



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Nesibe YILDIRIM

**Danışman
Doç. Dr. Yasemin BAKİ**

**RİZE
2024**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında, Doç. Dr. Yasemin BAKİ danışmanlığında, Nesibe YILDIRIM tarafından hazırlanan *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 11/09/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Sedat MADEN	
Üye	: Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPOZU	
Üye	: Doç. Dr. Yasemin BAKİ	

ETİK BEYAN

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

11 /09/2024

Nesibe YILDIRIM

ÖNSÖZ

Yüksek lisansa yeniden başlamama vesile olan, tez sürecimin tüm aşamalarında büyük bir özveriyle bana rehberlik edip yol gösteren, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk duyduğum, bilgisini bilgeliğe dönüştüren değerli danışmanım Doç. Dr. Yasemin BAKİ'ye en içten saygılarımı sunarım. Kendi notalarımla şarkı söylemeyi, kokuları dinlemeyi, bir şeye sonsuz defa bakmayı, eşsiz hayaller kurmayı ve bilgiden daha aziz bir şey olmadığını derin bir merhamet ile öğrettiği için kıymetli danışman hocama çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde daima yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyerek bana güç veren sevgili DALCAN ailesine, kız kardeşime ve dostlarıma çok teşekkür ederim.

Nesibe YILDIRIM
RİZE/2024

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	IX
ABSTRACT.....	X
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
1.1. Dil ve Düşünme İlişkisi.....	12
1.2. 21. Yüzyıl Becerileri ve Düşünme Becerileri.....	13
1.3. Eleştirel Düşünme	18
1.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi	19
1.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri	20
1.3.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	22
1.3.4. Eleştirel Düşünme Standartları.....	23
1.3.5. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	24
1.3.6. Eleştirel Düşünme Önündeki Engeller	26
1.4. Yaratıcı Düşünme	27
1.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerileri	29
1.4.2. Yaratıcı Düşünme Aşamaları.....	31
1.4.3. Yaratıcı Düşünme Türleri.....	32
1.4.4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri	32
1.4.5. Yaratıcı Düşünme Engelleri	34
1.5. Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerisi İlişkisi.....	34
1.6. Eleştirel Düşünme ile Yaratıcı Düşünme Eğitim-Öğretiminde Temel İlkeler	37
1.7. Eleştirel Düşünme Eğitimi	38
1.8. Yaratıcı Düşünme Eğitimi	40

1.9. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme.....	42
1.10. İlgili Araştırmalar	47
1.10.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Araştırmalar	47
1.10.2. Yaratıcı Düşünmeyle İlgili Araştırmalar	51
2. YÖNTEM.....	57
2.1. Araştırmanın Modeli	57
2.2. Çalışma Grubu	57
2.3. Veri Toplama Araçları	57
2.3.1. Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği	58
2.3.2. Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG).....	59
2.3.3. Kişisel Bilgi Formu	60
2.4. Verilerin Toplanması	60
2.5. Verilerin Analizi	61
3. BULGULAR.....	67
3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	67
3.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	70
3.2.1. Eleştirel Düşünme Düzeyleri	70
3.2.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	70
3.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	71
3.2.4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	74
3.2.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	77
3.2.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	80
3.2.7. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	83
3.2.8. Kaçınıcı Çocuk Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	86
3.2.9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	89
3.2.10. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	92
3.2.11. Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	95

3.2.12. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	98
3.2.13. Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	101
3.2.14. Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	104
3.2.15. Resimle Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	105
3.2.16. Bir Sporla Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri	107
3.2.17. Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	108
3.2.18. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	111
3.2.19. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	114
3.2.20. İnternette En Çok Yapılan Etkinlik Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri.....	117
3.3. Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	121
3.3.1. Yaratıcı Düşünme Düzeyleri	122
3.3.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	122
3.3.3. Yaş Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	123
3.3.4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	125
3.3.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	127
3.3.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	129
3.3.7. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	131
3.3.8. Kaçınıcı Çocuk Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	133
3.3.9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	135

3.3.10. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	137
3.3.11. Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	139
3.3.12. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	141
3.3.13. Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	143
3.3.14. Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	145
3.3.15. Resimle Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	146
3.3.16. Bir Sporla Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri	146
3.3.17. Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	147
3.3.18. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	150
3.3.19. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	152
3.3.20. İnternette En Çok Yapılan Etkinlik Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	154
3.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki	157
3.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular	158
3.5.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Orijinallik Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular	158
3.5.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Iraksak Düşünme Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular	160
3.5.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ayrıntılama Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular	162

3.5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Akıcılık Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular	164
3.6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Yaratıcı Düşünme Becerisini ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	166
4. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	170
4.1. Sonuç ve Tartışma	170
4.1.1. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	170
4.1.2. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	185
4.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	199
4.2. Öneriler.....	203
4.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	203
4.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	206
KAYNAKÇA	210
EKLER	233
ETİK KURUL KARARI	266

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Yasemin BAKİ
Hazırlayan : Nesibe YILDIRIM
Yıl : 2024
Sayfa Sayısı : 266

ÖZET

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar; 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Ağrı ili Tutak ilçesinde öğrenim gören 332 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği, Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde; frekans, yüzde, t-Testi, Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi, Cronbach Alfa analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri yaş, sınıf düzeyi, kaçınıcı çocuk olduğu, aylık gelir düzeyi, aylık okunan kitap sayısı, spor yapma durumu anlamlı bir etki göstermezken cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, Türkçe akademik puanı, yıllık okunan kitap sayısı, haftalık okunan kitap sayfa sayısı, müzik aleti çalma durumu, resim yapma durumu, katılım gösterilen sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük internet ve sosyal medya kullanım süresi, internette en çok yapılan etkinlikler üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahiptir.

Yaratıcı düşünme becerisi üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim, kaçınıcı çocuk olduğu, Türkçe dersi akademik puanı, yıllık okunan kitap sayısı, müzik aleti çalma durumu, resimle uğraşma durumu, sanatsal ve kültürel faaliyetlere katılım gösterme, günlük internet kullanımı, sosyal medya kullanım süresi, internette en çok yapılan etkinlikler anlamlı düzeyde etkiye sahiptir. Yaş, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, aylık gelir düzeyi, aylık okunan kitap sayısı ve haftalık okunan sayfa sayısı, spor yapma durumu değişkenlerinin ise yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde orta düzeyde pozitif ilişki oluşturduğu ve eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi toplam puanının orijinallik, iraksak düşünme, ayrıştırma ve akıcılık boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarını yordamasına ilişkin yapılan analizler sonucunda ise tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım boyutunun orijinallik boyutunu; tanımlama, yorumlama ve analiz boyutunun iraksak düşünme boyutunu; tanımlama boyutunun ayrıştırma boyutunu; tanımlama ve analiz boyutunun akıcılık boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, açıklama boyutunun ise akıcılığı negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Becerileri, Ortaokul Öğrencileri, Yaratıcı Düşünme Becerileri

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Turkish Education
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Yasemin BAKİ
Prepared : Nesibe YILDIRIM
Year : 2024
Number of Pages : 266

ABSTRACT

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL AND
CREATIVE THINKING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

The main purpose of this study is to examine the relationship between critical thinking skills and creative thinking skills of middle school students. The study group of this research, which was designed with the relational survey model, was determined by simple random sampling from random sampling methods, and the participants consisted of 332 students studying in Tutak district of Ağrı province in the 2023-2024 academic year. Analytical Critical Thinking Rubric for Narrative Texts, Creative Thinking Task for Children and Personal Information Form were used to collect data. Frequency, percentage, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson product-moment correlation analysis, Cronbach's alpha analysis, multiple linear regression analysis and simple linear regression analysis were used to analyze the data obtained as a result of the research.

As a result of the study, while age, grade level, number of children, monthly income level, number of books read per month, and doing sports did not have a significant effect on middle school students' critical thinking skills, gender, parental education level, number of siblings, Turkish academic score, number of books read per year, number of pages of books read per week, playing a musical instrument, drawing, artistic and cultural activities, daily internet and social media usage time, and the most popular activities on the internet had a significant effect.

Gender, grade level, father's education, number of children, Turkish course academic score, number of books read per year, playing a musical instrument, painting, participation in artistic and cultural activities, daily internet use, social media usage time, and the activities most frequently done on the internet have a significant effect on creative thinking skills. Age, mother's education level, number of siblings, monthly income level, number of books read per month, number of pages read per week, and sports participation do not have a significant effect on creative thinking.

As a result of the correlation analysis, it was determined that critical thinking skills had a moderate positive relationship with creative thinking skills and critical thinking skills positively and significantly predicted creative thinking skills. It was determined that the total score of critical thinking skills positively and significantly predicted the dimensions of originality, divergent thinking, elaboration and fluency. As a result of the analysis of the prediction of the sub-dimensions of critical thinking skills to the sub-dimensions of creative thinking skills, it was determined that the definition, interpretation, analysis and assumption dimension predicted the originality dimension; the definition, interpretation and analysis dimension predicted the divergent thinking dimension; the definition dimension predicted the elaboration dimension; the definition and analysis dimension predicted the fluency dimension positively and significantly, and the explanation dimension predicted fluency negatively and significantly.

Keywords: Creative Thinking Skills, Critical Thinking Skills, Secondary School Students

KISALTMALAR

Akt.	:	Aktaran
ANOVA	:	Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
B	:	Standardized Coefficients Beta
ÇYDG	:	Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme Görevi
F	:	Frekans
ISTE	:	International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği)
KGİ	:	Kapsam Geçerlik İndeksi
LSD	:	Least Significant Difference
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
NCREL	:	The North Central Regional Educational Laboratory Metiri Group (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı)
OECD	:	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
P	:	Anlamlılık değeri
P21	:	The Partnership for 21st Century Learning
R	:	Kolerasyon katsayısı
S	:	Standart Sapma
SD	:	Serbestlik derecesi
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
SS	:	Standart sapma
t	:	t-testi
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TTKB	:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TYÇ	:	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri
VIF	:	Varyans Genişlik Faktörü
X	:	Aritmetik Ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki	36
Tablo 2. Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları.....	58
Tablo 3. Yaratıcı düşünme görevi ölçeğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları	59
Tablo 4. Ölçme araçlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları	61
Tablo 5. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler.....	67
Tablo 6. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	70
Tablo 7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları	71
Tablo 8. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	72
Tablo 9. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	75
Tablo 10. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	78
Tablo 11. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	81
Tablo 12. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	84
Tablo 13. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	87
Tablo 14. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	90
Tablo 15. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	93
Tablo 16. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	96

Tablo 17. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	99
Tablo 18. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	102
Tablo 19. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	104
Tablo 20. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin resimle uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	106
Tablo 21. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	107
Tablo 22. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	108
Tablo 23. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	112
Tablo 24. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	115
Tablo 25. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	118
Tablo 26. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	122
Tablo 27. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları	122
Tablo 28. Öğrencilerin yaratıcı becerilerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	124
Tablo 29. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	126
Tablo 30. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	128
Tablo 31. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	130
Tablo 32. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	132

Tablo 33. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	134
Tablo 34. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	136
Tablo 35. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	138
Tablo 36. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	140
Tablo 37. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	142
Tablo 38. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	144
Tablo 39. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	145
Tablo 40. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin resimle uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	146
Tablo 41. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları	147
Tablo 42. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları	148
Tablo 43. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	151
Tablo 44. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	153
Tablo 45. Öğrencilerin Yaratıcı düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	155
Tablo 46. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları	157
Tablo 47. Orijinallik boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	159
Tablo 48. Iraksak düşünme boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	161

Tablo 49. Ayrıntılama boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	163
Tablo 50. Akıcılık boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	165
Tablo 51. Yaratıcı düşünme becerilerinin ve alt boyutlarının yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	167



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (öğrenme çıktıları ve destek sistemleri).....	14
Şekil 2. 21. Yüzyıl beceri modeli	16
Şekil 3. 21. Yüzyıl becerileri	17



GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın temel çerçevesini oluşturan problem durumuna, önemine, amacına, problem cümlesine, alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Tekno-bilim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda açığa çıkan yenilikler toplumun tüm katmanlarına nüfuz ederek derin bir değişim ve dönüşümü başlatmıştır. Toplumun yeniden inşa edilmesini sağlayan “sosyal teknoloji” olarak adlandırılan bu değişim ve dönüşüm; ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanda birçok yeniliği beraberinde getirmiş; insan yaşamı, çeşitli sosyal ve kültürel gereksinimler, yeni yaşam tarzları ve farklı alışkanlıklarla her geçen gün değişip yenilenen bir yaşama ilerlemektedir (Giddens, 2010). İnsan yaşamındaki bu farklılaşmada özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin oluşturduğu etkiyle bilgiye erişim ve bilginin yayılımını hızlandırmıştır. Bu etkiyle bilgi yığınları karşısında kalan bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için birçok yeni beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken beceriler yeniden tanımlanmış ve insan yaşamında birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir.

21. yüzyıl becerileri, bu yüzyılda toplumsal ve iş alanında başarılı olabilmek için eğitimciler, iş dünyası liderleri, akademisyenler ve devlet kurumları tarafından kabul görmüş yetenek ve öğrenme eğilimlerini, okuryazarlıkları, yetkinlikleri içeren becerilerdir (Öğretir Özçelik ve Eke, 2020). 21. Yüzyıl becerileri birçok kurum ve kuruluş tarafından farklı şekillerde tanımlansa da stratejik eğitim projesi olarak tanımlanan “Partnership for 21st Century Learning (P21)/21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” adlı proje (P21 Leadership States, 2017), öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alacak 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri olarak tanımlamaktadır (Gelen, 2017). Bu beceriler içerisinde bulunan öğrenme ve yenilenme becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve iş birliği olmak üzere farklı becerilerden oluşmaktadır. 21. yüzyıl becerileri bilginin sürekli

yenilenmesi ve yayılım hızına bağılı olarak da sürekli kendini yenilemekte olup bunların kazanımı sistematik ve planlı bir eğitimi mecburi kılmaktadır.

Bu yenilenmenin ortaya çıkardığı becerilere sahip olacak bireylerin yetiştirilmesinde anahtar rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Günümüzde eğitim kurumları bilgiyi aktaran kurumlar olmaktan çıkıp bilgiyi analiz edip yeniden yapılandırarak günlük hayata uygulayan, eleştirel düşünen, sorgulayan ve problem çözen bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Bireye kazandırılması beklenen bu beceriler aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmektedir (Topçu ve Çiftçi, 2020). Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin ise en çok vurgulanan 21. yüzyıl ortak becerileri arasında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bireylerin bu becerilere sahip olarak yetiştirilmesi önemlidir (P21, 2015).

21. yüzyıl becerileri farklı çevreler tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmış farklı boyutlarda ele alınmıştır. Türkiye Yeterlilik Çerçevesine (2015) bakıldığında 21. yüzyıl beceri ve yetkinliklerin birbirleriyle ilişkili olduğu tüm yeterlilik seviyelerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda sekiz temel yetkinlik içerisinde ana dilde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerin de yaratıcı düşünmeye; dijital yetkinlikte ve programın özel amaçlarında ise eleştirel düşünmeye vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2019).

Eleştirel düşünme bir düşünme sanatı olmasının yanı sıra daha iyi, daha tutarlı, daha doğru ve net düşünme olarak da değerlendirilebilir (Profetto-McGrath, 2003). Modern dünyada, gelecekte karşılaşılabilecek sorunların bilinmediği ve anlaşılmadığı göz önüne alındığında, yeni neslin sıradan düşünceden kurtulup eleştirel düşünme biçimine sahip olması oldukça önemlidir (Koçak ve Göksu, 2020). Yaratıcı düşünme, bireyin bir problem, olay veya durum karşısında ortaya koyduğu fikirlerin akıcılık, esneklik ve özgünlük açısından yeterliliğidir. Akıcılık; çok fikir üretme, esneklik; konuya farklı bakış açıları geliştirme, özgünlük; daha önce ortaya atılmamış orijinal bir fikri ortaya koymaktır. Yaratıcı düşünme çok yönlü bir bilişsel süreci içerir ve herkeste farklı düzeylerde mevcuttur (Dilekçi ve Karatay, 2023). Nitekim eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri bilişsel, sosyo- duygusal boyutların bir araya gelmesiyle oluşan (OECD, 2015) ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlilik ve bilim teknolojideki temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenmek sosyal

ve sivil yeterlilikler, inisiyatif ve girişimcilik duygusu kültürel farkındalık ve ifade gibi tüm referans çevrelerine uygulanan temalarındandır (Avrupa Birliği, 2007). Aynı zamanda bu iki beceri dijital çağ okuryazarlığı, etkili iletişim, yüksek verimlilik ana başlıklarıyla birlikte ele alınan (NCREL ve Metiri Group, 2003) öğretici, deneyimsel öğrenme için yararlı olarak değerlendirilen bilişsel beceriler (National Research Council, 2011) içerisinde yer alan, uygun platformlarda dijital medyayı kullanarak net bir iletişimi sağlamaya yardımcı (ISTE, 2016) istihdam edilebilirliğe katkıda bulunan (Lowa Core, 2010) düşünme yollarıdır (Griffin ve Care, 2015). Bununla birlikte eleştirel düşünme, sorunlara yanıtlar formüle etmek amacıyla durumları, fikirleri ve bilgileri tanımlama, analiz etme ve değerlendirme yeteneğidir. Yaratıcılık, bilginin uygulanması, sentezi veya yeniden kullanılması yoluyla sorunları ele almanın, soruları yanıtlamanın veya anlamı ifade etmenin yenilikçi yeni yollarını hayal etme ve tasarlama yeteneğidir. Bunun gibi yeterlilikler, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilmenin ve iletebilmenin yanı sıra bir ekiple iyi çalışabilmenin norm haline geldiği 21. yüzyıl için hayati öneme sahiptir (Dünya Ekonomik Forumu, 2017).

İlgili alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde, bilişsel, duyuşsal gelişim alanları ve düzeyi, sosyoekonomik çevre ve koşulları, öğrenme yöntem ve teknikleri, öğrenme süreçleri, zekâ, okul ve öğretmen tutumları gibi birçok unsurun etkili olduğu görülmektedir (Yaralı, 2020; Yılmaz, 2020; Yeşilyurt, 2020). Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen bu faktörlere ek olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine eleştirel düşünme becerilerinin etkisi de gösterilebilir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ile yakından ilişkilidir. Her iki düşünme biçimi de bireylerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine aktif bir şekilde işlemelerine dayanır. Yaratıcı düşünme, yeni ve orijinal fikirler üretmeyi teşvik ederken, eleştirel düşünme bu fikirlerin sorgulanmasını ve değerlendirilmesini sağlar (Erol, 2023; Gündüzalp, 2023). Türkçe derslerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin daha derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. (Elçi vd 2020; Alsancak ve Aybek, 2023; Akpur, 2020) Türkçe eğitiminde yaratıcı düşünmenin önemi, öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda hayatlarının her alanında kullanabilecekleri önemli becerileri kazanmalarını sağlamasıdır. Yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler, değişen ve gelişen dünyada daha başarılı olur

(Ünveren, 2020). Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, öğrencilerin daha iyi öğrenen ve daha başarılı sorun çözümler olmalarını sağlar. Bu nedenle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri öğretim programları, öğretmen rolleri, ders kitapları, kullanılan yöntem teknikler gibi Türkçe eğitiminin bileşenleri içerisinde yer almaktadır (MEB,2024; İncirkuş, 2021). Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin birbirini nasıl etkilediğini ve desteklediğini ortaya koymak, bu iki beceri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması, bütünleşik gelişimlerinin tespiti açısından önemlidir. Bununla birlikte Türkçe eğitiminin bileşenleri içinde yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünmenin öğrenciler üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesine de yardımcı olur. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak ve eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etki düzeylerini tespit etmek araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Endüstri 4.0 olarak tanımlanan bu yüzyıl sanayi toplumundan, bilgi toplumuna geçişin yaşandığı, makinenin yerini bilgisayara, bedensel gücün yerini bilgiye bıraktığı kritik bir geçiş evresidir (Özden, 2003). Bu yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin dönüştürücü gücü, bilginin edinilmesi ve yapılandırılması da birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Sanayi toplumunda pozitivist bilim anlayışında bilgi “mutlak ve kesin bir doğru” iken bilgi toplumunda, “bilimsel doğru ve yargıların mutlak olmadığı” anlayışına geçilmiştir (Gültekin, 2020). Gerek bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler gerekse bilginin doğasına ilişkin anlayış değişikliği birlikte değerlendirildiğinde 21. Yüzyılda bireylerin yaşamlarına uyum sağlamaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri çeşitlendirmiş bunun yanı sıra bilginin yenilenmesi ve yayılma hızına bağlı olarak da bu beceriler sürekli güncellenip yenilenmektedir.

21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu beceriler; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir. Öğrenme ve yenilenme becerileri; problem çözme ve eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim, yaratıcılık ve yenilenme becerilerinden meydana gelmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum, girişim ve öz

yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerilerini kapsarken bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini kapsadığı görülmektedir (P21, 2019). Bu beceriler toplumun her kesiminde aktif olarak kullanılan, öğrencilerin günlük yaşamlarında da gittikçe öne çıkan bir beceridir. Fakat eğitim kurumları bu becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalmakta, bu da eğitim ve günlük yaşam arasında bir uyumsuzluğa yol açmaktadır. (Baki, 2015). Bu sebeple iki becerinin aktif şekilde okullarda kullanımı için 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonun yayınladığı 21. Yüzyıl Öğrencisi için Standartlar adlı raporla bu çağın becerilerinin eğitimle bütünleşmesinin gerekliliğine ve eğitim kurumlarının bu becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılmasına dikkat çekilmiştir (Atal ve Usluel, 2011). Bu yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bu becerilere ilişkin tanımlama yapan bir diğer kuruluş olan Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum) ise 21. yüzyılda öğrenenlerin standartlarına ilişkin bir bildirme yayınlamıştır (WEF, 2016).

Bu değişiklik ve yeniliklerin ülkemizdeki ortaöğretim düzeyindeki karşılığı da 2008 yılında Avrupa Parlamentosunun belirlediği Avrupa Yeterlikler Çerçevesinden hareketle MEB'in yürüttüğü çalışmalar sonucunda "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi" ve "Türkiye Yeterlikler Çerçevesi" çalışmalarıyla karşılık bulmuştur. 21. yüzyıl becerilerinin Türk eğitim sistemine adaptasyonu için yapılan çalışmalar sonucunda Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ, 2015) eğitim sisteminde bu beceriler, 8 anahtar yetkinlik olarak tanımlanmış ve öğretim programlarında diğer öğrenme ortamlarında kazanılması gereken tüm yeterlilikler belirlenmiştir (TTKB, 2017). Bu gelişmelerin yanı sıra ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılması gereken tüm yeterlilikler tanımlanmıştır. Ardından öğretim programlarında da değişikliklere gidilmiş "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi", "MEB (2015-2019) Stratejik Planı", "21. Yüzyıl Becerileri", "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı", "Değerler Eğitimi", "Hayat Becerileri" adı altında yapılan çalışmalarla eğitimin yaşamla bütünleşmesi ve kaliteli insan gücünün artırılmasına dönük yapılan bu çalışmalarla eğitimde yeni bir çığır açılmaya çalışılmış ve tüm müfredatlarda yenileşme ve değişime gidilmiştir (Gelen, 2017).

Mevcut bu çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenim çerçeveleri, öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerileri içerisinde; yaşamlarında başarılı olmak

için gereken bilgi, beceri ve uzmanlığı tanımlarken yenilikçiliğe, yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, iletişim ve iş birliğine vurgu yapmaktadır. Diğerlerinden farklı düşünme becerisi olarak değerlendirilen, tüm bireylerde bulunan ve günlük hayatın en basit problemlerinden bilimsel çalışmalardaki en karmaşık durumlara kadar hayatın her aşamasında kullanılabilen bir yeti olan (Temizkan, 2010) aynı zamanda eğitimin amaçlar hiyerarşisinde en üst sırada yer alan yaratıcılık ve geliştirici bir bakış açısıyla analiz etme, değerlendirme olan eleştirel düşünme içlerinde ülkemizin de olduğu birçok ülkenin eğitim sistemlerinin temel amaçları hâline gelmiştir (Yeşilyurt, 2020).

21. yüzyıldaki bu becerilerin öğrencilerin pedagojik özellikleriyle yapılandırılarak dil becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim sistemiyle bütünleştirilmesi bir mecburiyettir (Tüzel, 2013). Bu amaçla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yapılan yenilik ve değişikliklerde toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi 21. Yüzyıl becerilerine odaklanılmıştır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk kez 2005 yılında yer verilen eleştirel ve yaratıcı düşünme “anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, değerlendirme becerilerini geliştirmeleri” ve “yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel düşünme yollarını öğrenip bunları alışkanlık haline getirmeleri” genel amaçlarıyla programa dahil edilen ortak becerilerdir (MEB, 2005). Araştıran, keşfeden, sorgulayan ve bilgiyi üreten bireyler yetiştirmek amacıyla 21. yüzyıl becerileriyle paralellik gösteren ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleriyle birlikte verilen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitim programını tamamlayıcı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018; MEB, 2019). Bu yapılanma Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de öğrencilere kazandırılması gereken beceriler içerisinde yer alan “Kavramsal Beceriler ve Alan Becerileri” üst düzey düşünme becerileri, bütünlük beceriler, temel beceriler başlığı altında temel derslerin öğretimi başlığı adı altında sınıflandırılmıştır (MEB, 2024). Kavramsal beceriler içerisinde yer alan üst düzey düşünme becerileri ise problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme becerisi olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca Maarif Modelinde entelektüel eğilimler başlığı altında; uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık

fikirlilik, analitik düşünme, sistematik olma, soru sorma, şüphe duyma, eleştirel bakma, özgün düşünme olarak sınıflandırılmış eğilimlere yer verilmiştir (MEB, 2024). Günümüz eğitim modelinin kavramsal becerileri ve entelektüel eğilimleri arasında yer alan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri günümüzde gittikçe önemi artan becerilerdir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde çağın en üst becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin değişen koşullarla yenilenmesini sağlayacak çağın tüm becerilerinden en üst düzeyde yararlanılmasına odaklanılmaktadır (Yılmaz, 2007).

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması her eğitim kademesinde sistematik olarak yapılması gereken çalışmalara dayanmakla birlikte soyut düşünme becerilerinin aktif olarak geliştiği evre ortaokul düzeyidir. Ortaokul çağı; bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan hızlı bir gelişim dönemi olması sebebiyle öğrenciler, yeni bilgileri öğrenmeye ve kavramaya istekli, kendi fikirlerini ve farklı bakış açıları geliştirmeye odaklıdır (Doğan, 2007). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin tespiti önemlidir. Mevcut eğitim sistemi öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi durumlarının ve sahip oldukları üstün niteliklerin tespiti ile gelişimlerine birçok katkı sağlayacaktır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan araştırmalarda bu düşünme becerisi öğrencilere şu katkıları sağlamaktadır (Yeşildağ Hasançelebi, 2021):

- *Öğrendiklerini Geliştirme ve Günlük Hayatta Kullanımını Sağlama:* Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler bilgileri daha iyi kavrar ve karşılaştıkları olaylara daha duyarlı davranarak öğrendiklerini günlük hayata aktarırlar.
- *Doğru Karar Verme Becerilerini Geliştirme:* Eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin yaşamları boyunca bilgiyi sorgulayarak, farklı bakış açılarını geliştirip en uygun çözüm için etkili ve doğru kararlar almasını sağlar.
- *İş Hayatında Başarılı Olmalarını Sağlama:* Başarının bir yordayıcısı olarak eleştirel düşünme iş hayatında en çok talep edilen becerilerdendir. Öğrencinin bu beceriye sahip olması meslek tercihi ve mesleği başarıyla devam ettirmesini kolaylaştırır.
- *Demokratik Tutum Sergileme:* Toplumsal refahın ön koşulu olan demokratikleşme eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler ile inşa edilebilir.

- *Kişisel Özelliklerin ve Becerilerin Gelişimi:* Eleştirel düşünme becerisi ile birey sahip olduğu bilişsel, sosyal, psikolojik özellikler geliştirebilir.

Bilgiye erişimin arttığı yanıltıcı bilgiler karşısında bireyin hızlı ve doğru bilgiye ulaşmak, bilinçli seçimler yapmak, değişime ayak uydurmak ve toplumsal başarıya katkıda bulunmak için eleştirel düşünme becerisi gereklidir. Bu beceri sayesinde doğru bilgiye ulaşabilir, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurarak mantıklı kararlar verebilir ve eğitimin temel amaçlarına ulaşılabilir (Güzel, 2022).

Yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin literatürdeki araştırmalar incelendiğinde ise şu katkıları sağladığı görülmektedir (Goldberg, 2024).

- Yaratıcı düşünme zihinsel ustalığın ötesine geçerek uygun temel sorunları fark etme ve bu sorunlar üzerine önemli sorular sorma becerisini geliştirir.
- Ele alınmamış sorunlara ilgiyi arttırarak bunlara çözüm bulmayı sağlar.
- Yaratıcı düşünme yeni durumlara bilindik kalıpları etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak verir.
- Bir probleme çok sayıda çözüm üretme temeline dayalı yaratıcı düşünme becerisi konuya bağlılık ve süreklilik ile başarısızlığa karşı direnç kazandırır ve başarıya giden yolları açar.
- Yaratıcı düşünme reddedilme ve eleştiriye karşılama biçimini arttırır.
- Yeni fikirleri savunma ve mevcut paradigmaları sorgulama noktasında bireyi cesaretlendirir.

Bunlarla birlikte yaratıcı düşünme, bireylerin dünyaya dair daha incelikli bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır ve farklı kökenden gelen insanlar arasındaki iş birliğini ve etkileşimini teşvik ederek kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ortamlarda daha etkili çalışmayı sağlar. Bireyler yaratıcı düşünerek karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler geliştirebilir ve değişen koşullara uyum göstererek küreselleşen dünyada rekabet edebilirler (Öğretir Özçelik, 2020). Ayrıca yaratıcı düşünme görsel, işitsel ve zihinsel olarak birçok açıdan hayatı zenginleştirir (İlisulu, 2013).

Üst düzey düşünme becerileri olması ve öğrencilerin gelişimine sağladığı katkılar yanında düşünme becerileri eğitim programları, yaratıcı ve eleştirel günlük yazma programları, yaratıcı düşünme teknikleri ve Sokratik sorgulama yönteminin uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Sönmez, 2016; Şenel, 2019;

Uygun, 2017; Yalçın, 2023; İşkeller Bozca, 2017; Bozer Özşaraç, 2019). Bunun yanı sıra Mete (2021), Yıldırım (2019), Uyar (2023) Aytan ve Güneş (2021), Sünter (2017), Eğmir ve Ocak (2017), Eğmir (2016) ve Boran (2016) tarafından yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri, argüman kurma becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel dinleme/izleme eğitimi, süreç temelli tartışmalı metin yazma öğretimi ve beceri temelli eleştirici düşünme programlarının etkililiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar bütün olarak incelendiğinde çalışmaların daha betimsel araştırma düzeyinde olduğu ancak günümüzün öne çıkan düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin ortaokul düzeyinde bir araştırmaya erişilmemiştir. Bu bilgilerden hareketle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin mevcut durumunun betimlenmesi ve bu iki düşünce arasındaki etkileşimin ortaya konulmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki etkileşimin ortaya konulmasının dil ve düşünce becerileri arasındaki etkileşimden hareketle alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradaki temel amaç; 21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine odaklanarak öğrencilerin bu alanlardaki yeterliliklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmektir. Elde edilen bulgular ile öğrencilerin 21. yüzyılın getirdiği bilgi çağının taleplerine ne kadar uyum sağlayabildikleri belirlenebilecektir. İlgili alan yazına bakıldığında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine düşük düzeyde sahip olan öğrencilerin olduğu görülmektedir (Akar, 2007; Bakan, 2010; Sur, 2020; Yaman ve Cevher 2008; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Saysal Araz, 2013; Özcan, 2017; Bağcı, 2019). Bu bağlamda araştırma ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen değişkenlerin ortaya konması ve eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Nitekim bu beceriler, günümüzün karmaşık ve değişken dünyasında başarı için kritik önem taşımakta ve sadece akademik bilgi ve becerilerin ötesine geçerek insanın bütünsel gelişimini ve olgunlaşmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerini ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen demografik değişkenleri, eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın temel problem cümlesi; “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki ve bu değişkenleri etkileyen faktörler nedir? olarak belirlenmiştir. Araştırmada, temel problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri; sınıf düzeyi, yaş düzeyi, cinsiyet, Türkçe ders notu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, aylık okunan kitap sayısı, yıllık okunan kitap sayısı, internette en çok yapılan etkinlikler, katıldıkları sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve aylık gelir seviyesi açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin boyutları olan tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım, değerlendirme yaratıcı düşünme becerilerinin boyutları olan orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık boyutlarını manidar düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri toplam puanları; yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık boyutlarını manidar düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına verdikleri cevapların samimi ve içten olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların mevcut performanslarını yansıttığı varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, hiçbir etki altında kalmadan tarafsız biçimde düşüncelerini belirterek cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Ağrı ili Tutak ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında; 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 332 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Öyküleyici Metinler için Eleştirel Düşünme Rubriği ve Yaratıcı Düşünme Görevi, Kişisel Bilgi Formu ile sınırlı tutulmuştur.
3. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ile bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur

Tanımlar

- *Eleştirel Düşünme:* Bireylerin bilinçli olarak ve kendi kontrolleriyle yaptıkları, alışılmış olanın ve mevcut kalıpların tekrarının olmadığı, önyargıların, varsayımların ve bilgilerin analiz edildiği, değerlendirildiği, yargılandığı ve çeşitli yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, muhakeme , mantık ve karşılaştırmaların kullanıldığı ve sonunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara ulaşılan düşünme biçimidir (Paul ve Elder, 2004).
- *Yaratıcılık:* Alışkanlık ve kanaat işlevlerinin ötesinde, kişisel keşif, değişim ve yüksek düzeyde anlayışa götüren fikirlerin ve olasılıkların oluşturulmasıdır (Gartenhaus ve Mergenci, 2000).
- *Yaratıcı Düşünme:* Yeni fikirler oluşturma, seçenekleri arama ve bulma, yeni bir yaklaşıma uyarlama, mevcut seçenekleri keşfetme ve varsayımları teşvik etme becerilerini kapsayan üst düzey bir düşünme becerisidir (Altın ve Saracaloğlu, 2018).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Düşünme İlişkisi

İnsanlar Antik Çağ'dan beri dil ve düşünme ilişkisi üzerine eğilmiş ve günümüze gelene kadar çeşitli çalışmalar ortaya koymuştur. Dil ve düşünce, insan doğasının temel ve ayrılmaz parçaları olup birbiriyle yakın bir ilişki içerisinde. Bu iki kavram; insanın kendini tanımasına ve ifade etmesine, bilgi sahibi olmasına ve dünyayı anlamlandırmasına imkân sağlayan önemli iki araçtır (Altınörs, 2010). Dil, düşünce, duygu ve deneyimleri ifade etmeye, başkalarıyla iletişim kurmaya ve kültürü oluşturmaya olanak tanıyan bir araç olmasının (Cevizci, 2000) yanında insanın nesneyle arasındaki her türlü bilginin bir ürünü olan düşüncelerin nesilden nesle aktarılmasını sağlayan bir unsur olarak görülmüştür (Mengüşoğlu, 2000). Bu yönüyle de dil sadece düşünceleri ifade edip başkalarıyla iletişim kurmayı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda fikirleri şekillendirip genişletir (Temiz ve Bayraktar, 2023). Dil ve düşünce arasındaki bu yoğun etkileşimde dilin zenginliği oranında düşünceler, nesneler netlik kazanmakta ve sınırları genişlemektedir (Tepeli ve Gariper, 2009).

Dil ve düşünce arasındaki bu yoğun ilişki sebebiyle bu ilişkinin tanımlanmasında da çeşitli teori ve hipotezlerin ortaya konulmasına olanak sunmuştur (Sakin, 2014). Sapir-Whorf Hipotezi'ne göre dili esnek ve yaratıcı şekillerde kullanma becerisine sahip bireylerin yenilikçi ve özgün fikirler üretme olasılıkları daha yüksektir (Boroditsky, 2001). Piaget'nin (1970) Bilişsel Gelişim Kuramı ve Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Kuramında da belirtildiği gibi dil ve düşünce birbiriyle bağlantılı olup aralarındaki karşılıklı etkileşimli sürekli birbirini güçlendirirler.

Dil ve düşünme becerilerinin gelişimi sosyal yolla ve eğitim yoluyla geliştirilebilir. Sosyal yolla elbette ki önemli bir kazanım edinilmekle birlikte bu kazanımlar ancak eğitim ortamlarındaki bilinçli ve amaçlı programlarla önem kazanım istenilen amaca hizmet edecektir. Günümüz koşullarında eğitim ve öğretimden beklenen, düşünebilen, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde bilgileri elde edebilmek amacıyla aktif bir şekilde roller üstlenebilen, öğrenmeyle ilgili olarak kendine yönelik sorumluluğun farkında olan, düşünme becerileri ile donatılan, topluma ve kendisine faydalı ve üretici bireylerin yetiştirilmesidir. Bu doğrultuda eğitim programlarında dil

becerilerinin asıl çıktısı olarak düşünme becerilerinin gelişimine odaklandığı söylenebilir.

Düşünme becerileri, genel becerilerden özel becerilere kadar uzanan geniş bir alanı kapsar ve bireyden bireye farklılık gösterir. Bu beceriler, zekice algılama ve mantıksal akıl yürütme, yaratıcı ve analitik düşünme, ayırım yapma ve tahmin etme, ayrıştırabilme, tahminde bulunma, ikna edici argümanlar kurma, alternatifler bulma, hayal gücü ve problem çözme, değerlendirme ve yeniden değerlendirme gibi birçok alt beceriyi içerir (Lipman, 2003; Tok ve Sevinç, 2010). Düşünme ile ilgili becerileri ile ilgili alan yazında çeşitli sınıflandırmalar olmakla birlikte Presseisen (1985) bu becerileri aşamalı olarak şu şekilde sınıflandırmıştır: temel işlemleri, problem çözme, karar vermeyi, kritik düşünmeyi ve üretici düşünme (Aktaran Payam, 2021).

Bununla birlikte farklı araştırmacı ve kuramcılara göre düşünme becerilerini şöyle sıralanabilir (Şahin ve Akman, 2018);

- Beyer (1987): Mikro düşünme becerileri ve kavramlaştırma düşünce becerileri.
- Resnic (1987): Alt düzeyde düşünme becerileri ve üst düzeyde düşünme becerileri.
- Marzano vd. (1988): Bilgi toplama becerileri, odaklanma becerileri, organize etme becerileri, hatırlayabilme becerileri, üretme becerileri, analiz etme becerileri, entegre etme becerileri ve değerlendirme becerileri.
- Taggart vd. (2005): Akıl yürütme becerileri, bilgi işleyebilme becerileri, yaratıcı şekilde düşünme becerileri, soruşturma becerileri, değerlendirme becerileri.
- Dağlıoğlu ve Çakır (2007): Derin düşünme becerileri ve plan yapma becerileri.

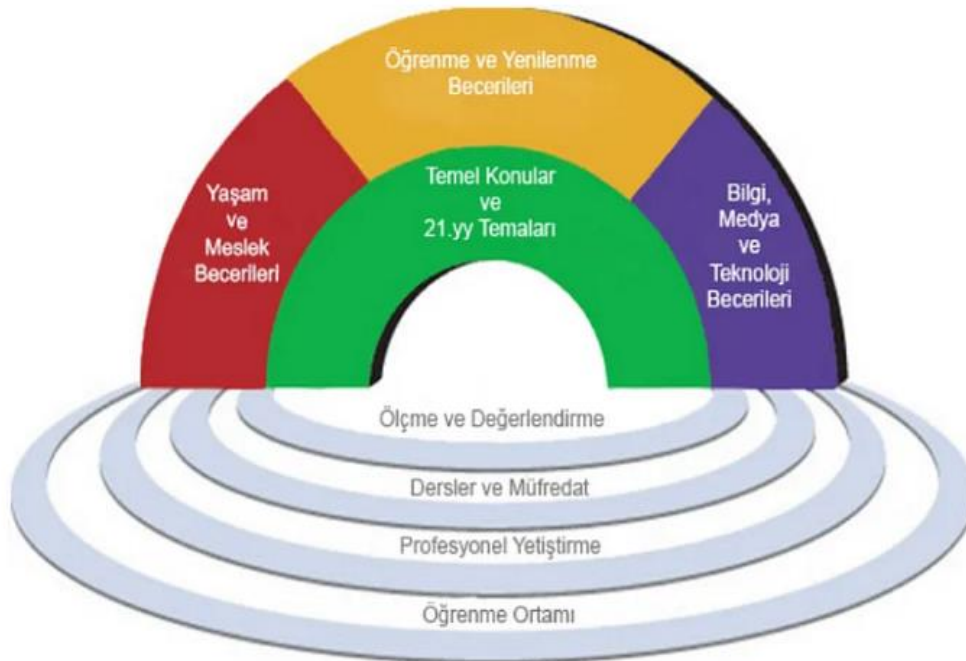
Bu alandaki farklı görüşler düşüncenin sınırlanamaz gücünün ve karmaşık doğasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sınıflandırmalarda her bir araştırmacı düşüncenin kategorilerini ortaya koyarken kendine özgü unsurları ve odak noktalarına vurgu yapmaktadır. Farklı bakış açılarını incelemek, düşünme becerilerinin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü daha iyi anlaşılır kılmaktadır.

1.2. 21. Yüzyıl Becerileri ve Düşünme Becerileri

Eğitim felsefesi, toplumun taleplerini karşılamak için gerekli 21. yüzyıl becerilerini kazanmaya her zamankinden çok daha fazla önem vermektedir (Trilling

ve Fadel, 2009). 21. yüzyıl becerileri tek bir beceri veya bilgi birikimine indirgenemeyecek kadar kapsamlı olan anlayış ve performansı yani bilgi ve becerinin bir karışımını kapsamaktadır (Dede, 2009). Dolayısıyla 21. yüzyılda öğrencilerin temel becerilerden daha fazlasına sahip olmaları; bireylerin bilgi edinmek, bilgiyi analiz etmek, yeni bilgileri kavrama ve yeni beceriler geliştirmek için daha üst düzey beceriler geliştirmeleri gereklidir (Alamri, 2020).

Günümüzde eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi ve yenilenmesi için bireylerin sahip olması gereken temel beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin tanımlanması ve bu zamanın dilini keşfetmiş kaliteli iş gücünün yetiştirilmesine ilişkin çeşitli kurumlar tarafından birçok çalışma yapılmış olmakla birlikte bunlar içerisinde en yaygın etkiye sahip olan stratejik eğitim projesi olarak tanımlanan “Partnership for 21st Century Learning (P21)/21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” adlı proje (P21 Leadership States, 2017), öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alacak 21. yüzyıl becerileri, öğrenme çıktıları ve destek sistemlerin tanımlandığı ortak bir paradigma belirlemiştir (P21, 2015; 2016; 2018’den aktaran Gelen, 2017). P21 Çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerini üç kategori içinde gruplandırmış ve bu kategoriler altında 12 farklı beceri türüne yer verilmiş olup bu çerçeve Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesi (öğrenme çıktıları ve destek sistemleri)

Bu çerçeve; içerik bilgisi, temel öğrenme becerileri uzmanlığı ve dil yeterliklerine ilişkin her bileşenin sarmal bir şekilde etkileşiminden oluşmaktadır. Buradaki renkli kısımlar “öğrenme çıktılarını”, gri kısımlar ise “destek sistemlerini” sembolize etmektedir (Gelen, 2017; Orhan Göksün, 2016). Bu çıktılar içerisinde bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, “yaşam ve meslek becerileri”, “temel konular ve anahtar disiplinler öğrenme çıktılarını” oluşturmaktadır. Bu proje, her bileşenin alt becerilere ayrıldığı çoğulcu birliktelikten oluşan yapısını ortaya koyarken sürekli yenilenebilen dinamik bir yapıyı da teklif etmektedir. Bu beceriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

1) Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

- Eleştirel ve Problem Çözme
- Yaratıcılık ve Yenilenme
- İletişim ve İş Birliği

2) Yaşam ve Kariyer Becerileri

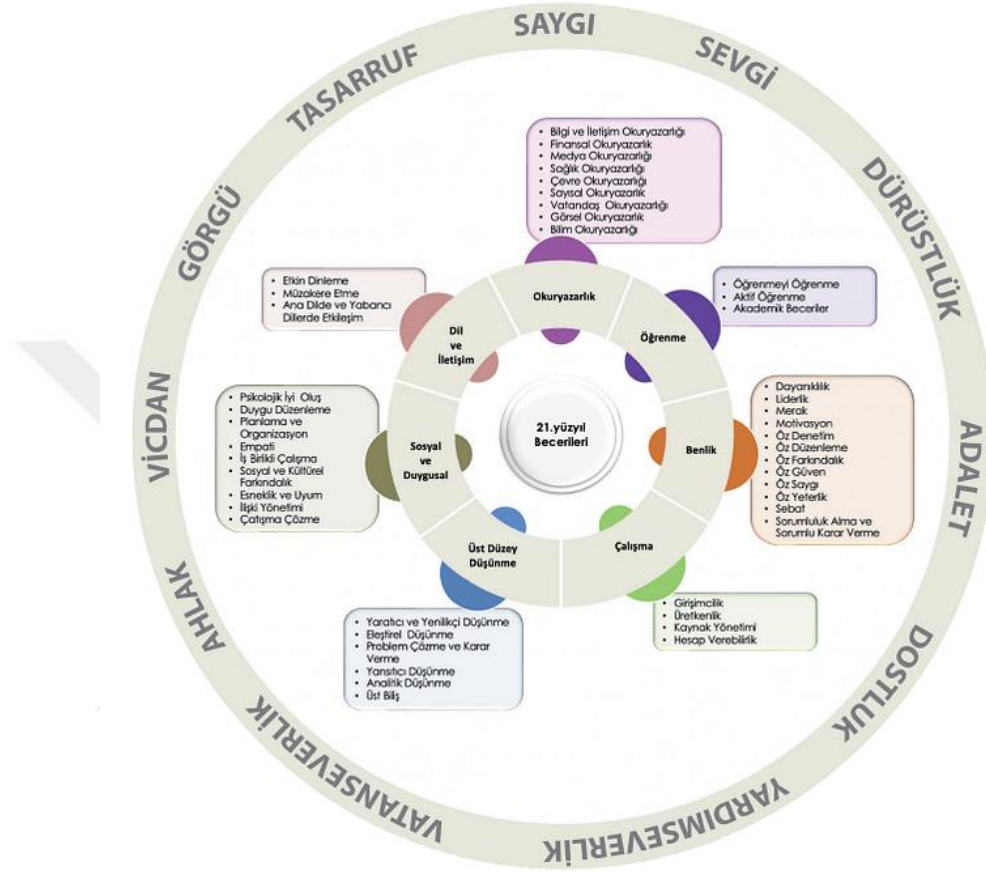
- Esneklik ve Uyum
- Girişim ve Özyönetim
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
- Yaratıcılık ve Güvenirlik
- Liderlik ve Sorumluluk

3) Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

P21 Çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerini üç kategori içinde gruplandırmış ve bu kategoriler içerisinde 12 farklı beceri türü tanımlanmıştır. Bu becerilerin tanımlanmasının yanı sıra destek sistemleri aşamasında ise 21. yüzyılda öğrenme ortamları, mesleki gelişim, uygulanan program ve öğretimi ile bu yüzyıla ait becerilerin ölçülüp değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu destek sistemleriyle 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında öğrenme ve öğretme sürecinin yaşamla birleştirilmesi amaçlanmıştır.

21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu (2023) yayınlarak öğrencilerin bu yüzyılda sahip olmaları gereken yeterlik ve becerilere ilişkin bir çerçeve model oluşturulmuştur. Bu çerçeve Şekil 2’de sunulmuştur.

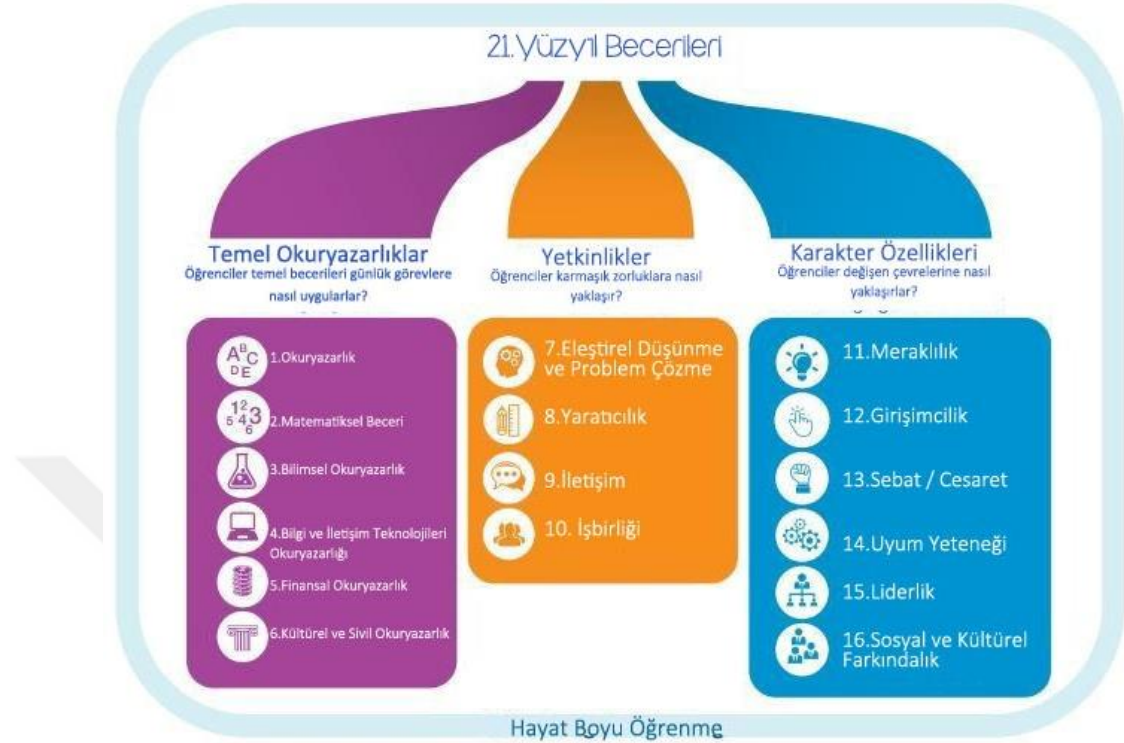


Şekil 2. 21. Yüzyıl beceri modeli (MEB, 2023)

Bu modeldeki her bir beceri kümesi ve ilgili alt beceriler tanımlanmış ve diğer beceri kümeleriyle ilişkisi ele alınmış ardından modelde yer alan 11 temel değer ve tanımları sunulmuştur. Bu beceriler; sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik beceriler, öğrenme becerileri, çalışma becerileri, okuryazarlık becerileri olarak sınıflandırılmıştır.

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün etkilerine ayak uydurabilmek için bireyleri yaşayacakları ve çalışacakları topluma hazırlamak için ihtiyaç duyulan bu beceri setlerinin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu süreçte eğitim kurumlarına da büyük bir rol yükleyen bu yeni yapılanma sürecinde 2015 yılında Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum) ise 21. yüzyılda

öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin ise şu standartları yayınlamıştır (WEF, 2016). Bu standartlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. 21. yüzyıl becerileri (World Economic Forum, WEF, 2016)

P21 Çerçevesi (2018), Dünya Ekonomik Forumu (WEF, 2016) ve Millî Eğitim Bakanlığı 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu (2023) incelendiğinde düşünme becerilerinin daha da önem kazandığı görülmektedir. Bu iş birlikleri ve raporların yanı sıra yayınlanan diğer bildirgelerden hareketle bu yüzyıla ilişkin 63 beceri belirlenmiştir (Ekici vd., 2017). Bunlar içerisinde en çok öne çıkan becerilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, problem çözme, bilgi/teknoloji/medya okuryazarlığı, karar verme, liderlik, esneklik ve uyum, inisiyatif, sorumluluk ve üretkenlik olduğu belirlenmiştir (Ağaoğlu ve Demir, 2020). Millî Eğitim Bakanlığının (2023) raporunda üst düzey beceriler olarak tanımlanan bu becerilerin 21. yüzyılın temel meselelerinden biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü gittikçe karmaşıklaşan bu yüzyılda bireyler alışılmadık sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu beceriye sahip olmayı başardıkları takdirde eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı olabileceklerdir. Bu nedenle becerinin kazanılması için öğrencilerin sadece hatırlama, ezberleme ve tekrarlama değil eleştirel ve yaratıcı

düşünen, problem çözebilme yeteneklerinin ön plana çıkarıldığı durum ve görevlere de dahil olmaları gerekmektedir (Widiawati, Joyoatmojo ve Sudiyanto, 2018). Çünkü bu yüzyılda bilgiye her yerden erişilebildiği için bilgi artırılmasına değil yapılandırılmasına odaklanılmaktadır. Bu yüzyılda hızla gelişen küresel toplumda başarılı olabilmek için geleneksel akademik bilginin ötesinde eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık öğrencilerin akademik, profesyonel ve sosyal açıdan başarılı olmaları için gerekli yeterlilikler olarak ortaya çıkmıştır. Bunlar 21. yüzyıl eğitiminin öğretme ve öğrenme sürecinde merkezi beceriler olarak ön plana çıkmaktadır (Stanikzai, 2023).

21. yüzyılda mantıksal düşünenlere, iyi karar vericilere, yaratıcı düşünürlere, yenilikçilere ve etkili problem çözücülere olan ihtiyaç vardır. Eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, karar verme ve problem çözmede merkezi bir rol oynadığına inanılan, en sık tartışılan üst düzey becerilerden biridir. Eleştirel düşünme bugün eğitim kurumlarında ve genel olarak toplumda her zamankinden daha değerli hale gelmiştir. Kuşkusuz öğrencileri daha akılcı ve daha iyi vatandaşlar yapabilme potansiyeline sahiptir (Chouari ve Nachit, 2016).

1.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, farklı alanlarda çeşitli şekillerde açıklanan ve üzerinde tam bir fikir birliğine varılamamış bir kavramdır. Bu durumun temel sebebi, eleştirel düşünmeyi tanımlamanın zorluğu ve bu kavramın karmaşık bir yapıdan oluşmasıdır. Eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalışan birçok farklı yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımların birçoğu, John Dewey'nin ortaya koyduğu “derinlemesine düşünme” tanımına dayanmaktadır (Yılmaz, 2021). Dewey'ye (1910) göre derinlemesine düşünme, inanılan şeylerin sorgulanması, sorunları açıklama, giderme ve var olan bilgileri yeni durumlara uygulama becerisidir. Eleştirel düşünme, bir problem ile ilgili durumları analiz etme, sorgulama (Glaser, 1941), sorgulamaları dil ve kavramlar aracılığıyla yaparak mevcut kavramlardan yeni anlamlar elde etme (Karadüz, 2010), kendi ve başka bireylerin düşünce süreçlerini dikkate alarak içinde bulunan ortamı anlamlandırmayı amaç edinen bir süreç (Cüceloğlu, 1994) olarak yetişkin yaşantısının en karakteristik entelektüel işlevidir (Brookfield, 2017). Aynı zamanda eylem ve inanç noktasında karar vermeye yarayan mantıklı yansıtıcı düşünme (Ennis, 2011) olan

eleştirel düşünme, verilen kararların sorumluluğunu almayı da hedeflemektedir (Elder ve Paul, 1994). Eleştirel düşünme salt düşünmenin ötesinde metabilişsel şekilde gerçekleşen, mantık çerçevesinde belirli ölçütleri olan gerçek hayatta kullanıldığında fayda veren bir düşünmedir. Sorular sorma ve bu soruların mantığını kavrayıp çözmeye çalışmak ve bu sonuçlara inanmayı beraberinde getirir. (Nosich, 2012). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, eleştirel düşünme bilgiye etkili bir şekilde ulaşma, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir (Aybek, 2010).

