, karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz?	Analitik Düşünme	Alternatifler konusunda uyanık olmak
7. Soru: Problemi çözerken problemin çözümüne yönelik neler yapılmalı, hangi yollara başvurulmalıdır?	Problemi Tanıma	Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak
8. Soru: Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir? (Ennis, 1991)	Bütünü Görme	Toplam durumu göz önünde bulundurmak
	Kanıtlama	Net sebepler aramak ve sunmak Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme

Tablo 23'te görüldüğü gibi, ilk olarak “Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?”, “Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?” ile “Eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri nasıl olmalıdır?” sorularına yönelik ana tema ve bu ana temalara uygun alt temaların büyük çoğunluğu Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeye yönelik ortaya koyduğu bilişsel ve duyuşsal özelliklerine göre, bu ana temalara uygun bazı alt temalar ise Tablo 23'te gösterildiği gibi alanyazından yararlanılarak oluşturulmuştur. Facione'ye (2015) göre değerlendirilmesinin nedeni, Facione'nin (2015) eleştirel düşünmenin tanımı ve özelliklerini bilişsel ve duyuşsal olmak üzere ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde alanyazında ortaya çıkarmasıdır. Ana temalara uygun bazı alt temaların ilgili alanyazından belirlenmesinin nedeni, öğrencilerin görüşlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Bu durum, araştırmacının kodlama sürecinde etkili bir biçimde kodlama yapmasını sağlamıştır. İkinci olarak, geriye kalan soruların Ennis'e (1991) göre

değerlendirilmesinin nedeni ise, hem son altı sorunun eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik olması hem de Ennis'in (1991) bu eğilimleri bütün yönleriyle ortaya koymasındır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik kodlar araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra yapılan kodların güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen kodların bir kısmı başka bir araştırmacı tarafından yeniden kodlanmış ve daha sonra bu kodlar üzerinde karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan kodların geçerlik ve güvenilirliği [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülüyle hesaplanmış (Miles ve Huberman, 2014) ve kodların güvenilirliği %85 olarak bulunmuştur. Bu kodlarının nasıl yapıldığı Tablo 24'te açık bir biçimde gösterilmiştir:

Tablo 24

*Kodlama Örneği*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	Eksik yanlarını, avantajlı yanlarını da aynı şekilde söylemek. Olumlu ve olumsuz eleştirebilmek, eksilerini ve artılarını görebilmek. Bir şeyi hemen kabul etmemektir, onun doğru veya yanlışlığı üzerinde gitmektir. Bir şeyi baştan sona irdelemek. Çekinmeden karşıdaki kişiyi eleştirmektir.
	İnceleme Cesareti Olma Soru Sorma Çözüm Üretme Tarafsızlık	Soru sormaktır. Çözüm üretebilmektir. Daha objektif yorumlar yapabilmektir. Olaylara objektif bakıp tarafsız olabilmektir. İçinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek.
Meraklılık	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Her türlü doğru olduğunu bilse bile hani bir ihtimal bir şeyler olabilir mi şekilde soru sormaktır.
	Sorgulama Yapma	Bu verilen şey bize hayatımız boyunca ne katacak ne kadar yararlı olacak ya da bize zararları olacak mı, bunu sorgulamaktır. Bir şeyi kabul ettiğimizde dahi bir düşünceyi veya bir olguyu kabul ettiğimizde dahi onu sorgulamaktır. Durumları sorgulayabilmek. Bence eleştirel düşünme, her şeyin sorgulanmasıdır. Belirli bir fikri net olarak kabul etmeyip, kendi özgür düşüncemle, kendi fikirlerini açıkça ifade etmektir.
Yeni Görüşlere Açık Olma	Çok Yönlü Düşünme	Sadece iyiyi görmek değil hem iyiyi hem kötüyü görüp, olaylara bir bütün halinde bakmaktır. Ortada bir durum var diyelim, onu olumlu ve olumsuz eleştirebilmek.
	Farklı Bakış Açıları Geliştirme	İçinde bulunduğumuz durumu olumlu veya olumsuz birçok bakış açısı ile birçok perspektiften görebilmek. Herhangi bir konu üzerinde kişi odaklandığı zaman farklı açılardan ele almak. Bir olayı ya da bir konuyu farklı açılardan, farklı yönleri ile ele alabilmektir. Bir durum karşısında farklı düşünebilmek. Olayları çok farklı açılardan değerlendirmek.

Tablo 24’te görüldüğü gibi, ilk olarak tümce düzeyindeki eleştirel düşünmenin tanımına yönelik özellikler belirlenmiştir. Daha sonra, belirlenen bu özelliklerin birbirleriyle bağlantısı olanlar araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Örnek olarak, “Olumlu ve olumsuz eleştirebilmek, eksilerini ve artılarını görebilmek, daha objektif yorumlar yapabilmektir, olaylara objektif bakıp tarafsız olabilmektir, içinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek.” kodları incelendiğinde bu kodların alanyazın taramasıyla “Tarafsızlık” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. İşte, bu biçimde araştırmacı tarafından birbirleriyle ortak yönleri olan kodlar sınıflandırılıp alt temalar olarak yazılmıştır. Son olarak ise, araştırmacı alt temaları bir araya getirip bir tek ana temaya erişmek için alanyazın taramasıyla “Nesnel araştırma” ana temasına ulaşmıştır.

**Öğretim Üyeleriyle Yapılan Görüşme ile Edinilen Verilerin Çözümlemesi.** Bu araştırmada, öğretim üyeleriyle yapılan görüşme ile edinilen verilerin çözümlemesinde de içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Bu yönüyle, öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler görüntülü ses kayıt cihazlarıyla Microsoft Word’e Tablo 15’te gösterildiği gibi kodlanmıştır (ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3 gibi). Öğretim üyelerinden elde edilen veriler eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik her bir soruyu kapsayacak biçimde kodlanmaya çalışılmıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik her bir soruya yönelik öğretim üyelerinin verdikleri yanıtlar uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini ne düzeyde kazandırdıklarına yönelik olarak toplamda 8 soru bir kartona yazılmıştır. Fakat, araştırmacı tarafından yapılan kodlar etkili bir biçimde oluşturulmasına karşın 1, 2, 3 ve 4. sorulara ait kodlardan ana ve alt temalara ulaşmada sorunlar yaşanmıştır. Ana ve alt temalara ulaşmada, yani tümevarmada tutarsızlık kendini göstermiştir. Bu bakımdan, bu sorular için, ana temalardan kodlara gidilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından, Maxqda 2018 programından yararlanılmıştır. Ana tema ve alt temalara ulaşılırken eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tanımı, özellikleri ve bireyde bulunması gereken özellikleri ilgili alanyazından bulunarak ana ve alt temalar olarak belirlenmiştir. Görüşme sorularından “Eleştirel düşünmenin sizin için anlamı

nedir?” olan 1. soru ve “Sizce eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?” olan 2. soruya yönelik Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin tanımı ve özelliklerine, “Yaratıcı düşünmenin sizin için anlamı nedir?” olan 3. Soruya yönelik Yuk ve Cramond’un yaratıcı düşünmenin tanımı ve özelliklerine, “Sizce yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?” olan 4. soruya yönelik Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine yönelik olarak alt tema ve ana temalar belirlenmiştir. Alanyazına ait olan ana tema ve alt temalar ilgili kodlarla ilişkilendirilmiştir.

5, 6, 7 ve 8. sorular için tümevarım yöntemiyle kodlardan alt tema ve ana temalara gidilerek süreç tamamlanmıştır. Yani, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle ilgili her bir soruya yönelik önce eksen kodlamasıyla alt temalara, sonra seçici kodlamayla ana temaya ulaşılmıştır. Örnek olarak, 8. Soru olan “Üniversite düzeyinde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğretim üyelerinin yanıtları doğrultusunda, “kendi düşüncelerimizi dayatmama, kitapla ilişkisi güçlendirilmeli, özgür oldukları hissettirilmeli, ders dışı sosyal etkinliklerin artması, projelere yönelik etkinlikler, nesnel düşünce kazandırılmalı, derslerin ezberci olmaması gerekir” kodları incelendiğinde bu kodların “özgürlüğü sağlama, uygulamaya yönelik etkinlikler, nesnel düşünmeyi sağlama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. İşte, bu biçimde araştırmacı tarafından eksen kodlamasıyla birbiriyle ortak olan kodlar sınıflandırılıp alt temalar olarak yazılmıştır. Son olarak ise, araştırmacı alt temaları bir araya getirip bir tek ana temaya erişmek için “Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri için uygun ortam” ana temasına ulaşmıştır. Bu süreç, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilgili bütün sorulardan elde edilen kodların tamamına uygulanarak alt ve ana temalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, alt ve ana temalar arasında oluşabilecek tutarsızlıkları belirleyebilmek için başka bir uzman tarafından alt ve ana temalar yeniden incelenmiştir. Kodlayıcılar arasında tutarsızlık olduğu belirlenen birkaç kodlamaya geri dönülerek yeniden kodlama yoluna gidilmiştir.

## Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

### Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel araştırma verilerinin geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından geçerliği ve güvenirliliği öğretmen adayları üzerinde sağlanmış olan ölçme araçları kullanılmıştır. Ağdacı (2018) tarafından “Eleştirel düşünme ölçeği”nin tamamı için bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95’tir. Çoban (1999) tarafından bildirilen “Ne kadar yaratıcısınız” ölçeğinin ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95’tir. Aynı zamanda, bu araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları uygulanmadan önce ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan öğrencilere iki farklı pilot uygulama gerçekleştirilerek veri toplama aracındaki maddelerin öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliği, uygulanan örneklem için uygunluğu ve ölçme araçlarının güvenirliliği incelenmiştir. Bireylerin ölçme araçlarını tarafsız bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak ve verdikleri yanıtların güvenirliliğini artırmak amacıyla veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gizli bir şekilde yanıtlamaları sağlanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). 113 ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayına pilot çalışma kapsamında uygulanan “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .94 iken bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .96’dır. 101 ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayına pilot çalışma kapsamında uygulanan “Ne kadar yaratıcısınız” ölçeğinden elde edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .75 iken bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83’tür. Gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonucunda öğretmen adayları veri toplama aracının açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Ayrıca pilot uygulamalar sonucunda ölçme araçlarının yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmüştür.

## Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, araştırma sürecinin değerini arttırmakla birlikte bu süreçte karşılaşılan problemleri göstermenin en iyi yollarından birisidir (Daymon ve Holloway, 2003). Bu yönüyle, bu araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için inandırıcılığa (iç geçerlik), aktarılabilirliğe (dış geçerlik), tutarlılığa (i güvenirlilik) ve teyit edilebilirliğe (dış güvenirlilik) bakılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin inandırıcılığını arttırmak için katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve çeşitleme yöntemlerinden yararlanılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996). Araştırmanın gerçekleştiği üç haftalık süreç boyunca öğretmen adayları ve öğretim üyeleriyle karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olunarak güven ortamı sağlanmış ve böylelikle elde edilen verilerin inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, katılımcı teyidiyle odak grup görüşmesi sonucunda elde ettiği verileri elektronik ortama aktararak verilerin doğruluğunu teyit etmek için öğrencilerin düşüncelerine başvurup verilerin daha tutarlı olmasını sağlamıştır. Araştırmada veri eşitilmesi olarak “Eleştirel Düşünme Ölçeği”, “Ne Kadar Yarattınız?”, odak grup görüşmesi yapılandırılmış görüşme kullanılarak elde edilen veriler karşılaştırılmış ve araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinin tamamı, araştırma modelinden toplanan verilere ve bu verilerin analizinden sonuçların yazımına kadar araştırmacıya geri bildirimler verecek başka bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanmasının en önemli değişkenleri ayrıntılı betimleme ile örneklem seçimidir. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan tema ve kavramlara göre verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak ve yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan aktarılmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu yönüyle, bu araştırmada araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir biçimde okuyucuya sunulmuştur. Daha açıklayıcı bir anlatımla araştırmacı, araştırma raporunu ayrıntılı betimlemeler yaparak araştırma sürecinin tüm öğelerini okuyucunun gözünde canlandırmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırmacı, bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırmacı örneklem seçimi sürecinde ise, amaçlı örnekleme çeşitlerinden aykırı durumlar örneklemesi kullanılmıştır. Çünkü her bir bölüme yönelik olarak en az ve en çok puan alan öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Araştırmada edinilen verilerin tutarlılığını sağlamak için elde edilen bulgulara yorum ya da herhangi bir genelleme yapılmamıştır. Bununla birlikte, araştırma sürecinde elde edilen kodlar araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiş ve Miles ve Huberman'ın (2014) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan kodların geçerlik ve güvenirliği  $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$  formülüyle hesaplanmış (Miles ve Huberman, 2014) ve kodların güvenirliği %85 olarak bulunmuştur. Araştırmada edinilen verilerin teyit edilebilirliğini sağlamak için ise, araştırmanın yöntem ve bulgular bölümleri ayrıntılı bir biçimde betimlenirken elde edilen ham veriler ve kodlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt amaçlar doğrultusunda sunulmaktadır. Araştırma sorularına bağlı olarak nicel ve nitel bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

#### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

#### Temel Eğitim Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 25’te Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 25

#### Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S.s</i>	Minimum	Maksimum	Yorum
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Birinci sınıf	65	3.85	.44	2.87	4.93	Yüksek
Dördüncü sınıf	81	3.89	.40	2.88	4.84	Yüksek
Genel toplam	146	3.87	.42	2.87	4.93	Yüksek
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Birinci sınıf	65	.48	.37	-.42	1.30	Yüksek
Dördüncü sınıf	81	.45	.30	-.16	1.50	Yüksek
Genel toplam	146	.46	.33	-.42	1.50	Yüksek

Tablo 25’te görüldüğü gibi, Temel Eğitim Bölümü birinci sınıf öğretmen adaylarının ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme eğilimi yüksek düzeydedir. Temel Eğitim Bölümü birinci sınıf öğretmen adaylarının

yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= .48$ ), dördüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksekken ( $\bar{x}= .45$ ), Temel Eğitim bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 3.89$ ), birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının ( $\bar{x}= 3.85$ ) eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarından daha yüksektir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları “Orta düzey” ile “Çok yüksek” düzey arasında değişmekte iken yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinde “Düşük düzey” ile “Çok yüksek” düzey arasında, dördüncü sınıf öğrencilerinde ise “Orta düzey” ile “Çok yüksek” düzey arasında değişmektedir.

### Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 26’da Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 26

#### Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S.s</i>	Minimum	Maksimum	Yorum
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Birinci sınıf	45	3.78	.30	3.14	4.49	Yüksek
Dördüncü sınıf	90	3.95	.44	2.56	5.00	Yüksek
Genel toplam	135	3.89	.41	2.56	5.00	Yüksek
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Birinci sınıf	45	.45	.28	-.16	1.10	Yüksek
Dördüncü sınıf	90	.50	.35	-.32	1.38	Yüksek
Genel toplam	135	.48	.33	-.32	1.38	Yüksek

Tablo 26’da görüldüğü gibi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğretmen adaylarının ve dördüncü sınıf öğretmen adayların hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme eğilimi yüksek düzeydedir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 3.95$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= .50$ ), birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 3.78$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamalarından ( $\bar{x}= .45$ ) yüksektir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları “Orta düzey” ile “Çok yüksek”

düzy arasında değişmekte iken yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinde “Orta düzey” ile “Yüksek düzey” arasında, dördüncü sınıf öğrencilerinde ise “Orta düzey” ile “Çok yüksek” düzey arasında değişmektedir.

### **Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği) Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Yönelik Bulgular**

Tablo 27’de Eğitim Bilimleri Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 27

#### *Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S.s</i>	Minimum	Maksimum	Yorum
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Birinci sınıf	45	3.83	.42	3.07	4.86	Yüksek
Dördüncü sınıf	34	3.90	.35	2.91	4.56	Yüksek
Genel toplam	79	3.86	.39	2.91	4.86	Yüksek
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Birinci sınıf	45	.34	.30	-.42	1.04	Orta
Dördüncü sınıf	34	.39	.36	-.20	1.06	Orta
Genel toplam	79	.36	.32	-.42	1.06	Orta

Tablo 27’de görüldüğü gibi Eğitim Bilimleri Bölümü birinci sınıf öğretmen adaylarının ve dördüncü sınıf öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri yüksek düzeydeyken yaratıcı düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Eğitim Bilimleri Bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 3.90$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= .39$ ), birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 3.83$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamalarından ( $\bar{x}= .34$ ) yüksektir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları “Orta düzey” ile “Çok Yüksek düzey” arasında değişmekte iken yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinde “Düşük düzey” ile “Yüksek düzey” arasında, dördüncü sınıf öğrencilerinde ise “Orta düzey” ile “Yüksek düzey” arasında değişmektedir.

## Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 28’de Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 28

*Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S.s</i>	Minimum	Maksimum	Yorum
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Birinci sınıf	68	3.83	.44	3.00	4.95	Yüksek
Dördüncü sınıf	79	4.00	.43	2.95	5.00	Yüksek
Genel toplam	147	3.92	.44	2.95	5.00	Yüksek
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Birinci sınıf	68	.50	.40	-.48	1.49	Yüksek
Dördüncü sınıf	79	.50	.31	-.12	1.30	Yüksek
Genel toplam	147	.50	.35	-.48	1.49	Yüksek

Tablo 28’de görüldüğü gibi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarının ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve yaratıcı düşünme eğilimi düzeyleri yüksektir. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ( $\bar{x}=4.00$ ), birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarından ( $\bar{x}=3.83$ ) yüksektir. Ancak yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında benzerdir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları “Orta” ile “Çok yüksek” düzeyleri arasında değişmekte iken yaratıcı düşünme eğilimi puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinde “Düşük düzey” ile “Çok Yüksek düzey” arasında, dördüncü sınıf öğrencilerinde ise “Orta düzey” ile “Çok Yüksek düzey” arasında değişmektedir.

Araştırmada, Temel Eğitim Bölümü (sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği), Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü (matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde (Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği) öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen

adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, Eğitim Bilimleri Bölümünde (rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği) öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yüksek, yaratıcı düşünme eğilimleri ise orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu gösteren bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterirken öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin veya becerilerinin orta düzeyde veya düşük düzeyde olduğunu gösteren bazı araştırmalarla çelişmektedir. Araştırma bulgusunun öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini düşük veya orta düzeyde bulan araştırmalarla farklılık göstermesi, kullanılan ölçme araçlarının veya çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel veya yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek, orta veya düşük düzeyde bulan araştırmalar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

## İlgili Araştırmalara Göre Farklı Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri

İlgili Araştırmalar	Programlar							Eleştirel Düşünme Eğilimi				Yaratıcı Düşünme Eğilimi				
	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi	Fen Bilgisi	Matematik	Türkçe Öğrt.	Sosyal Bilgiler	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Zayıf (2008)	✓		✓	✓		✓		✓								
Korkmaz (2009)	✓		✓		✓	✓			✓							
Durukan ve Maden (2010)													✓			
Tümekaya (2011)			✓					✓								
Çetinkaya (2011)					✓			✓								
Karalı (2012)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓			
Çakır (2013)	✓												✓			
Yüksel, Uzun ve Dost (2013)				✓												
Sağlam ve Büyükuysal (2013)	✓				✓			✓								
Türkmen (2014)	✓		✓	✓		✓		✓						✓		
Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014)	✓	✓				✓	✓	✓								
Açıslı (2015)	✓		✓					✓								
Can ve Kaymakçı (2015)	✓		✓					✓								
Ocak, Eymir ve Ocak (2016)	✓												✓			
Polat (2017)	✓							✓						✓		
Durnacı (2019)	✓											✓				✓

## İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

### Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları kullanılarak gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30

*Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-testi Sonuçları*

	$\bar{x}$	S.s	sd	t	p	d
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Birinci sınıf	164.40	17.65	505	-3.17	.002*	.28
Dördüncü sınıf	169.45	17.97				
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Birinci sınıf	22.56	17.71	505	-.66	.511	.06
Dördüncü sınıf	23.56	16.24				

Not: Cohen *d* etki büyüklüğünün hesaplanmasında birinci sınıf öğretmen adayları referans kategori olarak kullanılmıştır.,  $p < .05^*$

Tablo 30'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda birinci sınıf öğretmen adayları ve dördüncü sınıf adayları arasında eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık varken ( $t(505) = -3.17, p < .05, d = .28$ ), yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t(505) = -.66, p > .05, d = .06$ ). Tablo 25'te görüldüğü gibi dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 169.45$ ) eleştirel düşünme eğilimi birinci sınıf öğretmen adaylarından ( $\bar{x} = 164.40$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir ve bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Araştırmada, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin birinci sınıf öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve üst sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Can ve Kaymakçı (2015), Açışlı

(2015), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) eleştirel düşünme eğiliminin bazı boyutlarında son sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Karalı (2012), sınıf düzeyi değişkeni bakımından üst sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin alt sınıflardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yıldırım ve Şensoy (2017), fen bilgisi öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru eleştirel düşünme eğilim puanlarında bir artış olduğu, ancak puanlardaki bu artışın anlamlı olmadığını belirlemişlerdir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasının nedenleri, Can ve Kaymakçı (2015)'nin da ifade ettiği gibi sınıf düzeyi arttıkça lisans öğrenimlerinde alınan derslerin, öğrencilerin öğrenme eğilimlerini geliştirmesi, planlı ve örgütlü çalışma yapmaya, gerçeği arama, soru sorma ve nesnel davranmaya sevk etmesi, sonuçta da bireyin özgüvenini arttırması olabilir. Bununla birlikte, Tartuk (2015), Çetinkaya (2011), birinci. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinde, sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farka ulaşmayan araştırmalar da vardır. Örneğin, Ocak, Eymir ve Ocak (2016), sınıf değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Türkmen (2014), Durnacı (2019), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminden aldıkları toplam puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Çakır (2013), eleştirel düşünme becerisinde üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlememiştir.

Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adayları ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Öztekin (2013), Durnacı (2019), Toyran (2015), Topoğlu (2015), öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu bakımdan, ilgili araştırmalar, bu çalışmayı desteklemektedir. Bu durumun nedenlerini, Toyran (2015), birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlamaları, çevrelerini tanımaları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise yaklaşan sınav kaygısı, stresi olarak açıklamıştır. Birinci sınıf öğretmen adaylarıyla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin benzer

olmasının nedenleri, bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, üniversitede verilen eğitimin yetersiz olması, öğretim üyelerinin bu konudaki bilgi eksikliği, sistemsel sorunlar, programlardaki eksiklikler, ders içi ve ders dışı etkinliklerin yetersiz olması olabilir. Ancak, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin veya becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Türkmen (2014), birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir. Çetingöz (2002), Zeytun (2010), ikinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeye ilişkin toplam puanlarının diğer sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının toplam puanlarından daha yüksek puana sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Karaçelik (2009), birinci sınıfların her düzeyde yaratıcı fikirler üretme konusunda diğer sınıflara göre daha başarısız olduğunu belirlemiştir.

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

#### **Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları kullanılarak gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31

#### *Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-testi Sonuçları*

	$\bar{x}$	S.s	sd	t	p	d
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
Kadın	166.85	18.13	505	-.78	.433	.08
Erkek	168.26	17.61				
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
Kadın	21.79	16.32	505	-2.95	.003*	.30
Erkek	26.74	17.93				

Not: Cohen *d* etki büyüklüğünün hesaplanmasında birinci sınıf öğretmen adayları referans kategori olarak kullanılmıştır.,  $p < .05^*$

Tablo 31’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken ( $t(505) = -.78, p > .05, d = .08$ ), yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t(505) = -2.95, p < .05, d = .30$ ). Tablo 7 de görüldüğü gibi erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 26.74$ ) yaratıcı düşünme eğilimi kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{x} = 21.79$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir ve bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkili olmadığını gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Açıslı (2015), Korkmaz (2009), Karalı (2012), Tartuk (2015), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), Yıldırım ve Şensoy (2017), Hazer (2011), öğretmen adaylarının cinsiyetine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmişlerdir. Polat (2017), sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Çakır (2013), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini cinsiyet değişkeni bakımından incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Ocak, Eymir ve Ocak (2016), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterdiğini, bu farklılığın kadınlar lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Can ve Kaymakçı (2015), cinsiyete göre, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylemiştir. Ancak, öğretmen adaylarının sahip olduğu cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileriyle ilişkili olduğunu gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Emir (2012), eleştirel düşünme eğilim puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) “doğruyu arama” eleştirel düşünme eğilim puanları dışında diğer bütün boyutlarda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlemiştir. Türkmen (2014), Toyran (2015), Zayıf (2008), Kökdemir (2003b), Çetinkaya (2011), kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin, erkek öğrencilerin

eleştirel düşünme eğilimine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Durnacı (2019), öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Sağlam ve Büyükuysal (2013), erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha olumlu yönde olduğunu söylemiştir.

Araştırmada, erkek öğretmen adayların yaratıcı düşünme eğilimi kadın öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, ilgili araştırmalar incelendiğinde, Lau ve Li (1996), yaptıkları araştırmada, sınıf arkadaşlarının erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek yaratıcı düşünme düzeylerine sahip olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, Türkmen (2014), Öztekin (2013), Zeytun (2010), Durnacı (2019), Toyran (2015), Topoğlu (2015), öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmişlerdir. Polat (2017), sınıf öğretmenlerin yaratıcılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yılmaz ve Yıldız (2019), müzik öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylemiştir. Gülel (2006), öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir.

## Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları kullanılarak gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32

### Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	$\bar{x}$	S.s	$sd_1, sd_2$	F	p	$\eta^2$	İşlem Sonrası
<i>Eleştirel Düşünme</i>							
1. Matematik ve Fen Bilimleri	167.41	17.55	3, 503	.53	.663	.00	
2. Türkçe ve Sosyal Bilimler	168.60	19.07					
3. Eğitim Bilimleri	165.97	16.87					
4. Temel Eğitim	166.37	17.93					
<i>Yaratıcı Düşünme</i>							
1. Matematik ve Fen Bilimleri	24.16	16.28	3, 503	2.97	.031*	.02	1-3
2. Türkçe ve Sosyal Bilimler	24.88	17.66					
3. Eğitim Bilimleri	18.20	16.22					
4. Temel Eğitim	23.05	16.67					

Not:  $p < .05^*$ .

Tablo 32’de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık yokken ( $F(3, 503) = .53, p > .05, \eta^2 = .00$ ), yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(3, 503) = 2.97, p < .05, \eta^2 = .02$ ) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarının değişimin yaklaşık olarak %2’sini açıklamaktadır. Farklılığın hangi bölüm ya da bölümler arasındaki öğretmen adaylarının puan farklılıklarından kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonucunda, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde (Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı

düşünme eğilimi toplam puanlarının ( $\bar{x}= 24.88$ ), Eğitim Bilimleri Bölümünde (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarından ( $\bar{x}= 18.20$ ) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bölümlere devam etmekte olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölüme göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Can ve Kaymakçı (2015), Akışlı (2015), Korkmaz (2009), öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememişlerdir. Bununla birlikte Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının sosyal bilimler programı lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Karalı (2012), fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimi bakımından daha ileride olduklarını belirlemiştir. Zayıf (2008), fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla eleştirel düşünme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin eğitim bilimleri bölümü öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Türkmen (2014), İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğiliminin rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Topoğlu (2015), öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemiştir.

## Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ölçülmesinde üniversiteye yerleştirilme puanları kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 33'te görülmektedir.

Tablo 33

*Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Üniversite Yerleştirme Puanı
Eleştirel Düşünme			
Yaratıcı Düşünme	.51*		
Üniversite Yerleştirme Puanı	.07	-.02	
$\bar{x}$	164.40	22.56	334.83
S.s	17.65	17.71	25.75

Not:  $p < .05^*$ .

Tablo 33'te görüldüğü gibi birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir ( $r = .51$ ,  $p < .05$ ). Ancak, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üniversiteye yerleştirilme puanı ( $r = .07$ ,  $p > .05$ ) ve yaratıcı düşünme toplam puanları ile üniversiteye yerleştirilme puanı ( $r = -.02$ ,  $p > .05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ölçülmesinde genel not ortalamaları kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 34'te görülmektedir.

Tablo 34

*Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Genel not ortalaması
1.Eleştirel Düşünme			
2.Yaratıcı Düşünme	.50*		
3.Genel not ortalaması	-.04	-.21*	
$\bar{x}$	169.45	23.56	74.11
S.s	17.97	16.24	6.80

Not:  $p < .05^*$ .

Tablo 34’te görüldüğü gibi dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir ( $r = .50, p < .05$ ). Ancak eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile genel not ortalaması ( $r = -.04, p > .05$ ) ilişkili değilken, yaratıcı düşünme toplam puanları ile genel not ortalaması ( $r = -.21, p < .05$ ) düşük düzeyde negatif yönde ilişkilidir.

Araştırmada, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile üniversiteye yerleştirilme puanı ve genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkili olmadığını gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Emir (2012), eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden elde edilen puanlar açısından akademik başarıya göre anlamlı bir ilişki belirlemediği. Sağlam ve Büyükuysal (2013), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin akademik not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çakır (2013), üniversite bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Zayıf (2008), öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında Kalifornia eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, öğretmen adaylarının akademik başarılarının eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkili olduğunu gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Tümkaya (2011), akademik başarıya göre fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, Kalifornia eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği analitiklik, meraklılık, kendine güven ve doğruyu arama alt ölçekleri ile toplam puanda başarılı öğrenciler lehine, anlamlı olarak

farklılaştığını belirlemiştir. Kökdemir (2003), Akbıyık ve Seferoğlu (2006) genel olarak üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme puanı yükseldikçe akademik başarısının da yükseldiğini belirlemiştir.

Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye yerleştirme puanı ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel not ortalaması ile yaratıcı düşünme eğiliminin düşük düzeyde negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma bulgusuyla benzer sonuçlara ulaşan araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat, akademik başarıyla yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar vardır. Örneğin, Erdoğan (2006), farklı fikirler ortaya koyabilme olarak tanımlanan esneklik yeteneğine sahip olan öğrencilerin akademik olarak daha başarısız oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Genel olarak bakıldığında ise, yaratıcılık yeteneği yüksek olan bireylerin akademik olarak daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Emir, Erdoğan ve Kuyumcu (2007), öğrencilerin yaratıcılık düzeyiyle akademik başarı düzeylerinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

### **Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Mezun Oldukları Ortaöğretim Okul Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları kullanılarak gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 35'te görülmektedir.

Tablo 35

#### *Mezun Oldukları Ortaöğretim Okul Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	$\bar{x}$	S.s	$sd_1, sd_2$	F	p	$\eta^2$
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
1. Genel Lise	167.08	18.01	2, 504	.01	.994	.00
2. Anadolu Lisesi	167.30	17.96				
3. Meslek Lisesi	167.15	18.19				
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
1. Genel Lise	25.34	16.80	2, 504	.75	.473	.00
2. Anadolu Lisesi	22.71	16.77				
3. Meslek Lisesi	22.82	17.27				

Not:  $p < .05^*$ .

Tablo 35’te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda, öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = .01, p > .05, \eta^2 = .00$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = .75, p > .05, \eta^2 = .00$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaöğretim okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırmalarla tutarlık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Can ve Kaymakçı (2015), Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaslar (2013), Toyran (2015), Zayıf (2008), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), Sağlam ve Büyükuysal (2013), Çetinkaya (2011), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine mezun olunan lise türünün etki etmediğini tespit etmişlerdir. Çakır (2013), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini mezun olunan lise türlerine göre incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu durumun nedenini, Çekin (2013), tamamlanan ortaöğretim kurumlarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine bir katkı sağlamadığı şeklinde yorumlamıştır. Bununla karşın, Açıklı (2015), düz liseden mezun olan öğrencilerin genel eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin genel eleştirel düşünme eğilimi puanlarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, daha önce gerçekleştirilen ve yaratıcı düşünme eğiliminin ortaöğretim okul türü göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırmalarla tutarlık göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Öztekin (2013), Gülel (2006), Topoğlu (2015) ve Toyran (2015) öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin onların mezun oldukları lisenin türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Karaçelik (2009), öğretmen adaylarının bitirdikleri lise türüyle yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlememiştir. Çetingöz (2002), öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılıkların olmadığını belirlemiştir. İlgili araştırmalar bu çalışmayı desteklemektedir. Toyran’a (2015) göre, liselerde verilen yaratıcılık eğitiminin yeterli olmaması ya da liselerde bulunan programlarda bulunmaması bu durumla ilişkili olabilir.

## Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Üniversite Sınavı Giriş Puan Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üniversite sınavı giriş puan türlerine göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ölçeği toplam puanları kullanılarak gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36

### Üniversite Sınavı Giriş Puan Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	$\bar{x}$	S.s	$sd_1, sd_2$	F	p	$\eta^2$
<i>Eleştirel Düşünme</i>						
1. Sayısal	167.43	17.53	2, 504	1.06	.348	.00
2. Sözel	168.66	19.39				
3. Eşit ağırlık	165.93	17.17				
<i>Yaratıcı Düşünme</i>						
1. Sayısal	23.92	16.30	2, 504	1.89	.152	.00
2. Sözel	24.61	17.78				
3. Eşit ağırlık	21.37	16.47				

Not:  $p < .05^*$ .

Tablo 36’da görüldüğü gibi, gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda öğretmen adaylarının üniversite sınavı giriş puan türlerine göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = 1.06, p > .05, \eta^2 = .00$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = 1.89, p > .05, \eta^2 = .00$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmada, öğretmen adaylarının üniversite sınavı giriş puan türlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkili olmadığı bulunmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Saçlı ve Demirhan (2008), yaptıkları araştırmada, üniversite eğitime başlamadan önce sayısal, sözel ya da eşit ağırlık olmasına bakmaksızın tüm öğrencilerin benzer düzeyde eleştirel düşünmeye sahip olduklarını öne sürmüştür. Bunun nedenini, öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerine başlamadan önce eleştirel düşünme düzeylerinde fark yaratmayacak şekilde eğitim almış olmalarına dayandırmışlardır. Ocak, Eymir ve Ocak (2016), sosyal-fen değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde sosyal alanda öğrenim gören adaylar lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada, ğretmen adaylarının sınav giriş puan türlerinin yaratıcılık düzeyleriyle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, ğretmen adaylarının sınav giriş puan türlerinin yaratıcılıkla ilişkisini inceleyen bir araştırmaya erişilememesine rağmen araştırma bulguları ğretmen adaylarında sınav giriş puan türünün yaratıcılık düzeyleriyle ilişkili bir değişken olmayabileceğini işaret etmektedir.



## Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

### Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Görüşleri

**Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Düşünme” Tanımları.** Odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarına yöneltilen “Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temalara göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

*“Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	Bir şeylerin daha mükemmel olması ya da daha verimli olması için eleştirme.
	İnceleme	Bir şeyi doğrudan kabul etmeme.
	Tarafsızlık	Her konuda farklı düşüncelere sahip olma.
	Cesaretli Olma	Baskı altında kalmadan duygu ve düşünceleri içten bir biçimde dile getirme. Sonucu ne olursa olsun düşüncelerimizi aktarma.
Meraklılık	Tartışma	Herhangi bir konu üzerinde tartışma.
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Bana göre eleştirel düşünme, bana uymayan bir düşünceye, bana ters gelen bir düşünceye muhalefet olmaktır. Bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul etmeme.
	Sorgulama Yapma	Eleştirel düşünme sorgulamaktır. Kişinin kendi içinde doğrusuyla yanıtıyla kendi içinde sorgulamasıdır. Araştırma sürecinde olma.

(Devam ediyor)

Tablo 37 (Devam)

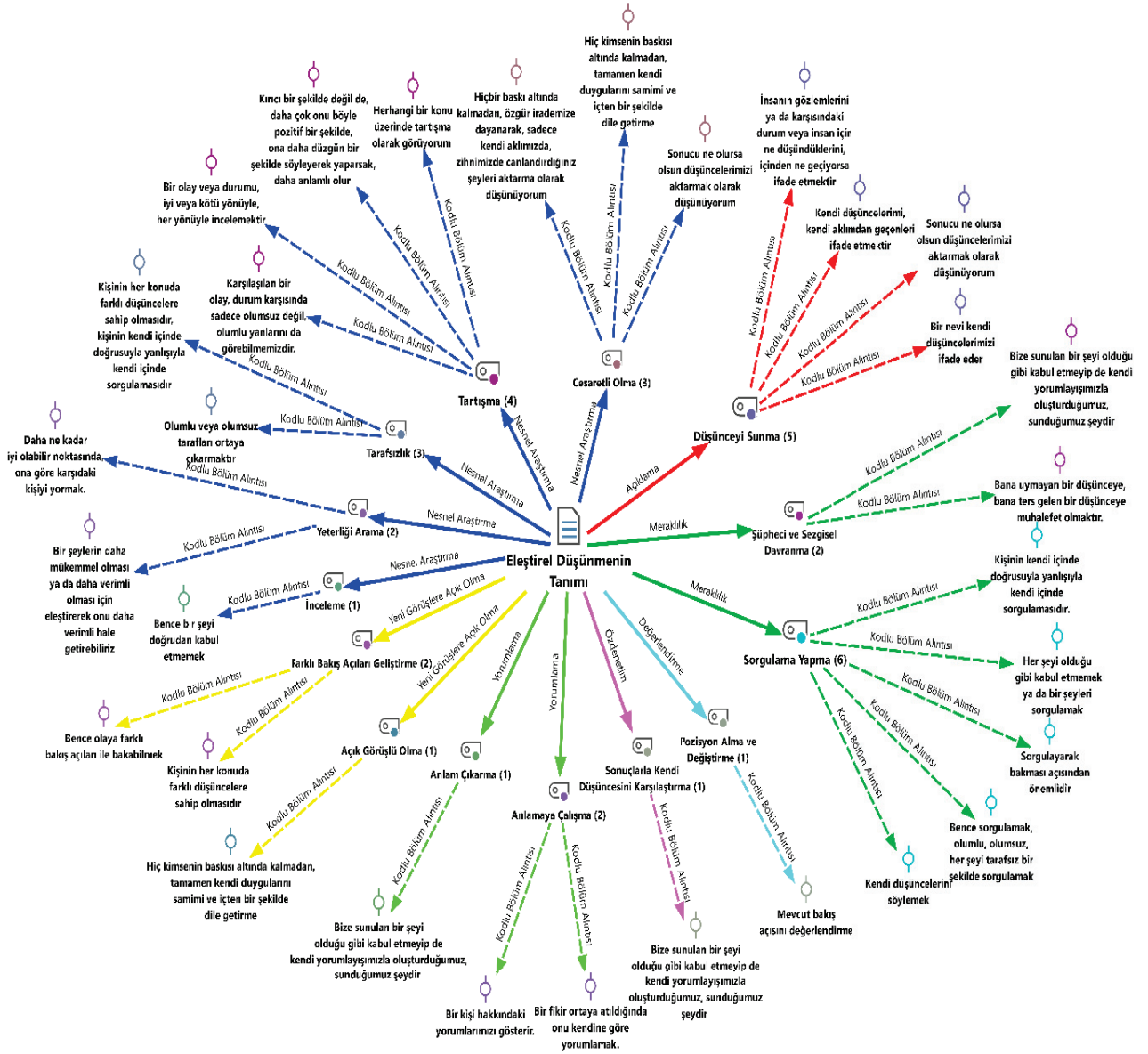
*“Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görüşlü Olma	Hiç kimsenin baskısı altında kalmadan, tamamen kendi duygularını samimi ve içten bir şekilde dile getirme.
	Farklı Bakış Açıları Geliştirme	Bence olaya farklı bakış açıları ile bakabilmek. Kişinin her konuda farklı düşüncelere sahip olması. Farklı yönlerden bakma.
Açıklama	Düşünceyi Sunma	Kendi düşüncelerimi, kendi aklımdan geçenleri ifade etmek. Bir nevi kendi düşüncemi ifade eder. İnsanın gözlemlerini ya da karşısındaki durum veya insan için ne düşündüklerini, içinde ne geçiyorsa, aynı şekilde ifade etmektir. Sonucu ne olursa olsun düşüncelerimi aktarmak. Kendi düşüncesini söylemek.
Özdenetim	Sonuçlarla Kendi Düşüncesini Karşılaştırma	Bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul etmeyip de kendi yorumlayışımızla oluşturduğumuz, sunduğumuz şeydir.
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	Var olan bakış açısına göre değerlendirme.
Yorumlama	Anlam Çıkarma	Bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul etmeyip de kendi yorumlarımızla sunma.
	Anlamaya Çalışma	Bir kişi hakkında yorumlarımızı gösterir. Bir fikir ortaya atıldığında onu kendine göre yorumlamak.

Tablo 37’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin tanımı”na yönelik verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde “Bir şeylerin daha mükemmel olması ya da daha verimli olması için eleştirme, bir şeyi doğrudan kabul etmeme, sonucu ne olursa olsun düşüncelerimizi aktarma, herhangi bir konu üzerinde tartışma, baskı altında kalmadan duygu ve düşünceleri içten bir biçimde dile getirme, her konuda farklı düşüncelere sahip olma, bir şeylerin daha mükemmel olması ya da daha verimli olması için eleştirme” bu kodların eleştirel düşünmenin “Yeterliği arama, İnceleme, Cesaretli olma, Tarafsızlık, Tartışma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Nesnel araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Bana göre eleştirel düşünme, bana uymayan bir düşünceye, bana ters gelen bir düşünceye muhalefet olmaktır, bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul

etmeme, eleştirel düşünme sorgulamaktır, kişinin kendi içinde doğrusuyla yanlışıyla kendi içinde sorgulamasıdır, istekli bir biçimde araştırma sürecinde olma” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Şüphecilik ve sezgisel davranma, Sorgulama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Meraklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Hiç kimsenin baskısı altında kalmadan, tamamen kendi duygularını samimi ve içten bir şekilde dile getirme, bence olaya farklı bakış açıları ile bakabilmek, kişinin her konuda farklı düşüncelere sahip olması, farklı yönlerden bakma” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “açık görüşlü olma, farklı bakış açıları geliştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yeni görüşlere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Kendi düşüncelerimi, kendi aklımdan geçenleri ifade etmek, bir nevi kendi düşüncemi ifade eder, insanın gözlemlerini ya da karşısındaki durum veya insan için ne düşündüklerini, içinde ne geçiyorsa, aynı şekilde ifade etmektir, sonucu ne olursa olsun düşüncelerimi aktarmak, kendi düşüncesini söylemek” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Düşüncemi sunma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Açıklama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul etmeyip de kendi yorumlarımızla oluşturduğumuz, sunduğumuz şeydir” kodları incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin “Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özdenetim” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Var olan bakış açısına göre değerlendirme” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin “Pozisyon alma ve değiştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Bize sunulan bir şeyi olduğu gibi kabul etmeyip de kendi yorumlarımızla sunma, bir kişi hakkında yorumlarımızı gösterir, bir fikir ortaya atıldığında onu kendine göre yorumlamak” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Anlam çıkarma, anlamaya çalışma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yorumlama” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 4'te “Eleştirel düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 4. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 4 incelendiğinde, “eleştirel düşünmenin tanımı” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (13)” ana temasına yönelik olarak “Tartışma (4), Cesaretli olma (3), Taraflısızlık (3), Yeterliği arama (2) ve İnceleme (1)”; “Meraklılık (8)” ana temasında “Sorgulama yapma (6), Şüpheli ve sezgisel davranma (2)”; “Açıklama (5)” ana temasında “Düşünceyi sunma (5)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin tanımı ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Yorumlama (3)” ana temasında “Anlamaya

çalışma (2), Anlam çıkarma (1)”; “Yeni görüşlere açık olma (3)” ana temasında “Farklı bakış açıları geliştirme (2), Açık görüşlü olma (1)”; “Özdenetim (1)” ana temasında “Sonuçlarla Kendi Düşüncesini Karşılaştırma (1)”; “Değerlendirme (1)” ana temasında “Pozisyon alma ve değiştirme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi “Nesnel araştırma, Meraklılık ve Açıklama” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 38’de “eleştirel düşünmenin tanımı”na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 38

*“Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	Eksik yanlarını, avantajlı yanlarını da aynı şekilde söylemek.
	Tarafsızlık	Olumlu ve olumsuz eleştirebilmek, eksilerini ve artılarını görebilmek. Daha objektif yorumlar yapabilmektir. Olaylara objektif bakıp tarafsız olabilmektir. İçinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek.
	Cesaretli Olma	Bir şeyi hemen kabul etmemektir, onun doğru veya yanlışlığı üzerinde gitmektir. Çekinmeden karşımdaki kişiyi eleştirmektir.
	İnceleme	Bir şeyi baştan sona irdelemek.
	Soru Sorma	Soru sormaktır.
Meraklılık	Çözüm Üretme	Çözüm üretebilmektir.
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Her türlü doğru olduğunu bilse bile hani bir ihtimal bir şeyler olabilir mi şekilde soru sormaktır.
	Sorgulama Yapma	Bu verilen şey bize hayatımız boyunca ne katacak ne kadar yararlı olacak ya da bize zararları olacak mı, bunu sorgulamaktır. Bir şeyi kabul ettiğimizde dahi bir düşünceyi veya bir olguyu kabul ettiğimizde dahi onu sorgulamaktır. Durumları sorgulayabilmek. Bence eleştirel düşünme, her şeyin sorgulanmasıdır. Belirli bir fikri net olarak kabul etmeyip, kendi özgür düşünle, kendi fikirlerini açıkça ifade etmektir.

(Devam ediyor)

Tablo 38 (Devam)

*“Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yeni Görüşlere Açık Olma	Çok Yönlü Düşünme	Sadece iyiyi görmek değil hem iyiyi hem kötüyü görüp, olaylara bir bütün halinde bakmaktır. Bir olaya çok boyutlu olarak bakabilme becerisidir.
	Farklı Bakış Açıları Geliştirme	Ortada bir durum var diyelim, onu olumlu ve olumsuz eleştirebilmek. İçinde bulunduğumuz durumu olumlu veya olumsuz birçok bakış açısı ile birçok perspektiften görebilmek. Herhangi bir konu üzerinde kişi odaklandığı zaman farklı açılardan ele almak. Bir olayı ya da bir konuyu farklı açılardan, farklı yönleri ile ele alabilmektir. Bir durum karşısında farklı düşünebilmek.
Açıklama	Düşünceyi Sunma	Olayları çok farklı açılardan değerlendirmek. Karşımdaki kişiye düşüncemi söyleme.
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	Düşüncemi karşı tarafa aktararak düşüncesini değiştirebilirim.
	Gerçeği Arama	Bir kişinin olumlu ya da olumsuz, bir olayın olumlu ya da olumsuz yanlarını değerlendirmektir. Karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek.
	Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	Herhangi bir konu üzerinde kişi odaklandığı zaman farklı açılardan ele alarak o konuyu değerlendirmek.
Yorumlama	Anlamaya Çalışma	Daha objektif yorumlar yapmaktır. Karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek ve bu değerlendirme objektif ve sübjektif bir şekilde de olabilir, kendimize göre de. Yorum katarak anlamaya çalışmaktır.
Özgüven	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	Akıl yürütmeyi esas alan, duygusal özelliklere dayanan bir düşünme biçimidir.
Analitik Düşünme	Analiz Etme	Olayları analiz etmek. Bakarsın, tartarsın, ne kadar, neredesin nasıl diye düşünürsün.
	Ayrıntılı Düşünme	Eleştirel düşünme, ben genellikle çok ufak ayrıntılara takıldığım için dikkatimi çeken şeylerdir.
Çıkarımda Bulunma	Verilerden Anlam Çıkarma	Bizim kendi ürünlerimizle birleştirerek, buna yorum katarak, yeni farklı, bundan önce hiçbir zaman ortaya çıkmamış anlamlar çıkarma.

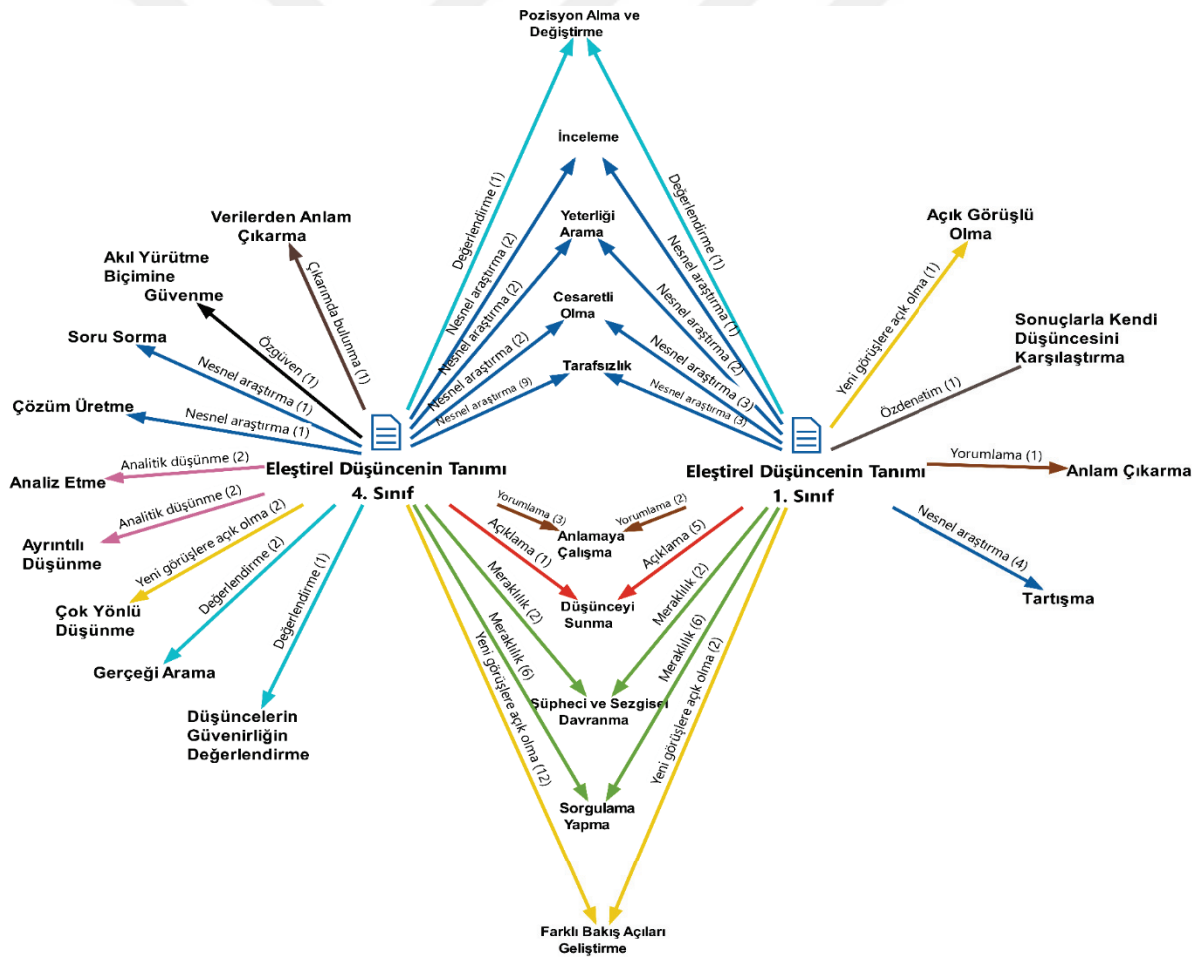
Tablo 38’de öğretmen adaylarının “eleştirel düşünmenin tanımı”na yönelik verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde “Eksik yanlarını, avantajlı yanlarını da aynı şekilde söylemek, bir şeyi hemen kabul etmemektir, onun doğru veya yanlışlığı üzerinde gitmektir, bir şeyi baştan sona irdelemek, çekinmeden karşıdaki kişiyi eleştirmektir, soru sormaktır, çözüm üretebilmektir, daha objektif yorumlar yapabilmektir, olaylara objektif bakıp tarafsız olabilmektir, içinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek, olumlu ve olumsuz eleştirebilmek, eksilerini ve artılarını görebilmek.” bu kodların eleştirel düşünmenin “Yeterliği arama, İnceleme, Cesaretli olma, Soru sorma, Çözüm üretme, Tarafsızlık” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Nesnel araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Her türlü doğru olduğunu bilse bile hani bir ihtimal bir şeyler olabilir mi şeklinde soru sormaktır, bir şeyi kabul ettiğimizde dahi bir düşünceyi veya bir olguyu kabul ettiğimizde dahi onu sorgulamaktır, durumları sorgulayabilmek, bence eleştirel düşünme, her şeyin sorgulanmasıdır, belirli bir fikri net olarak kabul etmeyip, kendi özgür düşünle, kendi fikirlerini açıkça ifade etmektir, bu verilen şey bize hayatımız boyunca ne katacak, ne kadar yararlı olacak ya da bize zararları olacak mı, bunu sorgulamaktır.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Şüpheli ve sezgisel davranma, Sorgulama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Meraklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Sadece iyiyi görmek değil, hem iyiyi hem kötüyü görüp, olaylara bir bütün halinde bakmaktır, bir olaya çok boyutlu olarak bakabilme becerisidir, olayları çok farklı açılardan değerlendirmek, bir durum karşısında farklı düşünebilmek, bir durum karşısında farklı düşünebilmek, bir olayı ya da bir konuyu farklı açılardan, farklı yönleri ile ele alabilmektir, herhangi bir konu üzerinde kişi odaklandığı zaman farklı açılardan ele almak, içinde bulunduğumuz durumu olumlu veya olumsuz birçok bakış açısı ile birçok perspektiften görebilmek, ortada bir durum var diyelim, onu olumlu ve olumsuz eleştirebilmek.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Çok yönlü düşünme, Farklı bakış açıları geliştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yeni görüşlere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Karşıdaki kişiye düşünceni söyleme.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin “Düşünceni sunma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Açıklama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Düşüncemi karşı tarafa aktararak düşüncesini

değiştirebilirim, bir kişinin olumlu ya da olumsuz, bir olayın olumlu ya da olumsuz yanlarını değerlendirmektir, karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek, herhangi bir konu üzerinde kişi odaklandığı zaman farklı açılardan ele alarak o konuyu değerlendirmek.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Pozisyon alma ve değiştirme, Gerçeği arama, Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirmek” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Daha objektif yorumlar yapmaktır, karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek ve bu değerlendirme objektif ve sübjektif bir şekilde de olabilir, kendimize göre de, yorum katarak anlamaya çalışmaktır.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Anlamaya çalışma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yorumlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “Akıl yürütmeyi esas alan, duygusal özelliklere dayanan bir düşünme biçimidir.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin “Akıl yürütme biçimine güvenme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır. Sekizinci olarak, “Olayları analiz etmek, bakarsın, tartarsın, ne kadar, neredesin nasıl diye düşünürsün, eleştirel düşünme, ben genellikle çok ufak ayrıntılara takıldığım için dikkatimi çeken şeylerdir.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Analiz etme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Bizim kendi ürünlerimizle birleştirerek, buna yorum katarak, yeni farklı, bundan önce hiçbir zaman ortaya çıkmamış anlamlar çıkarma.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin “Verilerden anlam çıkarma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Çıkarımda bulunma” ana temasına gönderme yapmaktadır.



temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin tanımı ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Yorumlama (3)” ana temasında “Anlamaya çalışma (3)”; “Analiz etme (4)” ana temasında “Analiz etme (2)” ve “Ayrıntılı düşünme (2)”; “Açıklama (1)” ana temasında “Düşünceyi sunma (1); “Özgüven (1)” ana temasında “Akıl yürütme biçimine güvenme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi “Nesnel araştırma, Yeni görüşlere açık olma, Meraklılık ve Değerlendirme” olarak tanımladıkları söylenebilir.

Birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “eleştirel düşünmenin tanımı”na ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. “Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 6’da “eleştirel düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme, Nesnel araştırma, Yorumlama, Açıklama, Meraklılık, Yeni görüşlere açık olma” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişleridir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (9), Meraklılık (6), Açıklama (5)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (15), Yeni görüşlere açık olma (12), Meraklılık (6)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Analiz etme (2), Ayrıntılı düşünme (2)”, “Değerlendirme” ana temasının “Gerçeği arama (2), Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Tartışma (4)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 39’da sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 39’da nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 39

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünme Tanımıyla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgüven	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	-	1 (yüksek)
Analitik Düşünme	Sistemli Olma	-	-
	Seçenekleri Arama	-	-
	Doğrulanabilir Bilgiler Kullanma	-	-
	Analiz Etme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Ayrıntılı Düşünme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	2 (düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
	İnceleme	1 (düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Cesaretli Olma	3 (2 yüksek, 1 düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Soru Sorma	-	1 (yüksek)
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	-	-
	Çözüm Üretme	-	1 (düşük)
	Önyargılı Olmama	-	-
	Hızlı Düşünebilen	-	-
	Tarafsızlık	3 (1 yüksek 2 düşük)	9 (4 yüksek 5 düşük)
	Tartışma	4 (yüksek)	-
Meraklılık	Duyarlık Gösterme	-	-
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	2 (düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Yeni Bilgilere İstekli Olma	-	-
	Araştırmacı	-	-
	Sorgulama Yapma	6 (4 yüksek 2 düşük)	6 (3 yüksek 3 düşük)

(Devam ediyor)

Tablo 39 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünme Tanımıyla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görüşlü Olma	1 (yüksek)	-
	Farkında Olma	-	-
	Çok Yönlü Düşünme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Farklı Bakış Açılımları Geliştirme	2 (1 yüksek 1 düşük)	12 (6 yüksek 6 düşük)
Özdenetim	Sonuçlarla Kendi Düşüncesini Karşılaştırma	1 (düşük)	-
	Sonuçları Gözden Geçirme	-	-
Açıklama	Düşünceyi Sunma	5 (2 yüksek 3 düşük)	1 (yüksek)
	Bilgi Sahibi Olma	-	-
	Düşünceleri İkna Edici Bir Biçimde Sunma	-	-
	Kanıtlama	-	-
Çıkarımda Bulunma	Sonuçları İfade Etme	-	-
	Verilerden Anlam Çıkarma	-	1 (düşük)
	Öngörü ve Denenceleri Biçimlendirme	-	-
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	1 (düşük)	1 (yüksek)
	Gerçeği Arama	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	-	1 (yüksek)
Yorumlama	Anlam Çıkarma	1 (düşük)	-
	Anlamaya Çalışma	2 (düşük)	3 (1 yüksek 2 düşük)
Çözümleme	Çözümleme Yapma	-	-

Tablo 39 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Yeterliği arama, İnceleme, Cesaretli olma, Tarafsızlık”, “Meraklılık” ana temasının “Şüpheli ve sezgisel davranma, Sorgulama yapma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Farklı bakış açıları geliştirme”, “Açıklama” ana temasının Düşünceyi sunma”, “Değerlendirme” ana temasının “Pozisyon alma ve değiştirme”, “Yorumlama” ana temasının “Anlamaya çalışma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasında “Tartışma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Açık görüşlü olma”, “Özdenetim” ana temasında “Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma”, “Yorumlama” ana temasında “Anlam çıkarma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Özgüven” ana temasında “Akıl yürütme biçimine güvenme”, “Analitik düşünme” ana temasında “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Soru sorma, Çözüm üretme”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Çok yönlü düşünme”, “Çıkarımda bulunma” ana temasında “Verilerden anlam çıkarma”, “Değerlendirme” ana temasında “Gerçeği arama, Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiç biri “Analitik düşünme” ana temasında “Sistemli olma, Seçenekleri arama, Doğrulanabilir bilgiler kullanma”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Önyargılı olmama, Hızlı düşünebilen”, “Meraklılık” ana temasında “Duyarlık gösterme, Yeni bilgilere istekli olma, Araştırmacı”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Farkında olma”, “Özdenetim” ana temasında “Sonuçları gözden geçirme”, “Açıklama” ana temasında “Bilgi sahibi olma, Düşünceleri ikna edici bir biçimde sunma, Kanıtlama, Sonuçları ifade etme” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 39’daki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Yeterliği arama, İnceleme”, “Meraklılık” ana temasının “Şüpheli ve sezgisel davranma”, “Özdenetim” ana temasının “Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma”, “Değerlendirme” ana temasının “Pozisyon alma ve

değiştirme”, “Yorumlama” ana temasının “Anlamaya çalışma ve Anlam çıkarma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Tartışma” ve “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bunun dışında, yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının benzer ana tema ve alt temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir. Tüm bu sonuçlara göre, genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğretmen adaylarından eleştirel düşünme eğiliminden düşük puan alan öğretmen adaylarının görüşleri ile yüksek puan alan öğretmen adaylarının görüşleri arasında bir fark olmadığı söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları ise, “Nesnel araştırma” ana temasının “Çözüm üretme”, “Çıkarımda bulunma” ana temasının “Verilerden anlam çıkarma” alt temalarına görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasının “Akıl yürütme biçimine güvenme, “Nesnel araştırma” ana temasının “Soru sorma, “Açıklama” ana temasının “Düşünceyi sunma”, “Değerlendirme” ana temasının “Pozisyon alma ve değiştirme, Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bunun dışında, yüksek ve düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının benzer ana tema ve alt temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir. Tüm bu sonuçlara göre, genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından eleştirel düşünme eğiliminden düşük puan alan öğretmen adaylarının görüşleri ile yüksek puan alan öğretmen adaylarının görüşleri arasında bir fark olmadığı söylenebilir.

Facione (2015), eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortaya koymuştur. Bilişsel özellikler, yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarsamada bulunma, açıklama, özdenetim; duyuşsal özellikler, yeni görüşlere açık olma, meraklılık, nesnel araştırma, analitik düşünme ve özgüvendir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi genel olarak, “Nesnel araştırma, Meraklılık ve Açıklama, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Nesnel araştırma, Yeni görüşlere açık olma,

Meraklılık ve Değerlendirme olarak tanımladıkları söylenebilir. Bu yönden, öğretmen adaylarının daha çok Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyle ilgili ortaya koyduğu duyuşsal özellikleri üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Bu durum, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin tanımını hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları anlamına gelebilir. Aynı zamanda, Tablo 39'da ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok ana tema ve alt temada yoğunlaştığı söylenebilir. Sonuç olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarından eleştirel düşünmeyi farklı yönlerden ele alarak daha iyi tanımladıkları ifade edilebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Altun ve Özsevgeç (2015), yaptıkları çalışmada genel olarak öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımına ilişkin kısmen de olsa bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuşlardır. Yeşilpınar ve Doğanay (2004) yaptıkları çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünmenin boyutları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Polat ve Çalışkan (2014), öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi, genellikle farklı bakış açısı geliştirme şeklinde tanımladıklarını ve bazı öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi, bir durumun olumsuz yönlerinin belirtilmesi ve bu yönler belirtilirken hoşgörülle yaklaşılması şeklinde ifade ettiklerinden dolayı öğretmenlerin "eleştirel düşünme" kavramını tam olarak özümsemediklerinin bir kanıtı olabileceğini ifade etmişlerdir. Çakır (2013), yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme kavramını daha iyi tanımladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da, öğretmen adaylarının, Facione (2015)'in ortaya koyduğu eleştirel düşünmeyle ilgili duyuşsal özellikler üzerinde yoğunlaştıklarından dolayı kısmen bilgi sahibi olduğu ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünmeyi daha iyi tanımladıkları düşünüldüğünden, ilgili araştırmalar, bu çalışmayı desteklemektedir.

**Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Görüşleri.** Öğretmen adaylarının “Eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri nasıl olmalıdır? sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temalara göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40

*“Eleştirel Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Nesnel Araştırma	Tartışma	Tartışmacı.
	Tarafsızlık	Başkalarının fikirlerinden etkilenmeden. Objektiftir
	Cesaretli Olma	Hiçbir şeyden korkmamalı.
	Hızlı Düşünebilen	Hızlı düşünebilen biri olduğunu düşünüyorum.
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	Gözlem yeteneğinin baya kuvvetli olması lazım.
Meraklılık	Önyargılı Olmama	Önyargılı olmamalı. Hiçbir şeye körü körtüne inanmama.
	Sorgulama Yapma	Kişinin bence biraz sorgulayıcı bir tavrının olması gerekiyor. Sorgulayıcıdır.
	Araştırmacı	Her şeyi araştırması gerekiyor. Meraklı olmalıdır, her şeyi araştırma içgüdüğü fazla olmalı. Her şeyi ucuna dibine kadar araştıran biri olmalı.
Yeni Görüşlere Açık Olma	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Her şeye bir şüpheyle yaklaşmak. Şüpheli olması gerekiyor.
	Farkında Olma	Empati kurması lazım.
	Açık Görüşlü Olma	Kendi fikirlerini önemseyerek gerçekten başkalarının fikirlerini de yabana atmadan.

(Devam ediyor)

Tablo 40 (Devam)

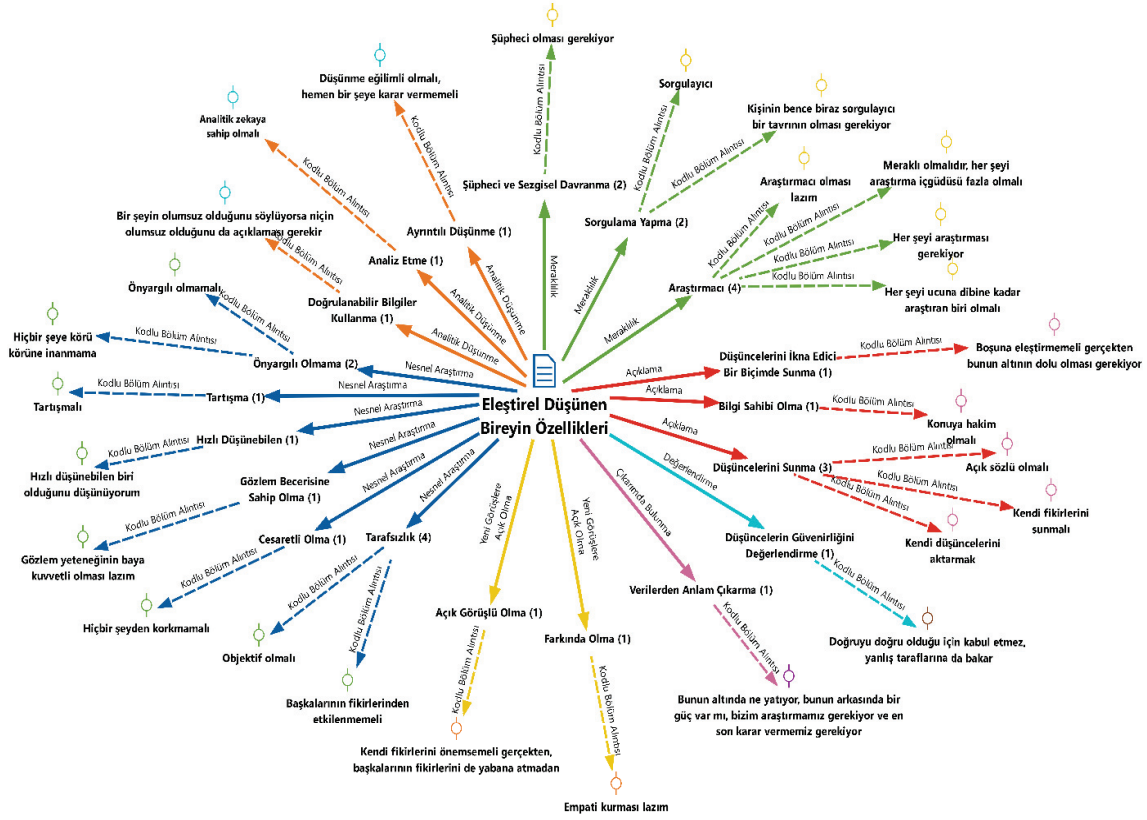
*“Eleştirel Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açıklama	Düşüncelerini İkna Edici Bir Biçimde Sunma	Boşuna eleştirmemeli gerçekten bunun altının dolu olması gerekiyor.
	Bilgi Sahibi Olma	Konuya hakim olması lazım.
	Düşüncelerini Sunma	Kendi fikirlerini sunmalıdır.
Değerlendirme	Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	Doğruyu doğru olduğu için kabul etmez, yanlış taraflarına da bakar.
Çıkarımda Bulunma	Verilerden Anlam Çıkarma	Bunun altında ne yatıyor, bunun arkasında bir güç var mı, mesela bunu bize böyle mi göstermek istiyorlar veya ne yapılmak isteniyor, bizim araştırmamız gerekiyor ve en son karar vermemiz gerekiyor.
Analitik Düşünme	Ayrıntılı Düşünme	Düşünme eğilimli olmalı, hemen bir şeye karar vermemeli.
	Analiz Etme	Analitik zekaya sahip olmalı.
	Doğrulanabilir Bilgiler Kullanma	Bir şeyin olumsuz olduğunu söylüyorsa niçin olumsuz olduğunu da açıklaması gerekir veya olumluysa bunu desteklemesi gerekir.

Tablo 40 incelendiğinde, “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin olarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Tartışmacı, başkalarının fikirlerinden etkilenmeden, objektiftir, hiçbir şeyden korkmamalı, hızlı düşünebilen biri olduğunu düşünüyorum, gözlem yeteneğinin baya kuvvetli olması lazım, önyargılı olmamalı, hiçbir şeye körü körüne inanmama” bu kodların eleştirel düşünmenin “Önyargılı olmama, Tartışma, Tarafsızlık, Gözlem becerisine sahip olma, Cesaretli olma ve Hızlı düşünebilen” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Nesnel araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Kişinin bence biraz sorgulayıcı bir tavrının olması gerekiyor, sorgulayıcıdır, her şeyi araştırması gerekiyor, meraklı olmalıdır, her şeyi araştırma içgüdüğü fazla olmalı, her şeyi ucuna dibine kadar araştıran biri olmalı, her şeye bir şüpheyle yaklaşmak, şüpheli olması gerekiyor” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin “Şüpheli ve sezgisel davranma, Sorgulama yapma, Araştırmacı” alt temalarıyla ilişkili olduğu

görülebilecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Meraklılık" ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, "Empati kurması lazım, kendi fikirlerini önemseyerek gerçekten başkalarının fikirlerini de yabana atmadan" kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin "Açık görüşlü olma, Farkında olma" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Yeni görüşlere açık olma" ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, "Boşuna eleştirmemeli gerçekten bunun altının dolu olması gerekiyor, konuya hakim olması lazım, kendi fikirlerini sunmalıdır" kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin "Düşüncelerini ikna edici bir biçimde sunma, Bilgi sahibi olma, Düşüncelerini sunma" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Açıklama" ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, "Düşünme eğilimli olmalı, hemen bir şeye karar vermemeli, analitik zekaya sahip olmalı, bir şeyin olumsuz olduğunu söylüyorsa niçin olumsuz olduğunu da açıklaması gerekir veya olumluysa bunu desteklemesi gerekir." kodları incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin "Ayrıntılı Düşünme, Analiz etme, Doğrulanabilir bilgiler kullanma" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Analitik düşünme" ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, "Doğruyu doğru olduğu için kabul etmez, yanlış taraflarına da bakar." kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin "Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Değerlendirme" ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, "Bunun altında ne yatıyor, bunun arkasında bir güç var mı, mesela bunu bize böyle mi göstermek istiyorlar veya ne yapılmak isteniyor, bizim araştırmamız gerekiyor ve en son karar vermemiz gerekiyor." kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin "Verilerden anlam çıkarma" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu "Çıkarımda bulunma" ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 7’de “Eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 7. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 7 incelendiğinde, “eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (10)” ana temasına yönelik olarak “Tartışma (1), Tarafsızlık (4), Önyargılı olmama (2), Hızlı Düşünebilen (1), Gözlem Becerisine sahip Olma (1), Cesaretli Olma (1)”; “Meraklılık (8)” ana temasında “Araştırmacı (4), “Sorgulama yapma (2), Şüpheli ve sezgisel davranma (2)”; Açıklama (5)” ana temasında “Düşüncelerini Sunma (3), Bilgi Sahibi Olma (1), Düşüncelerini İkna Edici Bir Biçimde Sunma (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken öğretmen adayları en az “Analitik Düşünme (3)” ana temasında “Ayrıntılı düşünme (1)”, Analiz etme (1) ve Doğrulanabilir bilgiler kullanma (1); “Yeni Görüşlere Açık Olma (2) ana temasında “Açık Görüşlü Olma (1), Farkında Olma (1); “Çıkarımda Bulunma (1)” ana temasında “Verilerden Anlam Çıkarma (1) ve “Değerlendirme (1)” ana temasında “Düşüncelerin

Güvenirliğini Değerlendirme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslara bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri”ni “Nesnel araştırma, Meraklılık ve Açıklama” olarak ifade ettikleri söylenebilir.

Tablo 41’de “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 41

*“Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Nesnel Araştırma	Tarafsızlık	Tarafsızlığının yanında açık görüşlülüğünü çok özgünlükle dile getirebilmesi gerekiyor. Objektif olabilir. Tarafsız olmalı. İçinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek.
	Önyargılı Olmama	Önyargı ile değil
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	İyi bir gözlemci olması gerektiğini düşünüyorum.
Meraklılık	Cesaretli Olma	Herkesin aklına gelip söylemeye cesaret edemediği şeyleri söyleyebilme cesaretinde bulunabilen kişidir.
	Sorgulama Yapma	Sorgulayıcı olmalı. Bir şeyleri sorgulayabilmesi lazım, meraklı olması lazım. Sorgulayıcı olması gerekiyor. Ortada bir kural varsa genel olarak bütün çoğunluk uyum sağlar, ama o biraz karşı çıkar, eleştirir, sorgular. Araştırmacı bir özelliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum.
	Duyarlık Gösterme	Hoşgörülü olması lazım, bunu sahiplenmesi lazım, biri eleştirdiğinde bunu kabul etmesi lazım. Faydacı, pragmatist birisi olmalı, elimizdeki kimlere yarar sağlayacağız, kimlere zarar vereceğiz.

(Devam ediyor)

Tablo 41 (Devam)

*“Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

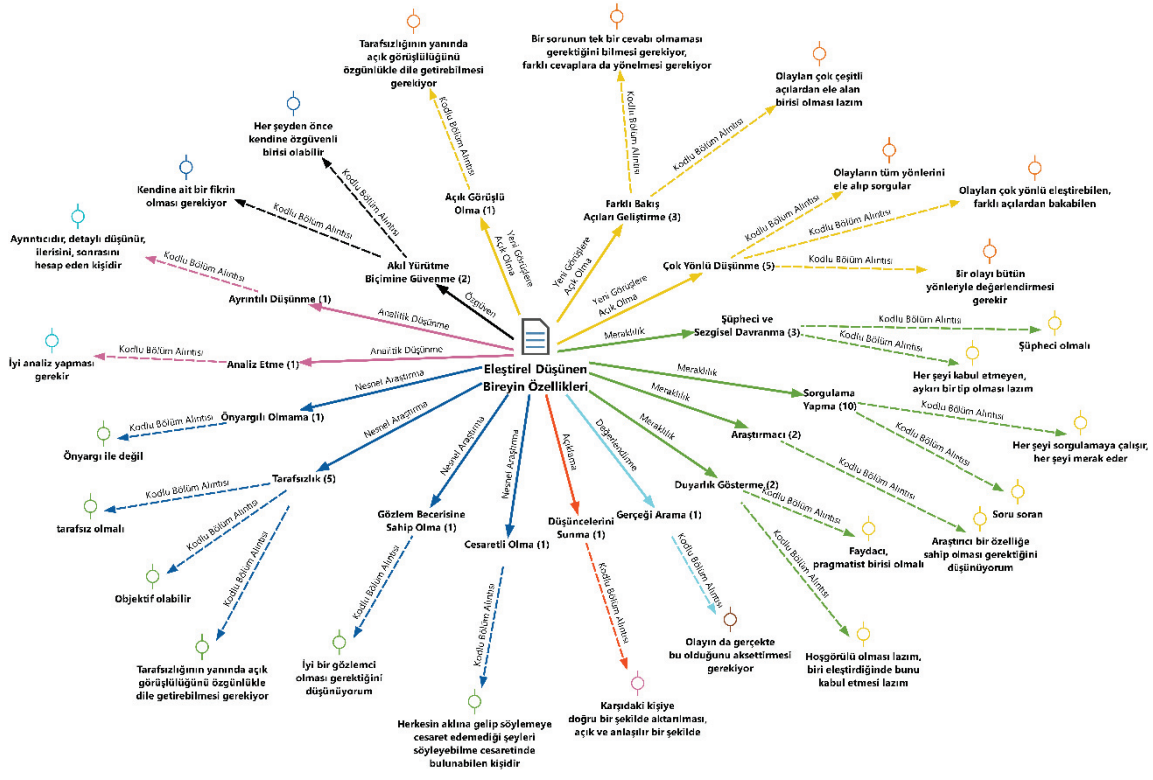
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görüşlü Olma	Tarafsızlığının yanında açık görüşlülüğünü çok özgünlükle dile getirebilmesi gerekiyor.
	Farklı Bakış Açıları Geliştirme	Bir sorunun tek bir cevabı olmaması gerektiğini bilmesi gerekiyor, farklı cevaplara da yönelmesi gerekiyor.
	Çok Yönlü Düşünme	Tek salt bir bakış açıysındansa çok yönlü inceleyebilen biri olması gerektiği yönünde düşünüyorum. Olayları çok çeşitli açılardan ele alan birisi olması lazım Birçok yönden düşünebildiği için yani olaylar karşısında sakin kalır, çünkü her boyutuyla düşünüyor olayı. Bir olayı bütün yönleriyle değerlendirmesi gerekir.
Açıklama	Düşüncelerini Sunma	Bunun karşıdaki kişiye doğru bir şekilde aktarılması, açık ve anlaşılır bir şekilde.
Değerlendirme	Gerçeği Arama	Olayın da gerçekte bu olduğunu aksettirmesi gerekiyor.
Analitik Düşünme	Analiz Etme Ayrıntılı Düşünme	Ayrıntıcıdır, detaylı düşünür, ilerisini, sonrasını hesap eden kişidir. İyi analiz yapması gerekir.
Özgüven	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	Kendine ait bir fikrin olması gerekiyor. Her şeyden önce kendine özgüvenli birisi olabilir.

Tablo 41’de “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin olarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar ve kodlar değerlendirildiğinde “Tarafsızlığının yanında açık görüşlülüğünü çok özgünlükle dile getirebilmesi gerekiyor, objektif olabilir, tarafsız olmalı, önyargı ile değil, iyi bir gözlemci olması gerektiğini düşünüyorum, herkesin aklına gelip söylemeye cesaret edemediği şeyleri söyleyebilme cesaretinde bulunabilen kişidir, içinde bulunduğumuz durumu olumlu ve olumsuz bakış açısıyla görebilmek” bu kodların eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik “Gözlem becerisine sahip olma, Önyargılı olmama, Cesaretli olma, Tarafsızlık” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Nesnel araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Sorgulayıcı olmalı,

bir şeyleri sorgulayabilmesi lazım, meraklı olması lazım, sorgulayıcı olması gerekiyor, ortada bir kural varsa genel olarak bütün çoğunluk uyum sağlar, ama o biraz karşı çıkar, eleştirir, sorgular, araştırmacı bir özelliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum, hoşgörülü olması lazım, bunu sahiplenmesi lazım, biri eleştirdiğinde bunu kabul etmesi lazım, faydacı, pragmatist birisi olmalı, elimizdeki kimlere yarar sağlayacağız, kimlere zarar vereceğiz.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin özelliklerine “Şüpheli ve sezgisel davranma, Sorgulama yapma ve Duyarlık gösterme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “meraklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Tarafsızlığının yanında açık görüşlülüğünü çok özgünlükle dile getirebilmesi gerekiyor, bir sorunun tek bir cevabı olmaması gerektiğini bilmesi gerekiyor, farklı cevaplara da yönelmesi gerekiyor, tek salt bir bakış açısansa çok yönlü inceleyebilen biri olması gerektiği yönünde düşünüyorum, olayları çok çeşitli açılardan ele alan birisi olması lazım, birçok yönden düşünebildiği için yani olaylar karşısında sakin kalır, çünkü her boyutuyla düşünüyor olayı, bir olayı bütün yönleriyle değerlendirmesi gerekir.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik “Çok yönlü düşünme, Farklı bakış açıları geliştirme, Açık görüşlü olma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Yeni görüşlere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Bunun karşındaki kişiye doğru bir şekilde aktarılması, açık ve anlaşılır bir şekilde.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik “Düşüncelerini sunma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Açıklama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Olayın da gerçekte bu olduğunu aksettirmesi gerekiyor.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik “Gerçeği arama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Ayrıntıcıdır, detaylı düşünür, ilerisini, sonrasını hesap eden kişidir, iyi analiz yapması gerekir.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Analiz etme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Kendine ait bir fikrin olması gerekiyor, her şeyden önce kendine özgüvenli birisi olabilir.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmenin

özelliklerine yönelik “Akıl yürütme biçimine güvenme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 8’de “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.

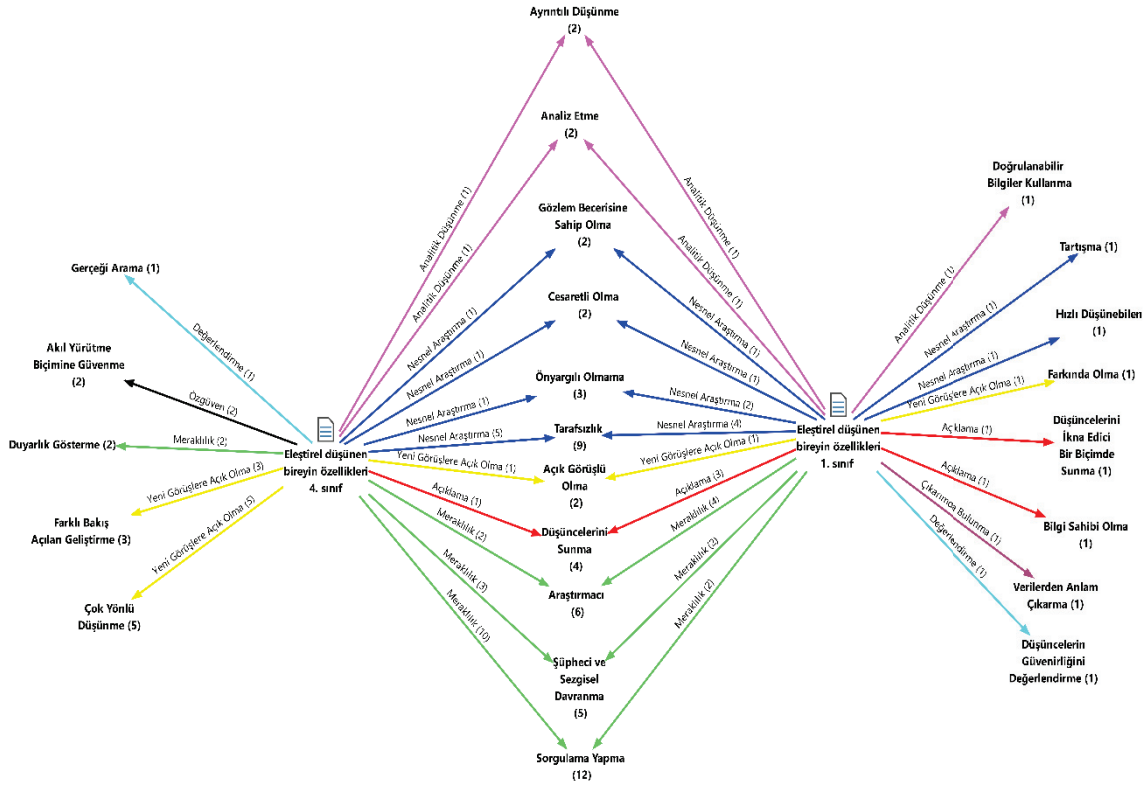


Şekil 8. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 8 incelendiğinde, “eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (8)” ana temasına yönelik olarak “Tarafsızlık (5), Cesaretli olma (1), Gözlem Becerisine Sahip Olma (1) ve Önyargılı Olmama (1)”; “Yeni görüşlere açık olma (9)” ana temasında “Çok Yönlü Düşünme (5), Farklı bakış açıları geliştirme (3), Açık Görümlü Olma (1)”; “Meraklılık (17)” ana temasında “Şüpheli ve sezgisel davranma (3), Araştırmacı (2), Duyarlık Gösterme (2), Sorgulama (10)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin tanımı ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en

az “Özgüven (2)” ana temasında “Akıl Yürütme Biçimine Güvenme (2)”; “Analitik Düşünme” ana temasında “Analiz etme (1) ve Ayrıntılı düşünme (1)”, “Açıklama (1)” ana temasında “Düşüncelerini Sunma (1)”, “Değerlendirme (1)” ana temasında “Gerçeği Arama (1) alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ni “Nesnel araştırma, Yeni görüşlere açık olma ve Meraklılık” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Şekil 9’da “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 9. “Eleştirel Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 9’da “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme, Nesnel araştırma, Yeni görüşlere açık olma, Açıklama, Meraklılık” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişleridir. Bununla

birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (8), Meraklılık (8)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Nesnel araştırma (8), Meraklılık (15)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Çok yönlü düşünme (5), Farklı bakış açıları geliştirme (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Facione'nin (2015) “eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 42’de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 42’de nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 42

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) “Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgüven	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
Analitik Düşünme	Sistemli Olma	-	-
	Seçenekleri Arama	-	-
	Doğrulanabilir Bilgiler Kullanma	1 (yüksek)	-
	Analiz Etme	1 (yüksek)	1 (düşük)

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) "Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Analitik Düşünme	Ayrıntılı Düşünme	1	1
		(yüksek)	(yüksek)
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	-	-
	İnceleme	-	-
	Cesaretli Olma	1	1
		(yüksek)	(düşük)
	Soru Sorma	-	-
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	1	1
		(yüksek)	(düşük)
	Çözüm Üretme	-	-
	Önyargılı Olmama	2	1
		(yüksek)	(düşük)
Meraklılık	Hızlı Düşünebilen	1	-
		(yüksek)	
	Tarafsızlık	4	5
		(düşük)	(3 yüksek 2 düşük)
	Tartışma	1	-
		(yüksek)	
	Duyarlık Gösterme	-	2
			(1 yüksek 1 düşük)
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	2	3
		(yüksek)	(1 yüksek 2 düşük)
Yeni Görüşlere Açık Olma	Yeni Bilgilere İstekli Olma	-	-
	Araştırmacı	4	2
		(2 yüksek 2 düşük)	(yüksek)
	Sorgulama Yapma	2	10
	(1 yüksek 1 düşük)	(7 yüksek 3 düşük)	
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görümlü Olma	1	1
		(yüksek)	(yüksek)
	Farkında Olma	1	-
		(düşük)	
Yeni Görüşlere Açık Olma	Çok Yönlü Düşünme	-	5
			(4 yüksek 1 düşük)
Yeni Görüşlere Açık Olma	Farklı Bakış Açılı Geliştirme	-	3
			(1 yüksek 2 düşük)

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) "Eleştirel Düşünebilen Bireyin Özellikleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özdenetim	Sonuçlarla Kendi Düşüncesini Karşılaştırma	-	-
Açıklama	Sonuçları Gözden Geçirme	-	-
	Düşünceyi Sunma	3 (düşük)	1 (yüksek)
	Bilgi Sahibi Olma	1 (düşük)	-
	Düşünceleri İkna Edici Bir Biçimde Sunma	1 (yüksek)	-
	Kanıtlanma	-	-
	Sonuçları İfade Etme	-	-
Çıkarımda Bulunma	Verilerden Anlam Çıkarma	1 (yüksek)	-
	Öngörü ve Denenceleri Biçimlendirme	-	-
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	-	-
	Gerçeği Arama	-	1 (yüksek)
	Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	1 (yüksek)	-
Yorumlama	Anlam Çıkarma	-	-
	Anlamaya Çalışma	-	-
Çözümleme	Çözümleme Yapma	-	-

Tablo 42 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme”, “Nesnel araştırma” ana temasının “Cesaretli olma, Gözlem becerisine sahip olma, Önyargılı olmama, Tarafsızlık”, “Meraklılık” ana temasının “Şüpheli ve sezgisel davranma, Araştırmacı, Sorgulama yapma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma”, “Açıklama” ana temasının “Düşünceyi sunma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Doğrulanabilir Bilgiler Kullanma”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Hızlı düşünebilen, Tartışma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Farkında olma”, “Açıklama” ana temasında “Bilgi sahibi olma, Düşüncelerini ikna edici bir biçimde sunma”, “Çıkarımda bulunma” ana

temasında “Verilerden anlam çıkarma”, “Değerlendirme” ana temasında “Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Özgüven” ana temasında “Akıl yürütme biçimine güvenme”, “Analitik düşünme” ana temasında “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme”, “Meraklılık” ana temasında “Duyarlık gösterme”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Çok yönlü düşünme, Farklı bakış açıları geliştirme”, “Değerlendirme” ana temasında “Gerçeği arama” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiç biri “Analitik düşünme” ana temasında “Sistemli olma, Seçenekleri arama”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Yeterliği arama, İnceleme, Soru sorma, Çözüm üretme”, “Meraklılık” ana temasında “Yeni bilgilere istekli olma”, “Özdenetim” ana temasında “Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma, Sonuçları gözden geçirme”, “Açıklama” ana temasında “Kanıtlama, Sonuçları ifade etme”, “Çıkarımda bulunma” ana temasında “Öngörü ve denenceleri biçimlendirme”, “Değerlendirme” ana temasında “Pozisyon alma ve değiştirme”, “Yorumlama” ana temasında “Anlam çıkarma, Anlamaya çalışma” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme Ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 42’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Tarafsızlık”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Farkında olma”, “Açıklama” ana temasının “Bilgi sahibi olma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Analiz etme, Ayrıntılı düşünme, Doğrulanabilir bilgiler kullanma”, “Nesnel araştırma” ana temasının “Cesaretli olma, Gözlem becerisine sahip olma, Önyargılı olmama, Hızlı düşünebilen, Tartışma”, “Meraklılık” ana temasının “Şüpheli ve sezgisel davranma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma”, “Açıklama” ana temasının “Düşüncelerini ikna edici bir biçimde sunma”, “Değerlendirme” ana temasının “Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” ve “Çıkarımda bulunma” ana

temasının “Verilerden anlam çıkarma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları ise, “Analitik düşünme” ana temasının “Analiz etme”, “Nesnel araştırma” ana temasının “Cesaretli olma, Gözlem becerisine sahip olma, Önyargılı olmama” alt temalarına görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Ayrıntılı düşünme”, “Meraklılık” ana temasının “Araştırmacı”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma”, “Açıklama” ana temasının “Düşünceyi sunma”, “Değerlendirme” ana temasının “Gerçeği arama” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının “eleştirel düşünebilen bir bireyin özellikleri”ni genel olarak, “Nesnel araştırma, Meraklılık ve Açıklama”, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Nesnel araştırma, Yeni görüşlere açık olma ve Meraklılık” olarak ifade ettikleri söylenebilir. Bu yönden, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyle ilgili ortaya koyduğu duyuşsal özellikleri üzerinde yoğunlaştıkları belirtilebilir. Bu durum, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin özellikleri hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları anlamına gelebilir. Aynı zamanda, Tablo 42’de ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Yeni görüşlere açık olma” ve “Meraklılık ana temalarında birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok görüş bildirmişlerdir. Diğer alt temalara ise, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının benzer şekilde yoğunlaştıkları söylenebilir. Bu durum, Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu eleştirel düşünmenin temel özelliklerinden biri olan “Yeni görüşlere açık olma” ve “Meraklılık” ana temalarının dördüncü sınıf öğretmen adayları tarafından daha çok görüş bildirilip, birinci sınıf öğretmen adayları tarafından

daha az görüş bildirilmiş olması olması, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin özelliklerine daha çok hakim olduklarını gösterebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Erdamar ve Alpan (2017), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünen bir öğretmenin, kendisi eleştirel düşünerek öğrenciye model olması, öğrenci görüşlerine saygı duyması, eleştirel düşünmenin gelişmesi için gerekli demokratik, özgür, güvenli bir öğrenme ortamını oluşturması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Görüşleri.

*Öğretmen Adaylarının “Bir Tartışma Ortamında, Yeterli Bilgi Sahibi Olduğunuzu Fark Ettiğinizde Neler Yaparsınız?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.* Öğretmen adaylarının “Bir tartışma ortamında, yeterli bilgi sahibi olduğunuzu fark ettiğinizde neler yaparsınız?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

#### *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	Karşı tarafın ne kadar bildiğine bakarım önce, çünkü hiç kimse duymak istemeyen biri kadar sağır olamaz, o yüzden onun anlamayacağına kanaat getirir ve kendini zorlamam.
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Karşı tarafı da dinlerim. Diğerlerinin fikirlerini de dinlerim. Diğerlerinin fikirlerine de saygı gösteririm. Kendimi karşımdaki insanın yerine koyarım. Onların da fikirlerine saygı duyarım.

(Devam ediyor)

Tablo 43 (Devam)

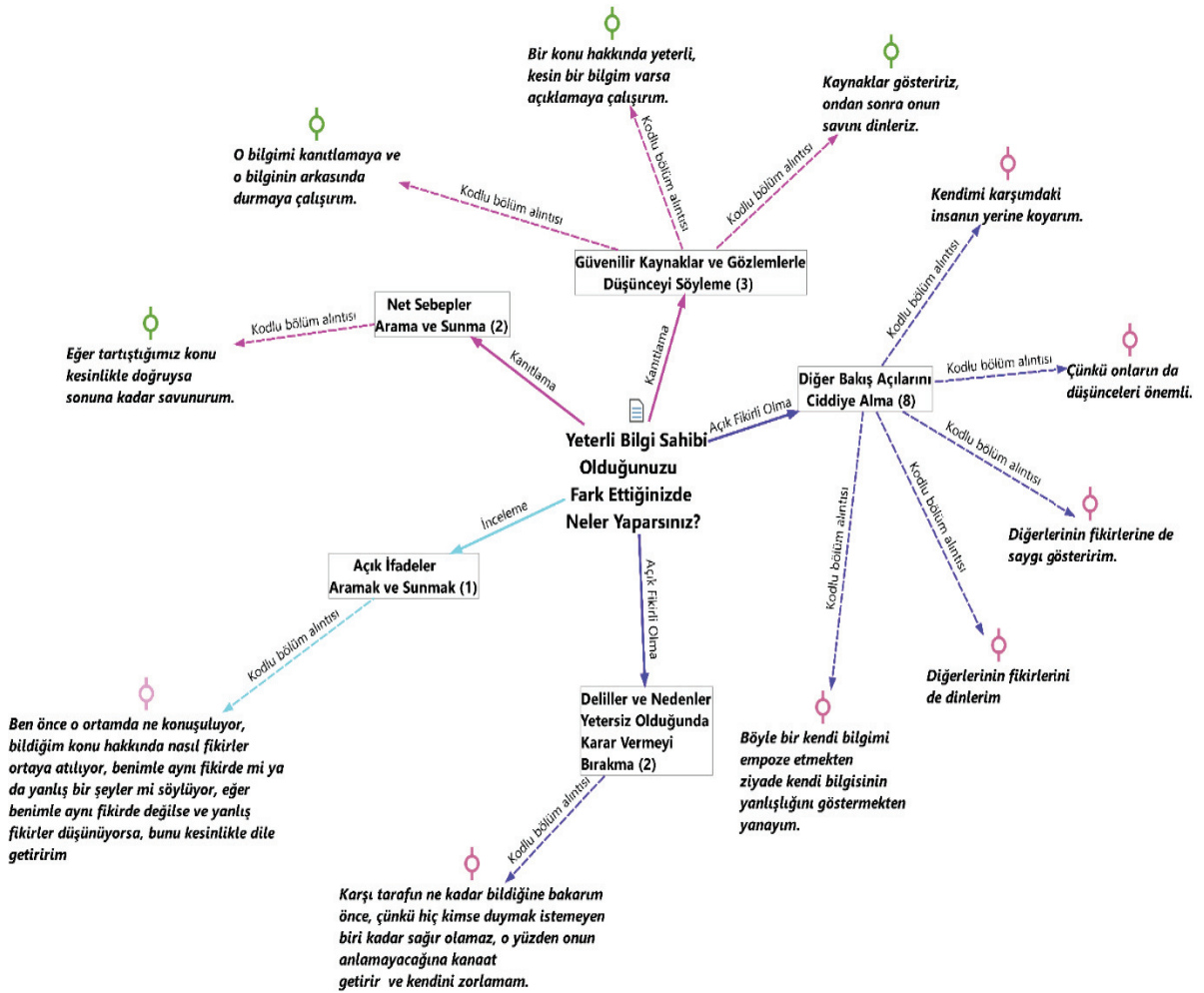
*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	Eğer tartıştığımız konu kesinlikle doğruysa sonuna kadar savunurum.
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	O bilgimi kanıtlamaya ve o bilginin arkasında durmaya çalışırım. Kaynaklar gösteririz, ondan sonra onun savını dinleriz. Bir konu hakkında yeterli, kesin bir bilğim varsa açıklamaya çalışırım.
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	Ben önce o ortamda ne konuşuluyor, bildiğim konu hakkında nasıl fikirler ortaya atılıyor, benimle aynı fikirde mi ya da yanlış bir şeyler mi söylüyor, eğer benimle aynı fikirde değilse ve yanlış fikirler düşünüyorsa, bunu kesinlikle dile getiririm.

Tablo 43 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Karşı tarafın ne kadar bildiğine bakarım önce, çünkü hiç kimse duymak istemeyen biri kadar sağır olamaz, o yüzden onun anlamayacağına kanaat getirir ve kendini zorlamam, karşı tarafı da dinlerim, diğerlerinin fikirlerini de dinlerim, diğerlerinin fikirlerine de saygı gösteririm, kendimi karşımdaki insanın yerine koyarım, onların da fikirlerine saygı duyarım.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Eğer tartıştığımız konu kesinlikle doğruysa sonuna kadar savunurum, o bilgimi kanıtlamaya ve o bilginin arkasında durmaya çalışırım, kaynaklar gösteririz, ondan sonra onun savını dinleriz, bir konu hakkında yeterli, kesin bir bilğim varsa açıklamaya çalışırım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Net sebepler arama ve sunma, Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Ben önce o ortamda ne konuşuluyor, bildiğim konu hakkında nasıl fikirler ortaya atılıyor, benimle aynı fikirde mi ya da yanlış bir şeyler mi söylüyor, eğer benimle aynı fikirde değilse ve

yanlış fikirler düşünüyorsa, bunu kesinlikle dile getiririm.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “İnceleme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 10’da “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 10. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 10 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya verilen kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (10)” ana

temasına yönelik olarak “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (8), Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma (2)”; “Kanıtlama (5)” ana temasında “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme (3) ve Net sebepler arama ve sunma (2)”; “İnceleme (1)” ana temasında “Açık ifadeler arama ve sunma (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Yeterli bilgi sahibi olduğunuzu fark ettiğinizde neler yaparsınız?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Açık fikirli olma, Kanıtlama ve İnceleme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 44’te “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 44

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Değerlendirme	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	Yeterli bilgiye sahipsem ve bunu biliyorsam, ona bir şekilde onu anlatmaya çalışırım, olmazsa farklı çözüm yollarıyla anlatmaya çalışırım. Ben doğru olduğumu düşünüyorsam, bildiklerimi söylerim.
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma  Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Genellikle konuşurken karşı tarafa bir şeyi kabul ettirmeye çalışmam. Bir tartışma ortamında bilgi eksikliğim varsa onun yerine daha çok susmayı tercih ederim.  Bilgi sahibi değilsem karşıdakini dinlerim, onun gösterdiği sebepler, sonuçları. Ben de o gruptaki kişilerin fikirlerine bir değerlendiririm. Önce insanların düşüncelerini dinlerim. Onun da tabii ki düşüncelerine saygı göstermek gerekiyor. Ben karşıdakini hep dinleyen bir yapıdayım. Haklı olan tarafın haklı olduğunu savunurum.

(Devam ediyor)

Tablo 44 (Devam)

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

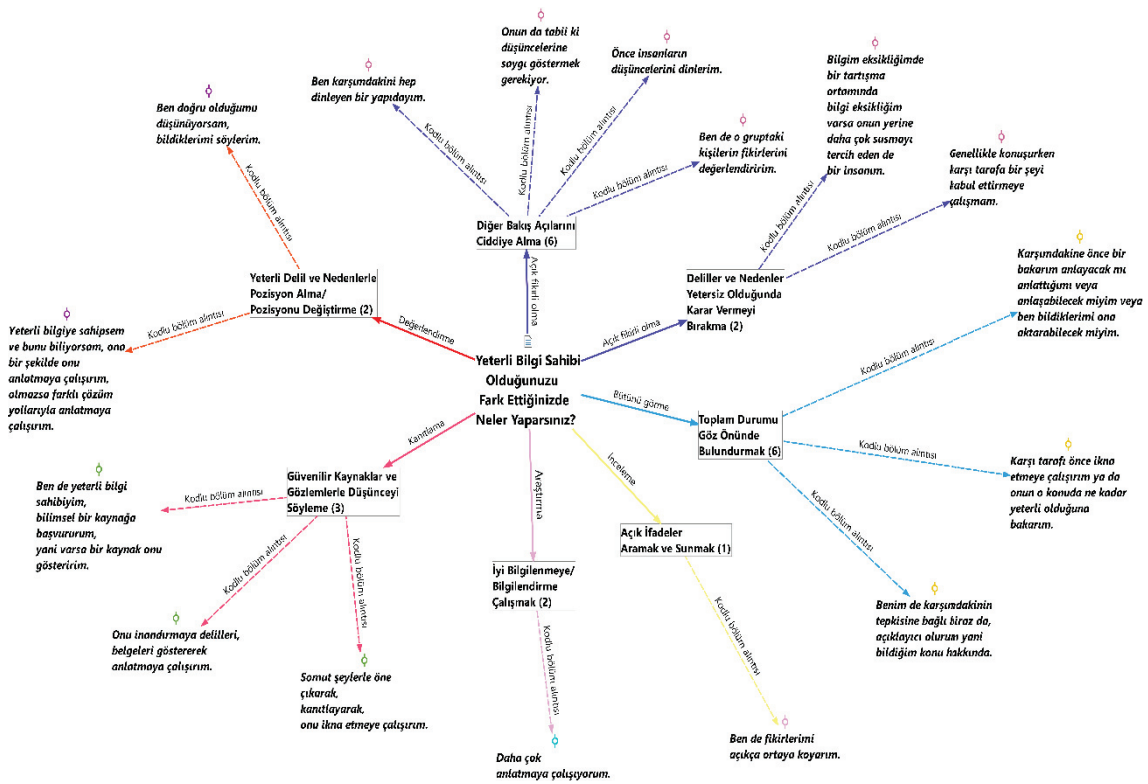
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurma	Tartıştığım insanla olan samimiyet durumum da önemli benim için, eğer samimi olduğum bir insansa ona karşı fikirlerimi daha törpümeden söyleyebilirim, ama daha önce tanışmadığım, çok da muhabbet etmediğim bir insansa biraz daha şey davranabilirim, sıcak, ılımlı. Bence ortamdaki ortama değişir diye düşünüyorum ben, arkadaş ortamında farklı şekilde yaklaşırın veya başka bir yerde başka bir şekilde yaklaşırın, ama bütün olarak karşımdakini dinlerim, ama bu düşüncemi değiştirdiğim anlamına gelmez, çoğu zaman sadece doğru burası bende katılıyorum ya da katılmıyorum şeklinde, o şekilde düşünürüm, o doğru mu söylüyor, benim görmediğim yönleri görüyor mu, şeklinde sadece dinlemeyi tercih edebilirim genelde. Karşımdakine önce bir bakarım anlayacak mı anlattığımı veya anlayabilecek miyim veya ben bildiklerimi ona aktarabilecek miyim?
Kanıtlama	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	Somut şeylerle öne çıkarak, kanıtlayarak, onu ikna etmeye çalışırım. Ben de yeterli bilgi sahibiyim, bilimsel bir kaynağa başvururum, yani varsa bir kaynak onu gösteririm. Onu inandırmaya delilleri, belgeleri göstererek anlatmaya çalışırım.
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirme Çalışma	Bunu açık yüreklilikle karşı tarafa aktarırım, karşımdaki insanın anlayabileceği türden, onun farklı bir şekilde, farklı düşünceye kapılmasına izin vermeden hani kendisini dışlandığını ya da görüşünden dolayı farklı bir şeye maruz kaldığını düşündürmeden, o şekilde aksettirmeye çalışırım. Daha çok anlatmaya çalışıyorum.
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	Ben de fikirlerimi açıkça ortaya koyarım.

Tablo 44 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Yeterli bilgiye sahipsem ve bunu biliyorsam, ona bir şekilde onu anlatmaya çalışırım, olmazsa farklı çözüm yollarıyla anlatmaya çalışırım, ben doğru olduğumu düşünüyorsam, bildiklerimi söylerim.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına

gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Genellikle konuşurken karşı tarafa bir şeyi kabul ettirmeye çalışmam, bir tartışma ortamında bilgi eksikliğim varsa onun yerine daha çok susmayı tercih ederim, bilgi sahibi değilsem karşımdakini dinlerim, onun gösterdiği sebepler, sonuçları, ben de o gruptaki kişilerin fikirlerine bir değerlendiririm, önce insanların düşüncelerini dinlerim, onun da tabii ki düşüncelerine saygı göstermek gerekiyor, ben karşımdakini hep dinleyen bir yapıdayım, haklı olan tarafın haklı olduğunu savunurum.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Tartıştığım insanla olan samimiyet durumum da önemli benim için, eğer samimi olduğum bir insansa ona karşı fikirlerimi daha törpümeden söyleyebilirim, ama daha önce tanışmadığım, çok da muhabbet etmediğim bir insansa biraz daha şey davranabilirim, sıcak, ılımlı, bence ortamdaki ortama değişir diye düşünüyorum ben, arkadaş ortamında farklı şekilde yaklaşırın veya başka bir yerde başka bir şekilde yaklaşırın, ama bütün olarak karşımdakini dinlerim, ama bu düşüncemi değiştirdiğim anlamına gelmez, çoğu zaman sadece doğru burası bende katılıyorum ya da katılmıyorum şeklinde, o şekilde düşünürüm, o doğru mu söylüyor, benim görmediğim yönleri görüyor mu, şeklinde sadece dinlemeyi tercih edebilirim genelde, karşımdakine önce bir bakarım anlayacak mı anlattığımı veya anlayabilecek miyim veya ben bildiklerimi ona aktarabilecek miyim.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak “Somut şeylerle öne çıkararak, kanıtlayarak, onu ikna etmeye çalışırım, ben de yeterli bilgi sahibiyim, bilimsel bir kaynağa başvururum, yani varsa bir kaynak onu gösteririm, onu inandırmaya delilleri, belgeleri göstererek anlatmaya çalışırım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak “Bunu açık yüreklilikle karşı tarafa aktarırım, karşımdaki insanın anlayabileceği türden, onun farklı bir şekilde, farklı düşünceye kapılmasına izin vermeden hani kendisini dışlandığını ya da görüşünden dolayı farklı bir şeye maruz kaldığını düşündürmeden, o şekilde aksettirmeye çalışırım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik

eğilimlerden “İyi bilgilene/bilgilendirme çalışma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak “Ben de fikirlerimi açıkça ortaya koyarım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın düşünceye yönelik eğilimlerden “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “İnceleme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 11’de “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.

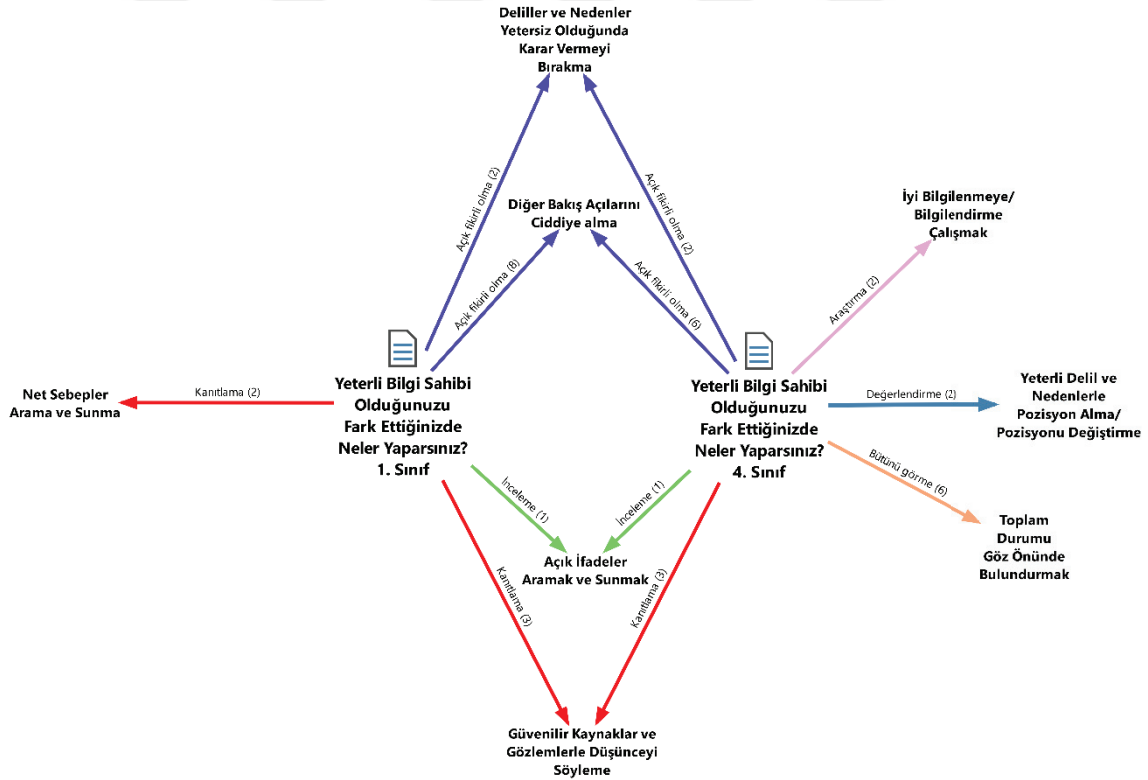


Şekil 11. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 11 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (8)” ana temasına yönelik olarak “Diğer bakış açıları ciddiye alma (6), Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma (2)”; “Bütünü görme (6)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma (6)”; “Değerlendirme (2)” ana temasında “Yeterli delil

ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme (2)”; “Kanıtlama (3)” ana temasında “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme (3)”; “Araştırma (2)” ana temasında “İyi bilgilene/bilgilendirme çalışma (2) ve “İnceleme (1)” ana temasına “Açık ifadeler aramak ve sunmak (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Yeterli bilgi sahibi olduğunuzu fark ettiğinizde neler yaparsınız?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Açık fikirli olma, Bütünü görme, Değerlendirme, Kanıtlama, Araştırma ve İnceleme” eleştirel düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir.

şekil 12’de “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



şekil 12. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

şekil 12’de “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma, İnceleme, Kanıtlama” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Açık

fikirli olma (10), Kanıtlama (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (8), Kanıtlama (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Bütünü görme” ana temasının “Toplam durumu göz önünde bulundurma (6)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Ennis’in (1991) “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 45’te sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 45’te nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 45

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık	Duruma Gerektirdiği Kadar Duyarlı Olmak	-	-
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	-	-
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	2 (yüksek)	2 (yüksek)
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	8 (6 yüksek 2 düşük)	6 (5 yüksek 1 düşük)
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	-	-
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	-	-
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	-	6 (2 yüksek 4 düşük)
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	2 (düşük)	-
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	3 (2 yüksek 1 düşük)	3 (1 yüksek 2 düşük)
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	-	2 (yüksek)
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	1 (düşük)	1 (yüksek)

Tablo 45 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, “Diğer bakış açılarını ciddiye alma”, “Kanıtlama” ana temasının “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme”, “İnceleme” ana temasının “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Kanıtlama” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon

alma/pozisyonu değiştirme”, “Bütünü görme” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilenmeye/Bilgilendirmeye çalışmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Duyarlık” ana temasında “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Değerlendirme” ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma”, “Analitik düşünme” ana temasında “Alternatifler konusunda uyanık olmak”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 45’teki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Kanıtlanma” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma”, “İnceleme” ana temasının “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma”, “İnceleme” ana temasının “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

**Öğretmen Adaylarının “Bir Tartışma Ortamında Yeterli Bilgi Sahibi Olmadığınızı Fark Ettiğinizde Neler Yaparsınız?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretmen adaylarının “Bir tartışma ortamında yeterli bilgi sahibi olmadığınızı fark ettiğinizde neler yaparsınız?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

**“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar**

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	Eğer fikrim yoksa susmayı düşünürüm, bir şey yapmam.
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Yeterli fikrim yoksa karşımdakine saygı duyarım. Bir konu hakkında yeterli bilgim yoksa, asla boşboğazlık yapıp, bilgiçlik taslamam, Önce karşıdaki insanı dinlerim, sonra onun doğruluğunu tespit etmeye çalışırım. Ben bilmediğim konu hakkında tartışmaya girmem, öğrendikten sonra gerekiyorsa tartışmaya girerim. Ben tartışmadan direkt çekilir, mevcut konuyu araştırırım, bilgiler edinirim sonra tartışmaya katılırım. Bilmediğim konu hakkında genellikle sessiz kalırım ve araştırmaya koyulurum. Bilgi sahibi olmadığımı anladığımda genelde karşımdakini dinlerim. Öncelikle susarım, biraz onu dinlerim.
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	Eğer tartıştığımız konu kesinlikle doğruysa sonuna kadar savunurum.
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	O bilgimi kanıtlamaya ve o bilginin arkasında durmaya çalışırım. Kaynaklar gösteririz, ondan sonra onun savını dinleriz. Bir konu hakkında yeterli, kesin bir bilgim varsa açıklamaya çalışırım.
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	Ben önce o ortamda ne konuşuluyor, bildiğim konu hakkında nasıl fikirler ortaya atılıyor, benimle aynı fikirde mi ya da yanlış bir şeyler mi söylüyor, eğer benimle aynı fikirde değilse ve yanlış fikirler düşünüyorsa, bunu kesinlikle dile getiririm.