1.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil (TDK, 2024) olarak tanımlanan eğilim eleştirel düşünmenin bir boyutudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu boyut eleştirel düşünme becerisinden bağımsız değildir. Eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olması eleştirel düşünme becerisini de anlamlı kılmaktadır nitekim becerinin kullanımı eğilimin varlığını gerektirir (Alsancak ve Aybek, 2023). Eleştirel düşünme eğilimi bireylerin inandığı konularla ilgili karar vermelerini sağlayan bir motivasyondur ve “eleştirel ruha sahip bireyler” olarak ifade edilmektedir. Bu ifade araştırmacı bir merak, keskin bir akıl, mantığa uygun güvenilir bilgiye duyulan açlık ve istek olarak açıklanmaktadır (Facione, 2015). Bu bağlamda ortaya konan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kapsamında test edilmiş yedi eğilimden bahsedilmektedir. Bu eğilimler doğruyu arama, açık fikirli olma, analitik düşünebilme, özgüvenli olma, sistematik olma, meraklı olma ve zihinsel anlamda olgun olmadır (Kökdemir, 2003). Ennis (2011) ise eleştirel düşünen bir bireyin eğilimleri şunlardır:

1. Açık fikirli ve alternatiflere duyarlılık
2. Konuya dair iyi bir bilgilendirmeyi talep etme
3. Kaynakların güvenilirliğini ve varsayımların tanımını yapma
4. Sonuçların, nedenlerin tanımlanması
5. Argümanlarını değerlendirme
6. Adaletli bir savunma mekanizmasına sahip olma
7. Uygun soruları yönlendirme
8. Hipotezlerin formüle edilmesi

9. Deneylerin planlanması yürütülmesi
10. Terimlerin uygun anlamda tanımlanması
11. Dikkatli bir şekilde sonuçlara ulaşma
12. Listede yer alan öğeleri birleştirme, sentezleme

Eleştirel düşünme eğilimi bireyin mevcut bilgisini geliştirerek değerlendirme yapmak amacıyla bireyin sahip olduğu içsel talep olarak tanımlanabilir. Bu eğilim sağlam bir temel ile koşulları göz önünde bulundurarak hatalı düşünmeden uzak mantıklı gerçekçi düşünmeyi destekler. Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmayan bireyler ise tüm bunların aksine hiçbir şeyi önemsemeyen, gerçeklerle ilgilenmeyen, düşünmeyen, mantığı önemsemeyen, kendi akıl yürütme algısı düşük, dar, esnek olmayan, empatiden yoksun, duyarsız, adaletsiz, karar verme süresi uzun olan kişiler olarak betimlenmektedir (Facione, 2015).

1.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerisi çeşitli zihinsel yöntemler kullanarak değerlendirmeler yapabilmek için birçok becerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Eğmir, 2020). Eleştirel düşünme becerisi altı bilişsel beceri ile açıklanabilmektedir (Facione, 2015). Bu beceriler şunlardır:

- *Yorumlama:* Farklı deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, geleneklerin, inançların, kuralların, uygulamaların anlamak ve önemini bilmektir.
- *Analiz:* Çeşitli yaşantı ve yargıları ifade etmeyi amaçlayan ve açıklamalar arasındaki ilişkileri belirlemektir.
- *Çıkarım:* Uygun sonuçlar almak için gereken unsurları belirleyip bunları güvence altına almaktır. Varsayımlar, hipotezler, gerekli bilgileri önemseme ve doğru sonuca ulaşmanın önündeki engellerden sıyrılmasıdır.
- *Değerlendirme:* Deneyimlerin, durumların, yargıların, inancın güvenilirliğini değerlendirmek ve açıklamalar arasındaki ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmektir.
- *Açıklama:* Akıl yürütmelerinin açıklamalar ve kanıtlarla sonuçlarını temellendirmek ve ikna edici bir şekilde sunmaktır.

- *Öz Düzenleme:* Bireyin bilişsel etkinliklerini oluşturan unsurları ve elde edilen sonuçları diğer becerilerle birlikte kullanarak kendi akıl yürütmelerini bilinçli bir şekilde kontrol etmesidir.

Eleştirel düşünme becerilerinin özelliklerine bakıldığında ise ana hatlarıyla 15 maddede ifade etmek mümkündür. 1'den 3'e kadar numaralandırılan beceriler temel açıklamaları içerir; 4 ve 5, bir kararın dayanakları; 6 ila 8, çıkarım; 9 ve 10, ileri açıklama ve 11 ve 12, varsayım 13'ten 15'e kadar olan yetenekler yardımcı yeteneklerdir, eleştirel düşüncenin temeli değildir ancak eleştirel düşünme için gereklidir (Ennis, 2011).

1. Bir soruya odaklanma: Soruyu formüle etmeyi, olası cevaplandırmayı değerlendirmeyi ve sorunun akılda kalmasını ifade eder.
2. Argümanları analiz etme: Sonuçları tanımlamayı, sebepleri bulmayı, argümanlarla destekleyip, özetlemeyi içerir.
3. Sorunun cevabının bulunması: Çeşitli sorular ve sorgulamalar ile sorun cevaplandırılmaya çalışılır.
4. Kaynağın güvenilirliğini sorgulama: Uzmanlık, çıkar çatışması eksikliği, itibar, sabit süreçlerin kullanılması öğelerini içerir.
5. Gözlem raporlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi: Minimum düzeyde çıkarım yapılması dışında kayıtların sağlanması, doğrulanması gibi gerekli olmayan koşulları barındırır.
6. Çıkarım yapma ve değerlendirme: Sınıf mantığı, koşullu mantık, uygun dil kullanımı ve bunların yorumlanması ve tümdengelimli açıklamaları içerir.
7. Maddi çıkarımlar yapma: Genellemeleri, örneklerin hacmini, disiplinli bir şekilde yol almayı ve mantıklı sonuca ulaşmayı ifade eder.
8. Değer yargıları oluşturmak: Arka planda yer alan durumların kabulü, alternatiflerin değerlendirilmesi ve uygulanmasıdır.
9. Uygun ölçüt ve terimlerin kullanımı: Boyut, biçim, işlev ve kaçamak ifadelerin yer alması öğelerinden oluşur.
10. Belirtilmemiş varsayımları ilişkilendirme: Varsayımların kullanımı anlamına gelir.
11. Anlaşmazlığın ve şüphenin önüne geçmeden, nedenler ve öncüller üzerine düşünme

12. Karar verme ve savunmada diğer becerileri bir araya getirme
13. Durumlara uygun şekilde ilerleme: Sorun adımlarına uygun kendi düşünme mekanizmasıyla ilerlemeyi ifade eder.
14. Diğer bireylerin, duygularına bilgi birikimlerine duyarlı olma
15. Tartışma ve sunumda uygun ifade dilini kullanma

Bunlarla birlikte eleştirel düşünme sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri deneme, olasılıkları görme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme gibi temel becerileri içine almaktadır (Halpern, 2014).

1.3.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme çok sayıda beceriyi içerisinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Eleştirel düşünmede birey içsel bir motivasyon ile gerçeğe ulaşmayı hedefler. Bunun yanı sıra doğru ve yanlışların sebeplerini değerlendirmeler ile öğrenmeye çalışarak en iyi şekilde karar vermeye odaklanır (Eğmir, 2020). Bunu yaparken eleştirel düşünürün sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Nedenlere itimat duyarlar: Kendi çabalarıyla kendi yollarını bulmak için en iyisini yaparlar ve buna güven duyarlar.
- Bilmedikleri konularda alçakgönüllü olurlar: Bilmediklerinin farkındadırlar ve mükemmel olmadıklarını bilirler, eleştiriye öğrenmek adına dikkate alırlar.
- Zihni konularda cesurdurlar: Mevcut düzene karşı koyabilir ve yeniliğe açıktırlar.
- Zihni konularda empatik yaklaşır: Farklı bir bakış açısıyla bakmaya düşünmeye açıktırlar.
- Zihni olarak dürüstlerdir: Herkesi yüksek zihinsel standartlarda görerek en mantıklı şekilde gerçeği ararlar.
- Farklı fikirlere karşı hoşgörülüdürler: Önyargısız ve objektif bir şekilde herhangi bir düşüncüyü anlamaya çalışırlar.
- Zihinleri meşguldürler: Konular üzerine yoğunlaşmayı severler.
- Zihinleri mantıklı sonuca ulaşana kadar meşgul olabilir: Sonuca ulaşmak için gereken çabayı gösterirler.
- Düşünme süreçlerini özgür olarak gerçekleştirirler: Düşünme süreçlerini kendileri için gerçekleştirirler.

Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri kişinin karakterinin birer parçasıdır, bu özelliklerin kazanılması ve uygulanması zor olmakla birlikte azim ile geliştirebilir (Nosich, 2012). Bu bağlamda iyi bir eleştirel düşünürün özellikleri aynı zamanda bireyi yönlendiren, disipline eden, dikkatli kontrol gerektiren, problem çözme yeteneği etrafında şekillenen özelliklerdir. Böylece birey hayati soru ve sorunları açık anlaşılır bir şekilde gündeme getirir. Yorumlarını güçlendirmek için soyut fikirlere başvurarak bilgi sahibi olur ve değerlendirme yapar. Argümanlara dayanan sonuçlara ve çözümlere ulaşır ve bunları ölçütlere göre değerlendirir, farklı bakış açılarına açık olarak karmaşık durumlarda başkalarıyla etkileşim haline girer (Paul ve Elder, 2020). Bunlardan hareketle, eleştirel düşünen bireyler, bilgiyi sorgulayan, kendi farkındalığı yüksek, geniş bakış açısına sahip (Yılmaz, 2020), kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olan (Amanvermez İncirkuş, 2021) problem çözebilen, araştıran, açık fikirli, kanıt aramayı ve analiz etmeyi önemseyen, meraklı, akıl yürüten, yansıtıcı düşünen, öz değerlendirme yapabilen, esnek ve öz farkındalık sahibi (Çakan Aktaş ve Kabataş Memiş, 2021), belirli durumlarda, ortamlarda, mümkün olduğu kadar doğru ve uygun yargıda bulunan ve tüm bu özellikleri birleştirerek değerlendirmeler yapan (Ennis, 2011) ve bunları açıklayabilen kişilerdir (Facione, 2015). Bu özellikleri birey yıllar süren bir süreç sonucunda kazanabilir (Dağlı, 2022).

1.3.4. Eleştirel Düşünme Standartları

Eleştirel düşünmeyi meydana getiren belirli standart özellikler vardır. Bu standartlar şunlardır (Bassham vd., 2010'dan aktaran Ceran, 2019):

- *Açıklık (Berraklık):* Anlamanın anahtarı kuşkusuz berraklıktır. Eleştirel düşünen bireyler, sadece sözcüklerin, aynı zamanda düşüncelerin de net ve açık olmasına önem verirler. Bu netlik, doğru ve sağlam bir kavrayış için gereklidir.
- *Kesinlik:* Kesinlik, matematik, mimarlık, mühendislik ve tıp gibi alanlarda çok önemlidir. Eleştirel düşünenler, kesinliğin günlük hayattaki önemini anlayanlar bireylerdir.
- *Doğruluk:* Keskin zekâ bile yanlış bilgiyle beslenirse hatalı kararlar verir. Eleştirel düşünenler, gerçeğe olduğu kadar doğru ve güncel bilgiye tutkuyla bağlıdır.

- *Amaca Uygunluk:* Eleştirel düşünenler, amaca uygun fikirler ve bilgiler üzerinde dikkati toplamının önemini bilirler. Dikkatlerini dağıtacak unsurlardan uzak durarak, eldeki konuya odaklanırlar.
- *Tutarlılık:* Eleştirel düşünenler, tutarsızlıklara karşı dikkatlidirler. Mantık, tutarsız inançların en az birinin yanlış olduğunu gösterir. Gerçekten değer verenler hem kendilerinde hem de başkalarında tutarsızlıkları bulmak için çaba gösterir.
- *Mantığa Uygunluk:* Mantıklı düşünmek, doğru gerekçelendirme yoluyla sağlam sonuçlara varmaktır. Bu, fikirlerimizin arkasındaki mantığı ve tutarlılığı sorgulamak ve analiz etmek anlamına gelir.
- *Bütünlük:* Düşünme, derinleşip genişleyerek daha kaliteli hale gelir.
- *Tarafsızlık:* Eleştirel düşünme bireylerin adaletli, geniş ufuklu, tarafsız ve önyargısız olmasını bekler.

Bu standartlara Paul ve Elder (2006) derinlik, genişlik ve önemlilik kavramlarını da dahil eder. Bu kavramları şunlardır (Paul ve Elder aktaran Ceran, 2019):

- *Derinlik:* Derinlik bir problemin yüzeyinin ötesine bakıp, mevcut düzensizliği görerek düzensizliğe bilgiye dayanan sorumluluk ile yaklaşmak demektir.
- *Genişlik:* Geniş düşünmek, tüm yönleriyle düşündürmektir. Bir konu ile ilgili çok sayıda yorum var ve bunlar fark edilemiyorsa sınırlı bir düşünme gerçekleşiyor demektir.
- *Önemlilik:* Düşünme, her fikirden ziyade fikirlerin içinde en önemlisine dikkat kesildiğinde daha etkili olur. Konuya ilişkin çok sayıda fikir olabilir ancak önem bakımından hepsi eşit değildir.

Bu ölçütler eleştirel düşünme tanımlarından hareketle oluşturulmuştur. Eleştirel düşünme tanımlarının çeşitli şekillerde yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin bütünüyle anlaşılması için ne olmadığının fark etmek önemlidir.

1.3.5. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünme, karmaşık bir zihinsel süreçtir ve çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörlerin alan yazında farklı şekillerde yer aldığı söylenebilir (Yeşilyurt, 2021). Eleştirel düşünmenin oluşumunda etkili olan kalıtsal ve çevresel faktörlerden

bahsetmek mümkündür. Kalıtımsal faktörler bireyin dünyaya gelirken getirdiği ve zihinsel potansiyelini ortaya koyduğu faktörlerdir. Çevresel faktörler ise dış ortamdan kaynaklı faktörlerdir (Aybek, 2010). Doğuştan gelen özellikler ile birey çevresel etmenlerin etkisi altındadır, aile yaklaşımları ve sosyoekonomik yapı, içinde bulunulan çevrenin ve arkadaş grubunun nitelikleri, eğitim kurumlarında öğretmenin ve okul idarecilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı gibi pek çok unsur, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli rol üstlenmektedir (Özdemir, 2005). Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi etkileyen unsurları cinsiyet, zekâ, kültür, din algısı, aile ve çocuk yetiştirme biçimi, sosyoekonomik düzey, eğitim, okul ve öğretmen tutumu olarak sınıflamak mümkündür. Bu sınıflandırmaya göre doğuştan gelen özellikler arasında cinsiyet ve zekâ yer almaktadır (Yılmaz, 2020). Yüksek zekâyâ sahip bireyler, bilgileri daha hızlı ve kolay işleyebilmekte ve daha karmaşık problemleri çözebilmektedir (Sternberg, 1996). Bununla birlikte cinsiyet faktörünün çalışma sonuçlarına göre eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ancak kız çocuklarının eleştirel düşünmesinin toplum tarafından engellendiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2020).

Eleştirel düşünmeye etki eden dış faktörler ise kültür, din algısı, ailenin çocuk yetiştirme biçimi, sosyoekonomik düzey, eğitim, okul ve öğretmen tutumu olarak sıralanabilir. Ailenin eğitime ve öğrenmeye verdiği önem, çocuğun eleştirel düşünme becerilerini geliştirme şeklini önemli ölçüde etkilemektedir (Bradley ve Corwyn, 2000). Bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre ise eleştirel düşünme becerisini araştırmaya ve farklı bakış açılarına ne kadar açık olduğuna bağlı olarak eleştirel düşünmeyi destekleyebilir veya engelleyebilir. (Tozduman Yaralı, 2020). Ayrıca eğitim sisteminin ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi önemsemesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalar yaptığı da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme şeklini etkileyebilir (Güneş, 2012; Costa, 1991; Facione, 2015). Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri de bu becerilerin gelişimini etkiler ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratan öğretmenler, öğrencilerin bu beceriyi daha hızlı ve daha iyi geliştirmelerine yardımcı olur (Lipman, 2003; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

1.3.6. Eleştirel Düşünme Önündeki Engeller

Eleştirel düşünmenin önemi insanlar tarafından her geçen gün daha fazla kavranmasına rağmen, her insanın eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu söylenemez. Çünkü eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2021). Onosko (1991) öğrenciler üzerinde eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyecek altı önemli engelden bahsetmektedir. Bu engeller şu şekildedir:

1. Öğretimin Bilgi Transferi Olarak Tanımlanması: Sunuş yoluyla yapılan öğretimde öğrenciye hazır bilgiler verilir ve sorgulamadan bilgi kabul etmeleri beklenir.
2. İçeriğin Çok Yüzeysel ve Geniş Olması: Geniş ve yüzeysel içeriğe sahip öğretim programlarında bilgi analiz edilemez derin düşünülmez.
3. Öğretmenlerin Öğrencilerden Düşük Beklentisi: Öğretmenleri beklentileri düşük olursa gereken motivasyon destekleme yapılmaz.
4. Sınıfların Kalabalık Olması: Kalabalık sınıflarda tüm öğrencilere ilgi ve alaka gösterilemez. Eleştirel düşünceleri desteklenemez.
5. Öğretmenin Zamanı Planlayamaması: Zaman yönetimini iyi bir şekilde gerçekleştiremeyen öğretmen eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer veremez.
6. Öğretmenin İzole Olması: Bilgi becerisine katkı sağlayacak samimi iletişimlerde bulunmayan öğretmen eleştirel düşünmeye yönelik yeni yöntem ve yaklaşımları öğrenip uygulayamaz. Ayrıca bu durum eleştirel düşünmeye yönelik okul kültürünün oluşumunu engeller.

Bunun yanında eleştirel düşünme engelleri bireysel sınırlamalar ve toplumsal sınırlamalar olmak üzere iki ana başlığa ayrılmaktadır (Özkaya, 2018). Bireysel sınırlamalar; bilişsel, duyuşsal, fizyolojik olarak toplumsal sınırlamalar ise çevresel ve eğitim alanındaki engeller olmak üzere alt başlıklarda sınıflanmaktadır. Bilişsel engeller incelendiğinde; zekâ, hafıza yanılgıları, bilgisizlik, deneyimsizlik, algı kısıtlamaları, dil karmaşası, güdüler, varsayımlar olduğu görülmektedir. Duyuşsal engellerin ise önyargı, hayaller, mutlak doğrulara bağlılık, yeni fikre kapalılık, nesnel olamama gibi, toplum merkezli düşünme, batıl inançlar, genelleme, benmerkezci düşünme, mükemmeliyetçilik düşünmeden hareket etme detaycılık olduğu belirtilmektedir (Semerci, 2003). Yorgunluk, stres, kötü beslenme, zehirli madde

bağımlılığı fiziksel kusurlar, tembellik, genetik engeller de eleştirel düşünmeyi fizyolojik olarak engellemektedir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen çevresel engeller ise kültür, toplum beklentileri, kurallar, yasaklar, öğretilmiş bilgiler, gelenekler, dogmalar, medya görüşleri ekonomik güçler, toplum baskısı, otoriteye bağlılık gibi engellere yer verilmiştir (Nosich, 2012). Eğitim alanında süreç esnasında karşılaşılan engellerin aktarmacılık, ezber, konu kapsamı, öğretmenin ve kitapların bilgi kaynağı olarak görülmesi teknoloji, yetersiz materyal, geleneksel eğitim, değerlendirme biçimleri, okulun kurumsal yapısı ve kültürü, öğretim programları olduğu belirtilmiştir. Fiziksel alan engellerinin ise kalabalık sınıflar, mimari yapılandırma, okul içi ve çevresinin fiziki yapısının uygun olmaması olarak sıralanmaktadır (Özkaya; 2018). Bu engellerin farkında olmak bireylerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesine yardımcı olmakla birlikte bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyecektir (Semerci, vd. 2019).

1.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme; yeni ve özgün fikirler üretme yeteneği (Sternberg, 1999), akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntıya dikkat, soyutlama, direnç ve sentez gibi bilişsel becerilerin bir araya gelmesiyle oluşan çoklu beceriler bütünüdür (Torrance, 1973). Diğer düşünme türlerinden farklı olarak yaratıcı düşünmede alışılmışın dışında düşünme ve yeni ilişkiler kurma söz konusudur (Boden, 1990). Burada yaratıcı düşünen bireyler problemleri farklı açılardan ele alır ve bu problemlere yeni, orijinal etkili çözümler üretirler (Csikszentmihalyi, 1996). Ayrıca bütün bilişsel süreçlerin bir araya gelmesiyle (Koestler, 1964) mevcut bilgiler yaratıcı düşünmede farklı bağlam ve ortamlarda kullanılır (Renzulli, 1986) ancak bu ortamların özgür düşünmeye uygun ortamlar olması gerekmektedir (İpşiroğlu, 1982). Bu ortamlarda birey karşılaştığı sorunları hissederek, aralarında bulunan nedenselliği kavrayıp, sorunlara yönelik çeşitli özgün yeni çözümler üretmektedir (Üstündağ, 2014). Mevcut tanımlardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı düşünme, üretici, sorun çözücü ve yenilikçi bir yapıya sahip olup bu düşünme biçiminin temelinde hayal gücü yatar.

Hayal gücü, arayış içinde olmayı, yeniliği düşünmeyi ve farklı şeyler denemeyi teşvik ederek yeni ürünlerin, icatların ve keşiflerin ortaya çıkmasını sağlar. Duyguların ve düşüncelerin farklı yollarla aktarılması ve estetik farkındalık ile sanat eserlerinin

oluşturulması da yaratıcı düşüncenin göstergeleridir (Dilekçi, 2021). Bu noktada yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Yaratıcılık bilişsel ve uygulamaya yönelik etkinlikleri içerirken yaratıcı düşünme daha çok bilişsel etkinlikleri içermektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisine sahip olmak, bireyin yaratıcılığını doğrudan etkileyen bir faktördür (Yeşilyurt, 2020).

Yaratıcı düşünmenin önem işlevinin anlaşılabilmesi için öncelikle yaratıcılık kavramının tanımlanması gereklidir. Yaratıcılık; her bireyde olduğu kabul edilen yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği (TDK, 2024) olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık, problemlere, eksikliklere, bilgi boşluklarına, mevcut olmayan öğelere ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma yeteneğidir. Bu duyarlılık, güçlükleri fark etme, çözümler arama, tahminlerde bulunma ve eksikliklerle ilgili hipotezler kurma becerilerini de beraberinde getirmektedir. Yaratıcılık, problemleri fark edip, çözümler üretmek için hipotezler kurma ve deneme yoluyla en iyi çözümü bulma sürecidir (Torrance, 1973). Bununla birlikte Torrance resimler yoluyla yaratıcılık tanımlarına da yer vererek yaratıcılığı; derine dalmak, derin kazmak, kendi notalarıyla şarkı söylemek, kokuları dinlemek, bir şeye iki defa bakmak, bilmeyi istemek olarak tanımlamıştır (Sungur, 1992).

Bireylere cazip gelen aklın sınırlarının üzerinde üstün yeteneklilik unsurlarını barındıran bu kişilik özelliği (Samurçay, 1981) insan bilincinin genişlemesi olarak kabul edilmiştir (May, 1987). Yaratıcılığın kendini gerçekleştirme sürecinde bireylere farklı şekillerde dağıtıldığı için her bireyin olaylara çoklu bakışı farklılaşmaktadır (Denel, 1999; Rouquette, 1973). İnsanlar varoluşundan bu zamana dek yaratıcılık örnekleri sergilemiş (Erez ve Erez, 2017) deneyimlerinin sonuçlarını yeni öğrendiği konuyla yeniden ve farklı bir biçimde ilişkilendirerek, problemlerini çözmüş ortaya yeni, orijinal bir düşünce ya da ürün koyma etkinliği içerisinde olmuşlardır (Güleryüz, 2016). Orijinal fikir, ürün üretmeye yönlendiren yetenek ve tutumların toplamı olan yaratıcılık (Fisher, 2005) benzersizlik ile ilişkili olarak yaratıcılığın bir ürün ya da şey ile onu gerçekleştiren birey için yeniliği keşfettikleri bir düşünce sürecidir (Gartenhaus, 2000). Bu süreçte bireye “İşte buldum!” dedirten (Yıldız ve Şener 2016) yaratıcı düşünme; duyuşsal bilişsel ve devinişsel etkinliklerde yeni bir ifadeyi, tutumu beceriyi, yaşam felsefesini göze almak ve göze alırken çıkacak olası kötü durumları önceden kabullenmek olarak görülmüştür ancak kabullenişin bireysel farklılık

göstermesi sebebiyle yaratıcılığın kolay tanımlamaz olduğu belirtilmiştir (Üstündağ, 2023).

1.4.1. Yaratıcı Düşünme Becerileri

Yaratıcı düşünme kapsamlı bir beceri olması sebebiyle birçok etki edeceği düşünülen bazı yetenekler vardır. Yaratıcılıkla ilgili olduğu düşünülen önemli 86 yetenek alanı kabul edilmektedir. Akıcılık, esneklik, orijinallik ve açıklama Guilford (1967) ve Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve ölçe araçlarıyla ölçülüp kabul edilen dört yetenektir. İlerleyen zamanlarda Guilford (1983) ve Torrance (1984) bunlara yeni yetenek alanları ilave etmiştir. İlgili literatüre bakıldığında yaratıcılığı destekleyici yetenekler şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2003):

1. *Akıcılık*: Kesin bir cevabı olmayan bir soruya çeşitli şekillerde çok sayıda fikir üretebilme.

2. *Esneklik*: Bir probleme değişik bakış açıları getirme, farklı boyutlarını ortaya koyabilme farklı alanlarda fikirler sunabilme ve duruma farklı noktalardan bakabilme.

3. *Orijinallik (özgünlük)*: Düşünce ve fiilde kendine özgü bakış açısını kullanma.

4. *Açıklama*: Mevcut fikri ayrıntılayabilme. Aynı zamanda mevcut fikri hayal gücüyle geliştirme, zenginleştirme, uygulayabilme.

5. *Sorunlara karşı duyarlık*: Problemleri bulma, eksiklikleri tespit ederek uygun cevaplar arama.

6. *Sorunları tanımlayabilmek*: Bu aşama; bir problemi tespit etmek, problemin önemli ve önemsiz yönlerini tespit etme, problemi açık bir şekilde ifade etme, problemin alt boyutları fark edip farklı tanımlar koyma ve problemi bütün boyutlarıyla tanımlama aşamalarından oluşur.

7. *İmgeleme*: Bazı yazarlara göre yaratıcılık için tek ve en önemli yetenektir. Hayal gücü ve fantezi ile düşünce dünyasında canlandırma ve canlandırmaları etkileme yeteneği.

8. *Çocuk gibi olmak*: Çocuklar gibi düşünebilme yeteneği; çocuklar gibi süregelenlerden, ananelerden kural ve çerçevelerden uzak, mevcut düzeni devam ettirme kaygısından sıyrılarak düşünme ve harekete geçme yeteneği.

9. *Analojik düşünme*: Durumlar arasında düşünce ve fikir değişikliği yapabilme, bir problem için ortaya konan çözümleri başka problemlerde kullanabilme özelliği.

10. *Değerlendirme*: Konu için kullanılacak çözüm önerisinin doğru ve uygulanabilir olmasına karar verme veya eleştirel düşünme, konunun gereksiz detaylarını fark etme yeteneği.

11. *Analiz*: Bütün bir konuyu parçalara bölerek temel yapısını anlama, parçalar arasındaki bağlantıları fark etme yeteneği.

12. *Sentez*: Bütünü oluşturan ögeler arasındaki bağlantıları görme, ögeleri yeni bir bütün meydana getirecek şekilde yeniden birleştirme, yeni bir model oluşturma.

13. *Dönüştürme*: Bir şeyin yeni kullanım alanlarını bulma, yeni anlamlarını keşfetme, farklı görünümelerini ortaya çıkarma yeteneği.

14. *Sınırları aşma*: Mevcut bilginin ötesi görme, nesneyi farklı alanlarda kullanma yeteneği.

15. *Sezgi*: Görünenin ardındaki görünmez bağlantıları fark etme ve sınırlı bilgiye rağmen özünü anlama yeteneği.

16. *Tahmin*: Varsayımlarda bulunma yeteneği.

17. *Yarım bırakmama*: Yaratıcılık için son derece önemli olan bu yetenek yargıya hemen varılmamasını, diğer fikirlerinde ortaya konulmasını beklemeyi ve işin tamamen neticelendirildikten sonra kaniya varılması.

18. *Konsantre olma*: Dış uyaranlardan etkilenmeyip soruna dikkat kesilme yeteneği.

19. *Mantıksal düşünme*: Sebep sonuç ilişkisiyle sonuca varma yeteneği. Tümevarım ve tümdengelim düşünme biçimlerini etkili bir şekilde kullanma.

20. *Sıra dışı bağlantılar kurma*: Hadiseler ve nesneler arasında mevcudun dışında yeni ilişkiler kurma yeteneği.

21. *Spontan*: Ön hazırlık gerektirmeden ortaya çıkan düşünme ve davranma yeteneği.

22. *Belirsizliklerden korkmama*: Bilinmeyen durumlara hazır olma, belirsizliklere ılımlı yaklaşma yeteneği.

23. *Özerklik*: Orijinal ve bağımsız fikirler üretme yeteneği.

Guilford (1983) ise yaratıcılığı ıraksak düşünme yeteneği ile özdeşleştirmiş ve ıraksak düşünme için gerekli sekiz temel yeteneği şu şekilde sıralamıştır (Brown, 1984'ten aktaran Yontar, 1993):

1. Soruna duyarlılık gösterme.
2. Çok sayıda işe yarar fikir üretebilme.
3. Yeni, orijinal fikirler uygulanabilir fikirler üretebilme.
4. Fikir geçişlerini kolaylıkla yapabilme.
5. Birleştirme yeteneğine sahip olma.
6. Ayırıştırma yeteneğine sahip olma.
7. İç içe geçmiş durumları kontrol edebilme.
8. Çeşitli ölçütler kullanarak, bir için değerini belirleme, değerlendirme yapma.

1.4.2. Yaratıcı Düşünme Aşamaları

Yaratıcılık, bireyin doğuştan getirdiği farklı seviyelerde herkeste olan bir yetenektir. Bu yetenekler kendiliğinden değil belirli uygulamalar pratikler ile açığa çıkabilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Ortaya çıkışı ve gelişimi bireysel farklılık göstermekle birlikte yaratıcı düşünme, iyi derecede hayal kurma, bütün parça yaklaşımını geliştirmiş düşünce unsurlarını bir araya getirme yeteneğidir (Demir, 2022). Bu yetenek dört aşamadan oluşmaktadır (Yeşilyurt, 2020):

1. *Hazırlık Aşaması (Keşif)*: Bu aşamada temel atılır, arka plana dair bilgiler, çeşitli görüşler toplanır. Problemle ilgili toplanan tüm bilgiler bir araya getirilir ve olası çözümler için fikirler üretilir. Bu aşamada beyin fırtınası, zihin haritası ve SCAMPER gibi çeşitli yaratıcı düşünme teknikleri kullanılabilir. Birey aktif olarak gereken çalışmayı yapıp probleme uygun materyale ulaşır.
2. *Kuluçka (Oyun)*: Bilinçli düşünme bir süreliğine kenara bırakıldığı ve fikirlerin zihinde serbestçe dolaşmasına izin verildiği aşamadır. Bu aşamada fikirlerin bilinçaltına işlenmesi beklenir ve fikirler arasında yeni bağlantılar kurulur. Bu evrede meditasyon, yürüyüş veya doğayla iç içe olma gibi egzersizler rahatlatmak amacıyla tavsiye edilir.
3. *İçe doğuş aşaması (yaratıcılık-aydınlanma)*: Yeni ve orijinal bir fikrin birden ortaya çıktığı aşamadır. Probleme yönelik fikirlerin anlık olarak ortaya çıktığı

içe doğuş aşamasında fikir ürün haline gelir. Bu aşamada “aha” denilir bu tepki ile fikir ortaya çıkar. Heyecanlı bir şekilde net bir fikir bulunma kısmı tamamlanır.

4. *Değerlendirme aşaması (sonuçları doğrulama-çözüm getirme):* Yaratıcı düşünmenin en zor aşamasıdır. Değerlendirme aşamasında, yeni fikir geliştirilir ve değiştirilir. Ayrıca fikrin kullanılabilirliği geçerliliği değerlendirilir. Fikir, denemeler ve pilot uygulamalar ile teste tabi tutulur.

1.4.3. Yaratıcı Düşünme Türleri

Yaratıcı düşünmenin temeli olan yaratıcılık bireyde beş farklı şekilde çıkabilir. Bu türler şu şekilde sınıflandırılabilir (Mert, 1997):

1. Bireyde en özgün ve söze (anlatıma) dayalı yaratıcılık,
2. Gelişime ve düzenlemeye uygun yeteneklerin veya becerilerin kullanımını gerektiren üretici yaratıcılık,
3. Yeni bağlantıların fark edilmesiyle açıklanan buluşçu yaratıcılık,
4. Diğerlerine nispeten daha ileri bir aşama olan yenilikçi yaratıcılık: Bu aşama üst düzey soyut düşünme becerisi gerektirir. İleriye gitmenin ürün ortaya koyma dönüşümünü içerir.
5. Üst düzey şekilde açığa çıkan yaratıcılık. Ortaya bütünüyle yeni ilkelerin sunulmasıdır.

Bu konuda ortaya konulan görüşlerden bir diğerinde Bentley (1999) yaratıcılığı dört ana başlığa ayrılabilir. Bu başlıklar şunlardır (Bentley, 1999):

- *İdeale Yönelme:* Olması gerekeni fark etme.
- *Araştırma:* Çeşitli yöntemler kullanarak (mecazlar, metaforlar ve analogiler) varsayım ve mutlak doğruları bir araya getirme.
- *İlişkilendirme:* Birden fazla unsuru değişik bir araya toplama.
- *Değiştirme:* Mevcudu geliştirme, uyumla ve değişiklik yapma.

1.4.4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Yaratıcılığın geliştirilmesi için bireysel özelliklerin yanı sıra yaratıcı bireylerin özelliklerinin bilinmesi de yaratım sürecinin daha iyi kavranmasına ve sürecin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yaratıcılık bütüncül olarak bireyin yaşantısının tüm

alanlarında olumlu ve olumsuz yönlerinde aranmalıdır (Sak, 2016). Yaşamın tüm alanlarını göz önünde bulundurduğunda yaratıcı bireyleri; kendi fikirlerini önemseyen ve onay alma ihtiyacı olmayan (Barron ve Harrington, 1981); meraklı, çözüme yönelik çok sayıda fikir üretebilen, ürettiği fikirleri özgün olan, detayları fark eden, dış dünyaya duyarlı, estetik görsel algısı yüksek (Torrance, 1966) zengin bir hayal gücüne sahip bireyler (Guilford, 1950) olarak tanımlamak mümkündür. Yaratıcı bireyleri diğer daha az yaratıcı akranlarından ayıran özellik ise kötü fikirleri ayırma yeteneğidir (Csikszentmihalyi, 1996). Bu özelliklerin yanında yaratıcı bireylerin analitik düşünme, problem çözme becerilerinde iyi oldukları, risk aldıkları, içsel bir motivasyana sahip olduğu görülmektedir (Sternberg, 2006). Bu bireyler aynı zamanda gururlu olma, tutarlı davranışlar sergileme, sessiz, paylaşımcı, zor çözümleri sevmeye gibi özelliklere sahiptir (Yeşilyurt, 2020). Bu özelliklerin yanı sıra yaratıcı bireylerin özelliklerini şu şekilde kategorileştirmiştir (Sak, 2016):

1. Orijinallik: Farklı açılardan, esnek şekilde hayal kurup yeniyi yakalayan
2. Yüksek Zekâ: Ortalamanın üzerinde zihinsel kapasite
3. Yaratıcılık farkındalığı: Farklılığı, yeniliği önemseyen
4. Mantıksal düşünen: Mantığı önemseyip fikirler arasındaki ilişkiyi fark eden
5. Sıra dışı düşünen: Sembolik ve zıt düşünebilen
6. Sorgulayıcı: Sebepleri irdeleyen
7. Bilgili, tecrübeli: Bilgiyi önemseyen tecrübesiyle yeni inşalar yapan
8. Bağımsız karar alabilen: Özgür ve etki altında kalmayan
9. Risk alabilen: Cesur davranışlar sergileyen
10. Enerjik: Canlı ve yüksek enerji sahibi olan
11. Meraklı: Araştırmacı, sorgulayan
12. Mizah yönü gelişmiş: Espri kapasitesi gelişmiş
13. Bilinmezliğe ilgi: Gizemli olan meraklı olan
14. Gelişmiş hayal gücü: Hayal dünyası zengin
15. Sanatsal duyarlılık: Estetiğe merak
16. Açık fikirli: Tutucu olmayan yeniliklere açık
17. Yalnız kalabilen: İçe dönük olma, kendiyle baş başa kalabilen.
18. Sezgileri güçlü: Hissiyatı kuvvetli

19. Duygusal: Duygu yitimine uğrayamayan duygusal değişimleri olan
20. Etik: Ahlaki değerlere sahip

1.4.5. Yaratıcı Düşünme Engelleri

Yaratıcılık tüm bireylerde farklı oranlarda bulunur. Bu oranın bireylerde farklı şekillerde açığa çıkışında çeşitli unsurlar da etkilidir (Özer ve Polat, 2019). Bu unsurlar yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayan unsurların yanında bir de yaratıcılığı engelleyen unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılığı engelleyen unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür (Yeşilyurt, 2020):

- *Algısal engeller:* Sorunu kavrayacak düzeyde olmayıp soruna dair bileşenleri fark edememekten kaynaklı engellerdir. Sorunun bağlantıları tespit edilemediği için sağlıklı değerlendirmelerin yapılması da mümkün değildir.
- *Duygusal engeller:* Eleştirilmekten, başarısızlıktan, hata yapmaktan duyulan korku, kaygı, heyecan, kendini yetersiz görme, mükemmele odaklanmak, motive olamamak, sabırsızlık gibi psikolojik etmenleri içeren engellerdir.
- *Kültürel engeller:* Kültürlerin bireyin yaratıcılığına etkisi vardır. Bazı kültürler yaratıcılığı desteklerken bazı kültürler ise yaratıcılığı kısıtlayıcı bir unsur olabilmektedir. Mevcut gelenekler, edimler, yeni olan bakış açılarını kabul etmeme, etkileşimin az olması kültürel engeller arasında sayılabilir.
- *Eğitsel engeller:* Olumsuz eğitim sisteminin ve eğitim yaşantılarının, yaratıcılık üzerindeki engellerdir. Bu engeller eğitim müfredatındaki yetersizlikleri, öğrenme ortamlarının ve yöntemlerinin yaratıcılığı desteklememesini içerir. Bununla birlikte başarısızlığı kabul etmeyen eğitim ortamlarının da yaratıcılığa ket vurduğu söylenebilir.
- *Çevresel Engeller:* Bireyin içerisinde bulunduğu ortamda yer alan engellerdir. Dikkat dağıtacak unsurlar, yaratıcılığı destekleyecek kaynakların bulunmaması, yeni bakış açıları kazandıracak ortamların olmayışını ifade eder.

1.5. Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerisi İlişkisi

21.yüzyıl becerileri içinde ön plana çıkan beceriler arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme geleneksel düşünmede bağımsız beceriler ve eğilimler olarak görülse de birçok araştırmacı her iki düşünce biçiminin de tamamlayıcı olabileceğini

öne sürmektedir (Tsai, 2019). 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan temel becerilerden biri olan yaratıcı düşünme becerileri; akıcılık, esneklik, yenilik ve ayrıntı yönlerini vurgulayan fikirlerin oluşumunu dahil ederek elde edilen bilgilerden hareketle çeşitli olası çözüm yollarını sunma becerileri dizisidir. Tüm insanlar yaratıcı düşünme kapasitesine sahiptir ve bu kapasite müfredat, öğrenme ortamı, öğrenme yöntem ve modelleri vb. gibi unsurlarla birlikte eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir.

Yaratıcı düşünme becerilerine benzer şekilde, eleştirel düşünme becerileri de 21. yüzyılın önemli bir bilişsel alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme, bilimsel düşünmenin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme insanların günlük yaşamdaki veya işyerindeki zorlukları ve sorunları çözmelerine yardımcı olmakta ve 21. yüzyıl öğreniminin temel becerilerinden biri haline gelmektedir. Eleştirel düşünme, mevcut kanıt ve bilgilere dayanarak sorunları çözmeye veya soruları yanıtlamaya yönelik makul, amaçlı, içe dönük bir yaklaşımdır (Nasution vd., 2023).

Yaratıcı düşünme; tüm bireylerin ve grupların eğilimlerinde ve ürünlerinde bir dereceye kadar kendini gösteren karmaşık bir insan zihinsel sürecidir. Günlük yaşamın problem çözümünde görülür, öğrenmeye yön veren aksiyondur. Fiziksel, entelektüel ve kültürel çevrenin özelliklerine karşı hassastır ve bunlar tarafından geliştirilebilir ve beslenebilir veya olumsuz etkilenebilir (Padget, 2013). Eleştirel düşünme ise, fikirleri değerlendirme; karar vermeden önce gerçeklerin geçerliliğini değerlendirme, mantık, konunun gerçekliğini araştırma, düşünme sürecinde kural ve kriterleri belirleme, bir problemi çözmek için en uygun yolu arama, soru sorma ve problemleri tanımlama becerilerini içermektedir (Piawa, 2010). Genel olarak, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin özellikleri, kurallara bağlı kalma ya da sadece sıradan ve orijinal olmayana bakma yerine yeni bakış açıları içermektedirler. Analiz, değerlendirme, karar verme ve mantıksal problem çözme eleştirel düşünme için gerekli özelliklerdir. Yaratıcı düşünme için de hayal gücü, orijinal fikirler üretme ve sorunlara yeni çözümler bulma gerekli özelliklerdir (Ülger, 2016).

Yaratıcı düşünme; yeni bir şey yaratmaya çalışırken, eleştirel düşünme var olan bir şeyin değerini veya geçerliliğini değerlendirmeye çalışmaktadır. Yaratıcı düşünme kabul edilmiş ilkeleri ihlal ederek sürdürülürken, eleştirel düşünme kabul edilmiş ilkeleri uygulayarak sürdürülmektedir. Yaratıcı ve eleştirel düşünme aynı madalyonun

farklı yüzleri olsalar da özdeş değildirler. Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri öğrenciler için gereklidir. “Muhakeme başarısız olduğunda, hayal gücü sizi kurtarır! Sezgi başarısız olduğunda, mantık sizi kurtarır!” cümlesi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Eleştirel beceriler yaratıcı becerilerle el ele gitmektedir. Eğitimciler ancak bu iki temel yapı arasında bir ilişki olup olmadığını anlayarak öğrencilerinin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirebileceklerdir (Baker ve Rudd, 2001). Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini birlikte ele almak ve aralarındaki bağlantıyı anlamak, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine kavramalarına ve onu farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye becerileri, amaçları, aralarındaki ilişkiler ve farklılıklar Tablo1 ‘de sunulmuştur (Demir, 2006 aktaran Kurnaz, 2019):

Tablo 1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki

Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler	Aralarındaki Farklılıklar
Eleştirel düşünme	Zıt durum veya düşüncelerin açıklığını değerlendirmek	Durumların, düşüncelerin tanımlanıp, zıt fikirlerin analiz edilerek değerlendirilmesidir.	Bütün düşünme becerilerinde eleştirel düşünme becerisi gereklidir.	Mevcut yöntemleri kullanarak kuralları gerçeklik ve tutarlılık bağlamında uygulamayı gerekli görür.
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikir ve ürün üretmek	Fikirlerin tespiti, problemin yeniden yapılanması ve ihtimallerin belirlenmesidir.	Yaratıcı düşünme ile ortaya konan yeni ürün eleştirel düşünme becerisi ile değerlendirilir.	Uygulanan mevcut yöntemleri reddederek yeni düşüncelerin yeniden yapılandırılmasıyla ilgilenir.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme, her yaşta öğretilen, akıl yürütme, odaklanma, motivasyon ve organizasyon gibi becerileri içeren bir süreçtir. Her iki beceri de bilgileri esnek kullanmayı, ilişkiler kurmayı, farklı bakış açıları kazanmayı ve farklı tekniklerin kullanımı ile verilerin toplanarak yargıya ulaşma sürecinde aktif katılımı gerektirir. Ayrıca yaratıcı ve eleştirel düşünme mevcut bilgiler kullanılırken izlenen yollar, elde edilen sonuç ve bireyin bu süreçte üstlendiği roller noktasında ise birbirinden farklılık gösterir (Altın ve Saraçoğlu, 2018). Bu bilgilerden hareketle eleştirel düşünmenin mevcut olanı sorgulamayı, yaratıcı düşünmenin ise mevcut olanı geliştirmeyi hedeflediği yaratıcı düşünmenin, eleştirel düşünmeyi tamamlayan ve onu

geliştiren “yanal düşünme” olarak da adlandırıldığı görülmektedir (MEB, 2016). Araştırmalar, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında farklı düzeylerde, ancak genellikle olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu becerilerin birlikte kullanılması, yeni bakış açıları geliştirmeye, değerli ürünler üretmeye ve öğrencilerin pratik becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. (Öztürk, 2013; Akıllı, 2012; Fatwati ve ark. 2019; Dewanto ve ark., 2017; Glasner ve Schwarz, 2007; Sur 2020).

1.6. Eleştirel Düşünme ile Yaratıcı Düşünme Eğitim-Öğretiminde Temel İlkeler

Eğitimin modern çağdaki en önemli amaçlarından birisi, değişik şartlara uyum gösterebilen, açık ve esnek bir şekilde düşünebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bireylerin sahip oldukları genellemeler, varsayımlar, kalıp düşünceler, önyargılar dünyayı algılama biçimlerini ve sergiledikleri davranışları etkileyebilmektedir. Zor bir zihinsel süreç olan düşünmenin öğretimi, planlı ve sistematik bir süreç olmakla birlikte şu üç önemli bileşenden oluşmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006):

- a) Bilişsel süreçlerin öğretilmesi:** Öğretimin bu bölümünde, bireylere nasıl düşündükleri, belleklerinin nasıl çalışacağı, nasıl düş kurdukları ve nasıl öğrendikleri ile ilgili bilişsel süreçlerin öğretilmesini içermektedir.
- b) Düşünmenin bilincinde olma:** Bireylerin düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için sahip oldukları düşünme süreçlerini değerlendirmeleri ve gözlemlmeleri gereklidir. Bireyin düşünme bilincinde olmaları, kendilerinin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargılarda bulunduklarının tartışılması, diğer bireylerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılması ile kazanılabilmektedir.
- c) Epistemik biliş:** Sanatçıların, mucitlerin, bilim adamlarının düşünme süreçlerini ifade etmektedir. Öğretimin bu bölümünde bireylerin “bilim insanlarının düşünme süreçleri sançtı olanların düşünme süreçlerinde hangi açılarda farklılık göstermektedir” ve “sanatçılar üretirlerken nasıl bir düşünme süreci içerisine girmektedirler” gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında düşünme becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri “Düşünme Eğitimi” dersi programlarının da temel hedefleri arasındadır. Eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerilerine düşünme eğitimi dersinin tema, kazanım, değerler ve alan becerilerinde yer verilerek öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olmaları, yaratıcı düşüncelerinin önemslenmeleri üzerinde durulmuştur (MEB, 2016; MEB, 2023). Düşünme becerileri eğitime yönelik temel ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tok, 2008):

- Farkındalığın artırılması: bilişsel süreçler ile bireyin yapabilecekleri arasındaki farkındalığın artırılmasına yardımcı olmaktadır.
- Bireysellik: Öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme biçimlerini bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin hangi zekâ alanlarında başarılı oldukları bilinmelidir.
- Yaşanan durumların çok yönlü olarak ele alınması
- Bilgi aktarma becerilerinin kazandırılması: Öğrencilerin öğrenmiş olduklarının farklı bağlanmalara transfer edebilmelerinin (problem çözme) sağlanması gerekmektedir.
- Öğrencilerin anlayış ve içgörü geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmiş oldukları şeyleri hayatlarında uygulayabilmeleri sağlanmalıdır.
- Akıl yürütmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

1.7. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirdiği gerek günlük gerekse iş ortamlarında yaratıcı ve çözüm odaklı olmalarını destekleyici zihinsel bir aktivitedir. Modern dünyada, gelecekte karşılaşılabilecek sorunların bilinmediği ve anlaşılmadığı göz önüne alındığında, yeni neslin sıradan düşünceden kurtulup eleştirel düşünme biçimine sahip olması oldukça önemlidir (Koçak ve Göksu, 2020). Bu noktada 21. yüzyıl insanın temel niteliklerinden olan eleştirel düşünme eğitim sürecinde geliştirilebilir (Semerci, 2003).

Eleştirel düşünme öğretimi, öğretilmesi ve bilinmesi mümkün düşünme becerilerinin olduğu ve bu becerilerin öğretildiğinde ve uygulandığında, öğrencilerin daha etkili bir şekilde düşünebilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımdan hareketle eleştirel düşünme öğretimine yönelik geliştirilen modeller şu şekilde sıralanmaktadır (Aktaran Şenşekerci ve Bilgin, 2008)

- *Aşamalı Yaklaşım Modeli:* Temelinde Dewey’in tepkisel düşünce ifadesi yer alan problemi tanıma, hipotez kurma, hipotezleri test etme, çıkarımlar yapma, sonuca varma ve sonuçları değerlendirme aşamalarından oluşan bir modeldir.
- *Beceri Kazanma Modeli:* Bu model, bireylerin tecrübe ile bilişsel beceri kazanma sürecini 5 aşamada açıklamaktadır. İlk aşamada bireyler kurallara sıkı sıkıya bağlıdırlar. İlerleyen aşamalarda ise tutum, planlama ve önceliklendirme becerileri gelişir. Son aşamada ise bireyler kuralları aşarak kişisel inisiyatif kullanabilir hale gelirler. Bu model Aşamalı Yaklaşım Modeline benzerdir.
- *Düşünmenin Boyutları Modeli:* Düşünmenin “bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme aşamaları, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisi” olmak üzere 5 temel boyutuyla bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini belirten bir modeldir.
- *Angenot Modeli:* Eleştirel düşünmenin gelişimini bir kesinlik ya da haklılık durumunu bilişsel kanıtlama sürecine bağlayan bir modeldir.
- *Kaynaştırma Modeli:* Eleştirel düşünmeyi özel bir ders ve program olarak değil, tüm ders konularına entegre edilmiş bir öğrenme süreci olarak ele alır. Bu model, öğrenciyi kendi bilgisinin kurucusu ve öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olarak görür.

Modellerin amaçlarına ulaşması ve iyi bir eleştirel düşünür olabilmenin temelinde pratik yapmak yer almaktadır. Bununla birlikte öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımın esas alındığı öğrenci merkezli bir eğitimin uygulanması gerekmektedir (Gündoğdu, 2009).

Bu becerinin geliştirilmesi eleştirel düşünebilen öğretmenlerin öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği güvenli bir ortamda, problem farkındalığı, hipotez kurma ve iş birliği gibi becerilerle birlikte çeşitli uygulamalar yapmasına bağlıdır. Öğretmenlerin geniş konu alan hakimiyetine ve olumlu bir tutuma sahip olması; öğrencileri soru sormaya, fikirlerini paylaşmaya ve tartışmaya teşvik etmesi, uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanması (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006) ve aşırı otoriter ve baskıcı ortamlardan kaçınması önemlidir. Eleştirel düşünme öğretimi karmaşık ve zaman alıcı bir süreçtir. Aile, okul, sosyal çevre ve medya gibi birçok paydaş bu süreçte katkıda bulunabilir (Yeşilyurt, 2021). Bu noktada eleştirel düşünme eğitiminin temel amacının, içinde bulunulan çevreden farklı ve özgür düşünen bireyler yetiştirmek

olduğu söylenebilir (Karadeniz, 2006). Bunun yanında eleştirel düşünme eğitimi ile bireylere aşağıdaki özellikler ve beceriler kazandırılır:

- Bilgileri analiz edip yorumlamanın yanı sıra metodolojik bir şekilde değerlendirme yapmak (Facione, 1990).
- Konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak (Ennis, 1989).
- Mantıklı dayanaklandırmalar yaparak savunma becerilerini geliştirmek (Paul, 2007).
- Eleştirel düşünmeye eğitimini çok çeşitli bağlamlara aktararak karşılaştığı tüm problemlerde kullanmak (Halpern, 2014).
- Bireylerin anlayışlı ve sağduyulu bir şekilde daha fazla bilgi sahibi olmak ve konular arasındaki ilişkiyi fark etmek (Lipman, 1991)
- Kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilmek (Akınoğlu, 2003)
- Sabırlı ve iş birliği içerisinde, görsel yardıma yer vererek dili net kullanmak (Lee, 1989, Akt. Semerci, 2003).

1.8. Yaratıcı Düşünme Eğitimi

Öğrenme üzerine ilk teoriler incelendiğinde bunların davranışçı bir anlayışa dayandığı görülmektedir. Bu anlayışa göre öğrenci kontrol edilebilir, yönlendirilmeye müsait harekete geçmeyen bir konumdadır ancak bu anlayış yerini bireyin bu kısıtlı alandan çıkıp yaratıcı düşünme etrafında şekillenen modern bir anlayışa bırakmıştır. Nitekim öğrencinin ihtiyaç duyduğu beceriler derinlemesine öğrenme, merak duygularını giderme, yaratıcı olma alanlarındadır (Starko, 2021). Bireyin gereksinimleri noktasında yaratıcı düşünme eğitiminin önemli olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme eğitimi bireylere özgün ve yeni fikirler kazandırmayı amaçlayan bir programdır (Öztürk, 2018). Bu program çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak bireylerin düşünme becerilerini ve benlik algılarını geliştirmeyi amaçlar (Sağlam, 2016; Kara ve Şençiçek, 2015, Karakuş, 2001). Aynı zamanda yaratıcı düşünme eğitimi her insanda var olan yaratıcılık potansiyelini geliştirmeye yardımcı olan, her yaş düzeyindeki bireye uygulanabilen ve çeşitli tekniklerle desteklenebilen gibi temel ilkeleri olan bir süreci ifade eder bu süreçte yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Ünveren, 2020). Buradaki temel amaç öğrenmeleri ilgi çekici hale getirerek yaratıcı yaklaşımları kullanmak ve yaratıcılığı

desteklemektir (Erol, 2023). Yapılan tanımların yaratıcılığın desteklenebilir ve geliştirilebilir olmayı vurgulaması yaratıcı düşünme eğitiminin önemini arttırmıştır (Erdoğan ve Ünlüer, 2022).

Yaratıcılık eğitimi üç farklı şekilde açığa çıkmaktadır: Yaratıcı şekilde öğretim yapmak, yaratıcılığın kendisi öğretilerek ve yaratıcılığı öğrenerek. Yaratıcı şekilde öğretim yapmak, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanılması ile öğrencilerin birbirinden farklı bakış açılarına sahip olmasını hedef alır. Yaratıcılığın kendisi öğretilerek, öğrencilere yaratıcı düşünmenin aşamaları ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller hakkında bilgi verilir. Yaratıcılığı öğrenerek ise öğrenciler, sanat ve müzik gibi çeşitli yaratıcı ortamlarda yapılan çalışmalarla yaratıcı potansiyellerini keşfederler. Bu üç yaklaşım da birbirini tamamlar ve en etkili program, bu yaklaşımların bir kombinasyonunu içerir (Fautley ve Sagave, 2007).

Yaratıcı yaklaşımlara göre; her seviyedeki eğitim, çok yönlü (yaratıcı, eleştirel, duyarlı ve yansıtıcı) düşünceyi beslemeyi amaçlamalıdır. İyi tasarlanmış ortamlar, açık uçlu sorular, öğrencilerin iş birliği içerisinde, eğitim teknolojilerinden yararlanarak, hataya izin vererek ve hatayı anlayışla karşılayarak yapılan uygun değerlendirmeler yaratıcı düşünme becerisini besleyecektir (Kampylis ve Berki, 2014). Nitekim yaratıcılık modern eğitimde vazgeçilmez bir unsurdur ve farklı ülkelerin deneyimlerinden ders alınarak daha etkili yaratıcılık eğitimi programları geliştirilebilir (Pllana, 2019). Bu noktada 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesi'ne bakıldığında, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını açıkça belirtildiği görülmektedir. Bu maddeye göre; Milli Eğitim'in temel hedeflerinden biri, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir (2019). Bu hedef, Milli Eğitim'in öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel becerilerden biri olan yaratıcı düşünme eğitiminin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yaratıcı düşünmeye yer verilmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretimsel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Dilekçi, 2021):

- Her birey kendisine özgüdür ve farklılıklara saygı duyulmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirebilecek tartışmalar, beyin fırtınası, drama gibi yöntemler kullanılmalıdır.
- Ölçme değerlendirme kullanılmalıdır.

- Özgün düşüncelerin teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Sorgulanabilen demokratik bir ortam yaratılmalıdır.
- Tasarım becerileri atölyeleri vasıtası ile öğrencilerin üretici olmaları teşvik edilmelidir.
- Hayal gücünü artıracı sinema, tiyatro, sergi ve müze gibi sanatsal etkinlikler izletilmelidir.
- Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik rol model olmaları gerekmektedir.
- Öğretmenlerin yaratıcılığı bilmeleri ev nasıl öğretebileceklerinin farkında olmaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin gelişimlerini, ilgilerini ve niteliklerini göz önünde bulunduran programlar hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin özgürce deneme yapmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcılık tutumları ve bilinçleri geliştirilmelidir.
- İlgi çekici ve sınıf düzeyine uygun materyaller kullanılmalıdır.
- Alternatif çözüm yolları gösterilmelidir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılabilmesi için insanlarda potansiyel olarak yer alan bu becerilerin geliştirilebilmesi için eğitim ve öğretimle desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle öğretme ve öğrenme ortamları, yaratıcılığın ve yaratıcı bir şekilde düşünebilme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Gelişim açısından süreçlerin ve öğretme ortamının sahip olması gereken bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar arasında, bireylere yanlış yapabilme ve düşüncelerini uygulayabilme fırsatlarının sunulması, yaratıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, yaratıcılığı temsil eden kurmaca metinler, yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi örneklendiren tarihsel şahsiyetler, sanatçılar, filozoflar, bilim insanları vb. gibi kişilerin biyografilerinin anlatılması, izletilmesi ve okutulması gibi faaliyetler yaratıcı düşünmeye motive edebilmektedir (Yeşilyurt, 2020).

1.9. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme

21. yüzyılda bilgi sistemleri ve teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler, her alanda nitelikli insan gücüne ihtiyacın ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Eğitim kurumları, öğrencileri bilgi çağında yaşamaya, günümüz teknolojisini kullanmaya ve yeni şeyler keşfetmeye hazırlamalıdır. 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin yaratıcı

olarak, iş birliği içinde öğrenerek ve öğrenme topluluklarının parçası olarak becerilerini hayatın her alanında kullanmalarını gerektirmektedir (Ceylan vd. 2023).

21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini içselleştirmeleri önemli bir konudur. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ders kitaplarındaki etkinlikler ve metinler kullanılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri kazanımlarından hareket ile ders kitapları hazırlanmakta ve metin seçimleri ona göre yapılmaktadır (Aydın ve Tunagür, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programında düşünme becerilerinin geliştirilmesine detaylıca ilk kez 2005 programında yer verilmiştir. Bu programda tanımlanan beceriler; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanma, problem çözme, iletişim, girişimcilik, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, metinler arası okuma, karar verme, sosyal ve bireysel değerlere önem verme olarak yerini almıştır (MEB, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında taslak bir Türkçe Öğretim Programı yayımlamıştır. Bu programa yönelik hem velilerin hem de öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. 2017 yılında taslak olan bu program yürürlüğe girmiştir. Türkçe dersi 2015 yılında ilk defa taslak bir şekilde ve 2017 yılında resmi şekilde 21. yüzyıl becerileriyle donatılmıştır. Önceki Türkçe dersi öğretim programlarında problem çözme, sorgulama ve iş birliği gibi kavramsal olarak program içerisinde yer alsalar da 2017 yılında bütüncül bakış açısı ile yer almıştır (Kırgız, 2019). Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının (1-8. Sınıflar) 21. yüzyıl beceriler üzerine tasarlanmıştır (MEB, 2017). Programın felsefi temellerinin, temel becerilerin, amacın, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, öğrenme ve öğretme yaklaşımının bu becerilere dayanmaktadır (Bal, 2018).

Türkçe dersindeki kazanımlar yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı olmayıp ana dili öğretiminin genel olarak bireylere dilsel beceri, anlama ve açıklamaya ilişkin alışkanlıkları kazandırması beklenmektedir. Birey bu becerilerde yeterliliğe ulaştıkça; iletişim gücü artmakta, duygu ve düşünce yapısı gelişmekte, sosyalleşme süreçleri gelişmekte, dengeli ve sağlıklı bir kişilik yapısı kazanmaktadır. Türkçe dersi bireylere yaşam boyu bilgi ve beceri kazandırmaktadır. Bütün bunlar Türkçe derslerinde başarı ve yeterliliklere ulaşma düzeyinin diğer derslerdeki başarı ve yeterlilikleri etkilediğini göstermektedir. Bir beceri dersi olan Türkçe dersinde 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi diğer derslere göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu

anlamda Türkçe dersi, öğretme-öğrenme süreci boyunca üzerinde durulması gereken derslerden biridir. Türkçe dersi müfredatında eğitim sisteminin yeterliklerle bütünleştirilmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Maltepe ve Bayraktar, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programı yalnızca dil becerilerinin değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Bireyler Türkçe dersi ile hem dillerini keşfetmekte ve gün geçtikçe zenginleşen bir çizgide dili kullanma, değer sistemi yaratma, estetik haz oluşturma hem de bilginin kendisinden daha çok bilgileri düzenleme, ilişkilendirme ve kullanılır hale getirmeyi öğrenmektedirler. Diğer bir ifade ile Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dili kullanırken hem iş birliği, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, kültür aktarımı sağlarken hem de inceleme, araştırma ve karar verme becerileri, değer sistemi oluşturulması sürecinde sorumluluk, liderlik, öz yönlendirme becerileri olmak üzere iletişim teknolojileri ve medya kapsamında medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığının gelişiminde önemli roller oynamaktadır (Erdamar ve Barası, 2021).

Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için genel olarak ders kitaplarında, öğretmen kılavuz kitaplarından ve öğrenci çalışma kitaplarından faydalanılarak öğrencilerin, globalleşen dünyanın getirmiş olduğu koşullara uyum sağlayabilmesi, karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Bal, 2014). Bunların yanı sıra düşünmenin insan hayatındaki öneminden hareketle Millî Eğitim Bakanlığının, İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı (2016) ile düşünme eğitime yönelik yapılacak seçmeli derslere ilişkin bir program içeriği oluşturmuştur. Bu dersin genel amacı; düşünme yetisinin eğitilmesi, bireye eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme becerilerinin ve tutumlarının kazandırılmasını sağlamaktır. Programın vizyonu; farklı bakış açılarını deneyebilen, başka görüşlere açık, kendine özgü bir perspektif oluşturabilen; insanlığın sanatsal, felsefi ve bilimsel birikimine karşı ilgili; gelişmeleri anlama ve yorumlama yetisine sahip; empati ve duyarlılık gücü olan; karşılaştığı sorunlar karşısında alternatif çözümler üretebilen; yaşadığı kültür ve değer ortamı konusunda farkındalığı bulunan ve nihayetinde bütün bu yeterlilikleri gösterecek şekilde eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak bir anlayış/yönelim oluşturabilmektir (MEB, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öne çıkan temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme; eleştirel bir bakış açısının kazandırılabilmesi için Türkçe dersinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin, yaratıcı, eleştirel, yapıcı, akılcı ve doğru düşünme yollarını öğrenilmesi ve bunların bir alışkanlık haline getirilmesi, bilgilere ulaşmada kitlesel iletişimsel araçlardan faydalanılması, buralardan gelen mesajlara karşın eleştirel bir bakış açısı kazanmaları ve seçici davranmaları amaçlanmaktadır. Düşünme becerileri Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel dil becerileri vasıtası ile öğretilmektedir. Bununla birlikte Türkçe dersinde metinlerin, öğrencilere eleştirel bakış açıları kazandırabilecek özellikleri taşıması gerektiği ifadesi MEB (2006) eleştirel düşünceye verdiği önemi göstermektedir (Tekşan, 2013).

Yaratıcı düşünceye yönelik olarak 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında “temel beceriler arasında yaratıcı düşünmenin yer alması” ve 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında ... yaratıcı bir şekilde düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır” ifadeleri ile MEB’in yaratıcı düşünmeye verdiği önem görülmektedir (MEB, 2015). Yaratıcı düşünme becerilerinin eğitim programları içerisinde yer alması milletlerin ekonomi, teknoloji, sanat ve edebiyatta ilerleyebilmeleri açısından çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitimin temel işlevlerinden birisi toplumun ve çağın gereksinimlerine uygun yaratıcı düşünen ve çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesidir (Dilekçi ve Karatay, 2022).

Öğrencilerin ana dillerinde iletişime geçerlerken her çeşit kültürel ve sosyal bağlamda düşünceleri, kavramları, duyguları, görüşleri ve olguları hem yazılı hem de sözlü bir şekilde yaratıcı ve uygun ifade ederek yorumlamaları 2018 yılı ve sonrasındaki küçük değişikliklerle 2019 yılı Türkçe Dersi Programı kapsamında yer alan yetkinlikler arasındadır (MEB, 2019). Bununla birlikte 2024 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanında onlara 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda yer alan atölye çalışmalarında, programın zenginleştirme basamağında, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerde, öğrenme kanıtlarında, eğilimlerde, içerik çerçevelerinde ve öğretme-öğrenme yaşantılarında bu iki beceriye çeşitli şekillerde yer verilerek öğrencilerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri

amaçlanmıştır. Türkçe eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemine ilişkin vurgu yalnızca öğretim programlarıyla sınırlı değildir. Türkçe öğretmenlerinin rolü, Türkçe ders kitaplarının içeriği, kullanılan materyaller, yaratıcı ve eleştirel okuma, konuşma, yazma, dinleme gibi pek çok yöntem ve teknik bakımından da bu beceriler büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin eğitim sürecinin pek çok bileşeni içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade etme, farklı perspektiflere açık olma aynı zamanda düşünme, sorgulama, analiz etme ve problem çözme gibi yüksek düzeyde zihinsel beceriler kazanmalarını sağlayarak onların geleceğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur. Bununla birlikte öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunarak, onların özgüvenli, empatik ve topluma duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlar (Üstüner vd 2021; Çelikten vd. 2005; Cüceloğlu ve Erdoğan;2013;). Değişen dünyaya uyum sağlayabilen, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirerek, toplumun gelişimine önemli katkılar sunarak öğrencilerin daha güçlü kelime dağarcığı ve kod çözme becerileri göstermelerine yardımcı olurlar (Oktay; 1991; Cannor vd. 2005). Öğretmenler, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilerde merak uyandırır, farklı bakış açılarını teşvik eder, deneyimleme fırsatları sunar ve özgün düşünceleri ödüllendirir. Bu sayede öğrenciler, daha yaratıcı, yenilikçi ve problem çözme becerileri yüksek bireyler olarak yetişirler (Erol, 2023). Öğretmenler ayrıca öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak metin analizi çalışmaları, eleştirel ve yaratıcı düşünme teknikleri, yaratıcı yazma, okuma, dinleme, konuşma atölyeleri, yaratıcı drama etkinlikleri tasarlayarak ve kullanımı sağlanarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2024; Yeğen, 2003; Kanlı, 2019).

Türkçe ders kitapları da eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ders kitaplarında yer verilen metin çeşitliliğiyle öğrencilerin farklı metin türlerini çeşitli becerileri kullanarak analiz etmelerine olanak tanınmaktadır (Gültekin, 2019; Ünveren, 2020). Ayrıca, metinlerle ilgili açık uçlu sorular, öğrencilerin kendi yorumlarını yapmalarını ve farklı bakış açılarını keşfetmelerini sağlamaktadır. Yaratıcı yazma etkinlikleri de kitaplarda yer almalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını ve özgün fikirler

üretmelerini teşvik eder (Temizkan, 2010). Yaratıcı okuma, yaratıcı konuşma, yaratıcı dinleme, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlamlandırmalarını ve farklı bakış açılarıyla yorumlamalarını, yaratıcı fikirler üretmelerini, öğrencilerin diğerlerinin fikirlerini anlamlı bir şekilde dinlemelerini ve bu fikirleri kendi düşüncelerine entegre etmelerini sağlar (Aytan, 2016; Castro vd. 2018; Yang vd. 2021). Eleştirel konuşma, yazma yöntemleri, öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade etmelerini ve diğerlerinin fikirlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Tartışma grup ve yöntemleri, söyleşi, münazara, sempozyum gibi yöntemlerle öğrenciler farklı fikirleri dinleyerek kendi düşüncelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler (Yılmaz, 2021).Proje tabanlı öğrenme, beyin fırtınası gibi diğer yöntemlerde öğrencilerin bir konu üzerine araştırma yaparak, ürünler ortaya koymalarını, öğrencilerin özgürce fikir üretmelerini ve yaratıcılıklarını göstermelerini sağlar (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018; Vatansever Bayraktar, 2015). Özetle, bireylerin yaşadıkları yüzyılın temel becerileri arasında yer alan yaratıcı düşünme becerileri, yapılandırıcı yaklaşıma dayalı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe eğitiminin bileşenleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı düşünme, Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında konu önerileri başlıklarında olduğu gibi dinleme, konuşma, yazma ve okuma kazanımlarında çeşitli kategoriler içerisinde ve farklı kullanım şekilleri ile vurgulanmaktadır (Erol, 2023).

1.10. İlgili Araştırmalar

1.10.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Araştırmalar

Literatürde eleştirel düşünme ile ilgili pek çok çalışma mevcuttur. İlgili çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar eleştirel düşünme öğretimi ve becerileri, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri şeklinde farklılık göstermektedir (Batur ve Özcan 2020).

Ocak ve Kutlu Kalender (2017), “6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Bununla birlikte cinsiyet, seçmeli bilim uygulamaları dersinin ve babanın öğrenim durumu gibi değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde etkili olduğu ancak anne eğitim durumu ve bilimsel dergi takip etme değişkenlerinin eleştirel düşünme düzey ortalamalarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal ve Çoğmen (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri” adlı çalışma sonucunda eleştirel düşünme ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Yurtkulu (2018), “Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi” başlıklı araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf düzeyinin üst düzey düşünme becerileri açısından manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tozduman Yaralı (2020), “Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi” adıyla yürüttüğü çalışmada, eleştirel düşünmenin bireyin bebekliğinden yetişkinliğine kadar olan dönemde gelişim gösteren, gerekli bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya göre ortam, eğitim ve uygulama faktörlerinin eleştirel düşünme için oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Han (2020), “Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı sağladığını saptamıştır. Çalışmada, yaratıcı okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin eleştirel düşünme testi puanlarının, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin metinleri farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Öz (2020), “Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi” adlı 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme

eğilimleri üzerinde olumlu ve destekleyici bir etkisi olduğunu, deney ve kontrol gruplarındaki istatistiksel anlamlı farklılık ile ortaya koymuştur.

Yıldırım Döner (2020), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*” isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre eleştirel düşünme eğilimi, okuma becerilerini yordamaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile tipi, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, kitaplık sahipliği, kitap okuma süresi, teknoloji kullanma süresi, aile ile geçirilen zaman, sosyal etkinliklere katılım, öğretmen tipi ve aile geliri gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalar yarattığı ifade edilmiştir.

Kandemir ve Eğmir (2020), “*Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Özyeterlik ile İlişkisinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği fakat ortalamalara göre kız öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme eğilim puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Elçi ve arkadaşları (2020), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” isimli ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ve cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ile Türkçe dersi genel akademik başarı arasında da pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bozpolat ve Kurga (2021), “*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmada; okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre gibi pek çok değişkeni eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında incelemiş ve eleştirel düşünme eğilimini en fazla etkileyen faktörlerin, okumaya ilişkin tutum, süreli yayınları takip etme ve cinsiyet olduğu belirtilmiştir.

Mete (2021), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta

seviyede olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet, aile yapısı, baba eğitim değişkenlerinin eleştirel düşünme becerilerine etki etmediği, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyi, okuma alışkanlıkları, sanat ve spor faaliyet değişkenlerinin ise eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bakır (2022), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genel olarak katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında ise pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Güzel (2022b), “*Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*” isimli çalışmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim programının; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutum puanlarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Uyar (2023), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*” başlıklı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma, aylık geliri yüksek olan, genel not ortalaması ve Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu iyi olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öte yandan cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu gibi değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kuşpınar (2023), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Çevresel Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmada çevresel tutum puanları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olma eğilimi gösterdiğini ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çevresel davranış alt puanına yordadığını tespit etmiştir. Sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumlarının eleştirel düşünme puanlarında farklılık göstermediği ancak ailenin aylık geliri değişkeninin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarına anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların genel olarak ortaya koyduğu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri farklılık göstermektedir. Bu durumda, eleştirel düşünmenin sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Cinsiyet,

aile eğitim düzeyi, seçmeli dersler, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durum gibi değişkenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle Ocak ve Kutlu Kalender (2017) ve Yıldırım Döner (2020) çalışmaları bu konuda detaylı bulgular sunmaktadır. Okuma becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yıldırım Döner (2020) ve Han (2020) çalışmaları bu ilişkiyi desteklemektedir. Yaratıcı okuma etkinlikleri, öz düzenlemeli öğrenme ve eleştirel düşünme öğretimi gibi pedagojik uygulamaların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Han (2020), Öz (2020) ve Güzel (2022b) çalışmaları bu konuda önemli bulgular sunmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırmacılar, bu çalışmalardan elde edilen bulguları dikkate alarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik daha etkili stratejiler geliştirebilirler.

1.10.2. Yaratıcı Düşünmeyle İlgili Araştırmalar

Çağlayan Öztürk (2013); yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği *“İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* isimli çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında orta düzeyde ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Çalışmada iki düşünme biçimi arasında sınırlı bir ilişki olduğu; tümevarımlı muhakeme, akıcılık, varsayımları tanımlama ve detaylandırma gibi bazı alt boyutlar birbiriyle orta derecede ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Çetinkaya'nın (2013), sıra dışı konular çalışma etkinliklerinin ortaokula devam eden üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı *“Sıradışı Konular Çalışma Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi”* adlı çalışmasında çeşitli değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Yüksek gelir düzeyi, özel okulda öğrenim görme, anne baba eğitim düzeylerinin ve yaşlarının yüksek olma değişkenlerinin yaratıcılığı olumlu etkilediği ancak cinsiyetin yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır.

İşkeller Bozca (2017), *“Üstün Zekâlı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi”* başlıklı

çalışmasında üstün zekalı öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış okuma yazma etkinlikleriyle hazırlanan Koşut Eğitim Programının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı şekilde arttırdığını tespit etmiştir. Yaratıcılığın; fikirlerin orijinallliği, düşüncenin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dilbilgisi, türe uygunluk, detaylandırma gibi boyutlarında deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin; tümevarım, tümenden gelim, inandırıcılık, varsayım boyutlarında da benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygun (2017), *“Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Çalışma”* isimli 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında beş aşamadan oluşan yaratıcı zıt düşünme tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine yüksek düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yurdakal (2018), *“Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”* adlı araştırmada Türkçe derslerinde 14 hafta boyunca uygulanan yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu uygulamanın yaratıcı düşünmeye olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şenel (2019), *“Günce Yazmanın Öğrencilerin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sözel Yetenek Düzeylerinin Gelişimine Etkisi”* isimli çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını, kız öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme konusunda daha istekli olduğunu belirlemiştir.

Metin (2019), müzikli hikâye ve masalların çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini incelediği *“Müzikli Hikâye ve Masalların Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi”* adlı deneysel araştırmada, müzikli hikâye ve masalların deney ve kontrol grubu ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim alma değişkenin yaratıcı düşünme üzerinde eğitim alanları lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Terzi (2019), “*Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkileri*” başlıklı deneysel araştırmasında, akıl ve zekâ oyunlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde deney grubu lehine manidar bir etki oluşturduğunu tespit etmiştir.

Bozer Özserağ (2019), “*Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersinde Sokratik Sorgulama Yöntemi Uygulamasının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*” isimli çalışmada Türkçe dersinde Sokratik Sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu yöntemin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Yalçın (2023), “*Bilim ve Sanat Merkezi Görsel Sanatlar Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin Yaratıcılığa Etkisi*” adıyla her kademedan 4 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada yaratıcı düşünme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme tekniklerine dayalı etkinliklerin; sorgulamaya yönelik problem çözme becerilerini de karşılayabilir nitelikte olması, keşfetme, yaratıcı çözümler üretme gibi farklı deneyimler sunması açısından yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Gözcü Reyhan (2018), “*İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, Problem Çözmeye Yönelik Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmasıyla 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve yaratıcı düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Yükçü Öztürk (2021), “*Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Öğrenme Stilleri ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*” başlıklı çalışmasında yaratıcılık alt boyutları ortalama puanlarının akıcılık ve orijinallik boyutlarında yüksek, esneklik alt boyutunda ise düşük olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte çalışma, yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük-orta düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sönmez (2016), “*Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*” adlı çalışmada bu dersin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019), “*Ortaokul Öğrencilerinin Argüman Kurma Becerileri ile Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*” başlıklı araştırmasında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve argüman kurma becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, yılda okuduğu kitap sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte argüman kurma becerilerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olacağı ifade edilmiştir.

Sur (2020), “*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmada yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada, cinsiyet ve anne baba eğitim seviyesinin her iki beceriyi de anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerisi üzerinde gelir durumu, kitap okuma saati ve okunan sayfa sayısı gibi faktörlerin zayıf düzeyde bir etkisi olduğu, eleştirel düşünme becerisi üzerinde ise baba eğitimi, anne eğitimi ve okunan sayfa sayısının orta düzeyde, gelir ve kitap okuma saatinin ise zayıf düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Ayrıca ilgili literatüre bakıldığında yaratıcı düşünmenin farklı düzeylerde ortaya çıkan bir yaşam becerisi olduğu ve eğitim sistemi, öğretim programları, sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci tutumları, sosyal çevre gibi faktörler tarafından etkilendiğini ifade eden çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. (Erol, 2023; Dilekçi ve Karatay 2022; Ünveren, 2020).

Sunulan çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etki eden çeşitli faktörler ve uygulanan farklı eğitim yöntemlerinin bu beceri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen genel sonuçlara bakıldığında Çetinkaya (2013) çalışmasında, yüksek gelir düzeyi ve özel okulda eğitim görme gibi faktörlerin yaratıcılığı olumlu etkilediği bulunmuştur. İşkeller Bozca (2017), Uygun (2017), Yurdakal (2018), Bozer Özaraç (2019) ve Yalçın (2023) gibi

alışmalar, farklılaştırılmış eğitim programları, yaratıcı zıt düşünme teknikleri, yaratıcı okuma etkinlikleri, Sokratik sorgulama ve yaratıcı düşünme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılığını anlamlı şekilde arttırdığını göstermiştir. Bu bulgu, eğitim programlarının ve yöntemlerinin yaratıcılık gelişimi üzerindeki doğrudan etkisini vurgulamaktadır. Metin (2019) çalışmasında, okul öncesi eğitim almış çocukların yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, erken yaşta başlayan eğitim deneyimlerinin yaratıcılık gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini göstermektedir. Terzi (2019) çalışmasında, zekâ oyunlarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, oyun tabanlı öğrenmenin yaratıcılık gelişimi üzerindeki potansiyelini vurgulamaktadır. Şenel (2019) çalışmasında, kız öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme konusunda daha istekli olduğu belirtilmiştir. Ancak diğer çalışmalarda cinsiyetin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi farklı düzeylerde verilmiştir. Bu durum, cinsiyetin yaratıcılık üzerindeki etkisinin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen genel sonuç, yaratıcı düşünmenin sadece doğuştan gelen bir yetenek değil, aynı zamanda eğitim ve çevresel faktörlerle geliştirilebilen bir beceri olduğu yönündedir. Farklılaştırılmış eğitim programları, yaratıcı düşünme teknikleri ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, yaratıcı düşünmenin eleştirel düşünme ve akademik başarı gibi diğer önemli becerilerle de ilişkili olduğu görülmektedir.

İlgili literatüre bakıldığında yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitim araştırmalarının önemli bir konusu olduğu görülmektedir. Çağlayan Öztürk (2013) gibi araştırmacılar, bu iki beceri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtirken, Çetinkaya (2013) gibi diğerleri ise sosyoekonomik durum gibi faktörlerin yaratıcılığı etkilediğini vurguluyor. İşkeller Bozca (2017) ve Uygun (2017) gibi isimler ise farklı eğitim programlarının ve yöntemlerin bu becerilere olumlu katkı sağladığını gösteriyor. Bu bulgular, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan ve geliştirilebilir beceriler olduğunu destekliyor. Literatürdeki diğer çalışmalar (Yurdakal, 2018; Şenel, 2019; Metin, 2019; vb.) da farklı bağlamlarda bu iki becerinin önemini ve gelişimini destekleyen bulgular sunuyor. Özellikle okuma

alışkanlıkları, farklı eğitim yöntemleri ve öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının bu beceriler üzerindeki etkileri sıklıkla incelenen konular arasında yer alıyor. Bu alanda yapılan çalışmalar olmasına rağmen, eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bu kapsamda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler göz önünde bulundurarak incelemek için yapılacak olan bu kapsamlı çalışma eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin bütünleşik gelişimine katkı sağlayacak eğitim programları, Türkçe eğitimi bileşenleri ve ilgili çalışmalarını tasarlanmasında önemli bir kaynak olacaktır.



2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenebilmekte ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi açıklanabilmektedir (Cohen vd., 2000; Frankel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olması sebebiyle ilişkisel bu model kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki kişi sayısı ve örneklem büyüklüğüne karar verilmesinin ardından örneklemdeki kişi sayısına erişilinceye kadar evrenden seçim yapılmaya devam edilir. Bu seçimler random olarak gerçekleştirildiği, hiçbir özellik ve birime bağlı kalınmadığı için evrende bulunan her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı sunarak evreni en iyi şekilde betimler (Büyüköztürk vd. 2016). Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle yapılan görüşmeler sonucunda; Tutak ilçesinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla üç ortaokul ve bu okullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubeleri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, bu okullarda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 332 öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 174'ü (%52.4) erkek, 158'i (%47.6) kız olmakla birlikte 63'ü (%19) 5. sınıfta, 94'ü (%28.3) 6. sınıfta, 93'ü (%28) 7. sınıfta, 82'si (%24.7) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği, Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.3.1. Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği

İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik analitik bir rubrik geliştirilmiştir. Rubrik, içeriği anlama (tanımlama, yorumlama) ve derinlemesine anlama (analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirme) olmak üzere 2 boyut ve 7 kriterden oluşmaktadır. Bu ölçme aracıyla ölçülen eleştirel düşünme becerileri; tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirmedir. Ölçme aracı öyküleyici bir metin ve toplam 12 sorudan oluşan verilerin analiz edilmesiyle elde edilmektedir. Ölçme aracına ilişkin performans düzeyleri; 0 “yetersiz”, 1, “az yeterli”, 2, “geliştirilebilir”, 3, “yeterli”, 4, “oldukça yeterli” olarak düzenlenmiştir. Geliştirilen rubriğin “kapsam geçerliği” Lawshe tekniğinden yararlanılarak uzman görüşleri aracılığıyla sağlanmıştır. İçeriği anlama boyutunun kapsam geçerlik indeksi (KGİ) .89; derinlemesine anlama boyutunun ise .87 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği “bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenilirliği” ile sağlanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonucunda değerlendirmecilerin eleştirel düşünme kriterlerine ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında; çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve ANOVA analizi ile değerlendirmecilerin puanlamaları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Tüm bu işlemlerin sonunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bu araştırma için ölçme aracının toplamının güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup bu analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

Eleştirel Düşünme Ölçeği*	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Tanımlama	3	*
Yorumlama	2	*
Analiz	1	*
Çıkarım	1	*
Açıklama	1	*
Varsayım	1	*
Değerlendirme	1	*
Toplam	7	.840

* Tek maddenin Cronbach Alfa hesaplanamaz. Çünkü Cronbach Alfa analizi maddelerin birbirleriyle oluşturduğu bütünlüğü analiz ettiği için tek bir maddeden oluşan boyutun Cronbach Alfa analizi yapılamaz.

Ölçme aracının toplam puanının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3.2. Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG)

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Tatlı ve Artar (2022) tarafından geliştirilen Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) kullanılmıştır. ÇYDG, 11-14 yaş arası çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı, 0-3 arasında puanlanan 11 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahiptir. ÇYDG'nin alt boyutları; orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılıktır. Ölçme aracına ilişkin yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda toplam puanının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .67 olarak bulunurken, alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; orijinallik için .73, ayrıntılama için .60, akıcılık .61, ıraksak düşünme için .69 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma için Yaratıcı Düşünme Görevi adlı ölçme aracının toplamının ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup bu analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaratıcı düşünme görevi ölçeğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

Yaratıcı Düşünme Görevi	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Orijinallik	3	.70
Iraksak düşünme	2	.70
Ayrıntılama	3	.74
Akıcılık	2	.75
Toplam	10	.81

Ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı orijinallik boyutu için .70, ıraksak düşünme boyutu için .70, ayrıntılama boyutu için .74, akıcılık boyutu için .75, ölçme aracının toplamı için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçme aracının güvenilirlik analizi sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen değişkenleri incelemek için gerekli verilerin toplanması amacıyla ilgili literatür incelenerek ve çalışma grubunun yaşam standartları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu inceleme sonucunda Kişisel Bilgi Formunda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyecek şu değişkenlere yer verilmiştir: Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, çocuk sıralaması, aylık gelir düzeyi, Türkçe ders notu, aylık okunan kitap sayısı, yıllık okunan kitap sayısı, haftalık okunan sayfa sayısı, müzik aleti çalma durumu, resimle uğraşma durumu, bir sporla uğraşma durumu, katıldıkları sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, internette en çok yapılan etkinlikler. Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi demografik bilgiler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal gelişim düzeyleri ve deneyimleri hakkında önemli ipuçları vermektedir, ayrıca araştırma Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapıldığı için öğrencilerin sınıfta kalma ve ailelerin öğrencileri okula geç gönderme durumları göz önünde bulundurularak yaş ve sınıf düzeyi değişkeni bir arada verilmiştir Anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, çocuk sıralaması, aylık gelir düzeyi gibi sosyoekonomik faktörler, öğrencilerin ev ortamındaki zihinsel uyarım ve destek düzeyini yansıtmaktadır. Türkçe ders notu ise öğrencilerin dil becerilerinin düşünme becerileriyle ilişkisi ve akademik başarıları hakkında bilgi vermektedir. Okuma alışkanlıkları, müzik aleti çalma, resim yapma, spor yapma ve katıldıkları kültürel faaliyetler gibi değişkenler ise öğrencilerin farklı alanlardaki ilgi ve yeteneklerini, dolayısıyla yaratıcı düşünme becerilerini etkileyebilecek faktörler olarak değerlendirilmiştir. Son olarak, günlük internet ve sosyal medya kullanım süreleri ile internette en çok yapılan etkinlikler ise dijital çağın çocukları olan öğrencilerin bilgiye erişim şekilleri ve bu bilgileri değerlendirme biçimleri hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu değişkenlerin bir araya getirilmesiyle, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler daha kapsamlı bir şekilde incelenebilecektir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (13.12.2023 tarihli ve 92914498 sayılı karar) araştırma izni alınmıştır. Ardından araştırma yapılacak Ağrı ili Tutak ilçesindeki üç ortaokul belirlenmiş ve okul yönetimleriyle görüşülmüştür. Bu görüşmenin ardından her sınıf düzeyinden öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve planlama ölçme araçlarının uygulamasına ilişkin planlama yapılmıştır. Uygulama öncesinde ortaokul öğrencilerine de araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve süreçte dikkat etmeleri gereken hususlar hatırlatılarak, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından öncelikle Kişisel Bilgi Formu ardından da eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçme araçlarının doldurulması için sınıf düzeyi dikkate alınarak öğrencilere 2 ders saati süre verilmiş ve araştırma etiği gereği isimlerinin gizli tutulacağı hususunda da gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde öncelikle Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği ve Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) ölçme araçları aracılığıyla elde edilen verilerin incelemesi yapılmış, eksik bırakılan ve güvenilir biçimde doldurulmayan herhangi bir ölçek olmadığı tespit edilmiş, ardından ölçekler numaralandırmayla kodlanarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriğinden elde edilen ham veriler kız öğrenciler için “ÖM_K_1, ÖM_K_2”, erkek öğrenciler için “ÖM_E_1, ÖM_E_2” şeklinde; Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) aracılığıyla elde edilen veriler ise kız öğrenciler için “ÇY_K_1, ÇY_K_2” olarak kodlanmış ve her bir ölçek ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada eksik ya da yanlış dolduran bir öğrenci olmadığı tespit edilmiştir. Bu işlemin ardından elde edilen ham verilerden nicel verilerin elde edilmesi için her iki ölçme aracından elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin betimsel bir yaklaşımla ve derin

bir işleme tabi tutularak önceden belli olan kategori ya da boyutlara göre özetlenip yorumlandığı bir yaklaşımdır (Bowen, 2009; Altunışık vd. 2010). Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriğinden elde edilen veriler; rubriğin cevap anahtarında (EK-5) yer alan eleştirel düşünme becerilerinin (tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım, değerlendirme) puan aralıklarına göre betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiş ve her öğrenci için de toplam puan hesaplanmıştır. Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) ölçme araçları aracılığıyla elde edilen ham veriler ise rubriğin cevap anahtarında (EK-6) yer alan maddelerdeki yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları için (orijinallik, iraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık) belirlenen puan aralıklarına göre betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiş ve her öğrenci için de toplam puan hesaplanmıştır.

Bu analizlere ilişkin geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacıdan bağımsız olarak Türkçe eğitiminden bir alan uzmanı tarafından farklı zamanda analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin benzerlik ve farklılıklarını belirlemek, nesnelliği sağlamak amacıyla alan uzmanı ve araştırmacı tarafından yapılan kodlamalara ilişkin karşılaştırma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanının bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” ile değerlendirilmiştir. Çelişkiye düşülen değerlendirmelerde diğer kodlayıcının görüşü alınarak ortak fikir birliğine varılıp düzenlemeler sunulmuştur. Bu işlem her iki ölçme aracı için de yapılmış ve ardından kodlayıcılar arası görüş birliğini tespit etmek için Miles ve Huberman (1994)’ın güvenirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde; uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliği; tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenirliği sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek analiz etmesi, ulaşılan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlılığının incelenmesi sağlanır. Araştırmada uzman görüşüne başvurulduğu durumlarda verilerin %10’unun kullanılması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde güvenirlik yüzdesine ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriğinden elde edilen verilere ilişkin

yapılan betimsel analiz sonucunda kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik hesaplanmış; alan uzmanı ve araştırmacı arasındaki uyum %89.3 olarak bulunmuştur. Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG) adlı ölçme aracından elde edilen verilere ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik hesaplanmış; alan uzmanı ve araştırmacı arasındaki uyum %90.2 olarak bulunmuştur. Bulguların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş bu araştırmada elde edilen güvenilirlik yüzdelerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği (EK-7) ve Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (EK-8) adlı ölçme araçlarına ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılarla verilerin onaylanabilirliği güçlendirilmiştir.

Bu işlemin ardından verilere ilişkin kodlayıcılar arası uyuma göre her iki ölçme aracına ilişkin belirlenen puanlar ayrı ayrı sınıflandırılarak kodlanmıştır. Bu işlemin ardından verilere nicel analiz için hazır hale getirilmiştir. Bu analiz için ise SPSS 23.00 yazılımı kullanılmış olup betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezî eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t-Testi, Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi, Cronbach Alfa analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle veri temizleme işlemi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Verilerin sürekliliği varsayımı sağlanmış olup, yapılan frekans analiz çerçevesinde hatalı kodlamalar ve veri değerleri katılımcıların doldukları formlardan kontrol edilip düzenlenmiştir. Ardından veri setindeki kayıp veri oranı incelenerek veri setinde gözlenen kayıp değerler için serilerin ortalamasını yansıtan değerler atanmıştır. Verilerdeki uç değerlerin (outlier) belirlenmesi amacıyla puanlar standartlaştırılmış z puanına dönüştürülmüş ve veri setinde tespit edilen 11 uç değer araştırmadan çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla normal dağılım uygunluğuna bakılmış ve tek değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Chou ve Bentler, 1995). Bu doğrultuda Yaratıcı Düşünme Görevi ile Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriğinin alt

boyutları ve toplamı için çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır olup elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçme araçlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Eleştirel Düşünme Becerisi	Tanımlama	.15	-.72
	Yorumlama	1.13	.81
	Analiz	1.11	.39
	Çıkarım	1.14	.00
	Açıklama	1.40	.32
	Varsayım	1.27	.03
	Değerlendirme	.88	-.20
	Eleştirel Düşünme Toplam	.63	-.52
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Orjinallik	.72	-.87
	Iraksak Düşünme	.39	-.38
	Ayrıntılama	-.20	-.25
	Akıcılık	.13	-1.13
	Yaratıcı Düşünme Toplam	.20	-.66

George ve Mallery’e (2010) göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.96 ile -1.96 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, eleştirel düşünme becerisine ilişkin ölçme aracının alt boyutları ve toplamı için hesaplanan çarpıklık katsayıları .15 ile 1.40; basıklık katsayıları -.72 ile .81 arasında yer almaktadır. Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin ölçme aracının ölçeğinin alt boyutları ve toplamı için hesaplanan çarpıklık katsayıları ise -.20 ile .72; basıklık katsayıları -1.13 ile -.25 arasında tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı kabul edilmiş ve parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmada, öncelikle öğrencilerin demografik özellikleri frekans ve yüzde olarak verilmiş, ardından öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ortalama ve standart sapma olarak hesaplanmıştır. Ayrıca demografik değişkenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkisi bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Her iki ölçek için de cinsiyet, müzik aleti çalma durumu, resimle uğraşma durumu ve bir sporla uğraşma durumu değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; yaş, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk, ailenin aylık gelir düzeyi, Türkçe ders notu, aylık okunan kitap sayısı, yıllık okunan kitap sayısı, haftalık okunan sayfa sayısı, katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük

internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve internette en çok yapılan etkinlik değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi* yapılmıştır.

Eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için *korelasyon analizi* kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarının (tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, varsayım, açıklama, değerlendirme) yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarını (orijinallik, iraksak düşünme, ayrıntılaşma, akıcılık) yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi; eleştirel düşünme becerisinin toplamının, yaratıcı düşünme becerisinin toplamı ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde tüm bağımsız değişkenler arasında aynı andaki değişimi incelemek için standart çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemlerinden olan standart yöntem (enter yöntemi) kullanılmıştır (Rogerson, 2001). Bu analizde tüm bağımsız (yordayan) değişkenler analize aynı anda dâhil edilmiş olsalar da elde edilen bulguların yorumlanmasında her bir bağımsız (yordayan) değişkenin bağımlı (yordanan) değişken üzerindeki etkisinin yorumlanmasında β (beta) ve t değerleri dikkate alınır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). Bu analizin varsayımları incelendiğinde; veri setlerinin en az aralık ölçeğinde ölçülebilen sürekli değişkenlerden oluşmalı ve normal dağılım göstermelidir. Tek değişkenli normallik varsayımı sağlanmalı ardından çok değişkenli normallik varsayımına göre bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasında doğrusal bir ilişki olmalı ayrıca bağımsız değişkenler birbirleri ile ilişkili olmamalı, hata terimleri normal dağılmalı, hata terimlerinin varyansları sabit olmalı ve hata terimleri arasında ilişki olmamalıdır (Field, 2009). Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin bağımsız değişken sayısı, serbestlik derecesi alan χ^2 tablo değeriyle karşılaştırılarak bulunur. Hesaplanan bu değer, bulunan tablo değerinden küçükse çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Albayrak, 2006). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı varsayımıysa Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Çoklu doğrusal bağlantı varsayımının tespit edilmesinde tüm bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar, VIF ve CI değerleri incelenmiştir. (Albayrak, 2006; Montgomery ve Peck, 1992). VIF değerleri 10'a eşit veya daha büyük ($VIF \geq 10$) ise anlamlı çoklu doğrusal bağlantı probleminden bahsedilebilir (Albayrak, 2006; Montgomery ve Peck,

1992). CI değeri 10 ile 30 arasında ise orta, 30'dan büyük bir değere sahipse yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu şeklinde yorumlanır (Çokluk vd., 2010). Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin (korelasyon) yüksek düzeyde ($r > 0.70$) olmamasıdır. Hata terimlerinin normal dağılımı varsayımı Q-Q Plot grafikleri incelenebilir. Hata terimleri ile bağımsız değişkenin serpinti diyagramları ile elde edilen grafiklerden hata terimlerinin eşvaryanslık gereklerini sağlayıp sağlamadığı incelenebilir (Durmuş vd., 2008). Bu kapsamda bahsi geçen grafikler yardımıyla hata terimlerinin normal dağılımı ve hata terimlerinin eşvaryanslık özelliği incelenmiştir. Hata terimleri arasında ilişki olmaması varsayımında Durbin-Watson test (D-W) istatistiği değer 0 ile 4 arasında bir değer almaktadır (Akgül ve Çevik, 2003; Rogerson, 2001). Bahsi geçen analizlere ilişkin gerekli bilgiler bulgular kısmında sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular beş ana başlık altında sunulmuştur. İlk başlık altında, çalışma grubunun özelliklerine dair analizlere ve bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri; üçüncü bölümde ise yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Dördüncü bölümde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Beşinci bölümde ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerini yordamasına, altıncı bölümde ise eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisini ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişken	Kategori	N (332)	%
Cinsiyet	Erkek	174	52.4
	Kız	158	47.6
Yaş	10 yaş	31	9.3
	11 yaş	90	27.1
	12 yaş	87	26.2
	13 yaş	99	29.8
	14 yaş	25	7.5
Sınıf	5. sınıf	63	19.0
	6. sınıf	94	28.3
	7. sınıf	93	28.0
	8. sınıf	82	24.7
Annenin eğitim durumu	Öğrenim görmemiş	89	26.8
	İlkokul mezunu	167	50.3
	Ortaokul mezunu	50	15.1
	Lise mezunu	26	7.5
Babanın eğitim durumu	Öğrenim görmemiş	26	7.8
	İlkokul mezunu	117	35.2
	Ortaokul mezunu	76	22.9
	Lise mezunu	94	28.3
	Üniversite mezunu	19	5.4
Kardeş sayısı	Tek çocuk	119	35.8
	2 Kardeş	153	46.1
	3 Kardeş	49	14.8
	4 ve üzeri	11	3.3
Kaçınca çocuk	En büyük	85	25.6
	Ortanca	170	51.2
	En küçük	77	23.2
Ailenizin aylık gelir düzeyi	0-7.5000 TL	71	21.4
	7.5001-10.000 TL	61	18.4
	10.001-20.000 TL	84	25.3
	20.001-30.0000 TL	80	24.1
	30.0000 TL ve üzeri	36	10.8

Tablo 5 (Devam). Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Türkçe ders notu	1	66	19.9
	2	42	12.7
	3	75	22.6
	4	78	23.5
	5	71	21.4
Aylık okunan kitap sayısı	1 kitap	46	13.9
	3 kitap	77	23.2
	5 kitap	96	28.9
	6 kitap ve üzeri	104	31.3
	Hiç kitap okumam	9	2.7
Yıllık okunan kitap sayısı	1-5 kitap	41	12.3
	5-10 kitap	70	21.1
	10-20 kitap	91	27.4
	20 kitap ve üzeri	121	36.4
	Hiç kitap okumam	9	2.7
Haftalık okunan sayfa sayısı	0-25 sayfa	61	18.4
	26-50 sayfa	106	31.9
	51-100 sayfa	72	21.7
	100 sayfa üzeri	84	25.3
	Hiç kitap okumam	9	2.7
Müzik aleti çalma durumu	Evet	71	21.4
	Hayır	261	78.6
Resimle uğraşma durumu	Evet	120	36.1
	Hayır	212	63.9
Bir sporla uğraşma durumu	Evet	145	43.7
	Hayır	187	56.3
Katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler	Resim	75	22.6
	Müzik	60	18.1
	Tiyatro	10	3.0
	Sinema	13	3.9
	Dans	7	2.1
	Gezi	33	9.9
	Sergi	6	1.8
	Katılmam	128	38.6
Günlük internet kullanım süresi	Hiç kullanmıyorum	24	7.2
	1 saatten az	163	49.1
	1-3 saat	102	30.7
	4-6 saat	26	7.8
	7 saat ve üzeri	17	5.1
Günlük sosyal medya kullanım süresi	Hiç kullanmıyorum	47	14.2
	1 saatten az	193	58.1
	1-3 saat	59	17.8
	4-6 saat	23	6.9
	7 saat ve üzeri	10	3.0
İnternette en çok yapılan etkinlik	İnternette vakit geçirmiyorum	13	3.9
	Bilgisayar oyunu oynamak	53	16.0
	Araştırma yapmak	84	25.3
	Film izlemek	44	13.3
	Video izlemek	79	23.8
	Sosyal medyada gezinmek	26	7.8
	Alışveriş yapmak	3	.9
	İnternet ortamını sevmiyorum	17	5.1
	Diğer	13	3.9

Tablo 5'e göre; öğrencilerin %52.4'ü erkek, %47.6'sı kızdır. Yaşları 10 ile 14 arasında değişmekte olup, en çok %29.8 ile 13 yaş grubu temsil edilmektedir. Sınıfları ise 5 ile 8 arasında dağılmış olup, en çok %28.3 ile 6. sınıf öğrencileri bulunmaktadır. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde, %26.8'inin öğrenim görmediği, %50.3'ünün ilkokul mezunu olduğu, %15.1'inin ortaokul mezunu olduğu ve %7.5'inin lise mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Babaların eğitim durumu ise, %7.8'inin öğrenim görmediği, %35.2'sinin ilkokul mezunu olduğu, %22.9'unun ortaokul mezunu olduğu, %28.3'ünün lise mezunu olduğu ve %5.4'ünün üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısı, tek çocuktan 4 ve üzeri kardeşe kadar değişkenlik göstermekte olup, en çok %46.1 ile 2 kardeş olanlar çoğunluktadır. Öğrencilerin kaçınıcı çocuk olduğu ise, en büyükten en küçüğe kadar farklılık göstermekte olup, en çok %51.2 ile ortanca olanlar olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeyi, 0-7.5000 TL'den 30.0000 TL ve üzerine kadar uzanmakta olup, en çok %25.3 ile 10.001-20.000 TL arası olanlar dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Türkçe ders notu, 1'den 5'e kadar değişmekte olup, en çok %23.5 ile notu 4 olanlar öne çıkmaktadır. Öğrencilerin aylık okunan kitap sayısı, 1 kitaptan 6 kitap ve üzerine kadar farklılaşmakta olup, en çok %31.3 ile 6 kitap ve üzeri okuyanlar olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yıllık okunan kitap sayısı, 1-5 kitaptan 20 kitap ve üzerine kadar çeşitlenmekte olup, en çok %36.4 ile 20 kitap ve üzeri okuyanlar olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin haftalık okunan sayfa sayısı, 0-25 sayfadan 100 sayfa üzerine kadar değişiklik göstermekte olup, en çok %31.9 ile 26-50 sayfa okuyanlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müzik aleti çalma durumu, %21.4'ünün evet, %78.6'sının hayır dediği şekilde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin resimle uğraşma durumu, %36.1'inin evet, %63.9'unun hayır dediği şekilde saptanmıştır. Öğrencilerin bir sporla uğraşma durumu, %43.7'sinin evet, %56.3'ünün hayır dediği şekilde belirlenmiştir. Öğrencilerin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler, resimden sergiye kadar çeşitlilik göstermekte olup, en çok %38.6 ile hiç katılmayanlar seçeneğinin işaretlendiği görülmüştür. Öğrencilerin günlük internet kullanım süresi, hiç kullanmamaktan 7 saat ve üzerine kadar uzanmakta olup, en çok %49.1 ile 1 saatten az kullananlar olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım süresi, hiç kullanmamaktan 7 saat ve üzerine kadar uzanmakta olup, en çok %58.1 ile 1 saatten az kullananlar olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin internette en çok yaptıkları etkinlik,

internette vakit geçirmekten alışveriş yapmaya kadar farklılaşmakta olup, en çok %25.3 ile araştırma yapanlar şeklindedir.

3.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çeşitli demografik değişkenlerin (sınıf düzeyi, yaş düzeyi, cinsiyet, Türkçe ders notu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, aylık okunan kitap sayısı, yıllık okunan kitap sayısı, internette en çok yapılan etkinlikler, katıldıkları sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve aylık gelir seviyesi) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.2.1. Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Tablo 6. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Eleştirel Düşünme Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss
Tanımlama	332	1.60	1.08
Yorumlama	332	.64	.82
Analiz	332	.75	.95
Çıkarım	332	.55	.84
Açıklama	332	.43	.76
Varsayım	332	.47	.77
Değerlendirme	332	.46	.58
Toplam	332	4.45	3.63

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin en yüksek puan ortalaması 1.60 ile tanımlama boyutunda iken en düşük puan ortalaması .43 ile açıklama boyutundadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin toplam puan ortalaması ise 4.45 olarak saptanmıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, öğrencilerin puanlarının en çok dağılım gösterdiği boyutun 1.08 ile tanımlama, en az dağılım gösterdiği boyutun ise .58 ile değerlendirme olduğu belirlenmiştir.

3.2.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Tanımlama	Erkek	174	1.38	1.06	-3.90*	330	.00
	Kız	158	1.84	1.06			
Yorumlama	Erkek	174	.50	.71	-3.39*	330	.00
	Kız	158	.80	.90			
Analiz	Erkek	174	.58	.81	-3.51*	330	.00
	Kız	158	.94	1.06			
Çıkarım	Erkek	174	.55	.86	-.05	330	.95
	Kız	158	.56	.81			
Açıklama	Erkek	174	.36	.71	-1.93	330	.05
	Kız	158	.52	.82			
Varsayım	Erkek	174	.38	.71	-2.26*	330	.02
	Kız	158	.57	.81			
Değerlendirme	Erkek	174	.42	.59	-1.24	330	.21
	Kız	158	.50	.58			
Toplam	Erkek	174	3.75	3.27	-3.78*	330	.00
	Kız	158	5.23	3.85			

*p<.01

Tablo 7’ye göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($t=-3.90$, $p=.00$), yorumlama ($t=-3.39$, $p=.00$), analiz ($t=-3.51$, $p=.00$), varsayım ($t=-2.26$, $p=.02$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($t=-3.78$, $p=.000$) arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların yönüne bakıldığında, kız öğrencilerin (tanımlama için $\bar{X}=1.84$, yorumlama için $\bar{X}=.80$, analiz için $\bar{X}=.94$, varsayım için $\bar{X}=.57$, toplam puan için $\bar{X}=5.23$) erkek öğrencilerden (tanımlama için $\bar{X}=1.38$, yorumlama için $\bar{X}=.50$, analiz için $\bar{X}=.58$, varsayım için $\bar{X}=.38$, toplam puan için $\bar{X}=3.75$) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Çıkarım ($t=-.05$, $p=.95$), açıklama ($t=-1.93$, $p=.05$) ve değerlendirme ($t=1.24$, $p=.21$) puanları arasında ise cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Yaş değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	10 Yaş	31	1.68	1.32	Gruplar Arası	3.20	4	.80	.67	.60
	11 Yaş	90	1.66	1.10	Grup İçi	386.71	327	1.18		
	12 Yaş	87	1.44	1.03	Toplam	389.91	331			
	13 Yaş	99	1.63	1.08						
	14 Yaş	25	1.72	.89						
	Toplam	332	1.60	1.08						
Yorumlama	10 Yaş	31	.74	1.09	Gruplar Arası	2.28	4	.57	.83	.50
	11 Yaş	90	.63	.82	Grup İçi	223.77	327	.68		
	12 Yaş	87	.54	.72	Toplam	226.06	331			
	13 Yaş	99	.74	.82						
	14 Yaş	25	.56	.76						
	Toplam	332	.64	.82						
Analiz	10 Yaş	31	1.00	1,29	Gruplar Arası	3.32	4	.83	.91	.45
	11 Yaş	90	.80	.95	Grup İçi	298.42	327	.91		
	12 Yaş	87	.70	.92	Toplam	301.74	331			
	13 Yaş	99	.73	.90						
	14 Yaş	25	.56	.76						
	Toplam	332	.75	.95						
Çıkarım	10 Yaş	31	.48	.76	Gruplar Arası	3.06	4	.76	1.08	.36
	11 Yaş	90	.61	.89	Grup İçi	230.95	327	.70		
	12 Yaş	87	.43	.81	Toplam	234.02	331			
	13 Yaş	99	.66	.83						
	14 Yaş	25	.48	.82						
	Toplam	332	.55	.84						

Tablo 8 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Açıklama	10 Yaş	31	.58	.92	Gruplar Arası	2.80	4	.70	1.19	.31
	11 Yaş	90	.36	.67	Grup İçi	192.73	327	.58		
	12 Yaş	87	.34	.69	Toplam	195.54	331			
	13 Yaş	99	.51	.82						
	14 Yaş	25	.56	.87						
	Toplam	332	.43	.76						
Varsayım	10 Yaş	31	.39	.71	Gruplar Arası	3.80	4	.95	1.61	.17
	11 Yaş	90	.63	.86	Grup İçi	192.89	327	.59		
	12 Yaş	87	.36	.69	Toplam	196.69	331			
	13 Yaş	99	.44	.74						
	14 Yaş	25	.48	.77						
	Toplam	332	.47	.77						
Değerlendirme	10 Yaş	31	.52	.57	Gruplar Arası	2.65	4	.66	1.93	.10
	11 Yaş	90	.59	.66	Grup İçi	111.75	327	.34		
	12 Yaş	87	.37	.50	Toplam	114.41	331			
	13 Yaş	99	.40	.57						
	14 Yaş	25	.44	.58						
	Toplam	332	.46	.58						
Eleştirel Düşünme Toplam	10 Yaş	31	4.87	4.71	Gruplar Arası	53.10	4	13.27	1.00	.40
	11 Yaş	90	4.69	3.52	Grup İçi	4321.12	327	13.21		
	12 Yaş	87	3.80	3.09	Toplam	4374.22	331			
	13 Yaş	99	4.70	3.77						
	14 Yaş	25	4.36	3.72						
	Toplam	332	4.45	3.63						

Tablo 8'e göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=.67$; $p>.05$), yorumlama ($F=.83$; $p>.05$), analiz ($F=.91$; $p>.05$), çıkarım ($F=1.08$; $p>.05$), açıklama ($F=1.19$; $p>.05$), varsayım ($F=1.61$; $p>.05$), değerlendirme ($F=1.93$; $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=1.00$; $p>.05$) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.