Tablo 46 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Eğer fikrim yoksa susmayı düşünürüm, bir şey yapmam, yeterli fikrim yoksa karşımdakine saygı duyarım, bir konu hakkında yeterli bilgim yoksa, asla boşboğazlık yapıp, bilgiçlik taslamam, önce karşıdaki insanı dinlerim, sonra onun doğruluğunu tespit etmeye çalışırım, ben bilmediğim konu hakkında tartışmaya girmem, öğrendikten sonra gerekiyorsa tartışmaya girerim, ben tartışmadan direkt çekilir, mevcut konuyu araştırırım, bilgiler edinirim sonra tartışmaya katılırım, bilmediğim konu hakkında genellikle sessiz kalırım ve araştırmaya koyulurum, bilgi sahibi olmadığımı anladığımda genelde karşımdakini dinlerim, öncelikle susarım, biraz onu dinlerim.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Eğer tartıştığımız konu kesinlikle doğruysa sonuna kadar savunurum, o bilgimi kanıtlamaya ve o bilginin arkasında durmaya çalışırım, kaynaklar gösteririz, ondan sonra onun savını dinleriz, bir konu hakkında yeterli, kesin bir bilgim varsa açıklamaya çalışırım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Net sebepler arama ve sunma, Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Ben önce o ortamda ne konuşuluyor, bildiğim konu hakkında nasıl fikirler ortaya atılıyor, benimle aynı fikirde mi ya da yanlış bir şeyler mi söylüyor, eğer benimle aynı fikirde değilse ve yanlış fikirler düşünüyorsa, bunu kesinlikle dile getiririm.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “İnceleme” ana temasına gönderme yapmaktadır.



kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının daha çok “Açık fikirli olma, Kanıtlama ve İnceleme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 47’de “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 47

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

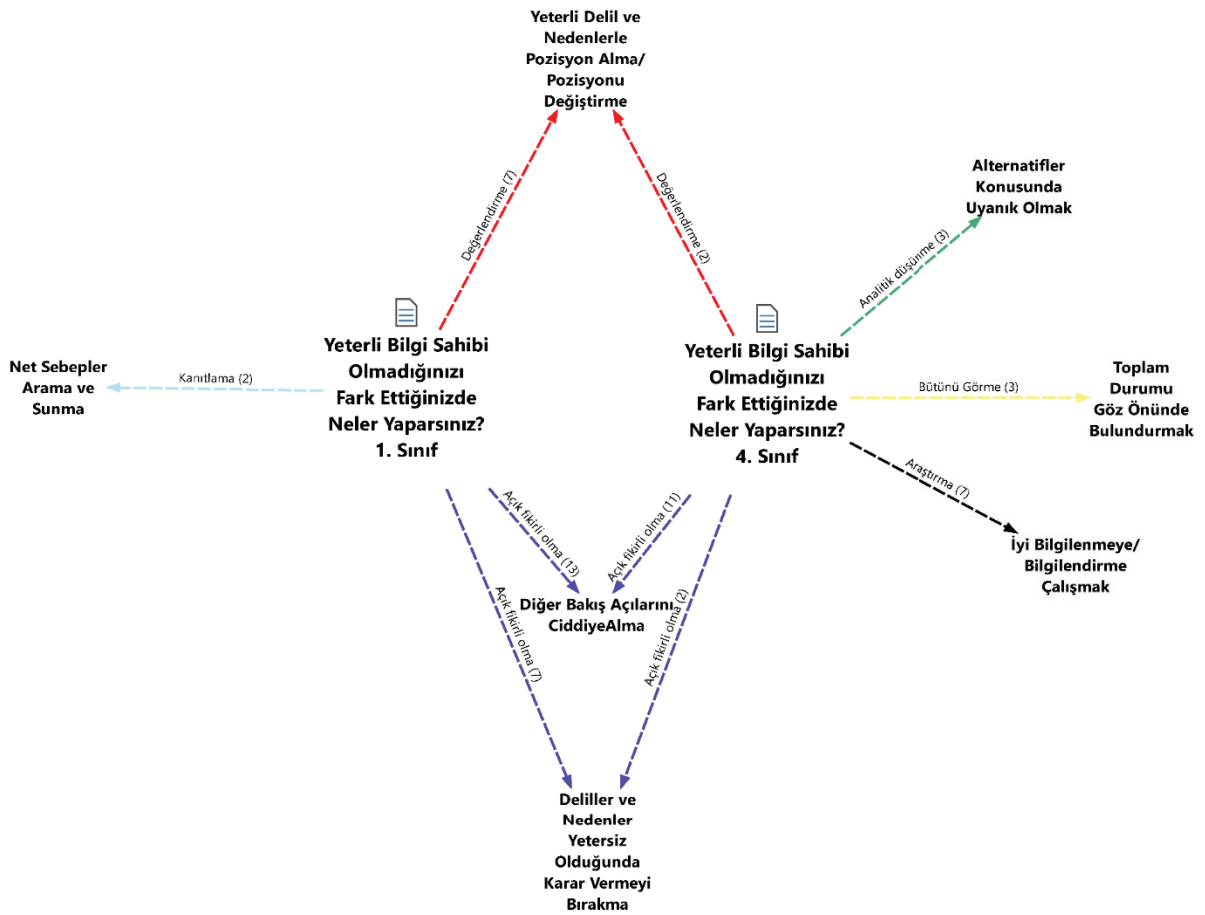
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	Onların doğruluğunu kendimce ikna olana kadar beklerim, onlar bence de doğru olduğunu ispatlayıncaya kadar kabul eder ve öğrenirim. Fikrim yok, susarım.
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Diğer insanları daha çok dinlemeye yönelirim. Fikirlerimi arkadaşlarıma aşlamaya çalışmıyorum. Diğer insanları daha çok dinlemeye yönelirim. Karşı tarafı daha dikkatli dinlemeye çalışırım. Ben de karşı tarafı dinlerim, sessiz olurum, ne konuşuluyor ona bir bakarım.
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurma	Kendi çapımda bir araştırma yaparım, bilgilerimi, kenara koyarım, eğer o ortamda da diğerleri tartışırken kendi bilgilerimle bir değerlendirme yaparım, ondan sonra tekrar bir araya gelirse ben de öğrenmiş olurum. Samimi bir ortamda bilmediğimi söylerim, ama değilse eğer söylemem ve daha sonradan araştırırım, bu konu hakkında bilgi edinirim. Bir bilgiye sahip olmadığımı hissettiğim zaman, karşı taraftan öğrendiğim bilgiyi daha sonra araştırabilirim, ne kadar güvendiğime bağlı, beni ikna edip etmediğine bağlı, araştırıp doğrusunu kendim yapılandırabilirim.
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirme Çalışma	Kendim araştırırım, kendim bulurum, her şeyden araştırırım o konu ile ilgili bütün bilgileri edinmek için. Kendi çapımda bir araştırma yaparım, bilgilerimi, kenara koyarım, eğer o ortamda da diğerleri tartışırken kendi bilgilerimle bir değerlendirme yaparım, ondan sonra tekrar bir araya gelirse ben de öğrenmiş olurum. Mutlaka sonradan doğrusunu öğrenirim. Bilgim olmadığı zaman genellikle çok soru sorarım.
Analitik Düşünme	Alternatifler Uyanık Olma	Konusunda Ben sadece dinliyorum onları, ama onları dinliyormuş gibi yapıyorum, sonra onlar yokken bir ara konuyu araştırıp biliyormuş gibi onlarla konuşuyorum. İki tarafın da görüşünü alırım. Telefondan araştırma yaparım onu anlamak için.

Tablo 47 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Onların doğruluğunu kendimce ikna olana kadar beklerim, onlar bence de doğru olduğunu ispatlayıncaya kadar kabul eder ve öğrenirim, fikrim yok, susarım, diğer insanları daha çok dinlemeye yönelirim, fikirlerimi arkadaşlarıma aşılamaaya çalışmıyorum, diğer insanları daha çok dinlemeye yönelirim, karşı tarafı daha dikkatli dinlemeye çalışırım, ben de karşı tarafı dinlerim, sessiz olurum, ne konuşuluyor ona bir bakarım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Kendi çapımda bir araştırma yaparım, bilgilerimi, kenara koyarım, eğer o ortamda da diğerleri tartışırken kendi bilgilerimle bir değerlendirme yaparım, ondan sonra tekrar bir araya gelirse ben de öğrenmiş olurum, samimi bir ortamda bilmediğimi söylerim, ama değilse eğer söylemem ve daha sonradan araştırırım, bu konu hakkında bilgi edinirim, bir bilgiye sahip olmadığımı hissettiğim zaman, karşı taraftan öğrendiğim bilgiyi daha sonra araştırabilirim, ne kadar güvendiğime bağlı, beni ikna edip etmediğine bağlı, araştırıp doğrusunu kendim yapılandırabilirim.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak “Kendim araştırırım, kendim bulurum, her şeyden araştırırım o konu ile ilgili bütün bilgileri edinmek için, kendi çapımda bir araştırma yaparım, bilgilerimi, kenara koyarım, eğer o ortamda da diğerleri tartışırken kendi bilgilerimle bir değerlendirme yaparım, ondan sonra tekrar bir araya gelirse ben de öğrenmiş olurum, mutlaka sonradan doğrusunu öğrenirim, bilgim olmadığı zaman genellikle çok soru sorarım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Ben sadece dinliyorum onları, ama onları dinliyormuş gibi yapıyorum, sonra onlar yokken bir ara konuyu araştırıp biliyormuş gibi onlarla konuşuyorum, en iki tarafın da görüşünü alırım, telefonda araştırma yaparım onu anlamak için.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Alternatifler konusunda uyanık olma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt



yaparsınız?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Açık fikirli olma, Araştırma, Analitik düşünme, Bütünü görme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 15’te “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 15. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 15’te “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma, Değerlendirme” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok

“Değerlendirme (7), Açık fikirli olma (20)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (13)” ana temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Araştırma” ana temasının “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışmak (7)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Ennis’in (1991) “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 48’de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 48’de nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 48

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis’in (1991) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık	Duruma Gerektirdiği Kadar Duyarlı Olmak	-	-
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	-	-
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	7 (4 yüksek 3 düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	7 (2 yüksek 5 düşük)	2 (yüksek)
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	13 (8 yüksek 5 düşük)	11 (7 yüksek 4 düşük)
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	-	3 (2 yüksek 1 düşük)
		-	-
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	-	-
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	-	3 (yüksek)

(Devam ediyor)

Tablo 48 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	2 (düşük)	-
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	-	-
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	-	7 (5 yüksek 2 düşük)
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	-	-

Tablo 48 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme”, “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Kanıtlama” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Bütünü görme” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilenmeye/Bilgilendirmeye çalışmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Duyarlık” ana temasında “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Değerlendirme” ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “Kanıtlama” ana temasında “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme”, “İnceleme” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 48’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna

göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Kanıtlama” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma”, “Bütünü görme” ana temasının “Toplam durumu göz önünde bulundurma alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme eğilimlerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğretmen adaylarının aynı çoğunlukta ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir.

***Öğretmen Adaylarının “Bir Tartışma Ortamında Karşınızdaki Kişi Görüşlerini Açık Bir Şekilde Dile Getirmede Neler Yaparınız?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.*** Öğretmen adaylarının “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmede neler yaparsınız?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

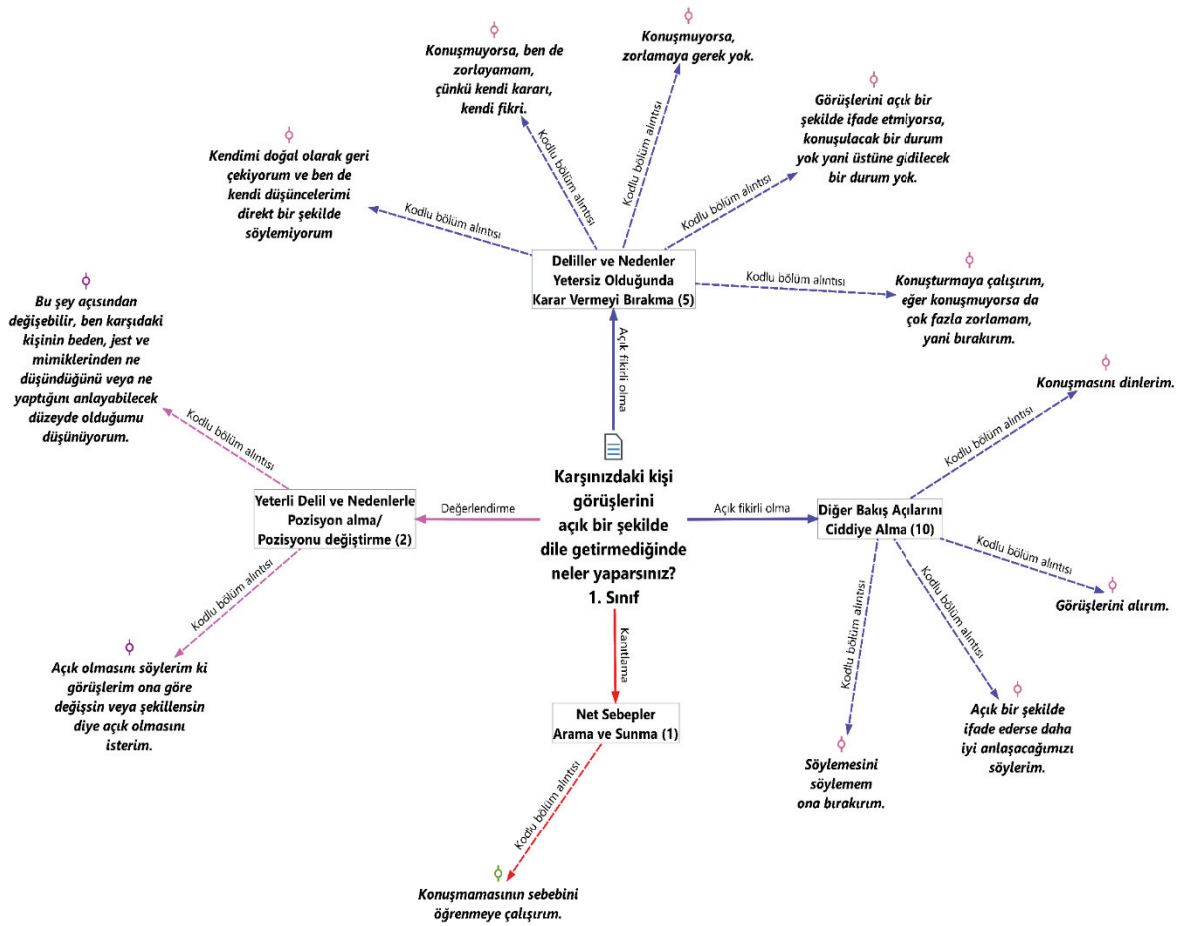
*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	Kendimi doğal olarak geri çekiyorum ve ben de kendi düşüncelerimi direkt bir şekilde söylemiyorum. Konuşulacak bir durum yok yani üstüne gidilecek bir durum yok. Konuşmuyorsa, zorlamaya gerek yok.
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Açık bir şekilde ifade ederse daha iyi anlaşacağımızı söylerim. En önemli olan şey karşımdaki kişinin açık bir şekilde konuşması. Örnek bir olay veririm ve o şekilde düşüncelerini öğrenmeye çalışırım.
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	Sebebini öğrenmeye çalışırım.
Değerlendirme	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	Açık olmasını söylerim ki görüşlerim ona göre değişsin veya şekillensin diye açık olmasını isterim. Ben karşıdaki kişinin beden, jest ve mimiklerinden ne düşündüğünü veya ne yaptığını anlayabilecek düzeyde olduğumu düşünüyorum.

Tablo 49 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Kendimi doğal olarak geri çekiyorum ve ben de kendi düşüncelerimi direkt bir şekilde söylemiyorum, konuşulacak bir durum yok yani üstüne gidilecek bir durum yok, konuşmuyorsa, zorlamaya gerek yok, açık bir şekilde ifade ederse daha iyi anlaşacağımızı söylerim, en önemli olan şey karşımdaki kişinin açık bir şekilde konuşması, örnek bir olay veririm ve o şekilde düşüncelerini öğrenmeye çalışırım.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Sebebini öğrenmeye çalışırım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Net sebepler arama ve sunma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Açık olmasını söylerim ki görüşlerim ona göre değişsin veya şekillensin diye açık olmasını isterim, ben karşıdaki kişinin beden, jest ve mimiklerinden ne düşündüğünü veya ne

yaptığını anlayabilecek düzeyde olduğumu düşünüyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 16’da “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 16. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 16 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (15)” ana temasına yönelik olarak “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (10), deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma (5)”; “Değerlendirme (2)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme (2)” ve “Kanıtlama (1)”

ana temasında “Net sebepler arama ve sunma (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmediğinde neler yaparsınız?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Açık fikirli olma, Değerlendirme, Kanıtlama” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 50’de “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

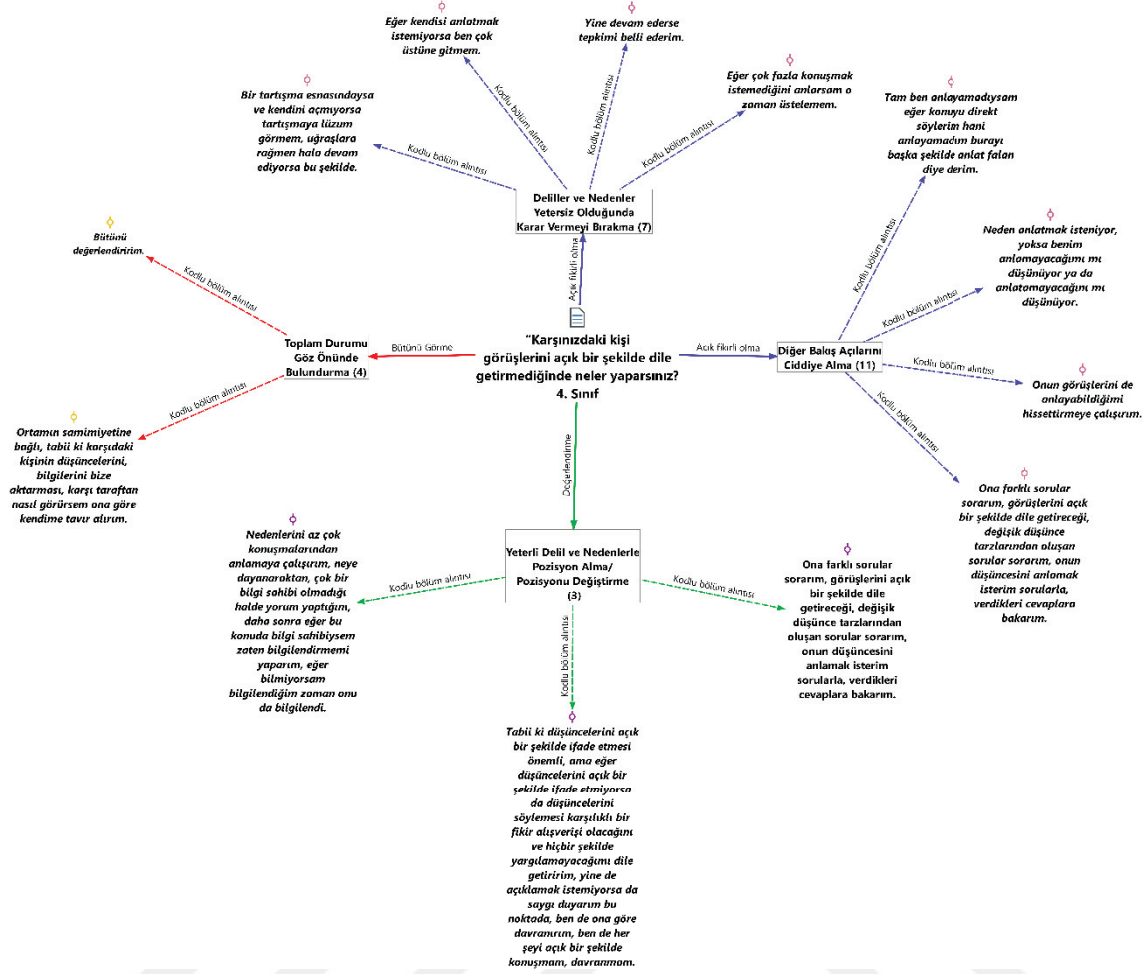
Tablo 50

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Değerlendirme	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	Ona farklı sorular sorarım, görüşlerini açık bir şekilde dile getireceği, değişik düşünce tarzlarından oluşan sorular sorarım, onun düşüncesini anlamak isterim sorularla, verdikleri cevaplara bakarım. Nedenlerini az çok konuşmalarından anlamaya çalışırım, neye dayanarak, çok bir bilgi sahibi olmadığı halde yorum yaptığını, daha sonra eğer bu konuda bilgi sahibiysem zaten bilgilendirmemi yaparım, eğer bilmiyorsa bilgilendiğim zaman onu da bilgilendiririm.
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	Ben sessiz kalırım. Eğer çok fazla konuşmak istemediğini anlarsam o zaman üstelemem. Eğer kendisi anlatmak istemiyorsa ben çok üstüne gitmem. Bir tartışma esnasındaysa ve kendini açmıyorsa tartışmaya lüzum görmem.
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Ona farklı sorular sorarım, görüşlerini açık bir şekilde dile getireceği, değişik düşünce tarzlarından oluşan sorular sorarım, onun düşüncesini anlamak isterim. Öğrenmeye çalışırım. Ben de karşı tarafı dinlerim, sessiz olurum, ne konuşuluyor ona bir bakarım.
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurma	Karşıdaki kişinin düşüncelerini, bilgilerini bize aktarması, karşı taraftan nasıl görürsem ona göre kendime tavır alırım. Bütünü değerlendiririm Bunu açıkça ifade ederek daha fazla kendisini açmasını rica ederim.

Tablo 50 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Ona farklı sorular sorarım, görüşlerini açık bir şekilde dile getireceği, değişik düşünce tarzlarından oluşan sorular sorarım, onun düşüncesini anlamak isterim sorularla, verdikleri cevaplara bakarım, nedenlerini az çok konuşmalarından anlamaya çalışırım, neye dayanarak, çok bir bilgi sahibi olmadığı halde yorum yaptığını, daha sonra eğer bu konuda bilgi sahibiysem zaten bilgilendirmemi yaparım, eğer bilmiyorsam bilgilendiğim zaman onu da bilgilendiririm.” bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Ben sessiz kalırım, eğer çok fazla konuşmak istemediğini anlarsam o zaman üstelemem, eğer kendisi anlatmak istemiyorsa ben çok üstüne gitmem, bir tartışma esnasındaysa ve kendini açmıyorsa tartışmaya lüzum görmem, ona farklı sorular sorarım, görüşlerini açık bir şekilde dile getireceği, değişik düşünce tarzlarından oluşan sorular sorarım, onun düşüncesini anlamak isterim, öğrenmeye çalışırım, ben de karşı tarafı dinlerim, sessiz olurum, ne konuşuluyor ona bir bakarım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Karşıdaki kişinin düşüncelerini, bilgilerini bize aktarması, karşı taraftan nasıl görürsem ona göre kendime tavır alırım, bütünü değerlendiririm, bunu açıkça ifade ederek daha fazla kendisini açmasını rica ederim.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

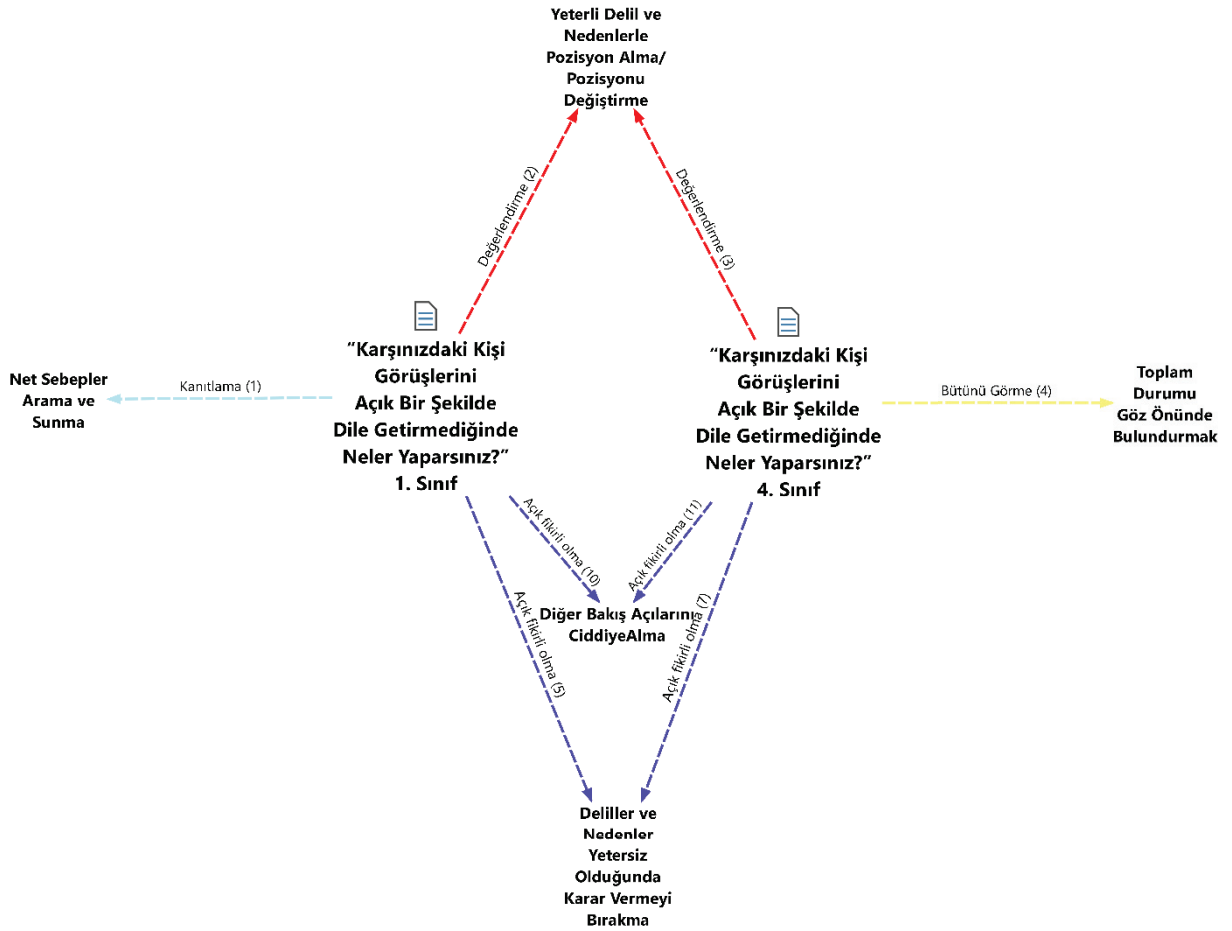
Şekil 17’de “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 17. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 17 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (18)” ana temasına yönelik olarak “Diğer bakış açıları ciddiye alma (11), deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma (7)”; “Bütünü görme (4)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma (4)” ve “Değerlendirme (3)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/ pozisyonu değiştirme (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmediginde neler yaparsınız?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Açık fikirli olma, Bütünü görme, Değerlendirme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 18’de “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 18. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 18’de “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme, Açık fikirli olma” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (15)” ana temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (18)” ana temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Bütünü görme” ana temasının “Toplam durumu göz önünde bulundurma (4)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Ennis'in (1991) "eleştirel düşünme eğilimleri"ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 51'de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 51'de nicel araştırma sonuçlarına göre "eleştirel düşünme ölçeği" ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 51

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık Değerlendirme	Duruma Gerekirdiği Kadar Duyarlı Olmak	-	-
	Doğruyu Bulmaya Çalışma	-	-
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	2 (1 yüksek 1 düşük)	3 (2 yüksek 1 düşük)
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	5 (2 yüksek 3 düşük)	7 (4 yüksek 3 düşük)
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	10 (6 yüksek 4 düşük)	11 (6 yüksek 5 düşük)
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	-	-
Problemi Tanıma Bütünü Görme	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	-	-
	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	-	4 (3 yüksek 1 düşük)
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	1 (yüksek)	-
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	-	-
Araştırma İnceleme	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	-	-
	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	-	-

Tablo 51 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme”, “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Kanıtlama” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Bütünü görme” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiç biri “Duyarlık” ana temasında “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Değerlendirme” ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma”, “Analitik düşünme” ana temasında “Alternatifler konusunda uyanık olmak”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “Kanıtlama” ana temasında “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışmak”, “İnceleme” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 51’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Kanıtlama” ana temasının “Net sebepler arama ve sunma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğretmen adaylarının aynı çoğunlukta ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir.

**Öğretmen Adaylarının “Bir Tartışma Ortamında Karşınızdaki Kişinin Görüşlerini Değerlendirirken Nasıl Bir Yol İzlersiniz? Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretmen adaylarının “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz? sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

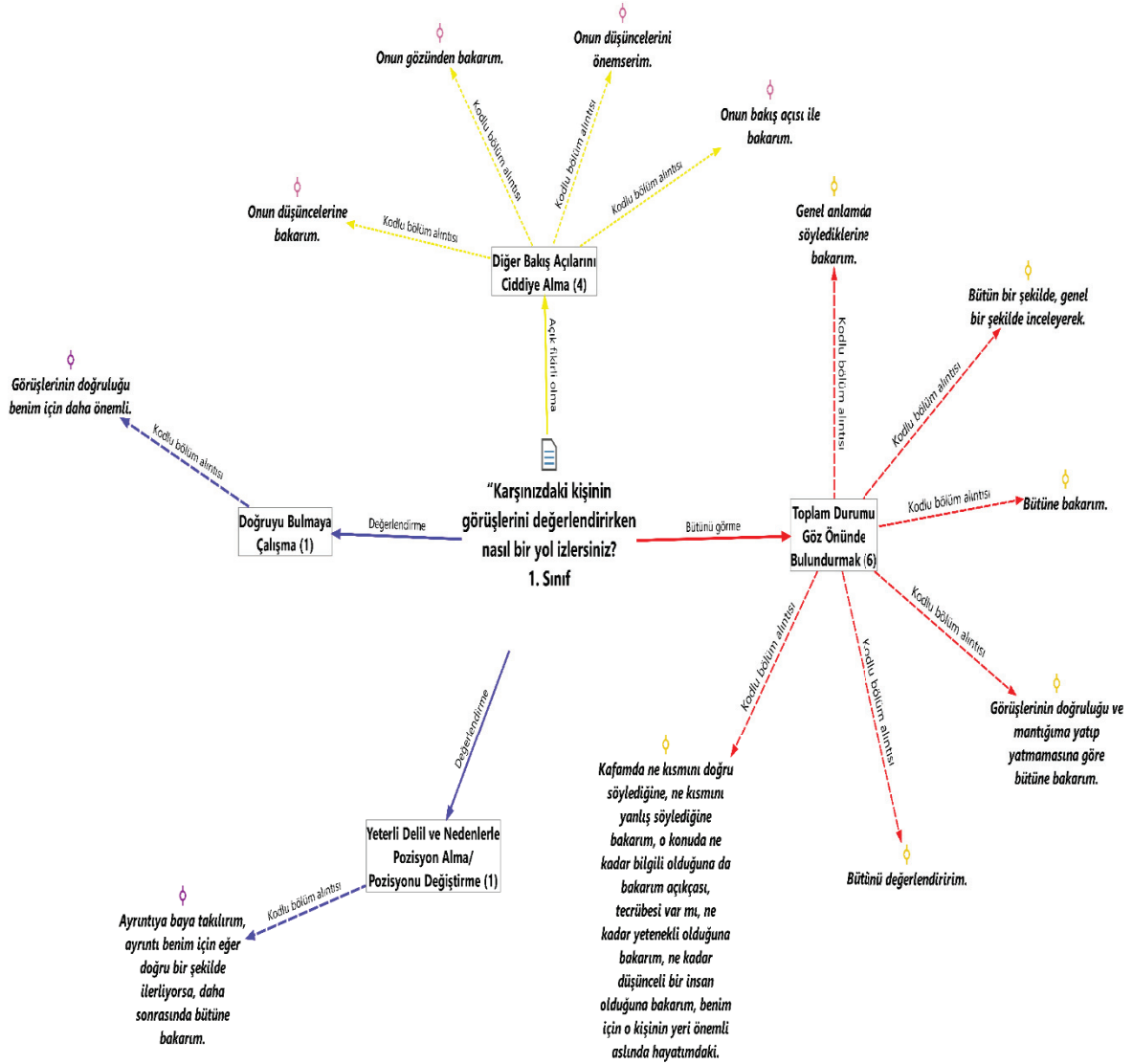
**“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar**

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Onun bakış açısı ile bakarım. Onun düşüncelerine bakarım. Onun düşüncelerini önemserim. Onun gözünden bakarım olaya.
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	Bütünü değerlendiririm. Kafamda ne kısmını doğru söylediğine ne kısmını yanlış söylediğine bakarım, o konuda ne kadar bilgili olduğuna da bakarım açıkçası, tecrübesi var mı, ne kadar yetenekli olduğuna bakarım, ne kadar düşünceli bir insan olduğuna bakarım. Genel bir şekilde inceleyerek. Genel anlamda söyledikleri önemli. Bütüne bakarım.
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	Görüşlerinin doğruluğu benim için daha önemli.
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	Ayrıntıya baya takılırım, ayrıntı benim için eğer doğru bir şekilde ilerliyorsa, daha sonrasında bütüne bakarım.

Tablo 52 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Onun bakış açısı ile bakarım, onun düşüncelerine bakarım, onun düşüncelerini önemserim, onun gözünden bakarım olaya.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme

eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Bütünü değerlendiririm, kafamda ne kısmını doğru söylediğine, ne kısmını yanlış söylediğine bakarım, o konuda ne kadar bilgili olduğuna da bakarım açıkçası, tecrübesi var mı, ne kadar yetenekli olduğuna bakarım, ne kadar düşünceli bir insan olduğuna bakarım, genel bir şekilde inceleyerek, genel anlamda söyledikleri önemli, bütüne bakarım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Görüşlerinin doğruluğu benim için daha önemli, ayrıntıya baya takılırım, ayrıntı benim için eğer doğru bir şekilde ilerliyorsa, daha sonrasında bütüne bakarım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Doğruyu bulmaya çalışma, yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 19’da “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 19. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 19 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Bütünü görme (6)” ana temasına yönelik olarak “Toplam durumu göz önünde bulundurma (6)”; “Değerlendirme (2)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme (1), doğruyu bulmaya çalışma (1)”; “Açık fikirli olma (4)” ana temasında “Diğer bakış açıları ciddiye alma (4)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında

birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının daha çok “Bütünü görme, Açık fikirli olma, Değerlendirme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 53’te “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 53

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Değerlendirme	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	<p>Önce ona sorular yöneltirim, kesin olurum, kesin ne dile getiriyor bunu öğrenirim, onun düşüncelerini öğrenirim, sorularla daha çok giderim, soru cevap yöntemi gibi, bilgileri doğruysa yapıcı eleştiriler yaparım.</p> <p>Fikirlerimin uyduğu yönlere bakarım ya da gerçekten bana mantıksız gelen taraflarına bakarım o şekilde düşünürüm.</p> <p>Görüşlerinin kendisi ile uyuşup uyuşmadığına bakarım, yani gerçekten inanarak mı söylüyor, yoksa o tartışma ortamında tamamen muhalefet olmak için mi ya da yanlı davranmak için mi söylüyor, bunu tespit ettikten sonra düşüncelerinin bana mantıklı gelip gelmediğini sorgularım.</p> <p>Karşımdaki kişinin bana savunduğu durumun tutarlı olup olmadığına bakarım, kendisi bunu kabul etmiş mi, daha sonra eğer haklıysa, zaten ben bunu bir şekilde kabullenirim.</p> <p>Verilen bir ölçüt varsa ona bakarım, eğer öyle bir şey yoksa, kendi düşüncelerimin doğruluğuna veya yanlışlığına göre onu değerlendiririm.</p> <p>Öncelikle bir ölçüt varsa ona göre değerlendiririm, yoksa kendi bilgilerime göre değerlendiririm.</p>
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	<p>Yetersizse kanıtlar tartışmayı bitiririm.</p> <p>İlk önce onu dinlerim. Onun fikrine saygı duyarım.</p>
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirmeye Çalışmak	<p>Onun neye dayanarak bunu söylediğini ona sorarım. Görüşlerini, neden böyle bir yol izlediğini ona sorarım. Ayrı ayrı irdeleyerek fikirlerimi ortaya koyarım.</p>

(Devam ediyor)

Tablo 53 (Devam)

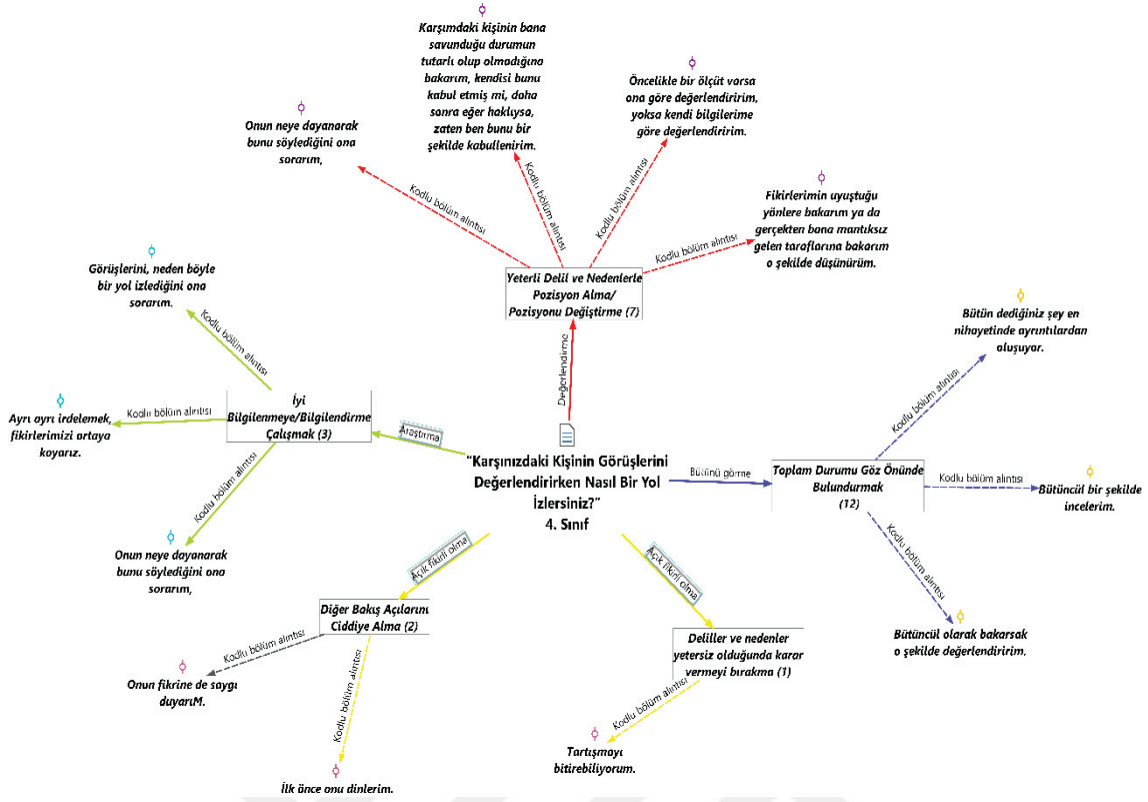
*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurma	<p>Bütüncül olarak bakarsak o şekilde değerlendiririm.</p> <p>Bütüncül bir şekilde incelerim.</p> <p>Ben daha çok kimin söylediği değil de ne söylendiği ile ilgilenirim, söylediği cümleyi ben değerlendiririm, neye dayandırarak söylediğini, söyleyen kişi, söylediği ile çok uyumlu değilse de bunun üstüne giderim kesinlikle.</p> <p>Bir ölçüt varsa ona göre değerlendiririm, eğer yoksa karşımdaki kişinin kim olduğu benim için önemlidir aslında, söylediklerinin yanında onun yaşadığı ortamı da göz önünde bulundurmaya çalışırım.</p> <p>Bence önce kendi ağzından mı konuşuyor yoksa başkasının ağzından mı konuşuyor diye bir ona bakarım, kendi fikirleri mi yoksa başkasının fikirlerini almış bana mı aktarıyor ona bakarım, kendi özgün fikirleri mi değil mi onu öncelerim.</p> <p>Bütünü değerlendiririm.</p>

Tablo 53 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Önce ona sorular yöneltirim, kesin olurum, kesin ne dile getiriyor bunu öğrenirim, onun düşüncelerini öğrenirim, sorularla daha çok giderim, soru cevap yöntemi gibi, bilgileri doğruysa yapıcı eleştiri neler yaparım, fikirlerimin uyduğu yönleri bakarım ya da gerçekten bana mantıksız gelen taraflarına bakarım o şekilde düşünürüm, görüşlerinin kendisi ile uyuşup uyuşmadığına bakarım, ya yani gerçekten inanarak mı söylüyor, yoksa o tartışma ortamında tamamen muhalefet olmak için mi ya da yanlış davranmak için mi söylüyor, bunu tespit ettikten sonra düşüncelerinin bana mantıklı gelip gelmediğini sorgularım, karşımdaki kişinin bana savunduğu durumun tutarlı olup olmadığına bakarım, kendisi bunu kabul etmiş mi, daha sonra eğer haklıysa, zaten ben bunu bir şekilde kabullenirim, verilen bir ölçüt varsa ona bakarım, eğer öyle bir şey yoksa, kendi düşüncelerimin doğruluğuna veya yanlışlığına göre onu değerlendiririm, öncelikle bir ölçüt varsa ona göre değerlendiririm, yoksa kendi bilgilerime göre değerlendiririm.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Doğruyu bulmaya çalışma, Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon

değiştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Yetersizse kanıtlar tartışmayı bitiririm, ilk önce onu dinlerim, onun fikrine saygı duyarım.” kodları incelendiğinde bu kodların düşünceye yönelik eğilimlerden “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma, diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak “Onun neye dayanarak bunu söylediğini ona sorarım, görüşlerini, neden böyle bir yol izlediğini ona sorarım, ayrı ayrı irdeleyerek fikirlerimi ortaya koyarım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak “Bütüncül olarak bakarsak o şekilde değerlendiririm, bütüncül bir şekilde incelerim, ben daha çok kimin söylediği değil de ne söylendi ile ilgilenirim, söylediği cümleyi ben değerlendiririm, neye dayandırarak söylediğini, söyleyen kişi, söylediği ile çok uyumlu değilse de bunun üstüne giderim kesinlikle, bir ölçüt varsa ona göre değerlendiririm, eğer yoksa karşımdaki kişinin kim olduğu benim için önemlidir aslında, söylediklerinin yanında onun yaşadığı ortamı da göz önünde bulundurmaya çalışırım, bence önce kendi ağzından mı konuşuyor yoksa başkasının ağzından mı konuşuyor diye bir ona bakarım, kendi fikirleri mi yoksa başkasının fikirlerini almış bana mı aktarıyor ona bakarım, kendi özgün fikirleri mi değil mi onu öncelerim, bütünü değerlendiririm.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

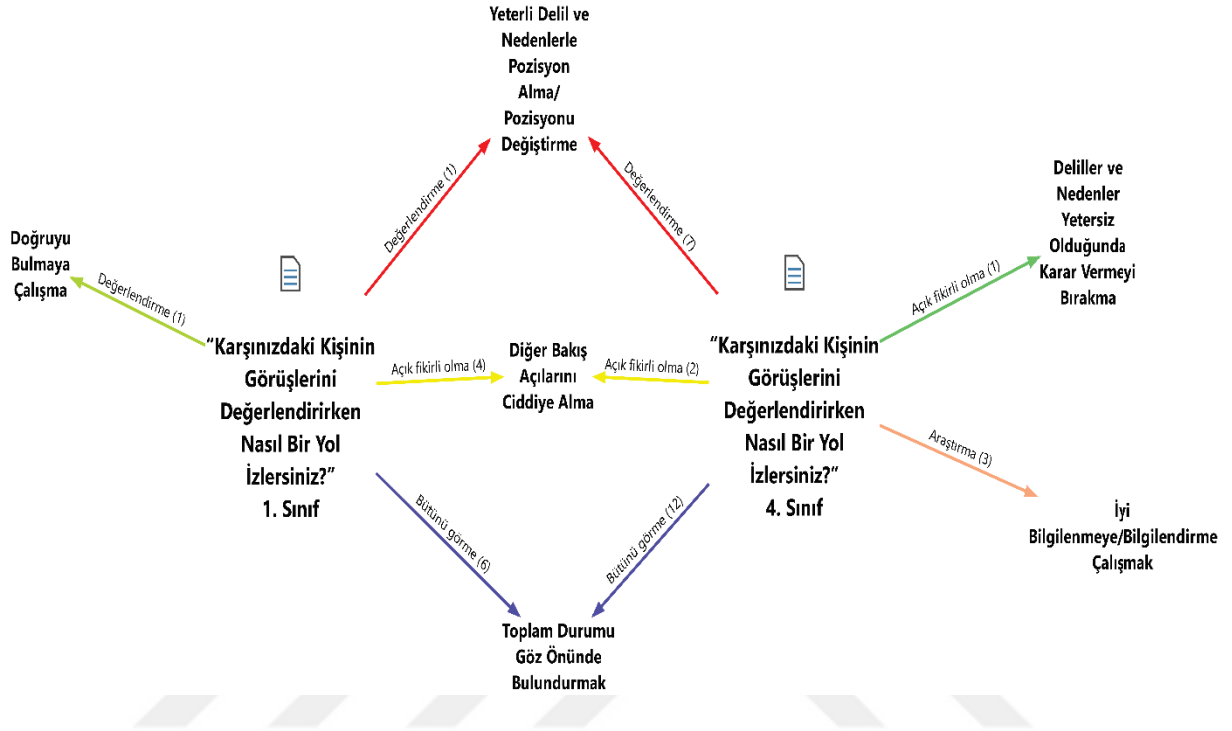
Şekil 20’de “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 20. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 20 incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimine yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Bütünü görme (12)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma (12)”; “Değerlendirme (7)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme (7)”; “Açık fikirli olma (3)” ana temasına yönelik olarak “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (2), deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma (1)”; “Araştırma (3)” ana temasında “İyi bilgilene/bilgilendirme çalışma (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Bir tartışma ortamında karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının daha çok “Bütünü görme, Değerlendirme, Açık fikirli olma, Araştırma” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 21’de “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 21. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 21’de “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma, Değerlendirme, Bütünü görme” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (4), Bütünü görme (6)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Değerlendirme (7), Bütünü görme (12) ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Araştırma” ana temasının “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışmak (3)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Ennis'in (1991) "eleştirel düşünme eğilimleri"ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 54'te sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 54'te nicel araştırma sonuçlarına göre "eleştirel düşünme ölçeği" ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 54

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

		1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık Değerlendirme	Duruma Gerektirdiği Kadar Duyarlı Olmak	-	-
	Doğruyu Bulmaya Çalışma	1 (düşük)	-
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	1 (yüksek)	7 (5 yüksek 2 düşük)
Açık Fikirli Olma	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma	-	1 (yüksek)
	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	4 (2 yüksek 2 düşük)	2 (düşük)
Analitik Düşünme Problemi Tanıma Bütünü Görme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	-	-
	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	-	-
	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	6 (2 yüksek 4 düşük)	12 (7 yüksek 5 düşük)
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	-	-
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	-	-
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	-	3 (2 yüksek 1 düşük)
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	-	-

Tablo 54 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme”, “Açık fikirli olma” ana temasının “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” “Bütünü görme” ana temasının “Toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Doğruyu bulmaya çalışma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasında “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilene/bilgilendirmeye çalışma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Duyarlık” ana temasında “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Analitik düşünme” ana temasında “Alternatifler konusunda uyanık olmak”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “Kanıtlama” ana temasında “Net sebepler arama ve sunma, Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme”, “İnceleme” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunma” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 54’teki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Doğruyu bulmaya çalışma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Deliller ve nedenler

yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeceğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğretmen adaylarının aynı çoğunlukta ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir.

***Öğretmen Adaylarının “Problemi Çözerken Problemin Çözümüne Yönelik Neler Yapılmalı, Hangi Yollara Başvurulmalıdır?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.*** Öğretmen adaylarının “Problemi çözerken problemin çözümüne yönelik neler yapılmalı, hangi yollara başvurulmalıdır?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

***“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar***

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Olma	Fikirli Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Sadece kendi fikirlerini değil başkalarının fikirlerine de bakmalıdır. Kendi fikirleri ile ve başkalarının fikirlerini ortak bir şekilde değerlendirmeli. Eleştirdiği kişinin zihniyetini, görüşlerini bilmek zorunda. Başkalarına danışabilirim bu konuda, fikirlerini alırım, araştırma yapabilirim.

(Devam ediyor)

Tablo 55 (Devam)

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

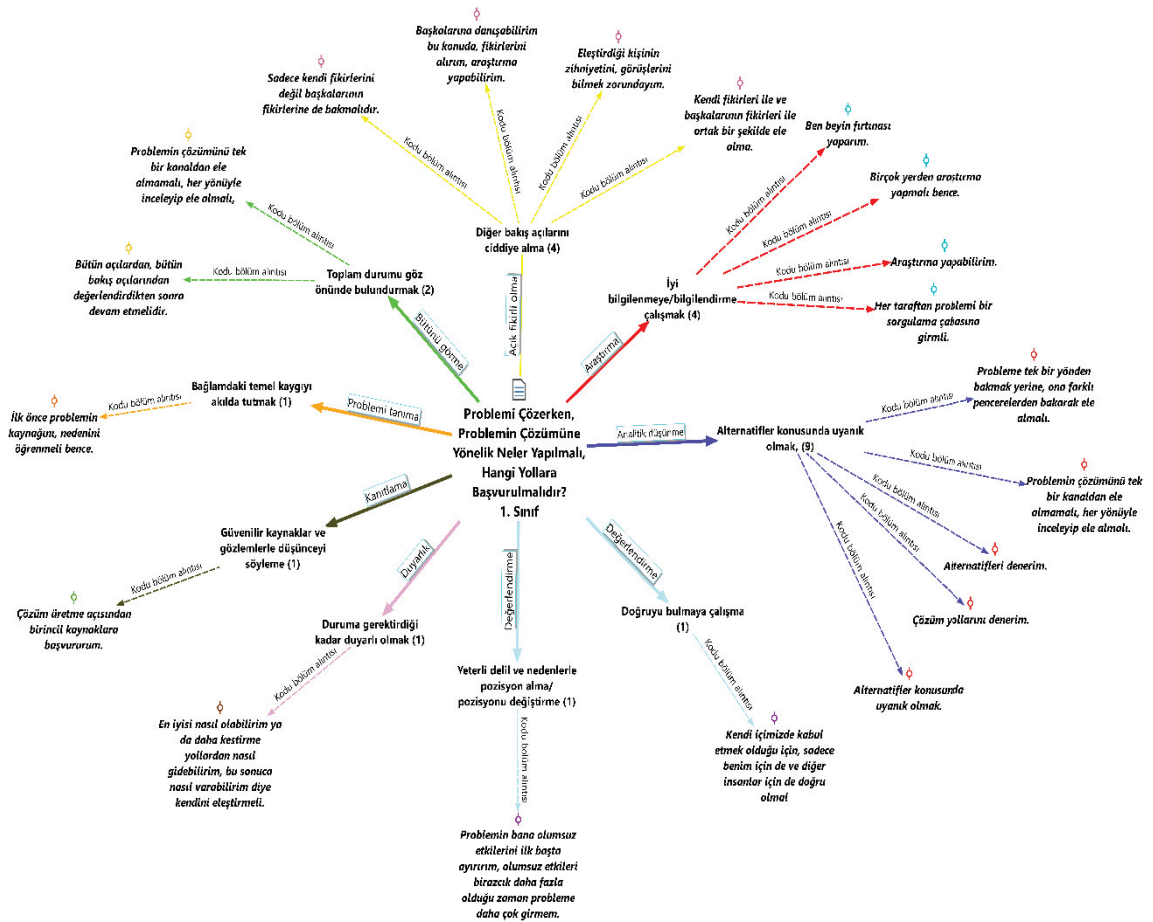
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	Bütün açılardan, bütün bakış açılarından değerlendirdikten sonra devam etmelidir. Problemin çözümünü tek bir kanaldan ele almamalı, her yönüyle inceleyip ele almalı.
Değerlendirme	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme  Doğruyu Bulmaya Çalışma	Problemin bana olumsuz etkilerini ilk başta ayırıyorum, olumsuz etkileri birazcık daha fazla olduğu zaman probleme daha çok girmem.  Sadece benim için ve diğer insanlar için de doğru olmalı, doğruyu bulmaya çalışmalı.
Duyarlık	Duruma Gerektiği Kadar Duyarlı Olmak	En iyisi, en duyarlı nasıl olabilirim ya da daha kestirme yollardan nasıl gidebilirim, bu sonuca nasıl varabilirim diye kendini eleştirmeli.
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Duyarlı Olmak	Daha başka çözüm yolları da bulmuş olması lazım. Alternatifleri denerim. Taslak oluştururum kafamda ve iki, üç tane plan yaparım. Çözüm yollarını denerim. Alternatifleri denerim. Problemin çözümünü tek bir kanaldan ele almamalı, her yönüyle inceleyip ele almalı. Birden fazla alternatifleri olmalı bence. Probleme tek bir yönden bakmak yerine, ona farklı pencerelerden bakarak ele almalı. Alternatif çözüm yolları denerim.
Kanıtlama	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	Çözüm üretme açısından birincil kaynaklara, o kaynaklara başvurum.
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	İlk önce problemin kaynağını, bağlamını, nedenini öğrenmeli bence.
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirmeye Çalışmak	Ben beyin fırtınası yaparım. Her taraftan problemi bir sorgulama çabasına girerim. Araştırma yapabilirim Birçok yerden araştırma yapmalı bence.

Tablo 55 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Sadece kendi fikirlerini değil başkalarının fikirlerine de bakmalıdır, kendi fikirleri ile ve başkalarının fikirlerini ortak bir şekilde değerlendirmeli, eleştirdiği kişinin zihniyetini, görüşlerini bilmek zorunda, başkalarına danışabilirim bu konuda, fikirlerini alırım, araştırma yapabilirim.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak

ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Bütün açılardan, bütün bakış açılarından değerlendirdikten sonra devam etmelidir, problemin çözümünü tek bir kanaldan ele almamalı, her yönüyle inceleyip ele almalı.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Problemin bana olumsuz etkilerini ilk başta ayırırım, olumsuz etkileri birazcık daha fazla olduğu zaman probleme daha çok girmem, sadece benim için ve diğer insanlar için de doğru olmalı, doğruyu bulmaya çalışmalı.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Doğruyu bulmaya çalışma, Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “En iyisi, en duyarlı nasıl olabilirim ya da daha kestirme yollardan nasıl gidebilirim, bu sonuca nasıl varabilirim diye kendini eleştirmeli.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Duyarlık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Daha başka çözüm yolları da bulmuş olması lazım, alternatifleri denerim, taslak oluştururum kafamda ve iki, üç tane plan yaparım, çözüm yollarını denerim, alternatifleri denerim, problemin çözümünü tek bir kanaldan ele almamalı, her yönüyle inceleyip ele almalı, birden fazla alternatifleri olmalı bence.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Alternatifler konusunda duyarlı olmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Çözüm üretme açısından birincil kaynaklara, o kaynaklara başvurum.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşüncüyü söyleme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “İlk önce problemin kaynağını, bağlamını, nedenini öğrenmeli bence.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Problemi tanıma” ana temasına gönderme

yapmaktadır. Son olarak, “Ben beyin fırtınası yaparım, her taraftan problemi bir sorgulama çabasına girerim, araştırma yapabilirim, birçok yerden araştırma yapmalı bence.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “İyi bilgilenebilir/bilgilendirmeye çalışmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 22’de “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 22. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 22 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları en çok “Analitik düşünme (9)” ana temasında “Alternatifler konusunda duyarlı olmak (9); “Araştırma (4)” ana temasında “İyi bilgilenebilir/bilgilendirme çalışmak (4)”, “Açık fikrili olma (4)” ana temasında “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (4)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları en az “Bütünü

görme (2)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurmak (2)”;  
“Değerlendirme (2)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/ pozisyonu  
değiştirme (1), Doğruyu bulmaya çalışma (1)”; “Problemi tanıma (1)” ana temasında  
“Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak (1)”; “Kanıtlama (1)” ana temasında “Güvenilir  
kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme (1)” ve “Duyarlık (1)” ana temasında  
“Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.  
Sonuç olarak, “Problemi çözerken, problemin çözümüne yönelik neler yapılmalı, hangi  
yollara başvurulmalıdır?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve  
frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının en çok “Analitik  
düşünme, Araştırma, Açık fikirli olma, Bütünü görme ve Değerlendirme” eğiliminde  
oldukları görülmektedir.

Tablo 56’da “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen  
adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 56

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının  
Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Olma	Fikirli Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Birden fazla görüşe, birden fazla kaynağa bakmalı.
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	Bu olayın daha çok içinde bulunduğu duruma nasıl bir şekilde bütün olarak etki edeceğini düşünmesi gerekir. Özelden genele doğru düşünür. Sonrasında da çözüm yolu var mı, varsa ne şekilde var ve bunlardan hangisi sana daha uygun, bütün.