Tablo 9. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	5. Sınıf	63	1.49	1.14	Gruplar Arası	2.44	3	.81	.69	.55
	6. Sınıf	94	1.52	1.14	Grup İçi	387.46	328	1.18		
	7. Sınıf	93	1.65	.98	Toplam	389.91	331			
	8. Sınıf	82	1.71	1.08						
	Toplam	332	1.60	1.08						
Yorumlama	5. Sınıf	63	.67	.88	Gruplar Arası	4.25	3	1.41	2.09	.10
	6. Sınıf	94	.51	.81	Grup İçi	221.81	328	.67		
	7. Sınıf	93	.61	.79	Toplam	226.06	331			
	8. Sınıf	82	.82	.81						
	Toplam	332	.64	.82						
Analiz	5. Sınıf	63	.95	1.17	Gruplar Arası	3.19	3	1.06	1.17	.32
	6. Sınıf	94	.70	.89	Grup İçi	298.55	328	.91		
	7. Sınıf	93	.73	.94	Toplam	301.74	331			
	8. Sınıf	82	.68	.84						
	Toplam	332	.75	.95						
Çıkarım	5. Sınıf	63	.62	.85	Gruplar Arası	3.34	3	1.11	1.58	.19
	6. Sınıf	94	.40	.78	Grup İçi	230.68	328	.70		
	7. Sınıf	93	.66	.90	Toplam	234.02	331			
	8. Sınıf	82	.56	.81						
	Toplam	332	.55	.84						
Açıklama	5. Sınıf	63	.41	.75	Gruplar Arası	4.39	3	1.46	2.51	.05
	6. Sınıf	94	.40	.73	Grup İçi	191.14	328	.58		
	7. Sınıf	93	.31	.67	Toplam	195.54	331			
	8. Sınıf	82	.62	.88						
	Toplam	332	.43	.76						

Tablo 9 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Varsayım	5. Sınıf	63	.52	.80	Gruplar Arası	.26	3	.08	.14	.93
	6. Sınıf	94	.45	.75	Grup İçi	196.43	328	.59		
	7. Sınıf	93	.45	.77	Toplam	196.69	331			
	8. Sınıf	82	.48	.77						
	Toplam	332	.47	.77						
Değerlendirme	5. Sınıf	63	.57	.64	Gruplar Arası	1.21	3	.40	1.17	.32
	6. Sınıf	94	.47	.58	Grup İçi	113.19	328	.34		
	7. Sınıf	93	.42	.55	Toplam	114.41	331			
	8. Sınıf	82	.40	.58						
	Toplam	332	.46	.58						
Eleştirel Düşünme Toplam	5. Sınıf	63	4.67	3.94	Gruplar Arası	37.24	3	12.41	.93	.42
	6. Sınıf	94	3.99	3.39	Grup İçi	4336.98	328	13.22		
	7. Sınıf	93	4.41	3.40	Toplam	4374.22	331			
	8. Sınıf	82	4.87	3.88						
	Toplam	332	4.45	3.63						

Tablo 9' a göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=.69$, $p>.05$), yorumlama ($F=2.09$; $p>.05$), analiz ($F=1.17$; $p>.05$), çıkarım ($F=1.58$; $p>.05$), açıklama ($F=2.51$; $p>.05$), varsayım ($F=.14$; $p>.05$), değerlendirme ($F=1.17$; $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=.93$; $p>.05$) sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Anne eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Öğrenim Görmemiş	89	1.31	1.09	Gruplar Arası	14.05	3	4.68	4.08*	.00	2>1
	(2) İlkokul Mezunu	167	1.74	1.07	Grup İçi	375.86	328	1.14			4>1
	(3) Ortaokul Mezunu	50	1.46	1.07	Toplam	389.91	331				
	(4) Lise Mezunu	26	1.92	0.93							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.47	.78	Gruplar Arası	4.24	3	1.41	2.09	.10	
	(2) İlkokul Mezunu	167	.70	.84	Grup İçi	221.81	328	.67			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.66	.71	Toplam	226.06	331				
	(4) Lise Mezunu	26	.85	.96							
	Toplam	332	.64	.82							
Analiz	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.61	.91	Gruplar Arası	3.47	3	1.15	1.27	.28	
	(2) İlkokul Mezunu	167	.77	.92	Grup İçi	298.27	328	.90			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.84	.99	Toplam	301.74	331				
	(4) Lise Mezunu	26	.96	1.14							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.44	.81	Gruplar Arası	4.95	3	1.65	2.36	.07	
	(2) İlkokul Mezunu	167	.53	.83	Grup İçi	229.07	328	.69			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.82	.89	Toplam	234.02	331				
	(4) Lise Mezunu	26	.62	.80							
	Toplam	332	.55	.84							
Açıklama	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.27	.63	Gruplar Arası	6.22	3	2.07	3.59*	.01	2>1
	(2) İlkokul Mezunu	167	.47	.79	Grup İçi	189.31	328	.57			4>1
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.42	.73	Toplam	195.54	331				4>2
	(4) Lise Mezunu	26	.81	.98							4>3
	Toplam	332	.43	.76							

Tablo 10 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Varsayım	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.38	.69	Gruplar Arası	1.37	3	.45	.77	.51	
	(2) İlkokul Mezunu	167	.51	.80	Grup İçi	195.32	328	.59			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.54	.76	Toplam	196.69	331				
	(4) Lise Mezunu	26	.38	.80							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Öğrenim Görmemiş	89	.38	.55	Gruplar Arası	1.04	3	.34	1.01	.38	
	(2) İlkokul Mezunu	167	.47	.57	Grup İçi	113.36	328	.34			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	.56	.67	Toplam	114.41	331				
	(4) Lise Mezunu	26	.46	.58							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Öğrenim Görmemiş	89	3.48	3.25	Gruplar Arası	129.71	3	43.24	3.34*	.02	2>1
	(2) İlkokul Mezunu	167	4.71	3.67	Grup İçi	4244.51	328	12.94			
	(3) Ortaokul Mezunu	50	4.74	3.63	Toplam	4374.22	331				
	(4) Lise Mezunu	26	5.54	4.12							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 10'a göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($F=4.08$, $p=.007$), açıklama ($F=3.59$, $p=.01$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=3.34$, $p=.02$) arasında anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, tanımlama puanı açısından ilkokul mezunlarının ($\bar{X}=1.74$) öğrenim görmemişlerden ($\bar{X}=1.31$) ve lise mezunlarının ($\bar{X}=1.92$) öğrenim görmemişlerden; açıklama puanı açısından ilkokul mezunlarının ($\bar{X}=.47$) öğrenim görmemişlerden ($\bar{X}=.27$) ve lise mezunlarının ($\bar{X}=.81$) öğrenim görmemişlerden, ilkokul mezunlarından ve ortaokul mezunlarından ($\bar{X}=.42$); eleştirel düşünme toplam puanı açısından ilkokul mezunlarının ($\bar{X}=4.71$), ortaokul mezunlarının ($\bar{X}=4.74$) ve lise mezunlarının ($\bar{X}=5.54$) öğrenim görmemişlerden ($\bar{X}=3.48$) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Yorumlama, analiz, çıkarım, varsayım ve değerlendirme puanları arasında ise anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Öğrenim Görmemiş	26	1.31	1.25	Gruplar Arası	12.71	4	3.17	2.75*	.02	4>1
	(2) İlkokul Mezunu	117	1.40	1.02	Grup İçi	377.19	327	1.15			4>2
	(3) Ortaokul Mezunu	76	1.71	1.10	Toplam	389.91	331				
	(4) Lise Mezunu	94	1.83	1.07							
	(5) Üniversite Mezunu	19	1.58	.96							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.58	.94	Gruplar Arası	8.64	4	2.16	3.25*	.01	4>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	.46	.71	Grup İçi	217.41	327	.66			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.66	.77	Toplam	226.06	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.86	.89							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.74	.93							
	Toplam	332	.64	.82							
Analiz	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.69	.97	Gruplar Arası	16.24	4	4.06	4.65*	.00	3>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	.50	.82	Grup İçi	285.49	327	.87			4>2
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.78	.84	Toplam	301.74	331				5>2
	(4) Lise Mezunu	94	.99	1.05							
	(5) Üniversite Mezunu	19	1.16	1.21							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.54	.90	Gruplar Arası	4.18	4	1.04	1.48	.20	
	(2) İlkokul Mezunu	117	.42	.80	Grup İçi	229.84	327	.70			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.66	.85	Toplam	234.02	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.60	.83							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.79	.91							
	Toplam	332	.55	.84							

Tablo 11 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.38	.75	Gruplar Arası	5.35	4	1.33	2.30	.05	
	(2) İlkokul Mezunu	117	.31	.68	Grup İçi	190.18	327	.58			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.39	.73	Toplam	195.54	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.62	.84							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.53	.90							
	Toplam	332	.43	.76							
Varsayım	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.38	.75	Gruplar Arası	6.14	4	1.53	2.63*	.03	4>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	.32	.64	Grup İçi	190.55	327	.58			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.50	.79	Toplam	196.69	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.66	.88							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.42	.69							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.42	.50	Gruplar Arası	2.55	4	.63	1.86	.11	
	(2) İlkokul Mezunu	117	.38	.55	Grup İçi	111.85	327	.34			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.46	.59	Toplam	114.41	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.51	.60							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.74	.73							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Öğrenim Görmemiş	26	3.88	3.67	Gruplar Arası	264.83	4	66.20	5.26*	.000	3>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	3.41	3.21	Grup İçi	4109.39	327	12.56			4>1
	(3) Ortaokul Mezunu	76	4.70	3.53	Toplam	4374.22	331				4>2
	(4) Lise Mezunu	94	5.55	3.73							5>2
	(5) Üniversite Mezunu	19	5.21	4.36							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 11'e göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($F=2.75$, $p=.028$), yorumlama ($F=3.25$, $p=.01$), analiz ($F=4.65$, $p=.00$) ve varsayım ($F=2.63$, $p=.03$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=5.26$, $p=.00$) arasında baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, tanımlama puanı açısından lise mezunlarının ($\bar{X}=1.83$) öğrenim görmemişlerden ($\bar{X}=1.31$) ve ilkokul mezunlarından ($\bar{X}=1.40$); yorumlama puanı açısından lise mezunlarının ($\bar{X}=.86$) ilkokul mezunlarından ($\bar{X}=.46$); analiz puanı açısından ortaokul mezunlarının ($\bar{X}=.78$), lise mezunlarının ($\bar{X}=.99$) ve üniversite mezunlarının ($\bar{X}=1.16$) ilkokul mezunlarından ($\bar{X}=.50$); varsayım puanı açısından lise mezunlarının ($\bar{X}=.66$) ilkokul mezunlarından ($\bar{X}=.32$); eleştirel düşünme toplam puanı açısından ortaokul mezunlarının ($\bar{X}=4.70$), lise mezunlarının ($\bar{X}=5.55$) ve üniversite mezunlarının ($\bar{X}=5.21$) ilkokul mezunlarından ($\bar{X}=3.41$); lise mezunlarının da öğrenim görmemişlerden ($\bar{X}=3.88$) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Çıkarım ($F=1.48$, $p=.20$), açıklama ($F=2.30$, $p=.05$) ve değerlendirme ($F=1.86$, $p=.116$) puanları arasında ise baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.7. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Tek çocuk	119	1.56	1.06	Gruplar Arası	4.97	3	1.65	1.41	.23	
	(2) 2 Kardeş	153	1.67	1.12	Grup İçi	384.93	328	1.17			
	(3) 3 Kardeş	49	1.57	1.02	Toplam	389.91	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	1.00	1.00							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Tek çocuk	119	.70	.81	Gruplar Arası	5.02	3	1.67	2.48	.06	
	(2) 2 Kardeş	153	.70	.87	Grup İçi	221.03	328	.67			
	(3) 3 Kardeş	49	.45	.70	Toplam	226.06	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.18	.40							
	Toplam	332	.64	.82							
Analiz	(1) Tek çocuk	119	.86	1.00	Gruplar Arası	5.10	3	1.70	1.88	.13	
	(2) 2 Kardeş	153	.76	.93	Grup İçi	296.64	328	.90			
	(3) 3 Kardeş	49	.59	.91	Toplam	301.74	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.27	.64							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Tek çocuk	119	.66	.84	Gruplar Arası	2.19	3	.73	1.03	.37	
	(2) 2 Kardeş	153	.52	.85	Grup İçi	231.83	328	.70			
	(3) 3 Kardeş	49	.47	.81	Toplam	234.02	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.36	.67							
	Toplam	332	.55	.84							

Tablo 12 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) Tek çocuk	119	.59	.86	Gruplar Arası	5.19	3	1.73	2.98	.03	1>2
	(2) 2 Kardeş	153	.36	.70	Grup İçi	190.34	328	.58			1>4
	(3) 3 Kardeş	49	.37	.72	Toplam	195.54	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.09	.30							
	Toplam	332	.43	.76							
Varsayım	(1) Tek çocuk	119	.64	.86	Gruplar Arası	7.43	3	2.47	4.29	.00	1>2
	(2) 2 Kardeş	153	.44	.73	Grup İçi	189.26	328	.57			1>3
	(3) 3 Kardeş	49	.20	.57	Toplam	196.69	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.27	.64							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Tek çocuk	119	.58	.60	Gruplar Arası	4.73	3	1.57	4.71	.00	1>3
	(2) 2 Kardeş	153	.44	.58	Grup İçi	109.67	328	.33			1>4
	(3) 3 Kardeş	49	.29	.54	Toplam	114.41	331				
	(4) 4 ve üzeri	11	.09	.30							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Tek çocuk	119	5.00	3.67	Gruplar Arası	123.71	3	41.23	3.18	.02	1>3
	(2) 2 Kardeş	153	4.44	3.63	Grup İçi	4250.51	328	12.95			1>4
	(3) 3 Kardeş	49	3.65	3.49	Toplam	4374.22	331				2>4
	(4) 4 ve üzeri	11	2.18	2.56							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 12'ye göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından açıklama ($F=2.98$, $p=.03$), varsayım ($F=4.29$, $p=.00$) ve değerlendirme ($F=4.71$, $p=.00$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=3.18$, $p=.02$) arasında kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, açıklama puanı açısından tek çocukların ($\bar{X}=5.59$) 2 kardeşten ($\bar{X}=3.36$) ve 4 ve üzerinden ($\bar{X}=0.09$); varsayım puanı açısından tek çocukların ($\bar{X}=6.64$) 2 kardeşten ($\bar{X}=4.44$) ve 3 kardeşten ($\bar{X}=2.20$); değerlendirme puanı açısından tek çocukların ($\bar{X}=5.58$) 3 kardeşten ($\bar{X}=2.29$) ve 4 ve üzerinden ($\bar{X}=0.09$); eleştirel düşünme toplam puanı açısından tek çocukların ($\bar{X}=5.00$) 3 kardeşten ($\bar{X}=3.65$) ve 4 ve üzerinden ($\bar{X}=2.18$); 2 kardeşin ($\bar{X}=4.44$) de 4 ve üzerinden anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Tanımlama, yorumlama, analiz ve çıkarım puanları arasında ise kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.8. Kaçınıcı Çocuk Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Kaçınıcı çocuk değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Kaçınıcı Çocuk	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	En Büyük	85	1.54	1.12	Gruplar Arası	4.25	2	2.12	1.81	.16
	Ortanca	170	1.70	1.09	Grup İçi	385.66	329	1.17		
	En Küçük	77	1.43	1.00	Toplam	389.91	331			
	Toplam	332	1.60	1.08						
Yorumlama	En Büyük	85	.73	.86	Gruplar Arası	.82	2	.41	.60	.54
	Ortanca	170	.61	.82	Grup İçi	225.23	329	.68		
	En Küçük	77	.62	.79	Toplam	226.06	331			
	Toplam	332	.64	.82						
Analiz	En Büyük	85	.85	.95	Gruplar Arası	3.51	2	1.75	1.93	.14
	Ortanca	170	.65	.91	Grup İçi	298.23	329	.90		
	En Küçük	77	.87	1.01	Toplam	301.74	331			
	Toplam	332	.75	.95						
Çıkarım	En Büyük	85	.55	.80	Gruplar Arası	.01	2	.00	.00	.99
	Ortanca	170	.56	.87	Grup İçi	234.01	329	.71		
	En Küçük	77	.55	.82	Toplam	234.02	331			
	Toplam	332	.55	.84						

Tablo 13 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Kaçınıcı Çocuk	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Açıklama	En Büyük	85	.46	.76	Gruplar Arası	.41	2	.20	.35	.70
	Ortanca	170	.40	.74	Grup İçi	195.12	329	.59		
	En Küçük	77	.48	.82	Toplam	195.54	331			
	Toplam	332	.43	.76						
Varsayım	En Büyük	85	.61	.83	Gruplar Arası	2.34	2	1.17	1.98	.13
	Ortanca	170	.41	.75	Grup İçi	194.35	329	.59		
	En Küçük	77	.44	.73	Toplam	196.69	331			
	Toplam	332	.47	.77						
Değerlendirme	En Büyük	85	.42	.58	Gruplar Arası	1.29	2	.64	1.88	.15
	Ortanca	170	.42	.57	Grup İçi	113.11	329	.34		
	En Küçük	77	.57	.61	Toplam	114.41	331			
	Toplam	332	.46	.58						
Eleştirel Düşünme Toplam	En Büyük	85	4.74	3.88	Gruplar Arası	9.72	2	4.86	.36	.69
	Ortanca	170	4.34	3.60	Grup İçi	4364.50	329	13.26		
	En Küçük	77	4.39	3.44	Toplam	4374.22	331			
	Toplam	332	4.45	3.63						

Tablo 13'e göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=1.81$; $p>.05$), yorumlama ($F=.60$; $p>.05$), analiz ($F=1.93$; $p>.05$), çıkarım ($F=.00$; $p>.05$), açıklama ($F=.35$; $p>.05$), varsayım ($F=1.98$; $p>.05$), değerlendirme ($F=1.88$; $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=.36$; $p>.05$) kaçınıcı çocuk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	0-7.5000 TL	71	1.45	1.08	Gruplar Arası	4.72	4	1.18	1.00	.40
	7.5001-10.000 TL	61	1.59	1.17	Grup İçi	385.19	327	1.17		
	10.001-20.000 TL	84	1.76	1.12	Toplam	389.91	331			
	20.001-30.0000 TL	80	1.51	0.91						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	1.69	1.19						
	Toplam	332	1.60	1.08						
Yorumlama	0-7.5000 TL	71	.48	.67	Gruplar Arası	3.83	4	.95	1.41	.23
	7.5001-10.000 TL	61	.64	.77	Grup İçi	222.22	327	.68		
	10.001-20.000 TL	84	.77	.94	Toplam	226.06	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.61	.80						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.75	.90						
	Toplam	332	.64	.82						
Analiz	0-7.5000 TL	71	.66	.94	Gruplar Arası	5.56	4	1.39	1.53	.19
	7.5001-10.000 TL	61	.66	.96	Grup İçi	296.17	327	.90		
	10.001-20.000 TL	84	.93	.96	Toplam	301.74	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.65	.91						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.92	.99						
	Toplam	332	.75	.95						
Çıkarım	0-7.5000 TL	71	.48	.77	Gruplar Arası	2.54	4	.63	.89	.46
	7.5001-10.000 TL	61	.52	.84	Grup İçi	231.47	327	.70		
	10.001-20.000 TL	84	.62	.86	Toplam	234.02	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.49	.84						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.75	.90						
	Toplam	332	.55	.84						

Tablo 14 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Açıklama	0-7.5000 TL	71	.30	.68	Gruplar Arası	3.82	4	.95	1.62	.16
	7.5001-10.000 TL	61	.39	.75	Grup İçi	191.72	327	.58		
	10.001-20.000 TL	84	.58	.82	Toplam	195.54	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.39	.72						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.53	.87						
	Toplam	332	.43	.76						
Varsayım	0-7.5000 TL	71	.45	.77	Gruplar Arası	1.54	4	.38	.64	.62
	7.5001-10.000 TL	61	.51	.78	Grup İçi	195.15	327	.59		
	10.001-20.000 TL	84	.52	.81	Toplam	196.69	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.36	.66						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.56	.87						
	Toplam	332	.47	.77						
Değerlendirme	0-7.5000 TL	71	.41	.52	Gruplar Arası	1.10	4	.27	.80	.52
	7.5001-10.000 TL	61	.46	.64	Grup İçi	113.30	327	.34		
	10.001-20.000 TL	84	.46	.54	Toplam	114.41	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.43	.61						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.61	.64						
	Toplam	332	.46	.58						
Eleştirel Düşünme Toplam	0-7.5000 TL	71	3.82	3.42	Gruplar Arası	110.94	4	27.73	2.12	.07
	7.5001-10.000 TL	61	4.31	3.81	Grup İçi	4263.28	327	13.03		
	10.001-20.000 TL	84	5.19	3.92	Toplam	4374.22	331			
	20.001-30.0000 TL	80	4.01	2.95						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	5.19	4.13						
	Toplam	332	4.45	3.63						

Tablo 14'e göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=1.00$, $p>.05$), yorumlama ($F=1.41$, $p>.05$), analiz ($F=1.53$, $p>.05$), çıkarım ($F=.89$, $p>.05$), açıklama ($F=1.62$, $p>.05$), varsayım ($F=.64$, $p>.05$), değerlendirme ($F=.80$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=2.12$, $p>.05$) ailenin gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.10. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	1	66	0.88	0.95	Gruplar Arası	53.06	4	13.26	12.88*	.00	2>1
	2	42	1.48	1.04	Grup İçi	336.84	327	1.03			3>1
	3	75	1.68	1.06	Toplam	389.91	331				4>1
	4	78	1.76	0.96							5>1
	5	71	2.07	1.04							5>2
	Toplam	332	1.60	1.08							5>3
Yorumlama	1	66	0.32	0.58	Gruplar Arası	20.96	4	5.24	8.35*	.00	4>1
	2	42	0.45	0.67	Grup İçi	205.09	327	.62			4>2
	3	75	0.55	0.81	Toplam	226.06	331				5>1
	4	78	0.77	0.86							5>2
	5	71	1.03	0.91							5>3
	Toplam	332	0.64	0.82							5>4
Analiz	1	66	0.24	0.55	Gruplar Arası	39.85	4	9.96	12.44*	.00	3>1
	2	42	0.55	0.83	Grup İçi	261.88	327	.80			4>1
	3	75	0.71	0.88	Toplam	301.74	331				5>1
	4	78	0.86	0.97							5>2
	5	71	1.28	1.08							5>3
	Toplam	332	0.75	0.95							5>4
Çıkarım	1	66	0.32	0.72	Gruplar Arası	14.33	4	3.58	5.33*	.00	3>1
	2	42	0.31	0.68	Grup İçi	219.69	327	.67			3>2
	3	75	0.68	0.93	Toplam	234.02	331				5>1
	4	78	0.49	0.75							5>2
	5	71	0.86	0.91							5>4
	Toplam	332	0.55	0.84							

Tablo 15 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	1	66	.17	.54	Gruplar Arası	11.96	4	2.99	5.32*	.00	3>1
	2	42	.21	.52	Grup İçi	183.57	327	.56			4>1
	3	75	.47	.77	Toplam	195.54	331				4>2
	4	78	.51	.80							5>1
	5	71	.69	.91							5>2
	Toplam	332	.43	.76							
Varsayım	1	66	.20	.50	Gruplar Arası	9.31	4	2.32	4.06*	.00	3>1
	2	42	.48	.77	Grup İçi	187.38	327	.57			4>1
	3	75	.48	.81	Toplam	196.69	331				5>1
	4	78	.46	.75							5>4
	5	71	.72	.88							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	1	66	.12	.32	Gruplar Arası	10.51	4	2.62	8.27*	.00	2>1
	2	42	.40	.58	Grup İçi	103.89	327	.31			3>1
	3	75	.57	.66	Toplam	114.41	331				4>1
	4	78	.60	.56							5>1
	5	71	.52	.60							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	1	66	2.12	2.74	Gruplar Arası	753.89	4	188.47	17.02*	.00	2>1
	2	42	3.48	2.85	Grup İçi	3620.33	327	11.07			3>1
	3	75	4.56	3.39	Toplam	4374.22	331				4>1
	4	78	4.85	3.31							4>2
	5	71	6.65	3.96							5>1.2
	Toplam	332	4.45	3.63							5>3.4

*p<.05

Tablo 15'e göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($F=12.88$, $p=.00$), yorumlama ($F=8.35$, $p=.0$), analiz ($F=12.44$, $p=.00$), çıkarım ($F=5.33$, $p=.00$), açıklama ($F=5.32$, $p=.00$), varsayım ($F=4.06$, $p=.00$), değerlendirme ($F=8.27$, $p=.00$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=17.02$, $p=.00$) arasında Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, tanımlama boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=2.07$), 1. ($\bar{X}=.88$), 2. ($\bar{X}=1.48$), 3. ($\bar{X}=1.68$) ve 4. ($\bar{X}=1.76$) not gruplarından anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Yorumlama boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=1.03$), 1. ($\bar{X}=.32$), 2. ($\bar{X}=.45$), 3. ($\bar{X}=.55$) ve 4. ($\bar{X}=.77$) not gruplarından anlamlı şekilde daha yüksek bir puan elde etmiştir. Analiz boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=1.28$), 1. ($\bar{X}=.24$), 2. ($\bar{X}=.55$), 3. ($\bar{X}=.71$) ve 4. ($\bar{X}=.86$) not gruplarından anlamlı olarak daha yüksek bir puan almıştır. Çıkarım boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=.86$), 1. ($\bar{X}=.32$), 2. ($\bar{X}=.31$) ve 4. ($\bar{X}=.49$) not gruplarından anlamlı şekilde daha yüksek bir puan almıştır. Açıklama boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=.69$), 1. ($\bar{X}=.17$) ve 2. ($\bar{X}=.21$) not gruplarından anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Varsayım boyutunda, 5. not grubu ($\bar{X}=.72$), 1. ($\bar{X}=.20$) ve 4. ($\bar{X}=.46$) not gruplarından anlamlı şekilde daha yüksek bir puan elde etmiştir. Değerlendirme boyutunda, 2. ($\bar{X}=.40$), 3. ($\bar{X}=.57$) ve 4. ($\bar{X}=.60$) not grupları, 1. ($\bar{X}=.12$) not grubundan anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Eleştirel düşünme toplam puanında, 5. not grubu ($\bar{X}=6.65$), 1. ($\bar{X}=2.12$), 2. ($\bar{X}=3.48$), 3. ($\bar{X}=4.56$) ve 4. ($\bar{X}=4.85$) not gruplarından anlamlı olarak daha yüksek bir puan elde etmiştir.

3.2.11. Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Aylık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tanımlama	1 Kitap	46	1.43	1.27	Gruplar Arası	4.02	3	1.34	1.13	.33
	3 Kitap	77	1.49	.99	Grup İçi	375.65	319	1.17		
	5 Kitap	96	1.74	1.06	Toplam	379.67	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	1.62	1.07						
	Toplam	323	1.60	1.08						
Yorumlama	1 Kitap	46	.37	.61	Gruplar Arası	4.57	3	1.52	2.25	.08
	3 Kitap	77	.61	.79	Grup İçi	216.04	319	.67		
	5 Kitap	96	.74	.95	Toplam	220.61	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.68	.79						
	Toplam	323	.64	.82						
Analiz	1 Kitap	46	.65	.97	Gruplar Arası	4.19	3	1.39	1.51	.21
	3 Kitap	77	.60	.83	Grup İçi	294.44	319	.92		
	5 Kitap	96	.84	.93	Toplam	298.64	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.86	1.06						
	Toplam	323	.76	.96						
Çıkarım	1 Kitap	46	.41	.80	Gruplar Arası	3.37	3	1.12	1.63	.18
	3 Kitap	77	.42	.75	Grup İçi	218.89	319	.68		
	5 Kitap	96	.66	.88	Toplam	222.26	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.58	.84						
	Toplam	323	.54	.83						

Tablo 16 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Aylık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Açıklama	1 Kitap	46	.41	.77	Gruplar Arası	.74	3	.24	.42	.73
	3 Kitap	77	.35	.70	Grup İçi	186.29	319	.58		
	5 Kitap	96	.48	.76	Toplam	187.04	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.44	.79						
	Toplam	323	.43	.76						
Varsayım	1 Kitap	46	.43	.75	Gruplar Arası	1.78	3	.59	1.00	.39
	3 Kitap	77	.35	.72	Grup İçi	188.55	319	.59		
	5 Kitap	96	.48	.76	Toplam	190.34	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.55	.81						
	Toplam	323	.46	.76						
Değerlendirme	1 Kitap	46	.46	.65	Gruplar Arası	1.20	3	.40	1.17	.32
	3 Kitap	77	.35	.50	Grup İçi	108.89	319	.34		
	5 Kitap	96	.51	.58	Toplam	110.09	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.48	.60						
	Toplam	323	.46	.58						
Eleştirel Düşünme Toplam	1 Kitap	46	3.72	3.65	Gruplar Arası	85.72	3	28.57	2.18	.08
	3 Kitap	77	3.82	3.33	Grup İçi	4165.31	319	13.05		
	5 Kitap	96	4.94	3.55	Toplam	4251.04	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	4.72	3.83						
	Toplam	323	4.43	3.63						

Tablo 16'ya göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=1.13$, $p>.05$), yorumlama ($F=2.25$, $p>.05$), analiz ($F=1.51$, $p>.05$), çıkarım ($F=1.63$; $p>.05$), açıklama ($F=.42$, $p>.05$), varsayım ($F=1.00$, $p>.05$), değerlendirme ($F=1.17$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=2.18$, $p>.05$) aylık okunan kitap sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.12. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.



Tablo 17. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) 1-5 Kitap	41	1.17	1.13	Gruplar Arası	12.68	3	4.23	3.68	.01	3>1
	(2) 6-10 Kitap	70	1.49	1.01	Grup İçi	366.37	319	1.14			4>1
	(3) 11-20 Kitap	91	1.67	1.08	Toplam	379.06	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	1.78	1.06							
	Toplam	323	1.61	1.08							
Yorumlama	(1) 1-5 Kitap	41	.37	.62	Gruplar Arası	6.13	3	2.04	3.01	.03	3>1
	(2) 6-10 Kitap	70	.51	.71	Grup İçi	216.20	319	.67			4>1
	(3) 11-20 Kitap	91	.74	.95	Toplam	222.34	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.74	.83							
	Toplam	323	.64	.83							
Analiz	(1) 1-5 Kitap	41	.44	.80	Gruplar Arası	12.46	3	4.15	4.63	.00	4>1
	(2) 6-10 Kitap	70	.80	.94	Grup İçi	286.17	319	.89			4>3
	(3) 11-20 Kitap	91	.59	.78	Toplam	298.64	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.98	1.09							
	Toplam	323	.76	.96							
Çıkarım	(1) 1-5 Kitap	41	.34	.79	Gruplar Arası	9.28	3	3.09	4.63	.00	4>1
	(2) 6-10 Kitap	70	.39	.68	Grup İçi	212.98	319	.66			4>2
	(3) 11-20 Kitap	91	.46	.79	Toplam	222.26	322				4>3
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.75	.90							
	Toplam	323	.54	.83							

Tablo 17 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) 1-5 Kitap	41	.34	.72	Gruplar Arası	.51	3	.17	.28	.83	
	(2) 6-10 Kitap	70	.46	.77	Grup İçi	188.80	319	.59			
	(3) 11-20 Kitap	91	.42	.74	Toplam	189.31	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.46	.79							
	Toplam	323	.43	.76							
Varsayım	(1) 1-5 Kitap	41	.32	.65	Gruplar Arası	2.43	3	.81	1.36	.25	
	(2) 6-10 Kitap	70	.46	.82	Grup İçi	190.03	319	.59			
	(3) 11-20 Kitap	91	.42	.74	Toplam	192.47	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.57	.79							
	Toplam	323	.47	.77							
Değerlendirme	(1) 1-5 Kitap	41	.37	.62	Gruplar Arası	.79	3	.26	.77	.51	
	(2) 6-10 Kitap	70	.50	.60	Grup İçi	109.39	319	.34			
	(3) 11-20 Kitap	91	.42	.57	Toplam	110.18	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.50	.56							
	Toplam	323	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) 1-5 Kitap	41	2.98	3.56	Gruplar Arası	181.74	3	60.58	4.72	.00	4>1
	(2) 6-10 Kitap	70	4.10	2.98	Grup İçi	4094.26	319	12.83			4>2
	(3) 11-20 Kitap	91	4.30	3.62	Toplam	4276.00	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	5.27	3.85							
	Toplam	323	4.45	3.64							

*p<.05

Tablo 17'ye göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($F=3.68$, $p=.01$), yorumlama ($F=3.01$, $p=.03$), analiz ($F=4.6$, $p=.00$), çıkarım ($F=4.63$, $p=.00$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=4.72$, $p=.00$) arasında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, yıllık okunan kitap sayısı fazla olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de daha yüksektir. Ayrıntılı olarak, tanımlama boyutunda 3. kitap grubu ($\bar{X}=1.67$) 1. kitap grubundan ($\bar{X}=1.17$), 4. kitap grubu ($\bar{X}=1.78$) da 1. ($\bar{X}=1.17$) ve 2. kitap gruplarından ($\bar{X}=1.49$); yorumlama boyutunda 3. ($\bar{X}=.74$) ve 4. kitap grupları ($\bar{X}=.74$) 1. kitap grubundan ($\bar{X}=.37$); analiz boyutunda 4. kitap grubu ($\bar{X}=.98$) 1. ($\bar{X}=.44$) ve 3. kitap gruplarından ($\bar{X}=.59$); çıkarım boyutunda 4. kitap grubu ($\bar{X}=.75$) 1. ($\bar{X}=.34$) ve 2. kitap gruplarından ($\bar{X}=.39$); eleştirel düşünme toplam puanında ise 4. kitap grubu ($\bar{X}=5.27$) 1. ($\bar{X}=2.98$) ve 2. kitap gruplarından ($\bar{X}=4.10$) anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında ise yıllık okunan kitap sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.13. Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) 0-25	61	1.46	1.23	Gruplar Arası	2.17	3	.72	.61	.60	
	(2) 26-50	106	1.59	1.01	Grup İçi	376.67	319	1.18			
	(3) 51-100	72	1.68	1.01	Toplam	378.84	322				
	(4) 100 Üzeri	84	1.68	1.12							
	Toplam	323	1.61	1.08							
Yorumlama	(1) 0-25	61	.52	.64	Gruplar Arası	1.25	3	.41	.60	.61	
	(2) 26-50	106	.64	.87	Grup İçi	220.80	319	.69			
	(3) 51-100	72	.68	.86	Toplam	222.05	322				
	(4) 100 Üzeri	84	.70	.86							
	Toplam	323	.64	.83							
Analiz	(1) 0-25	61	.61	.90	Gruplar Arası	10.56	3	3.52	3.97*	.00	4>1
	(2) 26-50	106	.69	.91	Grup İçi	282.59	319	.88			4>2
	(3) 51-100	72	.64	.87	Toplam	293.16	322				4>3
	(4) 100 Üzeri	84	1.06	1.04							
	Toplam	323	.76	.95							
Çıkarım	(1) 0-25	61	.34	.75	Gruplar Arası	5.89	3	1.96	2.89*	.03	4>1
	(2) 26-50	106	.46	.75	Grup İçi	216.37	319	.67			4>2
	(3) 51-100	72	.61	.89	Toplam	222.26	322				
	(4) 100 Üzeri	84	.71	.88							
	Toplam	323	.54	.83							

Tablo 18 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) 0-25	61	.26	.65	Gruplar Arası	2.68	3	.89	1.53	.20	
	(2) 26-50	106	.44	.75	Grup İçi	186.63	319	.58			
	(3) 51-100	72	.44	.76	Toplam	189.31	322				
	(4) 100 Üzeri	84	.54	.84							
	Toplam	323	.43	.76							
Varsayım	(1) 0-25	61	.36	.70	Gruplar Arası	4.11	3	1.37	2.34	.07	
	(2) 26-50	106	.45	.78	Grup İçi	186.22	319	.58			
	(3) 51-100	72	.36	.65	Toplam	190.34	322				
	(4) 100 Üzeri	84	.64	.85							
	Toplam	323	.46	.76							
Değerlendirme	(1) 0-25	61	.46	.67	Gruplar Arası	.00	3	.00	.00	.99	
	(2) 26-50	106	.46	.57	Grup İçi	112.33	319	.35			
	(3) 51-100	72	.47	.55	Toplam	112.34	322				
	(4) 100 Üzeri	84	.46	.59							
	Toplam	323	.46	.59							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) 0-25	61	3.56	3.48	Gruplar Arası	117.18	3	39.06	3.0*	.03	4>1
	(2) 26-50	106	4.28	3.46	Grup İçi	4138.72	319	12.97			4>2
	(3) 51-100	72	4.42	3.44	Toplam	4255.90	322				
	(4) 100 Üzeri	84	5.33	3.96							
	Toplam	323	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 18'e göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından analiz ($F=3.97$, $p=.00$), çıkarım ($F=2.89$, $p=.03$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($F=3.01$, $p=.03$) arasında haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, haftalık okunan sayfa sayısı fazla olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de daha yüksektir. Ayrıntılı olarak, analiz boyutunda 4. sayfa grubu ($\bar{X}=1.06$) 1. ($\bar{X}=.61$), 2. ($\bar{X}=.69$) ve 3. sayfa gruplarından ($\bar{X}=.64$); çıkarım boyutunda 4. sayfa grubu ($\bar{X}=.71$) 1. ($\bar{X}=.34$) ve 2. sayfa gruplarından ($\bar{X}=.46$); eleştirel düşünme toplam puanında ise 4. sayfa grubu ($\bar{X}=5.33$) 1. ($\bar{X}=3.56$) ve 2. sayfa gruplarından ($\bar{X}=4.28$) anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Tanımlama, yorumlama, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında ise haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.14. Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Müzik Aleti Çalma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Tanımlama	Evet	71	2.10	.95	4.52*	330	.00
	Hayır	261	1.46	1.07			
Yorumlama	Evet	71	.89	.93	2.82*	330	.00
	Hayır	261	.58	.78			
Analiz	Evet	71	1.01	1.14	2.62*	330	.00
	Hayır	261	.68	.88			
Çıkarım	Evet	71	.49	.79	-.69	330	.49
	Hayır	261	.57	.85			
Açıklama	Evet	71	.48	.79	.55	330	.57
	Hayır	261	.42	.76			
Varsayım	Evet	71	.56	.84	1.15	330	.25
	Hayır	261	.44	.75			
Değerlendirme	Evet	71	.51	.63	.79	330	.42
	Hayır	261	.44	.57			
Toplam	Evet	71	5.54	3.76	2.86*	330	.00
	Hayır	261	4.16	3.54			

Tablo 19'a göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($t=4.52$, $p=.00$), yorumlama ($t=2.82$, $p=.00$), analiz ($t=2.62$, $p=.00$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($t=2.86$, $p=.00$) arasında müzik aleti çalma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların yönüne bakıldığında, müzik aleti çalan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de daha yüksektir. Ayrıntılı olarak, tanımlama boyutunda müzik aleti çalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=2.10$) müzik aleti çalmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=1.46$); yorumlama boyutunda müzik aleti çalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=.89$) müzik aleti çalmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=.58$); analiz boyutunda müzik aleti çalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=1.01$) müzik aleti çalmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=.68$); eleştirel düşünme toplam puanında ise müzik aleti çalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=5.54$) müzik aleti çalmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=4.16$) anlamlı olarak daha yüksektir. Çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında ise müzik aleti çalma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.15. Resimle Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Resimle uğraşma durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin resimle uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Resimle Uğraşma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Tanımlama	Evet	120	1.81	1.04	2.70*	330	.00
	Hayır	212	1.48	1.09			
Yorumlama	Evet	120	.76	.86	1.89	330	.05
	Hayır	212	.58	.80			
Analiz	Evet	120	.95	1.08	2.85*	330	.00
	Hayır	212	.64	.85			
Çıkarım	Evet	120	.61	.84	.88	330	.37
	Hayır	212	.52	.84			
Açıklama	Evet	120	.50	.81	1.18	330	.23
	Hayır	212	.40	.74			
Varsayım	Evet	120	.59	.86	2.17*	330	.03
	Hayır	212	.40	.70			
Değerlendirme	Evet	120	.52	.60	1.37	330	.17
	Hayır	212	.42	.57			
Toplam	Evet	120	5.22	3.81	2.91*	330	.00
	Hayır	212	4.02	3.46			

*p<.05

Tablo 20'ye göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından tanımlama ($t=2.70$, $p=.00$), analiz ($t=2.85$, $p=.00$), varsayım ($t=2.17$, $p=.03$) ile eleştirel düşünme toplam puanı ($t=2.91$, $p=.00$) arasında resimle uğraşma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların yönüne bakıldığında, resimle uğraşan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de daha yüksektir. Ayrıntılı olarak, tanımlama boyutunda resimle uğraşan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=1.81$) resimle uğraşmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=1.48$); analiz boyutunda resimle uğraşan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=.95$) resimle uğraşmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=.64$); varsayım boyutunda resimle uğraşan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=.59$) resimle uğraşmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=.40$); eleştirel düşünme toplam puanında ise resimle uğraşan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=5.22$) resimle uğraşmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=4.02$) anlamlı olarak daha yüksektir. Yorumlama, çıkarım, açıklama ve değerlendirme boyutlarında ise resimle uğraşma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.16. Bir Sporla Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Bir Sporla Uğraşma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Tanımlama	Evet	145	1.56	.99	-.55	330	.57
	Hayır	187	1.63	1.15			
Yorumlama	Evet	145	.68	.79	.74	330	.45
	Hayır	187	.61	.85			
Analiz	Evet	145	.79	.99	.67	330	.50
	Hayır	187	.72	.92			
Çıkarım	Evet	145	.62	.85	1.27	330	.20
	Hayır	187	.50	.82			
Açıklama	Evet	145	.45	.77	.30	330	.76
	Hayır	187	.42	.76			
Varsayım	Evet	145	.53	.82	1.27	330	.20
	Hayır	187	.42	.72			
Değerlendirme	Evet	145	.46	.61	.11	330	.90
	Hayır	187	.45	.57			
Toplam	Evet	145	4.63	3.61	.80	330	.42
	Hayır	187	4.31	3.65			

Tablo 21’e göre eleştirel düşünme becerisi alt boyutları ve toplam puanı arasında bir sporla uğraşma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani, bir sporla uğraşan ve uğraşmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark yoktur. Ortalamalara bakıldığında her iki grup arasında çok az bir fark olduğu görülebilir. Örneğin, tanımlama boyutunda bir sporla uğraşan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ =1.56) bir sporla uğraşmayan öğrencilerin ortalamasına ($\bar{X}$ =1.63) çok yakındır. Benzer şekilde, diğer boyutlar ve toplam puan için de ortalamalar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

3.2.17. Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Resim	75	1.43	1.08	Gruplar Arası	28.76	7	4.11	3.68*	.00	2>1
	(2) Müzik	60	1.87	.98	Grup İçi	361.14	324	1.11			2>8
	(3) Tiyatro	10	2.00	1.05	Toplam	389.91	331				4>1
	(4) Sinema	13	2.54	1.12							4>2
	(5) Dans	7	2.00	1.41							4>6
	(6) Gezi	33	1.76	1.09							4>8
	(7) Sergi	6	1.83	1.16							
	(8) Katılmam	128	1.37	1.03							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Resim	75	.47	.77	Gruplar Arası	10.17	7	1.45	2.18*	.03	4>1
	(2) Müzik	60	.72	.88	Grup İçi	215.88	324	.66			4>8
	(3) Tiyatro	10	.80	.91	Toplam	226.06	331				6>1
	(4) Sinema	13	1.15	1.14							
	(5) Dans	7	1.00	1.15							
	(6) Gezi	33	.85	.83							
	(7) Sergi	6	1.00	.89							
	(8) Katılmam	128	.56	.72							
	Toplam	332	.64	.82							

Tablo 22 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Analiz	(1) Resim	75	.59	.84	Gruplar Arası	8.34	7	1.19	1.31	.24	
	(2) Müzik	60	.80	1.01	Grup İçi	293.40	324	.90			
	(3) Tiyatro	10	1.40	1.35	Toplam	301.74	331				
	(4) Sinema	13	1.08	.86							
	(5) Dans	7	1.00	1.15							
	(6) Gezi	33	.70	.95							
	(7) Sergi	6	.83	.75							
	(8) Katılmam	128	.74	.95							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Resim	75	.36	.71	Gruplar Arası	5.06	7	.72	1.02	.41	
	(2) Müzik	60	.60	.90	Grup İçi	228.95	324	.70			
	(3) Tiyatro	10	.90	.99	Toplam	234.02	331				
	(4) Sinema	13	.69	.94							
	(5) Dans	7	.57	.78							
	(6) Gezi	33	.61	.82							
	(7) Sergi	6	.33	.81							
	(8) Katılmam	128	.60	.86							
	Toplam	332	.55	.84							
Açıklama	(1) Resim	75	.31	.65	Gruplar Arası	8.71	7	1.24	2.16*	.03	3>1
	(2) Müzik	60	.53	.83	Grup İçi	186.82	324	.57			3>6
	(3) Tiyatro	10	1.00	1.05	Toplam	195.54	331				3>8
	(4) Sinema	13	.62	.87							7>1
	(5) Dans	7	.71	.95							7>6
	(6) Gezi	33	.30	.63							
	(7) Sergi	6	1.00	.89							
	(8) Katılmam	128	.39	.75							
	Toplam	332	.43	.76							

Tablo 22 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Varsayım	(1) Resim	75	.43	.80	Gruplar Arası	5.02	7	.71	1.21	.29	
	(2) Müzik	60	.45	.76	Grup İçi	191.67	324	.59			
	(3) Tiyatro	10	.90	.99	Toplam	196.69	331				
	(4) Sinema	13	.46	.51							
	(5) Dans	7	.43	.78							
	(6) Gezi	33	.45	.79							
	(7) Sergi	6	1.17	.98							
	(8) Katılmam	128	.45	.73							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Resim	75	.41	.54	Gruplar Arası	2.42	7	.34	1.00	.43	
	(2) Müzik	60	.40	.58	Grup İçi	111.99	324	.34			
	(3) Tiyatro	10	.80	.78	Toplam	114.41	331				
	(4) Sinema	13	.69	.63							
	(5) Dans	7	.57	.53							
	(6) Gezi	33	.45	.61							
	(7) Sergi	6	.33	.81							
	(8) Katılmam	128	.46	.57							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Resim	75	3.57	3.34	Gruplar Arası	240.65	7	34.37	2.69*	.01	2>1
	(2) Müzik	60	4.97	3.57	Grup İçi	4133.57	324	12.75			3>1
	(3) Tiyatro	10	7.00	4.24	Toplam	4374.22	331				3>8
	(4) Sinema	13	6.54	3.40							
	(5) Dans	7	5.71	4.88							
	(6) Gezi	33	4.67	3.78							
	(7) Sergi	6	6.17	4.26							
	(8) Katılmam	128	4.11	3.50							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 22'ye göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=3.68$, $p=.00$), yorumlama ($F=2.18$, $p=.03$), açıklama ($F=2.16$, $p=.03$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=2.69$, $p=.01$) katıldıkları sanatsal ve kültürel faaliyetler grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, tanımlama becerisinde müzik grubu ($\bar{X}=1.87$) resim ($\bar{X}=1.43$) ve katılmam ($\bar{X}=1.37$) gruplarından; sinema grubu ($\bar{X}=2.54$) da müzik ($\bar{X}=1.87$), gezi ($\bar{X}=1.76$) ve katılmam ($\bar{X}=1.37$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Yorumlama becerisinde sinema grubu ($\bar{X}=1.15$) resim ($\bar{X}=.47$) ve katılmam ($\bar{X}=.56$) gruplarından; gezi grubu ($\bar{X}=.85$) da resim grubundan ($\bar{X}=.47$) anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Açıklama becerisinde tiyatro ($\bar{X}=1.00$) ve sergi ($\bar{X}=1.00$) grupları resim ($\bar{X}=.31$) ve gezi ($\bar{X}=.30$) gruplarından; tiyatro grubu da katılmam grubundan ($\bar{X}=.39$) anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Eleştirel düşünme toplamında ise müzik grubu ($\bar{X}=4.97$) resim ($\bar{X}=3.57$) ve katılmam ($\bar{X}=4.11$) gruplarından; tiyatro grubu ($\bar{X}=7.00$) da resim ($\bar{X}=3.57$), gezi ($\bar{X}=4.67$) ve katılmam ($\bar{X}=4.11$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Diğer alt boyutlarda (analiz, çıkarım, varsayım, değerlendirme) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.18. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.96	.90	Gruplar Arası	15.96	4	3.99	3.48*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	1.64	1.10	Grup İçi	373.95	327	1.14			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	1.72	1.10	Toplam	389.91	331				3>5
	(4) 4-6 Saat	26	1.73	.91							4>1
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	1.12	.92							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.25	.53	Gruplar Arası	7.28	4	1.82	2.72*	.03	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	.62	.81	Grup İçi	218.77	327	.66			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	.76	.84	Toplam	226.06	331				4>1
	(4) 4-6 Saat	26	.85	.96							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.41	.71							
	Toplam	332	.64	.82							
Analiz	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.21	.50	Gruplar Arası	12.90	4	3.22	3.65*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	.79	.99	Grup İçi	288.83	327	.88			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	.91	.96	Toplam	301.74	331				3>5
	(4) 4-6 Saat	26	.65	.84							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.35	.78							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.33	.76	Gruplar Arası	4.16	4	1.04	1.48	.20	
	(2) 1 Saatten Az	163	.53	.85	Grup İçi	229.86	327	.70			
	(3) 1-3 Saat	102	.69	.87	Toplam	234.02	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.35	.62							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.59	.79							
	Toplam	332	.55	.84							

Tablo 23 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.17	.56	Gruplar Arası	7.00	4	1.75	3.03*	.01	3>1
	(2) 1 Saatten Az	163	.37	.73	Grup İçi	188.53	327	.57			4>1
	(3) 1-3 Saat	102	.52	.81	Toplam	195.54	331				4>2
	(4) 4-6 Saat	26	.81	.84							4>5
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.29	.68							
	Toplam	332	.43	.76							
Varsayım	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.21	.50	Gruplar Arası	4.58	4	1.14	1.95	.10	
	(2) 1 Saatten Az	163	.50	.78	Grup İçi	192.11	327	.58			
	(3) 1-3 Saat	102	.51	.81	Toplam	196.69	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.62	.85							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.12	.33							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.25	.60	Gruplar Arası	3.00	4	.75	2.20	.06	
	(2) 1 Saatten Az	163	.44	.55	Grup İçi	111.40	327	.34			
	(3) 1-3 Saat	102	.56	.63	Toplam	114.41	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.50	.58							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.24	.43							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	2.13	2.86	Gruplar Arası	223.53	4	55.88	4.40*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	4.46	3.65	Grup İçi	4150.69	327	12.69			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	5.11	3.66	Toplam	4374.22	331				3>5
	(4) 4-6 Saat	26	5.00	3.35							4>1
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	2.88	3.16							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 23'e göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=3.48$, $p=.00$), yorumlama ($F=2.72$, $p=.03$), analiz ($F=3.65$, $p=.00$), açıklama ($F=3.03$, $p=.01$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=4.403$, $p=.002$) günlük internet kullanım süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, tanımlama becerisinde 1 saatten az ($\bar{X}=1.64$) ve 1-3 saat ($\bar{X}=1.72$) internet kullanan gruplar hiç kullanmayan ($\bar{X}=.96$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=1.12$) kullanan gruplardan; 4-6 saat ($\bar{X}=1.73$) internet kullanan grup da hiç kullanmayan gruptan anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Yorumlama becerisinde 1 saatten az ($\bar{X}=.62$), 1-3 saat ($\bar{X}=.76$) ve 4-6 saat ($\bar{X}=.85$) internet kullanan gruplar hiç kullanmayan ($\bar{X}=.25$) gruptan anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Analiz becerisinde 1 saatten az ($\bar{X}=.79$) ve 1-3 saat ($\bar{X}=.91$) internet kullanan gruplar hiç kullanmayan ($\bar{X}=.21$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=.35$) kullanan gruplardan anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Açıklama becerisinde 1-3 saat ($\bar{X}=.52$) ve 4-6 saat ($\bar{X}=.81$) internet kullanan gruplar hiç kullanmayan ($\bar{X}=.17$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=.29$) kullanan gruplardan; 4-6 saat internet kullanan grup da 1 saatten az ($\bar{X}=.37$) kullanan gruptan anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Eleştirel düşünme toplamında ise 1 saatten az ($\bar{X}=4.46$), 1-3 saat ($\bar{X}=5.11$) ve 4-6 saat ($\bar{X}=5.00$) internet kullanan gruplar hiç kullanmayan ($\bar{X}=2.13$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=2.88$) kullanan gruplardan anlamlı olarak daha yüksek ortalama değere sahiptir. Diğer alt boyutlarda (çıkarım, varsayım, değerlendirme) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.2.19. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

Günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	1.23	.89	Gruplar Arası	14.25	4	3.56	3.10*	.01	2>1 2>5
	(2) 1 Saatten Az	193	1.73	1.10	Grup İçi	375.66	327	1.14			
	(3) 1-3 Saat	59	1.59	1.17	Toplam	389.91	331				
	(4) 4-6 Saat	23	1.57	.94							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.90	.87							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.36	.64	Gruplar Arası	7.15	4	1.78	2.67*	.03	2>1 3>1
	(2) 1 Saatten Az	193	.69	.85	Grup İçi	218.90	327	.66			
	(3) 1-3 Saat	59	.81	.86	Toplam	226.06	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.48	.79							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.40	.69							
	Toplam	332	.64	.82							
Analiz	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.40	.74	Gruplar Arası	9.91	4	2.47	2.77*	.02	2>1 3>1
	(2) 1 Saatten Az	193	.87	.97	Grup İçi	291.83	327	.89			
	(3) 1-3 Saat	59	.78	1.03	Toplam	301.74	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.61	.89							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.40	.69							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.36	.70	Gruplar Arası	3.47	4	.87	1.23	.29	
	(2) 1 Saatten Az	193	.60	.87	Grup İçi	230.54	327	.70			
	(3) 1-3 Saat	59	.63	.86	Toplam	234.02	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.35	.64							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.60	.84							
	Toplam	332	.55	.84							

Tablo 24 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Açıklama	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.19	.53	Gruplar Arası	4.15	4	1.03	1.77	.13	
	(2) 1 Saatten Az	193	.48	.80	Grup İçi	191.38	327	.58			
	(3) 1-3 Saat	59	.47	.79	Toplam	195.54	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.57	.78							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.20	.63							
	Toplam	332	.43	.76							
Varsayım	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.21	.54	Gruplar Arası	4.10	4	1.02	1.74	.14	
	(2) 1 Saatten Az	193	.54	.81	Grup İçi	192.59	327	.58			
	(3) 1-3 Saat	59	.47	.75	Toplam	196.69	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.43	.78							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.40	.69							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	.34	.63	Gruplar Arası	1.56	4	.39	1.13	.34	
	(2) 1 Saatten Az	193	.49	.56	Grup İçi	112.84	327	.34			
	(3) 1-3 Saat	59	.47	.67	Toplam	114.41	331				
	(4) 4-6 Saat	23	.48	.51							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	.20	.42							
	Toplam	332	.46	.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) Hiç Kullanmıyorum	47	2.77	2.91	Gruplar Arası	207.09	4	51.77	4.06*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	193	4.90	3.61	Grup İçi	4167.13	327	12.74			3>1
	(3) 1-3 Saat	59	4.76	4.12	Toplam	4374.22	331				
	(4) 4-6 Saat	23	4.00	2.97							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	10	2.90	3.17							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 24'e göre eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama ($F=3.10$, $p=.01$), yorumlama ($F=2.67$, $p=.03$), analiz ($F=2.77$, $p=.02$) alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($F=4.06$, $p=.00$) günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, tanımlama becerisi için 1 saatten az sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=1.73$) hiç kullanmayanlardan ($\bar{X}=1.23$) ve 7 saat ve üzeri kullananlardan ($\bar{X}=2.90$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yorumlama becerisi için 1-3 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=1.81$) hiç kullanmayanlardan ($\bar{X}=1.36$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Analiz becerisi için 1 saatten az sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=1.87$) hiç kullanmayanlardan ($\bar{X}=1.40$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme toplam puanı için 1 saatten az sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4.90$) hiç kullanmayanlardan ($\bar{X}=2.77$) ve 7 saat ve üzeri kullananlardan ($\bar{X}=2.90$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 1-3 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4.76$) da hiç kullanmayanlardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerileri arasında günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

3.2.20. İnternette En Çok Yapılan Etkinlik Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Becerileri

İnternette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	İnternette En Çok Yapılan Etkinlik	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Tanımlama	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	1.08	.95	Gruplar Arası	14.96	8	1.87	1.61	.12	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	1.25	.99	Grup İçi	374.95	323	1.16			
	(3) Araştırma Yapmak	84	1.65	1.03	Toplam	389.91	331				
	(4) Film İzlemek	44	1.64	1.16							
	(5) Video İzlemek	79	1.78	1.12							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	1.62	.94							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	2.33	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	1.59	1.12							
	(9) Diğer	13	1.69	1.37							
	Toplam	332	1.60	1.08							
Yorumlama	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.08	.27	Gruplar Arası	8.21	8	1.02	1.52	.14	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.45	.66	Grup İçi	217.84	323	.67			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.73	.84	Toplam	226.06	331				
	(4) Film İzlemek	44	.75	.91							
	(5) Video İzlemek	79	.75	.92							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.65	.79							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	.67	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.59	.79							
	(9) Diğer	13	.54	.66							
	Toplam	332	.64	.82							

Tablo 25 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	İnternette En Çok Yapılan Etkinlik	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Analiz	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.08	.27	Gruplar Arası	15.95	8	1.99	2.25	.02	3>1
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.49	.86	Grup İçi	285.79	323	.88			3>2
	(3) Araştırma Yapmak	84	.99	1.10	Toplam	301.74	331				4>1
	(4) Film İzlemek	44	.89	.97							4>2
	(5) Video İzlemek	79	.77	.86							5>1
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.65	.84							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.00	1.00							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.59	.87							
	(9) Diğer	13	.77	1.09							
	Toplam	332	.75	.95							
Çıkarım	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.15	.55	Gruplar Arası	6.98	8	.87	1.24	.27	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.42	.77	Grup İçi	227.03	323	.70			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.73	.96	Toplam	234.02	331				
	(4) Film İzlemek	44	.55	.79							
	(5) Video İzlemek	79	.53	.79							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.65	.84							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.00	1.00							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.47	.87							
	(9) Diğer	13	.38	.76							
	Toplam	332	.55	.84							
Açıklama	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.00	.00	Gruplar Arası	5.17	8	.64	1.09	.36	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.26	.62	Grup İçi	190.36	323	.58			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.46	.81	Toplam	195.54	331				
	(4) Film İzlemek	44	.45	.79							
	(5) Video İzlemek	79	.53	.81							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.46	.81							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	.33	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.53	.80							
	(9) Diğer	13	.54	.87							
	Toplam	332	.43	.76							

Tablo 25 (Devam). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	İnternette En Çok Yapılan Etkinlik	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Varsayım	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.23	.59	Gruplar Arası	4.62	8	.57	.97	.45	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.30	.69	Grup İçi	192.07	323	.59			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.55	.82	Toplam	196.69	331				
	(4) Film İzlemek	44	.48	.79							
	(5) Video İzlemek	79	.59	.80							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.42	.70							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	.33	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.29	.68							
	(9) Diğer	13	.46	.77							
	Toplam	332	.47	.77							
Değerlendirme	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.15	.37	Gruplar Arası	4.91	8	.61	1.81	.07	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.28	.49	Grup İçi	109.49	323	.33			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.49	.61	Toplam	114.41	331				
	(4) Film İzlemek	44	.57	.62							
	(5) Video İzlemek	79	.56	.59							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.42	.57							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	.67	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.29	.47							
	(9) Diğer	13	.54	.77							
	Toplam	332	.46	0.58							
Eleştirel Düşünme Toplam	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	1.62	1.80	Gruplar Arası	259.36	8	32.42	2.54	.01	3>1
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	3.17	3.15	Grup İçi	4114.86	323	12.74			3>2
	(3) Araştırma Yapmak	84	5.11	3.97	Toplam	4374.22	331				4>1
	(4) Film İzlemek	44	4.75	3.39							4>2
	(5) Video İzlemek	79	4.96	3.61							5>1
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	4.46	3.30							5>2
	(7) Alışveriş Yapmak	3	5.67	1.52							6>1
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	4.06	3.63							9>1
	(9) Diğer	13	4.38	4.51							
	Toplam	332	4.45	3.63							

*p<.05

Tablo 25'e göre eleştirel düşünme becerilerinin analiz boyutunda ($F=2.25$, $p=.02$) ve ölçeğin toplamında ($F=2.54$, $p=.01$) internette en çok yapılan etkinliğe göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonucunda, analiz boyutunda araştırma yapmak grubunun ($\bar{X}=.99$) puanı, internette vakit geçirmiyorum ($\bar{X}=.08$), bilgisayar oyunu oynamak ($\bar{X}=.49$) ve film izlemek ($\bar{X}=.89$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, film izlemek grubunun eleştirel düşünme becerisi puanı, internette vakit geçirmiyorum grubundan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme toplam puanı için araştırma yapmak grubunun ($\bar{X}=5.11$) puanı, internette vakit geçirmiyorum ($\bar{X}=1.62$), bilgisayar oyunu oynamak ($\bar{X}=3.17$), film izlemek ($\bar{X}=4.75$) ve sosyal medyada gezinmek ($\bar{X}=4.46$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, alışveriş yapmak grubunun ($\bar{X}=5.67$) puanı, internette vakit geçirmiyorum, bilgisayar oyunu oynamak ve internet ortamını sevmiyorum ($\bar{X}=4.06$) gruplarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin tanımlama, yorumlama, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerileri arasında internette en çok yapılan etkinliğe göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

3.3. Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, demografik değişkenlerin (sınıf düzeyi, yaş düzeyi, cinsiyet, Türkçe ders notu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, aylık okunan kitap sayısı, yıllık okunan kitap sayısı, internette en çok yapılan etkinlikler, katıldıkları sanatsal ve kültürel faaliyetler, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve aylık gelir seviyesi) ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.3.1. Yaratıcı Düşünme Düzeyleri

Tablo 26. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Yaratıcı Düşünme Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss
Orijinallik	332	.88	1.04
Iraksak Düşünme	332	1.26	.85
Ayrıntılama	332	1.51	.72
Akıcılık	332	.57	.53
Toplam	332	4.22	2.07

Tablo 26'ya göre, öğrencilerin en yüksek puan ortalaması 1.51 ile ayrıntılama boyutunda iken, en düşük puan ortalaması .57 ile akıcılık boyutundadır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin toplam puan ortalaması ise 4.22 olarak saptanmıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, öğrencilerin puanlarının en çok dağılım gösterdiği boyutun 1.04 ile orijinallik, en az dağılım gösterdiği boyutun ise .53 ile akıcılık olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Orijinallik	Erkek	174	.74	.98	-2.61	330	.00
	Kız	158	1.04	1.08			
Iraksak Düşünme	Erkek	174	1.16	.83	-2.27	330	.02
	Kız	158	1.37	.86			
Ayrıntılama	Erkek	174	1.55	.71	.97	330	.32
	Kız	158	1.47	.72			
Akıcılık	Erkek	174	.47	.50	-3.76	330	.00
	Kız	158	.68	.55			
Toplam	Erkek	174	3.91	1.91	-2.87	330	.00
	Kız	158	4.56	2.19			

*p<.01

Tablo 27'ye göre kız öğrencilerin orijinallik ($\bar{X}=1.04$, $t=-2.61$, $p=.00$), ıraksak düşünme ($\bar{X}=1.37$, $t=-2.27$, $p=.02$), akıcılık ($\bar{X}=.68$, $t=-3.76$, $p=.00$) ve toplam yaratıcı düşünme becerisi ($\bar{X}=4.56$, $t=-2.87$, $p=.00$) puanlarının erkek öğrencilerden ($\bar{X}=.74$, $\bar{X}=1.16$, $\bar{X}=.47$, $\bar{X}=3.91$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ayrıntılama becerisi puanları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p=.32$).

3.3.3. Yaş Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Yaş değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğrencilerin yaratıcı becerilerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	10 Yaş	31	1.06	1.20	Gruplar Arası	8.98	4	2.24	2.10	.08
	11 Yaş	90	.91	1.08	Grup İçi	349.43	327	1.06		
	12 Yaş	87	.77	.97	Toplam	358.41	331			
	13 Yaş	99	.78	.98						
	14 Yaş	25	1.36	.99						
	Toplam	332	.88	1.04						
Iraksak Düşünme	10 Yaş	31	1.13	1.05	Gruplar Arası	1.55	4	.38	.53	.71
	11 Yaş	90	1.27	.88	Grup İçi	239.68	327	.73		
	12 Yaş	87	1.21	.80	Toplam	241.23	331			
	13 Yaş	99	1.34	.82						
	14 Yaş	25	1.20	.76						
	Toplam	332	1.26	.85						
Ayrıntılama	10 Yaş	31	1.68	.70	Gruplar Arası	1.43	4	.35	.68	.60
	11 Yaş	90	1.52	.76	Grup İçi	171.54	327	.52		
	12 Yaş	87	1.44	.80	Toplam	172.97	331			
	13 Yaş	99	1.49	.62						
	14 Yaş	25	1.56	.65						
	Toplam	332	1.51	.72						
Akıcılık	10 Yaş	31	.45	.50	Gruplar Arası	1.20	4	.30	1.04	.38
	11 Yaş	90	.56	.50	Grup İçi	94.20	327	.28		
	12 Yaş	87	.53	.58	Toplam	95.40	331			
	13 Yaş	99	.65	.50						
	14 Yaş	25	.60	.64						
	Toplam	332	.57	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	10 Yaş	31	4.32	2.50	Gruplar Arası	13.56	4	3.39	.78	.53
	11 Yaş	90	4.26	2.18	Grup İçi	1410.82	327	4.31		
	12 Yaş	87	3.94	2.06	Toplam	1424.38	331			
	13 Yaş	99	4.26	1.94						
	14 Yaş	25	4.72	1.59						
	Toplam	332	4.22	2.07						

Tablo 28'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=2.10$, $p>.05$), ıraksak düşünme ($F=.53$, $p>.05$), ayrıntılama ($F=.68$, $p>.05$), akıcılık ($F=1.04$, $p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=.78$, $p>.05$) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.



Tablo 29. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) 5. Sınıf	63	.81	1.12	Gruplar Arası	5.33	3	1.77	1.65	.17	
	(2) 6. Sınıf	94	.76	1.00	Grup İçi	353.08	328	1.07			
	(3) 7. Sınıf	93	1.08	1.09	Toplam	358.41	331				
	(4) 8. Sınıf	82	.87	.94							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	(1) 5. Sınıf	63	1.30	1.01	Gruplar Arası	13.19	3	4.40	6.32*	.00	3>2
	(2) 6. Sınıf	94	.96	.74	Grup İçi	228.03	328	.69			4>2
	(3) 7. Sınıf	93	1.47	.84	Toplam	241.23	331				
	(4) 8. Sınıf	82	1.32	.76							
	Toplam	332	1.26	.85							
Ayrıntılama	(1) 5. Sınıf	63	1.60	.73	Gruplar Arası	4.45	3	1.48	2.89*	.03	3>2
	(2) 6. Sınıf	94	1.34	.81	Grup İçi	168.51	328	.51			1>2
	(3) 7. Sınıf	93	1.62	.67	Toplam	172.97	331				
	(4) 8. Sınıf	82	1.50	.63							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) 5. Sınıf	63	.46	.50	Gruplar Arası	3.37	3	1.12	4.00*	.00	3>1
	(2) 6. Sınıf	94	.47	.52	Grup İçi	92.03	328	.28			3>2
	(3) 7. Sınıf	93	.69	.53	Toplam	95.40	331				4>2
	(4) 8. Sınıf	82	.63	.55							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) 5. Sınıf	63	4.17	2.37	Gruplar Arası	84.91	3	28.30	6.93*	.00	3>1
	(2) 6. Sınıf	94	3.52	2.05	Grup İçi	1339.47	328	4.08			3>2
	(3) 7. Sınıf	93	4.86	1.98	Toplam	1424.38	331				4>2
	(4) 8. Sınıf	82	4.32	1.69							
	Toplam	332	4.22	2,07							

*p<.05

Tablo 29'a göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık ve toplam puanları açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $F=1.65$, $p=.17$; ıraksak düşünme puanları için $F=6.32$, $p=.00$; ayrıntılama puanları için $F=2.89$, $p=.03$; akıcılık puanları için $F=4.00$, $p=.00$ ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $F=6.93$, $p=.00$ hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre ıraksak düşünme puanları açısından 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=1.47$ ve $\bar{X}=.96$, sırasıyla) ve 8. sınıf öğrencilerinin de 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=1.32$ ve $\bar{X}=.96$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıntılama puanları açısından ise 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=1.62$ ve $\bar{X}=1.34$, sırasıyla) ve 5. sınıf öğrencilerinin de 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=1.60$ ve $\bar{X}=1.34$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Akıcılık puanları açısından 7. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=.69$ ve $\bar{X}=.46$, sırasıyla) ve 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=.69$ ve $\bar{X}=.47$, sırasıyla) ve 8. sınıf öğrencilerinin de 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=.63$ ve $\bar{X}=.47$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme toplam puanları açısından ise 7. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=4.86$ ve $\bar{X}=4.17$, sırasıyla) ve 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=4.86$ ve $\bar{X}=3.52$, sırasıyla) ve 8. sınıf öğrencilerinin de 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=4.32$ ve $\bar{X}=3.52$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

3.3.5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Anne eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	Öğrenim Görmemiş	89	.88	1.05	Gruplar Arası	1.10	3	.36	.33	.79
	İlkokul Mezunu	167	.86	1.04	Grup İçi	357.31	328	1.08		
	Ortaokul Mezunu	50	.88	.98	Toplam	358.41	331			
	Lise Mezunu	26	1.08	1.09						
	Toplam	332	.88	1.04						
İraksak Düşünme	Öğrenim Görmemiş	89	1.08	.78	Gruplar Arası	3.92	3	1.30	1.80	.14
	İlkokul Mezunu	167	1.31	.82	Grup İçi	237.31	328	.72		
	Ortaokul Mezunu	50	1.36	.96	Toplam	241.23	331			
	Lise Mezunu	26	1.31	.97						
	Toplam	332	1.26	.85						
Ayrıntılama	Öğrenim Görmemiş	89	1.43	.73	Gruplar Arası	1.28	3	.42	.81	.48
	İlkokul Mezunu	167	1.51	.70	Grup İçi	171.69	328	.52		
	Ortaokul Mezunu	50	1.56	.76	Toplam	172.97	331			
	Lise Mezunu	26	1.65	.74						
	Toplam	332	1.51	.72						
Akıcılık	Öğrenim Görmemiş	89	.63	.50	Gruplar Arası	.74	3	.24	.85	.46
	İlkokul Mezunu	167	.57	.55	Grup İçi	94.66	328	.28		
	Ortaokul Mezunu	50	.52	.54	Toplam	95.40	331			
	Lise Mezunu	26	.46	.50						
	Toplam	332	.57	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	Öğrenim Görmemiş	89	4.01	1.98	Gruplar Arası	6.58	3	2.19	.50	.67
	İlkokul Mezunu	167	4.25	2.12	Grup İçi	1417.80	328	4.32		
	Ortaokul Mezunu	50	4.32	2.16	Toplam	1424.38	331			
	Lise Mezunu	26	4.50	1.96						
	Toplam	332	4.22	2.07						

Tablo 30'a göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=.33$, $p>.05$), ıraksak düşünme ($F=1.80$, $p>.05$), ayrıntılama ($F=.81$, $p>.05$), akıcılık ($F=.85$, $p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=.50$, $p>.05$) anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.



Tablo 31. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) Öğrenim Görmemiş	26	1.12	.99	Gruplar Arası	9.61	4	2.40	2.25	.06	
	(2) İlkokul Mezunu	117	.66	.97	Grup İçi	348.80	327	1.06			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.96	1.10	Toplam	358.41	331				
	(4) Lise Mezunu	94	1.00	1.04							
	(5) Üniversite Mezunu	19	1.05	1.07							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	(1) Öğrenim Görmemiş	26	1.08	.74	Gruplar Arası	9.03	4	2.25	3.18*	.01	3>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	1.08	.75	Grup İçi	232.20	327	.71			4>2
	(3) Ortaokul Mezunu	76	1.33	.87	Toplam	241.23	331				5>1
	(4) Lise Mezunu	94	1.40	.92							5>2
	(5) Üniversite Mezunu	19	1.58	.96							
	Toplam	332	1.26	.85							
Ayrıntılama	(1) Öğrenim Görmemiş	26	1.38	.57	Gruplar Arası	3.60	4	.90	1.74	.14	
	(2) İlkokul Mezunu	117	1.46	.77	Grup İçi	169.36	327	.51			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	1.45	.70	Toplam	172.97	331				
	(4) Lise Mezunu	94	1.59	.71							
	(5) Üniversite Mezunu	19	1.84	.68							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) Öğrenim Görmemiş	26	.65	.56	Gruplar Arası	.52	4	.13	.45	.77	
	(2) İlkokul Mezunu	117	.56	.53	Grup İçi	94.88	327	.29			
	(3) Ortaokul Mezunu	76	.51	.52	Toplam	95.40	331				
	(4) Lise Mezunu	94	.59	.55							
	(5) Üniversite Mezunu	19	.63	.49							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) Öğrenim Görmemiş	26	4.23	1.75	Gruplar Arası	51.45	4	12.86	3.06*	.01	4>2
	(2) İlkokul Mezunu	117	3.76	1.96	Grup İçi	1372.93	327	4.19			5>2
	(3) Ortaokul Mezunu	76	4.25	2.07	Toplam	1424.38	331				
	(4) Lise Mezunu	94	4.57	2.16							
	(5) Üniversite Mezunu	19	5.11	2.23							
	Toplam	332	4.22	2,07							

*p<.05

Tablo 31'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin iraksak düşünme alt boyutu ve toplam puanları açısından baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Iraksak düşünme puanları için $F=3.18$, $p=.01$ ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $F=3.06$, $p=.01$ olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, iraksak düşünme puanları açısından ortaokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=1.33$ ve $\bar{X}=1.08$, sırasıyla), lise mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=1.40$ ve $\bar{X}=1.08$, sırasıyla), ve üniversite mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin öğrenim görmemiş baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=1.58$ ve $\bar{X}=1.08$, sırasıyla) ve ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=1.58$ ve $\bar{X}=1.08$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yaratıcı düşünme toplam puanları açısından ise lise mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=4.57$ ve $\bar{X}=3.76$, sırasıyla) ve üniversite mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin ilkokul mezunu baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden ($\bar{X}=5.11$ ve $\bar{X}=3.76$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda ise baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

3.3.7. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Kardeş sayısı değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	(1) Tek çocuk	119	.87	1.07	Gruplar Arası	1.50	3	.50	.46	.71
	(2) 2 Kardeş	153	.93	1.03	Grup İçi	356.91	328	1.08		
	(3) 3 Kardeş	49	.73	.97	Toplam	358.41	331			
	(4) 4 ve üzeri	11	.91	1.13						
	Toplam	332	.88	1.04						
Iraksak Düşünme	(1) Tek çocuk	119	1.32	.92	Gruplar Arası	4.93	3	1.64	2.28	.07
	(2) 2 Kardeş	153	1.29	.85	Grup İçi	236.30	328	.72		
	(3) 3 Kardeş	49	1.10	.65	Toplam	241.23	331			
	(4) 4 ve üzeri	11	.73	.64						
	Toplam	332	1.26	.85						
Ayrıntılama	(1) Tek çocuk	119	1.54	.72	Gruplar Arası	.21	3	.07	.13	.94
	(2) 2 Kardeş	153	1.48	.77	Grup İçi	172.76	328	.52		
	(3) 3 Kardeş	49	1.51	.61	Toplam	172.97	331			
	(4) 4 ve üzeri	11	1.55	.52						
	Toplam	332	1.51	.72						
Akıcılık	(1) Tek çocuk	119	.53	.50	Gruplar Arası	.58	3	.19	.66	.57
	(2) 2 Kardeş	153	.61	.54	Grup İçi	94.82	328	.28		
	(3) 3 Kardeş	49	.53	.61	Toplam	95.40	331			
	(4) 4 ve üzeri	11	.55	.52						
	Toplam	332	.57	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) Tek çocuk	119	4.26	2.09	Gruplar Arası	10.35	3	3.45	.80	.49
	(2) 2 Kardeş	153	4.33	2.18	Grup İçi	1414.03	328	4.31		
	(3) 3 Kardeş	49	3.88	1.70	Toplam	1424.38	331			
	(4) 4 ve üzeri	11	3.73	1.73						
	Toplam	332	4.22	2.07						

Tablo 32'ye göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=.46, p>.05$), ıraksak düşünme ($F=2.28, p>.05$), ayrıntılama ($F=.13, p>.05$), akıcılık ($F=.66, p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=.80, p>.05$) kardeş sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.8. Kaçınıcı Çocuk Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Kaçınıcı çocuk değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.



Tablo 33. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kaçınıcı Çocuk	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) En Büyük	85	1.16	1.13	Gruplar Arası	10.15	2	5.07	4.79*	.00	1>2
	(2) Ortanca	170	.83	1.00	Grup İçi	348.26	329	1.05			1>3
	(3) En Küçük	77	.69	.96	Toplam	358.41	331				
	Toplam	332	.88	1.04							
Iraksak Düşünme	(1) En Büyük	85	1.34	.89	Gruplar Arası	1.21	2	.60	.83	.43	
	(2) Ortanca	170	1.20	.87	Grup İçi	240.02	329	.73			
	(3) En Küçük	77	1.29	.75	Toplam	241.23	331				
	Toplam	332	1.26	.85							
Ayrıntılama	(1) En Büyük	85	1.60	.75	Gruplar Arası	1.21	2	.60	1.16	.31	
	(2) Ortanca	170	1.50	.69	Grup İçi	171.75	329	.52			
	(3) En Küçük	77	1.43	.73	Toplam	172.97	331				
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) En Büyük	85	.56	.54	Gruplar Arası	.31	2	.15	.53	.58	
	(2) Ortanca	170	.55	.54	Grup İçi	95.09	329	.28			
	(3) En Küçük	77	.62	.51	Toplam	95.40	331				
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) En Büyük	85	4.67	2.17	Gruplar Arası	23.65	2	11.82	2.77	.06	
	(2) Ortanca	170	4.08	2.03	Grup İçi	1400.73	329	4.25			
	(3) En Küçük	77	4.03	1.99	Toplam	1424.38	331				
	Toplam	332	4.22	2.07							

*p<.05

Tablo 33'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik boyutundaki puanları açısından kaçınıcı çocuk oldukları grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $F=4.79$, $p=.00$ olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, orijinallik puanları açısından en büyük çocuk olan öğrencilerin ortanca çocuk olan öğrencilerden ($\bar{X}=1.16$ ve $\bar{X}=.83$, sırasıyla) ve en küçük çocuk olan öğrencilerden ($\bar{X}=1.16$ ve $\bar{X}=.69$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında ise kaçınıcı çocuk değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

3.3.9. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	0-7.5000 TL	71	.85	1.05	Gruplar Arası	5.64	4	1.41	1.30	.26
	7.5001-10.000 TL	61	.95	1.02	Grup İçi	352.77	327	1.07		
	10.001-20.000 TL	84	.90	1.03	Toplam	358.41	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.71	0.97						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	1.17	1.18						
	Toplam	332	.88	1.04						
Iraksak Düşünme	0-7.5000 TL	71	1.25	.78	Gruplar Arası	2.73	4	.68	.93	.44
	7.5001-10.000 TL	61	1.20	.83	Grup İçi	238.50	327	.72		
	10.001-20.000 TL	84	1.40	.97	Toplam	241.23	331			
	20.001-30.0000 TL	80	1.18	.79						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	1.19	.85						
	Toplam	332	1.26	.85						
Ayrıntılama	0-7.5000 TL	71	1.48	.69	Gruplar Arası	2.09	4	.52	1.00	.40
	7.5001-10.000 TL	61	1.54	.64	Grup İçi	170.87	327	.52		
	10.001-20.000 TL	84	1.55	.71	Toplam	172.97	331			
	20.001-30.0000 TL	80	1.40	.73						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	1.67	.86						
	Toplam	332	1.51	.72						
Akıcılık	0-7.5000 TL	71	.55	.50	Gruplar Arası	.33	4	.08	.29	.88
	7.5001-10.000 TL	61	.59	.52	Grup İçi	95.06	327	.29		
	10.001-20.000 TL	84	.61	.53	Toplam	95.40	331			
	20.001-30.0000 TL	80	.53	.57						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	.58	.55						
	Toplam	332	.57	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	0-7.5000 TL	71	4.13	1.89	Gruplar Arası	24.62	4	6.15	1.43	.22
	7.5001-10.000 TL	61	4.28	1.96	Grup İçi	1399.75	327	4.28		
	10.001-20.000 TL	84	4.46	2.26	Toplam	1424.38	331			
	20.001-30.0000 TL	80	3.81	1.93						
	30.0000 TL ve Üzeri	36	4.61	2.37						
	Toplam	332	4.22	2.07						

Tablo 34' e göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=1.30$, $p>.05$), ıraksak düşünme ($F=.93$, $p>.05$), ayrıntılama ($F=1.00$, $p>.05$), akıcılık ($F=.29$, $p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=1.43$, $p>.05$) ailenin aylık gelir düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.10. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.



Tablo 35. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	1	66	.76	.94	Gruplar Arası	36.61	4	9.15	9.32*	.00	5>1
	2	42	.48	.74	Grup İçi	321.80	327	.98			5>2
	3	75	.79	1.05	Toplam	358.41	331				5>3
	4	78	.74	.97							5>4
	5	71	1.49	1.10							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	1	66	.79	.64	Gruplar Arası	26.56	4	6.64	10.11*	.00	2>1
	2	42	1.24	1.05	Grup İçi	214.67	327	.65			3>1
	3	75	1.23	.76	Toplam	241.23	331				4>1
	4	78	1.32	.79							5>1
	5	71	1.66	.84							5>2
	Toplam	332	1.26	.85							5>3,4
Ayrıntılama	1	66	1.39	.76	Gruplar Arası	6.16	4	1.54	3.02*	.01	5>1
	2	42	1.62	.69	Grup İçi	166.80	327	.51			5>3
	3	75	1.36	.74	Toplam	172.97	331				
	4	78	1.50	.67							
	5	71	1.72	.68							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	1	66	.36	.48	Gruplar Arası	9.58	4	2.39	9.15*	.00	3>2
	2	42	.31	.46	Grup İçi	85.81	327	.26			3>1
	3	75	.59	.54	Toplam	95.40	331				4>1
	4	78	.68	.52							4>2
	5	71	.77	.51							5>1
	Toplam	332	.57	.53							5>2,3
Yaratıcı Düşünme Toplam	1	66	3.30	1.78	Gruplar Arası	219.35	4	54.83	14.88*	.00	3>1
	2	42	3.64	2.04	Grup İçi	1205.03	327	3.68			4>1
	3	75	3.96	1.96	Toplam	1424.38	331				5>1
	4	78	4.24	1.96							5>2
	5	71	5.65	1.86							5>3
	Toplam	332	4.22	2.07							5>4

*p<.01

Tablo 35'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, iraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık ve toplam puanları açısından Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $F=9.30$, $p<.00$; iraksak düşünme puanları için $F=10.11$, $p<.00$; ayrıntılama puanları için $F=3.02$, $p<.01$; akıcılık puanları için $F=9.13$, $p<.00$; ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $F=14.881$, $p<.001$ olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, orijinallik puanları açısından 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundaki öğrencilerin diğer tüm gruplardan ($\bar{X}=1.49$ ve $\bar{X}=.76, .48, .79, .74$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Iraksak düşünme puanları açısından 2., 3., 4. ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındaki öğrencilerin 1. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundakilerden ($\bar{X}=1.24, 1.23, 1.32, 1.66$ ve $\bar{X}=.79$, sırasıyla) ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundakilerin de 2., 3. ve 4. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=1.66$ ve $\bar{X}=1.24, 1.23, 1.32$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıntılama puanları açısından 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundaki öğrencilerin 1. ve 3. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=1.72$ ve $\bar{X}=1.39, 1.36$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Akıcılık puanları açısından 3., 4. ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındaki öğrencilerin 1. ve 2. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=.59, .68, .77$ ve $\bar{X}=.36, .31$, sırasıyla) ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundakilerin de 3. ve 4. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=.77$ ve $\bar{X}=.59, .68$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Yaratıcı düşünme toplam puanları açısından ise 3., 4. ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındaki öğrencilerin 1. ve 2. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=3.96, 4.24, 5.65$ ve $\bar{X}=3.30, 3.64$, sırasıyla) ve 5. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu grubundakilerin de 3. ve 4. Türkçe Dersi Akademik Başarı Notu gruplarındakilerden ($\bar{X}=5.65$ ve $\bar{X}=3.96, 4.24$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

3.3.11. Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Aylık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	1 Kitap	46	.80	.95	Gruplar Arası	1.24	3	.41	.37	.76
	3 Kitap	77	.92	1.02	Grup İçi	349.52	319	1.09		
	5 Kitap	96	.82	1.04	Toplam	350.76	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.95	1.10						
	Toplam	323	.89	1.04						
Iraksak Düşünme	1 Kitap	46	1.28	.93	Gruplar Arası	2.60	3	.86	1.17	.31
	3 Kitap	77	1.10	.82	Grup İçi	235.06	319	.73		
	5 Kitap	96	1.34	.86	Toplam	237.67	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	1.28	.84						
	Toplam	323	1.26	.85						
Ayrıntılama	1 Kitap	46	1.37	.71	Gruplar Arası	1.94	3	.64	1.25	.29
	3 Kitap	77	1.47	.75	Grup İçi	164.80	319	.51		
	5 Kitap	96	1.60	.73	Toplam	166.74	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	1.48	.68						
	Toplam	323	1.50	.72						
Akıcılık	1 Kitap	46	.50	.50	Gruplar Arası	.52	3	.17	.60	.61
	3 Kitap	77	.55	.50	Grup İçi	92.36	319	.29		
	5 Kitap	96	.61	.60	Toplam	92.89	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	.60	.51						
	Toplam	323	.58	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	1 Kitap	46	3.96	2.12	Gruplar Arası	9.14	3	3.04	.69	.55
	3 Kitap	77	4.04	2.08	Grup İçi	1397.69	319	4.38		
	5 Kitap	96	4.39	2.06	Toplam	1406.83	322			
	6 ve Üzeri Kitap	104	4.31	2.10						
	Toplam	323	4.22	2.09						

Tablo 36'ya göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=.37, p>.05$), ıraksak düşünme ($F=1.17, p>.05$), ayrıntılama ($F=1.25, p>.05$), akıcılık ($F=.60, p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=.69, p>.05$) aylık okunan kitap sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.12. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37'ye sunulmuştur.



Tablo 37. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) 1-5 Kitap	41	.88	1.02	Gruplar Arası	14.27	3	4.75	4.50*	.00	3>2
	(2) 6-10 Kitap	70	.51	.81	Grup İçi	336.93	319	1.05			4>2
	(3) 11-20 Kitap	91	.95	1.09	Toplam	351.20	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	1.07	1.08							
	Toplam	323	.89	1.04							
Iraksak Düşünme	(1) 1-5 Kitap	41	1.10	.83	Gruplar Arası	3.80	3	1.26	1.74	.15	
	(2) 6-10 Kitap	70	1.20	.84	Grup İçi	231.37	319	.72			
	(3) 11-20 Kitap	91	1.19	.84	Toplam	235.18	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	1.39	.87							
	Toplam	323	1.25	.85							
Ayrıntılama	(1) 1-5 Kitap	41	1.34	.79	Gruplar Arası	4.87	3	1.62	3.24*	.02	4>1
	(2) 6-10 Kitap	70	1.34	.72	Grup İçi	159.87	319	.50			4>2
	(3) 11-20 Kitap	91	1.54	.70	Toplam	164.74	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	1.63	.67							
	Toplam	323	1.50	.71							
Akıcılık	(1) 1-5 Kitap	41	.39	.49	Gruplar Arası	1.63	3	.54	1.90	.12	
	(2) 6-10 Kitap	70	.60	.52	Grup İçi	91.25	319	.28			
	(3) 11-20 Kitap	91	.59	.57	Toplam	92.89	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	.61	.52							
	Toplam	323	.58	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) 1-5 Kitap	41	3.71	2.11	Gruplar Arası	61.28	3	20.42	4.87*	.00	4>1
	(2) 6-10 Kitap	70	3.66	1.90	Grup İçi	1337.21	319	4.19			4>2
	(3) 11-20 Kitap	91	4.26	2.22	Toplam	1398.50	322				
	(4) 21 ve Üstü Kitap	121	4.70	1.96							
	Toplam	323	4.23	2.08							

*p<.05

Tablo 37'ye göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ayrıntılama ve toplam puanları açısından yıllık okunan kitap sayısı grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $F=4.50$, $p=.00$; ayrıntılama puanları için $F=3.24$, $p=.02$ ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $F=4.87$, $p=.00$ olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, orijinallik puanları açısından 21 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin 6-10 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=1.07$ ve $\bar{X}=.51$, sırasıyla), 11-20 kitap okuyan öğrencilerin 6-10 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=.95$ ve $\bar{X}=.51$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ayrıntılama puanları açısından 21 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin 1-5 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=1.63$ ve $\bar{X}=1.34$, sırasıyla) ve 6-10 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=1.63$ ve $\bar{X}=1.34$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme toplam puanları açısından ise 21 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin 1-5 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=4.70$ ve $\bar{X}=3.71$, sırasıyla) ve 6-10 kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X}=4.70$ ve $\bar{X}=3.66$, sırasıyla) anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

3.3.13. Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Orijinallik	0-25	61	.93	1.03	Gruplar Arası	1.43	3	.48	.43	.72
	26-50	106	.85	1.02	Grup İçi	350.09	319	1.09		
	51-100	72	.79	.96	Toplam	351.52	322			
	100 Üzeri	84	.96	1.15						
	Toplam	323	.88	1.04						
Iraksak Düşünme	0-25	61	1.23	.90	Gruplar Arası	2.85	3	.95	1.31	.27
	26-50	106	1.25	.85	Grup İçi	230.82	319	.72		
	51-100	72	1.13	.82	Toplam	233.67	322			
	100 Üzeri	84	1.39	.83						
	Toplam	323	1.26	.85						
Ayrıntılama	0-25	61	1.39	.73	Gruplar Arası	1.72	3	.57	1.10	.34
	26-50	106	1.55	.70	Grup İçi	167.01	319	.52		
	51-100	72	1.44	.72	Toplam	168.74	322			
	100 Üzeri	84	1.58	.73						
	Toplam	323	1.50	.72						
Akıcılık	0-25	61	.52	.53	Gruplar Arası	1.88	3	.62	2.19	.08
	26-50	106	.49	.50	Grup İçi	91.01	319	.28		
	51-100	72	.65	.56	Toplam	92.89	322			
	100 Üzeri	84	.65	.54						
	Toplam	323	.58	.53						
Yaratıcı Düşünme Toplam	0-25	61	4.08	1.98	Gruplar Arası	16.70	3	5.56	1.27	.28
	26-50	106	4.14	2.01	Grup İçi	1388.69	319	4.35		
	51-100	72	4.01	2.07	Toplam	1405.39	322			
	100 Üzeri	84	4.60	2.25						
	Toplam	323	4.22	2.08						

Tablo 38'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik ($F=.43$, $p>.05$), ıraksak düşünme ($F=1.31$, $p>.05$), ayrıntılama ($F=1.10$, $p>.05$), akıcılık ($F=2.19$, $p>.05$) alt boyutlarında ve yaratıcı düşünmenin toplamında ($F=1.27$, $p>.05$) haftalık okunan sayfa sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3.3.14. Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin müzik aleti çalma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Müzik Aleti Çalma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Orijinallik	Evet	71	1.41	1.14	4.97*	330	.00
	Hayır	261	.74	.96			
İraksak Düşünme	Evet	71	1.54	.82	3.14*	330	.00
	Hayır	261	1.18	.84			
Ayrıntılama	Evet	71	1.56	.60	.71	330	.47
	Hayır	261	1.49	.75			
Akıcılık	Evet	71	.72	.51	2.66*	330	.00
	Hayır	261	.53	.53			
Toplam	Evet	71	5.23	2.13	4.76*	330	.00
	Hayır	261	3.94	1.97			

* $p<.05$

Tablo 39'a göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ıraksak düşünme, akıcılık ve toplam puanları açısından müzik aleti çalan ve çalmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $t=4.97$, $p<.00$; ıraksak düşünme puanları için $t=3.14$, $p<.00$; akıcılık puanları için $t=2.66$, $p<.00$ ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $t=4.76$, $p<.00$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, müzik aleti çalan öğrencilerin orijinallik, ıraksak düşünme, akıcılık ve toplam puanları, müzik aleti çalmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Ortalama değerler şöyledir: Orijinallik için $\bar{X}=1.41$ ve $\bar{X}=.74$; ıraksak düşünme için $\bar{X}=1.54$ ve $\bar{X}=1.18$; akıcılık için $\bar{X}=.72$ ve $\bar{X}=.53$; ve toplam için $\bar{X}=5.23$ ve $\bar{X}=3.94$. Ayrıntılama boyutu için müzik aleti çalma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.3.15. Resimle Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Resimle uğraşma durumu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin resimle uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Resimle Uğraşma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Orijinallik	Evet	120	1.06	1.13	2.33*	330	.02
	Hayır	212	.78	.97			
Iraksak Düşünme	Evet	120	1.27	.87	.17	330	.86
	Hayır	212	1.25	.84			
Ayrıntılama	Evet	120	1.52	.71	.14	330	.88
	Hayır	212	1.50	.73			
Akıcılık	Evet	120	.63	.52	1.42	330	.15
	Hayır	212	.54	.54			
Toplam	Evet	120	4.47	2.18	1.65	330	.09
	Hayır	212	4.08	2.00			

*p<.05

Tablo 40'a göre yaratıcı düşünme becerilerinin sadece orijinallik puanları açısından resimle uğraşan ve uğraşmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Orijinallik puanları için $t=2.33$, $p=.02$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, resimle uğraşan öğrencilerin orijinallik puanları, resimle uğraşmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Ortalama değerler şöyledir: Orijinallik için $\bar{X}=1.06$ ve $\bar{X}=.78$. Iraksak düşünme, ayrıntılama, akıcılık alt boyutlarında ve ölçeğin toplamı için resimle uğraşma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.3.16. Bir Sporla Uğraşma Durumu Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin bir sporla uğraşma durumu değişkeni açısından t-testi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Bir Sporla Uğraşma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
Orijinallik	Evet	145	.88	1.06	.00	330	.99
	Hayır	187	.88	1.02			
İraksak Düşünme	Evet	145	1.25	.83	-.14	330	.88
	Hayır	187	1.26	.86			
Ayrıntılama	Evet	145	1.53	.69	.48	330	.62
	Hayır	187	1.49	.74			
Akıcılık	Evet	145	.57	.51	.09	330	.92
	Hayır	187	.57	.55			
Toplam	Evet	145	4.23	2.02	.13	330	.89
	Hayır	187	4.20	2.12			

Tablo 41'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin hiçbir boyutu ve toplam puanı açısından bir sporla uğraşan ve uğraşmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Orijinallik puanları için $t=.00$, $p=.99$; iraksak düşünme puanları için $t=-.14$, $p=.88$; ayrıntılama puanları için $t=.48$, $p=.62$; akıcılık puanları için $t=.09$, $p=.92$ ve yaratıcı düşünme toplam puanları için $t=.13$, $p=.89$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, bir sporla uğraşan ve uğraşmayan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri arasında manidar bir fark yoktur.

3.3.17. Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) Resim	75	.75	1.00	Gruplar Arası	13.17	7	1.88	1.76	.09	
	(2) Müzik	60	1.02	1.09	Grup İçi	345.24	324	1.06			
	(3) Tiyatro	10	1.50	1.17	Toplam	358.41	331				
	(4) Sinema	13	1.15	1.14							
	(5) Dans	7	1.43	1.39							
	(6) Gezi	33	.85	1.00							
	(7) Sergi	6	1.50	1.37							
	(8) Katılmam	128	.77	.96							
	Toplam	332	.88	1.04							
Iraksak Düşünme	(1) Resim	75	1.17	.77	Gruplar Arası	8.88	7	1.26	1.76	.09	
	(2) Müzik	60	1.25	.81	Grup İçi	232.35	324	.71			
	(3) Tiyatro	10	1.80	1.03	Toplam	241.23	331				
	(4) Sinema	13	1.62	.87							
	(5) Dans	7	1.71	.95							
	(6) Gezi	33	1.39	.96							
	(7) Sergi	6	1.50	1.04							
	(8) Katılmam	128	1.16	.83							
	Toplam	332	1.26	.85							

Tablo 42 (Devam). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Katıldığı Sanatsal ve Kültürel Faaliyetler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ayrıntılama	(1) Resim	75	1.45	.66	Gruplar Arası	3.45	7	.49	.94	.47	
	(2) Müzik	60	1.55	.72	Grup İçİ	169.51	324	.52			
	(3) Tiyatro	10	1.60	.69	Toplam	172.97	331				
	(4) Sinema	13	1.85	.55							
	(5) Dans	7	1.86	.90							
	(6) Gezi	33	1.55	.90							
	(7) Sergi	6	1.67	.51							
	(8) Katılmam	128	1.45	.71							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) Resim	75	.57	.59	Gruplar Arası	1.43	7	.20	.70	.66	
	(2) Müzik	60	.58	.53	Grup İçİ	93.97	324	.29			
	(3) Tiyatro	10	.70	.48	Toplam	95.40	331				
	(4) Sinema	13	.69	.48							
	(5) Dans	7	.57	.53							
	(6) Gezi	33	.64	.54							
	(7) Sergi	6	.83	.40							
	(8) Katılmam	128	.51	.51							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) Resim	75	3.95	1.88	Gruplar Arası	80.51	7	11.50	2.77	.00	3>1
	(2) Müzik	60	4.40	2.11	Grup İçİ	1343.87	324	4.14			3>8
	(3) Tiyatro	10	5.60	2.45	Toplam	1424.38	331				4>1
	(4) Sinema	13	5.31	1.49							4>8
	(5) Dans	7	5.57	3.04							5>1
	(6) Gezi	33	4.42	2.46							5>8
	(7) Sergi	6	5.50	2.25							
	(8) Katılmam	128	3.88	1.90							
	Toplam	332	4.22	2.07							

*p<.05

Tablo 42'ye göre yaratıcı düşünme becerilerinin sadece yaratıcı düşünme toplam puanları için ($F=2.77$, $p=.00$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre tiyatro seçen katılımcıların yaratıcı düşünme toplam puanlarının ($\bar{X}=5.60$) resim ($\bar{X}=3.95$), müzik ($\bar{X}=4.40$), gezi ($\bar{X}=4.42$) ve katılmam ($\bar{X}=3.88$) seçen katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sinema ($\bar{X}=5.31$) ve dans ($\bar{X}=5.57$) seçen katılımcıların yaratıcı düşünme toplam puanlarının da resim ve katılmam seçen katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık alt boyutlarında ise katıldığı sanatsal ve kültürel faaliyetler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3.18. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.54	.88	Gruplar Arası	3.41	4	.85	.78	.53	
	(2) 1 Saatten Az	163	.93	1.06	Grup İçi	354.99	327	1.08			
	(3) 1-3 Saat	102	.90	1.04	Toplam	358.41	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.92	1.05							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.76	.97							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.54	.50	Gruplar Arası	22.79	4	5.70	8.53*	.00	3>1
	(2) 1 Saatten Az	163	1.22	.76	Grup İçi	218.44	327	.66			
	(3) 1-3 Saat	102	1.50	.90	Toplam	241.23	331				
	(4) 4-6 Saat	26	1.46	.94							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.82	.88							
	Toplam	332	1.26	.85							
Ayrıntılama	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	1.50	.78	Gruplar Arası	3.70	4	.92	1.78	.13	
	(2) 1 Saatten Az	163	1.43	.71	Grup İçi	169.26	327	.51			
	(3) 1-3 Saat	102	1.65	.68	Toplam	172.97	331				
	(4) 4-6 Saat	26	1.38	.75							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	1.65	.86							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.38	.49	Gruplar Arası	1.53	4	.38	1.33	.25	
	(2) 1 Saatten Az	163	.60	.51	Grup İçi	93.87	327	.28			
	(3) 1-3 Saat	102	.59	.56	Toplam	95.40	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.58	.57							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.41	.50							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	2.96	1.42	Gruplar Arası	62.24	4	15.56	3.73*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	4.18	2.11	Grup İçi	1362.14	327	4.16			
	(3) 1-3 Saat	102	4.64	2.05	Toplam	1424.38	331				
	(4) 4-6 Saat	26	4.35	2.15							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	3.65	1.73							
	Toplam	332	4.22	2.07							

*p<.05

Tablo 43'e göre, ıraksak düşünme boyutunda günlük internet kullanım süresinin anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur, $F=8.53$, $p<.01$. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, 1-3 saat internet kullanan öğrencilerin ıraksak düşünme puanlarının ($\bar{X}=1.50$) hiç kullanmayan ($\bar{X}=.54$), 1 saatten az kullanan ($\bar{X}=1.22$) ve 7 saat ve üzeri kullanan ($\bar{X}=.82$) öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme toplam puanında ise günlük internet kullanım süresinin anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ($F=3.73$, $p<.01$). LSD testi sonucunda, 1 saatten az internet kullanan öğrencilerin yaratıcı düşünme toplam puanlarının ($\bar{X}=4.18$) hiç kullanmayan ($\bar{X}=2.96$) öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 1-3 saat ($\bar{X}=4.64$) ve 4-6 saat ($\bar{X}=4.35$) internet kullanan öğrencilerin yaratıcı düşünme toplam puanlarının da hiç kullanmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Orijinallik, ayrıntılama ve akıcılık alt boyutlarında ise günlük internet kullanım süresi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3.19. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

Günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 44'de sunulmuştur.

Tablo 44. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.55	.82	Gruplar Arası	12.13	4	3.03	2.86*	.02	3>1
	(2) 1 Saatten Az	163	.88	1.05	Grup İçi	346.28	327	1.05			3>2
	(3) 1-3 Saat	102	1.19	1.09	Toplam	358.41	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.96	1.14							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.50	.70							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.81	.79	Gruplar Arası	20.57	4	5.14	7.62*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	1.30	.79	Grup İçi	220.66	327	.67			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	1.63	.88	Toplam	241.23	331				3>2
	(4) 4-6 Saat	26	1.09	.99							3>5
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.80	.63							
	Toplam	332	1.26	.85							
Ayrıntılama	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	1.43	.74	Gruplar Arası	3.55	4	.88	1.71	.14	
	(2) 1 Saatten Az	163	1.51	.69	Grup İçi	169.42	327	.51			
	(3) 1-3 Saat	102	1.68	.75	Toplam	172.97	331				
	(4) 4-6 Saat	26	1.26	.75							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	1.40	.84							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	.47	.50	Gruplar Arası	.77	4	.19	.67	.61	
	(2) 1 Saatten Az	163	.60	.54	Grup İçi	94.62	327	.28			
	(3) 1-3 Saat	102	.58	.53	Toplam	95.40	331				
	(4) 4-6 Saat	26	.52	.59							
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	.50	.52							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) Hiç Kullanmıyorum	24	3.26	1.77	Gruplar Arası	101.06	4	25.26	6.24*	.00	2>1
	(2) 1 Saatten Az	163	4.29	2.03	Grup İçi	1323.32	327	4.04			3>1
	(3) 1-3 Saat	102	5.07	2.13	Toplam	1424.38	331				3>4
	(4) 4-6 Saat	26	3.83	2.12							3>5
	(5) 7 Saat ve Üzeri	17	3.20	1.39							
	Toplam	332	4.22	2.07							

*p<.05

Tablo 44'ye göre yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ıraksak düşünme boyutlarında ve toplam puanında günlük sosyal medya kullanım süresine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $F=2.86$, $p<.05$; $F=7.62$, $p<.00$; $F=6.24$, $p<.00$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testine göre, günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saat olan öğrencilerin orijinallik ($\bar{X}=1.19$), ıraksak düşünme ($\bar{X}=1.63$) ve toplam puan ($\bar{X}=5.07$) ortalamaları, hiç kullanmayan ($\bar{X}=.55$, $\bar{X}=.81$, $\bar{X}=3.26$), 1 saatten az kullanan ($\bar{X}=.88$, $\bar{X}=1.30$, $\bar{X}=4.29$), 4-6 saat kullanan ($\bar{X}=.96$, $\bar{X}=.10$, $\bar{X}=3.83$) ve 7 saat ve üzeri kullanan ($\bar{X}=.50$, $\bar{X}=.80$, $\bar{X}=3.20$) öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca, günlük sosyal medya kullanım süresi 1 saatten az olan öğrencilerin ıraksak düşünme ($\bar{X}=1.30$) ve toplam puan ($\bar{X}=4.29$) ortalamaları, hiç kullanmayan öğrencilerden ($\bar{X}=.81$, $\bar{X}=3.26$) anlamlı olarak daha yüksektir. Yaratıcı düşünme becerilerinin ayrıntılama ve akıcılık boyutlarında ise günlük sosyal medya kullanım süresine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.3.20. İnternette En Çok Yapılan Etkinlik Değişkeni Açısından Yaratıcı Düşünme Becerileri

İnternette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki potansiyel farkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğrencilerin Yaratıcı düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	İnternette En Çok Yapılan Etkinlik	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Orijinallik	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.69	.94	Gruplar Arası	6.98	8	.87	.80	.60	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.72	.96	Grup İçi	351.43	323	1.08			
	(3) Araştırma Yapmak	84	1.08	1.20	Toplam	358.41	331				
	(4) Film İzlemek	44	.89	.94							
	(5) Video İzlemek	79	.82	1.01							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.73	.96							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.33	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.88	1.05							
	(9) Diğer	13	1.00	1.00							
	Toplam	332	.88	1.04							
İraksak Düşünme	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.77	.59	Gruplar Arası	11.50	8	1.43	2.02	.04	3>1
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	1.06	.71	Grup İçi	229.73	323	.71			3>2
	(3) Araştırma Yapmak	84	1.44	.88	Toplam	241.23	331				3>8
	(4) Film İzlemek	44	1.18	.89							5>1
	(5) Video İzlemek	79	1.37	.88							5>2
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	1.23	.81							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.67	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.94	.74							
	(9) Diğer	13	1.31	1.03							
	Toplam	332	1.26	0.85							

Tablo 45 (Devam). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerisi	İnternette En Çok Yapılan Etkinlik	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ayrıntılama	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	1.62	.87	Gruplar Arası	1.65	8	.20	.38	.92	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	1.43	.72		171.32	323	.53			
	(3) Araştırma Yapmak	84	1.56	.70		172.97	331				
	(4) Film İzlemek	44	1.48	.73	Grup İçi						
	(5) Video İzlemek	79	1.52	.71							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	1.38	.75							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.67	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	1.47	.71							
	(9) Diğer	13	1.69	.85							
	Toplam	332	1.51	.72							
Akıcılık	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	.54	.51	Gruplar Arası	3.89	8	.48	1.72	.09	
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	.42	.49		91.50	323	.28			
	(3) Araştırma Yapmak	84	.71	.50		95.40	331				
	(4) Film İzlemek	44	.50	.50	Grup İçi						
	(5) Video İzlemek	79	.56	.59							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	.54	.50							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	1.00	.00							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	.53	.62							
	(9) Diğer	13	.62	.50							
	Toplam	332	.57	.53							
Yaratıcı Düşünme Toplam	(1) İnternette Vakit Geçirmiyorum	13	3.62	1.50	Gruplar Arası	67.10	8	8.38	1.99	.04	3>2
	(2) Bilgisayar Oyunu Oynamak	53	3.62	1.88		1357.28	323	4.20			
	(3) Araştırma Yapmak	84	4.80	2.24		1424.38	331				
	(4) Film İzlemek	44	4.05	1.80	Grup İçi						3>4
	(5) Video İzlemek	79	4.27	2.20							
	(6) Sosyal Medyada Gezinmek	26	3.88	1.75							
	(7) Alışveriş Yapmak	3	5.67	.57							
	(8) İnternet Ortamını Sevmiyorum	17	3.82	1.66							
	(9) Diğer	13	4.62	2.69							
	Toplam	332	4.22	2.07							

Tablo 45'e göre yaratıcı düşünme becerilerinin iraksak düşünme ve toplam puan boyutlarında internette en çok yapılan etkinliğe bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $F=2.02$, $p<.05$; $F=1.99$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testine göre, internette en çok araştırma yapan öğrencilerin iraksak düşünme ($\bar{X}=1.44$) ve toplam puan ($\bar{X}=4.80$) ortalamaları, internette vakit geçirmeyen ($\bar{X}=.77$, $\bar{X}=3.62$), bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=1.06$, $\bar{X}=3.62$), film izleyen ($\bar{X}=1.18$, $\bar{X}=4.05$) ve internet ortamını sevmeyen ($\bar{X}=.94$, $\bar{X}=3.82$) öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca, internette en çok video izleyen öğrencilerin iraksak düşünme ($\bar{X}=1.37$) ortalaması, internette vakit geçirmeyen ($\bar{X}=.77$) ve bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=1.06$) öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Yaratıcı düşünme becerilerinin orijinallik, ayrıntılama ve akıcılık boyutlarında ise internette en çok yapılan etkinliğe göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	Orijinallik	Iraksak Düşünme	Ayrıntılama	Akıcılık	Yaratıcı Düşünme Toplam
Tanımlama	.28**	.40**	.20**	.26**	.45**
Yorumlama	.26**	.36**	.19**	.21**	.40**
Analiz	.22**	.38**	.09	.24**	.36**
Çıkarım	.11*	.26**	.11*	.13*	.23**
Açıklama	.19**	.21**	.15**	.05	.25**
Varsayım	.24**	.23**	.07	.14**	.28**
Değerlendirme	.21**	.24**	.15**	.20**	.31**
Eleştirel Düşünme Toplam	.32**	.46**	.20**	.26**	.49**

Tablo 46'ya göre, eleştirel düşünme becerilerinin boyutları olan tanımlama ($r=.45$, $p<.01$), yorumlama ($r=.40$, $p<.01$), analiz ($r=.36$, $p<.01$), çıkarım ($r=.23$, $p<.05$), açıklama ($r=.25$, $p<.01$), varsayım ($r=.28$, $p<.01$) ve değerlendirme ($r=.31$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme becerilerinin toplamı arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar bulunmuştur. Korelasyon katsayıları .28 ile .49 arasında değişmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin en yüksek korelasyonu yaratıcı düşünme toplam puanı ($r=.49$, $p<.01$) ile en düşük korelasyonu ise akıcılık ile ($r=.26$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin en düşük korelasyonu ise ayrıntılama ile ($r=.20$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir.