(Devam ediyor)

Tablo 56 (Devam)

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

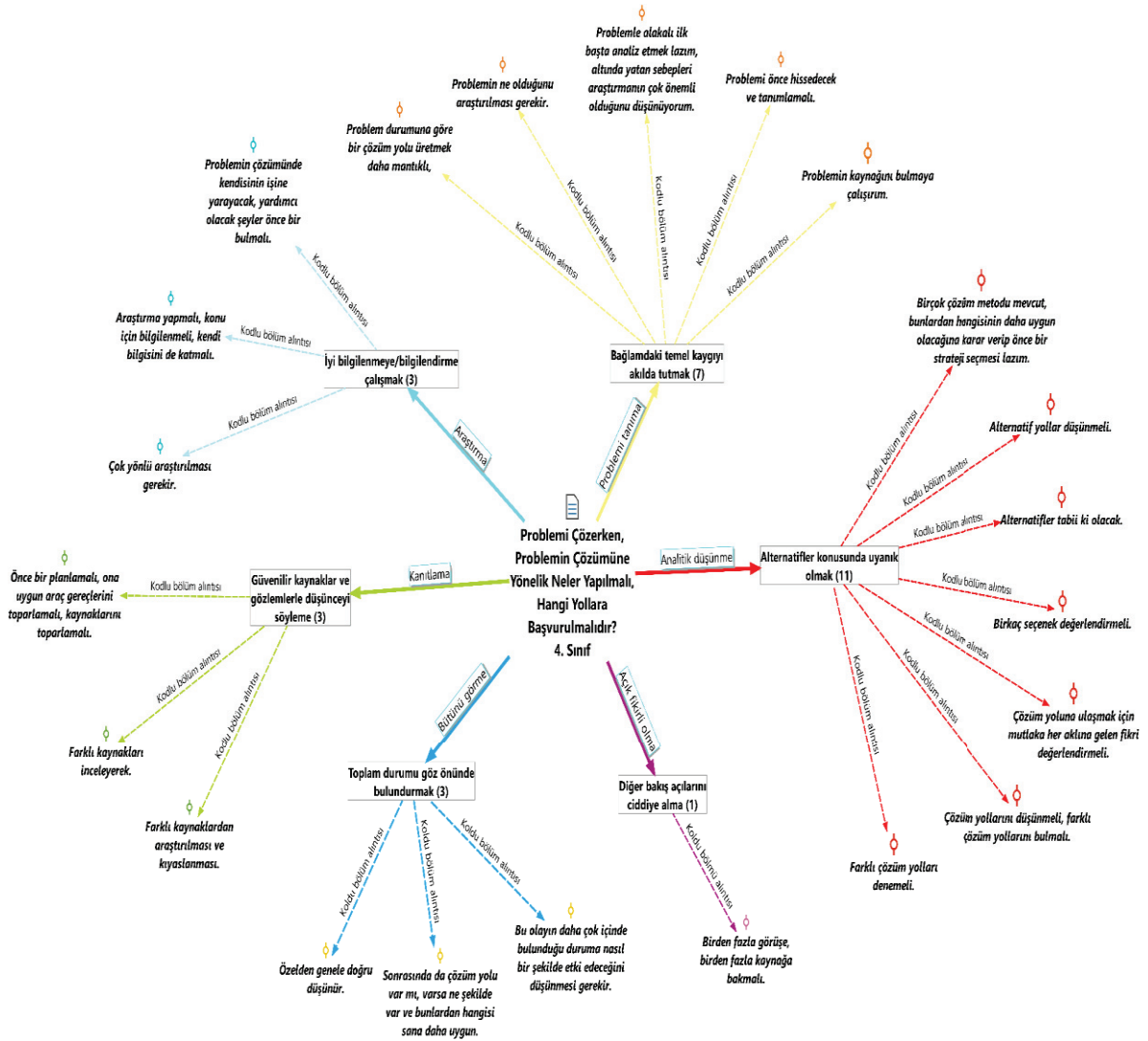
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Duyarlı Olmak	Farklı çözüm yolları aramalıdır. Birçok çözüm metodu mevcut, bunlardan hangisinin daha uygun olacağına karar verip önce bir strateji seçmesi lazım. Birden fazla çözüm yolu olacağı için. Farklı çözüm yolları bulmalı. Çözüm yollarını düşünmeli, farklı çözüm yollarını bulmalı. Çözüm yoluna ulaşmak için mutlaka her aklına gelen fikri değerlendirmeli. Birkaç seçenek değerlendirmeli. Alternatif yollar düşünmeli. Çözüm yolları birkaç tane üretmeli. Birden fazla alternatifleri olmalı bence. Probleme tek bir yönden bakmak yerine, ona farklı pencerelerden bakarak ele almalı. Alternatif çözüm yolları denerim.
Kanıtlama	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	Birincil kaynaklara başvurum.
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	Problem durumuna göre bir çözüm yolu üretmek daha mantıklı. Problemin kaynağını bulmaya çalışırım. Problemi çözme basamakları olarak, problemin anlaşılması, veri toplanması, çözümün bulunması ve uygulanması. Problemin ne olduğunu araştırılması gerekir. Problemi önce hissedecek ve tanımlamalı. Probleme alakalı ilk başta analiz etmek lazım, altında yatan sebepleri araştırmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Problemin nereden kaynaklandığına bakmalı, problemin kaynağı kim, ne şekilde bir problem, sana ne getiriyor bu problemle birlikte.
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirmeye Çalışmak	Çok yönlü araştırılması gerekir. Problemin çözümünde kendisinin işine yarayacak, yardımcı olacak şeyler önce bir bulmalı. Araştırma yapmalı, konu için bilgilenmeli, kendi bilgisini de katmalı.

Tablo 56 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Birden fazla görüşe, birden fazla kaynağa bakmalı” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in

(1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Bu olayın daha çok içinde bulunduğu duruma nasıl bir şekilde bütün olarak etki edeceğini düşünmesi gerekir, özelden genele doğru düşünür, sonrasında da çözüm yolu var mı, varsa ne şekilde var ve bunlardan hangisi sana daha uygun, bütün.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Farklı çözüm yolları aramalıdır, birçok çözüm metodu mevcut, bunlardan hangisinin daha uygun olacağına karar verip önce bir strateji seçmesi lazım, birden fazla çözüm yolu olacağı için, farklı çözüm yolları bulmalı, çözüm yollarını düşünmeli, farklı çözüm yollarını bulmalı, çözüm yoluna ulaşmak için mutlaka her aklına gelen fikri değerlendirmeli, birkaç seçenek değerlendirmeli, alternatif yollar düşünmeli, çözüm yolları birkaç tane üretmeli, birden fazla alternatifleri olmalı bence, probleme tek bir yönden bakmak yerine, ona farklı pencerelerden bakarak ele almalı, alternatif çözüm yolları denerim.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Alternatifler konusunda duyarlı olmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Birincil kaynaklara başvurum.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Kanıtlama” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Çok yönlü araştırılması gerekir, problemin çözümünde kendisinin işine yarayacak, yardımcı olacak şeyler önce bir bulmalı, araştırma yapmalı, konu için bilgilenmeli, kendi bilgisini de katmalı.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirmeye Çalışmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Problem durumuna göre bir çözüm yolu üretmek daha mantıklı, problemin kaynağını bulmaya çalışırım, problemi çözmeye basamakları olarak, problemin anlaşılması, veri toplanması, çözümün bulunması ve uygulanması, problemin ne olduğunu araştırılması gerekir, problemi önce hissedecek ve tanımlamalı, problemle alakalı ilk başta analiz etmek lazım, altında yatan sebepleri araştırmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum, problemin nereden kaynaklandığına

bakmalı, problemin kaynağı kim, ne şekilde bir problem, sana ne getiriyor bu problemle birlikte.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Problemi tanıma” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 23’te “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.

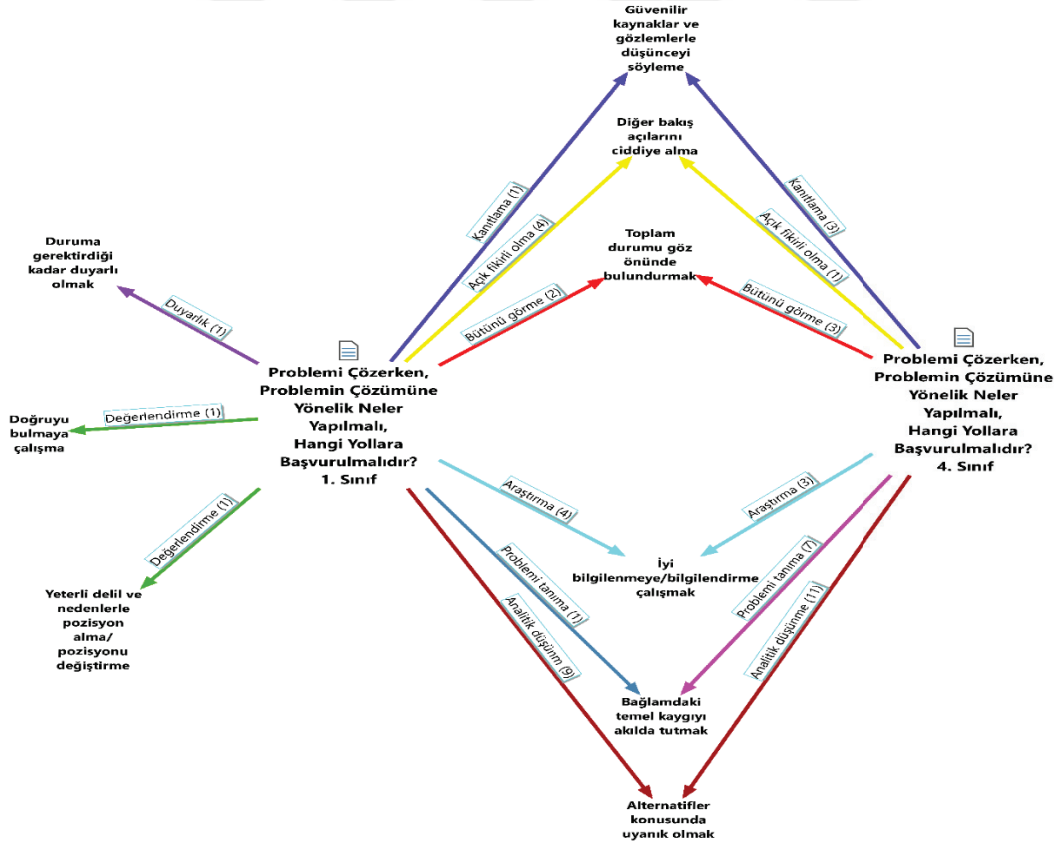


Şekil 23. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 23 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya verilen yanıtlara ilişkin kodlara bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları

en çok “Analitik düşünme (11)” ana temasında “Alternatifler konusunda duyarlı olmak (11)”; “Problemi tanıma (7)” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak (7)”; “Araştırma (3)” ana temasında “İyi bilgilene/bilgilendirme çalışmak (3)”; Kanıtlama (3)” ana temasında “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşüncüyü söyleme (3)” ve “Bütünü görme (3)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurmak (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları en az “Açık fikirli olma (1) ana temasında “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (1)” alt temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Problemi çözerken, problemin çözümüne yönelik neler yapılmalı, hangi yollara başvurulmalıdır?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının en çok “Analitik düşünme, Problemi tanıma, Açıklama, Kanıtlama ve Bütünü görme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 24’te “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 24. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 24’te “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Kanıtlama, Açık fikirli olma, Bütünü görme, Araştırma, Problemi tanıma, Analitik düşünme” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Analitik düşünme (9), Araştırma (4), Açık fikirli olma (4)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Analitik düşünme (11), Problemi tanıma (7), Araştırma (3), Bütünü görme (3), Kanıtlama (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ennis’in (1991) “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 57’de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 57’de nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 57

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis’in (1991) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık	Duruma Gerektirdiği Kadar Duyarlı Olmak	1 (düşük)	-
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	1 (yüksek)	-
Açık Fikirli Olma	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	1 (yüksek)	-
	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	- 4 (2 yüksek 2 düşük)	- 1 (yüksek)

(Devam ediyor)

Tablo 57 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	9 (5 yüksek 4 düşük)	11 (7 yüksek 4 düşük)
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	1 (düşük)	7 (5 yüksek 2 düşük)
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	2 (1 yüksek 1 düşük)	3 (2 yüksek 1 düşük)
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	-	-
Araştırma	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	1 (yüksek)	3 (yüksek)
	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	4 (2 yüksek 2 düşük)	3 (1 yüksek 2 düşük)
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	-	-

Tablo 57 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Diğer bakış açılarını ciddiye alma”, “Analitik düşünme” ana temasında “Alternatifler konusunda uyanık olmak”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “Bütünü görme” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurmak”, “Kanıtlama” ana temasının “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilenmeye/Bilgilendirmeye çalışmak” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Duyarlık” ana temasının “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Değerlendirme” ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma, Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Açık fikirli olma” ana temasında “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma”, “Kanıtlama” ana temasında “Net sebepler arama ve sunma”, “İnceleme” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 57’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Duyarlık” ana temasının “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Problemi tanıma” ana temasının “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Doğruyu bulmaya çalışma, Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme”, “Kanıtlama” ana temasının “Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açık fikirli olma” ana temasının “Diğer bakış açılarını ciddiye alma”, “Kanıtlama” ana temasının “Güvenilir kaynakları ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre “Eleştirel düşünme ölçeği”nden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimi düşük olan öğretmen adaylarının aynı yoğunlukta ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir.

**Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Olmak Neden Önemlidir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretmen adaylarının “Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Ennis’in (1991) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

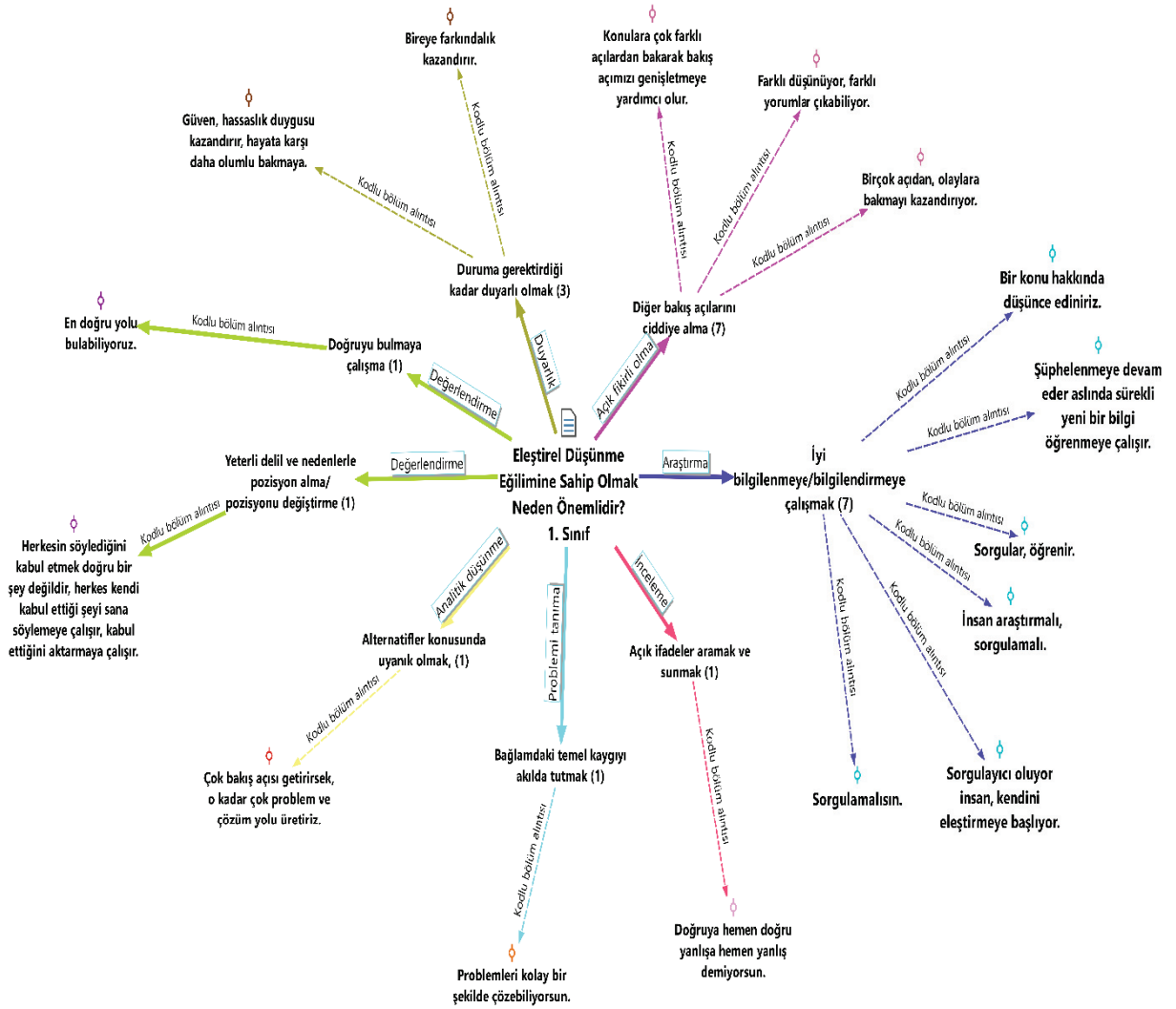
*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Konulara çok farklı açılardan bakarak bakış açımızı genişletmeye yardımcı olur. Hem başkalarının düşüncelerini öne koyarız. Birçok açıdan, olaylara bakmayı kazandırıyor. Farklı düşünüyor, farklı yorumlar çıkabiliyor. Çok bakış açısı getirirsek, o kadar çok problem ve çözüm yolu üretiriz.
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	En doğru yolu bulabiliyoruz.
	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyon Değiştirme	Herkesin söylediğini kabul etmek doğru bir şey değildir, herkes kendi kabul ettiği şeyi sana söylemeye çalışır, kabul ettiğini aktarmaya çalışır.
Duyarlık	Duruma Gerekli Kadar Duyarlı Olmak	Güven, hassaslık duygusu kazandırır, hayata karşı daha olumlu bakmayı. Bireye farkındalık kazandırır. Özgürlük, duyarlık gerektiriyor.
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Duyarlı Olmak	Çok bakış açısı getirirsek, o kadar çok problem ve çözüm yolu üretiriz.
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	Doğruya hemen doğru, yanlışla hemen yanlış demiyorsun.
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	Nedenini bilersen problemleri kolay bir şekilde çözebiliyorsun.
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirmeye Çalışmak	Sorgulamak güzel bir şey bence. Sorgulayıcı oluyor insan, kendini eleştirmeye başlıyor. İnsan araştırmalı, sorgulamalı. Sorgular, öğrenir. Şüphelenmeye devam eder aslında sürekli yeni bir bilgi öğrenmeye çalışır. Bir konu hakkında düşünce ediniz.

Tablo 58 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Konulara çok farklı açılardan bakarak bakış açımızı genişletmeye yardımcı olur, hem başkalarının düşüncelerini öne koyarız, birçok açıdan, olaylara bakmayı kazandırıyor, farklı düşünüyor, farklı yorumlar çıkabiliyor, çok bakış açısı getirirsek, o kadar çok problem ve çözüm yolu üretiriz.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “En doğru yolu bulabiliyoruz, herkesin söylediğini kabul etmek doğru bir şey değildir, herkes kendi kabul ettiği şeyi sana söylemeye çalışır, kabul ettiğini aktarmaya çalışır.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Doğruyu bulmaya çalışma, Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Güven, hassaslık duygusu kazandırır, hayata karşı daha olumlu bakmayı, bireye farkındalık kazandırır, özgürlük, duyarlık gerektiriyor.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Duyarlık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Çok bakış açısı getirirsek, o kadar çok problem ve çözüm yolu üretiriz.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Alternatifler konusunda duyarlı olmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Doğruya hemen doğru yanlışa hemen yanlış demiyorsun.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “İnceleme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Nedenini bilersen problemleri kolay bir şekilde çözebiliyorsun.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Problemi tanıma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Sorgulayıcı oluyor insan, kendini eleştirmeye başlıyor, insan araştırmalı, sorgulamalı, sorgular, öğrenir, şüphelenmeye devam eder aslında sürekli yeni bir bilgi öğrenmeye çalışır, bir konu

hakkında düşünce ediniriz.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 25’te “Eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur



Şekil 25. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 25 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Araştırma (7)” ana temasına yönelik olarak “İyi bilgilenmeye/bilgilendirme çalışmak (7)”; “Açık fikirli olma (7)” ana temasında “Diğer bakış açılarını ciddiye alma (7)” ve “Duyarlık (3)” ana temasında

“Duruma gerektirdiği kadar duyarlı olma (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken en az “Değerlendirme (2)” ana temasında “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme (1), Doğruyu bulmaya çalışma (1)”; “Analitik düşünme (1)” ana temasında “Alternatifler konusunda duyarlı olma (1)”; “Problemi tanıma (1)” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak (1)” ve “İnceleme (1)” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunmak (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının en çok “Araştırma, Açık fikirli olma ve Duyarlık” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Tablo 59’da “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 59

*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açık Fikirli Olma	Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	Farklı fikirler ortaya çıkması gerekiyor ki farklı düşüncelere de yer olsun. Farklı bir bakış açısı ve farklı pencereden bakabilmek. İnsana farklı bakış açıları kazandırıyor. Farklı bakış açıları kazandırıyor. Kişinin olaya farklı açılardan bakmasını sağlıyor. Olaylara farklı açılardan bakabilmek.
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	İnsana insan olduğu için değer verebilir, ortada somut bir gerçek varsa bunun kişilere bağlı değil de olaylara bağlı olduğunun farkına varır. Benim iyi yönlerimi de kötü yönlerimi de görüp bana yön gösterebiliyor anlamında.
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Duyarlı Olmak	Farklı çözüm yolları bulabilmek. Birçok seçeneği bu eleştirel düşünme sürecinde göz önüne alıp düşündüğümüz için kendimize en uygun çözüm yolunu seçebiliriz. Hep farklı bir çözüm yolu olduğunu düşünürüm.
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	Ortada bir problem veya sorun varsa, ona karşı veya dikkatini çeken herhangi bir başka konuda, onun için bir şeyler yapılabilir.

(Devam ediyor)

Tablo 59 (Devam)

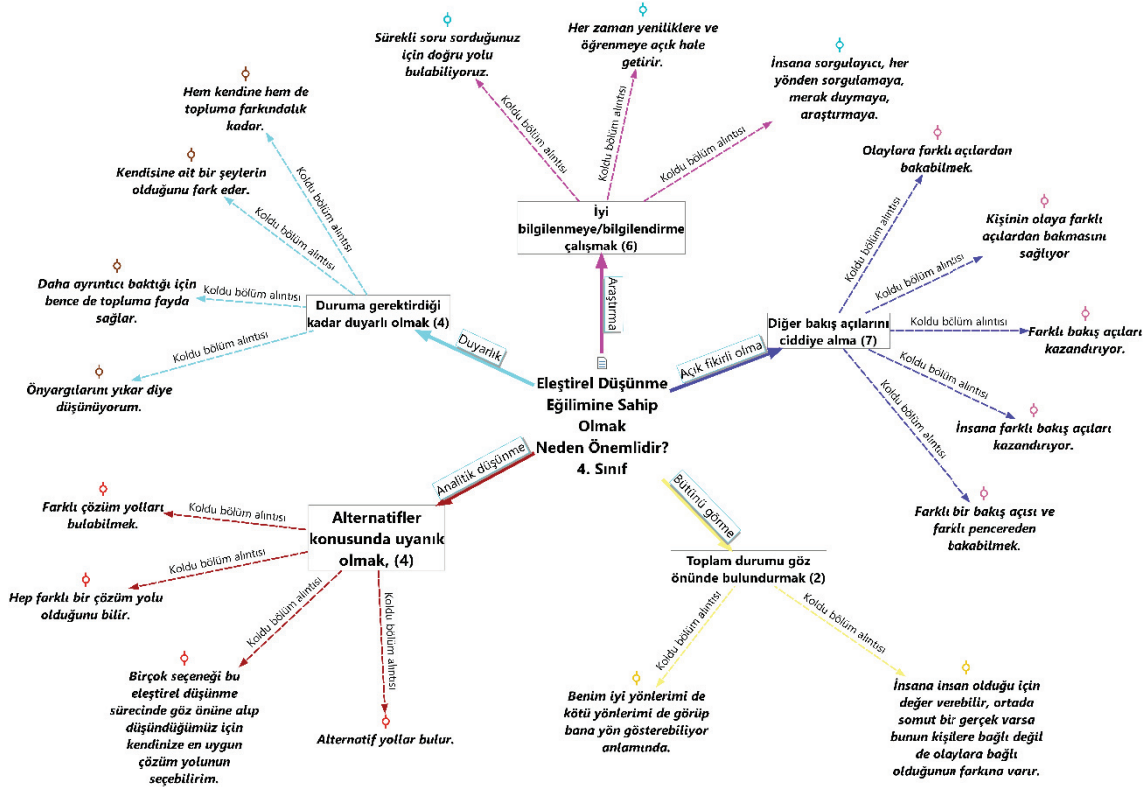
*“Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/ Bilgilendirmeye Çalışmak	Bir bilgi hakkında sürekli ben bunu doğru biliyorum dememeyi öğrenir. Sorgular. Her zaman yeniliklere ve öğrenmeye açık hale getirir. İnsanı sorgulayıcı olmaya, her yönden sorgulamaya, merak duymaya, araştırmaya yöneltir. Sorgulayıcılıktır. Sürekli soru sorduğunuz için doğru yolu bulabiliyoruz.
Duyarlık	Duruma Gerektiği Kadar Duyarlı Olmak	Önyargılarını yıkar diye düşünüyorum. Hem kendine hem de topluma farkındalık katar. Kendisine ait bir şeylerin olduğunu fark eder. Daha ayrıntıcı baktığı için bence de topluma fayda sağlar.
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	Kendisinin doğrusu olmak zorunda. En iyiyi, doğruyu bulma yolundadır ve en iyisi için de çalışır.

Tablo 59 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Farklı fikirler ortaya çıkması gerekiyor ki farklı düşüncelere de yer olsun, farklı bir bakış açısı ve farklı pencereden bakabilmek, insana farklı bakış açıları kazandırıyor, farklı bakış açıları kazandırıyor, kişinin olaya farklı açılardan bakmasını sağlıyor, olaylara farklı açılardan bakabilmek, farklı düşünüp geleceğe farklı tarzda.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Diğer bakış açılarını ciddiye alma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Açık fikirli olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “İnsana insan olduğu için değer verebilir, ortada somut bir gerçek varsa bunun kişilere bağlı değil de olaylara bağlı olduğunun farkına varır, benim iyi yönlerimi de kötü yönlerimi de görüp bana yön gösterebiliyor anlamında.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Bütünü görme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Farklı çözüm yolları bulabilmek, birçok seçeneği bu eleştirel düşünme sürecinde göz önüne alıp

düşündüğümüz için kendimize en uygun çözüm yolunu seçebiliriz, hep farklı bir çözüm yolu olduğunu düşünürüm.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Alternatifler konusunda duyarlı olmak” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Ortada bir problem veya sorun varsa, ona karşı veya dikkatini çeken herhangi bir başka konuda, onun için bir şeyler yapılabilir.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Problemi tanıma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Bir bilgi hakkında sürekli ben bunu doğru biliyorum dememeyi öğrenir, sorgular, her zaman yeniliklere ve öğrenmeye açık hale getirir, insanı sorgulayıcı olmaya, her yönden sorgulamaya, merak duymaya, araştırmaya yöneltir, sorgulayıcılıktır, sürekli soru sorduğunuz için doğru yolu bulabiliyoruz.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Önyargılarını yıkar diye düşünüyorum hem kendine hem de topluma farkındalık katar, kendisine ait bir şeylerin olduğunu fark eder, daha ayrıntıcı baktığı için bence de topluma fayda sağlar.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Duyarlılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Kendisinin doğrusu olmak zorunda, en iyiyi, doğruyu bulma yolundadır ve en iyisi için de çalışır.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Doğruyu bulmaya çalışma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Ennis’in (1991) eleştirel düşünme eğilimi olarak ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır.

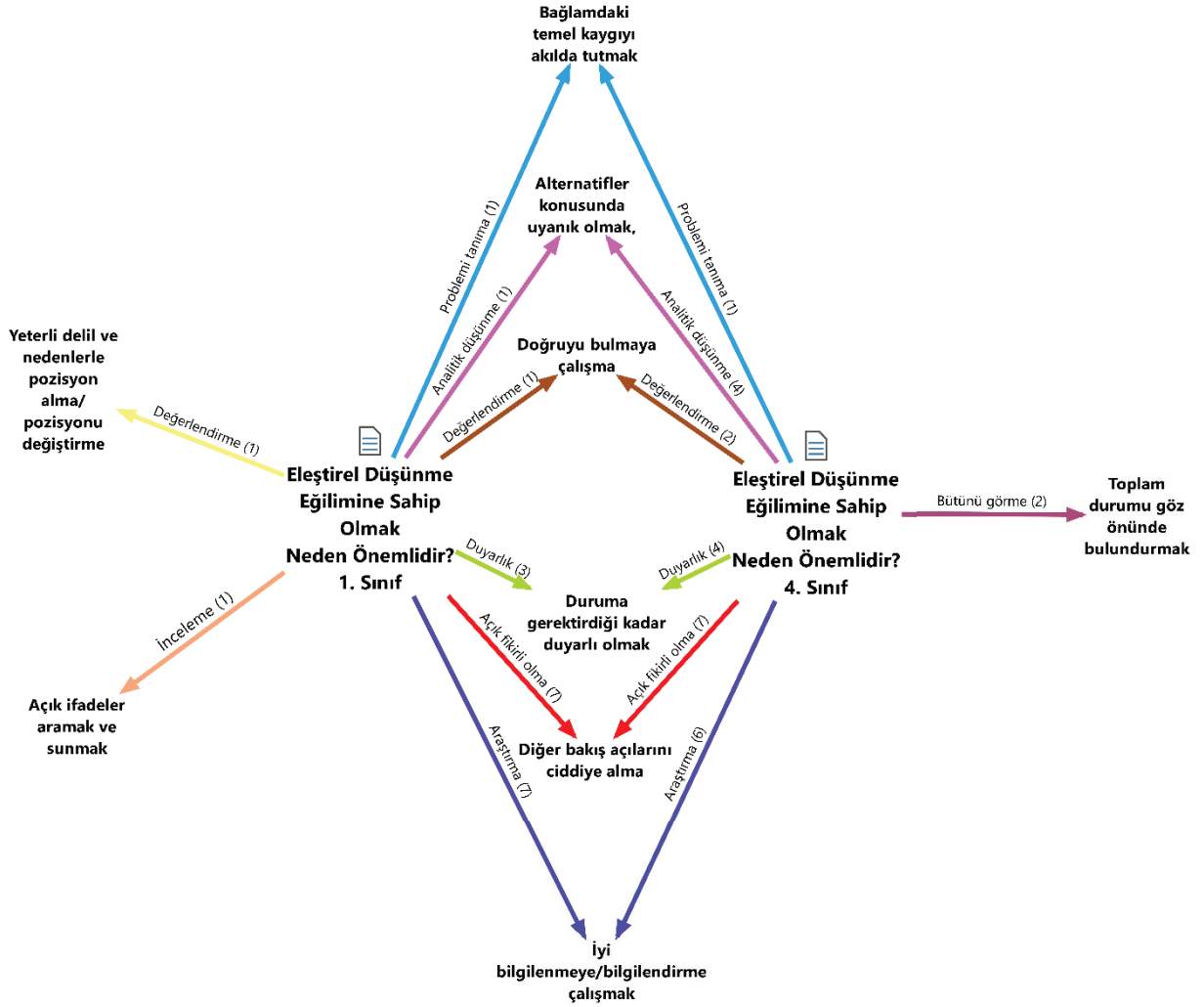
Şekil 26’da “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 26. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 26 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimi”ne yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları en çok “Açık fikirli olma (7)” ana temasında “Diğer bakış açıları ciddiye alma (7)”; “Araştırma (6)” ana temasına yönelik olarak “İyi bilgilene/bilgilendirme çalışmak (6)”; “Duyarlılık (4)” ana temasında “Duruma gerektirdiği kadar duyarlı olma (4)” ve “Analitik düşünme (4)” ana temasında “Alternatifler konusunda duyarlı olma (4)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken en az “Bütünü görme (2)” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma (2)”, “Değerlendirme (2) ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma (2); “Problemi tanıma (1)” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının en çok “Açık fikirli olma, Araştırma, Duyarlılık ve Analitik düşünme” eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 27’de “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 27. “Eleştirel Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 27 incelendiğinde, “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Araştırma, Açık fikirli olma, Duyarlık, Değerlendirme, Analitik düşünme, Problemi tanıma” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Araştırma (7), Açık fikirli olma (7), Duyarlık (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf

öğretmen adayları en çok “Araştırma (6), Açık fikirli olma (7), Duyarlık (4)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ennis’in (1991) “eleştirel düşünme eğilimleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 60’ta sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 60’ta nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 60

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis’in (1991) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Duyarlık	Duruma Gerektirdiği Kadar Duyarlı Olmak	3 (2 yüksek 1 düşük)	4 (1 yüksek 3 düşük)
Değerlendirme	Doğruyu Bulmaya Çalışma	1 (düşük)	2 (1 yüksek 1 düşük)
Açık Fikirli Olma	Yeterli Delil ve Nedenlerle Pozisyon Alma/ Pozisyonu Değiştirme	1 (yüksek)	-
	Deliller ve Nedenler Yetersiz Olduğunda Karar Vermeyi Bırakma Diğer Bakış Açılarını Ciddiye Alma	- 7 (4 yüksek 3 düşük)	- 7 (6 yüksek 1 düşük)
Analitik Düşünme	Alternatifler Konusunda Uyanık Olmak	1 (yüksek)	4 (3 yüksek 1 düşük)
Problemi Tanıma	Bağlamdaki Temel Kaygıyı Akılda Tutmak	1 (yüksek)	1 (yüksek)
Bütünü Görme	Toplam Durumu Göz Önünde Bulundurmak	-	2 (düşük)

(Devam ediyor)

Tablo 60 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Ennis'in (1991) "Eleştirel Düşünme Eğilimleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Kanıtlama	Net Sebepler Arama ve Sunma	-	-
	Güvenilir Kaynaklar ve Gözlemlerle Düşünceyi Söyleme	-	-
Araştırma	İyi Bilgilenmeye/Bilgilendirme Çalışmak	7 (4 yüksek 3 düşük)	6 (4 yüksek 2 düşük)
İnceleme	Açık İfadeler Aramak ve Sunmak	1 (yüksek)	-

Tablo 60 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Duyarlık” ana temasında “Duruma gerektiği kadar duyarlı olmak”, “Değerlendirme” ana temasında “Doğruyu bulmaya çalışma”, “Açık fikirli olma” ana temasının “Diğer bakış açılarını ciddiye alma”, “Analitik düşünme” ana temasında “Alternatifler konusunda uyanık olmak”, “Problemi tanıma” ana temasında “Bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “Araştırma” ana temasında “İyi bilgilenmeye/bilgilendirmeye çalışmak” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Değerlendirme” ana temasının “Yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyonu değiştirme”, “İnceleme” ana temasında “Açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Bütünü görme” ana temasında “Toplam durumu göz önünde bulundurma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Açık fikirli olma” ana temasında “Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakma”, “Kanıtlama” ana temasında “Net sebepler arama ve sunma, Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerle düşünceyi söyleme” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 60’taki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “değerlendirme” ana temasının “doğruyu bulmaya çalışma”, alt temasına ilişkin görüş bildirirken eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “değerlendirme” ana temasının “yeterli delil ve nedenlerle pozisyon alma/pozisyon değiştirme”, “analitik düşünme” ana temasının “alternatifler konusunda uyanık olmak”, “problemi tanıma” ana temasının “bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak”, “inceleme” ana temasının “açık ifadeler aramak ve sunmak” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “bütünü görme” ana temasının “toplam durumu göz önünde bulundurmak” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişleridir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “problemi tanıma” ana temasının “bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Ennis (1991), eleştirel düşünme eğilimlerini, “iddia veya soru ile ilgili açık ifadeler aramak ve sunmak, net sebepler aramak ve sunmak, iyi bilgilenmeye çalışmak, güvenilir kaynaklar ve gözlemler kullanmak ve genellikle bunları söylemek, toplam durumu göz önünde bulundurmak, bağlamdaki temel kaygıyı akılda tutmak, alternatifler konusunda uyanık olmak, açık fikirli olmak (diğer bakış açılarını ciddiye almak, deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakmak), yeterli delil ve nedenler olduğunda pozisyon almak ve pozisyonu değiştirmek, duruma gerektirdiği kadar duyarlı olmak, mümkün olduğu ölçüde doğruyu bulmaya çalışmak, eleştirel düşünme becerilerini

uygulamak” olarak ifade etmiştir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini genel olarak, “Açık fikirli olma (Diğer bakış açılarını ciddiye almak, Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakmak), Değerlendirme (Yeterli delil ve nedenler olduğunda pozisyon almak ve pozisyonu değiştirmek, Doğruyu bulmaya çalışmak), Araştırma (İyi bilgilenmeye çalışmak), Analitik düşünme (Alternatifler konusunda uyanık olmak)” olarak ifade ettikleri, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Açık fikirli olma (Diğer bakış açılarını ciddiye almak, Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda karar vermeyi bırakmak), Değerlendirme (Yeterli delil ve nedenler olduğunda pozisyon almak ve pozisyonu değiştirmek, Doğruyu bulmaya çalışmak), Araştırma (İyi bilgilenmeye çalışmak), Analitik düşünme (Alternatifler konusunda uyanık olmak), Bütünü görme (Toplam durumu göz önünde bulundurma)” olarak ifade ettikleri söylenebilir. Tablo 45, 48, 51, 54, 57, 60’de ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre “Analitik düşünme, Bütünü görme, Araştırma ve Problemi tanıma” ana temalarına daha çok yoğunlaştığı, birinci sınıf öğretmen adaylarının ise dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre “Açık fikirli olma ve Kanıtlama” ana temalarına daha çok yoğunlaştığı görülebilir. Bu durum, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, eleştirel düşünme eğilimlerine daha çok sahip olması olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda, öğretmen adayları, “İnceleme, Kanıtlama, Duyarlık ve Problemi tanıma” ana temalarında daha az görüş bildirmişlerdir. Bu durum, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine kısmen sahip olduklarını ifade edebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Özsevgeç ve Altun’un (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmenler, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesiyle, bireylerin, kendilerini gerçekleştirmelerinin sağlanabileceğini, olaylara farklı açılardan bakıp, çok yönlü düşünebileceklerini, bilgi sahibi olmanın önkoşul olduğunu belirtmişler, yorumlama ve çıkarımda bulunmayı içeren ifadeler kullanmışlardır. Bu çalışma ile ilgili araştırma karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının “Farklı açılardan bakma, çok yönlü düşünme, bilgi sahibi olma” gibi ifadelerde benzer fikirlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, ilgili araştırmanın bu çalışmayı desteklediğini gösterebilir.

**Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Görüşleri.** Odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarına yöneltilen “Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeye yönelik özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61

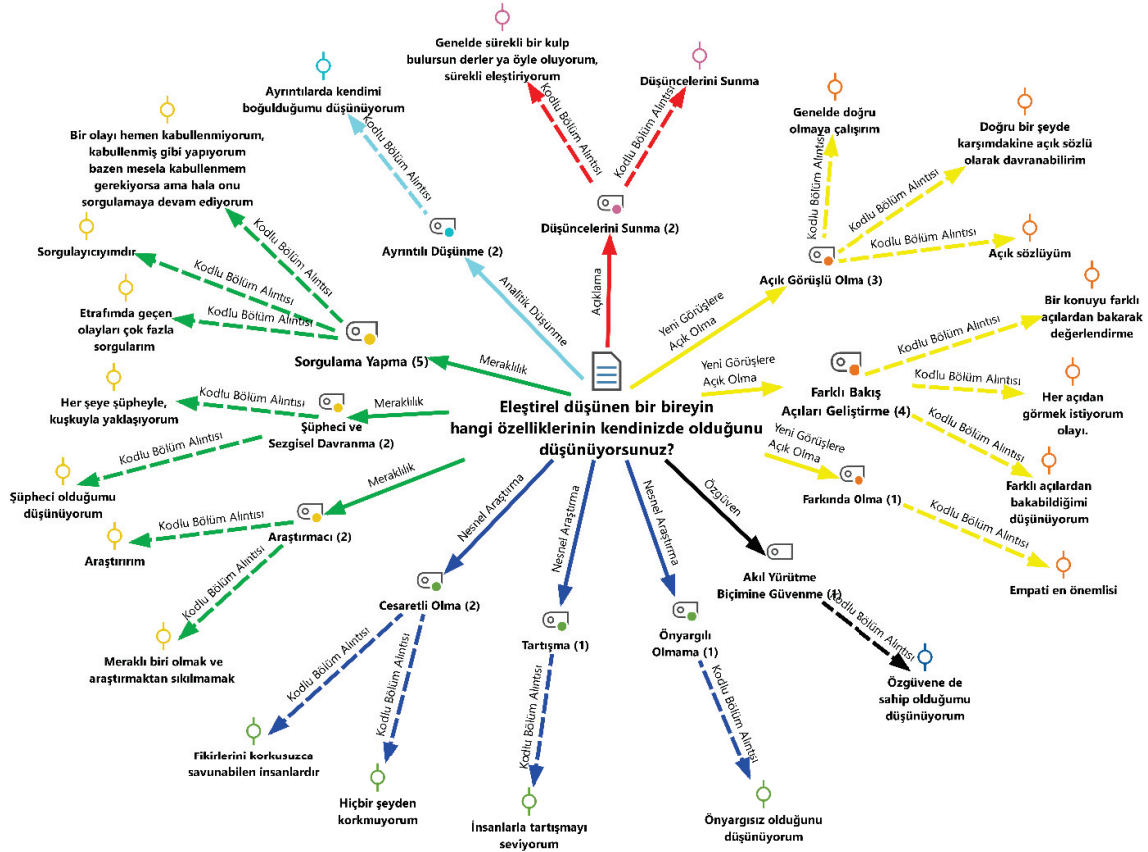
*“Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Açıklama	Düşüncelerini Sunma	Genelde sürekli bir kulp bulursun derler ya öyle oluyorum, sürekli eleştiriyorum. Her ortamda düşüncelerimi dile getirebiliyorum.
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görüşlü Olma	Genelde doğru olmaya çalışırım. Açık sözlüyüm. Doğru bir şeyde karşımdakine açık sözlü olarak davranabilirim.
	Farkında Olma	Empati en önemlisi.
	Farklı Bakış Açısı Geliştirme	Bir konuyu farklı açılardan bakarak değerlendirme. Farklı açılardan bakabildiğimi düşünüyorum. Her açıdan görmek istiyorum olayı.
Meraklılık	Araştırmacı	Meraklı biri olmak ve araştırmaktan sıkılmamak. Araştırırım.
	Şüpheli ve Davranma	Şüpheli olduğumu düşünüyorum. Her şeye şüpheliyle, kuşkuyla yaklaşıyorum.
	Sorgulama Yapma	Bir olayı hemen kabullenmiyorum, kabullenmiş gibi yapıyorum bazen mesela kabullenmem gerekiyorsa ama hala onu sorgulamaya devam ediyorum. Sorgulayıcıyım. Etrafımda geçen olayları çok fazla sorgularım.
Analitik Düşünme Nesnel Araştırma	Ayrıntılı Düşünme	Ayrıntılara çok takıldığımı. Ayrıntılarda kendimi boğduğumu düşünüyorum.
	Cesaretli Olma	Ben de hiçbir şeyden korkmuyorum. Fikirlerini korkusuzca savunabilen insanlardır.
Özgüven	Önyargılı Olmama Tartışma	Önyargısız olduğumu düşünüyorum. İnsanlarla tartışmayı seviyorum.
	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	Özgüvene sahip olduğumu düşünüyorum.

Tablo 61 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Genelde sürekli bir kulp bulursun derler ya öyle oluyorum, sürekli eleştiriyorum, her ortamda düşüncelerimi dile getirebiliyorum.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Düşüncelerini Sunma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Açıklama” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Genelde doğru olmaya çalışırım, açık sözlüyüm, doğru bir şeyde karşımdakine açık sözlü olarak davranabilirim, empati en önemlisi, bir konuyu farklı açılardan bakarak değerlendirme, farklı açılardan bakabildiğimi düşünüyorum, her açıdan görmek istiyorum olayı.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Açık Görüşlü Olma, Farkında Olma ve Farklı Bakış Açısı Geliştirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar, Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yeni görüşlere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Meraklı biri olmak ve araştırmaktan sıkılmamak, araştırmam, şüpheli olduğumu düşünüyorum, her şeye şüpheyle, kuşkuyla yaklaşıyorum, bir olayı hemen kabullenmiyorum, kabullenmiş gibi yapıyorum bazen mesela kabullenmem gerekiyorsa ama hala onu sorgulamaya devam ediyorum, sorgulayıcıyım, etrafımda geçen olayları çok fazla sorgularım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Araştırmacı, Şüpheli ve Sezgisel Davranma ve Sorgulama Yapma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar, Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Meraklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Ayrıntılara çok takıldığımı, ayrıntılarda kendimi boğduğumu düşünüyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Ayrıntılı Düşünme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Ben de hiçbir şeyden korkmuyorum, fikirlerini korkusuzca savunabilen insanlardır, önyargısız olduğumu düşünüyorum, insanlarla tartışmayı seviyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Cesaretli Olma, Önyargılı Olmama, Tartışma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Nesnel araştırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Özgüvene sahip olduğumu düşünüyorum.” Kodu incelendiğinde bu kodun eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Akıl yürütme biçimine güvenme” alt

temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 28’de “eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğuna”na ilişkin birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 28. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 28 incelendiğinde, “eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğuna”na yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları en çok “Meraklılık (9)” ana temasına yönelik olarak “Sorgulama yapma (5), Şüpheli ve sezgisel davranma (2), Araştırmacı (2); “Yeni görüşlere açık olma (8)” ana temasında “Farklı bakış açıları geliştirme (4), Açık görüşlü olma (3), Farkında olma (1)”; “Nesnel araştırma (4) ana temasında “Cesaretli olma (2), Tartışma (1), Önyargılı olmama (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken en az “Analitik düşünme (2)” ana temasında “Ayrıntılı düşünme (2); “Açıklama (2)” ana

temasında “Düşüncelerini sunma (2)”; “Özgüven (1)” ana temasında “Akıl yürütme biçimine güvenme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “Meraklılık, Yeni görüşlere açık olma, Nesnel araştırma” özelliklerinin kendilerinde olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 62’de “eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğu”na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 62

*“Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	İçinde bulunduğu durumu az çok tahmin ederek ona göre bir çözümleme yapmaya çalışırım.
	Gerçeği Arama	Acaba bunun altında şöyle bir şey var mı ya da mesela karşıdaki kişinin seni ikna etmesi gerekiyor.
Açıklama	Düşüncelerini Sunma	Konuşarak, dili güzel bir şekilde kullanarak kendini ifade edebilirsin.
	Kanıtlama	Değerlendirmede hep bir ölçüt kullanırım.
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görüşlü Olma	Ben de fikirlerimi ortalıkta açıkça söyleyebilirim. Daha özgür, daha farklı görüşlere sahip olduğumu düşünüyorum.
	Farkında Olma	İnsan empati kurmalı.
	Çok Yönlü Düşünme	Çok yönlü düşünme.
	Farklı Bakış Açısı Geliştirme	Olaylara farklı bakış açısı ile baktığımı düşünüyorum. Farklı yönlerini görmeye çalışıyorum. Daha özgür, daha farklı görüşlere sahip olduğumu düşünüyorum.

(Devam ediyor)

Tablo 62 (Devam)

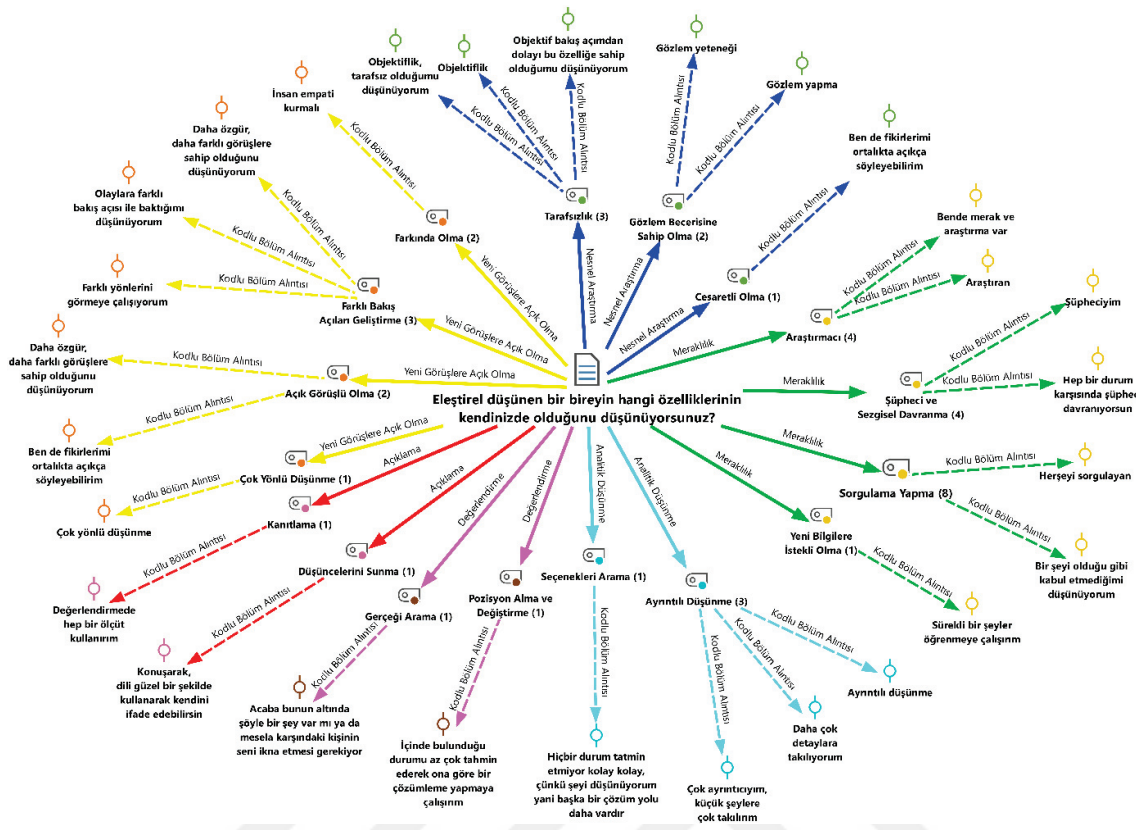
*“Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Meraklılık	Yeni Bilgilere İstekli Olma	Sürekli bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
	Araştırmacı	Araştırıyorum. Bende merak ve araştırma var.
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Hep bir durum karşısında şüpheli davranıyorsun. Şüpheliyim.
	Sorgulama Yapma	Sürekli soru soran. Her şeyi sorgulayan. Bir şeyi olduğu gibi kabul etmediğimi düşünüyorum Sorgulayıcı.
Analitik Düşünme	Ayrıntılı Düşünme	Daha çok detaylara takılıyorum. Çok ayrıntıcıyım, küçük şeylere çok takılırım. Ayrıntılı düşünme.
	Seçenekleri Arama	Hiçbir durum tatmin etmiyor kolay kolay, çünkü şeyi düşünüyorum yani başka bir çözüm yolu daha vardır.
Nesnel Araştırma	Cesaretli Olma	Ben de fikirlerimi ortalıkta açıkça söyleyebilirim.
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	Gözlem yeteneği. Gözlem yapma.
	Tarafsızlık	Objektiflik, tarafsız olduğumu düşünüyorum. Objektif bakış açımdan dolayı bu özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum. Objektiflik.

Tablo 62 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “İçinde bulunduğu durumu az çok tahmin ederek ona göre bir çözümlenmeye çalışırım, acaba bunun altında şöyle bir şey var mı ya da mesela karşıdaki kişinin seni ikna etmesi gerekiyor.” bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Pozisyon Alma ve Değiştirme ve Gerçeği Arama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar, Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Değerlendirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Konuşarak, dili güzel bir şekilde kullanarak kendini ifade edebilirsin, değerlendirmede hep bir ölçüt kullanırım.” kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden “Düşüncelerini Sunma ve Kanıtlama” alt temasıyla ilişkili

olduğu görülecektir. Bu alt tema Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu "Açıklama" ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, "Ben de fikirlerimi ortalıkta açıkça söyleyebilirim, daha özgür, daha farklı görüşlere sahip olduğumu düşünüyorum, insan empati kurmalı, çok yönlü düşünme, olaylara farklı bakış açısı ile baktığımı düşünüyorum, farklı yönlerini görmeye çalışıyorum, daha özgür, daha farklı görüşlere sahip olduğumu düşünüyorum." kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden "Açık Görüşlü Olma, Farkında Olma, Çok Yönlü Düşünme ve Farklı Bakış Açısı Geliştirme" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar, Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu "Yeni görüşlere açık olma" ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, "Sürekli bir şeyler öğrenmeye çalışırım, araştırıyorum, bende merak ve araştırma var, hep bir durum karşısında şüpheli davranıyorsun, şüpheliyim, sürekli soru soran, her şeyi sorgulayan, bir şeyi olduğu gibi kabul etmediğimi düşünüyorum, sorgulayıcı, hiçbir durum tatmin etmiyor kolay kolay, çünkü şeyi düşünüyorum yani başka bir çözüm yolu daha vardır." kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden "Yeni Bilgilere İstekli Olma, Araştırmacı, Şüpheli ve Sezgisel Davranma ve Sorgulama Yapma" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar, Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu "Meraklılık" ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, "Hiçbir durum tatmin etmiyor kolay kolay, çünkü şeyi düşünüyorum yani başka bir çözüm yolu daha vardır, daha çok detaylara takılıyorum, çok ayrıntıcıyım, küçük şeylere çok takılırım, ayrıntılı düşünme." kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden "Ayrıntılı Düşünme ve Seçenekleri Arama" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu "Analitik düşünme" ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, "Ben de fikirlerimi ortalıkta açıkça söyleyebilirim, gözlem yeteneği, gözlem yapma, objektiflik, tarafsız olduğumu düşünüyorum, objektif bakış açımdan dolayı bu özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum, objektiflik." kodları incelendiğinde bu kodların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerden "Cesaretli Olma, Gözlem Becerisine Sahip Olma ve Tarafsızlık" alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu "Nesnel araştırma" ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 29'da "eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğu"na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.

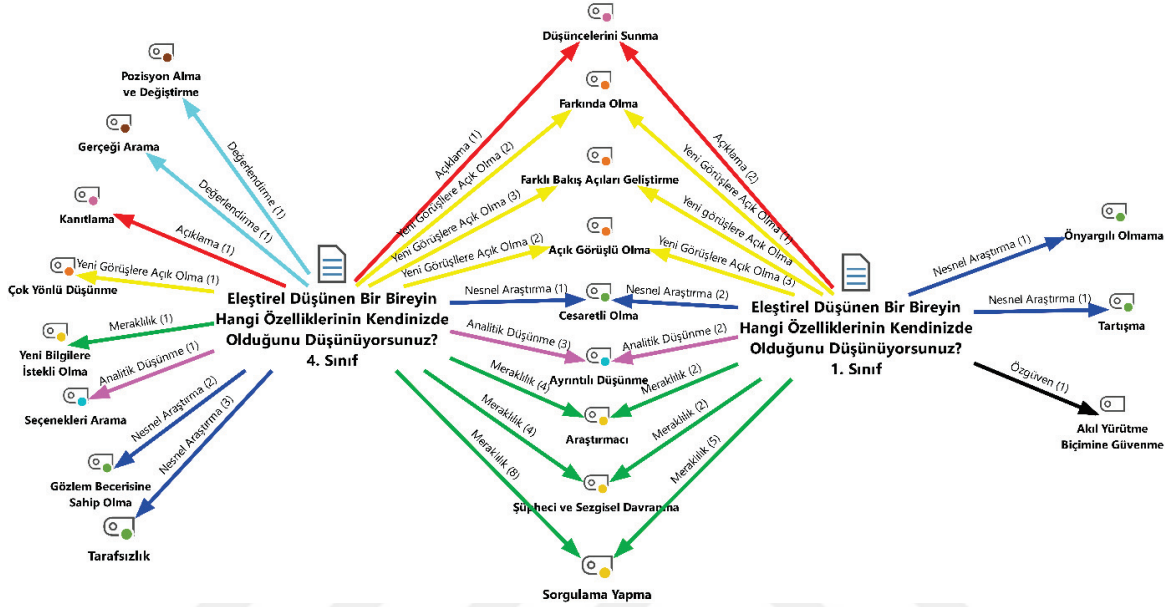


Şekil 29. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 29 incelendiğinde, eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğuna yönelik olarak ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları en çok “Meraklılık (17)” ana temasına yönelik olarak “Sorgulama yapma (8), Şüpheli ve sezgisel davranma (4), Araştırmacı (4), Yeni Bilgilere İstekli Olma (1)”; “Yeni görüşlere açık olma (8)” ana temasında “Farklı bakış açıları geliştirme (3), Açık görüşlü olma (2), Farkında olma (2), Çok Yönlü Düşünme (1)”; “Nesnel araştırma (6)” ana temasında “Cesareti olma (1), Tarafsızlık (3), Gözlem Becerisine Sahip Olma (2)”; Analitik Düşünme (4)” ana temasında “Ayrıntılı Düşünme (3), Seçenekleri Arama (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken en az “Açıklama (2)” ana temasında “Kanıtlama (1); “Düşüncelerini Sunma (1)”; “Değerlendirme (2)” ana temasında “Pozisyon Alma ve Değiştirme (1), Gerçeği Arama (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, “Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının

“Meraklılık, Yeni görüşlere açık olma, Nesnel araştırma, Analitik düşünme” özelliklerinin kendilerinde olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğu”na ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli Şekil 30’da sunulmuştur.