3.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin boyutlarını yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

3.5.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Orijinallik Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin orijinallik boyutunu yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Orijinallik boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	.41	.09		4.25	.00				
Tanımlama	.12	.06	.13	2.09*	.03	.11	.10	.66	1.49
Yorumlama	.16	.08	.13	2.02*	.04	.11	.10	.65	1.52
Analiz	.05	.07	.05	.83	.40	.04	.04	.65	1.53
Çıkarım	-.07	.07	-.06	-1.06	.29	-.05	-.05	.74	1.35
Açıklama	.04	.08	.03	.50	.61	.02	.02	.69	1.44
Varsayım	.16	.08	.11	2.02*	.04	.11	.10	.77	1.29
Değerlendirme	.13	.10	.07	1.32	.18	.07	.06	.76	1.30
R=.35	R²=.12	F_(7,324)=6.82	p=.00	Durbin-Watson=1.83					

Bağımlı Değişken: Orijinallik; *p<.05

Tablo 47'ye göre eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünmenin orijinallik boyutunu yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, $F=6.82$, $p<.00$, $R^2=.12$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin orijinallik puanlarının varyansının %12.8'ini açıkladığını göstermektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu 1.83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, çoklu doğrusallık sorunu olmadığı, tolerans değerlerinin .65 ile .77 arasında ve VIF değerlerinin 1.29 ile 1.54 arasında olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde; tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım becerilerinin orijinallik puanlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu becerilerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları sırasıyla .13, .13, .05 ve .11'dir. Diğer üç beceri ise orijinallik puanları ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

3.5.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İraksak Düşünme Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin iraksak düşünme boyutunu yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Iraksak düşünme boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	.68	.07		9.15	.00				
Tanımlama	.18	.04	.23	4.02*	.00	.21	.19	.66	1.49
Yorumlama	.16	.06	.15	2.60*	.01	.14	.12	.65	1.52
Analiz	.19	.05	.21	3.5*	.00	.19	.17	.65	1.53
Çıkarım	.06	.05	.06	1.11	.26	.06	.05	.74	1.35
Açıklama	-.07	.06	-.06	-1.09	.27	-.06	-.05	.69	1.44
Varsayım	.01	.06	.01	.26	.79	.01	.01	.77	1.29
Değerlendirme	.03	.08	.02	.46	.64	.02	.02	.76	1.30
R=.49	R²=.24	F_(7.324)=15.19	p=.00	Durbin-Watson=1.70					

Bağımlı Değişken: Iraksak Düşünme; *p<.05

Tablo 48'e göre eleştirel düşünme becerilerinin, ıraksak düşünme boyutunu yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, $F=15.19$, $p<.00$, $R^2=.24$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin ıraksak düşünme puanlarının varyansının %24.7'sini açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu 1.70 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, çoklu doğrusallık sorunu olmadığı, tolerans değerlerinin .65 ile .77 arasında ve VIF değerlerinin 1.29 ile 1.54 arasında olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde, tanımlama, yorumlama ve analiz becerilerinin ıraksak düşünme puanlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu becerilerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları sırasıyla .23, .15 ve .21'dir. Bu sonuçlar, bu becerilerin ıraksak düşünme üzerindeki etkisinin diğer becerilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer dört beceri ise ıraksak düşünme puanları ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

3.5.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ayrıntılama Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin ayrıntılama boyutunu yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Ayrıntılama boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	1.27	.07		18.07	.00				
Tanımlama	.09	.04	.13	2.11*	.03	.11	.11	.66	1.49
Yorumlama	.09	.05	.11	1.70	.08	.09	.09	.65	1.52
Analiz	-.04	.05	-.05	-.81	.41	-.04	-.04	.65	1.53
Çıkarım	.01	.05	.02	.35	.72	.02	.01	.74	1.35
Açıklama	.05	.06	.05	.90	.36	.05	.04	.69	1.44
Varsayım	-.03	.05	-.04	-.65	.51	-.03	-.03	.77	1.29
Değerlendirme	.08	.07	.07	1.18	.23	.06	.06	.76	1.30
R=.25	R²=.06	F_(7.324)=3.27	p=.00	Durbin-Watson=1.83					

Bağımlı Değişken: Ayrıntılama; *p<.05

Tablo 49'a göre eleştirel düşünme becerilerinin ayrıntılama boyutunu yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi. $F=3.24$, $p<.00$, $R^2=.06$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin ıraksak düşünme puanlarının varyansının %6.6'sını açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu 1.83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, çoklu doğrusallık sorunu olmadığı, tolerans değerlerinin .65 ile .77 arasında ve VIF değerlerinin 1.29 ile 1.54 arasında olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde, tanımlama becerisinin ayrıntılama puanlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu becerinin standartlaştırılmış regresyon katsayısı .139'dur. Bu sonuçlar, bu becerilerin ıraksak düşünme üzerindeki etkisinin diğer becerilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer altı beceri ise ayrıntılama puanlarını anlamlı olarak yordamamıştır.

3.5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Akıcılık Boyutunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık boyutunu yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Akıcılık boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	.32	.05	-	6.45	.00	-	-	-	-
Tanımlama	.08	.03	.16	2.63*	.00	.14	.13	.66	1.49
Yorumlama	.06	.04	.09	1.52	.12	.08	.08	.65	1.52
Analiz	.07	.03	.14	2.18*	.03	.12	.11	.65	1.53
Çıkarım	.00	.03	.01	.21	.82	.01	.01	.74	1.35
Açıklama	-.10	.04	-.14	-2.29*	.02	-.12	-.12	.69	1.44
Varsayım	.01	.04	.01	.23	.81	.01	.01	.77	1.29
Değerlendirme	.09	.05	.10	1.68	.09	.09	.08	.76	1.30
$R=.34$ $R^2=.11$ $F_{(7.324)}=6.05$ $p=.00$ $Durbin-Watson=1.89$									

Bağımlı Değişken: Akıcılık; *p<.05

Tablo 50'ye göre eleştirel düşünme becerilerinin, akıcılık boyutunu yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, $F=6.05$, $p<.00$, $R^2=.06$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, bağımsız değişkenlerin akıcılık puanlarının varyansının %11.6'sını açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu 1.89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, çoklu doğrusallık sorunu olmadığı, tolerans değerlerinin .65 ile .77 arasında ve VIF değerlerinin 1.29 ile 1.54 arasında olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayılarına bakıldığında, tanımlama ve analiz boyutlarının pozitif yönde ve açıklama boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde akıcılık puanlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bu becerilerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları sırasıyla .16, .14 ve -.14 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu becerilerin akıcılık üzerindeki etkisinin diğer becerilerden farklı olduğunu göstermektedir. Diğer dört beceri ise akıcılık puanlarını anlamlı olarak yordamamıştır.

3.6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Yaratıcı Düşünme Becerisini ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisini ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Yaratıcı düşünme becerilerinin ve alt boyutlarının yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Orijinallik	Sabit	.48	.083	-	5.84	.00	-	-
	Eleştirel düşünme	.08	.014	.321	6.19	.00	.32	.32
R=.32	R²=.10	F_(1,331)=38.37	p<.001	Durbin-Watson=1.59				
İraksak düşünme	Sabit	.77	.065	-	11.97	.00	-	-
	Eleştirel düşünme	.10	.011	.476	9.83	.00	.47	.47
R=.47	R²=.22	F_(1,331)=96.67	p=.001	Durbin-Watson=1.56				
Ayrıntılama	Sabit	1.31	.060	-	21.73	.00	-	-
	Eleştirel düşünme	.04	.010	.243	4.54	.00	.24	.24
R=.24	R²=.05	F_(1,331)=20.682	p=.001	Durbin-Watson=1.84				
Akıcılık	Sabit	.38	.044	-	8.67	.00	-	-
	Eleştirel düşünme	.04	.007	.297	5.65	.00	.29	.29
R=.29	R²=.08	F_(1,331)=31.92	p<.001	Durbin-Watson=1.69				
Yaratıcı düşünme	Sabit	2.96	.15	-	19.13	.00	-	-
	Eleştirel düşünme	.28	.02	.510	10.85	.00	.51	.51
R=.51	R²=.26	F_(1,331) =117.80	p<.001	Durbin-Watson=1.64				

Tablo 51'e göre eleştirel düşünme becerisinin, orijinallik boyutunu yordamasını incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, $F=38.37$, $p<.00$, $R^2=.10$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, eleştirel düşünme becerisinin, orijinallik puanlarının varyansının %10'unu açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmış ve test sonucu 1.59 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin, orijinallik puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, orijinallik boyutu üzerindeki önemi .32 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 51'e göre eleştirel düşünme becerisinin, ıraksak düşünme boyutunu yordamasını incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, $F=96.67$, $p<.00$, $R^2=.22$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, eleştirel düşünme becerisinin, ıraksak düşünme puanlarının varyansının %22'sini açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmış ve test sonucu 1.56 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin, ıraksak düşünme puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, ıraksak düşünme üzerindeki önemi .47 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 51'e göre eleştirel düşünme becerisinin, ayrıntılama boyutunu yordamasını incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, $F=20.68$, $p<.001$, $R^2=.05$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, eleştirel düşünme becerisinin, ayrıntılama puanlarının varyansının %5'ini açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmış ve test sonucu 1.84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin, ayrıntılama puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı

belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, ayrıntılama boyutu üzerindeki önemi .24 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 51'e göre eleştirel düşünme becerisinin, akıcılık boyutunu yordamasını incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, $F=31.92$, $p<.001$, $R^2=.08$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, eleştirel düşünme becerisinin, akıcılık puanlarının varyansının %8'ini açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmış ve test sonucu 1.69 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin, akıcılık puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, akıcılık boyutu üzerindeki önemi .29 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 51'e göre eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisini yordamasını incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, $F=117.80$, $p<.00$, $R^2=.26$ değerleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerileri puanlarının varyansının %26'sını açıkladığını göstermektedir. Gerçekleştirilen analizin uyumunu değerlendirmek için Durbin-Watson testi uygulanmış ve test sonucu 1.64 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyon olmadığını ve hata terimlerinin bağımsız dağıldığını göstermektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisi puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki önemi .51 olarak tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1. Sonuç ve Tartışma

4.1.1. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ölçeğin toplamında ortalamanın üzerinde iken tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutunda ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri boyutları içerisinde en yüksek ortalamanın tanımlama en düşük ortalamanın ise açıklama boyutunda olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ortalamanın üzerinde sadece tanımlama becerilerinin olması ve açıklama boyutunun en düşük seviyede olmasından hareketle de öğrencilerin okudukları metni tanımlayabildikleri ama açıklamada yani ifade etmede sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bakır ve Eğmir'in (2022) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalar (Akçay, 2023; Kandemir ve Eğmir, 2020; Karaçam, 2020; Uyar, 2023; Yıldırım, 2019) bulunduğu gibi düşük olduğu araştırmalar da (Akar, 2007; Bakan, 2010; Sur, 2020, Yaman ve Cevher 2008; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Salsal Araz, 2013; Özcan, 2017, Bağcı, 2019) mevcuttur. Bu araştırmada; tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutları ortalamanın altında iken Köksal ve Çöğmen'in (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları da yüksek olmakla birlikte alt boyutlardan en yüksek ortalamanın çıkarım en düşük ortalamanın ise değerlendirme boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin bu farklılıkların örneklemelerden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Mevcut araştırmaların çoğunluğunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ortalamanın altında olmasından, bu araştırmada ise eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının ortalamanın altında olmasından hareketle ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarına odaklanarak geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet açısından ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çıkarım, açıklama ve değerlendirme boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde İncirkuş'un (2021) araştırmasında ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin toplamı ile tanımlama, yorumlama, çıkarım, analiz ve değerlendirme boyutlarındaki puan ortalamalarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, varsayım ve açıklama boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle iki çalışmada ortak olan açıklama boyutunda kız ve erkek öğrencilerin benzer özelliklere sahip olmasına karşın kız öğrencilerin yorumlama ve analiz becerilerinin erkeklere göre daha iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çeşitli çalışmalarda da kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre manidar düzeyde farklı olduğu ortaya konulmuştur (Köksal ve Çöğmen, 2018; Yıldırım, 2019). Buna karşın Karaçam'ın (2020) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre benzer özelliklere sahip olduğunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Akçay, 2023; Hakkoç, 2023). Bu sonuçlardan hareketle erişilen çalışmaların çoğunda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği, kızların daha eleştirel düşünme becerilerini daha etkin kullandığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin toplamı ile ölçeğin tüm boyutlarında yaş değişkeni açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Boyacı'nın (2022) ve Emir'in (2012) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Ankaralıgil'in (2020) araştırmasında yaş değişkeninin kendine güven alt boyutu haricinde eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmektedir. Kendine güven alt boyutunda ise 14 yaş ve üzeri olanların 13 yaş ve altında olanlara göre eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların çoğunda yaş değişkeninin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etki açığa çıkarmadığı

bunun ise beklenen bir sonuç olmadığı çünkü yaşa bağlı olarak düşünme becerilerinin gelişimi beklenmektedir. Mevcut araştırmaların çoğundan hareketle ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde yaş değişkeninin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin toplamı ile ölçeğin tüm boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyi değişkeni eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Benzer şekilde Hakkoz'un (2023) ve Uyar'ın (2023) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın İncirkuş'un (2021) araştırmasında sınıf düzeyine göre öğrencilerin analiz, yorumlama, açıklama, çıkarım, değerlendirme, varsayımda bulunma ve eleştirel düşünme toplam puan ortalamasında anlamlı farklılık görülürken, tanımlama boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Köksal ve Çöğmen'in (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yorumlama boyutu dışındaki tüm boyutların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. İlgili araştırmada 8. sınıftakilerin çıkarım, değerlendirme ve açıklama boyutlarındaki ortalamaları 6 ve 7. sınıftakilere göre daha yüksek, öz düzenlemede boyutunda ise düşük olduğu belirlenmiştir. Yıldırım'ın (2019) araştırmasında ise 8. sınıftaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin 7. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların bazılarında sınıf düzeyi etkili bir değişken iken bazılarında bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Mevcut koşullarda sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi beklenmektedir. Sınıf düzeyine göre bu farklılığın açığa çıkışında verilen eğitimin yanı sıra okulların farklılıklarının da etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin toplamı ile tanımlama ve açıklama boyutunda anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların hiç öğrenim görmemişlerden; tanımlama boyutunda ilkokul ve lise mezunu olanların hiç öğrenim görmemişlerden; açıklama boyutunda ise ilkokul mezunu olanların hiç öğrenim görmemişlerden, lise mezunu olanların ise ilkokul, ortaokul ve hiç öğrenim görmemişlerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği

belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle anne eğitim düzeyi arttıkça tanımlama ve açıklama becerilerine ilişkin puanların arttığı söylenebilir. Bununla birlikte temel eğitim seviyesinin üzerinde eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının açıklama becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Yorumlama, analiz, çıkarım, varsayım ve değerlendirme boyutunda ise anne eğitim düzeyi açısından benzer özelliklere sahip oldukları bu boyutları etkileyen başka değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Mete'nin (2021) ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada anneleri okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanların; anneleri ortaokul, lise ve lisans mezunu olan annelere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altan'ın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada annelerinin eğitim durumu lisans olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, annelerinin eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha yüksektir. Akçay'ın (2023) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada anneleri lise mezunu olanların, anneleri ilkokul mezunu olanlara göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Boyacı'nın (2022) araştırmasında ise annelerinin eğitim durumu yüksek öğretim olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin; annelerinin eğitim durumu okuryazar olmayan, okuryazar olan, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2019) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada annelerinin eğitim durumu lise ve üzeri olanların eleştirel düşünme becerilerinin, annelerinin eğitim durumu ilkokul ve okuryazar olmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtilmektedir. Bağcı (2019) anneleri ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan ortaokul öğrencilerinin düşünme becerilerinin, anneleri okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında erişilen bu araştırmalardan hareketle tüm çalışmalarda anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda anne eğitim düzeyine göre farklı sonuçlara ulaşılsa da anne eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri artmaktadır. Özellikle anne eğitim seviyesinin lise ve üzeri olmasının bu sonuçları farklılaştırıcı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Araştırmaların sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde eleştirel

düşünme becerilerinin artışında annenin eğitim seviyesinin yüksek oluşunun önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım boyutunda baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların ilkokul mezunu olanlardan, lise mezunu olanların da öğrenim görmemişlerden; tanımlama boyutunda lise mezunu olanların ilkokul mezunu olanlar ve öğrenim görmemişlerden; yorumlama boyutunda lise mezunu olanların ilkokul mezunu olanlardan; analiz boyutunda ise ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme becerileri ile tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım becerilerinin baba eğitim düzeyi arttıkça geliştiği; çıkarım, açıklama ve değerlendirme boyutları açısından ise eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Uyar'ın (2023) araştırmasında babaları lisans mezunu olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, ilkokul mezunu olanlara göre; Altan'ın (2020) araştırmasında ise babaları üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akçay'ın (2020) araştırmasında babaları ön lisans ve üniversite mezunu olan öğrencilerin düşünme becerilerinin, babaları ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bağcı'nın (2019) araştırmasında ise babaları ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin düşünme becerilerinin, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtilmektedir. Ekici'nin (2022) araştırmasında da babaları ilköğretim mezunu olan katılımcıların eleştirel düşünme becerileri, babaları lise ve lisans mezunu olan katılımcılara göre daha düşüktür. Bu sonuçlardan hareketle erişilen tüm araştırmalarda baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu, bu etkide ise özellikle babaların lisans ve lisans üstü eğitim seviyesinde olmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde daha önemli bir farkla öne çıktığı ve baba eğitim seviyesinin lisans düzeyinde oluşunun eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kardeş sayısı açısından ölçeğin toplamı ile açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında tek çocukların 3 kardeş ile 4 ve üzeri kardeşli olanlardan, 2 kardeşli olanların ise 4 ve üzeri kardeşli olanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Açıklama boyutunda tek çocukların 2 kardeş ile 4 ve üzeri kardeşe sahip olanlardan, varsayım boyutunda tek çocukların 2 ve 3 kardeşe sahip olanlardan, değerlendirme boyutunda olanların ise tek çocukların 3 kardeş ile 4 ve üzeri kardeşe sahip olanlardan daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle tek çocuk olanların eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin alt boyutları olan açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarındaki puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kardeş sayısının artışına bağlı olarak eleştirel düşünme becerileri ile açıklama, varsayım ve değerlendirme becerilerinin azaldığı söylenebilir. Tanımlama, yorumlama, analiz ve çıkarım boyutlarındaki puan ortalamaları ise kardeş sayısına göre benzer özelliklere sahiptir. Bu bulgulardan hareketle tek çocuk olmanın ya da çocuk sayısının az oluşunun daha özenli yetiştirilme ve sunulan imkanların çeşitliliği açısından olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir. Özalp ve Durmuşoğlu'nun (2023) araştırmasında kardeş sayısına göre bağımsız karar verme, duygular, kararlı olma ve zorlama eleştirel düşünme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken eleştirel düşünme ölçeğinin toplamı ile açıklama, yorumlama, çıkarımda bulunma, değerlendirmede boyutlarında kardeşi olmayanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmaların yanı sıra Özyurt vd. (2018) ile Mete'nin (2021) araştırmasında kardeş sayısının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle kardeş sayısının etkili olduğu çalışmaların yanı sıra etkili olmadığını ortaya koyan çalışmaların da olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmanın özellikle çok çocuklu aileleri kapsamamasından hareketle kardeş sayısının artmasının eleştirel düşünme becerileri üzerinde azaltıcı bir etki açığa çıkardığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin değişken açısından ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin kaçınıcı çocuk oldukları eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir

değişken değildir. Benzer şekilde Yıldız, Topuz ve Gürten'in (2017) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puan ortalamaları, kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özyurt vd. (2018) araştırmasında ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin analiz boyutunda kardeş sırası 1 ile 2 olanlar, 1 ile 3 olanlar arasında kardeş sırası 1 olanların lehine; çıkarım boyutunda kardeş sırası 1 ile 3 olanlar arasında kardeş sırası 1 olan ve 2 ile 3 olanlar arasında kardeş sırası 2 olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği, değerlendirme boyutunda ise kardeş sırası açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar kardeş sırasına ilişkin araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermekle birlikte araştırmaların çoğunluğunda kardeş sırasının etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Benzer şekilde alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda da (Ekici, 2022; Kartal, 2012; Özdemir, 2005; Tümkiye ve Aybek, 2008) öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ve aylık gelirleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Uyar'ın (2023) ve Bağcı'nın (2019) araştırmasında ise aylık gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri aylık geliri düşük olanlara göre daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmaların çoğunda aylık gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri Türkçe dersi akademik başarı puanına göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamında Türkçe dersi akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin diğer puanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bununla birlikte akademik başarı puanı düştükçe eleştirel düşünme becerilerinin azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında akademik başarı puanı 1 olan öğrencilerin ortalamalarının diğer akademik başarı puanlarına sahip olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutlarında akademik başarı puanının

yüksek oluşunun etkili bir değişken olduğu ve akademik başarı puanı arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Mete'nin (2021) ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada Türkçe dersi akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, Türkçe dersi akademik başarı puanı 5'in altında olan öğrencilere göre daha yüksektir. Uyar'ın (2023) araştırmasında ise not ortalaması 80 ile 100 arasında olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin not ortalaması 70 ve altında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Akbıyık ve Seferoğlu'nun (2006) araştırmasında ise eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri düşük olan öğrencilere göre akademik başarıları daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde Türkçe dersi akademik başarısının etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bu sebeple Türkçe dersindeki çalışmalarda, akademik başarıya ilişkin bu sonucu da dikkate alarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirici çalışmalara bu bakış açısıyla odaklanılması gerektiği söylenebilir. Nitekim Güzel'in (2022) araştırmasında içerik temelli eleştirel düşünme becerileri eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını artırdığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar erişilen tüm araştırmalarda Türkçe dersi akademik başarısının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı, eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Benzer şekilde Eğmir ve Ocak (2017) ile Cevher'in (2008) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın Akçay'ın (2023) araştırmasında kitap okuma sıklığı ayda bir olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin hiç kitap okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetgin'in (2020) araştırmasında ise ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri; ayda 1, 2 ve 3 kitap okuyan öğrencilere göre yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Mevcut koşullarda kitap okuma sıklığına bağlı olarak oluşan bilgi artışının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken

olması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırma sonuçlarından hareketle ortak bir fikir birliğine varılamadığı bu durumun da okunan kitaplardan, kullanılan okuma yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sebeple özellikle okuma sürecinde eleştirel okuma kazanımlarını dikkate alan yöntem ve stratejilere dayalı okuma çalışmalarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve çıkarım boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve çıkarım boyutlarında genel olarak 21 ve üzeri kitap okuyanların 1-5 ile 6-10 arası kitap okuyanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle yıl içerisinde okunan kitap sayısının artışının eleştirel düşünme becerilerinin toplamında etkili bir değişken olduğu ancak yıl içerisinde okunan kitap sayısının; açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun da okuma sürecinde kullanılan yöntemlerin ve stratejilerin etkilerinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Çünkü mevcut kitapların sınıf içinde değerlendirilmesi yoluna gidilmesinin bu becerilerin gelişiminde etkili olacağı öngörülmektedir. Nitekim Yıldırım'ın (2019) ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada yılda 5 ve daha az kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yılda 6 ve üzeri kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Akkaya, İşçi ve Kırmızı'nın (2018) çalışmasında ise yılda 21 ve üzerinde kitap okuyan katılımcıların hiç kitap okumayan ve 1-5 arası okuyan katılımcılara göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu ve bununla birlikte yılda okunan kitap sayısının artmasının eleştirel düşüncüyü de artırdığı belirtilmiştir. Balkın'ın (2020) çalışmasında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; bir yıl içerisinde 16 ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin, 10 ve daha az kitap okuyanlara göre eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Güler ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da yıl içerisinde okunan kitap sayısı artış gösterdikçe eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır. Durmuş'un (2012) çalışmasında ise bir yıl içerisinde 6 ile 20 arası kitap okuyan öğrencilerin, yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilere göre meraklılık ve kendine güvenin yanında

analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle yıl içerisinde okunan kitap sayısının artışı, eleştirel düşünme becerilerini gelişimi üzerinde etkili olduğu bu sebeple öğrencilerin yıl içerisinde okuyacakları kitaplarda daha planlı bir yaklaşımın izlenmesinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Bununla birlikte yıl içerisinde okunan kitap sayısının bu araştırmada açıklama ve değerlendirme boyutunda etkili olmamasına ilişkin sonuçtan hareketle de yapılacak okuma çalışmalarının düzenlenmesinde bu alt becerilerin gelişimini destekleyecek etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine göre ölçeğin toplamı ile analiz ve çıkarım boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamı ile analiz ve çıkarım boyutunda genel olarak haftalık 100 sayfa ve üzeri okuyanların 0-25 ile 26-50 sayfa arasında okuyanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle haftalık okunan sayfa sayısının artışı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile analiz ve çıkarım becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmektedir. Buna karşın tanımlama, yorumlama, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında ise haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinin benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Mete'nin (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırma da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, okuma düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Sur'un (2020) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada da haftalık okunan sayfa sayısı artış gösterdikçe öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Bu araştırmalardan okuma materyalinin sayfa sayısının artışı, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu o sebeple yapılacak eleştirel okuma çalışmalarında okuma niceliğinin de önemli olduğu dikkate alınmalıdır.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin müzik aleti çalma değişkenine göre ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama ve analiz boyutunda müzik aleti çalanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle müzik aleti çalmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tanımlama, yorumlama ve analiz becerilerini geliştiren bir etkiye sahip olduğu

söylenbilir. Çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme boyutlarında ise müzik aleti çalma durumu açısından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenbilir. Kokkidou'nun (2013) araştırmasında müzik eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği; Şentürk'ün (2014) araştırmasında ise katılımcıların çalgı performansları ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu durumun da müziğin sistematik bir düşüncü ortaya koyan yapısından kaynaklandığı söylenbilir. Bu durumun açığa çıkışında gerek müzik dinleme gerekse müzik aleti çalmanın da etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalardan hareketle özellikle seçilecek müziklerin içeriğinin eleştirel düşünmeyi geliştirici sözlerden oluşmasının daha etkili sonuçlar oluşturmaya katkı sağlayacağı söylenbilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri resim yapma değişkenine göre ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, varsayım ve analiz boyutunda resim yapanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle resim yapmanın ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile tanımlama, yorumlama, varsayım ve analiz becerilerini geliştirdiği söylenbilir. Ancak yorumlama, çıkarım, açıklama ve değerlendirme boyutlarında ise resimle uğraşan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Velde'ye (2024) göre, sanatçılar resim yaparken eleştirel düşünceyi kullandıklarını ifade etmektedir. Bir resmin iyi bir şekilde tamamlamanın zorluğunun, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin çoğunun kullanmalarını gerektirmektedir. Bir tablonun geliştirilmesi için fikirleri veya kavramları analiz etme, tablonun önemli kısımlarını yorumlayıp bunları tablodaki anlamımı başkalarına aktarabilmek için kullanılması gerekmektedir (Velde, 2024). Alan yazında bu konuda bir araştırmaya erişilmemekle birlikte sanatsal bir faaliyet olan resim çalışmalarıyla destelenecek eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı söylenbilir.

Müzik ve resimle meşgul olmanın ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile tanımlama, analiz ve yorumlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bu bulgulardan hareketle ise sanatsal faaliyetlerin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenbilir. Eleştirel düşünme,

özüm üreterek yorum ve yargılarda bulunmaya, olayları açıklamaya, insanları anlamaya yardımcı olmaktadır. Sanat hem gözleme dayanması, eleştiriyi kullanması hem de aşamalarında sıklıkla eleştirilmeye olanak sağlaması nedeniyle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Demirel ve Buyurgan, 2017). Taşkesen'in (2019) araştırmasında da resim ve müzik bölümü öğrencilerinin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında resim bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin müzik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu resim ve müziğin farkını ortaya koymakla birlikte bu çalışmada her iki sanatsal faaliyetin de varlığın tanımlanması, analiz ve yorumlanması açısından etkili olduğu bu sebeple yapılacak eleştirel düşünme çalışmalarının sanatsal faaliyetlerle de desteklendiğinde daha olumlu sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin spor yapma değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin spor yapmaları eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Buna karşın Mete'nin (2021) ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin spor yapma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, spor yapmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ekici'nin (2022) araştırmasında ise spor yapan katılımcıların eleştirel düşünme becerileri spor yapmayanlara göre daha yüksektir. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme becerileri spor yapma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, 2 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların eleştirel düşünme becerileri hiç spor yapmayan katılımcılara göre daha yüksektir. Alan yazında yapılan çalışmalardaki farklılıklara rağmen beden zihinle birlikteliğinden hareketle spor yapmaya bağlı olarak bedendeki hareketler değişimin de eleştirel düşünme üzerinde etkili olabileceğine ilişkin sonuçlara erişildiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama ve açıklama boyutunda sanatsal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde tanımlama boyutunda sinemaya gidenlerin puanları resim, müzik, gezi ve hiçbir etkinliğe katılmayanlar ile müzik etkinliklerine katılanların ise resim etkinliklerine katılanlar ve hiçbir etkinliğe katılmayanlara göre daha yüksektir.

Yorumlama boyutunda ise sinemaya gidenlerin ve gezilere katılanların resim etkinliklerine katılanlara göre daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Açıklama boyutunda ise tiyatroya gidenlerin resim etkinliklerine, gezilere gidenlere ve hiçbir etkinliğe katılmayanlara; sergiye gidenler resim ve geziye gidenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme boyutunda ise müzik ve tiyatroya gidenlerin puan ortalamaları resim etkinliklerine katılanlara ve hiç etkinliğe katılmayanlara göre daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle sinema ve müzik etkinliklerinin tanımlama, sinema etkinliklerinin yorumlama, tiyatro etkinliklerinin açıklama becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu eleştirel düşünme becerilerinin bütün olarak gelişiminde ise tiyatro ve müzik etkinliklerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durumda tiyatronun gösterme esasına dayalı bir sanat dalı olmasının etkisi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu becerilerin gelişiminde sinema ve müziğin ön plana çıkmasında günümüzde gittikçe gelişen sinema ile televizyonun etkisi buna bağlı olarak gözün iktidara geçmesiyle görsel okuryazarlığın etkisinin artışı olarak değerlendirilebilir. Buna karşın kültürel ve sanatsal etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin analiz, çıkarım, varsayım, değerlendirme boyutunda anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Karaçam (2020) ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sanata ilgi duyma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sanata ilgisi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sanata ilgisi düşük ve orta olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tiyatro ve sinemaya giden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin tiyatro ve sinemaya gitmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtilmektedir. Karadağlı'nın (2016) araştırmasında bireylerin kültürel, eğitsel ve sanatsal faaliyet olanaklarına sahip olmaları ve kültürel, eğitsel ve sanatsal faaliyetlere katılım göstermelerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir. Alan yazından elde edilen bu sonuçlar sanatla ilgili eğitimin ifade ediciliği ve bilişsel yetenekleri teşvik ederek eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Bastaban, 2024'n akt. Lukaka, 2023). Çünkü sanatın eleştirel düşünme başta olmak üzere deneme yanılma, risk alma, analiz, analitik muhakeme gibi bilişsel süreçlerde etkili olduğu (Bastaban, 2024'ten akt. Lukaka, 2023) bu etkinin de düşünme süreçlerinin gelişimine

tesir ettiđi bu sebeple eleřtirel dűřünme becerilerinin geliřiminde sanatsal faaliyetlerden yararlanılmasının gerekli olduđu řöylenebilir.

Ortaokul ۆđrencilerinin eleřtirel dűřünme becerilerinin gűnlűk internet kullanım řuresi aćısından ۆlçeđin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve aćıklama boyutunda anlamlı bir etki oluřturduđu belirlenmiřtir. ۆlçeđin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz ve aćıklama boyutunda gűnlűk internet kullanım řuresi 4-6 saat arasında olanların hić kullanmayanlara, 1 saatten az kullananlara 1-3 saat arası kullananlar aćısından saat düzeyinin artıřına bađlı olarak ۆđrencilerin eleřtirel dűřünme becerileri ve bu alt boyutlarının geliřtiđi řöylenebilir. Bununla birlikte ۆlçeđin toplamı ile tanımlama ve analiz boyutunda 7 saat ve űzeri internet kullananlara göre 1-3 saat arası internet kullananların eleřtirel dűřünme becerileri ve eleřtirel dűřünme becerilerinin boyutlarına ait puanlarının daha yűksek olduđu belirlenmiřtir. Bu bulgulardan hareketle 7 saatin űzerine ćıkan internet kullanım řuresinin eleřtirel dűřünme becerilerinin geliřiminde etkili olmadıđı řöylenebilir. Bununla birlikte eleřtirel dűřünme becerilerinin varsayım, deđerlendirme ve ćıkarım boyutları aćısından internet kullanım řuresine göre benzer ۆzelliklere sahip olduđu řöylenebilir. ۆzgűn (2019) gerćekleřtirdiđi arařtırmaya göre, sosyal medya platformlarında zaman gećirmenin eleřtirel dűřünme becerilerinde anlamlı farklılařma oluřturduđu, bu farklılařmanın da bűyűkten kűűűe 3-5 saat, 1-3 saat, 0-1saat, 7+ saat olarak sıralanmaktadır. Li'nin (2023) arařtırmasında da sosyal medya kullanım řuresinin eleřtirel dűřünme eđilimi ve eleřtirel dűřünme eđiliminin alt boyutlarından ۆzgűven űzerinde orta düzeyde, eleřtirel dűřünme eđiliminin boyutlarından dođruyu arama, analitik ve meraklılık űzerinde ise dűřűk düzeyde anlamlı etkileri olduđu belirlenmiřtir. İlgili arařtırmada ayrıca sosyal medya kullanım řuresinin artmasıyla birlikte ۆđrencilerin dođruyu arama, analitik ve meraklılık düzeylerinin ۆnemli ۆlűűde arttıđını, ancak ۆzgűvenlerinin ۆnemli ۆlűűde azaldıđı bu sebeple ۆđrencilerin internetten bilgi edinirken daha eleřtirel olmalarına ihtiyać olduđunu gűstermektedir. Alan yazındaki arařtırmalar bűtűn olarak deđerlendirildiđinde internet kullanım řuresinin eleřtirel dűřünme becerileri űzerinde etkili olduđu, ancak internetin ařırđı kullanımında eleřtirel dűřünme becerilerinin daha aktif kullanımının sađlanması ۆnemli olduđu řöylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi açısından çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerilerinin gelişiminde etkili bir değişken olmadığı buna karşın ölçeğin toplamı ile tanımlama, yorumlama, analiz becerileri açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde günlük 1 saatten az ya da 1-3 saat arası kullananların hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sosyal medyanın sınırlı sürede kullanımın hiç kullanmama ya da 3 saat üzeri kullanmanın eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımında belli bir sınırlama getirilerek bu kullanımın düzenlenmesinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde daha etkili sonuçlar açığa çıkaracağı söylenebilir. Nitekim Kesici'nin (2021) araştırmasında da okuldaki dersler üzerine araştırma yapma, gündemi takip etme, ilgili konularda araştırmalar yapma gibi boyutlarda sosyal medya kullanımının eleştirel düşünme becerilerini pozitif yönde etkilediği, hobi amaçlı sosyal medya kullanımının ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Shieh ve Nasongkhla'nın (2024) araştırmasında sosyal ağ sitelerini kullanma motivasyonu ile eleştirel düşünme arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, bilgi ve öğrenmede daha iyi performansla sahip öğrencilerin eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerinin kullanımında daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmada eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal medyanın kullanımında zaman sınırlaması getirilmesinin ve bu kullanımın bir amaca yönelik olarak yapılmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlikler açısından ölçeğin toplamı ile analiz boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. Bu farklılıklar incelendiğinde internette araştırma yapmak, film izlemek, video izlemek ve sosyal medyada gezinmenin, internette vakit geçirmeme ve bilgisayar oyunu oynamaya göre eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Analiz boyutunda ise araştırma yapma, film izleme ve video izlemenin, internette vakit geçirmeme ve bilgisayar oyunu oynamaya göre analiz becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Buna

göre internette amaçlı yapılan araştırmaların yanı sıra film ve video gibi çok katmanlı okuryazarlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerinin gelişiminde daha etkili faaliyetler olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle internette yapılacak bilinçli etkinliklerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanacağı söylenebilir. Öğrencilerin internette en çok yapılan etkinliklerin ise tanımlama, yorumlama, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle de internetteki mecraların analiz becerisi üzerinde daha etkili olduğu bu etkinin açığa çıkışında da internetin çoklu bir ortam olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Bremer ve Siebelink (2020) yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinlik değişkenlerinden video izlemenin eleştirel düşünme ile doğrudan bir ilişkisinin olmadığını ancak bireylerin videolara yapılan yorumları eleştirel bir şekilde gözlemlene eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. İlgar ve arkadaşlarının (2010) araştırmasına göre akılcı düşünme, bilgileri sorgulama, kendini geliştirme, düşünceleri düzene koyma ve metotlu çalışma becerileriyle ilişkili olarak ödev yapan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları, ödev yapmayanlara göre daha yüksek bulmuştur. Wu (2008) yüksek motivasyon ile internette araştırma yapmanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Akbıyık ve arkadaşları (2011) eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilere göre daha fazla film izlemeyi tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle internette en çok yapılan film izleme, video izleme ve sosyal medyada gezinme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ancak bu gelişimin bilinçli ve planlı bir şekilde yapılırsa bu gelişime katkı sağlanacağı söylenebilir.

4.1.2. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin ölçeğin toplamında ortalamının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da benzer şekilde ortaokul (Ay, 2021; Öztürk, 2021; Sur, 2020) ve ilkokul öğrencilerinin (Yenilmez ve Çalışkan, 2011) yaratıcı düşünme düzeylerinin yüksek ve orta düzeyde (Öztürk, 2013; Reyhan, 2018) olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu

söylenebilir. Sonuçlar boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri orijinallik, iraksak düşünme, ayrıştırma ve akıcılık boyutunda ortalamanın altında olmakla birlikte en yüksek ortalamanın ayrıştırma en düşük ortalamasının ise akıcılık boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öztürk'ün (2021) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin alt boyutlar açısından en yüksek ortalama akıcılık, sonrasında orijinallik ve en son olarak esneklik boyutunun geldiği belirlenmiştir. Ay (2021) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut akıcılık iken ardından esneklik ve son olarak orijinallik alt boyutu geldiğini belirtmektedir. Sur'un (2020) araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin boyutlar açısından en yüksek ortalamaya esneklik sahip iken sonrasında akıcılık boyutunun geldiği en düşük ortalamanın ise orijinallığe ait olduğu belirtilmektedir. Öztürk'ün (2013) araştırmasında ise ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin en yüksek ortalaması detaylandırma beraberinde orijinallik, akıcılık boyutuna ait iken en düşük ortalama da esnekliğe aittir. Görgen ve Karaçelik'in (2009) araştırmasında ise en yüksek ortalama akıcılık boyutuna ait iken orijinallik ve esneklik puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğunu belirtilmektedir. Sonuçlar boyutlar açısında değerlendirildiğinde ise sadece Öztürk'ün (2013) araştırmasının bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ve öğrencilerin detaylandırma boyutunun yüksek olmasına ilişkin sonuçların benzeştiği söylenebilir. Ancak bunun dışındaki araştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarının sıralandırılmasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu araştırmalardan hareketle yaratıcılığın en önemli boyutlarından biri olan ve yaratıcı bir ürünü diğerlerinden ayıran en önemli özellik olan orijinallik boyutunun ortalamasının genellikle düşük olduğu söylenebilir. Sonuçlar bütün olarak değerlendirdiğinde ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin genellikle ortalamanın üzerinde olduğu ancak her ne kadar bu potansiyele sahip olursa da kullanılmadığı zaman bireyin orijinalliğinin açığa çıkmadığı söylenebilir. Bu sebeple ortaokul düzeyinde yapılacak çalışmalarda yaratıcı düşünme becerilerini açığa çıkarıp bu becerilerin somutlaştırılmasına katkı sağlayacak etkinliklere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri cinsiyete göre ayrıştırma boyutunda manidar düzeyde farklılık göstermezken ölçeğin toplamında, orijinallik,

ıraksak düşünme ve akıcılık boyutunda kız öğrenciler lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Barışık'ın (2019) ve Reyhan'ın (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tatlı'nın (2017) araştırmasında ise sadece akıcılık boyutunda kızların yaratıcı düşünme becerilerinin manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın alan yazında yapılan araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Ay, 2021; Sur, 2020; Taşdemir, 2022). Yapılan araştırmalardan hareketle cinsiyetin etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar yanında etkili olmadığını da koyan araştırmalar olduğu bu konuda net bir söylemin mümkün olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmadan hareketle de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yaratıcı, orijinal, ıraksak ve akıcı düşündükleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri yaş düzeylerine göre ölçeğin toplamı ve orijinallik, ayrıntılama, ıraksak düşünme ve akıcılık boyutlarında benzer özelliklere sahiptir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ve alt boyutlarında yaş değişkeninin belirleyici bir role sahip olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Ay'ın (2021) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; Telligöz'ün (2019) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları olan yaratıcılık, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirmenin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın Öncü (2003) araştırmasında yaratıcı düşünme becerilerinin akıcılık, esneklik, orijinallik boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; 14 yaşındaki katılımcıların akıcılık, esneklik, orijinallik boyutlarındaki ortalamalarının 12 ve 13 yaşındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Mevcut koşullarda yaratıcı düşünme becerilerinin yaşa bağlı olarak gelişmesi beklenirken yapılan araştırmaların çoğunluğunda yaşa bağlı olarak bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle yapılacak çalışmalarda yaşa bağlı olarak gelişim düzeylerini destekleyecek etkinliklerle bu becerinin gelişime katkı sağlanacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri sınıf düzeyi değişkeni açısından orijinallik boyutunda anlamlı farklılık göstermezken ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin toplamı açısından bulgular incelendiğinde sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak yaratıcı düşünme ve akıcılık, ıraksak düşünme, ayrıntılama becerilerinin geliştiği söylenebilir. ıraksak düşünme boyutu açısından ise 7. ve 8. sınıf düzeyinin ortalamaları 6. sınıf düzeyine; ayrıntılama boyutu açısından ise 5. ve 7. sınıftakilerin ortalamaları 6. sınıftakilerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Yaratıcı düşünme becerisinin orijinallik boyutunda sınıf düzeyi etkili bir değişken olmamakla birlikte diğer boyutlarda 7. ve 8. sınıfın ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durumu da bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yaş grubunun soyut düşünme becerilerinin gelişim evresine denk gelmesiyle açıklanabilir. Işık vd. (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutlarından akıcılık, esneklik ve orijinallik puan ortalamalarının da anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini belirtilmektedir. Bu iki araştırmanın sonuçları sadece orijinallik boyutunda farklılık göstermektedir. Tatlı'nın (2017) araştırmasında ise yaratıcı düşünme orijinallik alt boyutunda 5 ile 6. sınıflar arasında, ıraksak düşünme alt boyutunda 5 ile 8. sınıflar ve 7 ile 8. sınıflar arasında, ayrıntılama alt boyutunda 5 ile 6 ve 8. sınıflar, 6 ile 7. sınıflar arasında, toplam ölçek bazında ise 5 ile 8. sınıflar, 6 ile 7. sınıflar, 7 ile 8. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri yükselmektedir. Bu araştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sınıf düzeyinin ve özellikle de ortaokul düzeyinde soyut düşünme becerilerinin gelişim evrelerinin etkili bir şekilde öne çıktığı söylenebilir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi arttıkça yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir (Görgeç ve Karaçelik, 2009; Taşdemir, 2022). Buna karşın Barışık'ın (2019) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için yapılacak çalışmalarda kritik sınıf düzeylerindeki çalışmaların ilgili alt boyutlara ilişkin sonuçlar dikkate alınarak düzenlenmesinin bu becerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte orijinallik

boyutunda sınıf düzeyine ilişkin herhangi bir farklılık olmaması sınıf düzeylerine göre yapılacak çalışmalarda orijinallik boyutunu öne çıkaracak çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahiptir. Bu bulgulardan hareketle anne eğitim düzeyinin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutlarında manidar bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Taşdemir'in (2022) araştırmasında öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Öztunç'un (1999) araştırmasında ise anneleri ön lisans mezunu olan çocukların, anneleri okuma yazma bilmeyen, ilk ve ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte anneleri lise mezunu olan çocukların, anneleri ortaokul mezunu olanlara göre, anneleri ortaokul mezunu olanların, anneleri ilkokul mezunu olanlara göre, anneleri ilkokul mezunu olanların, anneleri okuma yazma bilmeyenlere göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ay'ın (2021) araştırmasında annelerinin eğitim seviyesi lisans olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile akıcılık, esneklik, orijinallik alt boyutlarındaki puanlarının ortalamaları; annelerinin eğitim seviyesi ortaokul, ilkokul, okur yazar ve okur yazar olmayanlara göre daha yüksektir. Aynı çalışmada annelerinin eğitim seviyesi lise olanların akıcılık boyutundaki ortalamaları, annelerinin eğitim seviyesi ortaokul, ilkokul, okur yazar ve okur yazar olmayanlara göre daha yüksektir. Yapılan araştırmaların çoğunda anne eğitim seviyesinin artışı, yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından orijinallik, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahipken ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arttıkça yaratıcı düşünme becerileri ile ıraksak düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir. Bu artışta özellikle üniversite ve lise mezunu olanların bu becerilerine ilişkin ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Öztunç'un (1999) araştırmasında babaları ön lisans mezunu olan çocukların, babaları okuma

yazma bilmeyen, ilk ve ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte babaları lise mezunu olan çocukların, babaları ortaokul mezunu olanlara; babaları ortaokul mezunu olanların, babaları ilkokul mezunu olanlara; babaları ilkokul mezunu olanların, babaları okuma yazma bilmeyenlere göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın Ay'ın (2021) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi lisans olanların yaratıcı düşünme akıcılık, esneklik orijinallik alt boyutlarında ve yaratıcı düşünme becerileri toplamında babalarının eğitim seviyesi ortaokul, ilkokul, okur yazar ve okur yazar olmayanlara göre daha yüksek olduğu; babalarının eğitim seviyesi lise olanların yaratıcı düşünme akıcılık alt boyutunda, babalarının eğitim seviyesi ortaokul, ilkokul, okur yazar ve okur yazar olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim seviyesinin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koyan bu araştırmalara karşın Taşdemir'in (2022) ve Sur'un (2020) araştırmasında baba eğitim seviyesinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaların çoğunda baba eğitim seviyesi ve eğitim seviyesinin artışına bağlı olarak yaratıcı düşünme becerilerinin etkisinin arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri, kardeş sayısı açısından ölçeğin toplamı ile orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahiptir. Bu bulgulardan hareketle kardeş sayısı değişkeninin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutlarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşın Durukan ve Satılmış'ın (2021) araştırmasında kardeş sayısının yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı; tek kardeş olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin 2 kardeş olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ay'ın (2021) araştırmasında 2 kardeşe sahip olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin 1,3,4 ve daha çok kardeşe sahip olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztunç'un (1999) araştırmasında ise ailedeki az çocuklu ailelerde olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin çocuğu çok olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmada çok çocuklu ailelerin otoriteyi sağlayabilmek için daha çok katı tutum sergilemelerinin yaratıcı düşünceye engel teşkil ettiği; tek ya da az

çocuklu ailelerde ise daha esnek bir tutum sergilenmesi ve çocuklara daha fazla zaman ayrılmasının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği savunulmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunluğundan mevcut araştırmanın aksine kardeş sayısının yaratıcılığı etkileyen bir değişken olduğu, kardeş sayısının az oluşunun bu beceriyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri, kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin değişken açısından ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahipken orijinallik boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık incelendiğinde en büyük çocukların ortanca ve en küçük çocuklara göre daha orijinal düşünme becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Telligöz'ün (2019) araştırmasında tek ve iki kardeş olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, zenginleştirme düzeyleri 4 ve üzeri kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlara karşın Akkan'ın (2010) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin çocuk sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Benzer şekilde yapılan çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin kaçınıcı çocuk oldukları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Çelik vd., 2014; Midilli, 2019). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin kaçınıcı çocuk olduklarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin araştırma sonuçlarında ortak bir sonuca varılamadığı ancak en büyük çocuğun daha orijinal düşündüğü söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları üzerinde etkili bir değişken değildir. Benzer şekilde Akkan'ın (2010) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın Durukan ve Satılmış'ın (2021) araştırmasında ise ekonomik durumun yaratıcı düşünmeyi anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı, aile geliri yüksek olan öğrencilerin gelirleri düşük olan öğrencilere göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sur'un (2020) araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyi 2501-3500 olan öğrencilerin

yaratıcı düşünme becerilerinin, ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyi 1500-2500 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aile gelir düzeyinin artmasının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini yükselttiğini ifade etmektedir. Bulut'un (2022) araştırmasında ailelerinin aylık gelir düzeyi 3000 ile 5000 TL arası olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin, ailelerinin aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha az olanlara ve 5000 ile 7500 TL arası olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öztunç (1999) ise aylık gelir seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarına oranla yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmaların çoğunda mevcut araştırmanın aksine aylık gelir düzeyi yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin ailenin ekonomik düzeyine göre arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri Türkçe dersi akademik başarı puanına göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında, ıraksak düşünme ve akıcılık boyutundaki ortalamaları Türkçe dersi akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin diğer puanlara göre daha yüksek olduğu bununla birlikte akademik başarı puanı arttıkça yaratıcı düşünme becerilerinin, ıraksak düşünme ve akıcılık becerilerinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte orijinallik ve ayrıntılama boyutunda sadece akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin diğer akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sadece en yüksek nota sahip olanların daha orijinal ve akıcı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde akademik başarının, yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları açısından önemli bir değişken olduğunu göstermekte olup akademik başarı arttıkça yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Öztürk'ün (2021) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmaya göre, Türkçe başarı notu ile yaratıcı düşünme alt boyutlarından akıcılık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde; orijinallik boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde; esneklik boyutunda pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna karşın Durukan ve Satılmış'ın (2021) araştırmasında Türkçe dersi başarı notunun yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. İlgili araştırmalardan hareketle yaratıcı düşünme becerileri üzerinde Türkçe dersi akademik başarısının etkisi ile ilgili ortak

bir fikre varılamasa da araştırmaların çoğundan hareketle Türkçe dersi akademik başarısının yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı, yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Buna karşın alan yazında yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerinin bir ayda okunan kitap sayısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Sadık vd., 2023; Yetgin, 2020). Mevcut şartlarda okumanın yenileyici özelliğinden hareketle öğrencilerin yenilikçi düşünme becerileri olan yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Ancak ilgili araştırmalardan hareketle de bu konuda ortak bir fikre varılamamıştır. Bunun sebepleri arasında ilgili araştırmalardaki örneklemelerin okudukları kitaplar, okurken kullandıkları yöntemlerin etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre ıraksak düşünme ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahipken ölçeğin toplamı ile orijinallik ve ayrıntılama boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde; 21 ve üstü kitap okuyanlar 6-10 arası kitap okuyanlara göre yaratıcı düşünme becerileri ile orijinallik ve ayrıntılama becerilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum yıl içerisinde ancak 21 kitabın üzerine çıkanların yani çok sayıda kitap okuyanların daha yaratıcı, orijinal ve ayrıntıcı düşündükleri yorumlanabilir. Demirbaş ve Güney'in (2023) araştırmasında ise yılda 1-4, 5-10, 11 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin hiç kitap okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yıl içerisinde okunulan kitap sayısının artışına bağlı olarak yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine göre ölçeğin toplamı ile alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle haftalık okunan sayfa sayısı ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Sur'un (2020) araştırmasına göre günlük ve haftalık olarak hiç kitap

okumayan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin, günlük ve haftalık olarak kitap okuyanlara göre daha düşük olduğunu, günlük ve haftalık kitap okuma saatinin artışının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceğini ortaya koymaktadır. Bulut'un (2022) araştırmasına göre boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin, boş zamanlarında ara sıra kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlardan hareketle haftalık okunan sayfa sayısının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinde ortak bir karara varılamasa da araştırmaların çoğundan hareketle haftalık olarak kitap okumanın etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin müzik aleti çalma değişkenine göre ölçeğin toplamı ile orijinallik, ıraksak düşünme ve akıcılık boyutunda müzik aleti çalanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle müzik aleti çalmanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile orijinallik, ıraksak düşünme ve akıcılık boyutunu etkilediği söylenebilir. Ayrıntılama boyutunda ise müzik aleti çalma durumu açısından ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Öztunç'un (1999) araştırmasında enstrüman çalma faaliyetlerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Gürgen ve Bilen'in (2005) araştırmasında ise öğrencilerin bir yıl süresince gördükleri müzik derslerinin onların akıcılık, esneklik ve özgünlük seviyelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük ve Kan'ın (2023) araştırmasında ise aile içerisinde müzikle uğraşanların olup olmamasının yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ve aile içerisinde müzikle meşgul olan kişilerin varlığının yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmalardan hareketle müzikle uğraşmanın ve müzikle uğraşanların bulunduğu bir çevrede yer almanın yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri resim yapma değişkenine göre sadece orijinallik boyutunda resim yapanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle resim yapmanın ortaokul öğrencilerinin orijinalliklerinin gelişiminde etkili bir değişken olduğu ve resim yaptıkça orijinalliklerinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte resim yapmanın ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme, akıcılık ve ayrıntılama becerileri açısından etkili bir değişken

olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Öztunç'un (1999) araştırmasına göre resim yapma faaliyetlerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, Ülger'in (2016) çalışmasında ise kişinin resim yaparken sahip olduğu teknik becerilerin özellikle yaratıcı düşünmede somut şekilde ifade etmede çok önemli bir yere sahip olduğunu belirlenmiştir. Tatlı'nın (2017) araştırmasında da resimle uğraşan öğrencilerin yaratıcı düşünmenin alt boyutlarından olan ayrıntılamadaki ortalama puanlarının yüksek olduğu ve hiçbir sanatsal etkinlikle ilgilenmeyenlere göre resim yapan öğrencilerin ayrıntılama boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili araştırmalarda resim yapmanın yaratıcı düşünmenin farklı boyutlarını geliştirdiği tespit edilse de sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde resim yapmanın yaratıcı düşünme becerilerini özellikle de orijinallik üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar müzik aleti çalma ile ilgili bulgularla birleştirildiğinde müzikle uğraşmanın yaratıcı düşünme becerilerini alt boyutlarıyla gelişimini sağlarken resminle uğraşmanın sadece orijinallikte etkili olduğu söylenebilir. Bu durum da insan eğitiminde ritim ve duyma gücünün yani kulaktan öğrenme diye de tabir edebileceğimiz duymanın insan hayatındaki etkisinin de bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin spor yapma değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin spor yapmaları, yaratıcı düşünme becerileri ve alt boyutları açısından etkili bir değişken değildir. Benzer şekilde Bulut'un (2022) araştırmasında öğrencilerin spor yapma durumlarının yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı belirtilmektedir. Buna karşın Altunya'nın (2018) çalışmasında spor yapan bireylerin hayal güçleri ile akli çıkarımlarda bulunmalarını gerektiren yaratıcı düşünme şekli, her çeşit spor faaliyetinde hem oyun içinde ortaya çıkan problemlerin çözülmesinde hem de rakip oyununu bozup karşı oyun kurgulayarak karşılaşmanın kazanılmasını sağlayabileceği ortaya konulmuştur. Deveci ve Kangalgil'in (2023) araştırmasında ise bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin spor yapma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre daha fazla yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmaların çoğundan hareketle spor yapma yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkiye

sahipken bu araştırmada etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu konuda net bir fikre varılmadığı ancak insanın bir bütün olduğu beden sağlığının düşünme gücüyle etkileşiminden hareketle bedensel hareketlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin katıldığı sanatsal faaliyetler açısından sadece ölçeğin toplamında anlamlı farklılık gösterdiği ölçeğin alt boyutları olan orijinallik, ayrıntılama, ıraksak düşünme ve akıcılığın gelişimi açısından etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Anlamlı farklılıklar açısından ise sinema, tiyatro ve dans etkinliklerinin resim etkinliklerine katılanlar ve hiçbir etkinliğe katılmayanlara göre yaratıcı düşünme becerilerini daha geliştirici bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinliklere katılmanın yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu etkinlikler açısından bakıldığında daha çok birden fazla duyu organına hitap eden ve yapıp yaşamaya dayalı etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Öztunç'un (1999) araştırmasında çocuklarına okul ve ev ortamının dışında entelektüel farklı yaşantılar (tiyatro, sinema, konser vb.) sunabilen ailelerin çocukları, bu faaliyetlerle düşüncelerini zenginleştirebildikleri ve bu doğrultuda en az ayda bir sinemaya gidenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin özellikle özgünlük ve akıcılık boyutlarında sinemaya hiç gitmeyenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Küçük ve Kan'ın (2023) araştırma sonuçlarına göre kültürel etkinliklere katılma sıklıklarının yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, her zaman ve genelde kültürel etkinliklere katılım gösteren bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin; ara sıra katılan ve hiç katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle sanatsal ve kültürel faaliyetlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde artırıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri; günlük internet kullanım süresi açısından orijinallik, ayrıntılama ve akıcılık boyutunda benzer özelliklere sahipken ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme becerileri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde 1-3 saat arası internet kullanan öğrencilerin hiç kullanmayan ya da 7 saat üzeri kullananlara göre ıraksak düşünme becerilerine ilişkin ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum olaylara farklı açılardan bakma ve çok boyutlu düşünmeyi ifade eden ıraksak düşünme becerilerinin gelişiminde gereğinden fazla internet kullanmanın yanı sıra hiç internet