Şekil 30. “Eleştirel Düşünen Bireyin Hangi Özelliklerinin Kendilerinde Olduğu”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 30’da “eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğu”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Açıklama, Yeni görüşlere açık olma, Nesnel araştırma, Analitik düşünme” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişleridir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Meraklılık (9), Yeni görüşlere açık olma (8)”ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Meraklılık (16), Yeni görüşlere açık olma (7)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Taraflısızlık (3), Gözlem becerisine sahip olma (2)” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeye yönelik özelliklerine ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmedikleri ya da

dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 63'te sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 63'te nicel araştırma sonuçlarına göre “eleştirel düşünme ölçeği” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 63

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünmeye İlişkin Özellikleriyle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgüven	Akıl Yürütme Biçimine Güvenme	1 (düşük)	-
Analitik Düşünme	Sistemli Olma	-	-
	Seçenekleri Arama	-	1 (düşük)
	Doğrulanabilir Bilgiler Kullanma	-	-
	Analiz Etme	-	-
	Ayrıntılı Düşünme	2 (yüksek)	3 (2 yüksek 1 düşük)
Nesnel Araştırma	Yeterliği Arama	-	-
	İnceleme	-	-
	Cesaretli Olma	2 (1 yüksek 1 düşük)	1 (yüksek)
	Soru Sorma	-	-
	Gözlem Becerisine Sahip Olma	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
	Çözüm Üretme	-	-
	Önyargılı Olmama	1 (yüksek)	-
	Hızlı Düşünebilen	-	-
	Tarafsızlık	-	3 (2 yüksek 1 düşük)
	Tartışma	1 (yüksek)	-

(Devam ediyor)

Tablo 63 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünmeye İlişkin Özellikleriyle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Meraklılık	Duyarlık Gösterme	-	-
	Şüpheli ve Sezgisel Davranma	2 (yüksek)	4 (3 yüksek 1 düşük)
	Yeni Bilgilere İstekli Olma	-	1 (yüksek)
	Araştırmacı	2 (yüksek)	4 (3 yüksek 1 düşük)
	Sorgulama Yapma	5 (4 yüksek 1 düşük)	8 (5 yüksek 3 düşük)
Yeni Görüşlere Açık Olma	Açık Görümlü Olma	3 (düşük)	2 (yüksek)
	Farkında Olma	1 (düşük)	2 (düşük)
	Çok Yönlü Düşünme	-	1 (yüksek)
	Farklı Bakış Açılımları Geliştirme	4 (2 yüksek 2 düşük)	3 (yüksek)
Özdenetim	Sonuçlarla Kendi Düşüncesini Karşılaştırma	-	-
Açıklama	Sonuçları Gözden Geçirme	-	-
	Düşünceyi Sunma	2 (1 yüksek 1 düşük)	1 (düşük)
	Bilgi Sahibi Olma	-	-
	Düşünceleri İkna Edici Bir Biçimde Sunma	-	-
	Kanıtlanma	-	1 (düşük)
Çıkarımda Bulunma	Sonuçları İfade Etme	-	-
	Verilerden Anlam Çıkarma	-	-
	Öngörü ve Denenceleri Biçimlendirme	-	-
Değerlendirme	Pozisyon Alma ve Değiştirme	-	1 (yüksek)
	Gerçeği Arama	-	1 (yüksek)
	Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	-	-

(Devam ediyor)

Tablo 63 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Facione'nin (2015) Eleştirel Düşünmeye İlişkin Özellikleriyle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Yorumlama	Anlam Çıkarma	-	-
	Anlamaya Çalışma	-	-
Çözümleme	Çözümleme Yapma	-	-

Tablo 63 incelendiğinde, ilk olarak, “eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğu”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasında “Ayrıntılı düşünme”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Cesaretli olma”, “Meraklılık” ana temasında “Şüpheli ve sezgisel davranma, Araştırmacı, Sorgulama yapma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Açık görüşlü olma, Farkında olma, Farklı bakış açıları geliştirme”, “Açıklama” ana temasında “Düşünceyi sunma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Özgüven” ana temasında “Akıl yürütme biçimine güvenme”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Önyargılı olmama, Tartışma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasında “Seçenekleri arama”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Gözlem becerisine sahip olma, Tarafsızlık”, “Meraklılık” ana temasında “Yeni bilgilere istekli olma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasında “Çok yönlü düşünme”, “Açıklama” ana temasında “Kanıtlama”, “Değerlendirme” ana temasında “Pozisyon alma ve değiştirme, Gerçeği arama” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiç biri “Analitik düşünme” ana temasında “Sistemli olma, Doğrulanabilir bilgiler kullanma, Analiz etme”, “Nesnel araştırma” ana temasında “Yeterliği arama, İnceleme, Soru sorma, Çözüm üretme, Hızlı düşünebilen”, “Meraklılık” ana temasında “Duyarlık gösterme”, “Özdenetim” ana temasında “Sonuçlarla kendi düşüncesini karşılaştırma, Sonuçları gözden geçirme”, “Açıklama” ana temasında “Bilgi sahibi olma, Düşünceleri ikna edici bir biçimde sunma, Sonuçları ifade etme”, “Çıkarımda bulunma” ana temasında “Verilerden anlam çıkarma,

Öngörü ve denenceleri biçimlendirme”, “Değerlendirme” ana temasında “Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme”, “Yorumlama” ana temasında “Anlam çıkarma, Anlamaya çalışma”, “Çözümleme” ana temasında “Çözümleme yapma” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Eleştirel düşünme ölçeği”nden elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 63’teki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasının “Akıl yürütme biçimine güvenme”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma, Farkında olma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Ayrıntılı düşünme”, “Nesnel araştırma” ana temasının “Önyargılı olmama, Tartışma”, “Meraklılık” ana temasının “Şüpheli ve sezgisel davranma, Araştırmacı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analitik düşünme” ana temasının “Seçenekleri arama”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Farkında olma”, “Açıklama” ana temasının “Düşünceyi sunma, Kanıtlama” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Nesnel araştırma” ana temasının “Cesaretli olma”, “Meraklılık” ana temasının “Yeni bilgilere istekli olma”, “Yeni görüşlere açık olma” ana temasının “Açık görüşlü olma, Çok yönlü düşünme, Farklı bakış açıları geliştirme”, değerlendirme” ana temasının “Pozisyon alma ve değiştirme, Gerçeği arama” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, eleştirel düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu ana temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok eleştirel düşünme özelliklerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Facione'nin (2015) eleştirel düşünen bireyin özelliklerine göre, birinci sınıf öğretmen adayları, eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklerinin kendilerinde olduğuna yönelik genel olarak, yeni görüşlere açık olma, meraklılık ve nesnel araştırma, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, meraklılık, yeni görüşlere açık olma, nesnel araştırma ve analitik düşünme olarak ifade ettikleri söylenebilir. Bu yönden, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeyle ilgili ortaya koyduğu duyuşsal özellikleri üzerinde yoğunlaştıklarını gösterebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünen bireyin özelliklerine kısmen sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda, Tablo 63'te belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, "Meraklılık" ana temasında daha çok yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Bu durum, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, eleştirel düşünmenin daha çok özelliklerini kendilerinde gördükleri olarak yorumlanabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Çakır (2013), yaptığı çalışmada, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yeterlik algılarını birlikte incelediğinde son sınıf öğrencilerinin algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu yönden, yapılan bu araştırma, ilgili çalışmayı desteklemektedir.

## Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Görüşleri

**Öğretmen Adaylarının “Yaratıcı Düşünme” Tanımları.** Odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarına yöneltilen “Yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temalara göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 54’te gösterilmiştir.

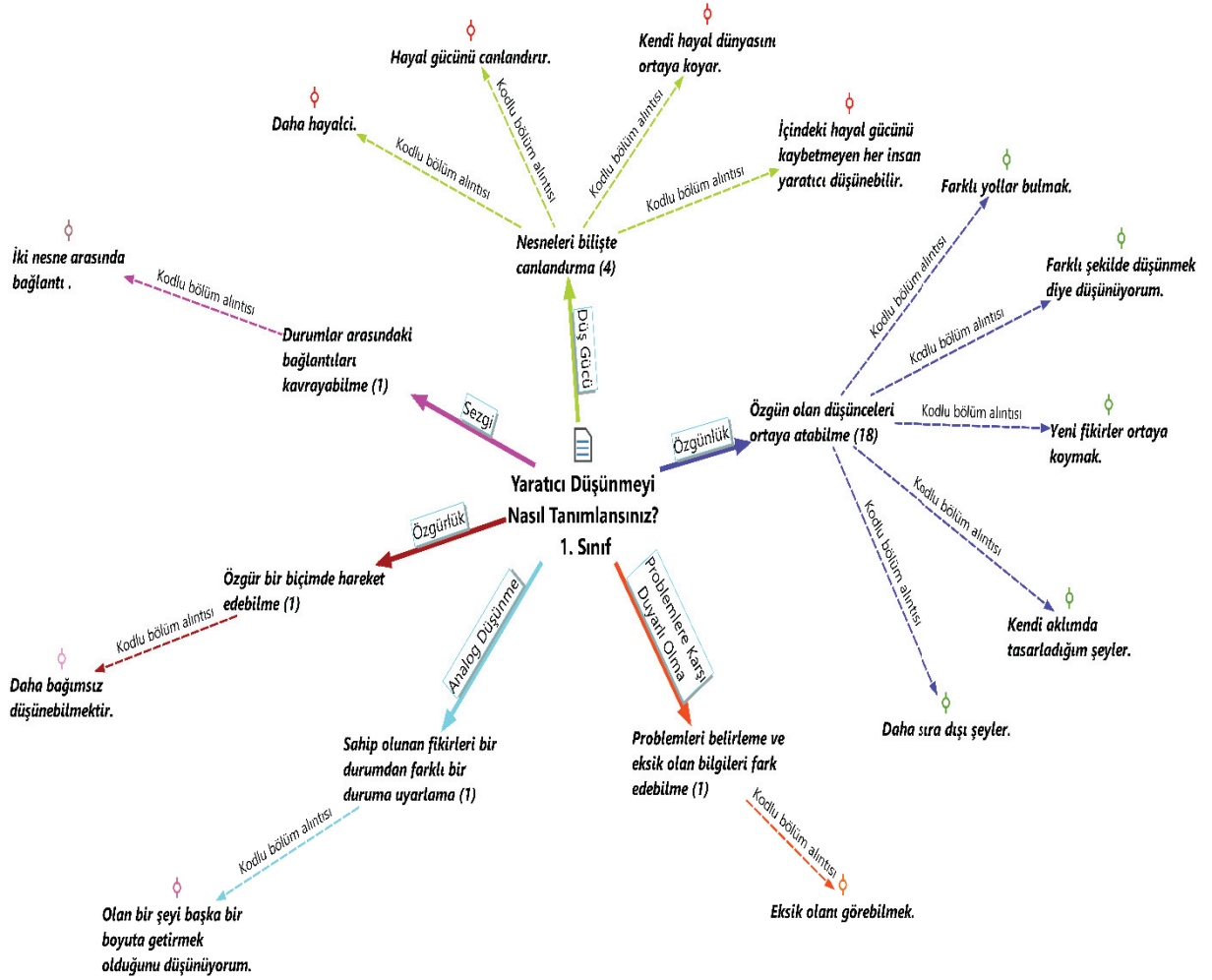
Tablo 64

“Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Özgürlük	Özgür Bir Biçimde Hareket Etme	Daha bağımsız düşünebilmektir.
Sezgi	Durumlar Arasındaki Bağlantıları Kavrayabilme	İki nesne arasında bağlantı kurmak.
Analog Düşünme	Sahip Olunan Fikirleri Bir Durumdan Başka Bir Duruma Uygulama	Olan bir şeyi başka bir boyuta getirmek olduğunu düşünüyorum.
Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	Daha hayalci. İçindeki hayal gücünü kaybetmeyen her insan yaratıcı düşünebilir. Kendi hayal dünyasını ortaya koyar. Hayal gücünü canlandırır.
Problemlere Karşı Duyarlı Olma	Problemleri Belirleme ve Eksik Olan Bilgileri Fark Edebilme	Eksik olanı görebilmek.
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	Herkesin düşündüğü değil de sadece benim aklıma gelebilecek fikirlerin oluşması. Daha sıra dışı şeyler. Kendi aklımda tasarladığım şeyler. Daha enteresan fikirler üretebilmek İnsanların düşünemediği daha farklı düşünceleri düşünmek. Diğer insanlardan farklı düşünce ortaya koyabilme. Yeni fikirler ortaya koymak. Herkesten, her şeyden farklı şeyler yaratmaktır. Farklı yollar bulmak. Farklı şekilde düşünmek diye düşünüyorum Diğerlerinden farklı şeyleri düşünmek, farklı yönleri görmek. Daha farklı yollar aramak.

Tablo 64’te öğretmen adaylarının “yaratıcı düşünmenin tanımı”na yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Daha bağımlı düşünmemektir.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin “Özgür bir biçimde hareket etme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Özgürlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “İki nesne arasında bağlantı kurmak.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Sezgi” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Olan bir şeyi başka bir boyuta getirmek olduğunu düşünüyorum.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin “Sahip olunan fikirleri bir durumdan başka bir duruma uygulama” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Analog düşünme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Daha hayalci, içindeki hayal gücünü kaybetmeyen her insan yaratıcı düşünebilir, kendi hayal dünyasını ortaya koyar, hayal gücünü canlandırır.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin “Nesneleri bilişte canlandırma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Eksik olanı görebilmek.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Herkesin düşündüğü değil de sadece benim aklıma gelebilecek fikirlerin oluşması, daha sıra dışı şeyler, kendi aklımda tasarladığım şeyler, daha enteresan fikirler üretebilmek, insanların düşünemediği daha farklı düşünceleri düşünmek, diğer insanlardan farklı, diğer insanlardan farklı düşünce ortaya koyabilme, yeni fikirler ortaya koymak, herkesten, her şeyden farklı şeyler yaratmaktır, farklı yollar bulmak.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Özgünlük” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 31’de “yaratıcı düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 31. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 31 incelendiğinde, “yaratıcı düşünmenin tanımı” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Özgünlük (18)” ana temasına yönelik olarak “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme (18)” ve “Düş gücü (4)” ana temasında “Nesneleri bilişte canlandırma (4)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte yaratıcı düşünmenin tanımı ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Sezgi (1)” ana temasında “Durumlar arasındaki bağlantıyı kavrayabilme (1)”; “Özgürlük (1)” ana temasında “Özgür bir biçimde hareket edebilme (1)”; “Analog düşünme (1)” ana temasında “Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarlama (1)” ve “Problemlere karşı duyarlı olma (1)” ana temasında “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark etme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema

ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi “Özgünlük ve Düş gücü” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 65’te “yaratıcı düşünmenin tanımı”na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 65

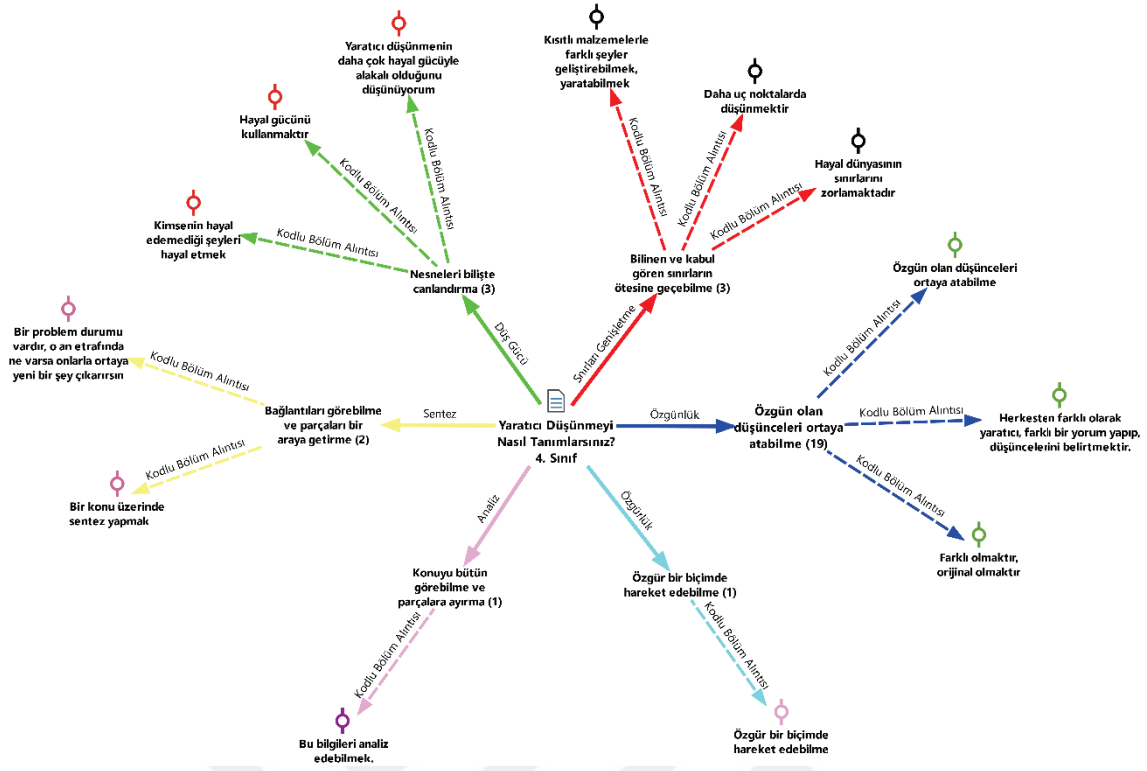
*“Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Özgürlük	Özgür Bir Biçimde Hareket Etme	Özgür bir ortam.
Sınırları Genişletme	Bilinen ve Kabul Gören Sınırların Ötesine Geçebilme	Hayal dünyasının sınırlarını zorlamaktadır. Daha uç noktalarda düşünmektir.
Analiz	Konuyu Bütün Görebilme ve Parçalara Ayırma	Bu bilgileri analiz edebilmek.
Sentez	Bağlantıları Görebilme ve Parçaları Bir araya Getirme	Bir konu üzerinde sentez yapmak. Bir problem durumu vardır, o an etrafında ne varsa onlarla ortaya yeni bir şey çıkarırsın.
Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	Kimsenin hayal edemediği şeyleri hayal etmek. Yaratıcı düşünmenin daha çok hayal gücüyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Hayal gücünü kullanmaktır.
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	Herkesin düşündüğünden farklı düşünmek. Farklı şeyler denemektir. Olaylara farklı açıdan bakıp, yeni çözüm yolları üretmek. Farklı çözümler üretebilme. Benim de aklıma özgünlük geliyor, bir fikir, bir davranış ya da bir olay karşısında özgün bir şey. Kimsenin düşünemediği şeyleri düşünmek. Yeni ve farklı bir bakış açısıyla ortaya daha farklı bir şey koyabilmek. Çok farklı orijinal seçenekler üretme. Farklı düşünebilmek.

Tablo 65’te öğretmen adaylarının “yaratıcı düşünme”nin tanımına yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Özgür bir ortam.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin “Özgür bir biçimde hareket etme” alt temasıyla ilişkili

olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Özgürlük" ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, "Hayal dünyasının sınırlarını zorlamaktadır, daha uç noktalarda düşündürmektedir." kodları incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmenin "Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Sınırları genişletme" ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, "Bu bilgileri analiz edebilmek." kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin "Bütün ve parçalara ayırma" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Analiz" ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, "Bir konu üzerinde sentez yapmak, bir problem durumu vardır, o an etrafında ne varsa onlarla ortaya yeni bir şey çıkarırsın." kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin "Bağlantıları Görebilme ve Parçaları Bir araya Getirme" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Sentez" ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, "Kimsenin hayal edemediği şeyleri hayal etmek, yaratıcı düşünmenin daha çok hayal gücüyle alakalı olduğunu düşünüyorum, hayal gücünü kullanmaktır." kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin "Nesneleri bilişte canlandırma" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Düş gücü" ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, "Herkesin düşündüğünden farklı düşünmek, farklı şeyler denemektir, olaylara farklı açıdan bakıp, yeni çözüm yolları üretmek, farklı çözümler üretebilme, benim de aklıma özgünlük geliyor, bir fikir, bir davranış ya da bir olay karşısında özgün bir şey, kimsenin düşünemediği şeyleri düşünmek, yeni ve farklı bir bakış açısıyla ortaya daha farklı bir şey koyabilmek, çok farklı orijinal seçenekler üretme, farklı düşünebilmek." kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmenin "Özgün olan düşünceler ortaya atabilme" alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond'un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu "Özgünlük" ana temasına gönderme yapmaktadır.

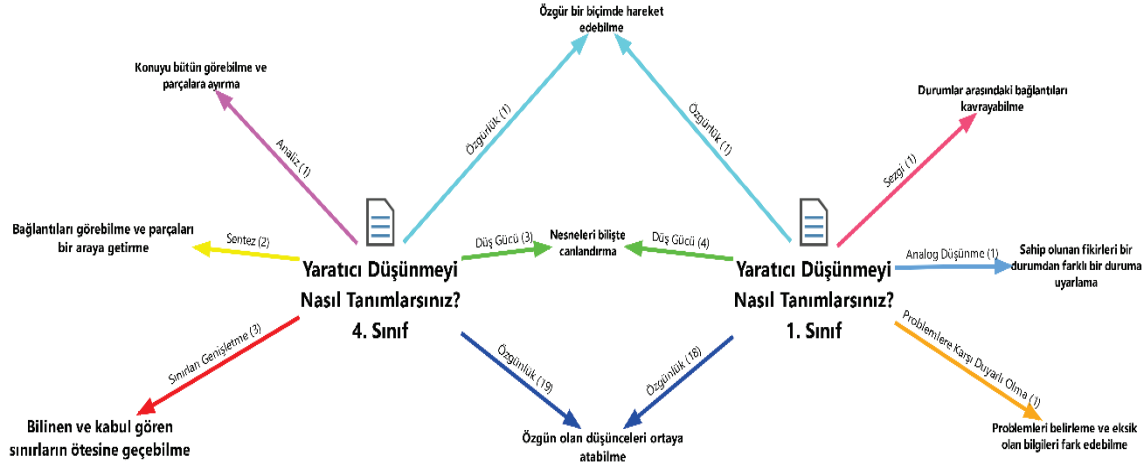
Şekil 32'de "yaratıcı düşünmenin tanımı"na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 32. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 32 incelendiğinde, “yaratıcı düşünmenin tanımı” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Özgünlük (19)” ana temasına yönelik olarak “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme (19)”; “Sınırları genişletme (3)” ana temasında “Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme (3)” ve “Düş gücü (3)” ana temasında “Nesneleri bilişte canlandırma (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte yaratıcı düşünmenin tanımı ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Analiz (1)” ana temasında “Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma (1)”; “Sentez (2)” ana temasında “Bağlantıları görebilme ve parçaları bir araya getirme (2)”, “Özgünlük (1)” ana temasında “Özgür bir biçimde hareket edebilme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi “Özgünlük, Sınırları genişletme ve Düş gücü” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “yaratıcı düşünmenin tanımı”na ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli şekil 33’te sunulmuştur.



Şekil 33. “Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 33’te “yaratıcı düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgürlük, Düş gücü, Özgünlük” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişleridir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Özgünlük (18), Düş gücü (4)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Özgünlük (19), Düş gücü (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Sınırları genişletme” ana temasının “Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme (3)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 66’da sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 66’da nicel araştırma sonuçlarına göre “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 66

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yuk ve Cramond'un (2006) Yaratıcı Düşünme Tanımıyla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Tema	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgürlük	Özgür Bir Biçimde Hareket Edebilme	1 (yüksek)	1 (yüksek)
Sezgi	Durumlar Arasındaki Bağlantıları Kavrayabilme	1 (düşük)	-
Sınırları Genişletme	Bilinen ve Kabul Gören Sınırların Ötesine Geçebilme	-	3 (1 yüksek 2 düşük)
Dönüştürme	Bir Fikir ya da Objeyi Yaratıcı Bir Şekle Dönüştürebilme	-	-
Analiz	Konuyu Bütün Görebilme ve Parçalara Ayırma	-	1 (düşük)
Sentez	Bağlantıları Görebilme ve Parçaları Bir Araya Getirme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
Analog Düşünme	Sahip Olunan Fikirleri Bir Durumdan Farklı Bir Duruma Uyarlama	1 (düşük)	-
Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	4 (3 yüksek 1 düşük)	3 (1 yüksek 2 düşük)
Problemlere Karşı Duyarlı Olma	Problemleri Belirleme ve Eksik Olan Bilgileri Fark Edebilme	1 (düşük)	-
Detaylandırma	Öne Sürülen Fikirleri Detaylandırabilme ve Geliştirme	-	-
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceleri Ortaya Atabilme	18 (11 yüksek 7 düşük)	19 (13 yüksek 6 düşük)
Esneklik	Karşılaşılan Problemlere Farklı Yaklaşımlar Getirmek	-	-
Akıcılık	Açık ve Kapalı Fikirlerle Karşılık Birçok Fikir Üretebilme	-	-

Tablo 66 incelendiğinde, ilk olarak, “yaratıcı düşünmenin tanımı”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Özgür bir biçimde hareket edebilme”, “Düş gücü” ana temasının “Nesneleri bilişte canlandırma”, “Özgünlük” ana temasının “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Sezgi” ana temasında “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme”, “Analog düşünme” ana temasında “Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarlama”, “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasında “Problemleri belirleme ve eksik olan

bilgileri fark edebilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Sınırları genişletme” ana temasında “Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme”, “Analiz” ana temasında “Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma”, “Sentez” ana temasında “Bağlantıları görebilme ve parçaları bir araya getirme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Dönüştürme” ana temasında “Bir fikir ya da objeyi yaratıcı bir şekle dönüştürebilme”, “Detaylandırma” ana temasında “Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve geliştirme”, “Esneklik” ana temasında “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek”, “Akıcılık” ana temasında “Açık ve kapalı fikirlere karşılık birçok fikir üretebilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 66’daki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Sezgi” ana temasının “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme”, “Analog düşünme” ana temasının “Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarılama”, “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasının “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Özgür bir biçimde hareket edebilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analiz” ana temasının “Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma” alt temasına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Özgür bir biçimde hareket edebilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan

alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özelliklere yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Yuk ve Cramond (2006), yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özellikleri, özgürlük, sezgi, sınırları genişletme, dönüştürme, analiz, sentez, analog düşünme, düş gücü, problemlere karşı duyarlı olma, detaylandırma, özgünlük, esneklik ve akıcılık olarak ifade etmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi genel olarak, “Özgünlük ve Düş gücü” olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Özgünlük, Sınırları genişletme ve Düş gücü” olarak tanımladıkları söylenebilir. Tablo 66’da ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, “Sınırları genişletme” ana temasında daha çok yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Bunun dışında, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının benzer çoğunlukta ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir. Bu durum, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik benzer fikirde olduklarını gösterebilir. Aynı zamanda, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Dönüştürme, Detaylandırma, Akıcılık, Esneklik” ana temalarında görüş bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmenin ne olduğu hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade edebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, İşler ve Bilgin (2002), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %50’sinin yaratıcılığı “hayal gücünü kullanarak farklı bir şeyler düşünmek ve üretmek olarak” tanımladıklarını belirtmişler, yaratıcılığın tanımının sadece farklı olanla sınırlandırıldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Diakidoy ve Kanari (1999), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun yaratıcılığı, özgün ürünleri temsil ettiğini düşündüğü ürün ya da sonuç olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayları genel olarak yaratıcı düşünmeyi “özgünlük, düş gücü” olarak tanımladıklarından dolayı ilgili araştırmaların bu çalışmayı desteklediği söylenebilir. Keleşoğlu (2016) ise çalışmasında, yaratıcı düşünmeyi öğretmen adaylarının %44’ünün düşünme (farklı bakış açılarından bakabilmek, hayal gücünü kullanmak, problem çözme gibi), %35’inin ürün (yeni bir ürün ortaya koyma) ve %20’sinin özgünlük olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da, “farklı bakış açılarından bakabilmek, farklı bir ürün ortaya koyabilmek” kodları “özgünlük” ana temasında, “hayal gücünü kullanmak” kodu “düş gücü” ana temasında

kabul edildiğinden dolayı, Keleşoğlu'nun (2016) çalışmasıyla benzer bulgulara ulaşıldığı sonucuna varılabilir.

## Öğretmen Adaylarının “Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67

### *“Yaratıcı Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Kendini Gerçekleştirme	Kendini Gerçekleştirme İsteği İçinde	Sürekli kendini geliştirmeli. Bence inatçı ve ısrarcı olsun yeter.
Özgürlük	Bağımsızlığına Düşkün	Bağımsız olmalı. Özgür olmalı.
Meraklı	Her Şeyi Merak Eden	Meraklı olmalı.
Eğlenmeye Açık	Mutlu Olmayı Seven	Kendini mutlu etmeli. Olaylara karşı severek bakar. Hayatı sevmeli.
Odaklanma	Bir İşi Tamamlama Yetisi ile Yüksek Üretim Gücüne Sahip	Günlük hayatta zorluklarla karşılaştıklarında en akla gelebilecek, en güzel yöntemlerle o işten sıyrılabilen insanlardır.
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	Yeni bakış açılarına sahip olma. Yeni şeyler üretebiliriz.
Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Farklı şeyler aklına getirebilir. Bir şeylerin farklı bir boyuta ulaşmasında nasıl bir sonuç çıkarabileceğini kafasında şekillendirebilir. Farklı düşünmeli. Özgün düşünmektir. Farklı düşünme. Farklı olarak bir şeyleri sunabilmek. Farklı olduğunu göstermesidir.
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	Hayalperest olmalı. Kendi hayal dünyasını ortaya koyar.
Karar Verme	Sabırlı	Sakindir.

Tablo 67’de “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Sürekli kendini geliştirmeli, bence inatçı ve ısrarcı olsun yeter” bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Kendini gerçekleştirme isteği içinde” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Kendini gerçekleştirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Bağımsız olmalı, özgür olmalı.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Bağımsızlığına düşkün” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgürlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Meraklı olmalı.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Her şeyi merak eden” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Meraklı” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Kendini mutlu etmeli, olaylara karşı severek bakar, hayatı sevmeli.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Mutlu olmayı seven” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Eğlenmeye Açık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Günlük hayatta zorluklarla karşılaştıklarında en akla gelebilecek, en güzel yöntemlerle o işten sıyrılabilen insanlardır.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Odaklanma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Farklı şeyler aklına getirebilir, bir şeylerin farklı bir boyuta ulaşmasında nasıl bir sonuç çıkarabileceğini kafasında şekillendirebilir, farklı düşünmeli, özgün düşündürmek, farklı düşünme, farklı olarak bir şeyleri sunabilmek, farklı olduğunu göstermesidir.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Farklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “Hayalperest olmalı, kendi hayal dünyasını ortaya koyar.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı



öğretmen adayları en az “Odaklanma (1)” ana temasında “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma (1)”; “Karar verme (1)” ana temasında “Sabırlı (1)” ve “Meraklı (1)” ana temasında “Her şeyi merak eden (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerini en çok “Farklılık, Eğlenmeye açık” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 68’de “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 68

*“Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Kendini Gerçekleştirme	Kendini Gerçekleştirme İsteği İçinde	Kendini gerçekleştirmiş.
Liderlik	Lider Olmayı Seven	Çoğu toplumun içinde lider konumunda olur.
Özgürlük	Daha Az Geleneklere Bağlı	Bir kural varsa o kuralı aşabilmeli bence.
Yüksek Enerjili	Yerinde Duramayan	Diğer bireylere nazaran daha hareketli.
Meraklı	Her Şeyi Merak Eden	Merak eden kişilik özelliği vardır. Meraklı olmalıdır.
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	Kendine güvenleri yüksektir Özgüvenleri yüksektir. Özgüveni yüksektir. Kendine güveni tamdır.
Eğlenmeye Açık Akıl Yürütme	Heyecanlı Hızlı Akıl Yürütme	Eğlenceli ve heyecanlı. Akıllarına bir fikir geldiği zaman ben bunu acaba söylesem mi söylemesem mi diye tereddütte düşmez. Herhangi bir zorluk karşısında hiç utanmadan, sıkılmadan hemen akıl yürütür.

(Devam ediyor)

Tablo 68 (Devam)

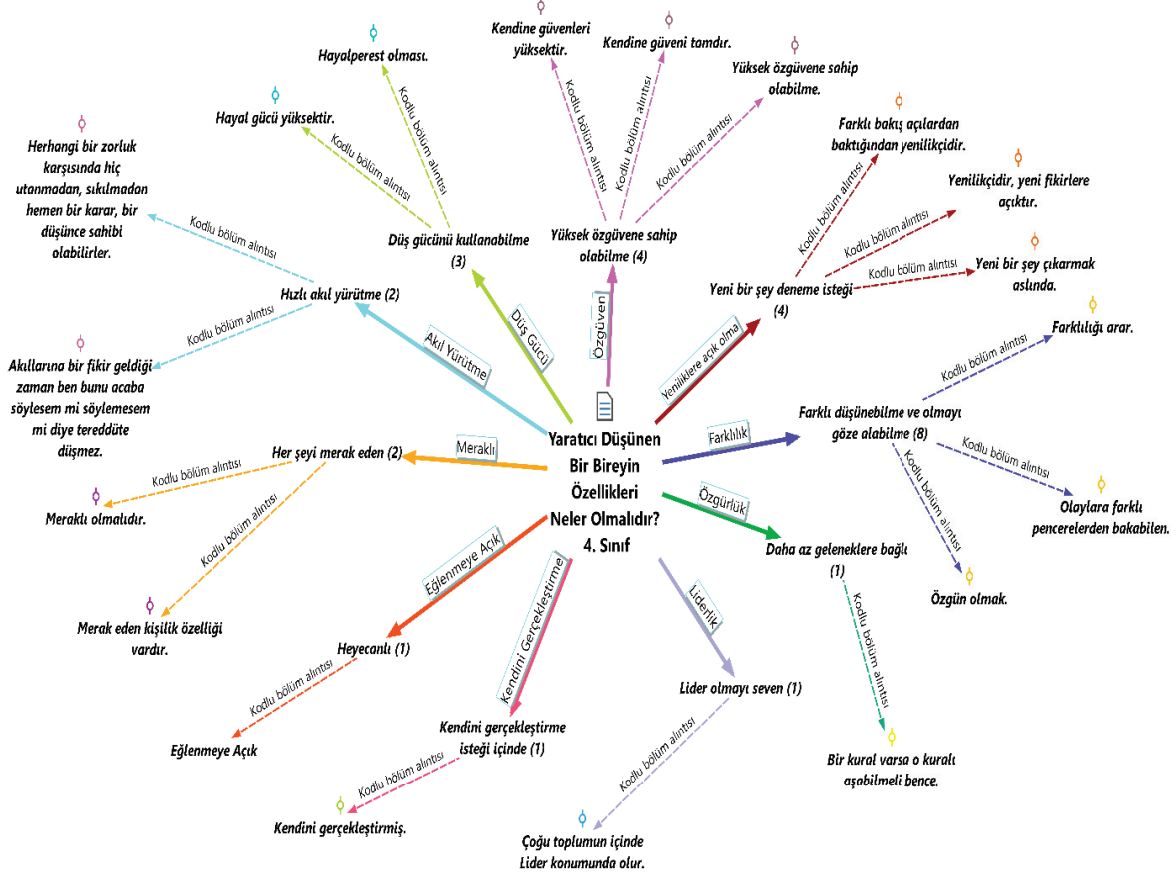
*“Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Farklı bakış açılarından baktığından yenilikçidir. Özgün olmak. Farklı bir şey çıkmış oluyor ortaya. Duruma farklı açılardan bakıp, kimsenin göremediğini görebilmeli bence. Farklı bir görüş ortaya çıksın. Farklı düşünen. Farklılığı arar.
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	Hayalperest olması. Hayal gücünün geniş olması. Hayal gücü yüksektir.
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir şey Deneme İsteği	Farklı bakış açılarından baktığından yenilikçidir. Yenilikçidir, yeni fikirlere açıktır.

Tablo 68’de “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin olarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Kendini gerçekleştirmiş.” bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Kendini gerçekleştirme isteği içinde” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Kendini gerçekleştirme” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Çoğu toplumun içinde lider konumunda olur.” kodu incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Lider olmayı seven” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Liderlik” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Bir kural varsa o kuralı aşabilmeli bence.” kodu incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Daha az geleneklere bağlı” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgürlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Diğer bireylere nazaran daha hareketli.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Yerinde duramayan” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Yüksek enerjili” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Merak eden kişilik özelliği vardır, meraklı olmalıdır.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Her şeyi

merak eden” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Meraklı” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Kendine güvenleri yüksektir, özgüvenleri yüksektir, özgüveni yüksektir, kendine güveni tamdır.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Yüksek özgüvene sahip olabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “Eğlenceli ve heyecanlı.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Heyecanlı” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Eğlenmeye açık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Sekizinci olarak, “Akıllarına bir fikir geldiği zaman ben bunu acaba söylesem mi söylemesem mi diye tereddütte düşmez, herhangi bir zorluk karşısında hiç utanmadan, sıkılmadan hemen akıl yürütme.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Hızlı akıl yürütme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Akıl yürütme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dokuzuncu olarak, “Farklı bakış açılarından baktığından yenilikçidir, özgün olmak, farklı bir şey çıkmış oluyor ortaya, duruma farklı açılardan bakıp, kimsenin göremediğini görebilmeli bence, farklı bir görüş ortaya çıksın, farklı düşünen, farklılığı arar.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Farklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Onuncu olarak, “Hayalperest olması, hayal gücünün geniş olması.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Farklı bakış açılarından baktığından yenilikçidir, yeni fikirlere açıktır.” kodları incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Yeni bir şey deneme isteği” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Yeniliklere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 35'te “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.

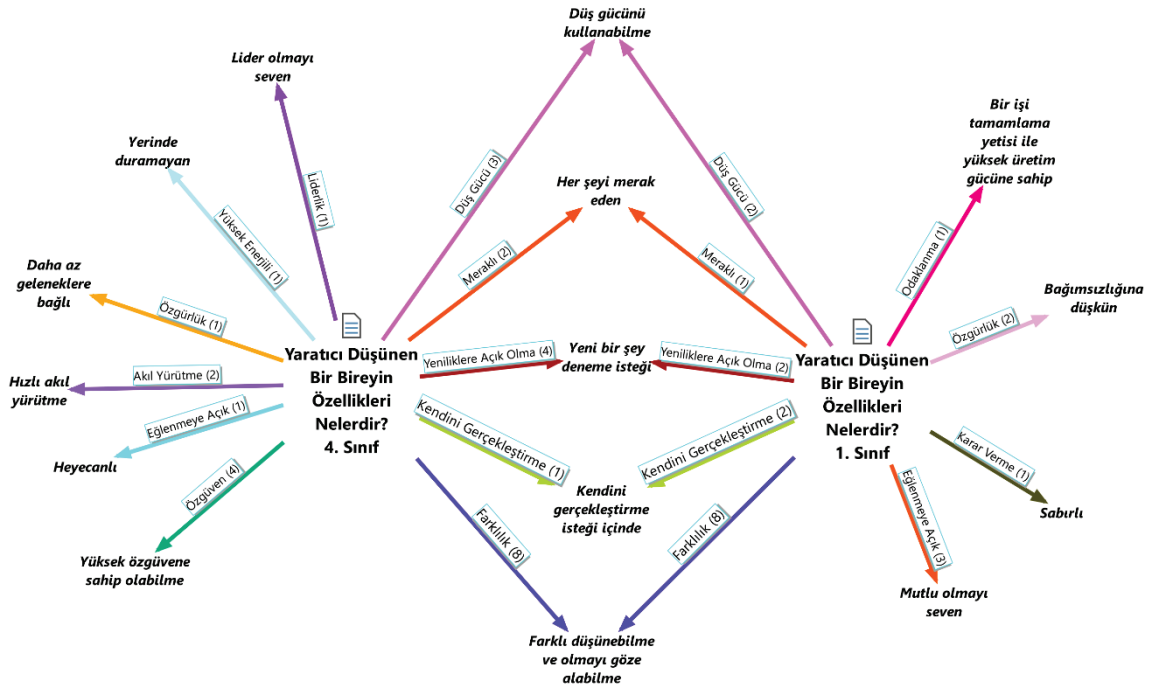


Şekil 35. “Yaratıcı Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 35 incelendiğinde, “yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri” ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Farklılık (8)” ana temasına yönelik olarak “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilen (8)”; “Yeniliklere açık olma (4)” ana temasında “Yeni bir şey deneme isteği (4)”; “Özgüven (4)” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme (4)”; “Düş gücü (3)” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme (3)”; “Akıl yürütme (2)” ana temasında “Hızlı akıl üretme (2)” ve “Meraklı (2)” ana temasında “Her şeyi merak eden (2)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Eğlenmeye açık (1)” ana temasında “Heyecanlı (1)”; “Kendini gerçekleştirme (1)” ana temasında “Kendini gerçekleştirme isteği içinde (1)”; “Liderlik (1)” ana temasında “Lider olmayı seven (1)” ve “Özgürlük (1)” ana temasında “Bağımsızlığına düşün (1)” alt

temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerini en çok “Farklılık, Yeniliklere açık olma, Özgüven, Düş gücü” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Şekil 36’da “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 36. “Yaratıcı Düşünebilen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 36’da “yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Düş gücü, Meraklı, Yeniliklere açık olma, Kendini gerçekleştirme, Farklılık” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişleridir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (8)” ana temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (8), Yeniliklere açık olma (4)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasının “Yüksek özgüvene sahip olabilme (4)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Aynı zamanda, birinci sınıf öğretmen adayları “Eğlenmeye açık” ana temasının “Mutlu olmayı

seven” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir

Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) “yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 69’da sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 69’da nicel araştırma sonuçlarına göre “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 69

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) “Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Liderlik	İdealist Olma	-	-
	Yararlı İşler Yapma İsteği	-	-
	Lider Olmayı Seven	-	1 (yüksek)
Başarılı Kendini Gerçekleştirme	Diğer Kişileri Etkileyen	-	-
	Başarılı Olmayı Seven	-	-
	Kendini Gerçekleştirme İsteği İçinde	2 (1 yüksek 1 düşük)	1 (düşük)
Özgürlük	Empati Geliştiren	-	-
	Daha Az Geleneklere Bağlı	-	1 (düşük)
	Bağımsızlığına Düşkün	2 (düşük)	-
Yüksek Enerjili	Yerinde Duramayan	-	1 (yüksek)
Estetik	Eğilimleri ve Yargıları Estetiğe Doğru Kayan	-	-
Meraklı	Her Şeyi Merak Eden	1 (düşük)	2 (yüksek)

(Devam ediyor)

Tablo 69 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden'in (2003) "Yaratıcı Düşünebilen Bireyin Özellikleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	-	4 (3 yüksek 1 düşük)
Eğlenmeye Açık	Risk Almayı Seven	-	-
	Cesaretli	-	-
	Heyecanlı	-	1 (yüksek)
	Mizah Duygusuna Sahip Olma Mutlu Olmayı Seven	- 3 (2 yüksek 1 düşük)	- -
Odaklanma	Bir İş Tamamlama Yetisi ile Yüksek Üretim Gücüne Sahip Olma	1 (yüksek)	-
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	-	2 (1 yüksek 1 düşük)
Akıcılık	Çok Sayıda Fikir Üreten	-	-
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	2 (1 yüksek 1 düşük)	4 (2 yüksek 2 düşük)
Farklılık	Farklı Düşünebilmeyi ve Olmayı Göze Alma	8 (4 yüksek 4 düşük)	8 (7 yüksek 1 düşük)
Esneklik	Esnek Düşünebilme	-	-
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	2 (1 yüksek 1 düşük)	3 (1 yüksek 2 düşük)
Karar Verme	Sabırlı	1 (yüksek)	-
Yalnızlık İsteği	Kendi Başına Olmayı Seven	-	-
Önem Vermeme	İçe Dönük	-	-
	Ekonomik Değerlere Önem Vermeyen	-	-
Eleştiri	Yapıcı Eleştiride Bulunan	-	-
Detaylandırma	Ayrıntılı Düşünen	-	-
Yeniden Tanımlama	Farklı Tanımlama Yapabilen	-	-

Tablo 69 incelendiğinde, ilk olarak, “yaratıcı düşünen bireyin özellikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Kendini gerçekleştirme” ana temasının

“Kendini gerçekleştirme isteği içinde”, “Meraklı” ana temasının “Her şeyi merak eden”, “Yeniliklere açık olma” ana temasının “Yeni bir şey deneme isteği”, “Farklılık” ana temasının “Farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma”, “Düş gücü” ana temasının “Düş gücünü kullanabilme” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Bağımsızlığına düşkün”, “Eğlenmeye açık” ana temasında “Mutlu olmayı seven”, “Odaklanma” ana temasında “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma”, “Karar verme” ana temasında “Sabırlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Liderlik” ana temasında “Lider olmayı seven”, “Özgürlük” ana temasında “Daha az geleneklere bağlı”, “Yüksek enerjili” ana temasında “Yerinde duramayan”, “Özgüven” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme”, “Eğlenmeye açık” ana temasında “Heyecanlı”, “Akıl yürütme” ana temasında “Hızlı akıl yürütme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Liderlik” ana temasında “İdealist olma, Yararlı işler yapma isteği, Diğer kişileri etkileyen”, “Başarılı” ana temasında “Başarılı olmayı seven”, “Kendini gerçekleştirme” ana temasında “Empati geliştiren”, “Estetik” ana temasında “Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan”, “Özgüven” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme, Risk almayı seven, Cesaretli”, “Eğlenmeye açık olma” ana temasında “Mizah duygusuna sahip olma”, “Akıcılık” ana temasında “Çok sayıda fikir üreten”, “Esneklik” ana temasında “Esnek düşünebilme”, “Yalnızlık isteği” ana temasında “Kendi başına olmayı seven, İçe dönük”, “Önem vermeme” ana temasında “Ekonomik değerlere önem vermeyen”, “Eleştiri” ana temasında “Yapıcı eleştiride bulunan”, “Detaylandırma” ana temasında “Ayrıntılı düşünen”, “Yeniden tanımlama” ana temasında “Farklı tanımlama yapabilen” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 69’daki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Bağımsızlığına düşkün”, “Meraklı” ana temasının “Her şeyi merak eden” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan

birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Odaklanma” ana temasının “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma”, “Karar verme” ana temasının “Sabırlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Kendini gerçekleştirme” ana temasının “Kendini gerçekleştirme isteği içinde”, “Özgürlük” ana temasının “Daha az geleneklere bağlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Liderlik” ana temasının “Lider olmayı seven”, “Yüksek enerjili” ana temasının “Yerinde duramayan”, “Meraklı” ana temasının “Her şeyi merak eden”, “Eğlenmeye açık” ana temasının “Heyecanlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarıyla aynı yoğunlukta alt temalara yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini, idealist, yararlı işler yapma isteği içinde olan, lider olmayı seven, diğer kişileri etkileyen, başarılı olmayı seven, kendini gerçekleştirme isteği içinde, empati sahibi, daha az geleneklere bağlı, bağımsızlığına düşkün, yerinde duramayan, estetik, meraklı, özgüven sahibi, risk alan, cesaretli, heyecanlı, mizah duygusuna sahip, mutlu olmayı seven, bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip, hızlı akıl yürüten, çok sayıda fikir üreten, yeni bir şey deneme isteği içinde olan, farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, esnek düşünen, düş gücünü kullanabilen, sabırlı, kendi başına olmayı seven, içe dönük, ekonomik değerlere önem vermeyen, yapıcı eleştiride bulunan, ayrıntılı düşünen, farklı tanımlama yapabilen olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini genel olarak, “Farklılık

(Farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan) ve Eğlenmeye açık (Mutlu olmayı seven)”, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Farklılık (Farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan), Yeniliklere açık olan (Yeni bir şey deneme isteği içinde olan), Özgüven (Yüksek özgüvene sahip olabilme) ve Düş gücü (Düş gücünü kullanabilme)” olarak ifade ettikleri söylenebilir. Tablo 69’da ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, “Özgüven” ana temasında daha çok yoğunlaştıkları ifade edilebilir. Bunun dışında, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının benzer çoğunlukta ve belirli ana temalarda yoğunlaştıkları söylenebilir. Bu durumda, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bireyin özelliklerinin ne olduğu hakkında benzer fikirlere sahip oldukları ifade edilebilir. Aynı zamanda, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları yaratıcı düşünen Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) alanyazında belirttiği bazı özelliklerine ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bireyin özelliklerinin neler olduğu hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade edebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, Boz ve Yılmaz (2018), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı düşünme özelliğine sahip olan insanları, çok boyutlu düşünen, sorunların birden çok çözüm yolunu düşünen, hızlı çözüm yolu bulan, üretici, yenilikçi, hayal kurabilen, araştıran, sorgulayan, özgün düşünen, hata yapmaktan korkmayan, iletişime açık, ön yargılı olmayan kişiler olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Boz ve Yılmaz’ın (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Esnek düşünebilen, Hızlı akıl yürüten, Düş gücü kullanabilen, Yeni bir şey deneme isteği içinde olan, Farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, Cesaretli” özellikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının, “Farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, Yeniliklere açık olan, Yüksek özgüvene sahip olan, Düş gücünü kullanabilen, Mutlu olmayı seven” ifadelerine yer vermesi, ilgili çalışmayla benzer yönlerinin olduğunu ortaya koyabilir.

**Öğretmen Adaylarının “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Görüşleri.** Öğretmen adaylarının “Bir problemi çözerken ne yaparsınız, hangi adımları izlersiniz?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu özelliklere göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 70’te sunulmuştur.

Tablo 70

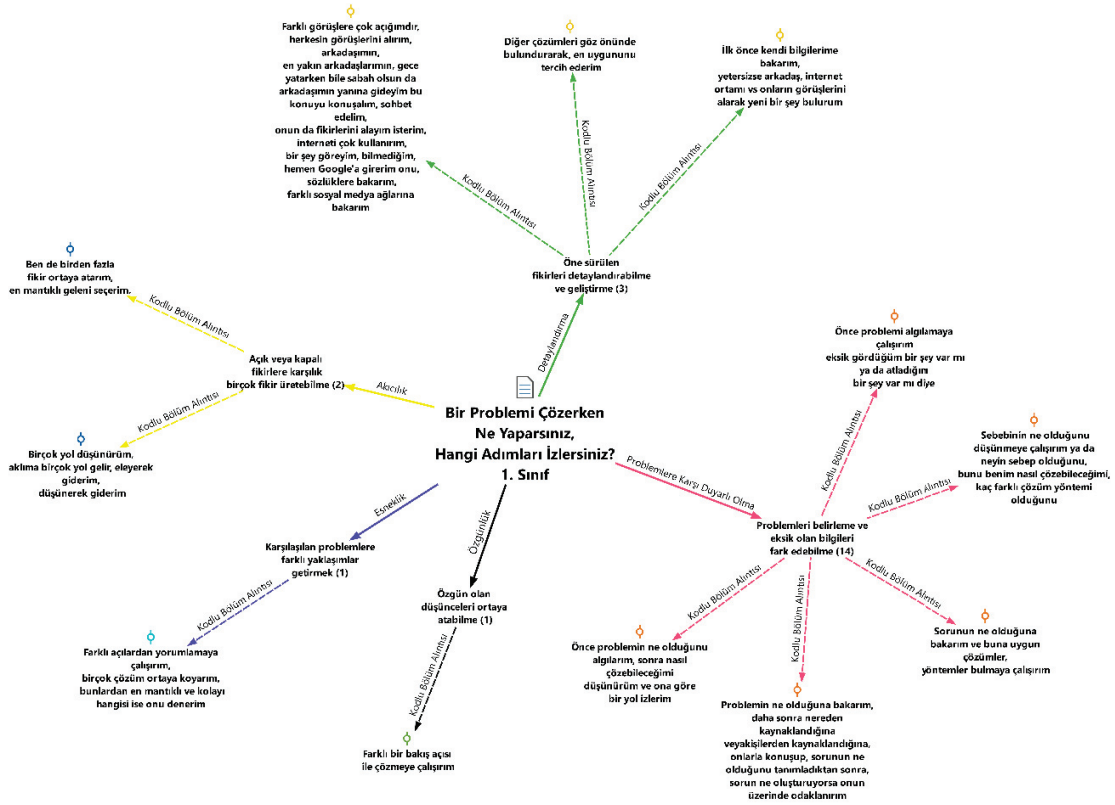
*“Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Problemlere Karşı Duyarlı Olma	Problemleri Belirleme ve Eksik Olan Bilgileri Fark Edebilme	Sorunun ne olduğuna bakarım ve buna uygun çözümler, yöntemler bulmaya çalışırım. Sebebinin ne olduğunu düşünmeye çalışırım ya da neyin sebep olduğunu, bunu benim nasıl çözebileceğimi, kaç farklı çözüm yöntemi olduğunu. Önce problemi algılamaya çalışırım eksik gördüğüm bir şey var mı ya da atladığım bir şey var mı diye. Problemin sebebinin aklımda tutmaya çalışırım, sonra birkaç tane çözüm yolu kendi kafamda oluştururum. Problemin bütününe bakıp, yorumlayıp birtakım şeyler çıkartmaya çalışırım.
Esneklik	Karşılaşılan Problemlere Farklı Yaklaşımlar Getirmek	Farklı açılardan yorumlamaya çalışırım, birçok çözüm ortaya koyarım, bunlardan en mantıklı ve kolayı hangisi ise onu denerim.
Akıcılık	Açık ve Kapalı Fikirlerle Karşılık Birçok Fikir Üretebilme	Birçok yol düşünürüm, aklıma birçok yol gelir, eleyerek giderim, düşünerek giderim. Ben de birden fazla fikir ortaya atarım, en mantıklı geleni seçerim.
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	Farklı bir bakış açısı ile çözmeye çalışırım.
Detaylandırma	Öne sürülen Fikirleri Detaylandırabilme ve Geliştirme	Herkesin görüşlerini alırım, arkadaşımın, en yakın arkadaşlarımın, gece yatarken bile sabah olsun da arkadaşımın yanına gideyim bu konuyu konuşalım, sohbet edelim, onun da fikirlerini alayım isterim, interneti çok kullanırım, bir şey göreyim, bilmediğim, hemen Google'a girerim onu, sözlüklere bakarım, farklı sosyal medya ağlarına bakarım. İlk önce kendi bilgilerime bakarım, yetersizse arkadaş, internet ortamı vs onların görüşlerini alarak yeni bir şey bulurum. Diğer çözümleri göz önünde bulundurarak, en uygununu tercih ederim.

Tablo 70 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, “Sorunun ne olduğuna bakarım ve buna uygun çözümler, yöntemler bulmaya çalışırım, sebebinin ne olduğunu düşünmeye çalışırım ya da neyin sebep olduğunu, bunu benim nasıl çözebileceğimi, kaç farklı çözüm yöntemi olduğunu, önce problemi algılamaya çalışırım eksik gördüğüm bir şey var mı ya da atladığım bir şey var mı diye, problemin sebebinin aklımda tutmaya çalışırım, sonra birkaç tane çözüm yolu kendi kafamda oluştururum, problemin bütününe bakıp, yorumlayıp birtakım şeyler çıkartmaya çalışırım, birçok yol düşünürüm, aklıma birçok yol gelir, eleyerek giderim, düşünerek giderim” bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Farklı açılardan yorumlamaya çalışırım, birçok çözüm ortaya koyarım, bunlardan en mantıklı ve kolayı hangisi ise onu denerim.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Esneklik” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Birçok yol düşünürüm, aklıma birçok yol gelir, eleyerek giderim, düşünerek giderim, ben de birden fazla fikir ortaya atarım, en mantıklı gelene seçerim.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik “Açık ve Kapalı Fikirlerle Karşılıklı Birçok Fikir Üretebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Akıcılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Farklı bir bakış açısı ile çözmeye çalışırım.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Özgünlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Herkesin görüşlerini alırım, arkadaşımın, en yakın arkadaşlarımın, gece yatarken bile sabah olsun da arkadaşımın yanına gideyim bu konuyu konuşalım, sohbet edelim, onun da fikirlerini alayım isterim, interneti çok kullanırım, bir şey göreyim, bilmediğim, hemen Google'a girerim onu, sözlüklere bakarım, farklı sosyal medya ağlarına bakarım, ilk önce kendi bilgilerime bakarım, yetersizse arkadaş, internet ortamı vs. onların görüşlerini alarak yeni bir şey bulurum, diğer çözümleri göz önünde bulundurarak, en uygununu tercih ederim.” bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve geliştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006)

yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Detaylandırma” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 37’de “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 37. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 37 incelendiğinde, yaratıcı düşünme ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Problemlere karşı duyarlı olma (14)” ana temasına yönelik olarak “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme (14)” ve “Detaylandırma (3)” ana temasında “Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve geliştirme (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Esneklik (1)” ana temasında “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek (1)”, “Akıcılık (2)” ana temasında “Açık ve kapalı fikirlere karşılık birçok fikir üretebilme (2)” ve “Özgünlük (1)” ana temasında “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının ilgili soruyla yaratıcı düşünmeye yönelik özellikleri en çok “Problemlere karşı duyarlı olma ve Detaylandırma” olarak tanımlandıkları görülmektedir.

Tablo 71’de “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 71

*“Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Sezgi	Durumlar Arasındaki Bağlantıları Kavrayabilme	Ben örnek olay yöntemini kullanarak kendi hayatımla bağdaştırırım.
Analiz	Konuyu Bütün Görebilme ve Parçalara Ayırma	Olayın derinliğine inmeye çalışırım, hatayı nerede yaptıysam, hata nereden kaynaklanıyorsa.
Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	Tüm olanakları göz önüne getirme. Problemlerle karşılaştığımda ilk olarak zihnimde canlandırıyorum.
Problemlere Karşı Duyarlı Olma	Problemleri Belirleme ve Eksik Olan Bilgileri Fark Edebilme	Önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım. Problemin ne olduğunu belirlerim. Problemin anlaşılması lazım. Belli bir problemle karşılaştığımda önce kendimce bir değerlendiririm, yapabiliyorsam zaten yaparım, problemi sınıflandırırım. Ben de önce kaynağa inip, önce anlamaya çalışırım. Ne yapacağımı çok düşünürüm. Genelde problemin kaynağına inmekten yanayım, problemin kaynağına bakarım, nereden geldiğine, yine dediğim gibi elimden gelen imkanlarla onu çözmeye çalışırım. Ben problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım Daha çok problemin nedenleri ile ilgileniyorum ya da olasılıkları daha çok düşünüyorum, ne şekilde çözersem. Problemin ne olduğunu belirlerim. Yeni fikirler üretmeye çalışırım.
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	
Detaylandırma	Öne Sürülen Fikirleri Detaylandırabilme ve Geliştirme	Ben alabildiğim kadar görüş alırım, ne kadar çoksa benim için o kadar iyidir, ama en sonunda yine kendi düşüncemi, bunları birleştirip kendi düşüncemi oluşturup öyle karar veririm. Ben de o konu hakkında ilk önce ne yapılmış ona bakarım, hangi programlar, hangi şeyler yapılmış, sonra herkesin fikrini alırım ama yine de kendi istediğimi yaparım, öyle oluyor yani. Ben de görüş alsam da araştırırsam derim.

(Devam ediyor)

Tablo 71 (Devam)

*“Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Esneklik	Karşılaşılan Problemlere Farklı Yaklaşımlar Getirmek	Bende uyandırdığı fikirleri düzenlerim, bulduğum fikirlerden hareketle yeni fikirler üretmeye çalışırım. Problemi çözerken de aynı zamanda kafamda yeni bir şey keşfetme düşüncesi olur. Bu problemin çözüm yolları neler olabilir derim. Nedenini bulduğum problemi farklı bakış açıları getirerek çözmeye çalışırım. Problemi çözmek için farklı yollarla denerim. Problemin ne olduğunu belirlerim, daha sonra farklı çözüm yollarını. Farklı çözüm yolları denerim. Ben de bir plana göre hareket ederim, o plan dahilinde giderim, kullandığım çözüm yollarını en az iki, üç defa deneyebilirim.

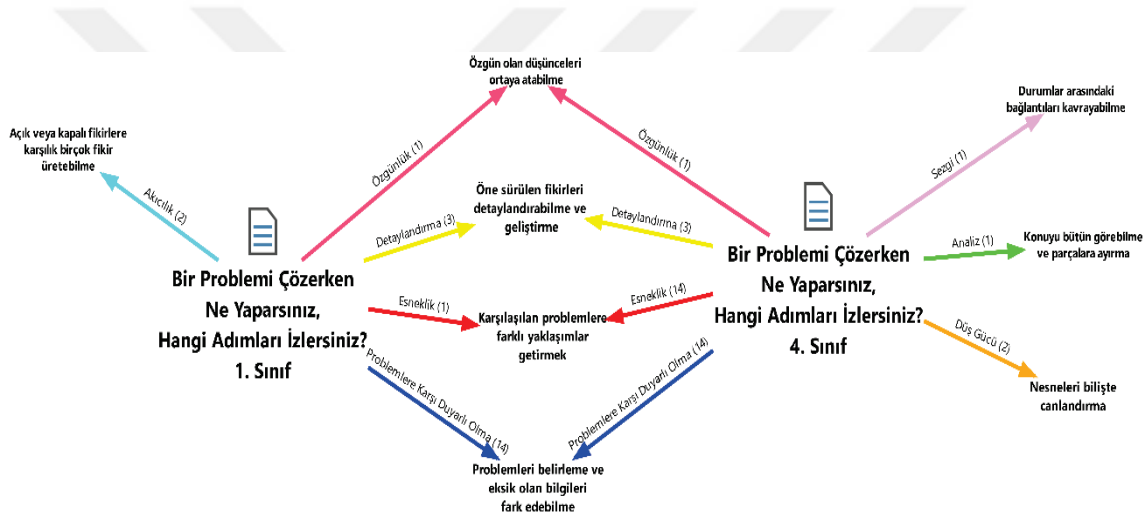
Tablo 71 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarından elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, “Ben örnek olay yöntemini kullanarak kendi hayatımla bağdaştırırım.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Sezgi” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Olayın derinliğine inmeye çalışırım, hatayı nerede yaptıysam, hata nereden kaynaklanıyorsa.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik “Konuyu bütün ya da parçalara” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Analiz” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Tüm olanakları göz önüne getirme, problemle karşılaştığımda ilk olarak zihnimde canlandırıyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Nesneleri bilişte canlandırma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım, problemin ne olduğunu belirlerim, problemin anlaşılması lazım, belli bir problemle karşılaştığımda önce kendimce bir değerlendiririm, yapabiliyorsam zaten yaparım, problemi sınıflandırırım, ben de önce kaynağa inip, önce anlamaya çalışırım, ne yapacağımı çok düşünürüm, genelde problemin kaynağına

inmekten yanayım, problemin kaynağına bakarım, nereden geldiğine, yine dediğim gibi elimden gelen imkanlarla onu çözmeye çalışırım, ben problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım, daha çok problemin nedenleri ile ilgileniyorum ya da olasılıkları daha çok düşünüyorum, ne şekilde çözersem, problemin ne olduğunu belirlerim.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Yeni fikirler üretmeye çalışırım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye eğilimlerden “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Özgünlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Ben alabildiğim kadar görüş alırım, ne kadar çoksa benim için o kadar iyidir, ama en sonunda yine kendi düşüncemi, bunları birleştirip kendi düşüncemi oluşturup öyle karar veririm, ben de o konu hakkında ilk önce ne yapılmış ona bakarım, hangi programlar, hangi şeyler yapılmış, sonra herkesin fikrini alırım ama yine de kendi istediğimi yaparım, öyle oluyor yani, ben de görüş alsam da araştırsam derim.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve geliştirme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Detaylandırma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Bende uyandırdığı fikirleri düzenlerim, bulduğum fikirlerden hareketle yeni fikirler üretmeye çalışırım, problemi çözerken de aynı zamanda kafamda yeni bir şey keşfetme düşüncesi olur, bu problemin çözüm yolları neler olabilir derim, nedenini bulduğum problemi farklı bakış açıları getirerek çözmeye çalışırım, problemi çözmek için farklı yollarla denerim, problemin ne olduğunu belirlerim, daha sonra farklı çözüm yollarını, farklı çözüm yolları denerim.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeye yönelik ortaya koyduğu “Esneklik” ana temasına gönderme yapmaktadır.



adayları en az “Özgünlük (1)” ana temasında “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme (1)”, “Analiz (1)” ana temasında “Konuyu bütün veya parçalara ayırma (1)” ve “Sezgi (1)” ana temasında “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının ilgili soruyla yaratıcı düşünmeye yönelik özellikleri en çok “Problemlere karşı duyarlı olma, Esneklik, Detaylandırma” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Şekil 39’da “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 39. “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 39’da “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgünlük, Detaylandırma, Esneklik, Problemlere karşı duyarlı olma” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Problemlere karşı duyarlı olma (14), Detaylandırma (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Problemlere karşı duyarlı olma (14), Esneklik (14), Detaylandırma (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Yuk ve Cramond (2006) “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 72’de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 72’de nicel araştırma sonuçlarına göre “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 72

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yuk ve Cramond’un (2006) “Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgürlük	Özgür Bir Biçimde Hareket Edebilme	-	-
Sezgi	Durumlar Arasındaki Bağlantıları Kavrayabilme	-	1 (düşük)
Sınırları Genişletme	Bilinen ve Kabul Gören Sınırların Ötesine Geçebilme	-	-
Dönüştürme	Bir Fikir ya da Objeyi Yaratıcı Bir Şekle Dönüştürebilme	-	-
Analiz	Konuyu Bütün Görebilme ve Parçalara Ayırma	-	1 (yüksek)
Sentez	Bağlantıları Görebilme ve Parçaları Bir Araya Getirme	-	-
Analog Düşünme	Sahip Olunan Fikirleri Bir Durumdan Farklı Bir Duruma Uyarlama	-	-
Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	-	2 (yüksek)

(Devam ediyor)

Tablo 72 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yuk ve Cramond'un (2006) "Bir Problemi Çözerken Ne Yaptıkları, Hangi Adımları İzledikleri"yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Problemlere Karşı Duyarlı Olma	Problemleri Belirleme ve Eksik Olan Bilgileri Fark Edebilme	14 (10 yüksek 4 düşük)	14 (10 yüksek 4 düşük)
Detaylandırma	Öne Sürülen Fikirleri Detaylandırabilme ve Geliştirme	3 (1 yüksek 2 düşük)	3 (2 yüksek 1 düşük)
Özgünlük	Özgün Olan Düşünceleri Ortaya Atabilme	1 (yüksek)	1 (yüksek)
Esneklik	Karşılaşılan Problemlere Farklı Yaklaşımlar Getirmek	1 (düşük)	14 (12 yüksek 2 düşük)
Akıcılık	Açık ve Kapalı Fikirlerle Karşılık Birçok Fikir Üretebilme	2 (1 yüksek 1 düşük)	-

Tablo 72 incelendiğinde, ilk olarak, “bir problemi çözerken ne yaptıkları, hangi adımları izledikleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Problemlere karşı duyarlı olma” ana temasının “Problemleri belirleme ve eksik olan bilgileri fark edebilme”, “Detaylandırma” ana temasının “Öne sürülen fikirleri detaylandırabilme ve Geliştirme”, “Özgünlük” ana temasının “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme”, “Esneklik” ana temasının “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Akıcılık” ana temasının “Açık ve kapalı fikirlere karşılık birçok fikir üretebilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Sezgi” ana temasında “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme”, “Analiz” ana temasında “Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma”, “Düş gücü” ana temasında “Nesneleri bilişte canlandırma” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiç biri “Özgürlük” ana temasında “Özgür bir biçimde hareket edebilme”, “Sınırları genişletme” ana temasında

“Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme”, “Dönüştürme” ana temasında “Bir fikir ya da objeyi yaratıcı bir şekle dönüştürebilme”, “Sentez” ana temasında “Bağlantıları görebilme ve parçaları bir araya getirme”, “Analog düşünme” ana temasında “Sahip olunan fikirleri bir durumdan farklı bir duruma uyarlama” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir

Bununla birlikte, “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 72’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Esneklik” ana temasının “Karşılaşılan problemlere farklı yaklaşımlar getirmek” alt temasına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgünlük” ana temasının “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Sezgi” ana temasının “Durumlar arasındaki bağlantıları kavrayabilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Analiz” ana temasının “Konuyu bütün görebilme ve parçalara ayırma”, “Düş gücü” ana temasının “Nesneleri bilişte canlandırma”, “Özgünlük” ana temasının “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok yaratıcı düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Yuk ve Cramond (2006), yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özellikleri, özgürlük, sezgi, sınırları genişletme, dönüştürme, analiz, sentez, analog düşünme, düş gücü, problemlere karşı duyarlı olma, detaylandırma, özgünlük, esneklik ve akıcılık olarak ifade etmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi genel

olarak, “Problemlere karşı duyarlı olma ve Detaylandırma” olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, “Problemlere karşı duyarlı olma, Esneklik ve Detaylandırma” olarak tanımladıkları söylenebilir. Tablo 72’de ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre, esneklik ana temasına yoğunlaştığı, bunun dışındaki ana temalara benzer çoğunlukta görüş bildirdikleri söylenebilir. Aynı zamanda, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Özgürlük, Sınırları genişletme, Dönüştürme, Sentez, Analog düşünme” ana temalarında görüş bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmenin özellikleri hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade edebilir.

**Öğretmen Adaylarının “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Görüşleri.** Odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarına yöneltilen “Yaratıcılık ile yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73

*“Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Özgürlük	Daha Az Geleneklere Bağlı Bağımsızlığına Düşkün	Her şeyi körü körüne kabullenmem. Özgür ruhlu, daha bağımsız yaşamayı seven, kendine vakit ayırmayı seven. Özgür ruhluym. Bağımsız biriyimdir.
Meraklı	Her Şeyi Merak Eden	Meraktan dolayı da farklı düşünce oluyor.

(Devam ediyor)

Tablo 73 (Devam)

*“Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Estetik	Eğilimleri ve Yargıları Estetiğe Doğru Kayan	Sanatla ilgilenmeyi seviyorum, resim yapmayı seviyorum. Resim yapmayı çok seviyordum, üniversite hayatına başlayınca biraz bıraktım, müzikte ilgileniyorum, gitar çalıyorum, şarkı söylemeyi seviyorum. Bunlar sanatla ilgili, bence sanatla ilgili olan her şey. Yaratıcı bir şey, böyle çılgın şeyler yapmayı seviyorum.
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	Kendine güvendiğin sürece farklı fikirler ortaya koyabilirsin.
Eğlenmeye Açık	Heyecanlı	Tabii ki arkadaşlarımla eğlenmeyi çok severim.
Odaklanma	Bir İş Tamamlama Yetisi ile Yüksek Üretim Gücüne Sahip	Uğraşırım, çabalarım, emek veririm, sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım. Eğer gerçekten ortada bir problem varsa ve ben o problemi yaratıcı bir çözümle yaklaşmak için kendimi adadıysam hiçbir şekilde pes etmem.
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	Yani tek bir kelimeden cümleler üretmeye çalışırım.
Karar Verme	Sabırlı	Belirttiğim gibi şartlara, durumlara alışmaya çalışıyorum, ya da biraz zaman geçmesini bekliyorum.
Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Daha farklı çizmek hoşuma gittiği için. Daha farklı çözüm yolları yaparım. Daha farklı yollardan gidip, bunu bir ben yaptım deme işini seviyorum. Farklı şeyler düşünürüm.
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	Hayalperestim. Hayal dünyam geniş. Hayal edebiliyorum. Hayal gücünü kullanmışımdır.

Tablo 73 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Her şeyi körü körüne kabullenmem, özgür ruhlu, daha bağımsız yaşamayı seven, kendine vakit ayırmayı seven, özgür ruhluym, bağımsız biriyimdir.” bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Daha az geleneklere bağlı ve bağımsızlığına düşkün” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgürlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci

olarak, “Meraktan dolayı da farklı düşünce oluyor.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Her şeyi merak eden” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Meraklı” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Sanatla ilgilenmeyi seviyorum, resim yapmayı seviyorum. Resim yapmayı çok seviyordum, üniversite hayatına başlayınca biraz bıraktım, müzikte ilgileniyorum, gitar çalıyorum, şarkı söylemeyi seviyorum. Bunlar sanatla ilgili, bence sanatla ilgili olan her şey, yaratıcı bir şey, böyle çılgın şeyler yapmayı seviyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Estetik” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Kendine güvendiğin sürece farklı fikirler ortaya koyabilirsin.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Yüksek özgüvene sahip olma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Tabii ki arkadaşlarımla eğlenmeyi çok severim.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünen bireyin özelliklerinden “Heyecanlı” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Eğlenmeye açık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Uğraşırım, çabalarım, emek veririm, sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım, eğer gerçekten ortada bir problem varsa ve ben o problemi yaratıcı bir çözümle yaklaşmak için kendimi adadıysam hiçbir şekilde pes etmem.” kodları incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Odaklanma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “Yani tek bir kelimedenden cümleler üretmeye çalışırım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Hızlı akıl yürütme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Akıl yürütme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Sekizinci olarak, “Daha farklı çizmek hoşuma gittiği için, daha farklı çözüm yolları yaparım, daha farklı yollardan gidip, bunu bir ben yaptım deme işini seviyorum, farklı şeyler düşünürüm.” kodları incelendiğinde bu



öğretmen adayları en çok “Düş gücü (5)” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme (5)”, “Farklılık (4)” ana temasına yönelik olarak “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilen (4)”; “Özgürlük (4)” ana temasında “Bağımsızlığına düşkün (3), Daha az geleneklere bağlı (1)”; “Odaklanma (2)” ana temasında “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma (2)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünen bireyin özellikleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Eğlenmeye açık (1)” ana temasında “Heyecanlı (1)” ana temasında “Daha az geleneklere bağlı (1)”; “Akıl yürütme (1)” ana temasında “Hızlı akıl yürütme (1)”; “Karar verme (1)” ana temasında “Sabırlı (1)” ve “Meraklı (1)” ana temasında “Her şeyi merak eden (1)”, “Estetik (1)” ana temasında “Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan”, “Özgüven (1)” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini en çok “Düş gücü, Farklılık, Özgürlük” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 74’te “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 74

*“Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eğlenmeye Açık	Mizah Duygusuna Sahip Olma	Daha eğlenceli bir şekilde bakma.
Odaklanma	Bir İş Tamamlama Yetisi ile Yüksek Üretim Gücüne Sahip	Ben de kendimi vazgeçmeyen, inatçı olarak tanımlayabilirim. Girişimciyim, araştırmayı çok seviyorum, problemlerin üstüne gidiyorum, problemleri çözmek için savaşıma sürdürüyorum.
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	Hızlı çözüm ürettiğimi düşünüyorum. Sadece ani durumlarda çözüm odaklı fikirler ortaya atabilirim.

(Devam ediyor)

Tablo 74 (Devam)

*“Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

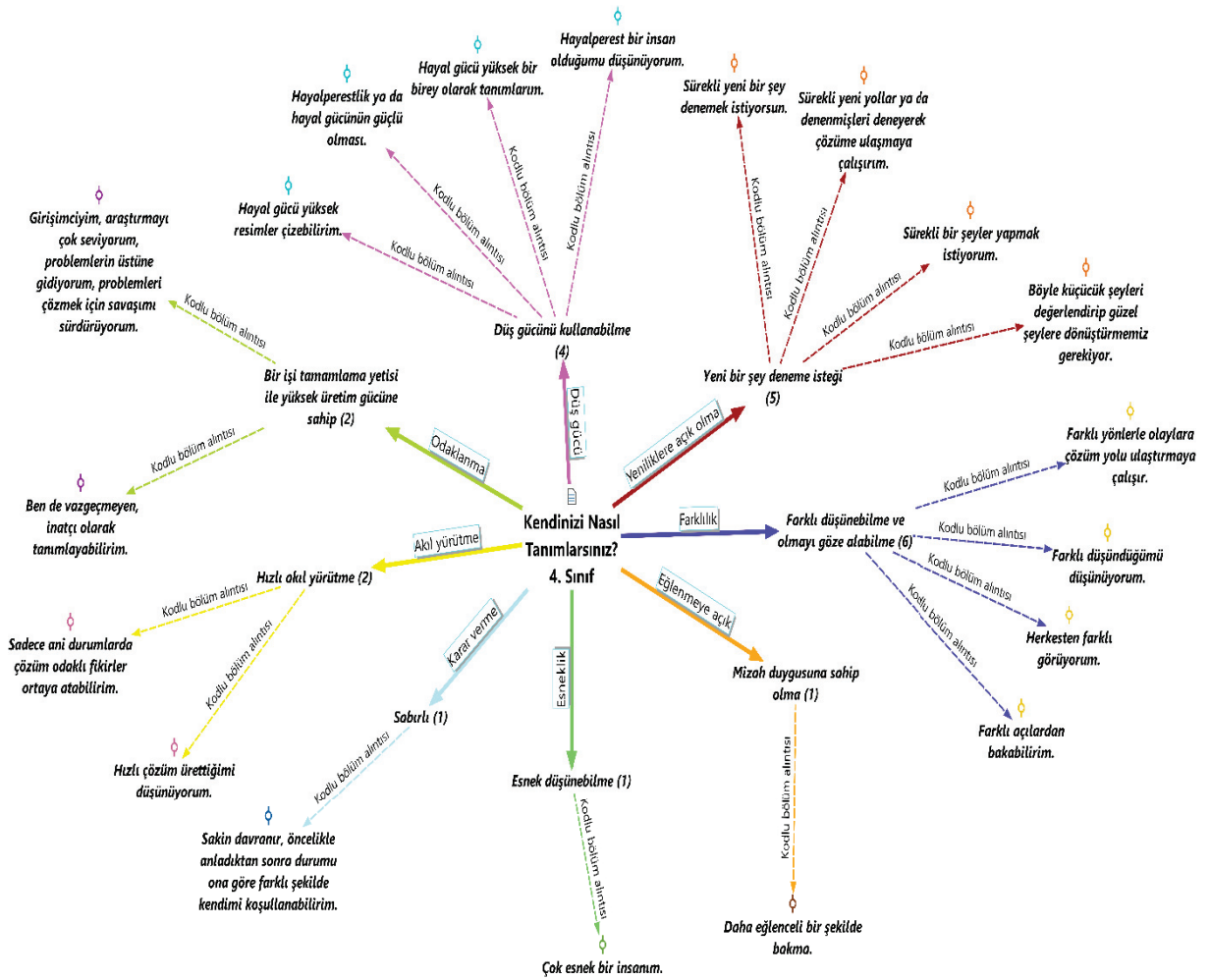
Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	Sürekli yeni bir şey denemek istiyorsun. Sürekli bir şeyler yapmak istiyorum. Böyle küçük şeyleri değerlendirip güzel şeylere dönüştürmemiz gerekiyor. Sürekli yeni yollar ya da denenmişleri deneyerek çözüme ulaşmaya çalışırım. Kendim böyle yalnız kaldığımda yaratıcı bir şeyler çıkartırım meydana, arkadaşlarım arasında da mesela bazen yaratıcı fikirler atarım ortaya, bazen alay konusu olur, bazen güzel bir şey olur.
Karar Verme	Sabırlı	Sakin davranır, öncelikle anladıktan sonra durumu ona göre farklı şekilde kendimi koşullanabilirim.
Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Farklı yönlerle olaylara çözüm yolu ulaştırmaya çalışır. Çok farklı bir çözüm yapmış oluyorum. Farklı açılardan bakabilirim. Farklı düşünceler üretebilen, farklı ve özgün düşünceler üretebilen birey olarak tanımlarım. Herkesten farklı görüyorum. Farklı düşündüğümü düşünüyorum.
Esneklik	Esnek Düşünebilme	Çok esnek bir insanım.
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	Hayalperestlik ya da hayal gücünün güçlü olması. Hayalperest bir insan olduğumu düşünüyorum. Hayal gücü yüksek bir birey olarak tanımlarım. Hayal gücü yüksek resimler çizebilirim.

Tablo 74 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde “Daha eğlenceli bir şekilde bakma.” bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Mizah duygusuna sahip olma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt temalar Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Eğlenmeye açık” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Ben de vazgeçmeyen, inatçı olarak tanımlayabilirim, girişimciyim, araştırmayı çok seviyorum, problemlerin üstüne gidiyorum, problemleri çözmek için savaşıma sürdürüyorum.” kodları incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Bir işi tamamlama

yeti ile yüksek üretim gücüne sahip” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Odaklanma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Hızlı çözüm ürettiğimi düşünüyorum, sadece ani durumlarda çözüm odaklı fikirler ortaya atabilirim.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Hızlı akıl yürütme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Akıl yürütme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Sürekli yeni bir şey denemek istiyorsun, sürekli bir şeyler yapmak istiyorum, böyle küçük şeyleri değerlendirip güzel şeylere dönüştürmemiz gerekiyor, sürekli yeni yollar ya da denenmişleri deneyerek çözüme ulaşmaya çalışırım, kendim böyle yalnız kaldığımda yaratıcı bir şeyler çıkartırım meydana, arkadaşlarım arasında da mesela bazen yaratıcı fikirler atarım ortaya, bazen alay konusu olur, bazen güzel bir şey olur.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Yeni bir şey deneme isteği” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Yeniliklere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Sakin davranır, öncelikle anladıktan sonra durumu ona göre farklı şekilde kendimi kullanabilirim.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Sabırlı” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Karar verme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Altıncı olarak, “Farklı yönlerle olaylara çözüm yolu ulaştırmaya çalışır, çok farklı bir çözüm yapmış oluyorum, farklı açılardan bakabilirim, farklı düşünceler üretebilen, farklı ve özgün düşünceler üretebilen birey olarak tanımlarım, herkesten farklı görüyorum, farklı düşündüğümü düşünüyorum.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Farklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Yedinci olarak, “Çok esnek bir insanım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı bireyin özelliklerinden “Esnek Düşünebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Esneklik” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Hayalperestlik ya da hayal gücünün güçlü olması, hayalperest bir insan olduğumu düşünüyorum, hayal gücü yüksek

bir birey olarak tanımlarım hayal gücü yüksek resimler çizebilirim.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı bireyin özelliklerinden “Düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır.

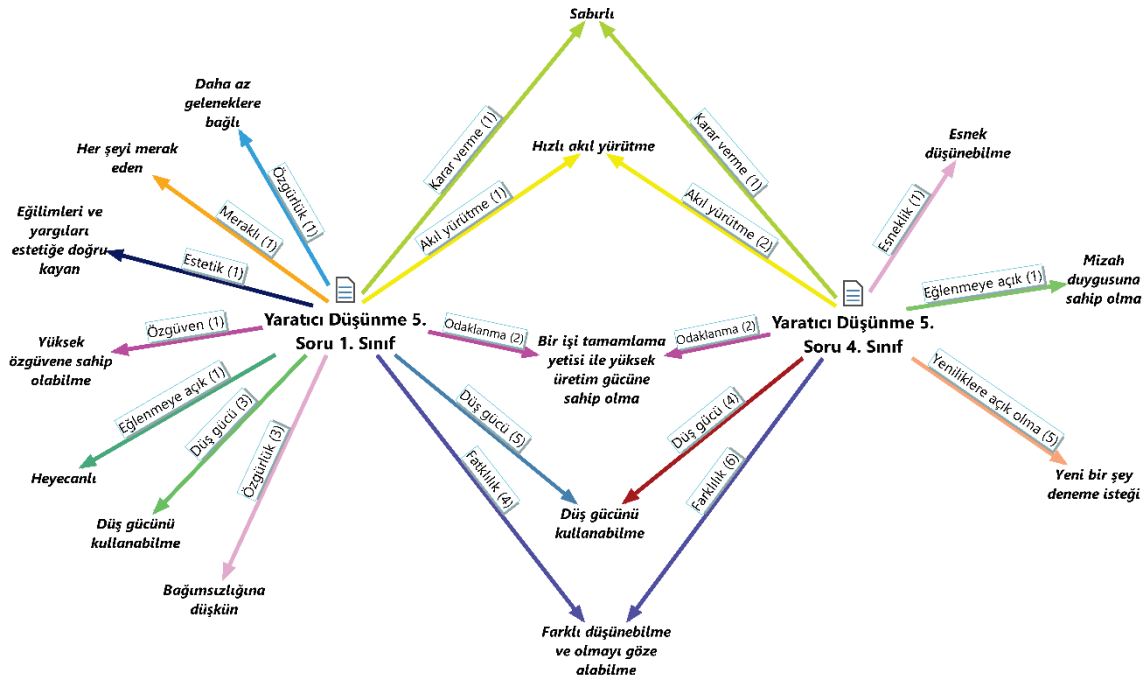
Şekil 41’de “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinin ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 41. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 41 incelendiğinde, “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na yönelik ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Farklılık (6)” ana temasına yönelik olarak “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilen (6)”; “Yeniliklere açık olma (5)” ana temasında “Yeni bir şey deneme isteği (5)”; “Düş gücü (4)” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme (4)”; “Odaklanma (2)” ana temasında “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma (2)” ve “Akıl yürütme (2)” ana temasında “Hızlı akıl yürütme (2)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünen bireyin özellikleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Karar verme (1)” ana temasında “Sabırlı (1)”; “Esneklik (1)” ana temasında “Esnek düşünebilme (1)” ve “Eğlenmeye açık (1)” ana temasında “Mizah duygusuna sahip olma (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini en çok “Farklılık, Yeniliklere açık olma, Düş gücü” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli Şekil 42’de sunulmuştur.



Şekil 42. “Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları”na İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 42’de “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Düş gücü, Farklılık, Odaklanma, Akıl yürütme, Karar verme” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (4), Düş gücü (5)” ana temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (6), Düş gücü (4)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dördüncü sınıf öğretmen adayları “Yeniliklere açık olma” ana temasının “Yeni bir şey deneme isteği (5)” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Aynı zamanda, birinci sınıf öğretmen adayları “Düş gücü” ana temasının “Düş gücünü kullanabilme (3)”, “Özgürlük” ana temasının “Bağımsızlığına düşkün (3) alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003)’in “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 75’te sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 75’te nicel araştırma sonuçlarına göre “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 75

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden'in (2003) "Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları"yla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Liderlik	İdealist Olma	-	-
	Yararlı İşler Yapma İsteği	-	-
	Lider Olmayı Seven	-	-
	Diğer Kişileri Etkileyen	-	-
Başarılı	Başarılı Olmayı Seven	-	-
Kendini Gerçekleştirme	Kendini Gerçekleştirme	-	-
	İsteği İçinde	-	-
	Empati Geliştiren	-	-
Özgürlük	Daha Az Geleneklere Bağlı	1 (düşük)	-
	Bağımsızlığına Düşkün	3 (1 yüksek 2 düşük)	-
Yüksek Enerjili	Yerinde Duramayan	-	-
Estetik	Eğilimleri ve Yargıları Estetiğe Doğru Kayan	1 (yüksek)	-
Meraklı	Her Şeyi Merak Eden	1 (düşük)	-
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	1 (düşük)	-
	Risk Almayı Seven	-	-
	Cesaretli	-	-
Eğlenmeye Açık	Heyecanlı	1 (düşük)	-
	Mizah Duygusuna Sahip Olma	-	1 (yüksek)
	Mutlu Olmayı Seven	-	-

(Devam ediyor)

Tablo 75 (Devam)

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden'in (2003) "Yaratıcı Düşünen Bireyin Özelliklerini Göz Önüne Alarak Kendilerini Nasıl Tanımladıkları"yla Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Odaklanma	Bir İşi Tamamlama Yetisi ile Yüksek Üretim Gücüne Sahip Olma	2 (yüksek)	2 (yüksek)
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	1 (yüksek)	2 (1 yüksek 1 düşük)
Akıcılık	Çok Sayıda Fikir Üreten	-	-
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	-	5 (4 yüksek 1 düşük)
Farklılık	Farklı Düşünebilmeyi ve Olmayı Göze Alma	4 (3 yüksek 1 düşük)	6 (5 yüksek 1 düşük)
Esneklik	Esnek Düşünebilme	-	1 (yüksek)
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	5 (3 yüksek 2 düşük)	4 (1 yüksek 3 düşük)
Karar Verme	Sabırlı	1 (düşük)	1 (yüksek)
Yalnızlık İsteği	Kendi Başına Olmayı Seven	-	-
Önem Vermeme	İçe Dönük	-	-
Eleştiri	Ekonomik Değerlere Önem Vermeyen	-	-
Detaylandırma	Yapıcı Eleştiride Bulunan	-	-
Yeniden Tanımlama	Ayrıntılı Düşünen	-	-
	Farklı Tanımlama Yapabilen	-	-

Tablo 75 incelendiğinde, ilk olarak, “yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini göz önüne alarak kendilerini nasıl tanımladıkları”na ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Odaklanma” ana temasında “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma”, “Akıl yürütme” ana temasında “Hızlı akıl yürütme”, “Farklılık” ana temasında “Farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma”, “Düş gücü” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme”, “Karar verme” ana temasında “Sabırlı” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Daha az geleneklere bağlı, Bağımsızlığına düşkün”, “Estetik” ana temasında “Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan”, “Meraklı” ana temasında “Her

şeyi merak eden”, “Özgüven” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme”, “Eğlenmeye açık” ana temasında “Heyecanlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Eğlenmeye açık” ana temasında “Mizah duygusuna sahip olma”, “Yeniliklere açık olma” ana temasında “Yeni bir şey deneme isteği”, “Esneklik” ana temasında “Esnek düşünebilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Liderlik” ana temasında “İdealist olma, Yararlı işler yapma isteği, Lider olmayı seven, Diğer kişileri etkileyen”, “Başarılı” ana temasında “Başarılı olmayı seven”, “Kendini gerçekleştirme” ana temasında “Kendini gerçekleştirme isteği içinde, Empati geliştiren”, “Yüksek enerjili” ana temasında “Yerinde duramayan”, “Özgüven” ana temasında “Risk almayı seven, Cesaretli”, “Eğlenmeye açık” ana temasında “Mutlu olmayı seven”, “Akıcılık” ana temasında “Çok sayıda fikir üreten”, “Yalnızlık isteği” ana temasında “Kendi başına olmayı seven, İçe dönük”, “Önem vermeme” ana temasında “Ekonomik değerlere önem vermeyen”, “Eleştiri” ana temasında “Yapıcı eleştiride bulunan”, “Detaylandırma” ana temasında “Ayrıntılı düşünen”, “Yeniden tanımlama” ana temasında “Farklı tanımlama yapabilen” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 75’teki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgürlük” ana temasının “Daha az geleneklere bağlı”, “Meraklı” ana temasının “Her şeyi merak eden”, “Özgüven” ana temasının “Yüksek özgüvene sahip olabilme”, “Eğlenmeye açık” ana temasının “Heyecanlı”, “Karar verme” ana temasının “Sabırlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Estetik” ana temasının “Eğilimleri ve yargıları estetiğe doğru kayan”, “Odaklanma” ana temasının “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma”, “Akıl yürütme” ana temasının “Hızlı akıl yürütme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş

bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Eğlenmeye açık” ana temasının “Mizah duygusuna sahip olma”, “Odaklanma” ana temasının “Bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip olma”, “Esneklik” ana temasının “Esnek düşünebilme”, “Karar verme” ana temasının “Sabırlı” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarıyla aynı yoğunlukta alt temalara yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok yaratıcı düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini, idealist, yararlı işler yapma isteği içinde olan, lider olmayı seven, diğer kişileri etkileyen, başarılı olmayı seven, kendini gerçekleştirme isteği içinde, empati sahibi, daha az geleneklere bağlı, bağımsızlığına düşkün, yerinde duramayan, estetik, meraklı, özgüven sahibi, risk alan, cesaretli, heyecanlı, mizah duygusuna sahip, mutlu olmayı seven, bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip, hızlı akıl yürüten, çok sayıda fikir üreten, yeni bir şey deneme isteği içinde olan, farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, esnek düşünen, düş gücünü kullanabilen, sabırlı, kendi başına olmayı seven, içe dönük, ekonomik değerlere önem vermeyen, yapıcı eleştiride bulunan, ayrıntılı düşünen, farklı tanımlama yapabilen olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık anlamında kendilerini genel olarak, düş gücü (düş gücünü kullanabilme), farklılık (farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan) ve özgürlük (bağımsızlığına düşkün) olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, farklılık (farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan), yeniliklere açık olan (yeni bir şey deneme isteği içinde olan), düş gücü (düş gücünü kullanabilme) olarak tanımladıkları söylenebilir. Tablo 75’te ana tema ve alt temalarda belirtildiği üzere, birinci sınıf öğretmen adayları özgürlük (bağımsızlığına düşkün olma) özelliğinin kendilerinde olduğunu ifade ederken, dördüncü sınıf öğretmen adayları özgürlük ana temasına ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte, dördüncü sınıf öğretmen adayları yeniliklere açık olma özelliğinin kendilerinde olduğunu ifade ederken, birinci sınıf öğretmen adayları, yeniliklere açık

olma ana temasına ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Bunun dışında, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel olarak benzer çoğunlukta fikirlere sahip oldukları ifade edilebilir. Aynı zamanda, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları yaratıcı düşünmenin Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden'in (2003) alanyazında belirttiği bazı özelliklerine ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının kendilerini yaratıcılık anlamında kısmen tanımladıklarını ifade edebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Kenç (2001), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde yaratıcı olarak algıladıklarını belirtmiştir. Kenç'in (2001) yaptığı bu araştırma, bu çalışmayı desteklemektedir. Keleşoğlu (2016), çalışmasında, öğretmen adaylarının “farklı ürünler üretebildikleri için” kendilerini yaratıcı birey olarak düşündüklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları en çok farklılık (farklı düşünebilme ve olayı göze alma), yeniliklere açık olma (yeni bir şey deneme isteği) ana temalarına ilişkin görüş bildirdikleri için ilgili çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

### **Öğretmen Adaylarının “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Görüşleri.**

*Öğretmen Adaylarının “Yaratıcı Düşünme Eğilimine Sahip Olmak Neden Önemlidir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.* Öğretmen adaylarının “Yaratıcı düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Yıldırım (1998)’in yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerine göre değerlendirilmiş ve bu eğilimler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 76’da sunulmuştur.

Tablo 76

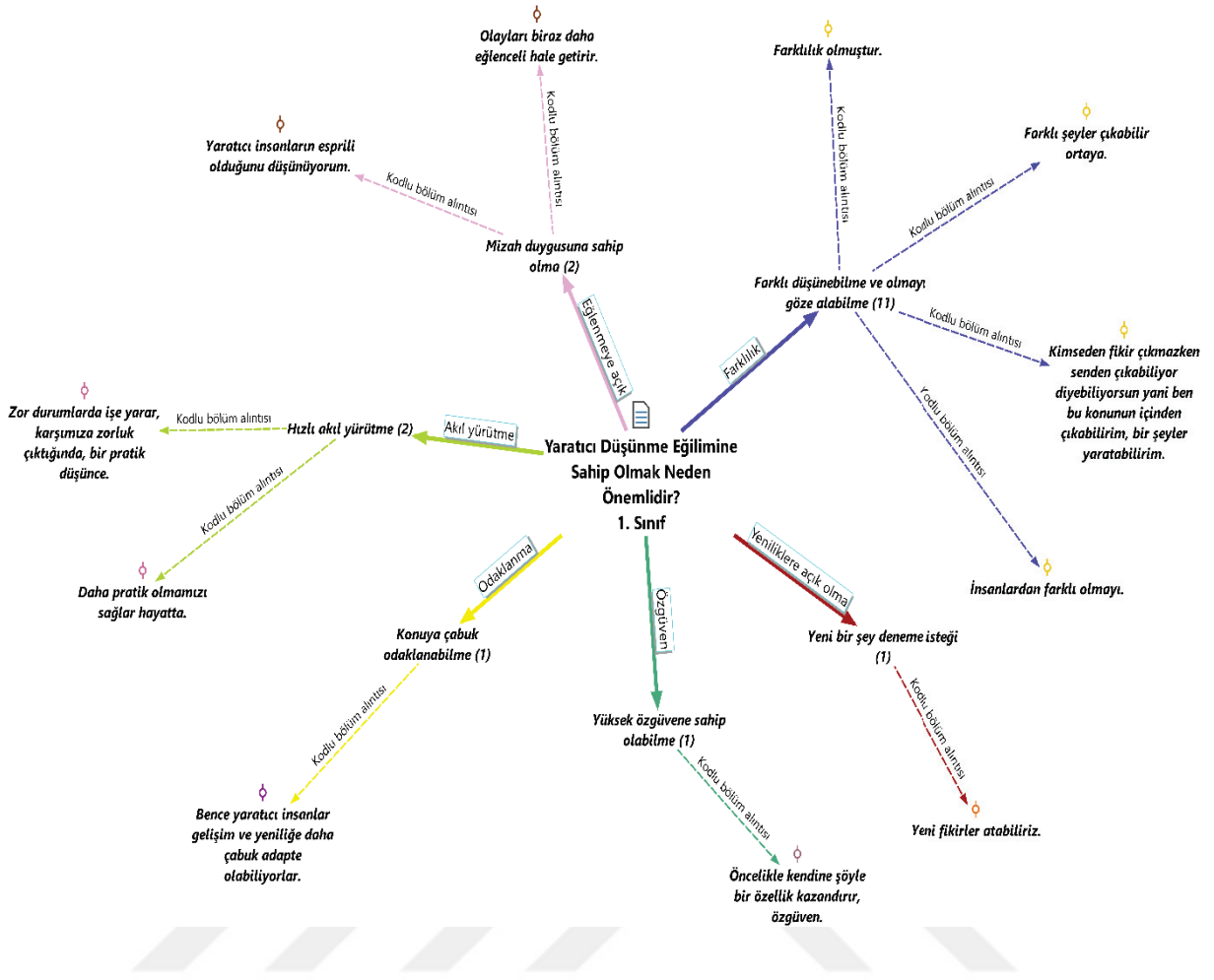
*“Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	Öncelikle kendine şöyle bir özellik kazandırır, özgüven.
Eğlenmeye Açık	Mizah Duygusuna Sahip Olma	Yaratıcı insanların esprili olduğunu düşünüyorum. Olayları biraz daha eğlenceli hale getirir.
Odaklanma	Konuya Çabuk Odaklanabilme	Bence yaratıcı insanlar gelişim ve yeniliğe daha çabuk adapte olabiliyorlar.
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	Daha pratik olmamızı sağlar hayatta. Zor durumlarda işe yarar, karşımıza zorluk çıktığında, bir pratik düşünce.
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	Yeni fikirler ortaya atabiliriz.
Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	İnsanlardan farklı olmak. Farklı şeyler çıkabilir ortaya. Birilerinden farklı bir şeyler düşünebiliyorsun, üretebiliyorsun, bir şeyden çok farklı şeyler çıkarabiliyorsun. Kimseden fikir çıkmazken senden çıkabiliyor diyebiliyorsun yani ben bu konunun içinden çıkabilirim, bir şeyler yaratabilirim. Bireye bakış açısı farkı kazandırabilir. Diğer insanlardan farklı şeyler düşünerek kendimizi olgunlaştırıyoruz. Yaratıcı düşünen insan diğerlerinden farklı olan insandır. Asıl farklılıkları ortaya koyan yaratıcı düşünen insanlardır. Farklılık olmuştur. Farklı düşünen insan kendi için de. Farklı düşünceler kazandırır.

Tablo 76 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, “Öncelikle kendine şöyle bir özellik kazandırır, özgüven.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yüksek özgüvene sahip olabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Yaratıcı insanların esprili olduğunu düşünüyorum,

olayları biraz daha eğlenceli hale getirir.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Mizah duygusuna sahip olma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Eğlenmeye açık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Bence yaratıcı insanlar gelişim ve yeniliğe daha çabuk adapte olabiliyorlar.” kodu incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Konuya çabuk odaklanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Odaklanma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Daha pratik olmamızı sağlar hayatta, zor durumlarda işe yarar, karşımıza zorluk çıktığında, bir pratik düşünce.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Hızlı akıl yürütme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Akıl yürütme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Beşinci olarak, “Yeni fikirler ortaya atabiliriz.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yeni bir şey deneme isteği” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Yeniliklere açık olma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “İnsanlardan farklı olmak, farklı şeyler çıkabilir ortaya, birilerinden farklı bir şeyler düşünebiliyorsun, üretebiliyorsun, bir şeyden çok farklı şeyler çıkarabiliyorsun, kimseden fikir çıkmazken senden çıkabiliyor diyebiliyorsun yani ben bu konunun içinden çıkabilirim, bir şeyler yaratabilirim, bireye bakış açısı farkı kazandırabilir, diğer insanlardan farklı şeyler düşünerek kendimizi olgunlaştırıyoruz, yaratıcı düşünen insan diğerlerinden farklı olan insandır, asıl farklılıkları ortaya koyan yaratıcı düşünen insanlardır, farklılık olmuştur, farklı düşünen insan kendi için de, farklı düşünceler kazandırır.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Farklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 43’te “Yaratıcı düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 43. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 43 incelendiğinde, “yaratıcı düşünme eğilimi”ne yönelik ilgili soruya ilişkin kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Farklılık (11)” ana temasına yönelik olarak “Farklı düşünme ve olmayı göze alabilen (11)”; “Eğlenmeye açık (2)” ana temasında “Mizah duygusuna sahip olma (2)” ve “Akıl yürütme (2)” ana temasında “Hızlı akıl yürütme (2)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Odaklanma (1)” ana temasında “Konuya çabuk odaklanabilme (1)”; “Özgüven (1)” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme (1)” ve “Yeniliklere açık olma (1)” ana temasında “Yeni bir şey deneme isteği (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında birinci sınıfta yer

alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini en çok “Farklılık” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 77’de “yaratıcı düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

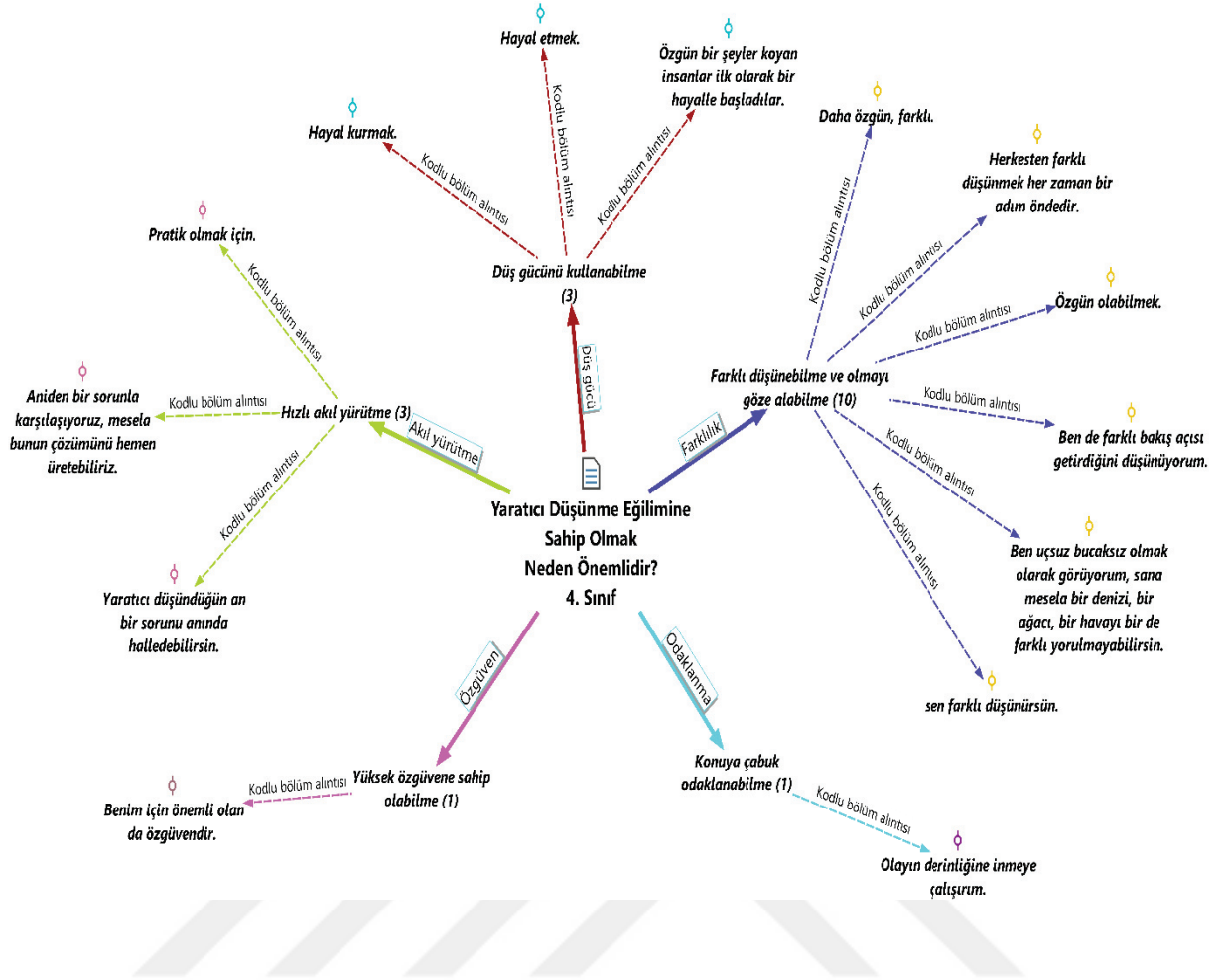
Tablo 77

*“Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olabilme	Benim için önemli olan da özgüvendir.
Odaklanma	Konuya Çabuk Odaklanabilme	Olayın derinliğine inmeye çalışırım.
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	Yaratıcı düşündüğün an bir sorunu anında halledebilirsin. Pratik olmak için. Aniden bir sorunla karşılaşıyoruz, mesela bunun çözümünü hemen üretebiliriz.
Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Olaylara farklı bakabilmek içindir. Sen farklı düşünürsün. Tek bir yoldan gitmek yerine birden fazla yoldan giderek aynı hedefe ulaşmaktır. Ben uçsuz bucaksız olmak olarak görüyorum, sana mesela bir denizi, bir ağacı, bir havayı bir de farklı yorumlayabilirsin. Bir problemle karşılaştığımızda farklı düşünce olduğu için o problemi daha kolay çözebilir. Ben de farklı bakış açısı getirdiğini düşünüyorum. Farklı fikirler ortaya atarak o problemi ortadan kaldırıyorsun. Özgün olabilmek. Daha özgün, farklı. Herkesten farklı düşünmek her zaman bir adım öndedir.
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	Hayal kurmak. Özgün bir şeyler koyan insanlar ilk olarak bir hayalle başladılar. Hayal etmek.

Tablo 77 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, “Benim için önemli olan da özgüvendir.” bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Yüksek özgüvene sahip olabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Özgüven” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Olayın derinliğine inmeye çalışırım.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Konuya çabuk odaklanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Odaklanma” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Yaratıcı düşündüğün an bir sorunu anında halledebilirsin, pratik olmak için, aniden bir sorunla karşılaşıyoruz, mesela bunun çözümünü hemen üretebiliriz.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Hızlı akıl yürütme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Akıl yürütme” ana temasına gönderme yapmaktadır. Dördüncü olarak, “Olaylara farklı bakabilmek içindir, sen farklı düşünürsün, tek bir yoldan gitmek yerine birden fazla yoldan giderek aynı hedefe ulaşmaktır, ben uçsuz bucaksız olmak olarak görüyorum, sana mesela bir denizi, bir ağacı, bir havayı bir de farklı yorulmayabilirsin, bir problemle karşılaştığımızda farklı düşünce olduğu için o problemi daha kolay çözebilir, ben de farklı bakış açısı getirdiğini düşünüyorum, farklı fikirler ortaya atarak o problemi ortadan kaldırırıyorsun, özgün olabilmek, daha özgün, farklı, herkesten farklı düşünmek her zaman bir adım öndedir.” kodları incelendiğinde bu kodların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Farklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Hayal kurmak.” kodu incelendiğinde bu kodlamanın yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerden “Düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülecektir. Bu alt tema Yıldırım’ın (1998) yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır.

Şekil 44’te “eleştirel düşünme eğilimi”ne ilişkin dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik ana tema, alt tema ve kodlar modeli sunulmuştur.



Şekil 44. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar Modeli

Şekil 44 incelendiğinde, yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en çok “Farklılık (10)” ana temasına yönelik olarak “Farklı düşünme ve olmayı göze alabilen (10)”; “Düş gücü (3)” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme (3)” ve “Akıl yürütme (3)” ana temasında “Hızlı akıl yürütme (3)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilgili kodlara bakıldığında öğretmen adayları en az “Odaklanma (1)” ana temasında “Konuya çabuk odaklanabilme (1)” ve “Özgüven (1)” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olabilme (1)” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak, ana tema ve alt temalara yönelik kodlar ve frekanslarına bakıldığında dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini “Farklılık, Düş gücü ve Akıl yürütme” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Şekil 45'te “yaratıcı düşünme eğilimi”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik ana tema ve alt tema modeli sunulmuştur.



Şekil 45. “Yaratıcı Düşünme Eğilimi”ne İlişkin Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Karşılaştırılması

Şekil 45 incelendiğinde, “yaratıcı düşünme eğilimleri”ne ilişkin, ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgüven, Odaklanma, Akıl yürütme, Farklılık” ana temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, birinci sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (11)” ana temasına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıf öğretmen adayları en çok “Farklılık (10), Akıl yürütme (3)” ana temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Yıldırım’ın (1998) “yaratıcı düşünme eğilimleri”ne ilişkin birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortak görüş bildirdiği, birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirip birinci sınıf öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ya da her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüş bildirmediği ana tema ve alt temalar Tablo 78’de sunulmuştur. Aynı zamanda, Tablo 78’de nicel araştırma sonuçlarına

göre “ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüş bildirdiği ana tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 78

*Ölçeklerden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğretmen Adaylarının Yıldırım’ın (1998) “Yaratıcı Düşünme Eğilimleri”yle Örtüşen Görüşlerine Yönelik Ana Tema ve Alt Temalar*

Ana Tema	Alt Temalar	1. Sınıf	4. Sınıf
Özgüven	Yüksek Özgüvene Sahip Olma	1 (yüksek)	1 (yüksek)
Mükemmeliyetçilik	Mükemmeliyetçi Olmama	-	-
Eğlenmeye Açık	Mizah Duygusuna Sahip Olma	2 (1 yüksek 1 düşük)	-
Odaklanma	Konuya Çabuk Odaklanabilme	1 (yüksek)	1 (yüksek)
Akıl Yürütme	Hızlı Akıl Yürütme	2 (1 yüksek 1 düşük)	3 (2 yüksek 1 düşük)
Yeniliklere Açık Olma	Yeni Bir Şey Deneme İsteği	1 (yüksek)	-
Farklılık	Her Şeyi Siyah Beyaz Görmeme	-	-
	Farklı Düşünebilmeyi ve Olmayı Göze Alma	11 (5 yüksek 6 düşük)	10 (8 yüksek 2 düşük)
Esneklik	Esnek Düşünebilme	-	-
Düş Gücü	Düş Gücünü Kullanabilme	-	3 (1 yüksek 2 düşük)
Karar Verme	Sabırlı	-	-
	Çabuk Karar Vermeme	-	-

Tablo 78 incelendiğinde, ilk olarak, “yaratıcı düşünme eğilimi”ne ilişkin ilgili soruya yönelik birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasında “Yüksek özgüvene sahip olma”, “Odaklanma” ana temasında “Konuya çabuk odaklanabilme”, “Akıl yürütme” ana temasının “Hızlı akıl yürütme”, “Farklılık” ana temasında “Farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma” alt temalarına ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir. İkinci olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adayları “Eğlenmeye açık” ana temasının “Mizah duygusuna sahip olma”, “Yeniliklere açık olma” ana temasında “Yeni bir şey deneme isteği” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken dördüncü sınıfta yer alan öğretmen

adayları bu alt temalara ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Üçüncü olarak, dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları “Düş gücü” ana temasında “Düş gücünü kullanabilme” alt temasına ilişkin görüş bildirirken birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temaya ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Son olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından hiçbiri “Mükemmeliyetçilik” ana temasında “Mükemmeliyetçi olmama”, “Yeniliklere açık olma” ana temasında “Her şeyi siyah beyaz görmeme”, “Esneklik” ana temasında “Esnek düşünebilme”, “Karar verme” ana temasında “Sabırlı, Çabuk karar vermeme” alt temalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Bununla birlikte, “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeğinden elde edilen yaratıcı düşünme eğilimlerinden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 78’deki durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan birinci sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasının “Yüksek özgüvene sahip olma”, “Odaklanma” ana temasının “Konuya çabuk odaklanabilme”, “Yeniliklere açık olma” ana temasının “Yeni bir şey deneme isteği” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan birinci sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan dördüncü sınıf öğretmen adayları “Özgüven” ana temasının “Yüksek özgüvene sahip olma”, “Odaklanma” ana temasının “Konuya çabuk odaklanabilme” alt temalarına ilişkin görüş bildirirken, yaratıcı düşünme eğilimi düşük olan dördüncü sınıf öğretmen adayları bu alt temalara ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, nicel verilere göre yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarıyla aynı çoğunlukta alt temalara yoğunlaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, yaratıcı düşünme eğilimi ölçeğinden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha çok yaratıcı düşünme özelliklerine yoğunlaştığı, yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha çok yorum yaptığı söylenebilir.