kullanmamanın bu becerinin gelişimine etki etmediğini göstermektedir. Bununla birlikte ölçeğin toplamında ise 4-6 saat arası kullananların 3 saat altında kullananlar, hiç kullanmayanlara ya da 7 saat ve üzeri kullananlar açısından anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu durum interneti belli bir düzeyde kullanmanın yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ancak belli bir düzeyin üzerine çıkıldığında ise olumlu bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Şen'in (2021) çalışmasında sosyal medya platformlarının, her yaştan kişiye ve toplumun tüm kesimlerine açık olması, esnek öğrenme ortamları sunabilmesi, ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olması, fırsat eşitliği sunması, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılabilme olanağı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması vb. gibi durumların bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Kılıç ve Tezel'in (2012) araştırmasında ise öğrencilerin evlerinde internet kullananların, bilgisayar ve diğer araç gereçleri kullananlara göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu ve internet kullanımının bilimsel yaratıcılığın gelişiminde daha etkili olacağını savunmaktadır. Bu çalışmalardan hareketle sınırsız bir bilgi imkânı sunan internetin sunduğu olanakların yerinde kullanıldığında yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkiler oluşturacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri günlük sosyal medya kullanım süresi açısından ayrıştırılma ve akıcılık açısından benzer özelliklere sahipken ölçeğin toplamı ile orijinallik ve ıraksak düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde sosyal medyayı 1-3 saat kullanımın orijinallik, ıraksak düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumdan hareketle sosyal medyada hiç vakit geçirmemenin ya da aşırı vakit geçirmenin yaratıcı düşünme becerileri ile orijinallik ve ıraksak düşünme becerileri açısından olumlu bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Acar, Neumayer ve Burnett'in (2019) araştırmasında genel olarak, sosyal medyanın aktif kullanımı (örneğin bir gönderi göndermek), pasif kullanımdan (örneğin başkalarının gönderilerini okumak) daha çok yaratıcılıkla ilişkilidir. Yaratıcılık ile sosyal medya kullanımı arasındaki bağlantı belirli platformlarda (Twitter) diğerlerinden (Instagram) daha belirgindir. Sosyal medyayı öncelikle fikirlerini ve görüşlerini ifade etmek, tartışılacak konular hakkında bilgi toplamak ve kendi kendine eğitim ve öğrenme için kullananlar arasında, onu öncelikle eğlence veya

rahatlama için kullananlarla karşılaştırıldığında, düşünsel davranış ve yaratıcı aktivitenin de daha yüksek olduğu bulunmuştur. Allen vd. (2012) çalışmasında ise sosyal medyanın yaratıcılığın geliştirilmesinde kullanılabileceğini ve yaratıcılık için gerekli olan risk alma ve başarısızlıktan korkmama gibi kişilik özelliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini belirtmektedir (Aktaran Kesici, 2022). Buna karşın Robinson, Streuli ve Fidalgo'nun (2019) araştırmasında katılımcıların cihazlarında sosyal medyaya kısa süreli maruz kalmalarının, yaratıcı düşünme konusundaki bilişsel kapasiteleri üzerinde genel bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle sosyal medya kullanımının belli oranlarda ve belli amaçlar ekseninde belli platformlarda kullanımının yaratıcı düşünmenin orijinallik ve ıraksak düşünme boyutlarını etkilediği söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle de sosyal medyada geçirilen zaman konusunda öğrencilerin bilinçli kullanımının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin internette en çok yapılan etkinliklerin orijinallik, ayrıntılaşma ve akıcılık açısından benzer özelliklere sahip olduğunu ancak ölçeğin toplamı ile ıraksak düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde ıraksak düşünme açısından video izlemenin ve araştırma yapmanın bilgisayar oyunu oynamaya ya da internette vakit geçirmemeye göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında ise araştırma yapmanın bilgisayar oyunu oynamak, film izlemek ve sosyal medyada gezinmeye göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulgulardan hareketle internette araştırma yapmanın yaratıcı düşünme becerileri ve ıraksak düşünme becerilerinin gelişiminde özellikle oyun oynama, film izleme ve gezinmeye göre daha geliştirici bir role sahip olduğu söylenebilir. İnsanların günlük yaşamları kaçınılmaz olarak internet ile iç içe geçmiş bir şekilde olup bu ilişkinin kısa ve uzun vadede insan bilişini nasıl etkileyebileceğinin değerlendirilmesi giderek daha önemli hale gelmektedir. Araştırmalar bilgiye erişmek için interneti kullanmanın hafızayı, üst bilişi ve insanların gelecekte bilgiye nasıl erişmeyi seçeceklerini etkileyebileceğini göstermiştir. İnterneti kullanmanın kendine has zorlukları olsa da insanların yaratıcılığı kolaylaştırmak için faydalı olabilecek bilgi türlerine erişme potansiyeli benzersiz görünmektedir (Oliva ve Strom, 2023). Araştırmalarında, internet kullanıcısı ve internet kullanıcısı olmayan öğrenciler

arasındaki yaratıcılığı karşılaştırmaktadır. İnternet kullanan ve kullanmayan öğrenciler yaratıcılık açısından kullananlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca internet kullanan öğrencilerin internet kullanmayan öğrencilere göre akıcılık ve esneklik boyutlarında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. İnternet kullanan öğrenciler ile internet kullanmayan öğrencilerin esneklik ve özgünlük boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Pathani ve Chamyal, 2019). Yapılan açıklamalardan hareketle internette çeşitli şekillerde vakit geçirmenin öğrencilerin yaratıcılıklarını daha kolay harekete geçirmelerine yardımcı olacağı bununla birlikte öğrencilerin bilinçli ve planlı bir şekilde internetten araştırma yapmaya yönlendirilmelerinin yaratıcılıklarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin orijinallik boyutunu yordamasına ilişkin bulgular incelendiğinde; tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım becerileri arttıkça öğrencilerin düşüncelerinin de orijinalliğinin arttığı ve bu artışın %12'lik bir değişim meydana getirdiği söylenebilir. Bu beceriler içerisinde tanımlama becerisinin etkisinden hareketle öğrencilerin mevcut kavramlara ilişkin tanımları bilmesinin orijinal düşüncelerin açığa çıkışında en etkili değişken olduğu söylenebilir. Çıkarım, açıklama ve değerlendirme becerilerinin ise orijinallik üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bapoğlu'nun (2010) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından orijinalliğe anlamlı düzeyde doğrusal bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Sur (2020) eleştirel düşünme becerileriyle yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından orijinallik arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğunu ve yaratıcı düşünme ile en düşük ilişkinin eleştirel düşünme alt boyutu olan varsayım kurma arasında olduğunu belirtmiştir. Alghafri ve Bin İsmail (2014) ise eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme orijinallik alt boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. İlgili çalışmaların çoğunluğundan hareketle eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin orijinalliği geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte özellikle eleştirel düşünme becerilerinden olan tanımlamanın orijinallik üzerindeki yüksek etkisinden hareketle mevcut öğrenme-öğretme çalışmalarında öğrencilerin kavramlara

ilişkin tanımları bilmelerine özellikle önem verilmesi gerektiği ve bunun yanında yorumlama ve analiz içerikli çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin ıraksak düşünme boyutunu yordamasına ilişkin bulgular incelendiğinde; tanımlama, yorumlama ve analiz becerileri arttıkça öğrencilerin ıraksak düşünme becerilerinin de arttığı ve bu artışın %24'lük bir değişim meydana getirdiği söylenebilir. Bu beceriler içerisinde tanımlama becerisinin öğrencilerin ıraksak düşünceleri becerilerinin gelişiminde en etkili değişken olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrenciler tanımlara ne kadar vakıf olursa o nispette ıraksak düşünebilmektedir. Çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerilerinin ise ıraksak düşünme üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yaratıcılık, akıcılık eleştirel düşünme, ıraksak düşünme, özgür düşünme, esneklik, analitik düşünme, imgeleme, mantıksal düşünme, sezgisel düşünme, problem çözme vb. hemen her düşünme yeteneği ile yakından ilişkilidir (Işık, 2014). Çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde ıraksak düşünmenin önemli bir yeri olduğu ve çeşitliliklerin, farklılıkların, bakış açılarının, olasılıkların, bağlantıların, mecazların, seçeneklerin ıraksak düşünmeyi besleyen unsurlar olduğunu belirtilmektedir (Tuğrul, 2006). Bu araştırma ve görüşlerden hareketle de eleştirel düşünme becerilerinden tanımlama becerisinin ıraksak düşünme üzerindeki etkisinden hareketle de öğrencilerin ıraksak düşünme becerilerini geliştirmek için tanımlama, yorumlama ve analiz çalışmalarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerisinin ayrıntılama boyutunu yordamasına ilişkin bulgular incelendiğinde; tanımlama becerileri arttıkça öğrencilerin ayrıntılama becerilerinin de arttığı ve bu artışın %6.6'lık bir değişim meydana getirdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrenciler kavramlara ilişkin tanımları ne kadar çok bilirse o oranda daha ayrıntılı olarak düşünebilmektedir. Yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayım ve değerlendirme becerilerinin ayrıntılama becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Nitekim Ülger (2016) de özellikle, rutin olmayan problemler için alternatif çözüm yolları aramanın, analitik ve ayrıntılamamanın yaratıcı ve eleştirel düşünme etkileşimleri arasındaki ilişkide anahtar özellik olduğunu belirtmiştir. Ayrıntılama mevcut konu ya da durumu detaylarına inerek incelemeyi gerektiren bir düşünme boyutudur. Resnick (1987) de üst düzey

düşünmenin temel özellikleri arasında yargılama ve ayrındılamayı da kapsayan üst düzey çabaların gerektiğini belirtmektedir (Çeliköz ve Gül, 2022). Öğretmenler de eleştirel düşünme becerinin tanımlayıcı ifadelerinin arasında, farklı bakış açılarını yakalamak (çevresinin ya da kendisinin fazlalarını ya da eksiklerini görme, ayrıntıları fark etme, zıt düşünce yaratabilme, alınan bilgiyi mantık süzgecinden geçirme, analiz, sentez değerlendirme ve sentez) ve iyiyi kötünden ayırt etme (tarafsızlık, yanlış, doğru ve güzellikleri ortaya çıkarma) olarak iki temel unsurun yer aldığını ifade etmektedir (Palavan vd., 2015). Bu görüş ve sonuçlar birleştirildiğinde ayrıntılı bir şekilde düşünebilmenin eleştirel düşünmeyi de gerektirdiği çünkü eleştirel düşünmenin doğası olan parçaları detaylıca incelemeyi esas alan yapısının bunu gerektirdiği söylenebilir. Bunun da yaratıcı düşünmenin ayrındılama boyutunu etkileyeceği ancak bu süreçte özellikle tanımlara odaklanılmasının daha yüksek etki oluşturacağı söylenebilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular birleştirildiğinde de üst düzey zihinsel bir becerinin kullanılması için mutlaka mevcut konuya ilişkin tanımların iyice bilinmesi ve buna gerekli önemin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık boyutunu yordamasına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin tanımlama ve analiz becerileri arttıkça düşüncelerinin akıcılığı artmakta ancak açıklama becerileri arttıkça düşüncelerindeki akıcılık azalmaktadır. Bu değişkenlerin ise düşüncelerin akıcılığında %11.6'lık bir değişim meydana getirdiği söylenebilir. Buna karşın yorumlama, çıkarım, varsayım ve değerlendirme becerilerinin akıcılık üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bapoğlu (2010) araştırmasında eleştirel düşünme becerileriyle yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından akıcılık arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Alghafri ve Bin İsmail (2014) eleştirel düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sur (2020) ise eleştirel düşünme becerileriyle yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından esneklik arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerinden akıcılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırmadan hareketle de öğrencilerin tanımlama ve analiz becerileri arttıkça düşüncelerinin akıcılığı artmakta ancak açıklama yaptıkça düşüncelerin akıcılığının

azalmasından hareketle aşırı açıklamalardan kaçınılması noktasında öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisinin toplam puanının, yaratıcı düşünme becerilerini açıklama oranları ve etkiler açısından bulgular incelendiğinde; bu becerilerin sırasıyla ıraksak düşünme, orijinallik, akıcılık ve ayrıntılama olarak sıralandığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça ıraksak düşünme, orijinallik, akıcılık ve ayrıntılama becerileri artmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme becerileri en çok ıraksak düşünme üzerinde etkili olmakla birlikte bu etkiyi orijinallik takip etmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça ıraksak düşünme ve düşüncelerinin özgünlüğü de artmaktadır. Benzer şekilde Bapoğlu (2010) eleştirel düşünme becerisi toplam puanı ile yaratıcılığın akıcılık, orijinallik boyutlarıyla anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Nitekim Bloom Taksonomisine göre, eleştirel düşünme becerisi yaratıcı düşünmeden önce gelmektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme ön koşula bağlı olarak etkileşim göstermiş; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasında, olumlu yönde anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur (Ülger, 2020). Mevcut görüş ve çalışmalardan hareketle de

Eleştirel düşünme becerisinin toplam puanının yaratıcı düşünme becerisinin toplam puanına etkisine ve açıklama oranına ilişkin bulgular incelendiğinde; eleştirel düşünme becerilerinin, yaratıcı düşünme becerileri üzerinde orta düzeyde pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Çağlayan Öztürk'ün (2013) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme becerileri arasında orta düzeyde ilişki olduğu; Akıllı (2012) ise çalışmasında yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fatwati ve arkadaşları (2019), Akpur (2020), Bapoğlu (2010), Alghafri ve Bin İsmail (2014) yaptıkları çalışmalarda ise eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Dewanto ve arkadaşları (2017) araştırmalarında eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin, yaratıcı düşünme ile değerli ürünler üretebildiğini ve bu becerilerin etkileşimi sayesinde öğrencilerin pratik yeteneklerini artırabildiğini belirtmişlerdir. Glasner ve Schwarz (2007) araştırmalarında yeni bakış açıları

geliştirmenin, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin birleşimini gerektirdiğini ifade etmiş ve bu iki düşünme biçimi arasındaki zengin bağları ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki ortaya koyarken (Sur, 2020; Ülger, 2016; Yıldırım, 2019) bu iki düşünme becerisi arasında doğrudan bir ilişki olmadığını tespit eden bir araştırmaya da erişilmiştir (Sönmez, 2016). Baker ve arkadaşları (2001) ise çalışmalarında yaratıcı düşünme yetenekleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında belirgin bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. İlgili araştırmaların çoğunluğu bunun yanı sıra mevcut araştırmanın sonuçlarından hareketle eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de odaklanılmalı ve yapılacak çalışmaların eş güdümlü olarak yürütülmesinin bu iki becerinin gelişiminde de olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki orta düzeyde pozitif ilişkiden hareketle ders içerisinde yapılacak çalışmalarda bu iki düşünme becerisinin birlikte kullanımına olanak sunacak çalışmalarla bu becerilerin gelişimine katkı sağlanabilir.
2. Tanımlama, yorumlama, analiz becerilerinin orijinallik ve ıraksak düşünme; tanımlamanın ayrıntılaşma; tanımlama ve analiz becerilerinin akıcılık üzerindeki etkisinden hareketle yapılacak faaliyetlerde odaklanılan geliştirilecek becerilerden bu etkinin dikkate alınmasının her iki düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerilerinin ortalamasının altında olması en yüksek ortalamanın tanımlama boyutunda olmasından hareketle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ders içerisinde beceri odaklı planlı çalışmalar yapılmalıdır. Eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin tek tek yapılacak çalışmalarla eleştirel

düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlanılacağı düşünülmektedir.

4. Yıl içerisinde okunan kitap sayısı ve haftalık okunan sayfa sayısının artışının eleştirel düşünme becerilerine etkisinden hareketle, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için planlı ve sistematik okuma çalışmaları yürütmelerinin bu becerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu sürecin daha verimli şekle dönüştürülmesi için bu süreçte eleştirel okuma ve eleştirel düşünme kazanımlarının dikkate alındığı ve bu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan yöntem ve stratejilere dayalı okuma çalışmalarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.
5. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılacak çalışmalarda orijinal ve etkili resimlerin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle de analiz ve yorumlama becerileri üzerindeki etkisinden hareketle de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için resimlerin analiz ve yorumlama çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.
6. Sanatsal etkinliklerden sinema ve müzik dinleme faaliyetlerinin eleştirel düşünme becerilerinin tanımlama, yorumlama ve açıklama boyutundaki etkisinden hareketle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bu iki sanatsal faaliyetin kullanılması önerilmektedir.
7. Günlük internet kullanım ve sosyal medya kullanım süresinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olması ancak bu kullanımın belli zaman dilimiyle sınırlı tutulmasının gerekli olduğuna ilişkin sonuçtan hareketle öğrencilerin bilinçlendirilerek internet ve sosyal medya eleştirel düşünme becerilerini gelişiminde kullanımı sağlanmalıdır. Ancak kullanılan zaman diliminin etkisinden hareketle bu konuda gerekli kamu spotları oluşturularak gerekli sosyal mecralar ve okuldaki yayın organlarında paylaşılarak öğrenciler bilinçlendirilmelidir.
8. İnternette en çok yapılan etkinliklerden olan araştırma yapma, film izleme, video izleme ve sosyal medyada gezinmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve analiz becerileri üzerindeki olumlu etkisinden hareketle bu becerilerin geliştirilmesi için derslerde bu faaliyetlere yer verilmesinin gerekli

olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin internetten araştırma yapma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenim sürecine dahil edilecek film ve video gibi çok katmanlı metinlerin analiz edilmesine dayalı çalışmaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği öngörülmektedir.

9. Yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda orta okul öğrencilerinin orijinallik, ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılık boyutları puanlarının ortalamanın altında olmasından hareketle derslerde bu becerilerin gelişimine tek tek odaklanılmasını sağlayan çalışmalara ağırlık verilmesinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimde etkili olacağı söylenebilir.
10. 7. ve 8. sınıfta özellikle ıraksak düşünme, ayrıntılama ve akıcılığa ilişkin etkinliklere yer verilmesinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte orijinalliğin sınıf düzeyine göre farklılaşmamasından hareketle de bu becerinin gelişimine ilişkin farklı etkinliklerle bu becerinin gelişimi için çeşitli etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin gelişimine katkı sağlanmalıdır.
11. Türkçe dersi akademik başarısının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle akademik başarıyı artırmak için Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere sıklıkla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.
12. Yıl içerisinde okunan kitap sayısının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle, öğretmenlerin derslerinde planlı ve sistematik bir şekilde ve yaratıcılığı geliştiren kitaplardan oluşan bir programlama yapmalarının bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin mümkün olduğunca nitelikli metinlerle çokça karşı karşıya getirilmeleri gerektiği söylenebilir.
13. Müzik aleti çalmanın yaratıcı düşünme becerilerini alt boyutlarıyla, resimle uğraşmanın ise orijinallik boyutuna olan etkisinden hareketle bu iki sanatsal faaliyeti yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında kullanımı önerilmektedir.

14. Sinema, tiyatro ve dans etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle bu faaliyetlerin ders kapsamında yapılacak uygulamalara dahil edilmesi önerilmektedir.
15. Günlük 4-6 saat arası internet kullanımının yaratıcı düşünme becerileri ve ıraksak düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde yapılacak uygulamalarda internetin aktif kullanımı sağlanmalıdır. Bununla birlikte internetin bir çoklu ortam olması ve eş zamanlı olarak birçok bilgi kaynağıyla iletişime geçilebilmesine imkân verilmesi sebebiyle özellikle ıraksak düşünme becerilerinin gelişiminde internetten yapılacak çalışmalarına ağırlık verilebilir.
16. Sosyal medyanın belli saat aralığında kullanılması koşuluyla orijinallik ve ıraksak düşünme boyutlarını geliştirici etkisinden hareketle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde öğrencilerin sosyal medya kullanımı teşvik edilmeli ancak bilinçli kullanımına ilişkin gerekli bilgilendirme sağlanmalıdır.
17. İnternette en çok yapılan etkinlikler içerisinde video izlemenin ve araştırma yapmanın ıraksak düşünmeyi, araştırma yapmanın ise yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkisinden hareketle yapılacak yaratıcı düşünme çalışmalarının özellikle internet üzerinden araştırmaya yönlendirecek çalışmalarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle bu etkinin farklı örneklerde gerçekleştirilecek çalışmalarla desteklenmesi sağlanabilir.
2. Bu araştırma yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileriyle sınırlı olup yapılacak araştırmalarda bu iki değişkenin tutum, eğilim, öz yeterlilik, üstbilişsel farkındalık gibi boyutlarına da odaklanılan çalışmalar yapılabilir.
3. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki etkileşimi açığa çıkaran sebepler nitel araştırmalarla ve eylem araştırmalarıyla derinlemesine incelenebilir.

4. Bu araştırma ortaokul örnekleminde gerçekleştirilmiş olup bu iki beceri arasındaki ilişki ilköğretim, lise, lisans eğitimi düzeyinde de incelenebilir.
5. Tanımlama, yorumlama, analiz ve varsayım becerilerinin orijinallik üzerindeki etkisi nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
6. Tanımlama, yorumlama ve analiz becerilerinin ıraksak düşünme becerileri üzerindeki etkisi nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
7. Tanımlama becerilerinin ayırtılma becerileri üzerindeki etkisi nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
8. Tanımlama ve analiz becerilerinin akıcılık becerileri üzerindeki etkisi nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
9. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olmasından hareketle bu beceriler ayrı ayrı ele alınarak deneysel çalışmalar yürütülmeli ve bu becerilerin gelişimini etkileyen unsurlar incelenmelidir.
10. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre yüksek olmasının sebepleri nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
11. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre gelişmesi gerekirken bu araştırmada bunun aksi bir sonuca ulaşılmıştır. Yapılacak nitel araştırmalarla sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme becerilerinin gelişmeme sebepleri incelenebilir.
12. Kardeş sayısının artışının eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna ilişkin sonuçtan bu durumun sebepleri farklı coğrafi bölgeler ve farklı okullarda incelenebilir.
13. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri aylık okudukları kitaplara göre anlamlı farklılık göstermezken yıllık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermesinin sebepleri incelenebilir.
14. Müzik aleti çalmanın eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle disiplinler arası çalışmalarla müziğin etkisi daha detaylıca incelenebilir.
15. Resim yapmanın eleştirel düşünmeyi geliştirici bir etki oluşturmaya ilişkin sonuçtan hareketle resim yapmanın bu süreci nasıl etkilediği ve bu etkinin nasıl ortaya çıktığını belirlemek için disiplinler arası nitel çalışmalar yapılabilir.

16. Kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, orijinallik, ıraksak düşünme ve akıcılık açısından daha yüksek olmalarından hareketle erkek öğrencilerin bu konuda yetersiz kalmalarının gerekçeleri nitel araştırmalarla incelenebilir.
17. Yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anne eğitimi etkili bir değişken değilken baba eğitim düzeyinin etkili olması özellikle de ıraksak düşünme üzerindeki etkisinin gerekçeleri nitel araştırmalarla incelenebilir.
18. En büyük çocukların daha orijinal düşünmelerinin gerekçeleri nitel araştırmalarla incelenebilir.
19. Aylık okunan kitap sayısı ile haftalık okunan sayfa sayısı yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı halde yıl içerisinde okunan kitap sayısının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici bir etki oluşturmalarının sebepleri nitel ve karma çalışmalarla incelenebilir.
20. Müzikle uğraşmanın yaratıcı düşünme becerilerini alt boyutlarıyla gelişimini sağlarken resminle uğraşmanın sadece orijinallikte etkili olmasının sebepleri nitel araştırmalarla detaylıca incelenebilir.
21. Sanatsal ve kültürel faaliyetler içerisinde sinema, tiyatro ve dans etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici olmasının sebepleri incelenebilir.
22. Günlük 4-6 saat arası internet kullanımının yaratıcı düşünme becerileri ve ıraksak düşünme becerileri üzerindeki etkisinden hareketle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde yapılacak uygulamalarda internetin aktif kullanımı sağlanmalıdır. yapılacak çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte internetin bir çoklu ortam olması ve eş zamanlı olarak birçok bilgi kaynağıyla iletişime geçilebilmesine imkân verilmesi sebebiyle özellikle ıraksak düşünme becerilerinin gelişiminde internetten yapılacak çalışmalara ağırlık verilebilir.
23. Sosyal medyanın orijinallik ve ıraksak düşünme boyutlarını üzerindeki etkisinden hareketle bu medyanın hangi işlevle bu gelişimi sağladığı tespit edilebilir.
24. İnternette en çok yapılan etkinliklerden video izlemenin ve araştırma yapmanın ıraksak düşünmeyi, araştırma yapmanın ise yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirici etkisinden hareketle bu etkilerin açığa çıkışı farklı eylem araştırmalarıyla detaylıca incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, S., Neumayer, M., & Burnett, C. (2019). Social media use and creativity: Exploring the influences on ideational behavior and creative activity. *The Journal of Creative Behavior*, 55(1), 39–52.
- Ağaoğlu, O., & Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: An evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme düzeyleri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akbıyık, c., Kocaoğlu, B. Ü., Müdürlüğü, D. M. E. & Dursun, Ö. (2011, May). Lise Öğrencilerden Televizyon İzleme Alışkanlıkları Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Farklılaşıyor mu? Do tv watching habits of high school students vary depending on their critical thinking. In *11 Th International Educational Technology Conference* (P. 1736).
- Akçay, G. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile politik okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Akgül A., & Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS’te işletme yönetimi uygulamaları*. Emek Ofset Ltd. Şti.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Akkaya, N., İşçi, C., & Kırmızı, F. S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 47-63.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683.

- Akpur, U. (2020). Eleştirel, Yansıtıcı, Yaratıcı düşünme ve akademik başarıya yansımaları. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık*, 37, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>.
- Alamri, H. R. (2020). Teachers' 21st-century skills: How do Saudi EFL students evaluate their use? *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 42-55.
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Alghafri, A. S. R., & Ismail, H. N. B. (2014). The effects of integrating creative and critical thinking on schools students' thinking. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(6), 518-525.
- Allen, B., Caple, H., Coleman, K., & Nguyen, T. (2012). Creativity in practice: Social media in higher education. In *ASCILITE: Future Challenges-Sustainable Futures Conference*, Wellington, New Zealand.
- Alsancak, E., & Aybek, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 57-78.
- Altan, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Altın, M. & Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: Benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Altınörs, S. A. (2010). Düşünce ile dil arasındaki ilişkiye Descartes'ın yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 389-401.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Altunya, H. (2018). Spor ve mantık ilişkisi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 110-115.
- Amanvermez İncirkuş, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1261-1282.
- Ankaralığıl, Y. S. (2020). *Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme*. İksad Publishing House.
- Atal, D. & Usluel, Y.K. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 24-35

- Avrupa Birliği. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000207013>
- Ay, F. (2021). *Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve algısal öğrenme stil tercihlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Nobel Kitabevi.
- Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytan, T., & Güneş, G. (2022). 2017 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin temaları ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 256-275.
- Bağcı, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile görsel sanatlar dersi başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bakan, U. (2010). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baker, M., Rudd, R. D, Pomeroy, C. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173- 188.
- Bakır, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örnekleme)* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bakır, T., & Eğmir, E. (2022). Examination of the relationship between secondary school students' critical thinking dispositions and metacognitive awareness. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 21-40.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bal, B. (2018). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Journal of Turkish Studies*, 9(9), 247-257.
- Balkın, A. (2020). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity and intelligence: An exploration of factorial structure and relationships between tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 72-82. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.72>
- Bastaban, Ü. (2024). Kolektif farkındalığın geliştirilmesinde sanatın rolü. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 5(11), 172-192.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Geleceğin: 21. yüzyıl perspektifiyle Türkçe dersleri öğretim programları. *Journal of Educational Science Studies*.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık* (Çev. O. Yıldırım). Hayat Yayınları.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon.
- Boden, M. A. (1990). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Basic Books.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative reserach method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boyacı, M. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi ve bilimin doğası inanışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Boyacı, Ş. D. B., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bozer Özaraç, E. (2017). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bozpolat, E., & Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 526-555.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2000). Home environment and cognitive development in early childhood: A review of research. *Child Development*, 71(2), 310-325.

- Brookfield, S. D. (2017). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bulut, İ. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin bir yordayıcısı olarak yaratıcı düşünme eğilimleri. *Eurasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(29), 50-74.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Castro, D. R., Anseel, F., Kluger, A. N., Lloyd, K. J., & Turjeman-Levi, Y. (2018). Mere listening effect on creativity and the mediating role of psychological safety. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(4), 489–502. <https://doi.org/10.1037/aca0000177>
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Cevher, Y. Ö. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Ceylan, B., Çobanoğlu, A. A., Anagun, Ş. S., Cansever, A. B., & Cavas, P. (2023). Turkish primary school teachers' self-efficacy perceptions for 21st Century skills, use of teaching skills and of educational technology: A SEM approach. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 582 -595.
- Chou, C., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. R. H. Boyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde (ss. 37-56). Sage Publications..
- Chouari, A., & Nachit, M. (2016). Teaching and assessing 21st century critical thinking skills in Morocco: A case study. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4), 21-41.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Connor, C., Son, S., Hindman, A. ve Morrison, F. (2005). Öğretmen nitelikleri, sınıf uygulamaları, aile özellikleri ve okul öncesi deneyimi: Birinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı ve erken okuma sonuçları üzerindeki karmaşık etkiler. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 43, 343-375. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2005.06.001> .
- Costa, A. L. (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. ASCD.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver* (10. Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çağlayan Öztürk, G. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çakan, Aktaş, & Kabataş Memiş. (2021). Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir. Kabataş Memiş, & Kaçar (Edt.), *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (ss. 46-65). Pegem Akademi.
- Çelik, S., Yıldırım, D., Batur, Ö., Çime, E., Çapraz, F., & Kubat, N. (2014). Öğrenci hemşirelerin öğrenme stratejileri ve stillerinin belirlenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 13-27.
- Çeliköz, N., & Gül, M. (2022). Pandemi sürecinde düşünme ve düşünme becerileri. *Covid-19 pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları* içinde (ss. 65-72). İksad Publishing,
- Çetinkaya, Ç. (2013). *Sıradışı konular çalışma etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi* [Doktora Tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağlı, G. (2022). Eleştirel düşünme. Gültekin, M. (Edt.), *21. yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar* içinde (ss. 61-87). Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32, 144.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. B. & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Demir, A. (2022). Kuram ve uygulamada yazma eğitimi. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss. 45-52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirbaş, E. A., & Güney, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları ile hipotetik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet 8th International Conference on Social Sciences* içinde (ss. 269-282). Pegem Akademi.

- Demirel, I. N., & Buyurgan, S. (2017). Analysing the relationship between critical thinking skills and problem behaviours of children at social risk through visual arts education. *Education and Science*, 42(190), 131-155.
- Denel, B. (1999). *Yaratıcılık ve temel tasarım*. Beyaznokta Vakfı Yayınları.
- Deveci, P. B. D., & Kangalgil, M. (2023). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(3), 74-84.
- Dewanto, W. K., Agustianto, K., & Sari, B. E. (2018). Developing thinking skill system for modelling creative thinking and critical thinking of vocational high school student. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 953, No. 1, p. 012115). IOP Publishing.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 830-846.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.100951>
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta Yayınları.
- Durmuş, M. (2012). *Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durukan, E., & Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-70.
- Dünya Ekonomik Forumu. (2017). *New vision for education: Unlocking the potential of technology. The skills needed in the 21st century*. <http://widgets.weforum.org/nve2015/chapter1.html>
- Eğmir, E. (2020). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: Ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Eğmir, E., & Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Ekici, B. (2022). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Elçi, A. C., Tuncel, F., Demiroğları, B., Akman, P., Elçi, R. M., & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Studies Educational Sciences*.
- Elder, L., & Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 34-57.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois. Retrieved from <https://education.illinois.edu>
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342.
- Erdoğan, N. G., & Ünlüer, E. (2022). İlkokul 1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 110-132.
- Erez, S., & Erez, Y. (2017). *Yaratıcılık: Aklımızın sınırlarını aşmak*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erol, T. (2023). Yaratıcı düşünme ve Türkçe eğitimi. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 142-164.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 32-38.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

- Fatwati, A., Zubaidah, S., Mahanal, S. ve Sutopo (2019). Critical thinking, creative thinking, and learning achievement: how they are related. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417, 1-9. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012070>
- Fautley, M., & Savage, S. (2007). *Creativity in education and the creative curriculum*. Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd. Şti.
- Fisher, R. (2005). *Teaching thinking* (2nd ed.). Continuum Books.
- Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Nc Graw Hill Companies.
- Gartenhaus, A. R., Mergenci, R., & Onur, B. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ankara Üniversitesi.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Giddens, A. (2010). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College, Columbia University.
- Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation?. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 10-18.
- Goldberg, E. (2024). *Yaratıcılık; inovasyon çağında insan beyni*. Salon Yayınları
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğrenen becerileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Görgeç, İ., & Karaçelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 129-146.
- Gözcü Reyhan, Ö. (2018). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, problem çözmeye yönelik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities of functions. *The Journal of Creative Behavior*, 17(2), 75-83. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1983.tb00977.x>
- Güler, G., Kırca, A. Ş., Süt, H. K., & Hür, S. (2021). Çalışan ebeler ile ebelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 88-97.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem A Yayınları.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E*, 7(1), 57-74.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Gündüzalp, C. (2023). Düşünme becerileri. *Öğrenmede bireysel farklılıklar içinde* (s. 107- 107-120). Efe Akademi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güneş, G., & Aytan, T. (2021). Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1841-1883.
- Gürgen, E. T., & Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-338.
- Güzel, İ. (2022a). *Ortaokullarda eleştirel düşünme öğretimi*. Asos Yayınları
- Güzel, İ. (2022b). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hakkoz, A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Iowa Core. (2010). *K-12 21st century skills*. https://iowacore.gov/sites/default/files/k-12_21stcenturyskills.pdf
- Işık, D. A., Uysal, H., Akosmanoğlu, E., & Bilir, A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 358-367.
- Işık, G. S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- İlgar, Ş., Yaman, Y., & Özşarı, İ. (2010). Bilgisayar kullanım amaçlarıyla eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *International Conference on New Horizons in Education-2010* içinde (ss.98-104). Gazimağusa, KKTC.
- İlisulu, T. İ. (2013). Yaratıcılığın insan hayatındaki rolü ve önemi. *Fine Arts*, 8(1), 6-14.
- İncirkuş, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1261-1282.
- İncirkuş, F. A., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- İpşiroğlu, N. M. (1982). *Düşünmeye çağrı*. Cem Yayınevi.
- İşkeller Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koştut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking. Educational Practices Series-25*. UNESCO International Bureau of Education.
- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798.
- Kanlı, E. (2019). Yaratıcı düşünme teknikleri ve eğitimi. Kanlı, E. (Ed.), *Yaratıcılık ve alan uygulamaları* içinde (ss. 33-63) Nobel Yayıncılık
- Kara, Ş., & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.

- Karaçam, E. (2020). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi Örnekleme)* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karadağlı, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 123-128.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-7.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kayagil, S., & Erdoğan, A. (2011). Bazı değişkenlerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini yordama gücü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kesici, A. (2021). Sosyal ağ kullanımının eleştirel düşünme eğilimine etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 30-46.
- Kesici, A. (2022). The effect of digital literacy on creative thinking disposition: The mediating role of lifelong learning disposition. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 260-273.
- Kılıç, B., & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 84-101.
- Koçak, Ö., & Göksu, İ. (2020). Examining 21st century skill levels of students and the relationship between skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 772-784. <https://doi.org/10.17679/inuefd.633118>
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Macmillan.
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1), 1-16.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.218>
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Kuşpınar, Z. D. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Küçük, E., & Kan, Ç. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 5(11), 167-194.
- Li, X. (2023). Efficacy of usage of social media on critical thinking disposition of prospective Chinese language teachers in the post era of COVID-19. *Proceedings of the 2022 International Conference on Educational Innovation and Multimedia Technology*.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lukaka, D. (2023). Sanat eğitimi ve yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi: Bir literatür incelemesi. *Uluslararası Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 31-39.
- Maltepe, S. ve Bayraktar, E. (2021). Investigation of 21st century learner skills usage levels of Turkish language teacher candidates, *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(3), 147-157.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, R. (1987). *Yaratma cesareti*. (çev: A.Oysal), Metis Yayınları.
- Mead, H. (1968). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2016). *Düşünce eğitimi dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu belgesi*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ilkök ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar.*: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB (2023). *Orta öğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Mengüşoğlu, T. (2000). *Felsefeye giriş*. Remzi Kitabevi.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Metin, Ö. (2019). *Müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Midilli, A. (2019). *Özel yetenekli ilkök öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu [METK] (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 24 Haziran 1973), Kanun No. 1739.
- Montgomery, D. C., & Peck, E. A. (1992). *Introduction to linear regression analysis*. A Wiley-Interscience Publication.
- Nasution, N. E. A., Muhdhar, M. H. I., Sari, M. S. Balqis (2023). Relationship between Critical and creative thinking skills and learning achievement in biology with

- reference to educational level and gender. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1), 66-83.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13215>
- NCREL & Metiri Group. (2003). *EnGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. NCREL & Metiri Group.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Ed.). Anı Yayıncılık.
- Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Oktay, A. 1991Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Oliva, M. T. ve Storm, B. C. (2023). Internet use and creative thinking in the alternative uses task, *The Journal of Creative Behavior*, 57(4), 796-811.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher order thinking in social studies. *Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C. ED 340640*. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/thesis/600> on March 15, 2017.
- Öğretir-Özçelik, A. (2020). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. Öğretir Özçelik A. D. & Tuğluk, M. N. (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 1-25). Pegem Akademi
- Öğretir-Özçelik, A. D. & Eke, K. (2020). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. Öğretir Özçelik A. D. & Tuğluk, M. N. (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 231-254). Pegem Akademi
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özalp, A. T., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 404-426.

- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarıları, yaş ve sınıf açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme kurumları* (2. basım). PegemA Yayıncılık.
- Özer, M., & Polat, A. Y. (2019). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik farklı sosyoekonomik düzeydeki ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1309-1327.
- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özkaya, Ö. M. (2018). *Eleştirel düşünmeye ilişkin sınıfçı engellerin kaldırılmasına yönelik etkinliklerin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine ve öz-yeterlik inançlarına etkisi* [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, Ç. Ç. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2018). *Yaratıcı düşünme eğitimi: Kavramlar, kuramlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Öztürk, Y. Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., & Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1509-1518.
- Padget, S. (Ed.). (2013). *Creativity and critical thinking*. Routledge.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N., & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.

- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey Bass.
- Pathani, R. S., & Chamyal, D. S. (2019). A comparative study of creativity among internet user and internet nonuser students. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 2349-3429.
- Paul, R. & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *Critical and creative thinking*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Payam, M. M. (2021). Düşünme becerileri: Kritik düşünme ve öğretimi. *1st International Symposium on Critical and Analytical Thinking*, Akademik Platform.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Grossman Publishers.
- Piawa, C.Y. (2010) Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 551-559.
- Pllana, D. (2019). Creativity in modern education. *World Journal of Education*, 9(2), 136-140.
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings, models, materials. In A. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 43-48). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Resnick, L. (1987). *Educational and learning to think*. National Academy Press.
- Reyhan, Ö. G. (2018). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, problem çözmeye yönelik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Robinson, L., Streuli, J., & Fidalgo, R. A. (2019). Social media's impact on creative thought. In *2019 11th International Conference on Knowledge and Smart Technology (KST)* (pp. 190-193). Phuket, Thailand.

- Rogerson, P. A. (2001). *Statistical methods for geography*. Sage Publications.
- Rouquette, M. (1997). *Yaratıcılık*. (Çev. İ. Yerguz, 2007). Dost Yayınevi.
- Sadık, Z., Çelik, A. L., Şahin, Y., Kaya, H., Arslan, D., & Özlem, A. A. (2023). İlköğretim birinci kademedeki eğitim ve yaratıcılık üzerine yapılmış olan çalışmaların incelenmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(28), 271-287.
- Sağlam, A. G. (2016). *Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme*. Remzi Kitabevi.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık, gelişimi ve eğitimi* (2. baskı). Vize Yayıncılık.
- Sakin, D. (2014). *Dil ve düşünce ilişkisi sorunu* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 4-12.
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., & Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme engelleri (ELDEN) ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299.
- Shieh, C. J., & Nasongkhla, J. (2024). Effects of motivation to use social networking sites on students' media literacy and critical thinking. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(1), 1-16.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Stanikzai, M. I. (2023). Critical thinking, collaboration, creativity and communication skills among school students: a review paper. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(5), 441-453.
- Starko, A. J. (2021). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.

- Sternberg, R. J. (2006). *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin, K. M., & Akman, B. (2018). Development of thinking skills in early childhood. *Millî Eğitim Dergisi*, 218, 6-20.
- Şen, İ. E. Y. (2021). *Dijital okuryazarlık ve sosyal medya*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şenel, M. (2019). *Günce yazmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile sözel yetenek düzeylerinin gelişimine etkisi* [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şener, T., & Yıldız, F. Ü. (2006). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şentürk, C. G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: A literature review*. National Foundation for Educational Research.
- Taşdemir, C. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin liderlik, empati ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Taşkesen, S. (2019). A study on art interests and critical thinking dispositions of students in fine arts department of the faculty of education. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 275-287.

- Taşkın, Y., Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Tatlı, C. E. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tatlı, C. E., & Artar, M. (2022). Developing the creative thinking task for children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(2), 313-333.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirme bakımından Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 55-55.
- Telligöz, Z. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Temiz, M., & Bayraktar, L. (2023). Çocuklarla felsefede dil ve düşüncenin önemi. *HAFIZA*, 5(1), 1-18.
- Temizkan, D. M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Tepeli, Y., & Gariper, C. (Eds.). (2009). *Türk Dili* (ss. 205-234). Lisans Yayıncılık.
- Terzi, H. (2019). *Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, 1303, 6521.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 framework definitions*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

- Topçu, M. S., & Çiftçi, A. (2020). 21. Yüzyıl becerileri ve STEM. A. D. Öğretim Özçelik & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 123-145). Pegem Akademi.
- Torrance, E. P., & Ball, O. E. (1984). *Torrance Tests of Creative Thinking. Streamlined (Revised) Manual. Figural Tests A & B*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., & Torrance, J. P. (1973). *Is creativity teachable?* Phi Delta Kappa Foundation Fastback 20.
- Tozduman Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tsai, K. C. (2019). Investigating the empirical links between creative and critical thinking, *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 267-280.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.
- Tüm kaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). *Yaratıcılık*. 19.11.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara. URL: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enga/TYC_tebliğ_Tr.pdf
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Uyar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Uygun, D. (2017). *Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığı üzerindeki etkisine ilişkin bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ülger, K. (2016). Öğrencilerin resim yapma becerilerinde gözlemlenen yaratıcılık ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2023-2039.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 378-404.

- Üstündağ, T. (2023). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem A Yayıncılık.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- van den Bremer, A. J. M., & Siebelink, R. (2020). *Critical Thinking on TikTok* [Bachelor's thesis].
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-718.
- Velde, P. B. (2024). Using the creative arts to develop critical thinking skills: Examining the qualitative method of ethnography. In *Critical Thinking and Clinical Reasoning in the Health Sciences*. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Widiawati, L., Joyoatmojo, S., & Sudiyanto. (2018). Higher order thinking skills as effect of problem based learning in the 21st century learning. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(3), 96-105.
- Wu, C. P. (2008). The Moderation Effect of Motivation on the Relationship between Internet Search and Critical Thinking. *Comput Educ*, 23(11), 237-44.
- Yalçın, A. (2023). *Bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar öğrencilerinde yaratıcı düşünme tekniklerinin yaratıcılığa etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, H., & Cevher, Ö. Y. (2008). Türkçe öğretmenlerinin algılarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Özel Sayısı (Eğitim Programları)*, 17(3), 535-547.
- Yang, J., Lee, H., Zheng, X. ve Johnson, R. (2021). Yaratıcı performansa yol açmak için ses fırsatı ne gerekir? Sınır koşulu olarak denetleyici dinlemesi. *İş ve Psikoloji Dergisi*, 36, 1137-1150. <https://doi.org/10.1007/S10869-020-09726-Z>.
- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yeşildağ Hasançelebi, F. (2021). Düşünmenin eğitim açısından önemi. E. Kabataş Memiş, & A. Kaçar (Edt.), *Eleştirel ve analitik düşünme içinde* (ss. 46-65). Pegem Akademi
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Dergisi*, 15(25), 3874-3915.

- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77), 815-828.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Yıldırım Döner, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin argüman kurma becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Yıldız, A. S., Topuz, S., & Gürten, Y. E. (2017). Üniversite öğrencileri sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler üzerinde incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Araştırma*, 12(4), 43-56.
- Yılmaz, K. (2020). *Eleştirel ve analitik düşünme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, S. K. (2007). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yontar, A. (1993). Yaratıcılık ve eğitim. A. Ataman (Ed.), *XVII. Eğitim Toplantısı* içinde (ss. 26-32). Pegem.
- Yurdakal, H. İ. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yurtkulu, T. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: Karma yöntem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yükçü Öztürk, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

EKLER

Ek-1. Araştırma uygulama izni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-78971437-20-95499370
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Nesibe YILDIRIM)

30/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğünün 30.10.2024 tarihli ve 92914498 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nesibe YILDIRIM' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı bilimsel çalışmasının ilimiz Tutak ilçesindeki ortaokul öğrencilerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, Olurlarınıza arz ederim.

Hasan KÖKREK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet Raşit ORHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
-İl Millî Eğitim Komisyon Tutanağı
-İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Adres : Ar-Ge Birimi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 

E-Posta : meb@hs01.kep.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Büro Personeli

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c625-36c0-367f-9997-30d1 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-2. Ölçek kullanım izinleri

Öyküleyici Metinlere Yönelik Eleştirel Düşünme Rubrik Kullanım İzni

Harici

Gelen Kutusu



NESİBE YILDIRIM 20 Kas

Alicılar:



Merhaba

Ben Nesibe YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı
yüksek lisans öğrenciyim. Danışman hocam Doç. Dr.
Yasemin BAKİ ile birlikte "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel
Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine
Etkisi" adlı çalışmamızda 'Öyküleyici Metinlere Yönelik
Eleştirel Düşünme Rubriği'nizi kullanmak için izninizi
istiyorum. İzniniz olursa rubriğinizi kullanmak istiyoruz. Geri
dönüş yaparsanız sevinirim. İyi akşamlar diliyorum



22 Kas

Alicılar: ben



Sayın Nesibe YILDIRIM,

Doktora tez çalışmamda geliştirdiğim "Öyküleyici Metinler
için Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği'ni ve ilgili eklerini
çalışmamızda kullanabilirsiniz.

Funda Amanvermez İNCİRKUŞ, Dr.

Eleştirel Düşünme Ölçek Kullanım İzni

Harici

Gelen Kutusu



NESİBE YILDIRIM 20 Kas

Alicılar: beyreli



Merhaba

Ben Nesibe YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı
yüksek lisans öğrenciyim. Danışman hocam Doç. Dr.
Yasemin BAKİ ile birlikte "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel
Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine
Etkisi" adlı çalışmamızda 'Öyküleyici Metinlere Yönelik
Eleştirel Düşünme Rubriği'nizi kullanmak için
izninizi istiyorum. İzniniz olursa rubriğinizi kullanmak
istiyoruz. Geri dönüş yaparsanız sevinirim. İyi akşamlar
diliyorum

Latif Beyreli 21 Kas

Alicılar: ben



Merhaba Nesibe, bahsettiğin rubriği kullanmanda bir
sakınca yok,
kolaylıklar diliyorum.
Pro

Ek-2 (Devam). Ölçek kullanım izinleri

Cemre TATLI 4 gün önce

Alıcılar: ben ✓



Merhaba,
Ölçme araçlarını kullanımınız uygundur.Kaynak gösterimi
aşağıdaki gibidir.
Kolaylıklar dilerim.

TATLI, C. E., & ARTAR, M. (2022). Developing the Creative
Thinking Task for Children. *Journal for the Education of
Gifted Young Scientists*, 10(2), 313-333.

NESİBE YILDIRIM [Redacted], 20
Kas 2023 Pzt, 21:44 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba
Ben Nesibe YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı
yüksek lisans öğrenciyim. Danışman hocam Doç. Dr.
Yasemin BAKİ ile birlikte "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel
Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine
Etkisi" adlı çalışmamızda ' Çocuklar İçin Yaratıcı
Düşünme Görevi Rubriği'nizi kullanmak için
izinizi istiyorum. İziniz olursa rubriğinizi kullanmak
istiyoruz. Geri dönüş yaparsanız sevinirim. İyi akşamlar
diliyorum

[Alıntılanan metni göster](#)

Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme Görevi Rubriği Kullanım İzni Harici ☆

Gelen Kutusu



NESİBE YILDIRIM 20 Kas



Merhaba
Ben Nesibe YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı
yüksek lisans öğrenciyim. Danışman hocam Doç. Dr.
Yasemin BAKİ ile birlikte "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel
Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine
Etkisi" adlı çalışmamızda ' Çocuklar İçin Yaratıcı Düşünme
Görevi Rubriği'nizi kullanmak için izinizi istiyorum. İziniz
olursa rubriğinizi kullanmak istiyoruz. Geri dönüş
yaparsanız sevinirim. İyi akşamlar diliyorum



[Redacted] 21 Kas

Alıcılar: ben ✓



Merhaba Nesibe hanım tabii ki kullanabilirsiniz. Kolaylıklar
dilerim

Müge Artar

Ek-3. Kişisel bilgi formu

Ad-Soyad:	
Yaş: (1) 10 (2) 11 (3) 12 (4) 13 (5) 14	Sınıfınız: (1) 5 (2) 6 (3) 7 (4) 8

Cinsiyetiniz:	(1) Erkek (2) Kız
Siz dahil kaç kardeşiniz?	(1) 1-3 (2) 4-6 (3) 7-9 (4) 10 -12
Kaçıncı çocuksunuz?	(1) En büyük (2) Ortanca (3) En küçük
Çaldığınız bir müzik aleti var mı?	Evet (1) Hayır (2)
Resimle uğraşıyor musunuz?	Evet (1) Hayır (2)
Bir sporla uğraşıyor musunuz?	Evet (1) Hayır (2)

Ailenizin aylık gelir düzeyi	
0-7.5000tl (1)	
7.5001-10.000tl (2)	
10.001-20.000tl (3)	
20.001-30.0000tl (4)	
30.0000tl ve üzeri (5)	

Anne-babanızın eğitim durumu nedir?	Anne	Baba
(1) Öğrenim Görmemiş		
(2) İlkokul mezunu		
(3) Ortaokul mezunu		
(4) Lise mezunu		
(5) Üniversite mezunu		
(6) Yüksek lisans ve üstü		

Türkçe ders notunuz nedir?	
1	
2	
3	
4	
5	

Haftalık okunan sayfa sayısı	
0-25 (1)	
26-50(2)	
51-100 (3)	
100 üzeri (4)	
Hiç (5)	

Aylık okunan kitap sayısı	
1 kitap	
3 kitap	
5 kitap	
6 ve üzeri	
Hiç (5)	

Yıllık okunan kitap sayısı	
1-5 kitap (1)	
5-10 kitap (2)	
10-20 kitap (3)	
20 ve üstü kitap (4)	
Hiç (5)	

Ek-3 (Devam). Kişisel bilgi formu

Hangi sanatsal ve kültürel faaliyetlere katılıyorsunuz?	
Resim (1)	
Müzik (2)	
Tiyatro (3)	
Sinema (4)	
Dans (5)	
Gezi(6)	
Sergi(7)	
Fuar(8)	
Katılmam (9)	

Günlük internet kullanım süreniz ne kadar?	
0 (1)	
1 saatten az (2)	
1 - 3 saat (3)	
4-6 saat (4)	
7 saat ve üzeri (5)	

Günlük sosyal medya kullanım süreniz ne kadar?	
0 (1)	
1 saatten az (2)	
1 - 3 saat (3)	
4-6 saat (4)	
7 saat ve üzeri (5)	

İnternette en çok yaptığınız etkinlik hangisidir?	
İnternette vakit geçirmiyorum(1)	
Bilgisayar oyunu oynamak (2)	
Araştırma yapmak (3)	
Film izlemek (4)	
Video izlemek (5)	
Sosyal medyada gezinmek (6)	
Alışveriş yapmak (7)	
İnternet ortamını sevmiyorum (8)	
Başka hoşlandığınız şeyler varsa yazınız (9)	

Ek-4. Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği

Ad-Soyad:

Sınıf:

Bir Kavak ve İnsanlar

“Kavağın altına...” demişti, “Beni, o sahildeki kavağın altına gömün!”

Kavak zaten kulübesinin uzağında değildi. Sahile bakan dik yamacın üstünde, dağ çilekleriyle böğürtlenlerin sarmaş dolaş oldukları vahşi bir kırılığın ortasında idi. İhtiyar, elinde tespihi, her akşam onun altında oturur; aşağıda denizin kumluğu tatlı tatlı yalayışını seyrederdi. İşte şimdi, mezarını yine o kavaklığın gövdesi gölgeleyecek, yine dalgalar ayak ucunda o çok sevdiği besteyi söyleyecekti. Böylece yaz geçti. Güz geçti. Kış geçti. İlkbahar gelip de mayıs güneşi ılık nefesini tabiata hohlayınca, bademler birden beyazlara büründü. Kırklar kokularını süründü. Deniz aniden duruldu. O sakın mavisini yeniden buldu. Bu arada ihtiyar kavak da tomurcuklanıp yaprak açmıştı.

Fakat köylüler bu bahar onda tuhaf bir değişiklik keşfediyorlardı. Hayır, hayır; bu, sade yapraklanmaktan ileri gelen o her yılki alışılmış değişiklik değildi... Bu öyle kolay kolay anlaşılamayan, kesin olarak saptanamayan ancak ve ancak sezilebilen bir bambaşka, bir acayip gelişme idi. Kavakta şimdi, o, bitkilere özgü görünüşten fazla bir şey, âdeta insanlara has bir şey, nasıl söylemeli, sanki bir tür kimlik belirtmekte idi. Kadınlardan biri: “İhtiyar” diye haykırdı, “İhtiyara benziyor kavak.” Gerçekten de kavak, sanki altında yatan ihtiyarın bütün özünü kökleriyle emip gövdesine geçirmişe benziyordu. Şekil itibarıyla yine aynı ağaçtı belki; fakat insan ona bakarken o uzun boylu, zayıf ihtiyarı görmüş gibi oluyordu. Tevekkeli, oraya gömülmek istemişti adam. İşte ne yapmış yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın yolunu bulmuştu. Hem böylece tabiatı daha yakından, olanca görkemiyle tadabilecekti artık... Nitekim şimdi, sağlığında iken yapamadıklarını yapıyor; nezle, bronşit korkusu olmaksızın göğsünü, yaz yağmurunda ıslatıp akşam rüzgârında kurutuyordu.

Eski dostlarının bu suretle tekrar aralarına karışması, sade köylüleri değil, kuşları, bulutları, çiçekleri, rüzgârları, kısacası bütün tabiatı da sevinçlere boğdu. Fakat hangi mutluluk sonsuza kadar sürmüştü ki? Bir sabah yapraklarındaki çiy damlalarını silkeleyip kurulan kavak, az ötesinde birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri ölçtüklerini gördü. Adamlar öğle vakti gelip onun altında oturdular. Elindeki planlardan mimar olduğu anlaşılan bir tanesi, üç katlı ensesinden mal sahibi olduğu anlaşılan bir başkasına:

Ek-4 (Devam). Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği

“Makine dairesi şurada olacak, laboratuvarlar beri yanda kurulacak, lojmanlar ise batı cephesine rastlayacak.” diye açıklamada bulunuyordu. Kavak gerisini dinlemedi. Bu duyduğu sözlerden yaprakları diken diken olmuştu. Demek, burada fabrika kuracaklardı. Demek, bu cennet kıyıları, bu canım bayırları makine uğultusuna, kurum kokusuna boğacaklardı. Dünyada başka yer mi kalmamıştı, ya Rabbim! Maliyet fiyatı diyor da gözleri başka bir şey görmüyordu. Maliyet fiyatı ise bu sahilde çok düşük olacaktı. Bundan dolayı...

İlkin sahile bir iskele kurdular. Malzeme deniz yoluyla daha ucuza nakledilecekti. Sonra bir mendirek inşa edip denizle sahilin ilişkisini kestiler. Dalgalar artık suları tatlı tatlı okşamaz olmuştu. Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sulara ise deniz demeye bin şahit isterdi. Yalnız deniz mi ya, çiçekler de durumdan şikâyetçiydiler. Papatyalar kurumdan simsiyah oluyorlardı. Gelinciklerin kırmızısı ise isli çatana bayraklarına dönmüştü.