Yıldırım (1998), yaratıcı düşünme eğilimlerini, çabuk karar vermeme, düş gücünü kullanabilme, esnek düşünebilme, farklı olmayı göze alabilme, her şeyi siyah beyaz görmeme, hızlı akıl yürütme, konuya çabuk odaklanabilme, mizah duygusuna sahip olma, mükemmeliyetçi olmama, yüksek özgüvene sahip olabilme olarak ifade etmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin önemini genel olarak farklılık (farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma), dördüncü sınıf

öğretmen adaylarının ise, farklılık (farklı düşünebilmeyi ve olmayı göze alma), düş gücü (düş gücünü kullanabilme) ve akıl yürütme (hızlı akıl yürütme) olarak ifade ettiği söylenebilir. Tablo 78’de ana tema ve alt temalar incelendiğinde, dördüncü sınıf öğretmen adayları düş gücü (düş gücünü kullanabilme) ana temasında görüş bildirirken, birinci sınıf öğretmen adayları düş gücü (düş gücünü kullanabilme) ana temasında hiç görüş bildirmemişlerdir. Aynı zamanda, birinci sınıf öğretmen adayları eğlenmeye açık (mizah duygusuna sahip olma) ana temasında görüş bildirirken, dördüncü sınıf öğretmen adayları eğlenmeye açık (mizah duygusuna sahip olma) ana temasında hiç görüş bildirmemişlerdir. Bunun dışında, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel olarak benzer çoğunlukta fikirlere sahip oldukları ifade edilebilir. Aynı zamanda, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları yaratıcı düşünmenin Yıldırım’ın (1998) alanyazında belirttiği bazı özelliklerine ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin önemine ilişkin kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade edebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Boz ve Yılmaz (2018), yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlere göre yaratıcı düşünme becerisinin, farklı ve özgün açılardan bakabilmeyi öğrettiği, farklı çözüm önerileri sunduğu, birden çok fikir elde edildiği, zekâ alanlarını faaliyete geçirdiği, alternatifler yaratabildiği için önemli olduğunu, erkek öğretmenlere göre ise yaratıcı düşünme becerisinin, hayatı kolaylaştırdığı, özgüveni artırdığı, bilimsel ve toplumsal ilerlemeyi kolaylaştırdığı, hızlı çözümler üretebildiği, problemlere karşı çıkış yolu olduğu, üretebilmek ve keşifler yapabilmek için önemli olduğunu belirtmiştir.

## Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

### Öğretim Üyelerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Ne Düzeyde Kazandırdığına Yönelik Görüşleri

**Öğretim Üyelerinin “Eleştirel Düşünme” Tanımı.** Öğretim üyelerinin “Eleştirel düşünmenin sizin için anlamı nedir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79

*“Eleştirel Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Bölümler	Öğretim Üyeleri	Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	ÖÜ1	Analitik Düşünme	Analiz Etme	Olaylara yaklaşırken, kişinin, olayın her bir boyutunu tek tek daha öncesinden düşünmesi anlamına gelir.
	ÖÜ2	Yeni Görüşlere Açık Olma	Çok Yönlü Düşünme	Çok yönlü düşünme için önemlidir.
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	ÖÜ3	Analitik Düşünme Nesnel Araştırma	Analiz Etme Tarafsızlık	Sentezleyerek geniş düşünebilmesini sağlayabilmek. Nesnel ölçütleri belirlemesi lazım.
	ÖÜ4 ÖÜ5	- Nesnel Araştırma Açıklama Değerlendirme	- Tarafsızlık Kanıtlama Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	- Nesnel olandan hareket edebilmek. Kanıtlayıcı bilgiler sunmak. Her duyduğuna inanmaz.
Temel Eğitim	ÖÜ6 ÖÜ7	Meraklılık Meraklılık	Sorgulama Yapma Araştırmacı Sorgulama Yapma	Sorgulama. Araştırmadır. Sorgulamaktır.
	ÖÜ8	Değerlendirme	Gerçeği Arama	Bildiğimiz doğrular, dogmalar üzerinden tekrar tekrar kendimizi geliştirmek.
		Meraklılık	Sorgulama Yapma	Sorgulayandır.

Tablo 79 incelendiğinde, ilk olarak “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde yer alan öğretim üyelerinin eleştirel düşünmeye yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, ÖÜ1’in verdiği “Olaylara yaklaşırken, kişinin, olayın her bir boyutunu tek tek daha öncesinden düşünmesi anlamına gelir.” kodlamasının eleştirel düşünmenin “Analiz etme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ2’nin verdiği “Çok yönlü düşünme için önemlidir.” kodlamasının eleştirel düşünmenin “Çok yönlü düşünme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Analitik düşünme ve Yeni görüşlere açık olma” ana temalarına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde yer alan ÖÜ3’ün verdiği “Sentezleyerek geniş düşünebilmesini sağlayabilmek, nesnel ölçütleri belirlemesi lazım.” kodlarının eleştirel düşünmenin “Analiz etme ve Tarafsızlık” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Analitik düşünme ve Nesnel araştırma” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Bununla birlikte, ÖÜ4’nin verdiği yanıtların hiçbiri eleştirel düşünmeyi yansıtmadığından kodlama yapılamamıştır. Üçüncü olarak, “Eğitim Bilimleri” bölümünde yer alan ÖÜ5’ün verdiği “Nesnel olandan hareket edebilmek, kanıtlayıcı bilgiler sunmak, her duyduğuna inanmaz.” kodlarının eleştirel düşünmenin “Tarafsızlık, Kanıtlama ve Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ6’nin verdiği “Sorgulama” kodlamasının eleştirel düşünmenin “Sorgulama yapma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Nesnel araştırma, Açıklama, Değerlendirme ve Meraklılık” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Temel Eğitim” bölümünde yer alan ÖÜ7’ün verdiği “Araştırmadır, sorgulamaktır.” kodlarının eleştirel düşünmenin “Araştırmacı, Sorgulama yapma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ8’in verdiği “Bildiğimiz doğrular, dogmalar üzerinden tekrar tekrar kendimizi geliştirmek, sorgulayandır.” kodlarının eleştirel düşünmenin “Gerçeği arama, Sorgulama yapma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Meraklılık ve Değerlendirme” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Bütün bu yönleriyle, “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Analitik düşünme ve Yeni görüşlere açık olma”; “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Analitik düşünme ve Nesnel araştırma”; “Eğitim Bilimleri” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Nesnel araştırma, Açıklama, Meraklılık ve Değerlendirme” ve “Temel Eğitim”

bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Meraklılık ve Değerlendirme” olarak açıklamışlardır.

Facione (2015), eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortaya koymuştur. Bilişsel özellikler, yorumlama, çözümlene, değerlendirme, çıkarsamada bulunma, açıklama, özdenetim; duyuşsal özellikler, yeni görüşlere açık olma, meraklılık, nesnel araştırma, analitik düşünme ve özgüvendir. Araştırmada, öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi, “Değerlendirme, Açıklama, Yeni görüşlere açık olma, Meraklılık, Nesnel araştırma ve Analitik düşünme” olarak tanımladıkları söylenebilir. Öğretim üyelerinin, ilgili alanyazında Facione'nin (2015) eleştirel düşünmeye yönelik ortaya koyduğu, yorumlama, çözümlene, çıkarsamada bulunma, özdenetim, özgüven özelliklerine ilişkin hiç görüş bildirmedikleri söylenebilir. Bu durum, öğretim üyelerinin daha çok Facione'nin (2015) eleştirel düşünmenin duyuşsal özelliklerine yoğunlaştıklarını gösterebilir. Aynı zamanda, öğretim üyelerinin eleştirel düşünmenin tanımını kısmen yapabildiklerini ortaya koyabilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu (2015), yaptıkları çalışmada akademisyenlerin eleştirel düşünmenin çok yönlü düşünmeyi ve sorgulamayı gerektirdiği konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç, akademisyenlerin eleştirel düşünmenin tanımına yönelik özelliklerinden bir kısmı hakkında görüş bildirdiğini ortaya koyması bakımından bu çalışmayı da desteklemektedir.

**Öğretim Üyelerinin “Eleştirel Düşünen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 23’te ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 80

*“Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Bölümler	Öğretim Üyeleri	Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	ÖÜ1	-	-	-
	ÖÜ2	Analitik Düşünme	Ayrıntılı Düşünme	Etraflıca o konuya yönelik nelerin olup olamayacağını düşünmesi gerekiyor.
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	ÖÜ3	Meraklılık Değerlendirme	Sorgulama Yapma Gerçeği Arama Düşüncelerin Güvenirliğini Değerlendirme	Sorgulayan bir yapısı vardır. Daha gerçekçidir bence. Durumları olduğu gibi değerlendirmez.
	ÖÜ4	Açıklama	Kanıtlama	Onu görmüş olduğu eğitimden, aile çevresinden başlayarak tüm yaşamı içerisindeki olumlu ya da olumsuz olaylar, yaşadıkları ona yön vermiştir.
Eğitim Bilimleri	ÖÜ5	Yeni Görüşlere Açık Olma Değerlendirme	Açık Görüşlü Olma Gerçeği Arama	Eleştirel düşünen bir insan açık görüşlü olmalı. Farklı gerçekler de olabilir, gerçeğe daha çok bilimsel yollarla ulaşabilen.
	ÖÜ6	Analitik Düşünme Meraklılık	Analiz Etme	Analitik ve analiz olmalı.
Temel Eğitim	ÖÜ7	Nesnel Araştırma Meraklılık	Sorgulama Yapma Cesaretli Olma Soru Sorma Şüpheli ve Sezgisel Davranma	Daha sorgulayıcı olması Cesurdur, korkusuzdur. İşte geldik gidiyoruz değil de neden buradayım, sabah neden güneş doğuyor, akşam neden güneş batıyor? Meraklıdır.
	ÖÜ8	Meraklılık	Araştırmacı Sorgulama Yapma	Araştırması gerekir. Sorgulayıcıdır.

Tablo 80 incelendiğinde, ilk olarak “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde yer alan öğretim üyelerinin eleştirel düşünmeye yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, ÖÜ1’in verdiği yanıtların eleştirel düşünmeyi yansıtmamasına karşın ÖÜ2’nin verdiği “Etraflıca o konuya yönelik nelerin olup olamayacağını düşünmesi gerekiyor.” kodlamasının eleştirel düşünmenin “Ayrıntılı düşünme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Analitik düşünme” ana temalarına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde yer alan ÖÜ3’ün verdiği “Sorgulayan bir yapısı vardır, daha gerçekçidir bence, durumları olduğu gibi değerlendirmez.” kodların eleştirel düşünmenin “Sorgulama yapma, Gerçeği arama, Düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ4’nin verdiği “Onu görmüş olduğu eğitimden, aile çevresinden başlayarak tüm yaşamı içerisindeki olumlu ya da olumsuz olaylar, yaşadıkları ona yön vermiştir.” kodlamasının eleştirel düşünmenin “Kanıtlanma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Meraklılık, Değerlendirme ve Açıklama” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Eğitim Bilimleri” bölümünde yer alan ÖÜ5’ün verdiği “Eleştirel düşünen bir insan açık görüşlü olmalı, farklı gerçekler de olabilir, gerçeğe daha çok bilimsel yollarla ulaşabilen.” kodların eleştirel düşünmenin “Açık görüşlü olma, Gerçeği arama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ6’nin verdiği “Analitik ve analiz olmalı, daha sorgulayıcı olması” kodlarının eleştirel düşünmenin “Analiz etme ve Sorgulama yapma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yeni görüşlere açık olma, Değerlendirme, Analitik düşünme ve Meraklılık” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Temel Eğitim” bölümünde yer alan ÖÜ7’ün verdiği “Cesurdur, korkusuzdur, işte geldik gidiyoruz değil de neden buradayım, sabah neden güneş doğuyor, akşam neden güneş batıyor, meraklıdır.” kodların eleştirel düşünmenin “Cesaretlilik olma, Soru sorma, Şüpheli ve sezgisel davranma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ8’in verdiği “Araştırması gerekir, sorgulayıcıdır.” kodlarının eleştirel düşünmenin “Araştırmacı ve Sorgulama yapma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Nesnel araştırma ve Meraklılık” ana temasına gönderme yapmaktadır. Bütün bu yönleriyle, “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Analitik düşünme”; “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Meraklılık,

Değerlendirme ve Açıklama”; “Eğitim Bilimleri” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Yeni görüşlere açık olma, Değerlendirme, Analitik düşünme ve Meraklılık” ve “Temel Eğitim” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri eleştirel düşünmeyi “Nesnel araştırma ve Meraklılık” olarak açıklamışlardır.

Facione (2015), eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortaya koymuştur. Bilişsel özellikler, yorumlama, çözümlleme, değerlendirme, çıkarsamada bulunma, açıklama, özdenetim; duyuşsal özellikler, yeni görüşlere açık olma, meraklılık, nesnel araştırma, analitik düşünme ve özgüvendir. Araştırmada, öğretim üyeleri eleştirel düşünen bireyin özelliklerini, “Meraklılık, Yeni görüşlere açık olma, Nesnel araştırma, Analitik düşünme, Değerlendirme ve Açıklama” olarak belirttikleri söylenebilir. Öğretim üyelerinin, ilgili alanyazında Facione’nin (2015) eleştirel düşünmeye yönelik ortaya koyduğu, yorumlama, çözümlleme, çıkarsamada bulunma, özdenetim, özgüven özelliklerine ilişkin hiç görüş bildirmedikleri söylenebilir. Bu durum, öğretim üyelerinin daha çok Facione’nin (2015) eleştirel düşünmenin duyuşsal özelliklerine yoğunlaştıklarını gösterebilir. Aynı zamanda, öğretim üyelerinin eleştirel düşünen bireyin özelliklerini kısmen ifade ettiklerini ortaya koyabilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu (2015), yaptıkları araştırmada akademisyenlerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilmeleri için, farklı açılardan düşünebilen, fikirlerini dile getirmekten çekinmeyen, araştıran ve sorgulayan bir karaktere sahip olmaları gerektiğini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Paul, Elder, Bartell ve diğerleri (1997), “California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations” adlı, ABD’de yaptıkları çalışmalarında, üniversite hocalarının %67’sinin eleştirel düşünme hakkında bilgi sahibi olduğunu savunduğunu; fakat gerçekte %19’unun eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda bilgi sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar, akademisyenlerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin kısmen bilgi sahibi olmalarını ortaya koymasına bakımından bu çalışmayı da desteklemektedir.

**Öğretim Üyelerinin “Yaratıcı Düşünme” Tanımı.** Öğretim üyelerinin “Yaratıcı düşünmenin sizin için anlamı nedir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 22’de ayrıntılı olarak açıklandığı gibi Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 81

*“Yaratıcı Düşünmenin Tanımı”na İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Bölümler	Öğretim Üyeleri	Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	ÖÜ1	Düş Gücü	Nesneleri Bilişte Canlandırma	Hayal gücü gerektiriyor.
	ÖÜ2	Özgünlük	Özgün Düşünceleri Ortaya Atabilme	Daha önce konulmamış bir şekilde olan fikirleri ortaya koyma.
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	ÖÜ3	Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	Farklı ve özgün bir yaklaşım biçimidir aslında.
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	ÖÜ4	Dönüştürme	Bir Fikir ya da Objeyi Yaratıcı Bir Şekle Dönüştürebilme	Şimdi diyelim ki elimizde ses kaydını yaptığımız telefonumuz var, bu telefonun bir sürü özellikleri var, bu marka, bu model telefonun bütün özellikleri var, bu telefona en az yedi tane fonksiyonel farklılık getirebiliyorsanız ve bu fonksiyonel farklılık diğer modellerde de olmayacak, diğer telefonların hiçbirinde olmayan yedi tane ayrı farklılık, nitelik koyarsanız, işte yaratıcılık budur.
Eğitim Bilimleri	ÖÜ5	Özgünlük	Özgün Düşünceler Ortaya Atabilme	Özgünlük diyebilirim.
	ÖÜ6	Özgünlük	Özgün Olan Düşünceler Ortaya Atabilme	Farklı düşünme, daha özgün düşünme gibi şeyler.
Temel Eğitim	ÖÜ7	Sınırları Genişletme	Bilinen ve Kabul Gören Sınırların Ötesine Geçebilme	Sınırları zorlamaktır.
	ÖÜ8	Özgünlük	Özgün Düşünceler Ortaya Atabilme	Farklı düşünebilmeyi, herkesten farklı görebilmeyi, herkesin gördüğünün dışındakileri görebilmeyi gerektiren bir durum.

Tablo 81 incelendiğinde, ilk olarak “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde yer alan öğretim üyelerinin yaratıcı düşünmeye yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, ÖÜ1’in verdiği “Hayal gücü gerektiriyor.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Nesneleri bilişte canlandırma” alt temasıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ2’nin verdiği “Daha önce konulmamış bir şekilde olan fikirleri ortaya koyma.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Özgün olan düşünceleri ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Düş gücü ve Özgünlük” ana temalarına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde yer alan ÖÜ3’ün verdiği “Farklı ve özgün bir yaklaşım biçimidir aslında.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ4’nin verdiği “Şimdi diyelim ki elimizde ses kaydını yaptığımız telefonumuz var, bu telefonun bir sürü özellikleri var, bu marka, bu model telefonun bütün özellikleri var, bu telefona en az yedi tane fonksiyonel farklılık getirebiliyorsanız ve bu fonksiyonel farklılık diğer modellerde de olmayacak, diğer telefonların hiçbirinde olmayan yedi tane ayrı farklılık, nitelik koyarsanız, işte yaratıcılık budur.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Bir fikir ya da objeyi yaratıcı bir şekle dönüştürebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özgünlük ve Dönüştürme” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Eğitim Bilimleri” bölümünde yer alan ÖÜ5’ün verdiği “Özgünlük diyebilirim.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ6’nin verdiği “Farklı düşünme, daha özgün düşünme gibi şeyler.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Özgün olan düşünceler ortaya atabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özgünlük” ana temasına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Temel Eğitim” bölümünde yer alan ÖÜ7’ün verdiği “Sınırları zorlamaktır.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Bilinen ve kabul gören sınırların ötesine geçebilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ8’in verdiği “Farklı düşünebilmeyi, herkesten farklı görebilmeyi, herkesin gördüğünün dışındakileri görebilmeyi gerektiren bir durum.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Farklı ve özgün bir yaklaşım biçimidir aslında” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Sınırları genişletme ve Özgünlük” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Bütün bu yönleriyle, “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Düş gücü ve

Özgünlük”; “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Özgünlük ve Dönüştürme”; “Eğitim Bilimleri” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Özgünlük” ve “Temel Eğitim” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Sınırları genişletme ve Özgünlük” olarak açıklamışlardır.

Yuk ve Cramond (2006), yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik özellikleri, özgürlük, sezgi, sınırları genişletme, dönüştürme, analiz, sentez, analog düşünme, düş gücü, problemlere karşı duyarlı olma, detaylandırma, özgünlük, esneklik ve akıcılık olarak ifade etmiştir. Araştırmada, öğretim üyeleri, yaratıcı düşünmeyi, “Özgünlük, Düş gücü, Dönüştürme ve Sınırları genişletme” olarak tanımladıkları söylenebilir. Bununla birlikte, öğretim üyelerinin, en çok “Özgünlük” tanımını ortaya koyup, “Özgürlük, Sezgi, Analiz, Sentez, Analog düşünme, Problemlere karşı duyarlı olma, Detaylandırma, Esneklik ve Akıcılık” ifadelerine yönelik hiç görüş bildirmedikleri belirtilebilir. Bu durum, öğretim üyelerinin yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik kısmen bilgi sahibi oldukları sonucunu ortaya koyabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Ersükmen (2010), “ilköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri” adlı çalışmasında, öğretmenler, yaratıcılığı, “yeni, farklı ve özgün tasarımlar yapma, çalışmalar veya ürünler ortaya koyma, kendi sorusunu yazabilme, sorunlara özgün çözümler üretebilme, bilinmeyen yönleri keşfedebilme, üretkenlik, yenilikleri günlük hayata uygulayabilme, mevcut nesnelere, bilgileri kullanarak yeni, farklı nesne ve bilgiler üretebilme” olarak tanımlamışlardır. Ersükmen’in (2010) çalışması incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcılığı, Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmenin tanımına yönelik ortaya koyduğu yaratıcı düşünmenin özelliklerinden olan “özgünlük, sınırları genişletme, dönüştürme, sentez” olarak tanımladıkları söylenebilir. Bu çalışmada da öğretim üyeleri, yaratıcılığı, “özgünlük, düş gücü, dönüştürme ve sınırları genişletme” olarak tanımladıklarından, bu çalışmanın ilgili araştırmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

**Öğretim Üyelerinin “Yaratıcı Düşünen Bir Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri Tablo 22’de ayrıntılı açıklandığı gibi Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bir bireyin özelliklerine göre değerlendirilmiş ve bu özellikler ana tema ve alt tema olarak belirlenerek bu ana tema ve alt temaya göre kodlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar ile ana tema ve alt temalar Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82

*“Yaratıcı Düşünen Bireyin Özellikleri”ne İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Bölümler	Öğretim Üyeleri	Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	ÖÜ1	Düş Gücü	Düş Kullanabilme	Gücünü Düş gücü gelişmiş.
	ÖÜ2	Düş Gücü	Düş Kullanabilme	Gücünü Hayallerinin peşinde koşma.
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	ÖÜ3	Liderlik	Lider Olmayı Seven	Liderlik vasfı olan.
	ÖÜ4	-	-	-
Eğitim Bilimleri	ÖÜ5	Yeniliklere Açık Olma Farklılık	Yeni Bir Şey Deneme İsteği Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Yeni bir şeyler ortaya koyabilmesi. Özgün olması, farklı olması.
	ÖÜ6	Düş Gücü	Düş Kullanabilme	Gücünü Düş gücü.
Temel Eğitim	ÖÜ7	Özgürlük	Daha Az Geleneklere Bağlı Bağımsızlığına Düşkün	Kendini sınırlandıran katı kuralları yoktur. Bireyin sınırları yoktur.
	ÖÜ8	Farklılık	Farklı Düşünebilme ve Olmayı Göze Alabilme	Aynı zamanda farklı bakmayı, farklı görmeyi öğrenmeye çalışır.
		Düş Gücü	Düş Kullanabilme	Gücünü Hayal gücü zengindir.

Tablo 82 incelendiğinde, ilk olarak “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde yer alan öğretim üyelerinin yaratıcı düşünmeye yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar değerlendirildiğinde, ÖÜ1’in verdiği “Düş gücü gelişmiş.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ2’nin verdiği “Hayallerinin peşinde koşma.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Düş gücünü kullanabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Düş gücü” ana temasına gönderme yapmaktadır. İkinci olarak, “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde yer alan ÖÜ3’ün verdiği “Liderlik vasfı olan” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Lider olmayı seven” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu alt tema Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Liderlik” ana temasına gönderme yapmaktadır. Üçüncü olarak, “Eğitim Bilimleri” bölümünde yer alan ÖÜ5’ün verdiği “Yeni bir şeyler ortaya koyabilmesi, özgün olması, farklı olması, düş gücü.” kodlarının yaratıcı düşünmenin “Yeni bir şey deneme isteği, Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme, Düş gücünü kullanabilme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ6’nin verdiği “Olaylar arasında, durumlar arasında farklı ilişkiler kurabilmek.” kodlamasının yaratıcı düşünmenin “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme” alt temasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Yeniliklere açık olma, Düş gücü ve Farklılık” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Son olarak, “Temel Eğitim” bölümünde yer alan ÖÜ7’ün verdiği “Kendini sınırlandıran katı kuralları yoktur, bireyin sınırları yoktur.” kodlarının yaratıcı düşünmenin “Daha az geleneklere bağlı, Bağımsızlığına düşkün” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülürken ÖÜ8’in verdiği “Aynı zamanda farklı bakmayı, farklı görmeyi öğrenmeye çalışır, hayal gücü zengindir.” kodlarının yaratıcı düşünmenin “Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme, Düş gücünü kullanabilme” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar Yuk ve Cramond’un (2006) yaratıcı düşünmeyi tanımlarken ortaya koyduğu “Özgürlük, Farklılık ve Düş gücü” ana temalarına gönderme yapmaktadır. Bütün bu yönleriyle, “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Düş gücü”; “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Liderlik”; “Eğitim Bilimleri” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Yeniliklere açık olma, Düş gücü ve Farklılık” ve “Temel Eğitim” bölümünde görüşme yapılan öğretim üyeleri yaratıcı düşünmeyi “Özgürlük, Farklılık ve Düş gücü” olarak açıklamışlardır.

Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini, idealist, yararlı işler yapma isteği içinde olan, lider olmayı seven, diğer kişileri etkileyen, başarılı olmayı seven, kendini gerçekleştirme isteği içinde, empati sahibi, daha az geleneklere bağlı, bağımsızlığına düşkün, yerinde duramayan, estetik, meraklı, özgüven sahibi, risk alan, cesaretli, heyecanlı, mizah duygusuna sahip, mutlu olmayı seven, bir işi tamamlama yetisi ile yüksek üretim gücüne sahip, hızlı akıl yürüten, çok sayıda fikir üreten, yeni bir şey deneme isteği içinde olan, farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, esnek düşünen, düş gücünü kullanabilen, sabırlı, kendi başına olmayı seven, içe dönük, ekonomik değerlere önem vermeyen, yapıcı eleştiride bulunan, ayrıntılı düşünen, farklı tanımlama yapabilen olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğretim üyeleri, yaratıcı düşünen bireyin özelliklerini, “Düşgücü (Düş gücünü kullanabilen), Farklılık (Farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme), Yeniliklere açık olma (Yeni bir şey deneme isteği), Liderlik (Lider olmayı seven), Özgürlük (Daha az geleneklere bağlı, Bağımsızlığına düşkün)” olarak ifade ettikleri söylenebilir. Öğretim üyelerinin, en çok “Düş gücü” ifadesine yönelik görüş bildirdikleri, Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) ortaya koyduğu yaratıcı düşünen bireyin özelliklerinin çoğunun üzerinde görüş bildirmedikleri söylenebilir. Bu durumun da öğretim üyelerinin yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine yönelik kısmen bilgi sahibi olması olarak yorumlanabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Ersükmen’in (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenler, yaratıcı bireyin özelliklerini “öğrendiklerini günlük yaşantısına yansıtabilen, problemlerin farkında olan, topluma faydalı, farklı ve özgün çalışma, çözüm yolu ortaya koyabilen, hayal gücü yüksek olan, özgüveni yüksek bireyler” olarak ifade etmişlerdir. Ersükmen’in (2010) çalışması incelendiğinde, öğretmenlerin, yaratıcı bireyi, Stein (1968), Torrance (1969) ve Özden’in (2003) yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine yönelik ortaya koyduğu “düş gücünü kullanabilen, özgüven sahibi, farklı düşünmeyi ve olmayı göze alan, esnek düşünen” olarak tanımladıkları söylenebilir. Bu çalışmada da öğretim üyeleri, yaratıcı bireyin özelliklerini “düşgücü (düş gücünü kullanabilen), farklılık (farklı düşünebilme ve olmayı göze alabilme), yeniliklere açık olma (yeni bir şey deneme isteği), liderlik (lider olmayı seven), özgürlük (daha az geleneklere bağlı, bağımsızlığına düşkün)” olarak ifade ettiklerinden, “düşgücü ve farklılık” açısından bu çalışmanın ilgili araştırmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

**Öğretim Üyelerinin “Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Fakültedeki Programları Düşündüğünüzde Kazandırılmakta Mıdır? Kazandırılıyorsa Hangi Düzeyde ve Nasıl Kazandırılmaktadır? Kazandırılması İçin Neler Yapılmaktadır? Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılması için neler yapılmaktadır? sorusuna yönelik görüşleri kodlara göre değerlendirilmiş ve bu kodlara yönelik alt ve ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar Tablo 83’te sunulmuştur.

Tablo 83

*Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kodlar	Alt Temalar	Ana Tema
Çok fazla kitap tavsiye ediyoruz. Farklı projelere yönlendirme. Grup çalışmaları yaptırma. Düşünceler arasında ilişki kurmaları sağlanmalı. Eğlenmenin olması. Yaşamla ilişki kurma. Esnek davranılması gerekir. Daha hoşgörüle yaklaşılması gerekir. Düşüncelerini rahatça söylemeleri gerekir. Daha özgür yaklaşılması sağlanmalı. Otoritenin sınırlandırılması gerekir. Estetik bakış açısı kazandırılmalı. Farklı kültürleri tanımalı. Soru sorarak geliştiririm. Etkinlikler düzenleyip birlikte tartışma ve yorumlama olmalı.	Okuma kültürüne yönlendirme Grup ve proje çalışmaları yaptırma Esnek ve hoşgörülü davranma Özgürlüğü sağlama Estetik bakış açısı kazandırma Soru sorma ve tartışma ortamı yaratma Eğlence ortamı oluşturma	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik uygun ortamlar

Tablo 83 incelendiğinde, öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünmenin kazandırılması için neler yapılmasına yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar gösterilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyelerinin “Çok fazla kitap tavsiye ediyoruz, farklı projelere yönlendirme, grup çalışmaları yaptırma, düşünceler arasında ilişki kurmaları sağlanmalı, eğlenmenin olması, yaşamla ilişki kurma, esnek davranılması gerekir, daha hoşgörüle yaklaşılması gerekir, düşüncelerini rahatça söylemeleri gerekir, daha özgür yaklaşılması sağlanmalı, otoritenin sınırlandırılması gerekir, estetik bakış açısı kazandırılmalı, farklı kültürleri tanımalı, soru sorarak geliştiririm, etkinlikler düzenleyip birlikte tartışma ve yorumlama olmalı.” kodları eksen kodlamasıyla

değerlendirildiğinde bu kodların “Okuma kültürüne yönlendirme, grup ve proje çalışmaları yaptırma, esnek ve hoşgörülü davranma, özgürlüğü sağlama, estetik bakış açısı kazandırma, soru sorma ve tartışma ortamı yaratma, eğlence ortamı oluşturma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar seçici kodlama ile bütünleştirildiğinde “Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik uygun ortamlar” ana temasına ulaşılabilirdiği söylenebilir.

Şahinel (2002), eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı hedef alan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için “doğru soruyu sorma, yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma, olgu, görüş ve sebepler ile desteklenen usavurma arasındaki farklılığı öğretme, sınıf içi değerlendirme teknikleri, işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri, örnek olay/tartışma, diyaloglar, eleştirel düşünme stratejilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar” gibi strateji ve etkinliklerden yararlanılabileceğini ortaya koymuştur. İpşiroğlu (2002) ise, öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılması, düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi ile eleştirel düşünmenin kazandırılabilirdiğini belirtmiştir. İşler ve Bilgin (2002), yaratıcılığı geliştirmek için, çocuğun fikir ve çalışmalarına olumlu tutumlar sergilenmesi, bireysel farkların dikkate alınması, çocukların fikirlerini özgürce ifade etmesi için toplantılar düzenlenmesi, niçin sorularının günlük programın içine yerleşmesi, beyin fırtınası tekniğinin, açık uçlu soruların sık kullanılması, özgün düşüncelere ödül verilmesi gibi yöntemlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretim üyeleri, öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimini kazandırmak için yapılan etkinlikler arasında “okuma kültürüne yönlendirme, grup ve proje çalışmaları yaptırma, esnek ve hoşgörülü davranma, özgürlüğü sağlama, estetik bakış açısı kazandırma, soru sorma ve tartışma ortamı yaratma, eğlence ortamı oluşturma” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler alanyazınla karşılaştırıldığında, öğretim üyelerinin, “yaratıcı drama etkinliği, sınıf içi değerlendirme teknikleri, beyin fırtınası tekniğini uygulama, açık uçlu soruların sık kullanılması, niçin sorularının günlük programın içine yerleşmesi, özgün düşüncelere ödül verilmesi, olgu, görüş ve sebepler aracılığıyla muhakeme gücü kazandırma, düşünmeye ağırlık veren bir ders programı düzenleme” gibi etkinliklere dair görüş bildirmediklerini ortaya koyabilir. Bu durumda, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimi kazandırmak için yaptıkları etkinliklerin sınırlı olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, şahin, akmak ve Hacımustafaoğlu (2015), yaptıkları araştırmada akademisyenlerin öğretmen adaylarına eleştirel dűřünme becerilerini kazandırmada yapılabilecek uygulamalar hakkında teorik bilgilerinin üst düzey olmasına rağmen, uygulama düzeyinde çok fazla yeterli olamadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca akademisyenlerin yaptıkları uygulamalar dikkate alındığında çoğunlukla tartışma ve soru-cevap yöntemleri ile sınırlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Paul, Elder, Bartell ve diğerleri (1997), “California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations” adlı, ABD’de yaptıkları çalışmalarında, üniversite hocalarının %89’unun öğretilerinin temel amacının eleştirel dűřünme olduğunu savunduğunu, fakat %9’unun eleştirel dűřünmeyi derslerinde uyguladığını belirtmişlerdir. Lopez ve Whittington (2001), yaptıkları çalışmada, öğretim üyelerinin ders içi çalışmalarda düşük bilişsel düzeyde etkinliklere yer verdiklerini belirtmiştir. Kenç (2001), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, yaratıcı eğitimin uygulanması konusunda yeterli birikime sahip olmadıklarını göstermiştir. Erdamar ve Alpan (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uyguladığı etkinlikleri incelediklerinde, öğretmenlerin eleştirel dűřünmenin duyuşsal boyutuna ağırlık verdiklerini, bilişsel stratejileri daha az dikkate aldıklarını belirlemişlerdir. Yapılan bu araştırmalar, akademisyenlerin ve öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı dűřünme eğilimlerini kazandırmak için yaptıkları etkinliklerin sınırlı olduğunu ortaya koymasından bu çalışmayı da desteklemektedir.

**Öğretim Üyelerinin “Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Fakültedeki Programlarda Kazandırılmıyorsa Sizce Nedeni Nedir? Bunu Engelleyen Etmenler Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Eleştirel ve yaratıcı düşünme fakültedeki programlarda kazandırılmıyorsa sizce nedeni nedir? Bunu engelleyen etmenler nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri kodlara göre değerlendirilmiş ve bu kodlara yönelik alt ve ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar Tablo 84’te gösterilmiştir.

Tablo 84

*Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kodlar	Alt Temalar	Ana Tema
Uygulama eksikliği Sistemsal sorunlar. Müfredatların katılığı Özgür alanların azlığı Öğretim üyelerinin dersi anlatan konumda olması. Ders programlarının sınırlayıcı özellikleri. Kültürümüzün eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen nitelikleri. Öğretim üyelerinin bilgiye ulaşma zorlukları. Öğretim üyelerinin bilgisel açıdan yetersizlikleri. Üniversitelerde yapılan sınavların eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçmemesi	Uygulama eksikliği Sistem ve programlardaki eksiklikler Kültürel nedenler Bilgiye ulaşamama Öğretim üyelerinin yetersizliği Değerlendirmenin sınırlılığı	Bilgi, uygulama eksikliği ve sistemsal eksiklikler

Tablo 84 incelendiğinde, öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünmenin kazandırılmamasını engelleyen etmenlere yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar gösterilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyelerinin “Uygulama eksikliği, sistemsal sorunlar, müfredatların katılığı, özgür alanlarının azlığı, öğretim üyelerinin dersi anlatan konumda olması, ders programlarının sınırlayıcı özellikleri, kültürümüzün eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen nitelikleri, öğretim üyelerinin bilgiye ulaşma zorlukları, öğretim üyelerinin bilgisel açıdan yetersizlikleri, üniversitelerde yapılan sınavların eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçmemesi” kodları eksen kodlamasıyla değerlendirildiğinde bu kodların “Uygulama eksikliği, sistem ve programlardaki eksiklikler, kültürel nedenler, bilgiye ulaşamama, öğretim üyelerinin yetersizliği, değerlendirmenin sınırlılığı” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar

seçici kodlama ile bütünleştirildiğinde “Bilgi, uygulama eksikliği ve sistemsel eksiklikler” ana temasına ulaşılabilirdi söylenebilir.

Raths, Wasserman, Jonas, & Rothstein (1966), öğrencilerle basit ilişkin kuran veya kuramayan, öğretimi sadece göstererek ya da açıklayarak yapan, öğrencinin yanıtlarını kesen, övgü yerine azarlamayı tercih eden, öğrencinin kendine güvenini sarsan, derste çoğunlukla, üst düzey değil de öğrencilere bildiklerini hatırlayacakları türden sorular soran öğretmen davranışlarının eleştirel düşünmeyi engelleyeceğini ifade etmiştir. Kırıçoğlu (2002), yaratıcı düşünmeyi engelleyen etmenler arasında öğrenciye uygun olmayan araç gereçlerle çalışılması, ilgili kaynakların kullanılmaması, öğrencilerin gereksinim ve ilgileriyle bağdaşmayan konularda çalışmaya zorlanmaları, sınıfların kalabalık olması, öğrenciye ayrıntılı bilgi vermeden çalışmaya başlanması, araç-gereç, bilgi teknolojileri ve çalışma koşullarındaki yetersizlikler, öğretmenlerin öğrenciler için yeterli zaman ayırmaması, sınıf ortamının uygun olmaması, çevreden yararlanma olasılığının olmaması gibi etmenler öne sürmüştür. Sağlam ve Büyükuysal (2013), Türkçe öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları odak grup görüşmeleri sonucunda eleştirel düşünmenin önündeki engellerin başında ezberci eğitim-öğretim ortamı ve programı olduğunu, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı yaratamadıklarını, anlatıma dayalı bir yaklaşım izlediklerini ve bunun eleştirel düşünmeyi engellediğini vurgulamışlardır. Ayrıca, sürekli değişen sınav sistemlerinin, sınıftaki oturma düzeninin eleştirel düşünmeyi engellediği ve ezbere yönelttiği üzerinde durmuş, içinde yaşanan toplumsal kültürün, aile yapısının, sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünmeyi sınırlayıcı rol oynadığını belirtmişlerdir. Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu (2015), yaptıkları çalışmada, engellerin başında, sınıfların kalabalık olması, eğitim programlarının yoğun olması, öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ve eğitim düzeylerinin farklı olması gibi birçok faktörün etki ettiği sonucuna varmışlardır. Çakır'ın (2013) yaptığı çalışmada öğretim elemanları, öğrencilerin üniversiteye iyi yetişmiş, nitelikli bir şekilde gelmediklerini, sadece üst düzey düşünme becerileri değil temel düşünme becerileri bile etkili kullanmadıklarını ifade etmişler, öğrencilerin değerlendirilmesinde klasik yöntem daha kolay olduğu için klasik yöntemi alternatif değerlendirme yöntemlerine tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretim elemanları, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini bilerek ve isteyerek tercih etmediklerini ve olumsuz tutum içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada da, öğretim üyeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen etmenler arasında “öğretim üyelerinin bilgi eksikliği, uygulama eksikliği, öğretim üyelerinin dersi anlatan konumda

olması, üniversitelerde yapılan sınavların eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçmemesi” ifadelerine yer vererek kendilerine ilişkin özeleştiride bulunmuşlar, “sistemsel sorunlar, öğretim üyelerinin bilgiye ulaşma zorlukları, müfredatların katılığı, özgür alanların azlığı, ders programlarının sınırlayıcı özellikleri” ifadeleriyle sistemsel sorunlar üzerinde durmuşlar, “kültürümüzün eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen nitelikleri” ifadesiyle de aile kültürünün eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engellediği üzerinde durmuşlardır. Tüm bu yönleriyle yapılan araştırmaların bu çalışmayı desteklediği söylenebilir.

**Öğretim Üyelerinin “Öğretmen Adaylarına Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini Kazandıracak Ne Gibi Ders Dışı Etkinlikler Yapılıyor? Örnekler Veriniz. Bu Konuda Öğrencilere Nasıl Rehberlik Ediliyor?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandıracak ne gibi ders dışı etkinlikler yapılıyor? Örnekler veriniz. Bu konuda öğrencilere nasıl rehberlik ediliyor?” sorusuna yönelik görüşleri kodlara göre değerlendirilmiş ve bu kodlara yönelik alt ve ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar Tablo 85’te sunulmuştur.

Tablo 85

*Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kodlar	Alt Temalar	Ana Tema
Proje ödevleri veriyorum.	Ödev ve proje çalışmaları	
Uygulama yaptırıyoruz.	Film ve farklı kitaplara	Etkinliklere
Sergiler açmaya çalışıyoruz.	yönlendirme	katılımını sağlama
Film izlettiriliyor.	Konferansa katılımı sağlama	
Farklı kitaplara yönlendiriliyor.	Sergi açma	
Konferanslara katılmaları sağlanıyor.		

Tablo 85 incelendiğinde, öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönlendirecek ders dışı etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar gösterilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyelerinin “Proje ödevleri veriyorum, uygulama yaptırıyoruz, sergiler açmaya çalışıyoruz, film izlettiriliyor, farklı kitaplara yönlendiriliyor, konferanslara katılmaları sağlanıyor.” kodları eksen

kodlamasıyla değerlendirildiğinde bu kodların “Ödev ve proje çalışmaları, film ve farklı kitaplara yönlendirme, konferansa katılımı sağlama, sergi açma” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar seçici kodlama ile bütünleştirildiğinde “Etkinliklere katılımını sağlama” ana temasına ulaşılabilirdiği söylenebilir.

Çakır (2013), öğrenci ve öğretim elemanı ortak görüşüne göre, ders dışı (konferans, sempozyum, müze, tiyatro vb.) etkinliklerin öğrencilerin ufkunu açtığını belirtmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin, öğretim elemanları ile ders dışında vakit geçirdikleri zaman onları daha iyi tanıma imkanı bulacaklarını, sosyal ve kültürel olarak da kendilerini geliştirebileceklerini, bu tür ders dışı etkinliklerin öğrencilere farklı bakış açıları sunabileceğini, bütün bunların da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini ifade etmiştir. Ersükmen (2010), öğretmenlerle yaptığı görüşmede, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik, ders dışı etkinlik olarak, proje, performans, modelleme ve araştırma ödevleri, sorunlara çözüm yolu üretme, proje ve performans ödevlerini sergileme, yarışmalar düzenleme gibi etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Atay, Ekim, Gökkaya ve Sağım (2009), yaptıkları araştırmada, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Zaybak ve Khorshid (2006), öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumuna göre yaptıkları analiz sonucunda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çellek (2006), öğrenciye kitap okuma, sergi, müzeleri gezme, sinema, tiyatro, konserlere gitme gibi ders dışında da zaman ayırılmasının öğrenciyi yaratıcılık ve araştırma bağlamında özgür olmaya özendirceğini ifade etmiştir. Kökdemir (2012), eğitimde eleştirel düşünmenin etkilerini artırmak için internet kullanımı, konferanslar, çalışma grupları, akademik ve popüler dergilerin kullanımı gibi araçlardan faydalanılması gerektiğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde, Terenzini ve diğerleri (1995) de öğrencilerin ders dışı deneyimlerinin, eleştirel düşünmelerine üst düzey katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise, öğretim üyeleri, genel olarak, öğrencilere çok fazla ders dışı etkinlik yaptıramadıklarını belirtmişler, yaptırdıkları ders dışı etkinlikleri arasında da proje çalışmaları, sergi açma, konferansa katılımı sağlama, film izlettirme gibi etkinliklerden söz etmişlerdir. Tüm bu yönleriyle, öğretim üyelerinin ders dışı etkinlikleri önemli buldukları; fakat öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirecek farklı türden ders dışı etkinlikleri çok fazla uygulamadıkları söylenebilir.

**Öğretim Üyelerinin “Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Açısından Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Arasında Ne Gibi Farklılıklar Gözlemliyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Eleştirel ve yaratıcı düşünme açısından birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz?” sorusuna yönelik görüşleri kodlara göre değerlendirilmiş ve bu kodlara yönelik alt ve ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar Tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86

*Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kodlar (birinci sınıf)	Alt Temalar	Ana Tema
Daha ezberci ve itaatkar. Tek yönlü düşünüyorlar. Daha gelenekçi, daha kendi doğrularına sarılan ve onu şiddetle savunan bir tarzları olabiliyor. Farklı bakış açıları geliştirmiyor. Eleştirel ve yaratıcı düşünme konusunda daha gerideler. Bilgi, deneyim eksikliği var. Bilgiyi yorumlamıyorlar. Kaynaklara başvurmuyorlar. Farkında değiller. Merak etmiyorlar.	Farkındalıkları gelişmemiş Hazırbulunuşluğun olmaması Farklı bakış açıları geliştirmeme Geleneklere bağlı Bilgi birikimi eksikliği	Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişmemesi
Kodlar (dördüncü sınıf)	Alt Temalar	Ana Tema
Daha çok soru sormaya başlıyorlar. Farklı bakış açıları gelişiyor. Bakış açıları değişiyor. Değişim gözlemlenebiliyor. Bilgisi artıyor. Daha sorgulayıcı bakıyor. Birey olmaya çalışıyor. Sınırlarını aşıyor. Sorgulamaya başlıyor. Analiz edebiliyor. Daha esnek olabiliyor.	Sorgulamanın gelişmesi Farklı bakış açıları geliştirme Sınırlarını aşma Bilgi birikiminin artması Esnekliğin gelişmesi	Eleştirel ve yaratıcı düşünmede yeterliliğe ulaşma çabası

Tablo 86 incelendiğinde, öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme açısından birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki farklılıklara yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar gösterilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyelerinin birinci sınıf düzeyine yönelik “Daha ezberci ve itaatkar, tek yönlü düşünüyorlar, daha gelenekçi, daha

kendi dođrularına sarılan ve onu Őiddetle savunan bir tarzları olabiliyor, farklı bakıŐ aılları geliŐtirmiyor, eleŐtirel ve yaratıcı dűŐünme konusunda daha gerideler, bilgi, deneyim eksikliđi var, bilgiyi yorumlamıyorlar, kaynaklara baŐvurmuyorlar, farkında deđiller, merak etmiyorlar.” kodları eksek kodlamasıyla deđerlendirildiđinde bu kodların “Farkındalıkları geliŐmemiŐ, hazırbulunuŐluđun olmaması, farklı bakıŐ aılları geliŐtirmeme, geleneklere bađlı, bilgi birikimi eksikliđi” alt temalarıyla iliŐkili olduđu görűlmektedir. Bu alt temalar seçici kodlama ile bűtűnleŐtirildiđinde “eleŐtirel ve yaratıcı dűŐünmenin geliŐmemesi” ana temasına ulaŐılabildiđi sűylenbilir. Bununla birlikte, űđretim űyelerinin dűrdűncű sınıf dűzeyine yűnelik “Daha çok soru sormaya baŐlıyorlar, farklı bakıŐ aılları geliŐiyor, bakıŐ aılları deđiŐiyor, deđiŐim gűzlemlenebiliyor, bilgisi artıyor, daha sorgulayıcı bakıyor, birey olmaya çalıŐıyor, sınırlarını aŐıyor, analiz edebiliyor, daha esnek olabiliyor.” kodları eksen kodlamasıyla deđerlendirildiđinde bu kodların “Sorgulamanın geliŐmesi, farklı bakıŐ aılları geliŐtirme, sınırlarını aŐma, bilgi birikiminin artması, esnekliđin geliŐmesi” alt temalarıyla iliŐkili olduđu görűlmektedir. Bu alt temalar seçici kodlama ile bűtűnleŐtirildiđinde “eleŐtirel ve yaratıcı dűŐünmede yeterliđe ulaŐma çabası” ana temasına ulaŐılabildiđi sűylenbilir.

Yapılan çalıŐmada, űđretim űyeleri, birinci sınıf űđretmen adaylarının farkındalıđı geliŐmemiŐken, farklı bakıŐ aıllarıyla olayları yorumlayamazken, dűrdűncű sınıf űđretmen adaylarının farklı bakıŐ aılları geliŐtirdiđini; birinci sınıf űđretmen adayları geleneklere bađlıyken, dűrdűncű sınıf űđretmen adaylarının sınırlarını aŐtıklarını, sorgulama yeteneklerinin geliŐtiđini, esnekliđin arttıđını; birinci sınıf űđretmen adayları bilgi birikiminden yoksunken, dűrdűncű sınıf űđretmen adaylarının bilgi birikiminin arttıđını ifade etmiŐlerdir. Bu yűnleriyle, űđretim űyelerinin gűrűŐlerine gűre, dűrdűncű sınıf űđretmen adaylarının birinci sınıf űđretmen adaylarına gűre eleŐtirel ve yaratıcı dűŐünme eđilimlerinin daha çok geliŐtiđi sűylenbilir. Buna benzer Őekilde, yaptıđı çalıŐmada akır (2013), űđrenci ve űđretim elemanı gűrűŐlerine gűre űniversite űđrencilerinin aldıkları űniversite eđitimi ile űst dűzey dűŐünme becerilerinin geliŐtiđini ifade etmiŐtir.

**Öğretim Üyelerinin “Üniversite Düzeyinde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Geliştirilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Görüşleri.** Öğretim üyelerinin “Üniversite düzeyinde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri kodlara göre değerlendirilmiş ve bu kodlara yönelik alt ve ana temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlar Tablo 87’de sunulmuştur.

Tablo 87

*Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Yönelik Ana Tema, Alt Temalar ve Kodlar*

Kodlar	Alt Temalar	Ana Tema
Derslerin ezberci olmaması gerekir. Dersler yaşamla ilişkili olmalı. Projelere yönelik etkinlikler. Uygulamaların daha çok artması. Ders dışı sosyal etkinliklerin artması. Daha çok özgür alanlar yaratılmalı. Öğrencinin kendini ifade etmesine izin verilmeli. Onları sınırlandırmayarak özgür düşünceleri sağlanmalı. Kitapla ilişkisi güçlendirilmeli. Özgür oldukları hissettirilmeli. Nesnel düşünce kazandırılmalı. Kendi düşüncelerimizi dayatmama.	Özgürlüğü sağlama Uygulamaya yönelik etkinlikler Nesnel düşünmeyi sağlama Sosyal etkinlikler oluşturma İfade özgürlüğü sağlama Düşünceleri dayatmama Kitapla ilişkisini güçlendirme	Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri için uygun ortam

Tablo 87 incelendiğinde, öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlar gösterilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyelerinin “Derslerin ezberci olmaması gerekir, dersler yaşamla ilişkili olmalı, projelere yönelik etkinlikler, uygulamaların daha çok artması, ders dışı sosyal etkinliklerin artması, daha çok özgür alanlar yaratılmalı, öğrencinin kendini ifade etmesine izin verilmeli, onları sınırlandırmayarak özgür düşünceleri sağlanmalı, kitapla ilişkisi güçlendirilmeli, özgür oldukları hissettirilmeli, nesnel düşünce kazandırılmalı, kendi düşüncelerimizi dayatmama.” kodları eksen kodlamasıyla değerlendirildiğinde bu kodların “Özgürlüğü sağlama, uygulamaya yönelik etkinlikler, nesnel düşünmeyi sağlama, sosyal etkinlikler oluşturma, ifade özgürlüğü sağlama, düşünceleri dayatmama” alt temalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt temalar seçici kodlama ile bütünleştirildiğinde “Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri için uygun ortam” ana temasına ulaşılabilirdiği söylenebilir.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990), eleştirel düşünmenin öncelikle öğrencinin yaşamında temel bir değer haline getirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Costa (1984), öğrencilerin, bir problemi çözmeye çalıştıklarında, varsayımları tartıştıklarında, neden-sonuç ilişkisi kurduklarında üst düzey düşünme becerisinin ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Swartz (1987), çocuğun doğuştan getirdiği karşılaştırma, değerlendirme ve etkili bir şekilde karar verme süreçlerinin eğitim sistemi içinde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Kökdemir (2012), eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan derslerin hem içerik olarak yeniden düzenlenmesi hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Doğan (2012), yaratıcılığın geliştirilmesinde, öğrenci merkezli bir anlayış ve bireysel farkları dikkate alan eğitim programları geliştirilmesi gerektiğini, öğretim etkinliklerinin de bu anlayışa uygun olarak planlanması ve bunu sağlayabilmek için öğretmen yetiştirme anlayışının da değiştirilmesi gerektiğini, okullarda hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecekleri etkinliklere yer verilmesi hem de öğrencilerin bu düşüncelerini yaşama geçirmelerinde etkili olabilecek bilimsel bilgilerin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu'nun (2015) yaptıkları araştırmada, akademisyenler, derslerde uygulamak istedikleri çalışmalarını yapabilmeleri için YÖK tarafından eğitim programlarının yenilenmesi, üniversitelerde sınıf ortamlarının uygun şekilde tasarlanarak düzenlenmesi, öğretim üyelerine verilen ders yükünün ve sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ile öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlanması gibi çeşitli öneriler ileri sürmüşlerdir. Özsevgeç ve Altun'un (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmenler, alternatif fikirlere saygı, rehberlik ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik uygun etkinliklerin kullanılmasını önermişler, öğrenme ortamındaki özgürlüğün de eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları eğitim ortamı dışında okuma alışkanlığının da eleştirel düşünmeyi geliştireceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda, konu bağlamına uygun farklı yöntem ve tekniklerle derslerin işlenmesinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Çakır (2013), üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olabilmesi için, öğretim elemanlarının, bu becerilerin eğitimine daha erken yaşlarda başlanması gerektiğine inandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda, öğretim elemanlarının, ders içeriklerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekler nitelikte belirlenmesi gerektiğini, öğretim stratejilerine ve programlara yönelik bazı çalışmaların yapılması gerektiğini dile getirdiklerini ifade

etmiştir. Bu çalışmada da öğretim üyelerinin, “özgürlüğü sağlama, uygulamaya yönelik etkinlikler, ifade özgürlüğü sağlama, kitapla ilişkisini güçlendirme, düşünceyi dayatmama, nesnel düşünmeyi sağlama, sosyal etkinlikler oluşturma” ifadelerini kullanmaları, diğer araştırmaların da bu çalışmayı desteklediğini gösterebilir.

Öğretim üyelerinin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin kısmen bilgi sahibi olduğu, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğrencilere kazandırmalarına yönelik yaptıkları etkinlikler ve ders dışı etkinliklerin ilgili alanyazınla karşılaştırıldığında sınırlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, öğretim üyeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen etmenleri ortaya koymuşlar ve bu etmenler arasında, öğretim üyelerinin bilgi eksikliği, uygulama eksikliği, öğretim üyelerinin dersi anlatan konumda olması, üniversitelerde yapılan sınavların eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ölçmemesi gibi güçlükleri ifade ederek kendilerine ilişkin özeleştiri de bulunmuşlardır. Tüm bu yönleriyle, öğretim üyelerinin, kendilerinin de ifade ettiği gibi eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimi hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına kısmen kazandırdıkları sonucuna ulaşılabılır.

Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tanımı, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyin özellikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine hangi düzeyde sahip olduklarına ilişkin kısmen bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılabılır. Bu çalışmada öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimine kısmen sahip olduğu, derslerinde ve ders dışı etkinliklerinde uygulamalara çok yer vermedikleri, dersi anlatan konumunda oldukları, değerlendirmelerini klasik yöntemlerle yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda, yine öğretim üyeleriyle görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının farklı aile kültürlerinden gelmesi, öğretim üyelerinin bilgiye ulaşmadaki sorunları, sistemseller sorunlar, programdaki eksiklikler öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmesini engellemiş olabilir. Benzer şekilde, alanyazın tarandığında, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin gelişememe nedenleri, kültürel nedenler, ders içi ve dışı etkinliklere az yer verilmesi, öğrencilerin okul hayatları boyunca ezberci eğitim anlayışına maruz kalmaları, ders programlarının uygulamaya yönelik değil teoriye dayalı olması, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması, düşünmeye ağırlık veren ders programının olmaması, öğrencileri değerlendirmede klasik yöntemlere başvurma,

programdaki eksiklikler, öğretim üyelerinin bilgi eksikliği olabilir (Yeşilpınar ve Doğanay, 2004; Swartz, 1987; İpşiroğlu, 2002; Çakır, 2013; Ennis, 1987b, Çellek, 2006). Daha ayrıntılı bir açıklamayla, Yeşilpınar ve Doğanay (2004), yaptıkları araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünmenin boyutları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olmasını, eğitim yaşantılarını geçirdikleri ortamın ve içlerinde buldukları kültürün eleştirel düşünme becerisinin gelişimini yeterince desteklememesinin bu görüşlerinde etkili olduklarını açıklamıştır. Swartz (1987), aile ortamından başlayarak okul türü öğrenmeler içinde çocuğun duygusal olarak desteklenmesi, yeterli bilişsel kapasiteye erişmesi gerektiğini belirtmiş, çocuğun yaşadığı etkileşimli deneyimlerin onun eleştirel düşünme becerisini kazanmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. İpşiroğlu (2002) ise, öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılması, düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi ile eleştirel düşünmenin kazandırılabilirliğini belirtmiştir. Çakır (2013), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemesinin nedenini, yüksek öğretimde üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olması, eğitim ortamlarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmaması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının alışılmış olan ezberci yaklaşımdan kopamayışları olarak açıklamıştır. Aynı zamanda, öğretim üyelerinin, öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemi yerine, klasik yöntemi tercih ettiklerini vurgulamıştır. Ennis (1987b), eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde başat problemlerin olduğunu belirtmiş, bu durumun gerek eğitim sistemi ve programların gerekse öğrencilerin düzeyi ve öğreticilerin niteliğiyle ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Çellek (2006), Maria Montessori'nin "eğitim öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleriyle gerçekleşir" sözcüklerine yer vererek uygulama dersi esnasında öğrenileceklerin, teori dersinde öğrenilecekler kadar önemli olduğunu ifade etmiş, yaparak yaşayarak öğrenmenin en önemli öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmiştir.

Keleşoğlu (2016), çalışmasında öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi engelleyen etmenler arasında en çok öğretim üyelerinin kalıplaşmış davranışları, ekonomik yetersizlikler, ezberci eğitim uygulamaları, baskı ortamı ve katı kurallar, ders sayısının çokluğu, okulun sosyo-kültürel ortamı, fiziksel ortamın yetersizliği, yapamama kaygısı, çevrenin olumsuz bakışı, sınav odaklı eğitim, eğitim programı, kendini ifade etme zorluğu, zaman yetersizliği ve fırsat eşitsizliği gibi ifadelerle yer verdiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda Keleşoğlu'nun (2016) çalışmasında öğretmen adayları, öğretmen

yetiştirme programlarının yaratıcı düşünme becerisine herhangi bir katkısı olmadığını ifade etmişler, bu durumun nedenleri olarak ezberci kalıplaşmış eğitim sisteminin devam etmesi, yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olması ve sınav odaklı bir eğitim verilmesini göstermişlerdir. Arenofsky (Akt: Yeloğlu, 2007), yaratıcılığı yok eden nedenleri, çevre, eleştiri, kuşku, rutinlik, stres, zaman ayarlamasındaki sıkıntılar olarak belirtmiştir. Ersükmen (2010), yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli yöntemleri tercih etmesinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini, görüşmeye katılan öğretmenlerin uyguladıkları ders içi ve dışı etkinliklerin öğrencinin yaratıcılığı üzerine olumlu etki yapabileceğini öne sürmüştür. Ekim, Gökkaya ve Sağım (2009), Zaybak ve Khorshid (2006), Terenzini ve diğerleri (1995), yaptıkları çalışmalarda, ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Nitel sonuçlara göre, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin birinci sınıf öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise, öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, birinci sınıf öğretmen adaylarının bilgi eksikliği, deneyim eksikliği, hazırbulunuşluklarının olmaması, farkındalıklarının olmaması, bilgiyi yorumlayamamaları, aile kültürünün egemen olması, gelenekçi olmaları, araştırmamaları, kaynaklara başvurmamaları ve meraklı olmamaları eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olmasıyla ilişkili olabilirken; dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise, sorgulamaya başlamaları, farklı bakış açıları geliştirmeleri, bilgi birikimlerinin artması, sınırlarını aşmaları, analiz edebilmeleri, daha esnek davranmaları eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmesiyle ilişkili olabilir. Yaratıcı düşünme eğilimi ise, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde, öğretim üyeleri, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Fakat, bu çalışmada, nicel bulgularla birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularla da, yaratıcı düşünme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri ile nicel ve nitel araştırma bulgularını desteklememektedir.

Tüm bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, birinci ve dördüncü sınıf Temel Eğitim, Fen ve Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin

özbildirim tarzı ölçeklerle değerlendirildiğinde yüksek düzeyde olduğu, Eğitim Bilimleri Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek, yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak, nitel araştırmada, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin genel olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, yaratıcı düşünmeye ilişkin eğitim bilimleri bölümü öğretmen adayları için nitel verilerin sonuçları nicel verilerin sonuçlarını desteklemektedir. Diğer bölümler için, öğretmen adaylarının özdeğerlendirmeleriyle derinlemesine gözlemler yoluyla gerçekleştirilen değerlendirmelerde farklılıklar olabileceğini ve öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeyleri değerlendirilirken farklı bilgi kaynaklarından eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine yönelik bilgiler edinilmesinin faydalı olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, nicel verilerden elde edilen sonuçlara bakıldığında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ile birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark yok iken dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir şekilde yüksektir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre ise, birinci sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ile dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin benzer olduğu, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha olumlu olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, nitel verilerden elde edilen sonuçların, nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Aynı zamanda, nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğiliminden yüksek ve düşük puan alan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimine ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin dördüncü sınıflarda ölçekten yüksek puan alan öğretmen adaylarının düşük puan alan öğretmen adaylarına göre daha çok alt temalarda yoğunlaştığı, yüksek puan alan adayların daha çok yorum yaptığı bulunmuştur. Bu duruma göre ise, nitel araştırma bulgularının nicel araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin birinci sınıflarda ölçekten yüksek puan alan öğretmen adaylarının düşük puan alan öğretmen adaylarına göre daha çok yorum yaptığı; fakat bu farkın dördüncü sınıf öğretmen adayları kadar çok olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu araştırmadan sonra ele alınacak ilerideki araştırmalara öneriler sunulmuştur.

#### Sonuç

Bu araştırmada, birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri likert tipinde olan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçekleriyle geniş bir çalışma grubu içinde (n=507), farklı sınıf düzeylerinde (birinci ve dördüncü sınıf) ve dört farklı bölümde (Temel Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim Bilimleri) öğrenim gören öğretmen adaylarına ileri istatistiksel teknikler kullanılarak sınanmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ne düzeyde sahip olduğuna yönelik derinlemesine bir veri elde etmek, uç puanlar arası farklılığı görmek ve nicel araştırma istatistiklerinin yorumlanmasına katkı sağlaması için dört farklı bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında uygulanan EDÖ ile NKYÖ ölçeklerinden en yüksek ile en düşük puanı alan 94 öğretmen adayına, en az 4 kişi olmak üzere ve 30 ile 45 dakikalık zaman aralıklarında uzman görüşü alınarak oluşturulan sorular dahilinde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmada dört farklı bölümde derse girmekte olan her bir bölümden iki öğretim üyesi olmak üzere toplamda 8 öğretim üyesiyle de görüşme yapılmıştır. Araştırma süreci içinde öğretmen adayları ve öğretim üyelerinden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Çalışmanın bulgularından yola çıkarak alt problemlere yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda listelenmiştir:

## Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

### Birinci ve dördüncü sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Yönelik Sonuçlar

1. Temel Eğitim Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeydedir.
2. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeydedir.
3. Eğitim Bilimleri Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzeyde, yaratıcı düşünme eğilimleri orta düzeydedir.
4. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri yüksek düzeydedir.

## İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

### Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar

1. Birinci sınıf öğretmen adayları ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t(505) = -3.17, p < .05, d = .28$ ). Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 169.45$ ) eleştirel düşünme eğilimi, birinci sınıf öğretmen adaylarından ( $\bar{x} = 164.40$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
2. Birinci sınıf öğretmen adayları ve dördüncü sınıf adayları arasında yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t(505) = -2.95, p < .05, d = .30$ ).

## Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

### Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar

1. Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t(505) = -.78, p > .05, d = .08$ ).
2. Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t(505) = -2.95, p < .05, d = .30$ ). Erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 26.74$ ) yaratıcı düşünme eğilimi kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{x} = 21.79$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

### Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar

1. Bölümlere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ( $F(3, 503) = .53, p > .05, \eta^2 = .00$ ).
2. Bölümlere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(3, 503) = 2.97, p < .05, \eta^2 = .02$ ) anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler, yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %2'sini açıklamaktadır. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarının ( $\bar{x} = 24.88$ ), Eğitim Bilimleri bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarından ( $\bar{x} = 18.20$ ) anlamlı bir şekilde yüksektir. Temel Eğitim ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümüne devam etmekte olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

### **Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar**

1. Üniversiteye yerleştirilme puanına göre birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki vardır.
2. Genel not ortalamasına göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki vardır.
3. Eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile üniversiteye yerleştirilme puanı ( $r = .07$ ,  $p > .05$ ) ve yaratıcı düşünme toplam puanları ile üniversiteye yerleştirilme puanı ( $r = -.02$ ,  $p > .05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
4. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile genel not ortalaması ( $r = -.04$ ,  $p > .05$ ) ilişkili değilken yaratıcı düşünme toplam puanları ile genel not ortalaması ( $r = -.21$ ,  $p < .05$ ) düşük düzeyde negatif yönde ilişkilidir.

### **Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Mezun Oldukları Ortaöğretim Okul Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar**

1. Her iki sınıf düzeyinde yer alan öğretmen adayların mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = .00$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = .00$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

### **Birinci ve Dördüncü Sınıftaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasında Üniversite Sınavı Giriş Puan Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Sonuçlar**

1. Öğretmen adayların üniversite sınavı giriş puan türlerine göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = 1.06$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ) ve yaratıcı düşünme eğilimi toplam puanlarında ( $F(2, 504) = 1.89$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ) anlamlı bir farklılık yoktur.

## **Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

### **Birinci ve Dördüncü Sınıfta Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Ne Düzeyde Sahip Olduklarına Yönelik Görüşlerinin Sonuçları**

1. Birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tanımı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyin özellikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin kısmen bilgi sahibi olduğu söylenebilir.
2. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünmenin tanımı, eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik daha çok yorum yaptığı söylenebilir.
3. Birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmenin tanımı, yaratıcı düşünen bireyin özellikleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin benzer yorum yaptığı söylenebilir.
4. “Eleştirel düşünme ölçeği” ve “Ne kadar yaratıcısınız” ölçeklerinden yüksek ve düşük puan alan öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde ölçeklerden yüksek puan alan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin daha çok bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ölçeklerden yüksek puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarının düşük puan alan birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok yorum yaptığı; fakat bu farkın dördüncü sınıf öğretmen adayları kadar çok olmadığı söylenebilir.

## **Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

### **Öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini ne düzeyde kazandırdığına ilişkin öğretim üeleri görüşlerinin sonuçları**

1. Öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tanımı, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyin özelliklerine ilişkin kısmen bilgi sahibi oldukları söylenebilir.
2. Öğretim üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandırmak için yaptıkları etkinliklerin sınırlı olduğunu ortaya koyabilir.

3. Öğretim üyeleri, uygulama eksikliği, sistem ve programlardaki eksiklikler, kültürel nedenler, bilgiye ulaşamama, öğretim üyelerinin yetersizliği yönünde görüş bildirerek fakülteadaki programlarda yaratıcı ve eleştirel düşünmenin kazandırılmama nedenlerini ortaya koymuşlardır.
4. Öğretim üyeleri, ders dışı etkinliklerde, ödev ve proje çalışmaları, film ve farklı kitaplara yönlendirme, konferansa katılımı sağlama yönünde görüş bildirerek yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin kazandırılmasına yönelik olarak çok fazla etkinlik örneği verememişlerdir.
5. Öğretim üyelerinin dördüncü sınıf öğretmen adaylarında birinci sınıf öğretmen adaylarına göre eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha çok geliştiğini belirttikleri söylenebilir.
6. Öğretim üyeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişmesi için özgürlüğü sağlama, uygulamaya yönelik etkinlikler, nesnel düşünmeyi sağlama, sosyal etkinlikler oluşturma, ifade özgürlüğü sağlama, düşünceyi dayatmama yönünde görüş bildirerek önerilerini ortaya koymuşlardır.

## Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri öz bildirim tarzı ölçeklerle değerlendirildiğinde yüksek düzeyde, yapılan görüşmelerle ise eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olması bulgusundan yola çıkılarak hizmet öncesi eğitimde öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi, bu programlarda teori derslerinin yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik uygulamaya yönelik derslerin sayısının artırılması sağlanabilir. Aynı zamanda, öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına kazandırabilmeleri için bilinçli olmaları gerekir. Bu anlamda, gerek ders içi etkinliklerde gerekse ders dışı etkinliklerde öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandıracak uygulamalara yer vermeleri, öğretmen adaylarını klasik değerlendirme yöntemleri yerine alternatif ölçme araçlarından yararlanarak değerlendirmeleri sağlanabilir.

2. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminden anlamlı bir şekilde yüksek olması bulgusuna dayalı olarak, birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının önceki öğretim kademeleri olan ilköğretim ve ortaöğretim yıllarında, eleştirel düşünme eğilimlerini kazanmaları sağlanabilir. Bu anlamda, öğrencilerin, eleştirel düşünen, sorgulayan, özgür, bağımsız, tarafsız düşünen bireyler olabilmeleri adına, okullardaki öğrenme ortamlarının bu düşünme eğilimlerini öğrencilere kazandırmak adına düzenlenmesi, bu öğrencilerin yetişmesinden sorumlu olan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerle eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazanmalarının

sağlanması önerilebilir. Birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmaması bulgusundan yola çıkılarak, üniversite eğitiminde öğretmen adaylarının bir sorunu, bir problemi çözmeye yönelik çok sayıda fikir üretip, bu fikirler arasından en uygun olanını seçme ve özgün düşünceleri sağlanarak yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için öğrenme ortamlarında gerek ders içi ve gerekse ders dışı uygulamaların uygun yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi önerilebilir.

3. Erkek öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek çıkması ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin Eğitim Bilimleri'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminden anlamlı bir şekilde yüksek çıkması bulgularına dayalı, kadın öğretmen adayların yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmek adına ifade özgürlüğünün sağlanması, kadın öğretmen adaylarının düşüncelerini rahat bir şekilde ortaya koyabilmesi için baskının ortadan kalkması ve Eğitim Bilimleri'nde (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmek adına, bu bölümde derse giren öğretmen üyelerinin yaratıcı düşünme konusunda bilinçlendirilmesi, derslerin daha çok uygulamaya dönük olması önerilebilir.

4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına öğretim üyelerinin kısmen kazandırıyor olması bulgusundan yola çıkılarak, öğretim üyelerinin hizmet içi eğitimle eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik bilgi düzeyinin artırılması, öğretim üyelerinin ders içi ve ders dışı etkinlikleri bu düşünme eğilimlerine yönelik düzenlemeleri, öğretmen adaylarının özgür, özgün, tarafsız, bağımsız düşünen bireyler olmalarının önemi konusunda farkındalıklarının gelişmesi sağlanabilir.

## Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada, 94 öğretmen adayıyla yapılan odak grup görüşmesiyle öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda, ileride katılımcı sayısının artırıldığı ya da deneysel müdahalelerin yapıldığı araştırmalar yapılabilir.
2. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, birinci ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma likert tipinde olan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçekleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekler dışında, farklı ölçekler kullanılarak da araştırmalar yapılabilir.
3. Erkek öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminin Eğitim Bilimleri’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğiliminden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite sayısı artırılarak ve diğer bölümlerin de katıldığı araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretim üyelerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini öğretmen adaylarına kısmen kazandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada sekiz öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır. Bu anlamda, ileride yapılacak olan araştırmalarda öğretim üyelerinin sayısı artırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Açışlı, S. (2015). Investigation of teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 9(1), 23-47.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Afşar, T. (1992). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçatepe, A. G. (2013). *Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümü Akademisyenlerinin Yükseköğretimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aksoy, G. (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. V. Sönmez (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 191–230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers’ educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.

- Altun, E. ve Özsevgeç, T. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. White Plains: Longman.
- Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 49-63). New York: Macmillan.
- Argun Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.
- Atay, S., Ekim, E., Gökkaya, S. ve Sağım, E. (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-46.
- Avrupa Birliği (2007). *Common European principles for teacher competences qualifications*. Web:<http://europe.eu.int/comm/dgs/educationculture>. 12.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Aybek, Ö. G. D. B. ve Çelik, Ö. G. D. M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-Geaygö) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-111.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aykaç, N. (2004). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19.
- Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *In The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 63-76). New York: Palgrave Macmillan.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 43-55.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık* (O. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49, 270-276.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Ortamda Materyal Tasarlarken İşbirlikli Çalışmalarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(2), 203-219.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1974). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGrawhill.
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice*. London: Upper Saddle River.
- Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb, & J. Wyckoff. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176-216.
- Boz, İ. ve Yılmaz, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-81.
- Brown, T. (2004). Higher order thinking skills. In J. L. Kincheloe & K. W. Danny (Eds.), *Critical Thinking and learning: An Encyclopedia for parents and teachers*. (pp. 458-463). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 234-255). New York: Atherton.

- Bruno, K., & Allen, B. A. (1992). Toward an understanding of higher-order thinking among minority students. *Psychology in the Schools*, 29(3), 273-280.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- California Academic Press (2016). *California critical thinking skills. Test the gold standard critical thinking skills tests for undergraduate and graduate programs: User manual and resource guide*. San Jose: Insight Assessment.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Cemaloğlu, N. (2017). Eğitim Sisteminde Öğretmenliğin Rolü ve Özellikleri. Ç. Özdemir ve S. Arslangilay (Editörler), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 233-255). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chaffee, J. (1990). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). *Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness*. Cambridge: Working Paper.
- Cogan, R. (2004). Critical thinking: Step by step. In W. Hughes & J. Lavery (Eds.), *Critical thinking: An Introduction to the basic skills* (pp. 39-59). Canada: Broadview Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Costa, A. (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 1, 57-62.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Assessing and reporting on habits of mind*. Alexandria: ASCD.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *The Creativity Research Handbook*, 1(84), 114-124.

- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning*. London: Kogan Page Limited.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 5(4), 655-681.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çekin, A. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-46.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1), 02-04.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 4-11.
- Çetin Z. ve Koyuncuoğlu B. (2013). *İz Bırakmak Çocuk Sanat ve Yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 144-154.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 93-108.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Daniels, R. (2004). *Nursing fundamentals: Caring & clinical decision making*. USA: Taylor & Francis.
- Davashgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerinde Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 53-68.

- David, J. L. (1992). Realizing the promise of technology: The need for systemic education reform. In R. J. Anson (Ed.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (pp. 137-154). Eric Document: 376557.
- Davis, G. A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology, 14*(3), 257-274.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Routledge.
- De Bono, E. (1987). *The direct teaching of thinking as a skill. thinking skills instruction: Concept and techniques*. Washington: National Education Association.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. UK: Harper Collins Publishers.
- De Bono, E. (1997). *Düşünce Gücü Yaratıcı Düşüncenin Sırları* (F. Gürsu, Çev.). İstanbul: ABC Kitabevi.
- De Bono, E. (2010). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Penguin.
- Dellas, M., & Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin, 73*(1), 55-60.
- Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 65-75.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Denzin N. K., & Lincoln Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE.
- Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: Heath And Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (M. S. Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Dewey, J. (1998). *The beginnings of the modern tradition of critical thinking*. USA: Dover Publications.
- Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal, 25*(2), 225-243.
- Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Milli Eğitim Dergisi, 149*, 23-45.
- Doğan, N. (2016). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 167-196). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı Öğrenme. A. Şimşek (Editör), *Sınıfta Demokrasi* (ss. 169-175). Ankara: Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. (2017). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. A. Doğanay (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 328-380). Ankara: PegamA Yayıncılık.
- Donald, J. G. (1992). The development of thinking processes in postsecondary education: Application of a working model. *Higher Education*, 24, 413-430.
- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin Yaratıcılıkla Olan İlişkisi ve Yeniliği Geliştirme Süreci. *Yönetim ve Ekonomi*, 16(1), 57-71.
- Durnacı, Ü. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 1-14.
- Eisenman, J. ve Gordon, J. (1995). *An evaluation of the higher order thinking skills program with fourth and fifth grade students*. Education Consolidation Improvement Act Chapter 1: Higher Order Learning.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu, J. ve Özkılıç, R. (2016). Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 25-36.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 34-57.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 91-110.
- Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2006). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 73-87.
- Ennis, R. H. (1987a). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: Freeman & Co.
- Ennis, R. H. (1987b). Critical thinking and the curriculum. In M. Heiman & J. Slomianko (Eds.), *Thinking skills instruction: Concept and techniques* (pp. 31-40). Washington: A National Education Association Publication.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.

- Ennis, R. H. (1992). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2017). Eleştirel Düşünme Algısı: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. G. D. E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- European Court of Human Rights (2018). <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=reports&c=sayfasından> erişilmiştir.
- Facione, P. A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70, 253-261.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts?* Millbrae: California Academic Press.
- Fischer, S. C., & Spiker, V. A. (2000). *A framework for critical thinking research and training*. USA: Army Research Institute.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73.
- Fox, J. R., & Schirmacher, R. (2012). *Art and creative development for young children*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Gardner, H. (1997). The key in the key slot: Creativity in a Chinese key. *Journal of Cognitive Education*, 6, 15-36.
- Gardner, J. N., Jewler, A. J., & Barefoot, B. O. (2008). *Your college experience: Strategies for success*. USA: Cengage Learning.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler* (R. Mergenci ve B. Onur, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.

- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking. Advanced school of education at teacher's college*. USA: Columbia University.
- Golovin, N. E. (1963). *The creative person in science: Creativity and its cultivation*. New York: Harper.
- Gopinathan, S., & Sharpe, L. (2007). The teacher is the key: Professionalism and the strategic state. In E. Thomas (Ed.), *Teacher education dilemma and prospects* (pp. 23-33). London, England: Routledge.
- Gözcü-Reyhan, Ö. (2018). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, Problem Çözmeye Yönelik Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh analyzing and understanding data*. Boston: Pearson.
- Gretsov, A. G. (2008). *Creativity training for upper-form pupils and students*. Petersburg: St. Pete.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. London: Teachers College Press.
- Guffey, M. E. (2010). *Business communication*. USA: Cengage Learning.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37-59). Chicago: Aldine.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gündüz, H. B. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. M. D. Karlı (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (ss. 34-53). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Gürol, M. A. (2006). *Küresel Arena'da Girişimci ve Girişimcilik*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Haefele, W. J. (1962). *Creativity and innovation*. New York: Reinhold.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Halpern, D. F. (1987). Thinking across the disciplines: Methods and strategies to promote higher-order thinking in every classroom. In M. Heiman & J. Slomianko (Eds.), *Thinking skills instruction: Concept and techniques* (pp. 69-77). Washington: National Education Association.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hargreaves, D. (2012). What do we mean by creativity and creative thinking? In H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfield, D., & Hargreaves (Eds.), *Young children's creative thinking*. (pp. 15-26). London: SAGE Publications.
- Harris, D. H., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri (Malatya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116.
- Heilman, K. M. (2005). *Creativity and the brain*. New York: Taylor & Francis Group.
- Hitchcock, D. (2002). The practice of argumentative discussion. *Argumentation* 6(3), 287-298.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Boca Raton: CRC Press.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell.
- Hurson, T. (2007). *Think better: An innovator's guide to productive thinking*. USA: McGraw-Hill.
- Isbell, R. T., & Raines S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Canada: Thomson Delmar Learning Printed.

- Ivie, S. D. (1998). Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, 82(1), 35-42
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu: Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- Kalburan, N. C. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kale, N. (1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. *Yaşadıkça Eğitim*, 28, 1-12.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı, 8.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme ve Düzeni ve Türkiye Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karalı (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 244-266.

- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitim Programının Tasarımı, Denenmesi ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kemp, C. G. (1963). Improvement of critical thinking in relation to open-closed belief systems. *The Journal of Experimental Education*, 31, 321-323.
- Kenç, F. (2001). *Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kılıç, H. E. ve Şen, A. İ. (2014). Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fizik Öğretiminin Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 13-30.
- Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kitzinger, J., & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 156-172). London: SAGE.
- Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Koray, Ö. (2004). Fen Eğitiminde Yaratıcılık Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Eređli Eğitim Fakóltesi*, 40, 580-599.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakólterinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kosgei, A., Mise, J. K., Odera, O., & Ayugi, M. E. (2013). Influence of teacher characteristics on students' academic achievement among secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 76-82.
- Kökdemir, D. (1999). "Satanistler" ve kurbanları üzerine: Sebep-sonuç ilişkilerini ararken kaybolmak. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 655, 19.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003a). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.
- Kökdemir, D. (2003b). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. Ulusal Kimliğin Semboller ve Erovizyonla Temsili. *PiVOLKA*, 21(7), 16-19.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (2014). Introduction. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, S. & M. Böhmer (Eds.), *Teachers' professional development assessment, training, and learning*. (pp. 1-5). Rotterdam: Sense Publishers.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: SAGE.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lai, E. (2011). *Critical thinking: A literature review research Report*. Hong Kong.
- Lau, S., & Li, W. L. (1996). Peer status and perceived creativity: Are popular children viewed by peers and teachers as creative? *Creativity Research Journal*, 9(4), 347-352.
- Levy, D. A. (2010). *Tools of critical thinking: Metathoughts for psychology*. Long Grove: Waveland Press.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, J., & Whittington, M. S. (2001). Higher-order thinking in a college course: A case study. *Nacta Journal*, 22-29.
- Maier, N. R. F, (1937). Reasoning in rats and human beings. *The Psychological Review*, 44, 365-378.
- May R. (2015). *Yaratma Cesareti (A. Oysal, Çev.)*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.
- Mayesky, M. (1995). *Creative activities for young children*. USA: Delmar Publishers.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson.

- McKown, L. K. (1997). Improving leadership through better decision making: Fostering critical thinking (No. AU/ACSC/0506/97-03). Air Command And Staff Coll Maxwell Afb Al.
- McPeck, J. E. (1984). Stalking beasts, but swatting flies: the teaching of critical thinking. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 28-44.
- Mead, M. (1959). *Creativity in cross-cultural perspective: Creativity and its cultivation*. New York: Harper.
- MEB (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi*. Ankara: MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB (2006a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Drama Çalışmaları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2006b). *Milli Eğitim Şuraları (1921-2006)*. <http://www.ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm> (Milli Eğitim Şuraları). 18.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Mednick, S. A., & Mednick, M.T. (1967). *Examiner's manual: Remote associations test*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mills, C. J., Stork, E. J., & Krug, D. (1992). Recognition and development of academic talent in educationally disadvantaged students. *Exceptionally*, 3, 165-180.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking. An exploration of theory and practice*. Madison Avenue: Routledge Taylor & Francis Group.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş* (S. Karakas, Çev.). Ankara: Meteksan.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.

- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational leadership*, 50(7), 8-12.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 43-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *The practitioner's guide to teaching thinking series: Evaluating critical thinking*. USA: Midwest Publications.
- O'Tuel, F. S., & Bullard, R. K. (1993). *Developing higher order thinking in the content areas K-12*. USA: Critical Thinking Books and Software.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- O'Connor, A. B. (2014). *Clinical instruction & evaluation: A teaching resource*. USA: Jones & Bartlett Publishers.
- OECD (2000). *PISA 2000 results*. OECD Publishing.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD Publishing.
- OECD (2006). *PISA 2006 results: Science competencies for tomorrow's world (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education. Volume I*. Retrieved December 6, from <http://www.oecd.org/dataoecd>
- Ogunshola, F., & Adewale, A. M. (2012). The effects of parental socio-economic status on academic performance of students in selected schools in edu lga of kwara state Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(7), 230-239.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Oğuzkan, Ş., Demirel Ö. ve Tür, G. (1999). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- O'Keeffe, J. (2003). *Beyninizin Sınırlarını Yıkın. Yaratıcı Düşünce Egzersizleri* (S. Ertüzün, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Tuel, F. S., & Bullard, R. K. (1993). *Developing higher order thinking in the content areas K-12*. Critical Thinking Books & Software.
- Quellmalz, E. S. (1987). Developing reasoning skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 86-105). New York: W. H. Freeman.
- Önal, G. K. (2011). Yaratıcılık ve Kültürel Bağlamda Mimari Tasarım Süreci. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 16(1). 155-162.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 255-264.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özcan, O. A. (2000). *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Avcıol Basın Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Seta Analiz.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen "Yetiştirme" Politikası. M. Orçhan (Editör), *21.yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politika Sempozyumu* (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Bariş, Ç. ve Kırbaslar, F. G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 47-64.

- Öztekin, E. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersinde Uyguladıkları Yaratıcı Etkinlikler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking-concepts and tools*. New Jersey: Dillon Beach.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce* (E. Aslan ve G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades*. Rohnert Park: Sonoma State University.
- Paul, R. W., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Workshop on critical thinking strategies. Foundation for critical thinking*. California: Sonoma State University.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing, 1997.
- Philips, D. C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Psikoloji.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta Dil ve Düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge.
- Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Polat, S. ve Çalışkan, M. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Raudsepp, E. (1983). Profile of the creative individual. *Creative Computing*, 9(10), 196.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası* (O. Değirmenci, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.

- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *An introduction to applied multivariate analysis*. London: Taylor and Francis. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4875796> adresinden 12.06.2019 tarihinde erişildi.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington: National Academies.
- Rıza, E. T. (2001). Yaratıcılıkta Neler Aranır? *Yaşadıkça Eğitim*, 72, 8-15.
- Richman, S. D., Permuth, S., & Richman, P. M. (2013). *Successful teaching: Practical ideas and enabling questions*. New York: R&L Education.
- Ritter, S. M., Baaren, R. B., & Dijksterhuis, A. (2012). Creativity: The role of unconscious processes in idea generation and idea selection. *Thinking Skills and Creativity* 7(1), 21-27.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak*. Ankara: Kitap Yayınevi.
- Rouquette, M. L. (2007). *Yaratıcılık* (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Yayıncılık.
- Rubinfeld, G., & Scheffer, B. (2010). *Critical thinking tactics for nurses: Achieving the IOM competencies*. USA: Jones & Bartlett Learning.
- Rudinow, J., & Barry, V. E. (2007). *Invitation to critical thinking*. USA: Cengage Learning.
- Ruggiero, V. R. (2004). *Beyond feelings: A guide to critical thinking*. ABD: McGraw-Hill Humanities.
- Runco, M. (1996). Personel creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.
- Sağlam, A. Ç. 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.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.

- San, İ. (1979). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(4), 177-190.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Sancar, M., Ersoy, Y., Baykent, D. ve Çakırokkalı, N. (1996). *Yaratıcı-Synectics Öğretme Modeli ile Yaratıcılığın Geliştirilmesi. Isı İletiminin Öğretimi*. Ankara: ODTÜ.
- Sarı, Ö. ve Önkal, G. (2007). Eleştirel Düşüncede Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 45-52.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3-15.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 23-26.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Senemoğlu, N. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı: Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32, 1-12.
- Skinner, D. (2005). *Teacher training*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Sönmez, V. (1995). *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci; Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Spencer, E., Lucas, B., & Claxton, G. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Newcastle: CCE.
- Spock, D. (2000). *Yaratıcı Düşünce Gücü*. İstanbul: Gölge Yayıncılık.
- Starko A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. London: Routledge.

- Stein, M. I. (1968). *Creativity and culture*. In W. E. Elliot & D. W. Ecker (Eds.), *Readings in art education* (pp. 23-54). New York: Blaisdell.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87-98.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. USA: American Psychological Association.
- Storr, A. (1972). *The dynamics of creation*. New York: Atheneum.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Sungur, N. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2000). Yaratıcılık ve Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 82-94.
- Swartz, A. M. (1987). Critical thinking attitudes and the transfer question. In M. Heiman & J. Slomianko (Eds.), *Thinking skills instruction: Concept and techniques* (pp. 58-68). Washington: National Education Association.
- Şahin, Ç., Çakmak, N. ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 51-66.
- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş. K. ve Ercan, H. (2011). *Etkinliklerle Kavram Öğretimi*. Ankara: Eğiten-Kitap.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tarman, S. (1999). *Yaratıcılık: Kuramları-Boyutları-Zeka ve Eğitimle İlişkisi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Yayınları.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Eğilimlerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım.

- TEDMEM (2018). *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *TÜBAR*, XXVII, 621-643.
- Terenzini, P., Springer, L., Pascarella, E. & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36(1), 23-39.
- The Economist Intelligence Unit Democracy Index. (2018). Violations by article and by state. Erişim adresi: [https://www.echr.coe.int/Documents/Stats\\_violation\\_1959\\_2018\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Stats_violation_1959_2018_ENG.pdf)
- Tishman, S. & Andrade, A. (1996). *Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues*. Cambridge, MA. Project Zero, Harvard University.
- Tishman, S., Perkins, D. N., Jay, E., & Wald, M. (1994). Thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking. Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.
- Thomas, A., & Thorne, G. (2009). *How to increase higher order thinking*. Metairie: Center for Development and Learning.
- Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching critical thinking: An operational framework. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 93-105). New York: Macmillan.
- Thompson, G., & Evans, H. (2005). *Thinking it through: Linking language skills, thinking skills and drama*. London: David Fulton.
- Topoğlu, O. (2015). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 371-383.
- Torrance, E. P. (1966). *The torrance tests of creative thinking, norms, technical manual research edition*. Princeton: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1969). *Creativity. what research says to teacher*. National Education Association. Eric Document: 078435.
- Torrance, E. P. (1995). *Why to fly? A philosophy of creativity*. New Jersey: Norwood Alex.
- Toyran, G. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- Tunalı, B. S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106–112.
- Turan, N. (2015). *Çalışma yaşamında yetenek, beceri, yetkinlik, yeterlilik*. Ankara: Nobel.
- Tümekaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 215-232.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği (2005). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Sosyal Bilimler Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türkmen (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Raporu*. Erişim adresi: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülger, K. ve İmer, Z. (2013). Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392.
- Ünal, I. (2011). Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme. A. Türkoğlu (Editör), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (ss. 2-23). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2001). *Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1973). *Öğretmen Yetiştirme Üzerine*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce (B. Vardar, Çev.)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vogel, K. A., Geelhoed, M., Grice, K. O., & Murphy, D. (2009). Do occupational therapy and physical therapy curricula teach critical thinking skills? *Journal of Allied Health*, 38(3), 152-157.

- Wakefield, J. F. (1992). *Creative thinking and problem solving skills and the arts orientation*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Critical thinking appraisal: Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Watts, N. A. (1987). Developeping higher-order thinking skills in home economics: A lesson plan. In M. Heiman & J. Slomianko (Eds.), *Thinking skills instruction: Concept and techniques* (pp. 241-245). Washington: National Education Association.
- World Economic Forum [WEF]. (2016). The 10 skills you need to thrive in the furthth industrial revolution. Erişim adresi: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- White, L. (2001). *Critical thinking in practical/vocational nursing*. USA: Cengage Learning.
- Williams, B. (2003). *Higher order thinking: Challenging all students to achieve*. California: Corwin Press.
- Williams, P. C., Epps, A. C., & McCammon, S. (2011). The strategic impact of a changing curriculum and learning environment on medical students' academic performance. *Journal of the National Medical Association*, 103(9-10), 802-810.
- Wilson, R. C., Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1953). The measurement of individual differences in originality. *Psychological Bulletin*, 50(5), 362.
- Woolf, F., Belloni, J. (2005). *Reflect and review: The arts and creativity in early years*. England: Arts Council.
- World Press Freedom Index (2019). Reporters without borders for freedom of information. Erişim adresi: <https://rsf.org/en/ranking/2019>
- Yalçın, N. ve Yaman S. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yavuz, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 133-152.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 95-105.

- Yeşilpınar, M. ve Doğanay, A. (2014). Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 57-82.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(12), 109-120.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 611-648.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, L., Zırhloğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 18-36.
- Yılmaz, D. U. ve Yıldız, Y. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 516-530.
- YÖK (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr>’den 12.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yuk, K. C., & Cramond, B. (2006). Program for enlightened and productive creativity illustrated with a moire patterns lesson. *Prufrock Journal*, 17(4), 272-283.
- Yüksek Öğretim Kurumu (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Yüksel, N. S., Sarı Uzun, M. ve Dost, Ş. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 393-403.
- Zaybak, A. ve Khorshid, L. (2006). Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 22(2), 137-146.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.



**EKLER**

## EK 1. Eleştirel Düşünme Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					
Diğer kişilerle tartışma yaparken onların hislerini anlayabilirim.					
Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.					
Kararlarımı vermeden önce düşüncemi kontrol ederim.					
Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce işin nasıl yapılacağını düşünür ve planlarım.					
Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek isterim.					
Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
Neden ve sonuçları ile ilgili problemleri objektif olarak analiz edebilirim.					
Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.					
Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.					
Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
Fikirlerini okuduğum ya da dinlediğim kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır daha sonra birleştiririm.					
Kendime güvenirim.					
Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda asla pes etmem.					
Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.					

Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.					
Benim için anlamalı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.					
Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.					
Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.					
Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.					
Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					



## EK 2. “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği

	Kesinlikle	Az katılıyorum	Kararsızım	Çoğuna	kesinlikle
1. Cevabımı alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
2. Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik düşünceler ortaya atarım.					
3. İnsanlık için özel bir şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
4. Olaylar karşısında emin olmayan insanlara karşı saygımı yitiririm.					
5. Sırasında bazı şeylere kendimi fazlasıyla kaptırırım.					
6. Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
7. Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim.					
8. Eğer şimdiki mesleğim dışında iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kaşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim.					
9. İleri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahibim.					
10. Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmaktan daha çok hoşlanırım.					
11. Bana göre bilginin kaynağı, içeriğinden daha önemlidir.					
12. Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.					
13. Başkalarını etkilemem gereken işleri severim.					
14. Fazlasıyla ilginç düşünceler ortaya atmak isteyen insanlar pratik değillerdir.					
15. Bir soruna belirli bir yaklaşım yarar sağlamayınca, yöntemimi çabucak (rahatlıkla) değiştirebilirim.					
16. İlgilerim uğruna mesleğimi değiştireceğime, mesleğim uğruna ilgilerimi daha kolay değiştirebilirim.					
17. Zaman zaman sorunlara şipşak çözümler bulabilirim.					
18. Yalnızca bulanık (düzensiz) bir şekilde düşünenler metafor (benzetme) ve analizlere başvururlar.					
19. Sık sık anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.					
20. Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.					
21. İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.					
22. Kesin olmayan ve sezilmesi güç şeylerden hoşlanmam.					
23. Birçok kişinin sorunu; her şeyi çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
24. Ulaşmayı tasarladığım amaçlarım uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazanç veya rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.					

25. Yaşamın gizemi bana çekici gelmektedir.					
26. Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
27. Sorun çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
28. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.					
29. Benim için, doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
30. Güç sorunların çözümüyle bir süre uğraşabilirim.					
31. Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.					
32. Sorun çözdüğüm zaman, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentez etme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.					
33. Hayal alemine dalmak, birçok önemli projemin ortaya çıkmasına neden olur.					
34. Benimle aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan insanlarla daha çabuk çalışabilirim.					
35. Sorun çözümlerinde önseziler güvenilir rehberlerdir.					
36. Kendimi yetersiz hisseceğim durumlardan kaçınmaya çalışırım.					
37. 'Eğlenceden önce iş' kuralını uygulayan insanlar hoşuma gider.					
38. Kusursuzluk peşinde koşan insanların pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
39. Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
40. Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam.					
41. Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
42. Bir sorunu çözmek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
43. Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
44. Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmışımdır.					
45. Sık sık inanların, yolların ve küçük şehirlerin isimleri gibi bazı şeyleri unutma eğilimindeyim.					
46. İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.					
47. Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir insanım.					
48. Grupla çalışmayı tek başıma çalışmaya tercih ederim.					
49. Sık sık soruların üzerinde çalışırım, onları bir kenara atamam.					
50. Bir üniversite profesörü olsaydım, teoriye dayalı dersler yerine, uygulamalı dersler vermeyi tercih ederdim.					

### EK 3. Eleştirel Düşünme Odak Grup Görüşme Soruları

1. Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce, eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri nasıl olmalıdır?
3. Önceden içinde bulunduğunuz bir tartışma ortamı düşünün. Bu tartışma ortamında,
  - Yeterli bilgi sahibi olduğunuzu farkettiğinizde neler yaparsınız? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?
  - Yeterli bilgi sahibi olmadığınızı farkettiğinizde neler yaparsınız? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?
  - Karşınızdaki kişi görüşlerini açık bir şekilde dile getirmediğinde neler yaparsınız? Örnek verebilir misiniz?
  - Karşınızdaki kişiyle/kişilerle tartışırken kendi düşüncenizin yanlış olduğunu farkettiğiniz zaman neler yaparsınız? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?
  - Karşınızdaki kişinin görüşlerini değerlendirirken nasıl bir yol izlersiniz? Örnek verebilir misiniz?
4. Sizce eleştirel düşünen bir birey, problem çözerken, problemin çözümüne yönelik neler yapmalı, hangi yollara başvurmalıdır?
5. İzlediğiniz bir filmi, okuduğunuz bir kitabı ya da bir problem durumunu değerlendirirken her zaman filmin, kitabın ya da problem durumunun altında yatan ana düşünceyi anlayabiliyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
6. Sizce eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?
7. Eleştirel düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?

#### **EK 4. Yaratıcı Düşünme Odak Grup Görüşme Soruları**

1. Sizce yaratıcı düşünme nedir? Yaratıcı düşünme denildiğinde aklınızdan neler geçiyor?
2. Sizce, yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?
3. Bir problemi çözerken,
  - Ne yaparsınız? Hangi adımları izlersiniz?
  - Önerdiğiniz çözüm önerileri problemi çözmek için işe yaramadığında neler yaparsınız? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?
  - Eşsiz, rastlanmayan ve özgün çözümler önerir misiniz? Son zamanlarda yaşadığınız bir olaydan örnek verebilir misiniz?
4. Kendinizi nasıl tanımlarsınız (yaratıcılık, yaratıcı düşünen birey özelliklerini göz önüne alarak)? Açıklayınız.
5. Düş gücünüze dayalı olarak yaptığınız / ürettiğiniz işlerden, fikirlerden örnekler veriniz.
6. Sizce yaratıcı düşünme eğilimine sahip olmak neden önemlidir?
7. Yaratıcı düşünen bir bireyin hangi özelliklerinin kendinizde olduğunu düşünüyorsunuz?

## EK 5. Öğretim Üyeleri Görüşme Soruları

1. Eleştirel düşünmenin sizin için anlamı nedir?
2. Sizce eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?
3. Yaratıcı düşünmenin sizin için anlamı nedir?
4. Sizce yaratıcı düşünen bir bireyin özellikleri nelerdir?
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, fakültedeki programları düşündüğünüzde, kazandırılmakta mıdır? Kazandırılıyorsa hangi düzeyde ve nasıl kazandırılmaktadır? Kazandırmak için neler yapılmaktadır? Eleştirel ve yaratıcı düşünme fakültedeki programlarda kazandırılmıyorsa sizce nedeni nedir? Bunu engelleyen etmenler nelerdir?
6. Öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini kazandıracak ne gibi ders dışı etkinlikler yapılıyor? Örnekler veriniz. Bu konuda öğrencilere nasıl rehberlik ediliyor?
7. Eleştirel ve yaratıcı düşünme açısından birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında ne gibi farklılıklar gözlemliyorsunuz? Farklılığın nedeni sizce nedir? Açıklayınız.
8. Üniversite düzeyinde öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

## EK 6. Etik Kurul Onayı

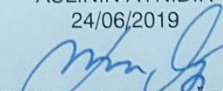
### ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/06/2019  
Toplantı Sayısı : 08  
Karar Sayısı : 246

246- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Özgü Yalçın Çer**'in "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 06/05/2019 tarih ve 6/200 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Özgü Yalçın Çer**'in "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
24/06/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK 7. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından Alınan Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/11/2019-E.30298



T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 76009418-044  
Konu : Anketler

### REKTÖRLÜK MAKAMINA (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Özgü YALÇIN ÇER' in "Öğretmen Adayların Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, Eğitim-Öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Konu hakkında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalına bilgi verilmesi hususunda gereğine arz ederim.

e-imzalıdır  
Prof.Dr. Mustafa KANDEMİR  
Dekan

Ek: ÖZGÜ YALÇIN ÇER'İN UYGULAMA İZİNİ HK. (54 sayfa)

## EK 8. Verilerin İlk Kodlama Süreci

1 Eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?			4			
	Kodlamalar	Alt Kategoriler	Ana Tema	Kodlamalar	Alt Kategoriler	Ana Tema
Temel Eğitim	D <sub>1</sub> → Düşünceleri aktarır			D <sub>1</sub> → Farklı birliyi gözetir ve eleştirir		
	D <sub>2</sub> → Farklı bakış açıları ile bakabilmeye	- Sorgulama		D <sub>2</sub> → Olumlu, olumsuz farklı bakış açıları ile bakabilmeye	- Çok yönlü düşünme	
	D <sub>3</sub> → Tartışma	- Düşüncelerini aktarır	- Farklı bakış açıları ile eleştirel olarak eleştirir	D <sub>3</sub> → Çok yönlü düşünme	- Açıklık düşünme	- Çok yönlü düşünme
	D <sub>4</sub> → Değerlendirme	- Farklı bakış açıları ile bakabilmeye		D <sub>4</sub> → Tartışma	- Tartışma	
Fen - Matematik	D <sub>1</sub> → Sorgulama, tanıtma olma			D <sub>1</sub> → Kavrayışta farklı bakış açıları değerlendirme		
	D <sub>2</sub> → Sorgulama			D <sub>2</sub> → Olumlu, olumsuz değerlendirme		
	D <sub>3</sub> → Düşüncelerini ifade etme			D <sub>3</sub> → Çok yönlü düşünme		
	D <sub>4</sub> → Değerlendirme ifade etme			D <sub>4</sub> → Açıklık düşünme		
Fen - Matematik	D <sub>1</sub> → Sorgulama	- Sorgulama		D <sub>1</sub> → Sorgulama	- Objektif olma	
	D <sub>2</sub> → Sorgulama	- Sorgulama	- Sorunlama	D <sub>2</sub> → Aktif düşünme	- Sorgulama	- Çok boyutlu değerlendirme
	D <sub>3</sub> → Sorgulama	- Farklı bakış açıları ile değerlendirme		D <sub>3</sub> → Farklı bakış açıları değerlendirme	- Farklı bakış açıları değerlendirme	
	D <sub>4</sub> → Sorgulama	- Farklı bakış açıları değerlendirme		D <sub>4</sub> → Farklı değerlendirme		
Türkçe - Sosyal	D <sub>1</sub> → Bir şey olduğu gibi kabul etmeme			D <sub>1</sub> → Yeni bakış açılarından bakma		
	D <sub>2</sub> → Olumlu ya da olumsuz her şeyden eleştirme	- Olumlu ya da olumsuz her şeyden eleştirme		D <sub>2</sub> → Bir şeyin değeri veya yararlığı üzerine eleştirme	- Sorgulama	
	D <sub>3</sub> → Bir şeyin en iyisini seçme	- Bir şeyin en iyisini seçme	- Çok yönlü düşünme	D <sub>3</sub> → Sorgulama	- Açıklık değerlendirme	- Değer değerlendirme
	D <sub>4</sub> → Olumsuz olumsuz olumsuzları değerlendirme			D <sub>4</sub> → Herkesin farklı düşünme	- Yeni bakış açılarından bakma	
PDR	D <sub>1</sub> → Sorgulama			D <sub>1</sub> → Değer değerlendirme		
	D <sub>2</sub> → Sorgulama			D <sub>2</sub> → Sorgulama		
	D <sub>3</sub> → Sorgulama			D <sub>3</sub> → Sorgulama		
	D <sub>4</sub> → Sorgulama			D <sub>4</sub> → Sorgulama		
PDR	D <sub>1</sub> → Sorgulama	- Sorgulama		D <sub>1</sub> → Olumlu ya da olumsuz bakabilmeye		
	D <sub>2</sub> → Bir konu hakkında yanlış olan kavramları seçme	- Değerlendirme		D <sub>2</sub> → Farklı bakış açıları değerlendirme	- Olumlu, olumsuz değerlendirme	
	D <sub>3</sub> → Sorgulama	- Sorgulama	- Değerlendirme	D <sub>3</sub> → Objektif değerlendirme, Olumlu, olumsuz değerlendirme	- Çok boyutlu bakabilmeye	
	D <sub>4</sub> → Sorgulama			D <sub>4</sub> → Olumlu, olumsuz değerlendirme	- Objektif olma	
PDR	D <sub>1</sub> → Sorgulama			D <sub>1</sub> → Sorgulama		
	D <sub>2</sub> → Sorgulama			D <sub>2</sub> → Sorgulama		

## EK 9. MAXQDA 2018 Programıyla Yapılan Örnek Kodlar

**Belge Sistemi** | **Belge Tarayıcısı: TÜRKÇE SOS 4 YARATICI**

**Belgeler** | 756

- TÜRKÇE SOS 4 YARATICI 5
- Yaratıcı Düşünme 7. Soru 1. Sınıf 28
- Yaratıcı Düşünme 7. Soru 4. Sınıf 29
- Yaratıcı Düşünme 8. Soru 1. Sınıf 34
- Yaratıcı Düşünme 8. Soru 4. Sınıf 34
- Yaratıcı Düşünme 5. Soru 1. Sınıf 21
- Yaratıcı Düşünme 5. Soru 4. Sınıf 22
- Yaratıcı Düşünme 3. Soru 1. Sınıf 21
- Yaratıcı Düşünme 3. Soru 4. Sınıf 36
- Yaratıcı Düşünme 2. Soru 1. Sınıf 22
- Yaratıcı Düşünme 2. Soru 4. Sınıf 28
- Yaratıcı Düşünme 1. Soru 1. Sınıf 26
- Yaratıcı Düşünme 1. Soru 4. Sınıf 29
- Eleştirel Düşünce 4. Soru 1. Sınıf 24
- Eleştirel Düşünce 4. Soru 4. Sınıf 28
- Eleştirel Düşünce 5. Soru 1. Sınıf 22
- Eleştirel Düşünce 5. Soru 4. Sınıf 26
- Eleştirel Düşünce 6. Soru 1. Sınıf 23
- Eleştirel Düşünce 6. Soru 4. Sınıf 23

**Kod Sistemi** | 756

- Liderlik 0
- İdealist olma 5
- Yararlı işler yapma isteği 9
- Lider olmayı seven 1
- Başarılı 0
- Başarılı olmayı seven 0
- Kendini gerçekleştirme 0
- Kendini gerçekleştirme isteği içinde 5
- Özgünlük 0
- Daha az geleneklere bağlı 2
- Başınısıyına düşkün 11
- Yüksek enerjili 0
- Verimde duramayan 5
- Estetik 0
- Eğitimi ve yargıları esteliğe doğru... 2
- Meraklı 0
- Her şeyi merak eden 14
- Özgüven 0
- Mutlu olmayı seven 11

**Belge Tarayıcısı: TÜRKÇE SOS 4 YARATICI**

Düş gücü/Düş gücünü kullanabilme

- TS7:** Yaratıcı düşünme denilince, aklıma şu geldi ilk, mesela, hep şeyden bahsediyorum bir fotoğrafçıdan, bir de ressamdan bahsediyorum, diyoruz ki fotoğrafçı fotoğrafı olduğu gibi çeker, ama ressam karşıya bakar, ama kendi ona düşüncelerini katarak çizer. Bence yaratıcılık tam olarak da budur, aklıma hemen bu örnek geldi ve bu tanım geldi, bu şekilde bence.
- TS8:** Bence, hayatı kolaylaştıran, güzelleştiren, insana belli bir dünya görüşü kazandırır bir yetenektir bence.
- TS9:** Yaratıcı düşünce, hayal dünyasının sınırlarını zorlamaktadır. Ani durumlarda, sorunlarda çözüm bulabilmektir, alternatif yollar üretebilmektedir.
- TS10:** Yaratıcı düşünce herkesten farklı bir bilgiye önem sürmektir, herkesten ayrı düşündür, değişik, yani aynı yoldan değil de farklı yolları deneyerek, farklı şeyler yaratmaktır
- TS11:** Daha olağanüstü düşündürmektir, herkesten farklı düşündürmektir, hayal gücünü kullanmaktır, daha uç noktalarda düşündürmektir.
- TS12:** Yaratıcı düşünce deyince benim gözümde canlanan hep yeşil renk olmuştur, yani yeşil rengi ifade eder,

**Gerçekleştirilen Bölümler**

- Yaratıcı düşünme denilince, aklıma şu geldi ilk, mesela, hep şeyden bahsediyorum bir fotoğrafçıdan, bir de ressamdan bahsediyorum, diyoruz ki fotoğrafçı fotoğrafı olduğu gibi çeker, ama ressam karşıya bakar, ama kendi ona düşüncelerini katarak çizer.
- hayal dünyasının sınırlarını zorlamaktadır.
- herkesten farklı bir bilgiye önem sürmektir

**Belge Sistemi** | **Belge Tarayıcısı: PDR 4 ELEŞTİREL**

**Belgeler** | 759

- TÜRKÇE SOS 4 YARATICI 5
- Yaratıcı Düşünme 7. Soru 1. Sınıf 28
- Yaratıcı Düşünme 7. Soru 4. Sınıf 29
- Yaratıcı Düşünme 8. Soru 1. Sınıf 34
- Yaratıcı Düşünme 8. Soru 4. Sınıf 34
- Yaratıcı Düşünme 5. Soru 1. Sınıf 21
- Yaratıcı Düşünme 5. Soru 4. Sınıf 22
- Yaratıcı Düşünme 3. Soru 1. Sınıf 21
- Yaratıcı Düşünme 3. Soru 4. Sınıf 36
- Yaratıcı Düşünme 2. Soru 1. Sınıf 22
- Yaratıcı Düşünme 2. Soru 4. Sınıf 28
- Yaratıcı Düşünme 1. Soru 1. Sınıf 26
- Yaratıcı Düşünme 1. Soru 4. Sınıf 29
- Eleştirel Düşünce 4. Soru 1. Sınıf 24
- Eleştirel Düşünce 4. Soru 4. Sınıf 28
- Eleştirel Düşünce 5. Soru 1. Sınıf 22
- Eleştirel Düşünce 5. Soru 4. Sınıf 26
- Eleştirel Düşünce 6. Soru 1. Sınıf 23
- Eleştirel Düşünce 6. Soru 4. Sınıf 23

**Kod Sistemi** | 759

- Inceleme 3
- Cesareti Olma 5
- Soru Sorma 1
- Gözlem Becerisine Sahip Olma 0
- Çözüm Üretme 1
- Önyargılı Olmama 0
- Hızlı Düşünebilen 0
- Tarafsızlık 14
- Tartışma 4
- Meraklılık 0
- Duyarlık Gösterme 0
- Şüpheli ve Sezgisel Davranma 4
- Yeni Bilgilere İstekli Olma 0
- Araştırmacı 0
- Sorgulama Yapma 12
- Yeni Görüşlere Açık Olma 1
- Açık Görüşlü Olma 0
- Farkında Olma 0
- Çok Yönlü Düşünme 3
- Farklı Bakış Açılarını Geliştirme 14

**Belge Tarayıcısı: PDR 4 ELEŞTİREL**

Yeni Görüşlere Açık Olma/Çok Yönlü Düşünme

- EB6:** Eleştirel düşünme, bence olumlu ve olumsuz anlamda yapıyordur, ortada bir durum var diyelim, onu olumlu ve olumsuz eleştirebilmek, eksiklerini ve artılarını görebilmek.
- EB7:** Eleştirel düşünme, bir olaya çok boyutlu olarak bakabilme becerisidir. Aslında, geliştirilebilir bir beceri olduğunu düşünüyorum, olayları analiz etmek, bunun yanında eksik yanlarını, avantajlı yanlarını da aynı şekilde söylemek bir eleştirdir diyebiliriz.
- EB8:** Bence de olayın ya da durumun olumlu ve olumsuz yanlarına birlikte bakabilmek diyebiliriz.
- EB9:** Ortada olan bir olayı farklı durumlarla betimlemektir bence. Arkadaşlar olumlu, olumsuz dedi, ama iyisiyle ve kötüsüyle, yani olguyu farklı açılardan görebilmektir.
- EB10:** Karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek ve bu değerlendirme objektif ve subjektif bir şekilde de olabilir, kendimize göre de, ama bilimsel bir bilgi ise nesnel olarak onun gerçek yargısını bilmemiz ve daha sonra eleştirmemiz gerektiğini düşünüyorum.
- EB11:** Ben her şeyin sorgulanması taraftarım, bence eleştirel düşünme, her şeyin sorgulanmasıdır, mesela

**Gerçekleştirilen Bölümler**

- çok boyutlu olarak bakabilme becerisidir
- olayın ya da durumun olumlu ve olumsuz yanlarına birlikte bakabilmek
- Karşısında bulunduğumuz bir durumu olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilmek ve bu değerlendirme objektif ve subjektif bir şekilde de olabilir, kendimize göre de, ama bilimsel bir bilgi ise nesnel olarak onun gerçek yargısını bilmemiz ve daha sonra eleştirmemiz gerektiğini düşünüyorum



## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Ön Bölüm” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” (4) “Ekler” (5) “Özgeçmiş” (6) “Yararlanılan Mevzuat Metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Dosya Adı</b>	: 1. Bölüm	2. Bölüm
<b>Rapor Tarihi</b>	: 02.12.2019	02.12.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1225045886	1225051446
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 120	230
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 30830	56214
<b>Karakter Sayısı</b>	: 219709	392221
<b>Benzerlik Oranı</b>	: % 7	% 9
<b>Savunma Tarihi</b>	: 23.12.2019	

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı: Özgü YALÇIN ÇER**

**Tarih:** 21.01.2020

**İmza:** 

## ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Özgü YALÇIN ÇER

Doğum Tarihi: 11.01.1984

E-Posta Adresi: ozgusum916@gmail.com

### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kocaeli Üniversitesi	2002-2006
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2016-2019

### İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	İzmir Armada Dershanesi	2007-2008
Öğretmen	Sınav Dergisi Dershanesi	2009-2011
Öğretmen	Nesibe Aydın Eğitim Kurumları	2011-2014
Öğretmen	Başkent Kutlubey Koleji	2014-2017