Kuşların cıvıltısı, şantiyeden yükselen çekiç sesleri arasında gümme gittiğinden, onlar da birleşip koro hâlinde ötmeyi denediler. Fakat bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler. Hem zaten pazarları gıcır gıcır çifteleri ile ava çıkan şantiye mühendisleri hayatı onlara zehir etmeye başlamıştı. Kuşlar küsüp, deniz susup, çiçekler de solunca, kavak öksüze döndü. “Bir yıldırım gelse de beni de yok etse bari!” diye kötü kötü düşündüğü oluyordu. Fakat yıldırıma hacet kalmadı. Bir sabah, daha uykuda iken, belinde keskin bir testere sızısı ile uyandı. Ve neye uğradığını anlamadan yan üstü böğürtlenlerin üzerine devriliverdi.

Ötede bir ses, fabrikatörün sesi:

“Günah da ne demekmiş?” diye bağırıyordu: “Bize ağaç değil, yer lâzım yer... Zaten neye benziyordu? Tek başına, sipsivri bir ağaçtı.” Sonra emri altındaki mühendislere dönüp: “Bundan çok güzel telefon direği olur.” dedi.

Ve ihtiyar kavak soyuldu, yontuldu. Diğer direkler gibi toprağa girecek kısmı ziftlendi. Bu işler bitince üzerine bir parmak kalınlığında boya sürülüp tepesine de külâh gibi çinko bir başlık geçirildikten sonra ana şebekeyi fabrika santraline bağlayan yola, öbür direklerin arasına dikildi.

Haldun TANER

Hikâyeler (Kısaltılmıştır.)

Ek-4 (Devam). Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği

Sorular

1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir?
- b. Hikâyenin ana kahramanı kimdir?
- c. Hikâyede anlatılanlar hangi mevsimde gerçekleşmiştir?
- d. Hikâyenin geçtiği yerin özellikleri nasıldır?

2.a. İhtiyarın, öldüğünde kavak ağacının altına gömülmeyi neden istediğini kendi cümlelerinizle yazınız.

2.b. Yazar, “Fakat (kuşlar) bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler.” cümlesinde altı çizili kısımla anlatılmak istenen nedir? Sizce neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

2.c. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ipuçlarını kullanarak ulaştınız?

3. Ormanların yok edilerek yerine fabrikaların yapılmasının, çevredeki diğer canlıları (insanları, hayvanları, bitkileri vb.) nasıl etkilediğini gerekçeleriyle birlikte ayrı ayrı örneklendiriniz.

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştığınızı gerekçesiyle yazınız.

Ek-4 (Devam). Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği

5. Sizce fabrika, baraj gibi sanayi kuruluşlarının çevreye zarar vermeden kurulup işletilmesinin yolları nelerdir? Örneklerle açıklayınız.

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sizce olaylar nasıl gelişirdi? Niçin böyle bir varsayımda bulunduğunuzu gerekçesiyle yazınız.

7. Metinde anlatılan çevre sorununa bulunabilecek en iyi çözüm şekli sizce ne olmalıdır, gerekçesiyle yazınız.

Ek-5. Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği cevap anahtarı

Yönerge: Bu rubrik öyküleyici metinler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için hazırlanmıştır. Rubriğin tanımlama ve yorumlama kriterleri öğrencilerin içeriği anlama; analiz, çıkarım, açıklama, varsayımında bulunma; değerlendirme kriterleri ise derinlemesine anlama becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Ölçeğin uygulama kısmında öğrencilerden ölçme aracına uygun kriterleri karşılayan bir metni okuduktan sonra bu metinle ilgili kriterleri karşılayan açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar ölçeğe göre değerlendirilir.

Tanımlama	A	(4) Oldukça yeterli	Olay (1.a), şahıs kadrosu (1.b), zaman (1.c.) ve yerle (1.d) ilgili unsurların <u>tamamını</u> doğru belirler.
		(3) Yeterli	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurların <u>çoğunu</u> doğru belirler.
		(2) Geliştirilebilir	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurların <u>yarısını</u> doğru belirler.
		(1) Az yeterli	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurlardan <u>1 tanesini</u> doğru belirler.
		(0) Yetersiz	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurlarını <u>belirleyemez.</u>
Yorumlama	B	(4) Oldukça yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini (sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırmalar vb.) <u>kendi cümleleriyle</u> tam ve doğru olarak belirler. (2.a)
		(3) Yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini <u>metindeki ifadeleri tekrar ederek</u> tam ve doğru olarak belirler.
		(2) Geliştirilebilir	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini <u>kısmen</u> belirler.
		(1) Az yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini <u>yanlış</u> belirler.
		(0) Yetersiz	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini <u>belirleyemez.</u>
	C	(4) Oldukça yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini <u>gerekçesiyle birlikte</u> belirler. (2.b.)
		(3) Yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini <u>belirler.</u>
		(2) Geliştirilebilir	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini <u>kısmen</u> belirler.
		(1) Az yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini <u>yanlış</u> belirler.
		(0) Yetersiz	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini <u>belirleyemez.</u>
	D	(4) Oldukça yeterli	<u>Metindeki ipuçlarından en az iki tanesini kullanarak</u> ulaştığı ana düşünceyi tam ve doğru olarak belirler. (2.c.)
		(3) Yeterli	<u>Metindeki ipuçlarından birini kullanarak</u> ulaştığı ana düşünceyi tam ve doğru olarak belirler.
		(2) Geliştirilebilir	Ana düşünceyi <u>tam ve doğru</u> olarak belirler.
		(1) Az yeterli	Ana düşünceyi <u>kısmen</u> belirler.
		(0) Yetersiz	Ana düşünceyi <u>belirleyemez.</u>
Analiz	E	(4) Oldukça yeterli	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi <u>gerekçelendirirken örnekleri yeterli sayıda</u> kullanır.
		(3) Yeterli	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi <u>gerekçelendirirken örnek</u> kullanır.

Ek-5 (Devam). Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği cevap anahtarı

		(2) Geliştirilebilir	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurar ama gerekçe bildiremez.
		(1) Az yeterli	Kavramlar veya olgular arasında metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurar veya kavramlar ve olgular arasındaki ilişkiyi metindeki örnekleri tekrar ederek kurar.
		(0) Yetersiz	Kavramlar veya olgular arasında ilişki kuramaz .
Çıkarım	F	(4) Oldukça yeterli	Metinle ilgili çıkarımları gerekçesiyle sunar.
		(3) Yeterli	Metinle ilgili çıkarım yapar ve gerekçesini sunar.
		(2) Geliştirilebilir	Metinle ilgili çıkarım(lar) yapar ama gerekçe sunamaz .
		(1) Az yeterli	Metinle ilgisiz veya kısmen ilgili çıkarım(lar) yapar ama gerekçe sunamaz .
		(0) Yetersiz	Metinle ilgili çıkarım yapamaz .
Açıklama	G	(4) Oldukça yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını uygun örneklerle destekleyerek yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla ifade eder.
		(3) Yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını uygun örneklerle ayrıntılı bir biçimde ifade eder.
		(2) Geliştirilebilir	Metinle ilgili açıklamalarını uygun örneklerle genel olarak ifade eder.
		(1) Az yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını ilgisiz veya kısmen uygun örneklerle ifade eder.
		(0) Yetersiz	Metinle ilgili açıklama yapamaz .
Varsayımda bulunma	H	(4) Oldukça yeterli	Verilen durumla ilgili yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayım(lar)ını gerekçeleriyle sunar.
		(3) Yeterli	Verilen durumla ilgili mantıklı varsayım(lar)ını gerekçeleriyle sunar.
		(2) Geliştirilebilir	Verilen durumla ilgili varsayım(lar)ını gerekçesiz olarak sunar.
		(1) Az yeterli	Verilen durumla ilgisiz veya kısmen ilgili varsayımlarını gerekçesiz olarak sunar.
		(0) Yetersiz	Verilen durumla ilgili varsayımda bulunamaz .
Değerlendirme	J	(4) Oldukça yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla gerekçeli bir şekilde ifade eder.
		(3) Yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade eder.
		(2) Geliştirilebilir	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade eder veya verilen durumla ilgili birden fazla görüş belirtir ancak gerekçe sunamaz .
		(1) Az yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantığa uygun olmayan gerekçelerle ifade eder veya verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirtir ancak gerekçe sunamaz .
		(0) Yetersiz	Verilen durumla ilgili değerlendirme yapamaz .

Ek-6. Öğrenci uygulama örnekleri (ÖM_K_78)

Bir Kavak ve İnsanlar

"Kavakların altına..." denmişti. "İneni, o sahildeki kavakların altına gömünü"

Kavak zaten kullandığını uzağında değildi. Sahile bakan dik yamaçta üstünde, dağ, zikzaklıyla, bağların, kolların, sarımsı dolay oluşturan vahşi bir kırığın ortasında idi. İhtiyar, ilinde tespihi, her akşam onun altında oturur; sağda denizin kumluğu, sağda tatlının yalayıp, ipe şindi, mezarını yine o kavakların gövdesi gölgeleyecek, yine dağların ayak ucunda o çok sevdiği bosteyi söyleyecekti. Böylece yaz geçti. Güz geçti. Kış geçti. İhtiyar gelip de mayıs güneşi ilk nefesini tabiata hıslayınca, bademler birden beyazları büründü. Kırtar kokularını süründü. Deniz aniden duruldu. O saklı navidisi yeniden buldu. Bu arada İhtiyar kavak da tomurcuklanıp yaprak açmıştı.

Fakat köylüler bu bahar onda tuhaf bir değişikliği keşfettiler. Hayır, hayır; bu, sade yapraklanmaktan ileri gelen o her yılki alışılmış değişikliği değildi... Bu öyle kolay kolay anlaşılmıyandı, kesin olarak sapıtanımayan ancak ve ancak sesizleştiren bir bambuşka, bir acayip gelliyne idi. Kavakta şindi, o, bükülere özü götüren tula bir şey, dörtta insanlara has bir şey, nasıl söylemeli, sanki bir tür kimlik belirmekte idi. Kadınardan bir: "İhtiyar diye haykırı, "İhtiyar benziyor kavak." Gerçekten de kavak, sanki altında yatan İhtiyarın bütün özünü kökleriyle enip gövdesine geçirmişse benziyordu. Şekli itibarıyla yine aynı ağaçtı beki; fakat insan ona bakarken o uzun boylu, zayıf İhtiyarı görmüş gibi oluyordu. Tevakkeli, oraya gömülmek istemiş adam. İhtiyar ne yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın yolunu bulmuştu. Hem böylece tabiatı daha yakından, olanca görkemiyle tadabilecekti artık... Nitekim şindi, sağlığında iken yapamadıkları yapıyor; netle, bronşit korkusu olmaksızın göğsünü, yaz yağmurunda ısıtıp akşam rüzgarında kurutuyordu.

Ekki dostlarının bu suretle tekrar arlanına katıyorsa, sade köylüler değili, kuşları, bulutları, çiçekleri, rüzgarları, kuşacası bütün tabiatı da sevinçlere boğdu. Fakat hangi mutluluk sonuza kadar sürmüştü ki? Bir sabah yaptıklarımdaki çiy damlalarını silkeleyip kurulan kavak, az ötesinde birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri oğutlarını gördü. Adamlar öyle vakti gelip orun altında otururlar. Elindeki planlardan minaz olduğu anlaşılan bir tanevi, üç kati enseinden mal sahibi olduğu anlaşılan bir başkasına:

"Makine dairesi şurada olacak, laboratuvarlar beri yanda kurulacak, lojmanlar ise bati cephesine rastlayacak" diye açıklama buluyordu. Kavak gersini dinlemedi. Bu duyduğu sözlerden yaptıkları için ölmüştü. Kurum, Demek, burda fabrika kuracaklardı. Demek, bu cennet kıyılar, bu canım bayıran makine uğultusuna, kurum kokusuna boğulacaklardı. Dünyada başka yer mi kalmamıştı, ya Rabbinin! Malyet fiyatı diyor da gözetleri başka bir şey görmüyordu. Malyet fiyatı ise bu sahilde çok düşük olacaktı. Bundan dolayı...

İkkin sahile bir işlele kurdular. Malmeme deniz yoluyla daha ucuza nakledilecekti. Sonra bir mendirek inşa edip denizle sahlin ilişkisini kestiler. Dağların arkı suları tatl tatlı olamaz olmuştü. Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sulara ise deniz demeye bin sahit isterdi. Yalnız deniz mi ya, çiçekler de durumdan şikâyetçiydiler. Papatyalar kurumdan şikâyetçiydi oluyorlardı. Gelinçlerin kırmızı ise işi çatanı bayraklarına dönmüştü.

Kuşların cıvıltısı, şantiyeden yükselen çekiş sesleri arasında gümne gittikçinden, onlar da birtesip loro hâlinde ötmeyi denediler. Fakat bu görüntülü medeniyet konseli ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler. Hem zaten pazarları güc güc çiçekleri ile ana olan şantiye mühendisleri hayatı onlara zehir etmeye başlamıştı. Kuşlar küsüp, deniz susup, çiçekler de solunca, kavak öksüz döndü. "Bir yıldırım gelse de beni de yok etme bari!" diye kötü kötü düşündüğü oluyordu. Fakat yıldırma lücut kalmadı. Bir sabah, daha uykuda iken, belinde keskin bir testere sızsı ile uyandı. Ve neye uğradığını anlamadan yeri üstü boğurtienlerin üzerine devrildi.

Otede bir ses, fabrikatörün sesi:

"Günah da ne demektir?" diye bağırmıyordu. "Bize ağır değil, yer iltazm yer... Zaten neye benziyordu? Tek başına, sipirli bir ağaçtı. Sonra emri altındaki mühendislere döndü: "Bundan çok güzel telefon diğeli olur" dedi.

Ve İhtiyar kavak soyuldu, yontuldu. Diğer direkler gibi toprağa girecek kumı affetti. Bu işler bilince üzerine bir parmak kalınlığında boyu sürülüp tepesine de külah gibi pınho bir başlık geçirildikten sonra ana gelebeyi fabrika santraline bağlayan yola, öbür direklerin arasına dikildi.

Halidun TANER
Hikâyeler (Kışatılmıştır.)

Sorular

1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir?

b. İhtiyarın ana kahramanı kimdir?

2. Hikâyede anlatılanlar hangi mevzide gerçekleşmiştir?

d. Hikâyenin geçtiği yerin özellikleri nasıldır?

3. İhtiyarın, öldüğünde kavak ağacının altına gömülmesi neden istediğini kendi cümleleriyle yazınız.

4. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

5. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

6. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

7. Metinde anlatılan çevre sorununu bulabilecek en iyi çözüm yolu nedir? Neden böyle bir çözümde bulunuldu?

8. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

9. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

10. İhtiyarın kavak ağacına gömülmesiyle ilgili yazdığınız cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri okuyarak kavak ağacının İhtiyarın hayatına nasıl katkıda bulunduğunu yazınız.

Ek-6 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÖM_E_98)

Soru:

1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.
- a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir?
- b. Hikâyenin ana kahramanı kimdir?
- c. Hikâyede anlatılanlar hangi mevsimde gerçekleşmiştir?
- d. Hikâyenin geçtiği yerin özellikleri nelerdir?

2.a. İhtiyarın, didiğinde kavak ağacının altına gömülmesi neden istediğini kendi cümlelerinde yazınız.

2.b. "Zakar, Fakat (kuşlar) bu gürültüye bir sesle cevap vermezler." cümlesinde altı çitli kısımla anlatılmak istenen nedir? Sence neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

2.c. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

3. Ormanların yok edilecek yerine fabrikaların yapılmasının, çevredeki diğer canlıların (insanların, hayvanların, bitkilerin vb.) nasıl etkilendiğini gerekçeleriyle birlikte ayrı ayrı örneklendiriniz.

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştığınızı gerekçeleriyle yazınız.

5. "İhtiyar kimse dikemez, bence ormana zarar vermemek için plastik kullanırsınız o zaman dünyaya zarar vermez." cümlesinde bence o da onları çok kötü buluyor. Neden böyle bir fikir söylüyor?

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sence olaylar nasıl gelişirdi? Neden böyle bir varsayımı bulduğunuzun gerekçeleriyle yazınız.

7. Metnide anlatılan çevre sorununa bulunabilecek en iyi çözüm şekli sence ne olmalıdır, gerekçeleriyle yazınız.

Kavak ve İnsanlar

"Kavakın altına..." demişti, "Beni, o sahildeki kavakın altına gömüni!"

Kavak zaten kütübesinin uzağında değildi. Sahile bakan ilk yamaçın üstünde, dağ çukurluğuyla bağrımların sarmış döşü olukluken vahşi bir kırığın ortasında idi. İhtiyar, elinde tespihi, her akşam onun altında oturur; ağaçda denizin kumluğu tatlı tatlı yalayışını seyredirdi. İşte şimdi, mezarını yine o kuyuluğun gövdesi gölgeleyecek, yine dalgalı ayak ucuyla o çok sevdiği bostayı süsleyecekti. Böylece yaz geçti. Güz geçti. Kış geçti. İlkbahar gelip de mayıs güneşi ilk nefesini tabiata hohlayınca, bademler birden beyazlara büründü. Kırklar kokularını süründü. Deniz aniden duruldu. O sahin mavisini yeniden buldu. Bu arada ihtiyar kavak da tomurculuklayıp yaprak açmıştı.

Fakat köylüler bu bahar onda tuhaf bir değişiklik hissediyorlardı. Hayır, hayır; bu, sade yapraklanmaktan ileri giden o her yitici alışımın değişikliği değildi... Bu böyle kolay anlaşılmayan, kesin olarak saptanamayan ancak ve ancak sezilebilen bir bambuşka. Bir acıyıp gelmeye idi. Kavakta şimdi, o, bittiklere özü görünüşten fazla bir şey, âdetâ insanlara has bir şey, nazlı söylemeli, sanki bir tür kimlik belirmekte idi. Kadınların bütün özünü diyor haykardı, "İhtiyara benzeyor kavak." Gerçekten de kavak, sanki altında yatan ihtiyarın bütün özünü kökleriyle emip gövdesine geçirmişse benziyordu. Şekli itibarıyla yine aynı ağaçtı belki; fakat insan ona bakarken o uzun boylu, zayıf ihtiyarı görmüş gibi oluyordu. Tevekkeli, oraya gömülmek istemiyen adam. İşte ne yapmış daha yakından, olanca görkemliyle tadabilecekti artık... Nitekim şimdi, sağlığında iken yapamadıklarını yapıyor; nezle, bronşit korkusu olmaksızın göğsünü, yaz yağmurunda ısıtıp akşam rüzgarında kurutuyordu.

Eski dostlarının bu suretle tekrar aralarına karışması, sade köylülerle değil, kuşları, bulutları, çiçekleri, rüzgarları, kısacası bütün tabiatı da sevinçlere boğdu. Fakat hangi mutluluk sonuza kadar sürmüştü ki? Bir sabah yapraklarındaki çiç damlalarının silkeleyip kurulan kavak, az ötesinde birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri öçtüğünü gördü. Adamlar öğle vakti gelip onun altında oturdular. Elindeki planlardan mimar olduğu anlatılan bir tanesi, üç tatlî ensesinden mal sahibi olduğu anlatılan bir başkası:

"Makine dairesi burada olacak, laboratuvarları beri yanda kurulacak. Lojmanlar ise batı cephesine rastlayacak" diye açıklama bulunuyordu. Kavak gırtlakla dinlenmedi. Bu duyduğu sözlerden yaprakları diken diken olmuştu. Demek, burada fabrika kurulacaktı. Demek, bu cennet kıyılarını, bu canım bayırımları makine uğultusuna, kurum kokusuna boğacaktı. Dünyada başka yer mi kalmamıştı, ya Rabbinî Maliyet fiyatı diyor da gözetir başka bir şey görmüyordu. Maliyet fiyatı ise bu sahilde çok düşük olacaktı. Bundan dolayı...

İhtiyar sahile bir işkele kurdular. Maltizme deniz yoluyla daha ucuza nakledilecekti. Sonra bir mendirek inşa edip denizle sahilin ilişkisini kestiler. Dalgalı artık suluları tatlı tatlı okşamaz olmuştu. Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sululara ise deniz demeye bin şahit isterdi. Yalnız deniz mi ya, çiçekler de durumdan şikâyetçiydiler. Papatyalar kurumdan şikâyetçiydiler. Gelinciklerin kırmızısı ise ısıl çatana bayraklarına dönmüştü.

Kuşların civıltısı, şantiyeden yükselen çekiş sesleri arasında güne gittiğinden, onlar da birtesip koro hâlinde ötmeyi denediler. Fakat bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmeye karar verdiler. Hem zaten pazarları gıor gıor çiçekleri ile ava çıkan şantiye mühendisleri hayatı onlara zahir etmeye başlamıştı. Kuşlar küsüp, deniz susup, çiçekler de solunca, kavak öksüz döndü. "Bir yıldırım gelse de beni de yok etse barış!" diye kötü kötü düşündüğü oluyordu. Fakat yıldırma hacet kalmadı. Bir sabah, daha uykuyla iken, belinde keskin bir testere sesini işitti. Ve neye uğradığını anlamadan yan üstü boğurtlenlerin üzerine devrildi.

Ortede bir ses, fabrikatörün sesi:

"Günah da ne demektir?" diye bağırdı. "Bize ağlas değil, yer ilâzım var... Zaten neye benziyordu? Tek başına, sıpsıvı bir ağaç." Sonra emri altındaki mühendislere döndü: "Bundan çok güzel telefon dıgı olur!" dedi.

Ve ihtiyar kavak soyuldu, yontuldu. Diğer direkler gibi toprağa girecek kurm ziftlendi. Bu işler bitince üzerine bir parmak kalınlığında boya sürülüp tepesine de küllük gibi çirko bir başlık geçirildikten sonra ana şebekeli fabrika santraline bağlayan yalı, öbür direklerin arasına dikildi.

Ek-6 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÖM_E_299)

Ad-Soyadı:
 Sınıf:

Bir Kavak ve İnsanlar

"Kavagin altına..." demişti. "Beni, o sahildeki kavagin altına gömün!"

Kavak zaten kulübüsün uzağına değildi. Sahile bakan dik yamaçın üstünde, dağ çikleriyle bakırılanların sarmaş dolaş oldukları vahşi bir kırığın ortasında idi. İhtiyar, elinde tespihi, her akşam onun alında oturur, aşağıda denizin kumlığı tatlı tatlı yalayışını seyredirdi. İşte şimdi, mezarını yine o kavalığın gövdesi gölgeleyecek, yine dalgalar ayak ucunda o çok sevdiği besteyi söyleyecekti. Böylece yaz geçti. Güç geçti. Kış geçti. İlkbahar gelip de mayıs güneşi ilk nefesini tabiata hohluyınca, bademler birden beyazlara büründü. Kırklar kokularını süründü. Deniz aniden duruldu. O sakin mavisini yeniden buldu. Bu arada ihtiyar kavak da tonurculanıp yaprak açmıştı.

Fakat köylüler bu bahar onda tuhaf bir değişiklik keşfetiyorlardı. Hayır, hayır; bu, sade yapraklanmanın ileri gelen o her yitki alışımsı değişikliği değildi... Bu öyle kolay kolay anlaşılamayan, kesin olarak saptanamayan ancak ancak sezilebilen bir bambaşka, bir acayip gelişme idi. Kavakta şimdi o, bikkilere öğü görünüştün fazla bir şey, âdeta insanlara has bir şey, nasıl söylemeli, sanki bir tür kimlik belirmekte idi. Kadınların biri: "İhtiyar" diye haykırdı, "İhtiyara benziyor kavak." Gerçekten de kavak, sanki altında yatan ihtiyarın bütün ölümlü kökleriyle emip gövdesine geçirilmiş beniyordu. Şekli itibarıyla yine aynı ağaçtı boki; fakat insan ona bakarken o uzun boylu, zayıf ihtiyarın görmüş gibi oluyordu. Tevakkeli, oraya gömülmeğe istemiş adam. İşte ne yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın yolunu bulmuştu. Hem böylece tabiatı daha yakından, alanca gök kemileyle tadılabilecekti artık... Nitekim şimdi, sağlığında iken yapamadıklarını yapıyor; neyle, bronşit korkusu olmaksızın göğsünü, yaz yağmurunda ıslatıp akşam rüzgarında kurutuyordu.

Eski dostlarının bu suretle tekrar aklarına karışması, sade köylülerin değil, kuşları, bulutları, çiçekleri, rüzgârları, kıscası bütün tabiatı da sevinçlere bağdı. Fakat hangi mutluluk sonuza kadar sürmüştü k? Bir sabah yaptıklarındaki çiy damıllarını silkeleyip kurulanan kavak, az ötesinde birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri ölçtüklerini gördü. Adamlar öğle vakti gelip onun altında oturdular. Elindeki planlardan minar olduğu anlaşılır bir taneşi, üç tati ensesinden mal sahibi olduğu anlaşılır bir başkasına:

"Makine dairesi burada olacak, laboratuvarlar beri yanda kurulacak, lojmanlar ise batı cephesine rastlayacak," diye açıklama bulunuyordu. Kavak gerisini dinlemedi. Bu duyduğu sözlerden yaptıkları dinlen olmuştü. Demek, burada fabrika kuracaklardı. Demek, bu cennet kıyılar, bu cennin bayraktarı makine ügulusuna, kurum kokusuna boğacaklardı. Dünyada başka yer mi kalmamıştı, ya Rabbin! Maliyet fiyatı: diyor da gözleri başka bir şey görmüyordu. Maliyet fiyatı ise bu sahilde çok düşük olacaktı. Bundan dolayı...

İlkin sahile bir iskele kurdular. Maltzeme deniz yoluyla daha ucuza nakledecekti. Sonra bir mendirek inşa edip denizle sahilin ilişkisini kestiler. Dalgalar artık suları tatlı tatlı okşamaz olmuştü. Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sulara ise deniz demeye bir şahit isterdi. "Yalnız deniz mi ya, çiçekler de durumdan şikâyetçiydiler. Papatyalar kurumdan şimsiyah oluyordı. Gelinciklerin kırmızısı ise ısıl patana bayraklarına dönmüştü.

Kuşların cıvıltısı, şantiyeden yükselen çığır, sesleri arasında güne gittiğinden, onlar da birleşip koro halinde ötmeyi denediler. Fakat bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler. Hem zaten pazarları gıcı gıcı çifteleri ile ava çıkan şantiye mühendisleri hayatı onlara zehir etmeye başlamıştı. Kuşlar küsüp, deniz susup, çiçekler de solunca, kavak öksüze döndü. "Bir yıldırım gelse de beni de yok etse bar!" diye kötü kötü düşündüğü oluyordu. Fakat yıldırma hacet kalmadı. Bir sabah, daha uykuda iken, belinde keskin bir testere sesini işitti. Ve neye uğradığını anlamadan yan üstü bağırarak üzerine devrildi.

Ötede bir ses, fabrikatörün sesi:

"Günah da ne demektir?" diye bağırıyordu: "Bize ağaç değil, yer lazım yer... Zaten neye benziyordu? Tek başına, sıpsıvırı bir ağaç." Sonra emri altındaki mühendislere dönüp: "Bundan çok güzel telefon direği olur" dedi.

Ve İhtiyar kavak soyuldu, yontuldu. Diğer direkler gibi toprakla girescek kısmı ziftlendi. Bu ıler bitince üzerine bir parmak kalınlığında boya sürüldü tepesine de kılış gibi çınko bir baskır geçirildikten sonra ana şelekay fabrika santraline bağlayan yola, öbür direklerin arasına dikildi.

2. a. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

2. b. Yazın, "Fakat (kuşlar) bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler." cümlesinde altı çili kısımla anlatılmak istenen nedir? Sizce neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

3. Ormanların yok edilerek yerine fabrikaların yapılmasının, çevredeki diğer canlıların (insanların, hayvanların, bitkilerin vb.) nasıl etkilendiğini gerekçeleriyle birlikte ayrı ayrı örneklediniz.

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuçta nasıl ulaştığınızı gerekçesiyle yazınız.

5. Sizce fabrika, baraj gibi sanayi kuruluşlarının çevreye zarar vermeden kurulup işletilmesinin yolları nelerdir? Örneklemlerle açıklayınız.

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sizce olaylar nasıl gelişirdi? Neden böyle bir varsayımında bulunduğunuzun gerekçesiyle yazınız.

7. Metninde anlatılan çevre sorunuyla bulunabilecek en iyi çözüm şekli sizce ne olmalıdır, gerekçesiyle yazınız.

[illegible]

Ek-6 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÖM_K_20)

Sorular

1. Aşağıdaki sözleri metne göre cevaplayınız.
a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir?

b. Hikâyenin ana kahramanı kimdir?

c. Hikâyede anlatılanlar hangi mesnede geçmektedir?

d. Hikâyeyi geçtiği yerin özellikleri nelerdir?

2. a. "Yazar, 'Fakat (kuşlar) bu güçlüklü medeniyet kavgası ile baş edemeyecekleri anlayınca, sonunda onlar da kışıp ötmeye karar verdiler.' cümlesinde altı çili kısımla anlatılmak istenen nedir? Size neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

2. c. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

3. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuçları nasıl ulaştığınızı gerekçeyle yazınız.

5. Sizce fabrika, bazıları gibi sosyal kurulların çevreye zarar vermeden kurulup işletilmesini sağlar mıdır? Örneklerle açıklayınız.

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sözde oluydu? Neden böyle bir varsayımda bulunduğunuzun gerekçeyle yazınız.

7. Metinde anlatılan çevre sorunuyla bağlantılı olarak bu bölümdeki diğer bölümlerle ilgili olarak, gerekçeyle yazınız.

Çözüm

1. a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir?

b. Hikâyenin ana kahramanı kimdir?

c. Hikâyede anlatılanlar hangi mesnede geçmektedir?

d. Hikâyeyi geçtiği yerin özellikleri nelerdir?

2. a. "Yazar, 'Fakat (kuşlar) bu güçlüklü medeniyet kavgası ile baş edemeyecekleri anlayınca, sonunda onlar da kışıp ötmeye karar verdiler.' cümlesinde altı çili kısımla anlatılmak istenen nedir? Size neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir?

2. c. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

3. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ifadeleri kullanarak ulaştınız?

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuçları nasıl ulaştığınızı gerekçeyle yazınız.

5. Sizce fabrika, bazıları gibi sosyal kurulların çevreye zarar vermeden kurulup işletilmesini sağlar mıdır? Örneklerle açıklayınız.

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sözde oluydu? Neden böyle bir varsayımda bulunduğunuzun gerekçeyle yazınız.

7. Metinde anlatılan çevre sorunuyla bağlantılı olarak bu bölümdeki diğer bölümlerle ilgili olarak, gerekçeyle yazınız.

Ek-7. Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG)

Okul:

Sınıf:

Tarih:

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma sizin yaşınızdaki bireylerin özelliklerini daha iyi anlamak için bilimsel amaçlı yapılmaktadır. İsim yazmanız gerekmemektedir. Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Katılmanız gönüllük esasına dayanmaktadır. **Lütfen boş madde bırakmayın** ve her madde için sizden ne istendiğini dikkatle okuyarak yapmaya çalışın.

Katıldığınız için teşekkür ederiz.

Kaçıncı sınıfa gidiyorsun?	
Kaç yaşındasın?	
Cinsiyet	Kız ☐ Erkek ☐
Siz dahil kaç kardeşsiniz?	
Kaçıncı çocuksunuz?	En büyük ☐ Ortanca ☐ En küçük ☐
Çaldığınız bir müzik aleti var mı?	
Resimle uğraşıyor musunuz?	
Bir sporla uğraşıyor musunuz?	

Ek-7 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG)

-A-

Herkesin yapacağından farklı bir hayvan oluşturun. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün nesne ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz hayvanın özelliklerini mutlaka yazın.

Çizim:
Özellikleri:

-B-

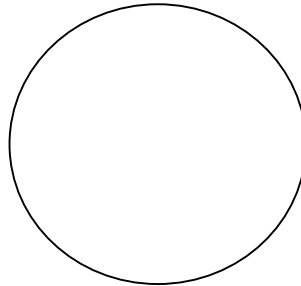
B1.	<u>Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı çözümler bulmaya çalışın.</u> Bir sınıftaki öğrenciler, teneffüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için teneffüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir icat yapmaya karar veriyorlar? Ne yapsınlar?
-----	---

Ek-7 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG)

B2	<u>Aşağıdaki duruma uygun bir ürün ortaya çıkarmaya çalışarak özelliklerini yazın.</u> Deniz yaşlı büyükannesinden uzakta yaşıyordu. Büyükannesine telefon edip o gün olanları anlatmayı çok seviyordu. Büyükannesi yalnız yaşadığı için Deniz'in aramasına çok seviniyordu. Ancak büyükannenin kulakları az işittiği için telefon çaldığında duyamıyordu. Deniz, büyükannesinin telefon çaldığında fark edip açabilmesi için bir telefon tasarlamaya karar verdi. Siz olsanız büyükanne için nasıl bir telefon tasarladınız? Aşağıya özellikleri yazın. (açık olarak tüm özellikleri belirtin) Tasarladığınız telefonun özelliklerini buraya yazın.
----	--

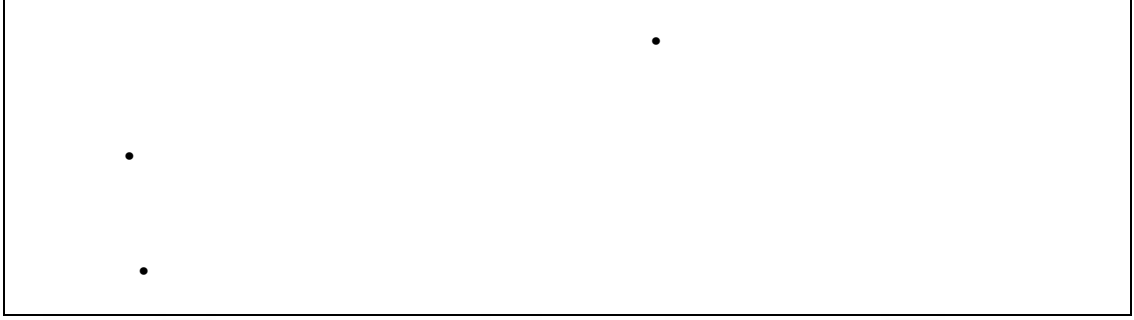
-C-

C1. Aşağıdaki çembere bakın, **bu çemberi kullanarak neler yapabilirsiniz, çizin.** Çemberin içini ve dışını istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz.



Ek-7 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG)

C2. Aşağıdaki üç nokta ile neler yapabilirsin? Noktalar bu şekildeken yapabileceğin şeyleri düşün ve çiz. Noktaları tek tek ya da birlikte kullanarak birden fazla çizim yapabilirsin.



C3. Aşağıdaki şekille neler yapabilirsin? Çiz.



-D-

D1 ve **D2** satırlarında, nesneleri nasıl ve ne amaçla kullanabileceğinize ilişkin seçenekler üretin. Mümkün olduğunca **çok sayıda farklı kullanım** yazın. Başkalarının aklına gelmeyecek kullanımlar düşünmeye çalışın. Burada önemli olan önerdiğiniz kullanımların sayısının fazla olmasıdır.

Ek-7 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG)

D1		<u>Kavanozun farklı kullanımlarını listeleyin:</u>
D2		<u>Ataşın farklı kullanımlarını listeleyin:</u>

Ek-8. Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG) puanlama kriterleri

MADDE NO	PUAN	PUAN KRİTERLERİ
A SORUSU: 1,2 ve 3. maddeler ÇYDG'nin "A" sorusu için verilen üç alt puandır. A sorusu orijinallik alt boyutunda puanlanmaktadır.		
1	0 puan	Belirsiz çizim ve karalamalar. Hayvan dışındaki canlı ve cansız varlıkları ana figür olarak çizme (eşya, bitki vb). Var olan bir hayvanın aynısı olan çizim ve özellikler.
	1 puan	Basit özellikler ekleme (kafası döner, konuşur, tehlikelidir, korkunçtur, sevimlidir, suyla beslenir vb.). Basit birleştirmeler yapma; zürafa fil karışımı, yarı inek yarı köpek.
	2 puan	Birden fazla canlının özellikleri birleştirme (hayvanlar, hayvana bitkinin ya da insanın özelliklerinin eklenmesi vb). Yeni bir isim koyma. Hayvanların özelliklerini birleştirme (uçan bir hayvanın kendisini korumak için dikenleri var, doğaüstü güçleri, sihri var).
	3 puan	Tamamen yeni bir canlı oluşturma. Kurgusal özellikler ekleme (tehlike anında su fışkırtma, lazer atan göz vb).
2	0 puan	Var olan herhangi bir hayvana ait çizimler (normal bir köpek vb.). Karalamalar, belirsiz şekiller.
	1 puan	Genel özellikleri belli olan bir hayvana basit özellikler ekleme (örneğin rengi, deseni, boyu farklı).
	2 puan	Farklı organ ya da uzuv ekleme (göz, boynuz, kanat vb.). Birden fazla hayvanın görüntüdeki detaylarını birleştirme.
	3 puan	Canlı ve cansız varlıkları birlikte kullanarak çizim (palet ayak vb). İnsan ve hayvan görüntüsünü birleştiren çizimler. Görüntüde tamamen yeni bir canlı oluşması.
3	0 puan	Var olan herhangi bir hayvana ait çizimler (normal bir köpek vb.). Karalamalar, belirsiz şekiller.
	1 puan	Belirli bir hayvana basit işlev ekleme (eğlendirir vb.). İnsana ait işlevler ekleme (konuşur, şarkı söyler, düşünür vb)
	2 puan	Hayvanlarda var olan işlevleri birleştirme; (at gibi hızlı koşan, deve kadar dayanıklı ancak küçük olduğu için her yerde yaşayabilen bir hayvan, köpek ama süt verir, yarası ama bal yapar vb). Hayvanlarda var olmayan işlevler ekleme; ağzından sıvı fışkırtma, gözünden ışık çıkarma, ısınma, şarkı söyleme, odasını toplama, ödev yapar, ısınır, görünmez olabilir, renk değiştirir.
	3 puan	Sistem içeren yanıtlar ve yararlı somut işlevler ekleme; hipnotize eder, savaşı engeller, ölümsüzdür, istekleri gerçekleştirir, geri dönüşüm yapabilir, çim biçer, havayı temizler vb. 2 puan alan işlevleri sonuçlarıyla verme (görünmez olup insanları korur vb.).

Ek-8 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG) puanlama kriterleri

B SORUSU: B'nin altında iki ayrı madde bulunmaktadır. B1; 4. Soru, B2 ise 5 ve 6. Soru olarak puanlanmaktadır. 5 ve 6. maddeler ÇYDG'nin "B2" sorusu için verilen iki alt puandır. B sorusu ıraksak düşünme alt boyutunda puanlanmaktadır.		
4	0 puan	Teneffüse çıkmasınlar gibi çözüme yönelik olmayan yanıtlar.
	1 puan	Elle çalınan zil kullansınlar, Sessiz olsunlar, öğretmen zilin çaldığını söylesin, saate baksınlar
	2 puan	Saate bağlanan hoparlör, sınıfa ayrı zil takılması, okulla aynı anda çalan yakına yerleştirilen ayrı zil.
	3 puan	Sistem geliştiren yanıtlar; görüntülü zil, titreşimli zil, zil çalınca kapıya vuran cihaz, zil çalınca sinyal gelmesi, sınıfta ışık yanması vb.
5	0 puan	İşitme cihazı taksın, telefonu yanına alsın gibi tasarıma katkı sağlamayan yanıtlar. Gerçekçi olmayan yanıtlar (telefon çalınca gelip koluna dokunsun vb.).
	1 puan	Titreşimin artırılması, hoparlör işlevinin değiştirilmesi, farklı zil sesi kullanılması (siren sesi, dikkatini çekebilecek sesler vb.).
	2 puan	Işık işlevinin farklılaştırılması, telefon ekranındaki görüntünün dikkat çekecek hale getirilmesi.
	3 puan	Koku, hologram, eve yansıyan görüntü.
6	0 puan	Telefonla konuşmasın gibi çözüme katkı sağlamayan yanıtlar.
	1 puan	Telefon çalınca otomatik açılması. Telefonla konuşmak için belli saatler belirlenmesi.
	2 puan	Saat telefon yapılması, telefonu evin ziline bağlamak, koluna titreşim cihazı bağlamak, telefonda ışık yanıp sönmesi.
	3 puan	İşitme cihazını telefona bağlamak, parfüm çıkaran telefon, telefona bağlı bileklik (ışık saçan ya da titreşimli), titreşimli saat telefon, telefon çaldığında gözülüğünün titremesi, evde ışıklı tabelalar yanıp sönmesi.
C SORUSU: C'nin altında 7,8 ve 9.maddeler bulunmaktadır. C sorusu ayrıntılama alt boyutunda puanlanmaktadır.		
7	0 puan	Anlamsız çizgi ya da şekiller ekleme
	1 puan	Şeklin yalnızca kendisini kullandığı çizimler; Top, saat, pizza, güneş, gülen yüz, tekerlek, çiçek, pusula, dünya gibi. Süsleme, mandala vb.
	2 puan	Bir bütünün parçasını oluşturan yanıtlar (güneş sistemi, Gezegen çiçek buketi vb.). Şeklin dışına da eklemeler yaparak oluşturulan araba, hayvan, insan, kuyu, fotoğraf makinesi objektifi, kol saati eşya vb. Semboller ve amblemler; okul, araba, marka vb amblemleri, mevsim tablosu, tabela, hedef tahtası, olimpiyat halkası, kum saati, iyilik dağıtan çiçek.
	3 puan	Kurgusal, hikaye oluşturan yanıtlar; uçan balon uçuran çocuk. Var olmayan bir varlık oluşturma. Farklı işlev ekleyen yanıtlar. Soyut ve manevi kavramlar.
8	0	Anlamsız çizgi ya da şekiller ekleme, yalnızca üç noktayı birleştirme.
	1 puan	Noktaları birleştirerek yapılan şekiller; kalp, üçgen, aç, pizza, parti şapkası.
	2 puan	Noktaları merkeze alarak farklı varlıklar çizme (eve, arabaya dönüştürme, dondurma, hayvan, zarf, uçurtma, kaydırak vb.) Soyut kavramlar oluşturma; İlluminati, sevgi bahçesi vb.
	3 puan	Hikaye oluşturan yanıtlar (çocuğun hayatı, evlerin olduğu bir mahalle vb). Var olmayan bir varlık oluşturma. Farklı işlev ekleyen yanıtlar (insanlara yardım eden bir kalp vb.).
9	0 puan	Belirsiz çizim ve karalamalar.

Ek-8 (Devam). Çocuklar için yaratıcı düşünme görevi (ÇYDG) puanlama kriterleri

	1 puan	Çizgiyi ana figür olarak kullanma; tırtıl, yılan, solucan, şeker, sosisli sandviç, kuyruklu yıldız, balon, uçurtma.
	2 puan	Çizgiyi bir nesnenin parçası olarak kullanma; perde, yol, kaydırak, defter, dalga, saç, yay-ok, dna sarmalı, bıçağın tutma yeri, ipe geçen iğne, saatin yelkovanı, dalgadaki gemi vb. Şekil ekleme; bir çift küpe vb. Sembol ve amblemler; Okul amblem vb.
	3 puan	Kurgusal ve hikaye oluşturan yanıtlar (yayla ok atan kişi, ödül alan kişinin sahneye gittiği yol, çocuğun oynadığı balon, kedinin ipe oynaması, uçan halı, akan şelale vb.). Var olmayan bir varlık oluşturma. Farklı işlev ekleyen yanıtlar.
D SORUSU: D'nin altında 10 ve 11.maddeler bulunmaktadır. D sorusu akıcılık alt boyutunda puanlanmaktadır.		
10	0 puan	Yiyecek konur, gerçekçi olmayan yanıtlar (içinde giysilerimizi saklarız).
	1 puan	1-3 adet farklı kullanım.
	2 puan	4-5 adet farklı kullanım.
	3 puan	6 ve üzeri farklı kullanım.
11	0 puan	Defter ve kitabın kenarına takılır, gerçekçi olmayan yanıtlar (uçak yakıtı olarak vb).
	1 puan	1-2 adet farklı kullanım.
	2 puan	3-4 adet farklı kullanım.
	3 puan	5 ve üzeri farklı kullanım.

Ek-9. Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_E_36)

-A-

B1. Herkesin yapacağından farklı bir havan oluşturur. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün neye ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz havanın özelliklerini mutlaka yazın.

Çizim:



Özellikler: kabuğu solam, kendini taş gibi gözükür rengi yeşil

-B-

B1. Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı sözümner bulmaya çalışın.

Bir sınıftaki öğrenciler, teneffüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için teneffüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir fikir yapmaya karar veriyorlar? Ne yapıyorlar?

ufok 4 em'lik olarım öd
olcok

-C-

B2. Aşağıdaki durumu okuyun. Bir ürün ortaya çıkarılabilecek özelliklerini yazın.

Deniz yaşı büyükamnesinden uzakta yaşıyordu. Büyükamnesine telefon edip o gün olanları anlatmayı çok seviyordu. Büyükamnesi yalnız yapışığı için Deniz'in aramasına çok sevinmiyordu. Ancak büyükamnesinin kulakları az işittiği için telefon çaldığında duyamıyordu. Deniz, büyükamnesinin telefon çaldığında fark edip açabilmesi için bir telefon tasarlamaya karar verdi. Siz olarsanız büyükamnesi için nasıl bir telefon tasarlardınız? Aşağıya özelliklerini yazın. (açık olarak tüm özellikleri belirtin)

Tasarladığınız telefonun özelliklerini buraya yazın:

iphone 16 prona bağlı, bir küçük ses topu

C1. Aşağıdaki çembere bakın, bu çembere kullanarak neler yapabilirsiniz, çizim Çemberin içini ve dışını istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz.



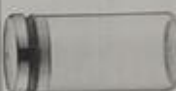
Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_E_36)

C1. Aşağıdaki üç nokta ile neler yapılabilir? Noktalar bu şekildeken yapabileceğin şekilleri düşün ve çiz. Noktaları tek tek ya da birlikte kullanarak birden fazla çözüm yapılabilir.

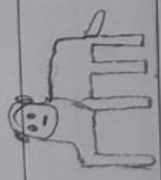
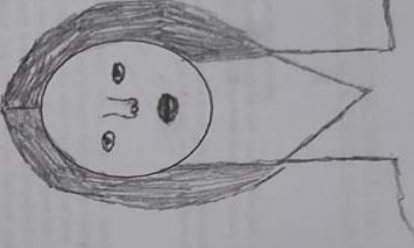


C2. Aşağıdaki şekille neler yapılabilirsin? Çiz.



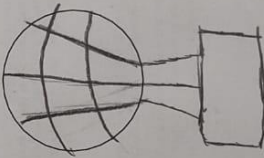
D1		Kavanozun farklı kulllanımlarını listele. Bu kavanozu kullanmam menemen ve konserve yapar. Üstünü delip kum para yaparım ve süslerim
D2		Ataşın farklı kulllanımlarını listele. Ataşı defterim kırışınca ona koyarım

Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_K_117)

A- Herkese yapacağınızdan farklı bir hayvan oluşturun. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün nesne ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz hayvanın özelliklerini mutlaka yazın.	Çizim:  SolentPala Özellikleri: Kan bismillah almadan konuşur uyarılır. Kırmızı pembe kırmızı bir renge sahiptir. Adı SolentPala'dır.
B2 Aşağıdaki duruma uygun bir ürün ortaya çıkararak çalışmalarınızı gösterin.	Deniz yalı büyükannemden uzakta yaşıyordum. Büyükannem telefon edip o gün olanları anlatıyordu. Büyükannem yalnız yaşadığı için Deniz'in aramasına çok sevinirdi. Ancak büyükannemin kulakları az işittiği için telefon çağrısında duyuyordum. Deniz, büyükannemin telefon çağrısında fark edip açabilmesi için bir telefon tasarlamaya karar verdi. Siz olursanız büyükanne için nasıl bir telefon tasarladınız? Aşağıya özelliklerini yazın. (Açık olarak tüm özelliklerini belirtin) Tasarladığımız telefonun özelliklerini buraya yazın: büyükannemin kulaklarına işitme cihazı takardım. Bu cihaz bu işitme cihazı telefonun uzaktan kumandasıydı. Dibi olmasaydı telefon kulaklarına ulaşamazdı. Bu cihaz sayesinde işitilecekti.
B1. Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı çözümler bulmaya çalışın.	Bir sınıfı öğrenciler, tenefüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için tenefüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir fikir yapmaya karar veriyorlar? Ne yapıyorlar? Yuhun zilin zümme bekleme yuğundula mızgıton yapıyorlar. Sesi akardı ve ten sandık diyor.
C1. Aşağıdaki çembere bakın. Bu çembere kullanarak ne yapabilirsiniz. Çizim. Çemberin içini ve dışını istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz.	Çizim: 

Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_E_330)

A- Herkese yapacağınızdan farklı bir havvan oluşturun. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün nesne ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz havvanın özelliklerini mutlaka yazın.	Çizim:  Özellikleri: Yatılandığı yeri, kendi kendine iyileştirebiliyor. Kahverengi ve siyah olması, boynuzları olmaması. Çok güçlü olması bir arıya benzer, rahatça yosun bulması, Hareketi gibi olması.
B1. Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı çözümler bulmaya çalışın. Bir sınıfaki öğrenciler, teneffüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için teneffüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir fikir yapmaya karar veriyorlar? Ne yapıyorlar?	2. il çaldığında kapıyı kendin kediye açılıp çocukların haberi olabilir. Yani kapı açılınca teneffüs oluyor. çalışmal.

B2. Aşağıdaki duruma uygun bir ürün ortaya çıkarmaya çalışarak özelliklerini yazın. Deniz yaşı büyükamnesinden uzaktı yaşıyordu. Büyükamnesine telefon edip o gün olanları anlatmayı çok seviyordu. Büyükamnesi yalnız yaşadığı için Deniz'in aramasına çok sevinirdi. Ancak büyükamnesinin kulakları az işittiği için telefon çaldığında duymıyordu. Deniz, büyükamnesinin telefon çaldığında fark edip açabilmesi için bir telefon tasarlamaya karar verdi. Siz olsanız büyükamne için nasıl bir telefon tasarlardınız? Aşağıya özelliklerini yazın. (açık olarak tüm özellikleri belirtin) Tasarladığınız telefonun özelliklerini buraya yazın: Telefon kiti bir cihaz olup o cihazı bir çorap olarak insanlarla aygı- nı tekiler ve telefon çaldığında insanlara uyardı tiftir neye bağlasın.	C1. Aşağıdaki çembere bakın, bu çembere kullanarak neler yapabilirsiniz, yazın. Çemberin içini ve dışını istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz. -C-  Sıcak herşey baloncu
---	--

C2. Aşağıdaki üç nokta ile neler yapabilirsiniz? Noktalar bu şekildeken yapabileceğiniz şekilleri düşünün ve çiz. Noktaları tek tek ya da birlikte kullanarak birden fazla çizim yapabilirsiniz.

C3. Aşağıdaki şekille neler yapabilirsiniz? Çiz

sosis
ekmek

-D-

D1 ve D2 satırlarında, nesneleri nasıl ve ne amaçla kullanabileceğinize ilişkin seçenekler üretin. Mümkün olduğunca **çok sayıda farklı kullanım** yazın. Başkalarının aklına gelebilecek kullanımlar düşünmeye çalışın. Burada önemli olan önerdiğiniz kullanımların sayısının fazla olmasıdır.

D1	Kavanozun farklı kullanımlarını listelevin: tevanosa kılıp kılık parçalarını boyayarak etrafta süsleyebiliriz.
D2	Ataşın farklı kullanımlarını listelevin: Ataşın farklı tellerini büktükçe soyun ağartabiliriz.

Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_K_15)

A- <u>Herkesin yapacağından farklı bir havayı oluşturun. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün nesne ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz havanın özelliklerini mutlaka yazın.</u>	<u>Çizim:</u>  <u>Özellikleri:</u> Zehirli bir hayvan istediği şeyi ağızda koparıyor. Sadece yeşilliklere beslenir.	-B-
B1. <u>Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı gözlemler bulmaya çalışın.</u> Bir sınıftaki öğrenciler, teneffüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için teneffüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir icat yapmaya karar veriyorlar? Ne yapıyorlar? <u>Sınıflarına teneffüs zilleri ne zaman çalacak diye bir tablo göpülen ve dijital saat asıldığında geç çıkmıyorlar. Mesela Bunun gibi.</u> <u>Ders saatleri</u> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 8:00 8:30 9:00 9:30 10:00 10:30 11:00 11:30 12:00 12:30 1:00 1:30 <u>Saat</u> 11:50		

Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_K_15)

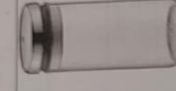
C2. Aşağıdaki üç nokta ile neler yapabilirsiniz? Noktalar bu şekildeken yapabileceğiniz şeyleri düşünün ve çiz. Noktaları tek tek ya da birlikte kullanarak birden fazla çizim yapabilirsiniz.



C3. Aşağıdaki şekille neler yapabilirsiniz? Çiz.



D1 ve D2 satırlarında, nesneleri nasıl ve ne amaçla kullanabileceğinize ilişkin seçenekler üretin. Mümkün olduğunca çok sayıda farklı kullanımı yazın. Başkalarının aklına gelebilecek kullanımlar düşünmeye çalışın. Burada önemli olan önerdiğiniz kullanımların sayısını fazla olmasındır.

D1		Kavanozun farklı kullanımlarını listelez: kumbara olabilir sukut olabilir	Aynı farklı kullanımlarını listelez: telefon tutucu olabilir kol ile gıda sıkıştırılabilir on gümüş olabilir
D2			

Ek-9 (Devam). Öğrenci uygulama örnekleri (ÇY_K_65)

A-

Herkesin yapacağından farklı bir havvan oluşturun. Bunu yaparken aklınıza gelen bütün nesne ve varlıkları kullanabilirsiniz. Çizdiğiniz havvanın özelliklerini mutlaka yazın.

Cizim:



Özellikleri:

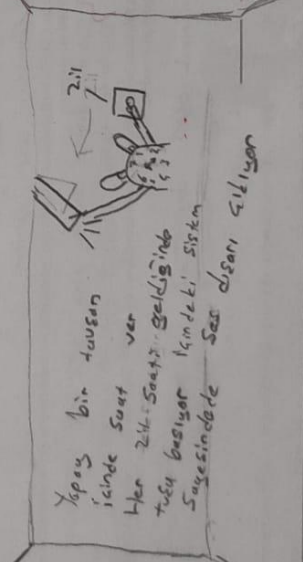
- Uykubir
- İnsanları istediklerini gösterir
- Her gece evlere girip hediye bırakıp çıkar
- Yordama ihtiyacı olan herkese yardım eder

-B-

B1.

Aşağıdaki durumu okuyarak herkesin aklına gelebilecek olanlardan farklı çözümler bulmaya çalışın.

Bir sınıfı öğrenciler, teneffüs zili çaldığında sınıflarından duyulmadığı için teneffüslere hep geç çıkıyorlar. Bu sorunu çözmek için bir fikir yapmaya karar veriyorlar? Ne yapıyorlar?



B2

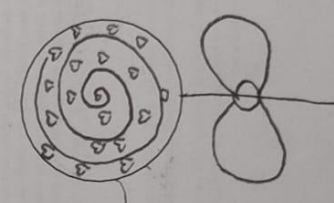
Aşağıdaki duruma uygun bir ürün ortaya çıkarmaya çalışarak özelliklerini yazın.

Deniz yaşlı büyükannesinden uzaktı yaşıyordu. Büyükannesine telefon edip o gün olanları anlatmayı çok seviyordu. Büyükannesi yalnız yaşadığı için Deniz'in aramasına çok seviyordu. Ancak büyükannesinin kulakları az işittiği için telefon çaldığında duyanıyordu. Deniz, büyükannesinin telefon çaldığında fark edip açabilmesi için bir telefon tasarlamaya karar verdi. Siz olsanız büyükanne için nasıl bir telefon tasarlardınız? Aşağıya özelliklerini yazın. (açık olarak tüm özellikleri belirtin)

Tasarladığınız telefonun özelliklerini buraya yazın:

- Haraket edebilen telefon
- Her telefon çağırırken büyükannesinin yanına gider

C1. Aşağıdaki çembere bakın, bu çembere kullanarak neler yapabilirsiniz, çizim. Çemberin içini ve dışını istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz.



-C-

ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 13/12/2023
Toplantı K. Sayısı : 2023/366

Nesibe YILDIRIM'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" isimli çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr