



**FELSEFE DERSİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME
TEKNİĞİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN
YARATICILIK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
AKADEMİK ÖZ YETERLİĞE ETKİSİNİN**

İNCELENMESİ

Güler AKKILIÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

2018

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**FELSEFE DERSİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ'NE DAYALI
ETKİNLİKLERİN YARATICILIK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK ÖZ
YETERLİĞE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation of The Effect of Activities Based on Six Thinking Hats Technique in A
Philosophy Class on Creativity, Critical Thinking and Academic Self-Efficacy)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güler AKKILIÇ

Danışman: Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

Erzurum
Haziran, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Güler AKKILIÇ tarafından hazırlanan “Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 25/06/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Kafkas Üniversitesi



Enstitü Yönetim Kurulunun
15/05/2018 tarih ve 22/01
sayılı kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

06 Temmuz 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

25 / 06 / 2018



Güler AKKILIÇ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Dünyadaki ekonomik, sosyal ve siyasal tüm değişimlere ayak uydurabilmenin önemli yollarından biri olan eğitim ile bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve mevcut potansiyelin yükseltilmesi modern eğitim anlayışlarında yerini almıştır. Eğitim sürecinde tartışabilen, fikir üretebilen, fikirlerini uygun yollarla başkalarına aktarabilen bireylerin yetiştirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri olan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği' ile ilgili yapılan bu araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, süreçlerde yol gösteren ve tüm süreci titizlikle takip ederek yardımlarını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e çok teşekkür ederim. Çalışma boyunca sorularımı yanıtsız bırakmayan Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN'a, Prof. Dr. Gülay EKİCİ'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Ebru DEMİRCİOĞLU'na çok teşekkür ederim. Tezi titizlikle inceleyen ve geri dönütleri ile katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na ve Doç. Dr. H. İbrahim KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Uygulama aşamasında gerekli yardımları sağlayan lise yönetimine ve Felsefe öğretmenine çok teşekkür ederim. Uygulamada katılımlarıyla çalışmaya destek veren 11. sınıf öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Güler AKKILIÇ

ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FELSEFE DERSİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ'NE DAYALI
ETKİNLİKLERİN YARATICILIK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK ÖZ
YETERLİĞE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Güler AKKILIÇ

Haziran 2018, 121 sayfa

Amaç: Araştırmada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelle yapılan araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilindeki bir okulda, 11. sınıfta öğrenim gören 40 lise öğrencisinden oluşmaktadır. İki grupta uygulama yapılmadan önce gruplar AGNO ve ön test puanları bakımından denkleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 8 haftadır. Araştırmada “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” sözel formları; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma gruplarının grup içi karşılaştırmalarda Willcoxon İşaretli Sıralar Testi ve gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular: Yaratıcılığın alt boyutları, yaratıcılık sözel toplam puanları bakımından deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Grupların yaratıcılık son test puanları karşılaştırmasında; yaratıcılık alt boyutları, yaratıcılık sözel toplam puanları bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Eleştirel düşünmeye yönelik ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında; grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme son test puanları karşılaştırmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Akademik öz yeterliliğe yönelik ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun lehine anlamlı fark bulunurken, kontrol grubunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile yürütülen uygulamalar lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik inancı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, altı şapkalı düşünme, düşünme.

ABSTRACT
MASTERS THESIS
**THE ANALYSIS OF THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON SIX
THINKING HATS TECHNIQUE IN A PHILOSOPHY CLASS ON CREATIVITY,
CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SELF-EFFICACY**

Güler AKKILIÇ

Haziran 2018, 121 pages

Purpose: In this research, it was aimed to investigate the effects of the teaching activities in Philosophy Class based on the Six Thinking Hats technique on students' creativity, critical thinking and academic self-efficacy.

Method: This is a quasi-experimental study with pre-test and post-test design, and the study group consisted of 40 11th grade students in a public school in Erzincan. Both groups were equilibrated with respect to GPA and pre-test scores. The experimental period of the study took 8 weeks. The "Torrance Creative Thinking Test (TCTT)" verbal A and B forms, "Critical Thinking Tendency Scale (EMI)" and "Academic Self-efficacy Scale" were utilized. The Willcoxon Marked Rank Test has been used for the intra-group comparisons, and the Mann-Whitney U test has been used for the intergroup comparisons.

Findings: There was a statistically significant difference in favor of the post test between the pretest and post test scores of the experimental group and the control group in terms of both creativity's sub-dimensions and creativity verbal total scores. The increase between the pre-test and post-test scores of the experimental group is statistically higher than the control group. When both groups have been compared in terms of post test scores of creativity; a statistically significant difference has been found in favor of the experimental group in terms of both creativity sub-dimensions and creativity verbal total scores. When comparing pre-test and post-test scores for critical thinking; a significant difference has been found in favor of the the experimental group in groups' post-test scores. When comparing post-test scores for critical thinking, a significant difference has been found in favor of the the experimental group. When pre-test and post-test scores for academic self-efficacy have been compared; there is a statistically significant difference in the experiment group but no significant difference in the control group.

Results: Activities conducted through the Six Thinking Hats Technique are positively impacting high school students' creative thinking, critical thinking and academic self-efficacy.

Keywords: Self-efficiency belief, critical thinking, creative thinking, six thinking hats, thinking.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM.....1

Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Varsayımlar	8
Terim ve Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM 9

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	9
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	9
Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı.....	11
Yaratıcı Düşünme	12
Yaratıcılık.....	12
Yaratıcı düşünmenin boyutları.....	14
Yaratıcılığı düşünmenin aşamaları.....	15
Yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörler.....	17
Yaratıcı düşünen bireyin özellikleri.....	18
Eleştirel Düşünme	19
Eleştirel düşünmenin tanımı.....	19
Eleştirel düşünme eğilimi.....	20
Eleştirel düşünmenin temel özellikleri.....	22
Eleştirel düşünmenin boyutları.....	23
Eleştirel düşünmenin aşamaları.....	24

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler.	25
Eleştirel düşünen bireyin özellikleri.....	28
Eleştirel düşünmenin gelişimi.	29
Öz Yeterlilik	29
Öz yeterlilik kavramı.....	29
Öz yeterlilik kavramının gelişimi.....	33
Öz yeterlilik algısının bireyin performansı üzerindeki etkileri.	34
Öz yeterliliğin gelişiminde kullanılan stratejiler.	35
İlgili Araştırmalar	38
Yurt içinde yapılan araştırmalar.	38
Yurt dışında yapılan araştırmalar.	44
 ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	52
Yöntem	52
Araştırma Modeli.....	52
Çalışma Grupları	53
Veri Toplama Araçları.....	56
Torrance yaratıcı düşünme testi.	56
Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği.	59
Akademik öz yeterlilik ölçeği.	59
Süreç/Uygulama	60
Deney grubunda yapılan uygulamalar.	60
Kontrol grubunda yapılan uygulamalar.	62
Verilerin Analizi	64
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
Bulgular	65
Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular	65
Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular	67
Akademik Öz Yeterliliğe İlişkin Bulgular	68
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	70
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	70
Tartışma ve Sonuç	70
Yaratıcı düşünmeye ilişkin tartışma ve sonuç.....	71
Eleştirel düşünmeye ilişkin tartışma ve sonuç.	73

Akademik öz yeterliliğe ilişkin tartışma ve sonuç.	75
Öneriler.....	76
Araştırma bulgularına dayalı öneriler.	76
Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler.	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	90
EK-1. İZİNLER.....	90
EK-2. ÖLÇEKLER	97
EK-3. ETKİNLİKLER.....	100
ÖZ GEÇMİŞ	109



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Süreci.....	53
Tablo 2. Araştırma Gruplarının Adlandırılması	54
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	54
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Puan Ortalamaları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 5. Yaratıcı Düşünme Ön Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Ön Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Betimsel İstatistikleri	55
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Ön Test Sonuçlarına Göre Akademik Öz Yeterlilik Düzeyi Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 8. Gruplarda Sözel Akıcılık Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu	65
Tablo 9. Gruplarda Sözel Esneklik Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu	65
Tablo 10. Gruplarda Sözel Orijinallik Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu.....	66
Tablo 11. Gruplarda Sözel Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu	66
Tablo 12. Yaratıcı Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	67
Tablo 13. Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Puanlarının Willcoxon Testi Sonuçları	68
Tablo 14. Eleştirel Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	68
Tablo 15. Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Akademik Öz Yeterlilik Puanlarının Willcoxon Testi Sonuçları	69
Tablo 16. Akademik Öz Yeterlilik Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	69

KISALTMALAR DİZİNİ

AGNO	: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
EMI	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TYDT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve bireysel kalkınmanın temeli olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde bulundukları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları konusunda yardımcı olmaktır. Bu açıdan eğitimin karşılıklı belirleyici bir özelliği bulunmaktadır. Bilginin, bilimin ve teknolojinin sürekli değişip geliştiği, evrensel bilgidен çok öznel bilgilerin kabul edildiği, rölativizmin egemen olduğu bu dönemde eğitim, çevresini etkilerken, çevresinden de etkilenerек sürekli bir gelişim göstermektedir. Bu anlamda eğitim kendisinden beklenen yardımı ortaya koymak için gelenekçi bakış açılarından çıkıp, yüzünü ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi yenilikçi akımlara dönmüştür. Bundan dolayı eğitim vasıtasıyla bireylerden beklenen kazanımlar değişmiştir. Okuduğunu ezberleme, bilgiyi olduğu gibi kabul etme gibi gelenekçi öğretimin beklentilerinden çok; esneklik, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma, iş birliği ile çalışabilme, yaratıcı düşünüp çözümler üretme, eleştirel düşünme becerisini kazanma, öz yeterlilik, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerin kazandırılması temel amaç olarak kabul edilmiştir (Kepenekçi, 2000).

İnsanın sahip olduğu, onun toplum ve doğayla uyum içerisinde yaşamasını, kendisine sunulan olanakları ihtiyaç duyduklarını karşılamada kullanmasını sağlayan temel niteliği düşünme becerisidir. Genel anlamda düşünme, bireylerin hayatlarına yönelik amaçları belirlemesi, karşılarına çıkan problemleri ve bir takım güçlükleri önceden kestirerek, bunlara çözüm yolları geliştirmesi, yeni kavramlar üretme ve güven içinde yaşaması için kullanılmaktadır (Kazancı, 1989). Sonuca varmayı hedefleyen bir süreç olarak da ifade edilen düşünme, belirli alt ve üst sınırlar içerisinde doğuştan getirilmiş olsa bile yaşantı yoluyla geliştirilebilmektedir. Fakat düşünme becerisi doğuştan getirilen diğer tüm beceriler gibi kullanılmadığı takdirde sınırlı bir çerçevede kalmaktadır. Eğitim bu noktada devreye girerek, söz konusu becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Doğanay, 2007). Bu gelişim, bireyin hayatının kolaylaşmasını sağlayan en önemli yetenek olarak görülmektedir (Bono, 2014).

Düşünme yeteneğinin insanın sahip olduğu en önemli kaynak olduğunu ifade eden Bono (2014)'ya göre düşünme becerisi; insanın doğasına yön veren, kendi benliğini var etmesini sağlayan en önemli yetilerden biridir. Bu becerinin sadece kendini algılama, fark

etme süreci değil aynı zamanda evreni anlamak bakımından dinamik bir enerji olduğu ve bu enerjinin hayatın özü olarak kabul edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bono (2014)'ya göre, eğer insan bir düşünür gibi davranırsa, gerçekten de bir süre sonra düşünür olmaya başlayacaktır. Bu nedenle şapkaları takan öğrencilerin düşünür gibi davranmaları bir süre sonra onları düşünür olmaya teşvik edecektir. Bu duruma örnek olarak Einstein'ın şoförüyle olan anekdotu verilebilir. Einstein konferanslara hep şoförüyle katılmış. Dolayısıyla şoförü konferansları çok dinlediği için Einstein'a sorulan birçok soruyu cevaplayacak duruma gelmiş. Bunun üzerine Einstein, katıldığı bir konferansta şoförünü kendi yerine koymuştur. Şoför, gerçekten çok başarılı bir konuşma yapmış ve sorulan bütün soruları doğru cevaplamıştır. Konferansın sonunda bir kişi, o güne kadar konferansta sorulmamış ağır bir fizik sorusu sorunca şoför soruyu soran kişiye dönüp: "Böylesine basit bir soruyu sormanız gerçekten çok garip" demiş. Sonra da salonun arkasında oturan Einstein'ı işaret ederek şöyle devam etmiş: "Şimdi size arka sırada oturan şoförümü çağıracağım ve sorduğunuz soruyu, göreceksiniz, o bile cevaplayacak" demiş (Gardner, 2011). Bu örnekte şoför, bilge gibi düşünüp ve buna özgü davranışlar sergilemiştir. Bir süre sonra yaratıcıyı düşünmeye, bilgeliğe ilişkin becerileri gelişmiş, düşünme sistemlerine ait vasıfları kendini ortaya çıkarmıştır. "Düşünür rolünü oynamak, düşünür olmak için atılan değerli bir adımdır." (Bono, 2014, s. 24). Tıpkı bu örnekte olduğu gibi birey kendi özünü, varoluşunu anlamlı hale getirmek istiyorsa, öncelikle sahip olabileceği tüm yetileri kazanmalı, sahip olduklarını ise geliştirmelidir. İşte Bono'nun ortaya koyduğu bu tekniğin en büyük vaadi, kişinin düşünme sistemleri açısından gelişimini destekleyerek, kendini var etmesini sağlamaktır. Örnekte Einstein'ın şoförü bilge olmak istemiştir, sadece istekli davranmayıp buna paralel davranışları da (konferansta sorulan soruları cevaplamak gibi) sergilemiştir. Bunun sonucunda herkesi bilge olduğuna inandırmıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde sadece kendini düşünür gibi hayal etmenin yeterli olmadığı unutulmamalıdır. Bu şekilde düşünmek, hareketleriniz ve düşüncelerinizi takip ettiğinden dolayı, rolünüzü gerçek kılacak olsa bile; bir aşçı olmak isteyen kişinin sadece bunu düşünmesi yetmeyecektir, gerçek bir aşçı olmasını sağlayamayacaktır. Bono, kişilerin hem niyet hem başarı göstermeleri gerektiğini düşünür. Eğer ikisi bir arada olursa Altı Şapkalı Düşünme Tekniği amacına ulaşacaktır. Neticede bir kişinin sadece ulaşmak istediği hedefi düşünmesi, çok istekli olması güdülenmeyi arttırsa da tek başına çok şey ifade etmeyecektir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bir fikir ve bir probleme yönelik çözümlerin sistematik olarak ortaya konulduğu bir tekniktir. Teknikte yer alan şapkalar, altı farklı düşünmenin ifade edildiği ve bu durumu renklerin temsil ettiği ve her bir rengin birbirinden farklılaştırarak

düşünmelerin kendini göstermesini sağlayan sembollerdir. Kişiler şapkalarını değiştirdikçe, şapkaların ifade ettiği düşünme de değişir (Yavuz, 2005).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde, şapkaların kullanımının nedenlerinden biri, kişide bir nevi şartlanma yaratarak, kişilerin şapkaları görür görmez beynin gönderilen sinyallere karşılık, bu faaliyetlere yönelik kimyasallar salgılayacağı görüşüdür. Günümüzde tıp vücut kimyasallarının kişilerin psikolojileri başta olmak üzere, birçok alanda organizmayı etkilediğini ortaya koymuştur. Eğer bu kimyasallara şartlanma yoluyla yön verilebilirse, öğretimde amaçladığımız birçok üst düzey beceriyi kazandırmak mümkün olacaktır. Örneğin klasik koşullanma kuramında, Pavlov'un köpeğinin zil sesini duyduktan sonra salya salgılayıp etin geleceğini anlaması gibi. Burada, normal şartlanma işleminden sonra fizyolojik tepkiye yön vermek mümkün olmuştur. Şapkaların her birinin ayrı bir bakış açısını yansıttığını düşünürsek, kişilerin şapkaların renklerini algıladığı anda lateral anlamda bakış açısı geliştirmeleri istenilmektedir. Bu tekniğin sınıf içinde sürekli olarak uygulanmasının, öğrencinin şapkayı gördüğü anda ifade ettiği düşünme anlayışının, kişilerin zihninde canlanmasının sağlanması beklenmektedir. Bu şapkaların her biri ayrı ayrı takıldığından, öğrencinin düşünme boyutuna bir sistematiklik katarak daha net fikirler ortaya koymasına yardımcı olacaktır (Bono, 2014).

Bireylerin düşünme üretebilmesi, onların zihinsel bağlantılar kurmalarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlantıların kurulması ise öğretim ortamı ve buna bağlı bazı diğer değişkenlerin uygunluğunu gerektirir. Bu noktadan hareketle, her bir düşünme becerisi kendi düşünme sistemini doğurmaktadır ve bu sistemler her bir alana farklı katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin kullanıldığı felsefe dersinde lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde sorunlara çözüm arandığı durumlarda, net cevapların verilemediği karmaşık konularda, sınırların bulanık olduğu ve sonucun genellikle hiç bilinmediği ve beklenmedik olduğu, yaratıcılığa gereksinim duyulduğu anlarda, öğrencilerin düşünme biçimlerini açıkça ifade etme yetilerini geliştirmesi gerekmektedir. Hem bu becerilerin gelişimi hem de akademik anlamda başarı, bireylerin ihtiyaç duyduğu bir takım yetilerdir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde kişiler verilen problemlere daha önce yaklaşılmayan açılardan yaklaşp, problemi sistematik olarak ele alıp, derse katılımcı olacakları için, akademik anlamda başarı göstereceklerdir (Can, 2005).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bir probleme çözüm üretmek amacıyla ortaya konulan ve duygulardan bağımsız şekilde ifade edilen düşüncelerden oluşur. Kişi tarafından ortaya konulan fikir bireyin kendi duygularından veya görüşlerinden bağımsız olduğu için görüş belirtirken özgür davranır ve kabul görememe korkusu yaşamaz. Ayrıca teknik yaratıcı düşünme becerisini de artırır (Arslan, 2007). Bu teknik, var olan düşünme yönlerinin bir birbirine karışmasını engeller. Çünkü her şapka düşünmenin farklı bir boyutunu ele alırken, düşünme ve duygu arasına gerekli mesafeyi koyar. Karşımıza çıkan problem ne olursa olsun zaman zaman sezgilere, zaman zaman da mantığımıza ihtiyaç duyarız. Fakat sorun çözerken, sık sık bu ikisi arasında gidip geliriz. İkisine de eşit miktarda ihtiyacımız olduğu düşünülürse, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde, aklı ve sezgiyi bir savaş halinde görmek yerine, bir birlerine yol veren, birbirlerini dinleyen iki arkadaş gibi görmek mümkün olacaktır (Bono, 2014).

Yöntemin varsayımları, eğitimin temel amaçları olan bireyin sahip olduğu becerilerin geliştirilmesi, yaratıcı, sorgulayan bir nesil yetiştirmek, kişinin orijinal özelliklerini ortaya çıkarabilmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu alanda araştırma yapılması kaçınılmaz olmuştur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'yle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalardan; akademik başarıya etkisi (Altıkulaç & Akhan, 2010; Arıcı, 2016; Can, 2005; Kaya, 2013; Kırmızı, 2012; Özen, Gül & Gülaçtı, 2012), problem çözmeye etkisi (Aydın, 2012), eleştirel düşünmeye etkisi (Çakmak, 2015), duyuşsal becerilere etkisi (Grove, 2011), yaratıcı düşünme ve derse karşı tutuma etkisi (Karadağ, Sarıtaş & Erginer, 2009) ve konuşma becerilerine etkisi (Orhan, 2010) incelenmiştir.

Bu alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği öğrencilerin konuşma becerileri, yaratıcı düşünceleri, akademik başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar, yöntemin özellikle “akademik başarıya etkisi” açısından ele alınmıştır ve araştırmaların sayısı oldukça az ve belirli bir çerçevede kalmıştır. Oysaki Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde kişiler kendine güven duyarak, sorgulayarak, kendini ifade ederek, yeni orijinal argümanlar ortaya koyarak fikirlerini açıklama olanağı bulur. Eleştirel, yaratıcı, lateral düşünme ve karar verme becerisini geliştirir. Tam bu noktada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin çalışılmamış yönlerden ele alınarak, öğrencilerinin yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterliğe etkisi olup olmadığının araştırılmasına yönelik bir ihtiyaç doğmuştur.

Araştırmanın Amacı

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bireylere birçok açıdan katkı sağlamaktadır. Bu tekniğin kullanımı ile kişiler; yaratıcı, eleştirel, tarafsız, karamsar, serinkanlı, duygusal yönlerden farklı bakış açısı ile lateral düşünme becerilerini geliştirirler. Bu gelişim, hem bilişsel alanı hem de duyuşsal alanı besler. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, olayların sadece tek bir boyutunun olmadığına, kişinin karşısına çıkan sorunların belli bir noktasına takılıp kalmaması gerektiğine, zihinsel yetilerini kullanarak karşısına çıkan problemleri kolaylıkla aşp, çeşitli görüşleri üretebilmesine olanak tanır (Bono, 2014).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği; kişilere sistematik ve analitik düşünme, karar verme ve sorunların çözümüne yöntem geliştirme noktalarında fayda sağlamaktadır. Ayrıca derste kullanılan şapkalar dikkat çekici materyaller olduğu için öğrenciyi derse çekerek, derse katılımı artırmaktadır. Bu materyallerle yapılan ders bir oyunu andırdığından; öğrenciler açısından keyifli, eğlenceli ve değişik bir etkinlik olarak görüldüğü için sınıf içi motivasyonu artırmaktadır (Can, 2005). Bu nedenle araştırmanın temel amacı, 11. sınıf felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne göre planlanan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik öz yeterliliklerine etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Onbirinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanlarına göre;
 - 1.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Onbirinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarına göre;
 - 2.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Onbirinci sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik puanlarına göre;

- 3.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İnsan hayatının her aşamasında verdiği kararlara göre plan yapar, bir işe odaklanır, karşılaştığı problemlere çözüm üretir, sorgular ve analiz eder. Zihin mutlak suretle bir fikir aktivitesi içindedir. İnsanları sürekli düşünceye iten bu güçler yaşamda var olan ekonomik, sosyal ve bilimsel bir takım dinamiklerdir. Bu dinamikler birbirine sıkı sıkıya bağlı olduklarından dolayı, birinde meydana gelen bir değişiklik diğerini harekete geçirmektedir. Bu şekilde sürekli olarak değişen gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışan insanlık yeni keşiflere, icatlara ihtiyaç duymuştur. Bu değişimlerle birlikte bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgileri kullanıp, yeni bilgilerin üretimine katkı sağlayabilenler öne çıkarken, yeniliklere de öncülük etmişlerdir. Bu becerilerin kaynağı olarak, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gücü ile iletişim ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, araştırma, sorgulama, yaratıcı olma, evrensel değerleri özümseme, kendisini geliştirme, bağımsız düşünebilme, üretken, yapıcı ve yansıtıcı olabilme gibi yeteneklere sahip olan bireylere gereksinim duyulmaktadır (Saracaloğlu, 2006).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği insanların karşısına çıkan konulara tek yönlü bakmalarının önüne geçerek, onları kalıp yargılardan uzak tutmaktadır. Olaylara yaklaşımdaki bu farklı tarz, problemle karşılaşan kişilerin, istedikleri sonuçları elde etmesini kolaylaştıracaktır. Teknikte yer alan şapkalar birçok düşünme çeşidini de kapsamaktadır (Altıkulaç & Akhan, 2010). Bu nedenle farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulan günümüz toplumunda bireylerin kendini daha farklı anlamda geliştirebilmelerine olanak sağlayacak bir tekniktir.

Genel anlamda geleneksel öğretim sistemleri yakınsak düşünceye paralel bir bakış açısıyla öğrenciyi geliştirmeye eğilimli olduğundan, ıraksak düşünce biçimlerini, yani yaratıcı düşünme biçimlerini geliştirememektedir. Zaten eğitimde uygulanan tüm sınav ve testler yakınsak düşünceyi değerlendirmek eğiliminde olup, ıraksaklığın ve yaratıcılığın değerlendirilmesi ihmal edilmektedir (Sungur, 1997).

Eğitimin temel işlevi, öğrencilerin öz düşünce becerilerini geliştirerek, onlara her durumda kendini temsil etme becerisi kazandırılmaktır. Rudowicz (2003)'e göre, eğitim bireyleri modern yaşama hazırlamalıdır ve modern yaşam bireylerin karmaşık bir biçimde ortaya çıkan toplumsal, bireysel, mesleki sorunlarını nitelikli, olarak çözebilmelerini sağlayacak olan “Yaratıcı Düşünce Becerilerini” kullanmalarını gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Ancak örgün eğitim, yaratıcı ve eleştirel düşünce yerine geleneksel düşünceyi sürdürmeyi hedefleyen bir görünüm içerisindedir (Öztürk, 2007).

Bundan dolayı söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak yöntem ve teknikler geliştirilmeli, uyarlanmalı ve kullanılmalıdır. Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi sağlanacaktır. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde, bir konuya farklı açılardan bakma esas alınmaktadır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile duyguları mantıktan; yaratıcılığı, kalıp yargılardan ayırarak lateral düşünme becerisi kazandırılmaktadır (Bono, 2014). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, daha iyi ve pratik düşünebilmede ve büyük ölçüde pozitif yaklaşımlarda, özellikle karar vermede ve yeni fikirler keşfetmede bireye yardımcı olmaktadır. Bu teknik sadece öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda davranış kazandırmada, sınıfta disiplin sağlamada, yaşam sürecinde problem çözmede de önemli sonuçlar vermektedir (Can, 2005).

Sınıf ortamında son derece faydalı olabilecek bu tekniğe ilişkin araştırmaların azlığı, akademik literatürü zenginleştirmek, sınıf içi verimi arttıracak uygulamaları tanıtmak, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirme bakımından bir eksikliktir. Bu nedenle bu araştırma belirtilen alanlardaki eksiklikleri gidermeye büyük oranda katkı sağlaması yönünden önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Bir lisede eğitim gören 20 deney ve 20 kontrol grubunda olmak üzere 40 öğrenciyle,
2. Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Akademik Öz Yetlilik Ölçeği'yle,
3. 8 hafta uygulanacak ders planlarıyla,
4. Felsefe dersinin; Bilgi Felsefesi, Varlık Felsefesi, Bilim Felsefesi ve Ahlak Felsefesi üniteleriye sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına öğrencilerin samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Yaratıcı düşünme: Bireylere yeni ve özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözümler bulma, bir senteze ulaşma düşünmesi sağlayan bir düşünme şeklidir (Emir, 2001).

Eleştirel düşünme: Kişinin kendi düşünmesini ve iletişim, etkileşim halinde olduğu diğer kimselerin düşüncelerini göz önünde bulundurarak, kendisine, çevresindeki olaylara, durumlara ve düşüncelere anlam atfetmeyi amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2003).

Eleştirel düşünme eğilimi: Eleştirel düşünme için istekli olma, eleştirel düşünmeye meyilli olma, içtenlikle yönelme ve bunu davranışlarda hissettirmedir (Facione, 2000; Tishman, Jay & Perkins, 1993; Zhang, 2003).

Öz yeterlilik algısı: Bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kendilerinde oluşan yargılarıdır (Bıkmaz, 2004).

Deney Grubu: 11. sınıf felsefe dersinde “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği”nin uygulandığı gruptur.

Kontrol Grubu: 11. sınıf felsefe dersinde müfredat kapsamında hazırlanan ders planlarına uygun şekilde derslerin yapıldığı gruptur.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı farklı renk ile ortaya konan teknik, altı farklı rolü de içermektedir. Her şapkada birey, giydiği şapkanın özelliğine uygun rolü oynamak zorundadır. Bono, şapkalar için seçilen renklerin, insanda bazı çağrışımlar oluşturduğunu ve şapka renklerinin ifade ettiği düşünme boyutunu meydana getirirken bundan yola çıktığını savunmaktadır. Şapkalara göre çağrışımlar kısaca şöyledir (Bono, 2014, s. 33-34):

Beyaz şapka: Beyaz şapka saflığı, katıksız olguları, bilgileri temsil eder. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunar. Beyaz şapka düşünmesi, olayların ve bakış açısının objektif bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Beyaz şapkayı takan kişi; soruları olgulara dayandırarak cevaplar vererek, önsezilerinden, duygularından ve sezgilerinden uzaklaşarak kendini ifade eder (Bono, 2014).

Kırmızı şapka: Kırmızı şapka tutkular ve duygular, önseziler ve sezgileri temsil eder. Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir ve duygusal fikirler öne sürer. Bono (2014), duyguların renginin kırmızı olduğunu düşünür. O'na göre kırmızı şapka kişide var olan açığa çıkmayı bekleyen duyguları görünür kılar. Tarafsız ve objektif bilginin karşısı durumuna düşer. Kırmızı şapka uygulamasında duyguları ortaya koyarken; gerekçelendirme, nedensellik argümantasyon gereksinimi yoktur. Çünkü duygular sezgilerden yola çıkar ve sezgilere gerekçe bulmak zordur (Bono, 2014; Erciyeş, 2012).

Siyah şapka: Şeytanın avukatı, olumsuz yargılar, bir şeyin neden yapılmayacağını anlatmaktadır. Siyah şapka, özellikle var olan durumun en kötü tarafını vurgular. Yanlış ve hatalı olan şeyleri ön plana çıkarır. Bir şeyin neden işe yaramayacağını ortaya koyar. Konuya eleştirel ve karamsar bir bakış açısı getirir (Bono, 2014).

Sarı şapka: Güneş ışığı, parlaklık ve iyimserlik, olumluluk, yapıcılık ve fırsatların değerlendirilmesini anlatmaktadır. Sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerde bulunurken, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle karşımıza çıkar. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma ve yapıcı düşünme hâkimdir (Bono, 2014; Erciyeş, 2012).

Yeşil şapka: Verimlilik, yaratıcılık, tohumlardan bitkinin ortaya çıkması, hareket ve kışkırtmayı anlatmaktadır. Bu nedenle yeşil renk, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme

şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Bono, yeşil şapka seçiminde çimenden, doğadan etkilenmiştir. Nasıl her sonbaharda çimenler solar, ağaçlar yaprak döker, ilkbahara hepsi yeniden daha yeşil daha güçlü çıkarsa, kendini yenilerse, yeşil şapkayı takan kişinin de bu şekilde düşünmesi, özellikle yeni fikirler üretmesi ve yeni bakış açıları geliştirmesi beklenir. Yeni bir fikir bulabilmek için eskilerden uzaklaşmayı gerektirir. Aynı zamanda bu düşünme şekli, değişim yönünde bilinçli olarak yoğun çaba harcamak demektir (Erciyeş, 2012).

Mavi şapka: Serinkanlılık ve kontrol, orkestra şefi ve düşünme üzerine düşünmeyi temsil etmektedir. Mavi şapka, düşünme sürecinin idaresi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca, diğer şapkaların kullanımından sorumludur. Serinkanlı ve durumu analiz edip sonuçlara ulaşan şapkadır (Bono, 2014).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin altı rengi bulunmaktadır. Her bir şapkayı renklerle ilişkilendirmek yerine, onlara isimler bulunabilirdi. Fakat bu şekilde şapkaları hem akılda tutmak hem de öğrenmek zor olurdu. Bu nedenle düşünme faaliyetinde bulunan kişilerin bu renklere ilişkin anlamları şapkalarla bağlantılandırması ve şapkaların anlamlarını gözlerinde canlandırmaları önem taşımaktadır. Her şapkaya ayrı bir renk adı verilmeseydi, şapkalar arasında ayırım yapmak mümkün olmazdı (Azeez, 2016).

Şapkaların bu teknikte bu kadar önemli olması, geçmişte sık kullanılan bir deyimle aittir. İngilizcede *düşünme şapkası* ya da *düşünme kepi* terimi oldukça yaygındır. Örneğin, “...düşünme şapkamı takıp yeni teklifinizi ele alacağım”, “düşünme kepinizi tak ve yarın beni ara” gibi ifadeler deyimden hangi anlamda kullanıldığını açıklıyor. Aslında düşünme şapkalarının esas amacı, *bilinçli düşünme* eyleminin gerçekleşmesini sağlamaktır. Günlük hayat içinde telefona bakmak, yemek yapmak, araba kullanmak gibi rutin işler bilinçli düşünmeden çok günü idare etmek için yapılan düşünme eylemlerinin performansına dönüşmüş halidir. Fakat *bilinçli düşünme* eylemi düşünmeyi başlı başına ele alan, onu kendi içinde bir iş, eylem olarak gören bir faaliyettir. Bu nedenle bu düşünceye biraz sistematiklik katmak onun daha verimli gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bu verimliliği artırmanın en iyi yollarından biridir. Çünkü şapkalar sadece düşünme biçimlerini ifade eder (Bono, 2014).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde yer alan şapkalar birçok düşünme biçimini (objektif, eleştirel, yaratıcı, analitik, ıraksak) kapsamaktadır. Düşünce şapkaları, altı değişik karakter ve bunlara uygun rollerle her biri farklı renkte ifade edilir. Bu durumda önemli olan, öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmesidir. Bu rolü oynayabilen öğrenci düşünce çerçevesini genişletmiş olur. Ayrıca tekniğin sınıf içindeki etkinlikler kapsamında uygulanışı,

öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmaktadır. Bu nedenle insanlar tarafından çabuk benimsenmektedir. Genel olarak tekniğin özellikleri şöyle özetlenebilir (Semerci, 2003);

Öğrencilere tanımlanmış olan her hangi bir rolü, önceden belirlenen kurallara göre oynama imkânı sağlaması,

Öğrencinin dikkatini etkinliğe yönlendirmesi,

Öğrencinin karşılaştığı sorunlara farklı açıdan bakabilmesi için uygun bir yöntem sunması,

Öğrencilerin karar verme, etkili ve hızlı düşünme becerilerinin geliştirilmesi,

Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması gibi işlevleri bulunmaktadır.

Edward De Bono (2014)'ya göre, düşünmeyi engelleyen en önemli faktör karmaşa halidir. Birey, düşünme esnasında birçok şeyi aynı anda yapmak ister. Düşünmenin içinde duygular, bilgiler, mantık, hayaller, buluşlar vardır ve bunların hepsi bir aradadır. Düşünme esnasında bunların hepsi birbirine karışır ve içinden çıkılmaz bir hal alır. Bono, bu durumu bir sürü topu havaya atıp, onları yakalamaya çalışmaya benzetmektedir. Bu nedenle sistemli bir bakış açısı yaratmaya çalışır. Bu sistemli bakış açısı her bir durumun organizasyonunu sağlayarak, düşünme biçimlerini sistemleştirir.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin beş temel değeri olduğu söylenebilir (Bono, 2014);

- İlk öğrencilere tanımlanmış *rol oynama* olanağı sunmasıdır. Öğrencilerin sahip olduğu egosal duygulardan savunma içgüdü, düşünmenin önünde bir engel olarak görülebilir. Bu durum pratikteki çoğu düşünme hatalarının da sorumlusudur. Tam olarak bu noktada şapkalar bize egomuzu da riske sokmadan, başka bir durumda söyleyemeyeceğimiz şeyleri rahatlıkla söylememizi sağlar.
- İkincisi *dikkati yönlendirmektir*. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ni konuyu altı farklı noktadan ele almamıza olanak tanıdığından dolayı, dikkatimizi belirli bir noktadan ötekine sistemli bir biçimde aktarmamızı sağlar.
- Üçüncüsü *uygunluktur*. Altı farklı şapkanın bir araya gelmesinden oluşan sembolik yapı, olaylara istenen açılardan yaklaşılmasını sağlamaktadır. Örneğin birinden yaratıcı olmasını ya da duygusal olmasını ya da karamsar olmasını bekleyip, tüm bunları bırakmasını isteyebiliriz.

- Dördüncüsü beyindeki olası *kimyasal temeldir*. Bu temele göre kişiler önce tavırda bulunup sonra gerekli kimyasalları üretebilirler. Örneğin komik bir durum olmamasına rağmen gülümseyen kişi, mutluluk hormonun salgılanmasını sağlamaktadır ya da cansız mankenlerin yüz ifadelerine bakan insanların bunlara aynı şekilde karşılık verdikleri ve bunun sonucunda o yüz ifadelerine paralel hormonlar salgıladıkları görülmüştür. Bu durum kişinin önce niyet edip, sonra bu konuda başarılı olmasını katkı sağlayacak bilimsel bir kanıt olarak düşünülebilir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin altı farklı şapkasını takan kişinin kendisine verilen şapkalara göre fikir üretmesi bu sayede mümkün olmaktadır.
- Beşinci değer ise, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin *belirli kurallara göre oynanmamasından* kaynaklanır. Tüm çocuklar oyun kurallarını çok severler ve hemen öğrenmek isterler. Halbu ki bu oyunun düşünülen bir kural listesi yoktur. Bu oyunun karşılıklı tezler üretmek yerine, bir olaya, duruma, probleme ilişkin bir harita çıkarma oyunu olduğu unutulmamalıdır.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık.

Çağdaş yaşam, çoğu zaman kişiler arasında çatışma durumlarına yol açan çeşitli iletişim şekilleri/biçimleri ile karakterize edilir ve insan çağdaş yaşama yabancılaştığında, yanlış anlamlar ile karşılaşabilir ve bir çığla örtülmüş gibi anlaşılabilir duyularla boğulmuş olabilirler. Bunların sonucunda birey, bu duygulardan kurtulabilmek için kendisine gereksiz görünen sorunları çözmek zorunda kalabilir. Problemleri ele alarak bu duygulardan kurtulmaya çalışan günümüz insanı, çözüm yollarını keşfederken kendisinden beklenileni yani yenilikçi ve yaratıcı olmayı denemelidir. Çünkü her insan doğuştan bu yeteneklerle donatılmıştır (Stanislavovna & Leopoldovna, 2015).

Yaratıcılık üzerine ilk araştırmalar Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından, 1950'li yıllarda Guilford başkanlığında başlatılmıştır. Guilford (1972)'a göre yaratıcılık, beş önemli değişkenin bir araya gelmesiyle meydana gelir. Bahsi geçen bu değişkenler; “problemlere karşı genel anlamda duyarlılık, düşünme alışkanlığı, görüş değiştirme esnekliği, orijinallik ve gerçeği yeniden tanımlama kapasitesi” (Rouquette, 2007, s. 52). Craft (2007) sonraki yıllarda hızla önem kazanan yaratıcılığın, daha önce hiç olmadığı kadar popüler bir kavram haline geldiğini belirtirken, Torrance (1998) ise yaratıcılığı “sessiz bir devrim” olarak tanımlanmıştır.

Yaratıcılık, Latince “creare” sözcüğünden gelmiştir ve “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 2008, s. 3). Bilim insanlarının üzerinde fikir birliği yaptığı tanımlardan yaratıcılık tanımlarından birinde; “yeni görüş ve ürünler ortaya koyma, ön öğrenmelerden, önceki bilgilerden hareketle yeni bilgiler oluşturma, yeni ve kişiye özgü sentezi meydana getirme ve problemlere yeni çözüm yolları bulabilme şeklindeki yetenektir.” diye bahsedilmektedir (Atasoy, Kadayıfçı & Akkuş, 2007). Başka bir tanımda ise yaratıcılık; kişinin karşısına çıkan bir problemin ortadan kaldırılması için değişik çözüm önerilerini içeren, farklı bakış açısına sahip, başka bireylerin göremediğini görebilme yeteneği olan insanlar tarafından denenerek kimsenin daha önce farkına varmadığı orijinal ürünlerin oluşturulması, problemlere hiç yaklaşılmamış açılardan yaklaşma ve çözümler üretme, var olan bilgilerinin birbiri arasındaki ilişkilerinden yararlanarak yeni bilgiler üretme yeteneğidir (Işık, 2010; Senemoğlu, 2010; Soylu, 2004).

“Yaratıcı Düşünme Testi”ni geliştiren Torrance (1998)’a göre yaratıcılık; “zorlukları, problemleri, bilgi edinmedeki boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında tahminler yapmak ve hipotezler kurmak, bunları test etmek, sonuçları karşılaştırmak, bu hipotezleri değiştirip yeniden sınamak ve sonuçları iletmektir.” (Akt. Aslan, 2001, s. 22). Yaratıcılık, bu anlamı ile tanımlandığında büyük bilimsel buluşlar ya da çok önemli sanat eserini çağrıştırmaktadır. Fakat yaratıcılık yalnızca sanatçılar ya da bilim insanları için değildir. Aile hayatı, günlük yaşam, iş yaşantısında çözüm bulunamayan problemleri çözme konusunda da yaratıcılığa gereksinim duyulur (Lau, 2011). Cropley (2001), yaratıcılığın her bireyde farklı düzeylerde bulunan karakteristik bir özellik olduğunu ve günlük hayatı kolaylaştırdığını öne sürmüştür.

Yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünme arasında belirli farklar bulunmasına rağmen, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme; daha çok zihinsel bir aktivite olarak görülürken, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı bir takım eylemleri içermektedir (Genç, 2011; Yazçayır, 2015). “Yaratıcılık daha geniş kapsamlı bir kavram olduğu için, yaratıcı düşünmeyi içine aldığı sonucunu bize verir. Bu nedenle de yaratıcılık kavramı tanımlarken dolaylı da olsa yaratıcı düşünme de tanımlanmış olur.” (Turan, 2010, s. 17).

Millî Eğitim Bakanlığı (2017, s. 22)’na göre düşünme; “bir sonuca varmak amacıyla bilgileri ve kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir”. Bireylerin düşünme üretebilmesi, onların zihinsel bağlantılar kurmalarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlantıların kurulması ise öğretim ortamı ve buna bağlı bazı diğer değişkenlerin uygunluğunu gerektirir. Bu noktadan hareketle bilim insanları

arasında düşünme becerilerinin eğitimi konusuna yoğun ilgi duyulmuş ve buna bağlı olarak da çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar düşünme becerilerinin ne kadar çeşitli olabileceği sonucunu karşımıza çıkarmıştır. Her bir düşünme becerisi kendi düşünme sistemini doğurmaktadır ve bu sistemler her bir alana farklı katkılar sağlamaktadır.

Yaratıcı düşünmenin boyutları.

Fisher (1995)'e göre yaratıcı düşünmenin dört temel boyutu vardır. Bu boyutlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılamadır. *Akıcılık*: Bellekte depolanan bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda hızlı ve akıcı bir biçimde geri getirilip kullanıma hazır olmasıdır. Bir probleme ilişkin birçok hipotezler üretebilmedir. Örneğin, bir kutunun farklı kullanım alanlarını bulma, makale yazabilme, bir konuya ilişkin değişik örnekler sunabilme vb. Yaratıcılığın diğer boyutu olan *Esneklik*: Bir problemi ele alırken, zihindeki kalıpların dışına çıkılarak özgür düşünmeyi ifade etme, problemler üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme, farklı kategorilerde fikir üretme ve farklı perspektiflerden yaklaşabilmedir. Üretilen fikirler problemi ne kadar farklı açılardan ele alıyorsa esneklik o kadar yüksektir. Yaratıcı kişiler, kendilerine sunulan her hangi bir konuyla ilgili görselleri, resimleri zihinlerinde farklı kategoriler halinde sınıflayarak, onlara orijinal anlamlar yükleyebilirler. Yaratıcılığın *özgünlük boyutu*: Bir soruna daha önce hiç düşünülmemiş, farklı açılardan bakmak ve sorunlara düşünülmemiş çözümler üretebilmektir. Yani kısaca, düşünme ve eylemde kendine özgün olma durumudur. Yaratıcılığın dördüncü boyutu olan *ayrıntılama* ise: beyinde kurgulanan fikirlere eklemeler yaparak onları geliştirme işlemi uygulanır. Eklemenin sonundaki ürün, değişik, çeşitli ve alışılmadık olmalıdır (Aksoy, 2005; Çubukçu, 2013).

Birey yaratıcı olmak istiyorsa önce sentez yeteneğini göstermelidir. Görünürde bağlantılı olmayan, ortak nokta yakalayamadığımız durumlardan yeniyi yaratmak gerekir. Çünkü görünmeyenin ardına bakabilmek yaratmanın başlangıcıdır. Merak, keşfetme ve buluşun bulunduğu bu düşünme biçiminde, zihnin tüm becerileri ve düşünme süreçleri bir bütün olarak araştırmaya başlar. Yani bu yaratıcı düşünce süreci tüm bilişsel yetileri harekete geçirir. Yaratıcı düşünme; keşifçi, orijinallik arayan problemlere yeni çözümler getiren ve farklı düşünmelerin açığa çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimidir. Özellikle günümüzün bilgi üretme çağı olduğu düşünülürse, bu dönemin içinde hayat bulması gereken bir düşünme sistemidir. Yaratıcı düşünme hür ve dinamiktir. Çok yönlü bakmak, çok seçenekli çözüm yolları bulmak gerekir (Yenilmez & Yolcu, 2007).

Yaratıcılığı düşünmenin aşamaları.

Yaratıcı düşünme süreci kompleks işlemlerden oluşur. Bu süreç boyunca bilgi, beceri, özel alışkanlıklar, pratik ve teorik kavramlar aktif olarak sürece dâhil olur (Bartzer, 2001). Guilford (1972)'a göre, yaratıcılığın “var olan bir problemi hissetme ve tanıma”, “belli fikirlerden çeşitlilikler ortaya koyma”, olası ürünleri sunma ve onlara ilişkin değerlendirmeler yapma”, “çözümün ortaya konmasını sağlayan uygun sonuçları bir taslak olarak sunma” süreci olarak dört adımı vardır. Yaratıcı düşünme sürecinin aşamalar içerdiğini belirten araştırmacılar da (Andreasen, 2011; Starko, 2001), Guilford (1972)'a benzer açıklamalar getirmişlerdir. Örneğin; Erlendsson (1999), uyarıcı, keşfetme, planlama, etkinlik ve gözden geçirme aşamalarıyla açıklamıştır. Litaratürde genel olarak yaratıcılığın dört temel aşamada gerçekleştiğine yönelik görüş vardır. Yaratıcılık; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme-doğrulama evrelerinden meydana gelmektedir. Bu evreler aşağıdaki süreçleri içermektedir.

Hazırlık evresi.

Bu evre, kişinin problemi hissedip tanımlayarak bilgi topladığı ve problemle ilgili fikirler ürettiği bilgilerin ve becerilerin bir araya getirilmesiyle başlamaktadır. Problemle ilgili detaylı bilgi toplanarak önceki çözüm yolları gözden geçirilir ve bu aşamada kişi, problemi çözmek için bilinç dışında çeşitli bağlantılar kurmaya başlar (Özden, 2008; Starko, 2001).

Kuluçka evresi.

Süresi belirsiz olan ve zihnin hazırlık evresinde topladığı bilgileri incelediği bu aşamada, problem hemen çözülmediği için bilinçaltına atılır ve problemle ilgili bilinçli düşünülmeden, değişik düşünceler ve fikirler bir araya getirilerek problem açıklanır. Bu aşamada birey problem hakkında bilinçli olmadığı için, yüzeyseldir ama problem ya da soru üstüne düşünsel bir yoğunluk vardır. Süreç, kişinin aniden sorunun yanıtına ulaşacağı “ilham” duygusunun geldiği aşamadır (Andreasen, 2011).

Aydınlanma evresi.

Bu aşama, bireyin biriktirdiği düşüncelerin yaratıcılığa temel oluşturduğu aşamalardır. Bu aşama genellikle anlık gerçekleşir. Nerede ve ne zaman ortaya çıkacağı öngörülemez olan bu aşamada, bir anda bağlantılar kurulur ve bir aydınlanma yaşanır. Bu aşamada fikirler, duygular ve düşünceler organize olarak çözüm ortaya çıkar ve çözüm açık bir şekilde görünür (Rıza, 2004; Starko, 2001).

Gerçekleme-doğrulama evresi.

Bu aşamada bir önceki aşamaların ürünleri test edilir. Ortaya çıkan çözümün uygunluğu, güvenilirliği ve geçerliği kontrol edilir. Bu aşamada artık mantıklı düşünme devreye girer, fikirler ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilir. Düşünmelerde bir tutarsızlık varsa belirlenir ve çözüme katkı sağlamak ve geliştirmek için gerekli değişiklikler yapılır.

Bu adımlara göre uygulama yapılan sınıflarda öğrenciler yaparak yaşayarak ve aktif öğrenme etkinlikleriyle ders gördüklerinden dolayı, ortaya çıkan ürünün özgün olma ihtimali yüksek olacaktır. Bu aşama süresince, çözüm ayrıntılı olarak ortaya konduğunda ve gerekli incelemeler yapıldığında eğer çözüm tatmin etmiyorsa tekrar aynı aşamalara gidilir, sürecin tıkandığı nokta tespit edilir. Tüm bu sürecin sonunda bilişsel faaliyetlerin bütünleştirildiği “üretim” aşaması ortaya çıkar (Starko, 2001; Üstündağ, 2005). Modern öğretmenin amacı, öğrencilerin sorunlara farklı açılardan yaklaşabilmesini sağlayarak onları biçimlendirmektir. Bundan dolayı öğretmenin iyi bir rol model olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer vermesi, onları çağdaş, üretken ortamlarla yetiştirmesi ve öğretim sürecini de bunlara paralel tasarlaması gerekmektedir (Eriç, 1998, s. 141).

Demirel (2007)’e göre öğretmenler, okul ortamlarını yaratıcılığı geliştirecek şekilde, onları buluş, problem çözme, rol yapma, örnek olay, tartışma gibi öğrencide var olan potansiyeli açığa çıkarabilecek, geleneksel yöntemlerden uzak çağdaş yöntemleri kullanmalıdır. Çünkü yaratıcı düşünmenin ortaya koyduğu iki temel kazanım olan açıklık ve hayal gücü, bu ortamlarda karşımıza çıkmaktadır. Hayal gücünün ortaya çıkması duygu ve düşünme sistematığının bir bütün olarak işlenebilmesidir. Bu durumu ortaya çıkaran okul programları buna bağlı olarak yeniden düzenlenmelidir (Tok, 2008). Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programında belirtildiği gibi, eğitim süreci ile kazanılan beceriler hem bireyin hayat kalitesini ve standartlarını geliştirmekte; hem de ülkenin küresel rekabet kapasitesine, sosyal ve demokratik gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bundan dolayı, günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında aktif rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmekte, ülkeleri öğrencilerini eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olarak hayata hazırlama imkânı sağlayan bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (MEB, 2017). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir.

Yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörler.

Yaratıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için yapılması gereken, yaratıcı düşünmenin önündeki engellerin farkına varabilmek ve bunları ortadan kaldırabilmektir. Yaratıcı düşünme becerileri, geliştirilebilir ya da engellenebilir nitelikte olup engellerin belirlenmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi yönünde önemli bir adımdır (Rawlinson, 1995). Bu engeller kişisel ya da çevresel kaynaklardan ortaya çıkabilmektedir. Rawlinson (1995)'a göre, yaratıcılığın önündeki engeller, yanıtların çeşitliliğine direnme, insanın kendi önüne koyduğu kalıp yargılar, beklenen yanıtları verme eğilimi, sorgulamaktan kaçınma ve farklı görünme korkusu biçiminde sıralamaktadır. Yaratıcılığın önündeki engellerden biri de yakınsak düşünmedir ve yakınsak düşünme bireyin tek bir çözüm yoluna yönelerek alternatifleri görmezden gelmesi anlamında olduğu için yaratıcı düşünmeyi desteklemesi beklenmemelidir (Üstündağ, 2005). Yakınsak düşünme gibi kişiden kaynaklanan diğer bir engel ise duygusal engellerdir. Duygusal engellerden kast edilen durum, güvensizlik duygusu ve kaygının, hata yapmaktan korkmanın, diğerlerinden farklı düşünme korkusunun, kendine güvensizlik ve otoriteden çekinmenin duygusal olarak bireyi yaratıcı düşünmeden uzaklaştırmasıdır (Özden, 2008).

Sternberg (2012)'e göre yaratıcı birey üç koşula bağlı olarak gelişimini ortaya koyar. Birincisi, birey içinde yaşadığı kültüre ve bu kültürün özelliklerine ulaşabilmelidir. İkinci olarak, birey oldukça yüksek bir motivasyona sahip olmalı ve kendisinden beklenen yaratıcı birey özelliklerini sergileyebilmelidir. Üçüncüsü ise, birey yaratıcı varyasyonun değerini toplumdaki değerlerle birleştirerek ortaya yeni ürünler koyabilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Bu nedenle, bireyin sahip olduğu toplumsal ve bireysel özellikler bireyin yaratıcılığı üzerinde etkilidir.

Foster (2010) ise, bireylerin yaratıcılıklarının dört önemli engelden dolayı ortaya çıkmadığını savunmuştur. Bu engellerden ilki; var olan kişisel inanç, dogmalar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan ve değerlere olan katı bağlılıktan dolayı yaratıcılığı engelleyen *değerler* engelidir. İkinci engel ise; sahip olunan ilgi ve odaklanılan durumların, dar bir alanda olmasına dayalı *algısal set oluşturmadır*. Foster (2010)'a göre stratejik engellerde yaratıcılığın ortaya çıkmasına engeldir. *Stratejik engeller*; bireyin probleme ilişkin birden fazla cevabın olduğu düşünmesinden çok, tek bir cevabın doğruluğunu kabul ederek düşünme esnekliğinden uzaklaşması ve önceki öğrenmelerinden elde ettiği deneyimlerin sonuçlarını sorgulamadan doğru kabul etmesidir. Son olarak yaratıcılığı engelleyen bir diğer faktör ise düşünme kalıplarıdır. *Düşünme kalıpları*; bireylerin kendi düşüncelerini hatasız ve doğru bularak, onlara ilişkin argümanlara körü körüne bağlanmaları ve başkalarına aktarmaya çekinmeleridir.

Çağdaş eğitim süreçleri ister bireysel, ister çevre kaynaklı olsun bu engelleri ortadan kaldırarak bireyin yaratıcılığını desteklemeyi öngörmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan programlar ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikler yaratıcılığı destekleyici nitelikte seçilmeli ve uygulanmalıdır.

Yaratıcı düşünen bireyin özellikleri.

Bireylerin yaratıcı olarak görülmesi için ortaya konan bazı özellikler vardır. Yaratıcılık ile ilgili yapılan araştırmalar ve ortaya konan görüşler çerçevesinde yaratıcı düşünen bireylerin bazı ortak özellikleri belirtilmiştir. Fakat bu ortak özelliklerin tamamı yaratıcı bireyde olmak zorunda değildir, bu özelliklerin çoğunun ya da bir kaçının bulunması yeterlidir (Öztepe, 2003). Özden (2008) ve Stein (2014), yaratıcı kişilik özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

Yaratıcı kişi:

- Sabırlıdır, motivasyonu yüksektir ve süreklilik gösterir. Budan dolayı yüksek üretim gücüne ve bir işi tamamlama yetisine sahiptir. İş yapma yeteneği, azmi ve sevgisi vardır.
- Duygu ve heyecanlara açıktır ve duygusal yönden durulmamıştır. Canlı ve coşkuludur. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemlidir. Şakacı ve mizahçı, yüksek enerjili ve maceracı, empati yeteneği gelişmiş ve önsezileri yüksek bir yapıya sahiptir.
- Düşünerek veya düşünmeden ani davranır ve bunun sonucunda çoğu zaman başarılı olur. Yaratıcı insanın başarısı, yalnız hayale dönük değil, gerçeğe de bağlı olmasından kaynaklanır.
- Faydacı değildir ve ekonomik değerlere önem vermeyen bir yapıya sahiptir.
- Meraklı, yeniliklere düşkün, gizemli ve kompleks şeyleri seven, daha az geleneklere bağlı ve umursamazdır. İlgisi geniş bir çerçeveye yayılmaktadır. Çeşitli ilgi odakları vardır ve bu nedenle çok yönlü bir kişidir.
- İnsanlar arasındaki ilişkilerle pek fazla ilgilenmeyen, sosyal değerlerden etkilenmeyen, sosyal ilişkilere düşkün olmayan, kendi başına olmayı seven, bağımsız hareket etmekten hoşlanan ve özerk bir yapı gösteren bireydir.
- Kendine güvenir ve risk alır. Kendini tanır ve yaratıcı olarak görür. Kendini tanıdığı için, kendini gerçekleştirme gereksinimi içerisinde. Bu nedenle baskın bir karaktere sahiptir ve liderlik vasfı gelişmiştir. Kişisel girişimlerde bulunur.

- Yargıları, eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır. “Feminen” ilgiler olarak tanımlanan konularda daha özgür deyimler kullanır. Bu nedenle artistik ve estetik ilgilere sahip kişi olarak tanımlamalar yapılabilir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin tanımı.

Eleştirel düşünme kavramı; kökenini Yunanca “critic” sözcüğünden alan ve Latinceye “criticus” olarak aktarıldıktan sonra, giderek farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanan bir kavramdır (Stein, 2014). Fisher (1995) eleştirel düşünmeyi; “bireyin daha önceden geçirmiş olduğu yaşantıları, bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve bilgileri süzgeçten geçirdikten sonra dengeli bir yargıya varma süreci” olarak tanımlamıştır. Kazancı (1989) ise eleştirel düşünmeyi; “bir problemi belirli standartlara (bilimsel, kültürel ve sosyal) göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü” olarak tanımlamıştır. Halpern (1996) ise eleştirel düşünmeyi; “istendik bir ürünün ortaya çıkma olasılığını arttıran zihinsel yeteneklerin veya stratejilerin kullanılması” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme; problem çözme, sonuçları sıralama ve sınıflandırma ile olasılıkları dikkate almayı gerektirir. Bu durum, bireylerin belirli bir metin ya da düşünme gerektiren bir işlem için etkili ve dikkatlice yapıldığında mantıklı sonuçlara ulaşmayı sağlar. Ayrıca eleştirel düşünme, tüm düşünme sürecini sistemli bir şekilde değerlendirmeyi de kapsar. Herhangi bir konu ile ilgili alınacak kararlar, incelenen etmenlerin çeşitliliğine bağlı olarak ulaşılan sonucu da içine alan akıl yürütmelerin sürecini değerlendirmeyi de kapsamaktadır (Gülveren, 2007).

Sünbül (2010)’e göre eleştirel düşünme; kişilerin bilgi kaynaklarını esas alıp, objektif bir bakış açısıyla, söz konusu görüşün, kuramın analizini gerçekleştirirken disiplinler arası ilişki kurması, hipotezleri ele alması, birbirine benzeyen ve birbirinden ayrılan durumları kıyaslaması, çelişkileri tespit etmesi, çıkarımlarda bulunması ve sokratik tartışmayı işe koşma hakkında kusursuz düşünmesidir. Eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi kazanımları kapsayan genel bir süreç olarak tanımlayan Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi beceri ve bir tutum olarak görüp, bu düşünmeyi beş boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar ise şöyledir; “sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma” dır. Eleştirel düşünmeye ait diğer bir tanım Özden (2008, s. 160)’e aittir. Bu tanıma göre, “kendi düşünmemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini

göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir.”.

Eleştirel düşünme, doğruları analiz ederken fikirler üretme ve o fikirleri organize etme, ortaya çıkan görüşleri savunabilme, onları kıyaslayabilme, çıkarımlar öne sürme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerileri geliştirme, olayların ya da verilerin ispatını, doğruluğunu, imkânını ve kaynağını araştırma şeklinde tanımlamaktadır. “Eleştirel düşünme sistemi bu düşünme becerisinin doğruluğunu araştırırken tek yöntemden faydalanmaktansa, var olan tüm olgular konusunda ispat bulmaya araştırma, diğer insanların fikirlerini benimsemeden önce onları sorgulama ve ispat isteme, mantık, doğruluk, açıklık gibi bilişsel yetenekleri ortaya koymadır.” (Chance, 1986; Özdemir, 2005, s. 72).

Eleştirel düşünme, bireyin bilgi kaynaklarını test edip, tarafsız bir biçimde düşünerek, bir fikrin, kuramın, tezin analizini yaparken tematik bir ilişki kurma, argümanları gözden geçirme, araştırma içinde tutarsızlıkları ortaya koyma, argümantasyon yapma, soru cevap yöntemiyle bir takım cevaplara ulaşabilmek için ortaya koyduğu düşünme enerjisidir (Cüceloğlu, 1998; Kurt & Kürüm, 2010; Sünbül, 2010; Vural & Kutlu, 2004). Öğrencinin sahip olduğu bu enerji eğitim ortamında geliştirilmelidir. “Bu yüzden öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilebilir ve geliştirilebilir niteliğinden dolayı öğretmenler uygulamalarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ya da teknik seçiminde ve etkinlik geliştirme konusunda belirli yeterlilikler göstermelidir.” (Özsevgeç & Altun, 2012, s. 45). Düşünme becerilerinin kazandırılmasında iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemli bir yeri vardır (Cevher, 2008).

İçinde bulunduğumuz çağın popüler bakış açısı bilgi çağına uygun bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda bilgi çağına uygun fikri üretebilen, kendisini ve çevresini sorgulayan öğrencilerin yetişebilmesi, bu kişilerin sınıftaki öğrenciyi uyutan, pasifize eden sınıf ortamlarından çıkartarak, kendi kararlarını verebilen, kendi öğrenmelerini yönetebilen girişimci, aktif öğrenciler haline getirmek gerekmektedir. Sınavlarda kendisinden istenilen bilgiyi, uzun süreli bellek deposundan alıp olduğu gibi ortaya koymak zorunda kalan öğrenci bilgi katalizörü durumuna düşmektedir. Bu durum, beynin komplike tekinlerden çok yüzeysel birikimlere ve faaliyetlere odaklanmasına sebep olmaktadır (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme eğilimi.

Eleştirel düşünen kişi, konularla ilgili kesin kararlar vermeden ve onları sonuçlandırmadan önce nedenleri ve yanlış düşünceleri araştırabilen kişidir ve bir kişinin

eleştirel bir bakış açısına sahip olabilmesi için mutlaka eleştirel düşünmeye eğilimi olması gerekir (Ramasamy, 2011).

Eğilim, “var olan becerileri kullanmaya yönelme” olarak tanımlanmaktadır (Facione, Giancarlo, Facione & Gainen, 1995). Eleştirel düşünme eğilimi ise “belli koşullar altında bir şey yapma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Ennis, 1985). Eğilimler, insan doğasındaki tutumlarla beslenir ve zaman içerisinde gelişim gösterirler. Bu eğilimlerden doğan gelişimler ise bireyin bir takım yeteneklerini ortaya çıkarmasını sağlamaktadır. Söz konusu yeteneklerden biri eleştirel düşünme yeteneğidir. Sonuç olarak eleştirel düşünme isteği taşımayan kişiler, bu faaliyette bulunma konusunda çok yetenekli olmayacaklardır. Dogmatik süreçlerden beslenen bireylerin eğilimleri, her olguyu kabul edip özümseme doğrultusunda olacaktır. Eleştirel düşünmeyi baltalayan şey bu olumsuz eğilimlerdir. Eleştirel düşünmenin güçlü işaretçileri olarak görünen eğilimler değişebilir olmalarıyla birlikte, bu değişim zamana yayılmaktadır. Bu yayılım eğilimlerin hızını belirler. Bazı eğilimler hızlı değişirken, bazıları yavaş değişir. Karmaşık sorunlar, “düşük düzeyli” eğilimi olan bireylerin ilgisini çekmez ve bu bireyler, problemlere farklı çözüm yolları aramaz, karşısına çıkan yargıları sorgulamaz ve problemleri çözmeye çalışmazlar. Eğilimler, bireylerin zihinlerini eleştirel düşünme etkinliğine ulaştırmak için kullandıkları geçitlerdir (Irani, Rudd, Gallo, Ricketts, Friedel & Rhoades, 2007).

Bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini gerektiğinde kullanabilmeleri, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmalarıyla doğru orantılıdır. Çünkü eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin ön koşuludur. Bu nedenle, bireylere eleştirel düşünme yeteneği kazandırılmak isteniyorsa eğer, öncelikle eleştirel düşünme eğilimi kazandırılmalıdır (Yıldırım & Yalçın, 2008).

Eleştirel düşünmeyi ölçmek isteyen bir araştırmacının bakması gereken en önemli noktalardan biri eleştirel düşünme eğilimleridir. Çünkü bireylerin eleştirel düşünme becerileri, eğilimleri belirlenerek yorumlanır. Nitekim bazı araştırmacılar (Beyer, 1991; Facione, 1990) eleştirel düşünme eğilimini eleştirel düşünen bireyin başat bir kişilik özelliği olarak tanımlamaktadırlar.

Norris ve Ennis (1989) ile Dewey (1997) gibi bazı araştırmacılar eleştirel düşünme yeteneğinin, beceri ve eğilim boyutlarını kapsadığını düşünmüşlerdir. Bir öğrencinin eğilimi eleştirel düşünmek için ön koşuldur diyen Zoller, Ben-Chaim, Ron, Pentimalli, Scolastica, Chiara ve Borsese (2000)’e göre, öğrencinin sahip olduğu bu eğilim, onun eleştirel düşünme becerisinin kapasitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Eleştirel düşünme eğilimi bireyin eleştirel düşünmeye olan istekliliğidir ve eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde

kullanabilen bireyler, eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireyler olarak görülmektedir (Kürüm, 2002).

Facione (2000) eleştirel düşünme eğiliminin yedi temel değerden oluştuğunu belirtir. Bunlar; “doğruyu aramak, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, merak ve olgunluktur.” Bu yedi eleştirel düşünme eğilimi özelliği, doğal disiplin olarak ele alınmalarına rağmen her biri profesyonel disiplinlerle birlikte içerik açısından ilişkilendirilebilir.

Ennis (1985)’e göre eleştirel düşünme eğilimini oluşturan temel nitelikler şöyledir:

- Tez ya da soruların açık, net ve anlaşılır önermelerini arama,
- Neden arama ve bu nedenlere ilişkin bilgi toplama,
- Kaynak güvenilirliğini test etme ve test edilmiş kaynaklardan referans alma,
- Bütün olasılıkları göz önünde bulundurma,
- Ana fikre ilişkin düşünmeyi koruma ve bu fikri akılda tutma,
- Farklı alternatifleri sorgulama,
- Açık fikirli olma,
- Kanıtlara dayalı olarak tavır alabilme ve gerekiyorsa tavır değiştirebilme,
- Konunun sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak araştırma yapabilme,
- Karmaşık olan bütünü parçalara ayırıp analiz etme,
- Başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassas davranabilmedir.

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri.

Eleştirel düşünmede bulunması gereken temel özellikler vardır. Öğretim sürecinin düzenlenmesinde de dikkate alınması gereken bu özellikler şöyledir (Aydın, 2001; Özden, 2008; Vural & Kutlu, 2004):

- Eleştirel düşünmenin temel özelliklerinden biri aktif katılımdır. Eleştirel düşünme sırasında zekâmızı ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız ve aktif olarak düşünen birey, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz, olaylara yön verir.
- Bağımsızlık eleştirel düşünmenin diğer bir özelliğidir. Eleştirel düşünme, önyargı ve otorite bağlılığını reddeder.
- Eleştirel düşünme, yeni fikirlere karşı açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, kendi düşüncelerini sorguladıktan sonra, çevreden gelen farklı düşünceleri gözden geçirir ve kendi bünyesinde özümseyerek, düşünme dünyasını zenginleştirir.
- Eleştirel düşünme, düşünceleri argümantasyon yolu ile ele alır, hipotezi destekleyen kanıtları ve sebepleri dikkate almayı gerektirir. Bu nedenle, eleştirel düşünme sayesinde kişi, öne sürdüğü fikrin nedenlerini ve onu destekleyen verileri

açıklayabilir, açıklayamadığı fikirleri savunmaz, değişkenler arasındaki mantıksal ve anlamlı bağlantıları kurarak mantıksız olanları çıkartma gibi yeteneklere sahip olur.

- Eleştirel düşünme, düşünmede organizasyon gerektirir. Hangi düşünmelerin temel, hangilerinin destekleyici düşünme olduğunu açıklar ve düşünme odaklı olmayı gerektirir.
- Bireyde var olan bilgilerden yeni bilgiler üreterek, çözüme yönelik ortaya konulan önerilerin geçerlik ve doğruluğunu ya da yanlışlığını belirleme eleştirel düşünmenin diğer bir özelliğidir. Eleştirel düşünme muhakeme ve akıl yürütme becerilerine dayalı olarak değişim gösterdiği için bu süreçte elde edilen sonuçların güvenilir, geçerli ve orijinal olması gerekmektedir.
- Eleştirel düşünmeden doğan ve yükselen yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik gibi beceriler eleştirel düşünme süreçleri içerisinde kullanılarak daha kaliteli ürünler koymayı gerektirir.
- Eleştirel düşünmenin diğer bir özelliği, değişkenler arasında anlam ve yapı bakımından tutarlı olan ilişkiler elde ederek bunları gözlemleyerek test etmedir ve doğruluğu ortaya konan denence sonuçlarına uygun olarak problemi sınırlama, tanımlama ve uygun çözümleri rapor haline getirmedir.

Eleştirel düşünmenin boyutları.

Eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi kazanımları kapsayan genel bir süreç olarak tanımlayan Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi beceri ve bir tutum olarak görüp bu düşünmeyi “sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma” olarak beş boyutta ele almışlardır.

Demirel (2001) ise eleştirel düşünmenin boyutlarını “tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme” olarak beş başlık altında toplamıştır. *Tutarlılık:* Eleştirel düşünme sürecinde birey, düşünmede sistemindeki argümanlar arasında ortaya çıkan olası çelişkilerin farkına varmalı bu çelişkileri ortadan kaldıracıdır. *Birleştirme:* Eleştirel düşünen birey, düşünmenin çeşitli boyutları arasında ilişkiler kurabilmeli ve kurulan bu ilişkiler vasıtasıyla elde edilen bilgileri anlamlı bir şekilde bir araya getirmelidir. *Uygulanabilme:* Eleştirel düşünme sonunda ortaya çıkan sonuçlar veya fikirler günlük hayata transfer edilmelidir ve eğer mümkünse bir model üzerinde uygulanabilmelidir. *Yeterlilik:* Eleştirel düşünen birey, elde ettiği deneyimleri ve ulaştığı sonuçlar bakımından

meşrulaştıramadığı, gerekçelendiremediği fikirlerden uzak durmalı, gerçekçi temellere dayandırabilen fikirleri savunmalıdır. *İletişim Kurabilme*: Eleştirel düşünen birey, ileri sürdüğü hipotezleri etkili bir iletişimle paylaşmalı ve anlaşılır bir biçimde sunmalıdır.

Türnüklü ve Yeşildere (2014) eleştirel düşünmenin boyutlarını; “çözümleme, yorumlama, değerlendirme, çıkarsama ve açıklama” şeklide sınıflamışlardır. *Çözümleme*: Bireyin yaşantılarını, ön öğrenmelerini ve düşünceleri oluşturan olay, durum, problem, kavram, tanım ve diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesidir. *Yorumlama*: Eleştirel düşünme sürecinde çözümlenen problemin belirli ölçütler yoluyla anlam kazanmasıdır. *Değerlendirme*: Bireyin problem çözümünden elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, probleme ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik bakımından kesin yargılara varmasıdır, sürece bir değer biçmesidir. *Çıkarsama*: Eleştirel düşünme sonucunda, kişinin mantıklı sonuçlara ulaşabilmesi, öngörü ve hipotezler geliştirilebilmesi ve veriler yoluyla; yargı, durum, ilke, kanıt, inanç, düşünme, tanımlarla ilişki kurmasıdır. *Açıklama*: Bireyin sürece ilişkin akıl yürütme sonuçlarını ortaya koyması, bu akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte sunarak, kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta yargılaması ve elde ettiği verileri temellendirerek paylaşmasıdır.

Eleştirel düşünmenin aşamaları.

Eleştirel düşünmenin gerçekleşme süreci bazen doğal, kendiliğinden ve iç görüsel yolla ortaya çıkarken bazen de belli bir sistematığe dayandırılmaktadır. Eleştirel düşünme sisteminin net ve belli aşamalardan geçerek meydana geldiğini ileri süren Aydın (2001), eleştirel düşünmenin evrelerini kazanımlar bakımından ele alarak, eleştirel düşünmenin bazı aşamalardan geçtiğini belirtmiştir. Bu aşamalar:

- Problem durumuyla karşılaşan bireyin, kültürel değerleri ve doğrulanabilir olguları birbirinden ayrılması ve probleme ilişkin kaynakların güvenilirliğini test edilmesi.
- Probleme dayalı olarak ortaya çıkan yorumun olgusal doğrulanabilirliğinin irdelenmesi ve bilgi, görüş, yorum ve olgusal nedenlere dayalı olarak oluşan karmaşık örüntünün çözümlenmesi.
- Ortaya konan bakış açısının geliştirilmesinde karşısına çıkabilecek her türlü önyargı ve kalıp yargıların etkilerinin ayırt edilmesi ve problemin çözümüne ilişkin kanıtlanabilir varsayımlar geliştirerek, doğrulanan sonuçların örgütlenmesi ve bütünleştirilmesi.

- Akıl yürütme stratejilerinde bulunabilecek mantıksal tutarsızlıkları kavrayarak yeni, özgün ve mantıklı sentezler üreterek sonuca ulaşılması ve sonucu oluşturan birincil (doğrudan) ve ikincil (dolaylı) değişkenlerin sınıflanması.
- Problemin çözümüne katkı sağlayacak hipotezler geliştirme ve geliştirilen hipotezlerin sistematik olarak test edilmesi ve bu sonuçlara göre soruna en uygun çözüm yoluna ulaşılması.
- Tüm bu sürecin sonunda elde edilen deneyim ve gözlem sonuçları ile özgün çözüm önerilerinin çeşitli problem durumlarına transfer edilmesi.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok faktör vardır ve bunlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler; genetik, kültürel, aile kaynaklı ve okul kaynaklı olarak ele alınmaktadır (Özdemir, 2005; Turan, 2010; Yavuzer, 2016).

Genetik faktörler.

“Genetik faktörler, bireyin doğumla getirdiği ve zihinsel kapasitesi ile yakından ilgili faktörlerdir. Bireyin doğumla gelen beyinsel sınırlarının alt ve üst limitini belirleyen etkenlerdir. Her hangi bir olayı değerlendirebilmek için tecrübeye ve yeterli seviyede bilişsel kapasiteye gereksinim vardır.” (Aybek, 2006, s. 30). Bazı bireyler bu kapasiteye sahip olmayabilir, ancak bazıları bu kapasiteye sahip oldukları halde çoğu zaman mental bir şişmanlık ve tembellik yaşayarak düşünme sistemlerini köreltebilmektedirler (Onur, 1993).

Kültürel faktörler.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen diğer bir önemli faktör de çocuğun içinde doğup büyüdüğü, geliştiği ve kendini bir anlamda keşfettiği toplumun kültürüdür. Her toplumun kendine özgü gelenek ve göreneği, toplumsal norm ve anlayışı vardır ve bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar. Bu nedenle birey, içinde yaşadığı kültürden izler taşır ve bu izler onun mental sistemine de sızar (Aybek, 2006).

Bazı kültürler, içinde barındırdıkları bireyleri kimi konularda yeniliğe ve özgünlüğe, eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya özendirirken, diğer bazıları bunu asla yapmazlar. Eleştirel düşünen kişiler, muhafaza etmekten ziyade değiştirmeyi ve yenilemeyi seven kişilerdir. Bu özelliklerinden dolayı, bu bireyler bulunduğu kültür ile özdeşleşmek istememekte ve kültürün tamamıyla çok derin ve anlamlı bir uzlaşmaya direnmektedirler (Sungur, 1997).

Aileden kaynaklanan engeller.

Aile çocuğun benlik algısının ilk olarak yeşerdiği yer olarak kabul edilebilir ve her ebeveyn çocuğunun zeki, çalışkan ve verimli işler yapmasını arzu eder. Yani gerçekte herkes çocuğunun sağlıklı gelişmesini ister. Ancak, her aile bu isteği doğrultusunda, çocuklarının eğitimi için geliştirici bir atmosfer yaratamaz. Onu baskılayarak yetiştirebilir ve bu otoriter aile atmosferinde yetişen bir çocuğun karar verebilmesi, özgür tutum sergileyebilmesi ve sağlıklı düşünebilmesi mümkün görünmemektedir. Çocuktan aşırı düzeyde bağlılık ve itaat bekleyen aile yapıları çocukların bağımsız düşünme becerilerini hapseder ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi askıya alınır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Katı bir disiplin uygulayan aileler, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldırarak, onun kişiliğini hiçe sayarlar. Bundan dolayı çocuk her kurala düşünmeden uymak zorunda hisseder kendini ve bu his altında kalan çocuk, sessiz, uslu, nazik, itaatkâr ve dikkatli olmasına karşılık; küskün, silik, alıngan, çekingen, başkasının etkisine girebilen, hassas bir yapıya sahip olabilir. Tüm sürecin sonunda, bu ortamda yetişen bireyler dıştan denetimli olur ve hatalarını kabul etmeyerek, olumlu veya olumsuz yönlendirmelere açık olurlar. Bu çocuklarda zaman içinde, genellikle isyankâr davranışlarla birlikte, aşağılık duygusu da gelişebilir (Kağıtçıbaşı, 1996). Çünkü içinden geldiği gibi davranmak yerine olması gerektiği gibi davranmak şeklinde koşullandırılır ve bu da öfke yaratır. Çoğunlukla çocuktan istenen, özgür tutum veya seçim yapabilmesi değil, ailenin kalıplarının dışına çıkmamasıdır. Bundan dolayı çocuk devamlı bir biçimde kontrol altında tutulur ve bu denetleme ve takip edilme duygusu çocuğun yanlış yaptığını düşünmesine, kendini eleştirmesine olanak vermez (Yavuzer, 2016).

Aile ortamının olabildiğinde uyumlu, özerk bir ortam olması, çocuğun tutarlı ve sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi, özerk, kendi adına tavırlar alabilen, kendi yolunu çizen ve kendi fikirlerini savunan bir birey olarak yetişkinliğe ermesi mümkün olacaktır. Biliniyor ki çocuğun okul öncesi dönemde sağlıklı zihinsel gelişimi ortaya konmasının ilk koşulu geliştirici bir aile ortamı sağlamaktır. Geliştirici aile ortamı, çocuğun özgürce davrandığı, ailesi tarafından belli kalıplara sokulmaya çalışılmadığı doğal bir ortam olarak düşünülür ve eleştirel düşünme ancak bu ortamda gelişebilir (Cüceloğlu, 2000).

Okul.

Dewey (1996), pedagojik yanlışlıklardan birinin bireyin sadece okulda gördüğü konuları öğrenme çabasından ileri geldiğini söyler. O'na göre, sadece okul öğrenmeleri bireyi hayatın her aşamasında desteklemeye yetmemektedir. Tarih veya coğrafya bilgisi hayatı

belli bir noktaya kadar besler. Bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturan bir takım davranışlar okulda öğretilmelidir.

Dewey (1996, s. 145)'e göre okul; karmaşık bilgileri organize sunan, çevresel etkenleri azaltarak bireyin daha geniş çevreyle ilişki kurmasına olanak sağlayan bir kurumdur. Tüm bu etkileşim, eleştirel düşünmeyi yeşertecek ortamı sağlayacaktır. Sönmez (1993)'e göre de okul eleştirel düşünme açısından önemli bir öğedir. Okulun en önemli amacı, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektedir. Bunun için yapılması gereken, okulda eğitim yoluyla kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen ve üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bugünkü eğitim sisteminde çağdaş okulun amacı, topluma ilerlemeci, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Okulların bu tür bireyler yetiştirebilmesi için öğrencilere bağımsız, tarafsız ve özgün düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmesi konusunda yol gösterici olması gerekir (Yavuzer, 2016).

Okulun beş temel ögesi vardır. Bu ögeler “uygulanan eğitim programı, öğretmen, öğrenci, bina, sınıf, araç ve gereçler” dir (Erden, 1998). Okulu oluşturan bu ögeler okulun amacına ulaşması için önemlidir. Her bir öge farklı amaca hizmet etmekle birlikte, bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak görülebilir. Yani, ögelerin işlevleri farklıdır, fakat ögeler birbiriyle etkileşim içinde bir bütün olarak okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet ederler. Bu ögelerden hiç biri tek başına yeterli değildir. Fakat diğer tüm ögeler yeterli düzeylerde olsalar bile sınıftaki eğitimci gerekli donanımına sahip değilse tüm değişkenler belirli oranda önemini kaybeder (Onur, 1993).

Hazırlanan programların öğrenci düzeyine uygun olması, konu boyutunun derinlemesine ele alınması, program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi gerekir (Kazancı 1989; Uysal 1998).

Wood (1998)'a göre, her hangi bir düşünme sistemini öğretmenin en önemli metotlarından biri öğrencide motivasyon yaratmaktır. Bu motivasyonun sağlanmasında öğretmenlerin rolü yadsınamayacak ölçüde önemlidir. Öğretmen aktif öğrenme yöntemlerinden ziyade, geleneksel yöntem ve teknikleri kullanıp, ders kitabını olduğu gibi öğrenciye sunuyorsa, öğrencileri bilgiyi alma hususunda pasif bırakıyorsa, problemleri analiz etmektense, bilgiyi dogmatik şekilde özümsetiyorsa, o öğrencilerin sorgulayan, eleştiren, kaynak güvenilirliğini test eden bireyler olması çok da mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme becerilerini öğrencilere kazandırmalıdır.

Kazancı (1989), zihinsel bakımdan esnekliğin, düşünmeyi olumlu yönde etkileyen etmenlerin en önemlilerinden biri olduğunu ifade eder ve eleştirel düşünme açısından

belirleyici bir özellik olduğunu vurgular. Zihinsel katılık anlamına da gelen bu değişkenin, yalnızca eleştirel düşünme gücünün değil, bir takım kişilik özelliklerinin de yokluğuna işaret eder. Çünkü zihinsel katılık, duygusal gerginlikler yaratmaktadır. Bu gerginlik hali düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Özetle duygusal durum eleştirel düşünme üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, Birey duygusal olarak bağımlı, öz yeterlilik algısı düşük, özellikle yeterli zekâ ya da zihin gücüne sahip değilse, eleştirel düşünme becerisi bu değişkenlerden olumsuz etkilenecektir. Sungur (1997)'a göre, öz güven eksikliği, hata yapma korkusu, mükemmeliyetçilik ve uyumlu davranma zorunluluğu, kişinin karşısına çıkan engellerden korkması, bir konuya odaklanma ve azimle araştırma güçlüğü ile kimlik duygusundan kaynaklanan savunma mekanizmaları eleştirel düşünmeyi etkileyen bireysel etmenler arasındadır.

Bireyin eleştirel düşünme becerilerine etki eden önemli faktörlerden birisi de fiziksel ortamdır. Fiziksel ortamdan kastedilen daha çok okulun atmosferi ve sahip olduğu imkânlardır. Sınıf mevcutlarının fazla olması, sınıf ortamında gergin ve otoriter bir anlayışın egemen olması, gerekli araç ve gerecin yeterli düzeyde olmaması eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyecektir (Kazancı, 1989; Uysal 1998).

Eleştirel düşünen bireyin özellikleri.

Eleştirel düşünmeye sahip bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Cüceloğlu, 2000; Facione, 2000);

- Birey, düşünme sürecinin farkındadır ve bunun gerektirdiği yönde hareket eder.
- Bireyin merak duygusu geniş bir alana yayılmıştır.
- Bireyin bilgi ve donanım seviyesi yeterlidir.
- Araştırma yaparken mantıklı olur ve argümanlarını mantığa dayandırır.
- Özgüveni yüksektir.
- Birey problem durumuyla karşılaştığında, bir başkasının yönlendirmesini beklemeden kendi kararı harekete geçer.
- Eleştirel düşünün birey, problemler karşısında bir sonuca ulaşamadığında, yılmadan usanmadan sonuç alınca kadar sorunu çözmek için uğraşır.
- Birey kendisini etkileyen durumlar karşısında seyirci olmak yerine sürecin içine girerek sürece yön vermeye çalışır.
- Problemlerle ilgili farklı görüşlere açıktır ve alternatifleri kullanmada esneklik.

- Başka insanların fikirlerini anlama, kendisinin ve başkalarının düşünmelerini anlamaya isteklidir, birey başkalarının düşünme süreçlerini inceler, bu iki süreci birbiriyle kıyaslayabilir.
- Birey, tarafsız olup olmadığı, önyargıları, benmerkezci eğilimlerini belirleme açısından dürüştür.
- Probleme ilişkin öne sürdüğü düşünceleri, fikirleri, çözüm yollarını değiştirmede ve değerlendirmede isteklidir.
- Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanır. Çünkü ancak yaparak yaşayarak öğrenme ile eleştirel düşünme kalıcı bir davranış haline gelir.

Eleştirel düşünmenin gelişimi.

Eleştirel düşünme becerisi yüksek bireylerin bu düşünme yapısı genetik özellikler, çevresel, duygusal ve bilişsel faktörlerden etkilenmektedir (Aybek, 2006). Bireyin eleştirel düşünmeye ilişkin gelişimi aile, okul ve çevreden etkilenmektedir. İçinde bulunduğu çevrede saygı görme ve ait olma gibi özellikleri kazanmış birey eleştirel düşünme boyutunu daha net algılamaktadır. Yaşadığı çevre ve ekonomik değerlerin tüketimden çok üretime açık olduğu, bireyin kendini sosyal ve kültürel anlamda ifade ettiği ortamlarda bireyler daha özgür olduklarından dolayı eleştirel düşünme becerisi daha gelişmiştir. Okul ortamı diğer önemli unsurdur. Çağdaş eğitimin amacı topluma, kendilerini yönetebilme yeteneği gelişmiş bireyler kazandırmaktır. Bireylerden hem yapıcı, yaratıcı olma hem de eleştirel ve bağımsız düşünebilmeleri beklenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin de eğitilmesi gerekmektedir. Çünkü yaratıcı ve eleştirel düşünen öğrencilerin yetişmesi bilimsel ve eleştirel düşünen öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Aybek, 2006). “Bilgideki değişimlerin çok hızlı olduğu günümüzde eğitimde yapılması planlanan düzenlemeler özellikle kültüre odaklanmalıdır. Eğitim planlamasının bireylere yeteneklerini artırma olanağı sunması ve kalkınmanın sağlanabilmesi için yöntem ve içerikler yaratıcı, eleştirel, bilimsel ve ilişkisel düşünme gibi yetenekleri kazandıracak biçimde planlanmalıdır.” (Özden, 2008, s. 137).

Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik kavramı.

Öz yeterlilik, öğrenmenin gerçekleşmesi ve performansın sergilenmesi gibi eğitim ile ilgili süreçlerde önemli bir belirleyici olarak Sosyal Öğrenme Kuramı kapsamında sıkça araştırılan ve adından sıklıkla söz ettiren bir kavramdır. Öz yeterlilik kavramı, ilk kez Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya koyduğu kavramdır. Bandura (1997) öz yeterliliği, “bireylerin başarıya ulaşmak için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize

etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançları ve kendi kapasitesine inanarak hayatını etkileyecek olaylarda performans sergilemesi” olarak tanımlar.

Öz yeterlilik kavramı olarak, kişilerin kendilerini nasıl algıladığını, nasıl motivasyon sağladıklarını ve nasıl davrandıklarını açıklar (Bandura, 1994). Sosyal Öğrenme Kuramı’nda Bandura öz yeterliliği; performansın oluşmasında etkili olan bir nitelik, bireyin çeşitli durumların üstesinden gelebilmek ve belli bir işi sergileyebilmek için gerekli etkinlikleri organize etme yeteneğine sahip olma inancı olarak ele almıştır. Bireyin öz yeterlilik inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde önemli etkileri vardır (Bandura, 1997).

ABD’de 1970’li yıllarda Bandura (1997) tarafından yapılan ve bazı fobilere sahip bireylerle yapılan terapi araştırmalarında öz yeterlilik kavramı; yılan, köpek gibi hayvanlardan korkan bireylerin bu korkularla başa çıkabilme yöntemlerine yönelik yapılan terapi seansları sırasında bazı bireylerin terapilere hemen yanıt verdiğini fakat diğer bazı kişilerin ne yapılsa yapılsın, hangi yöntem denenirse denensin, ne kadar istekli olurlarsa olsunlar korkularıyla başa çıkamadıklarını tespit etmesiyle önem kazanmıştır. Bandura (1997), yaptığı bir takım gözlemler sonucunda tedavi sonuçlarının kişiden kişiye değişmesinin nedenini, bireylerin fobi nesnesinden korkmama durumuna ilişkin kişiler arasındaki algısal farklılıklara bağlamıştır. Yani her ne kadar yaş, cinsiyet ve diğer bazı özellikler benzer olsa bile aynı beklentileri paylaşırsalar dahi bireysel öz yeterlilik algılarındaki değişim, farklı terapi sonuçları doğurmuştur.

Öz yeterlilik kavramı Bandura (1997)’ya göre; “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Öz yeterlilik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Öz yeterlilik; bireyin karşısına çıkan problemlerde kendisinden beklenen davranışın gerektirdiği kapasite düzeyi ile kendi sahip olduğu kapasitenin karşılaştırarak, bu işin kendi kapasitesine uygun olup olmadığına ilişkin karar ve algısının bir sonucudur (Aşkar & Umay, 2001; Bandura, 1986; Korkmaz, 2009). Başka bir ifadeyle öz yeterlilik, kişinin karşısına çıkan hedef davranışları gerçekleştirebilme yeteneği hakkındaki kendine özgü algısıdır (Balcı, 2005; Demirtaş & Güneş, 2002; Kahraman, Yılmaz, Erkol & Yalçın, 2013; Şahin, 2017; Şişman, 2006). Ryan ve Pintrich (1997)’e göre öz yeterlilik, bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyulan yeteneklerin farkında olmak ve buna yeteneklerin kendisini başarıya ulaştıracağına inanmaktır.

İnsan davranışları kişilerin inancına göre şekillenir ve gerçek doğru yerine, kişilerin doğruyu algılayışına dayanır (Yalçın, 2011). Gürcan (2005)'a göre öz yeterlilik, kişilerin yeteneklerinin bir işlevi değil, yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin sahip olduğu yargılarının bir ürünüdür. Öz yeterlilik bu anlamda, kişinin hangi ölçüde yetenekli olduğuyula ilgili değildir. Kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgilidir. İşte bu inançlar onun hem davranışını hem de ortaya çıkan performansı etkiler (Bandura, 1997). Öz yeterlilik; bireyin yeteneğine, içsel gücüne ve kendi becerilerine ilişkin duygularına vurgu yapar ve amaçlarına, kararlarına ve yaşam tarzına yön vererek, bireyin karşılaşacağı olayların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin bireylere bilgi verir (Budak, 2003; Özçelik, 2006).

Öz yeterlilik inançları kişilerin nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıklarını belirler. Bu inançlar 4 farklı süreçten beslenerek oluşur. Bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçme süreçlerini içerir (Bandura, 1994). Öz yeterlilik algısı kişilerin davranışlarını farklı şekillerde etkiler. Bunlardan ilki, bir davranışı gerçekleştirmeye karar verip vermeme durumuna etki eder. Örneğin insanlar hem yetenekli oldukları hem de kendilerine güvendikleri görevleri seçerken, bunun tersi olarak yetenekli olmadıkları, kendilerine güvenmedikleri görevlerden uzak dururlar. İkincisi, insanların davranışa yönelik kaygılara karşı olan direnci ve bu göreve ilişkin göstereceği çabanın ve sabrın belirlenmesine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz yeterliliğin bireylerin inançlarını, düşüncelerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Örneğin düşük öz yeterliliğe sahip insanlar, karşılarındaki problem görüldüğü kadar zor olmasa bile, problemin çözümsüz olduğuna inanabilir, onların bu fikirleri duydukları stres oranını artırabilir ve problemin çözümüne yönelik bakış açısını sınırlı bir alana sokabilir (Kumar & Lal, 2006).

Öz yeterlilik algısı kişileri bilişsel, duyuşsal anlamda etkileyerek, onların geleceğe ilişkin planlarına, bu planlara ulaşma konusundaki azimlerine olumlu veya olumsuz bir etkide bulunur. Öz yeterliliğin düşük ya da yüksek olması kişileri hedeflere ulaştırma konusunda besler ya da engeller. Öz yeterlilik inançları bireyin bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceğini, güçlüklerle karşılaştığında ne kadar dirençli ve sabırlı olacağını belirlemede yardımcı olur. Eğer bir kişi düşük öz yeterliliğe sahip ise, kendisine verilen iş ya da kendisinin belirlediği görev ne olursa olsun o görev karşında bir dağ gibi durur. O sorunu nasıl çözeceklerine ilişkin fikir yürütmekte zorlanırlar. Fakat öz yeterliliği yüksek olan bireyler, sorunun büyüklüğü, zorluğu, ulaşılması ve anlaşılması sorunlu olsa bile kendine olan güvenlerinden ve bir şeyi yapabileceklerine olan inançlarından ötürü, bu zor durumlara karşı bile olumlu bir bakış açısına sahiptirler ve sorunlara daha soğukkanlı yaklaşırlar (Bandura, 1997). “Bu bireyin karşılaştığı problemler sonucunda elde ettiği başarı duygusu,

kişin kendine olan inancını etkileyerek, ileride karşısına çıkan başka problemleri aşma gücüne sahip olduğu inancı gelişecektir. Bu duygu öz yeterliliğin temelini oluşturur.” (Korkmaz, 2009, s. 235).

Öz yeterlilik kavramının iki farklı çeşidi olduğu söylenebilir. Bunları genel ve özel alana özgü olarak ikiye ayırmak mümkündür. İlk alan, yani genel öz yeterlilik, yaşamın tüm alanlarına vurgu yaparken, özel öz yeterliliğin belirli bir alana özgü olduğu söylenebilir. Alana özgü olan becerileri belirlemek ve buna ilişkin fikirler yürütmek mümkündür. Örneğin öğretim ve öğrenmeyle ilgili öz yeterlilik becerileri alana özgüdür (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Akademik öz yeterlilik, diğer bir özel öz yeterlilik alanıdır. Akademik öz yeterlilik, kişilerin bireysel tutum, kapasitelerine ilişkin beklentilerine olan inancından ziyade, akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine, akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili süreci ifade etmektedir. Yani, akademik bir alanda başarılı olabileceğine ilişkin inanç olarak ifade edilebilir (Bandura, 1997; Millburg, 2009; Telef & Karaca, 2012). Akademik öz yeterliliğin önemli özellikleri vardır. Zimmermann (1995)’a göre bunlar şu şekildedir (Akt. Ekici, 2012, s. 175);

- Öz yeterlilik algısı kişinin kişisel niteliklerine ilişkin yargıları değil, bir işi gerçekleştirme konusundaki düşüncayı içermektedir.
- Yeterlilik inancının birçok boyutu vardır. Bu boyutlar farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle fizik dersine ilişkin öz yeterlilik algısıyla, diğer her hangi bir derse olan öz yeterlilik algısı birbirinden farklıdır.
- Akademik öz yeterliliğe yönelik ölçümler bireylerin içinde bulundukları duruma bağlıdır. Örneğin sınıf ortamı rekabetçi ve işbirlikçi olan öğrenciler bu ortamlara yönelik uygulamalarla karşılaştıklarından, başarıya ilişkin fikirleri farklıdır, dolayısıyla öz yeterliliklerine yönelik algıları da farklılaşmaktadır.
- Akademik öz yeterlilik ölçümleri, kişilerin performansı için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Hangi özel alana ilişkin ölçüm yapılacaksa, o alanda performans beklenmeli, o alana ilişkin ölçütler konulmalıdır.

Akademik öz yeterlilik bireyin performansı ile ilgilidir. Bu nedenle öğrencinin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımını etkilemektedir. Çünkü performans ortaya koyabilme, metabilşsel süreçlere hakim olmayı gerektirmektedir. Bu durum, öz düzenleme becerisi başta olmak üzere, öğrencinin kendini ortaya koymasını sağlayacak birçok beceriyi etkilemektedir. Kendine duyduğu güvenle sınıf içi etkinliklere katılan, ev ödevlerini zamanında yapan,

projelerini bitiren, derse karşı olumlu tutum geliştiren kişiler, akademik öz yeterlilikleri yüksek olan kişilerdir. Bu becerilerin yanı sıra verilen sorumlulukları yerine getirme, problemleri çözebilme gibi beceriler de akademik öz yeterlilik kavramıyla yakından ilişkilidir (Schunk & Pajares, 2009).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kişinin sorumluluk alabilme, karar verebilme, problem çözebilme, bir görüş öne sürme, açıklama, öne sürdüğü görüşü savunma becerisi sağlamasından dolayı kişinin kendine duyduğu güven artmaktadır (Bono, 2014). Akademik öz yeterlilik algısı kişinin aldığı akademik sorumluluğu, istenen düzeyde yapabileceğine ilişkin kendine duyduğu inanç olarak tanımlandığından dolayı, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, alana ilişkin akademik yeterliliği geliştirecektir.

Öz yeterlilik kavramının gelişimi.

Öz yeterlilik algısı seviyesinin yüksek veya düşük olması bireyi birçok alanda etkilemektedir. İnsanda öz yeterlilik algısı hangi oranda yüksek ise, kişilerde o oranda çaba, ısrar ve direnç görülmekte, zor görevlerde ve olaylarda daha rahat olarak daha güvenli ve güçlü olmaktadır. Karşısına çıkan herhangi bir konuda öz yeterlilik algısı yüksek olan kişi, ulaşmak istenen sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermektedir. Çünkü öz yeterlilik algısı yüksek olan kişiler, karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005). Öz yeterlilik algısı düşük olan kişilerse problemlerin, durumların görüldüğünden daha zor olduğu kanısındadır ve bundan dolayı dar bakış açısı ile bakarak, karşılaştıkları görevleri başarı ile tamamlayamamaktadır (Kaptan & Korkmaz, 2002).

Bandura (1997)'ya göre öz yeterliliği düşük ve yüksek olan kişileri birbirinden ayıran en önemli özellik, öz yeterliliği yüksek olan kişilerin yaşadıkları başarısızlıklar karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları ve yılmamalarıdır. Korkmaz (2009)'a göre öz yeterliliği yüksek olan bir kişi, karmaşık durum ve problemlerle baş edebilmekte, araştırmalarında başarılı olmak için sabırlı olup kendine güvenmektedir. Fakat öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler, olaylar karşısında kendini yetersiz bularak bu durumla baş edemeyip umutsuzluğa kapılmakta ve mutsuz olmaktadır. Ayrıca bu kişilerin, ilk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınacaklarını ve gayretlerinin de söz konusu sonucu pek değiştirmeyeceğini öne sürmektedir. Bir performans başarılı olamazsa, öz yeterlilik algısı yüksek olan bir birey bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlamaktadır ve bu kişiler yanlışlardan, başarısızlıktan sonra hemen öz yeterlilik algılarını çok hızlı onarabilmektedirler (Yıldırım & İlhan, 2010).

Öz yeterliliğin ilk deneyimleri ailede başlamaktadır (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Ailelerin deneyim kazanmalarına izin verdiği çocuklar derin bilgiler kazanarak, öz yeterliliklerini geliştirirler. Daha ilgi çekici ve keşifçi yeniliklerle olurlar ve aynı zamanda aileleriyle iletişim kurma becerileri gelişir. Aileler, çocuklarına sunacakları kaynaklar bakımından farklıdırlar; dolayısıyla bazı aileler çocuklarının eğitimi için zaman harcayıp onlara kaynaklar sunarken, bazıları onları sağlıklı yetiştirmek ve diğer bazıları da güvende tutmak için kaynaklarını kullanırlar. Bu nedenle öz yeterlilik her ailede farklı seviyede gelişir. Çünkü bu çocuklar bazı alanlarda destek görmüş, bazı alanlarda destek görememiş olarak yetişir.

Farklı seviyelerde öz yeterliliğe sahip olan çocuklar, aile eğitimlerinden sonra okul eğitimlerine başlarlar. Okulda, öğrencilerin bilgi ve düşünme becerileri devamlı olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal açıdan karşılaştırılır. Böylece topluma bir birey olarak, katılma şansına sahip olurlar (Bandura, 1997). Öğrencilerin öz yeterlilik algısının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü önemlidir. Konuyla ilgili araştırma bulgularına göre kişisel deneyim ve başarıların çeşitliliğine yanıt verebilme yetisi ile eğitim yöntemleri ve öğretim stratejilerine olan hassasiyet öz yeterliliğin temel özellikleridir (Zimmerman, 2000). Bundan dolayı; strateji eğitimi, hedef belirleme, modelleme ve geri bildirim gibi çeşitli öğretim stratejilerinden faydalanarak öz yeterlilik konusunda pozitif bir algı yaratma konusunda öğretmenlerin rolü önem arz etmektedir (Schunk, 1995).

Öz yeterlilik algısının bireyin performansı üzerindeki etkileri.

Bandura (1997)'ya göre öz yeterlilik algısı, kişilerin performansını 4 ana sürece göre düzenler. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleridir.

Bilişsel süreçler.

Bir eylem performansına dönüşmeden önce düşünme olarak ortaya çıkar. Kişilerin kendi bilgi ve becerilerine olan inançları, ileriye yönelik planlarını biçimlendirir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler, bilişsel olarak zihinlerinde kendilerine olumlu yol göstermeye fayda sağlayacak başarı planları canlandırırlar. Kendi öz yeterliliklerinden şüphe duyan düşük öz yeterliliğe sahip kişiler ise kafalarında başarısızlık planları kurarlar ve yanlış giden şeyler üzerinde çok düşünürler. Bu durum onları hata yapmaya iter (Bandura, 1997). Kendini çok yüksek düzeyde yeterli gören kişilerin, kendini yetersiz olarak algılayan insanlardan farklı olarak düşünür, farklı hisseder ve davranırlar. Yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip kişiler, davranışlarını ve geleceklerini kadenci bir tarzda ele almak yerine geleceklerini kendileri şekillendirirler.

Motivasyonel süreçler.

Kişilerin öz yeterlilik inançları, motivasyonun düzenlemesinde önemli bir rol oynar. Kendi kendini motive eden kişiler, önsezilerini kullanarak eylemlerine ileriye yönelik olarak rehberlik ederler ve ne yapacakları ile ilgili inançlar biçimlendirerek kendileri için hedefler belirleyip, tasarlanmış eylem planları hazırlayıp bunları uygulamaya koyarlar. Başarmak için gerekli olan gücün kendinde olduğundan emin olarak, kaynaklarını ve çaba seviyelerini yeterli olacak şekilde harekete geçirirler (Bandura, 1997). Kişilerin öz yeterliliği ne kadar yüksek ve güçlü olursa, bireylerin çabaları da o derece devamlıdır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireylere göre daha çok çaba sarf eder, daha ısrarlı ve kararlıdır.

Duyuşsal süreçler.

Kişilerin korkutucu veya zor durumlar içerisinde deneyimledikleri bunalım ve stresle başa çıkma kapasiteleriyle ilgili inançları, onları motivasyon seviyelerinin öz yeterliliği etkilediği kadar etkiler. Stres nedenlerini kontrol eden öz yeterlilik, kaygı üzerinde de önemli rol oynar (Bandura, 1997).

Seçim süreçleri.

İnsanlar başa çıkamayacaklarına inandıkları eylem ve ortamlardan kaçınırlarken, yönetebileceklerini düşündükleri ortamları seçerler. Onların yaptığı seçimler, hayatlarını belirleyen farklı yeterliliklerini, ilgilerini ve sosyal ağlarını geliştirmelerini sağlar. Seçim, bir davranış olarak insanın hayatına birçok anlamda yön veren, onları etkileyen bir faktördür ve kişisel gelişimlerinin doğrultusunu da etkilemektedir. Yapılan seçimlerden alınan dersler kişilerin öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1997).

İnsanların öz yeterlilik algıları, onları belli durumlarda nasıl davranacaklarına ilişkin yönergeler verir. İnsanlar kendi öz yeterliliklerinin başa çıkamayacağı işlerden kaçınma, öz yeterliliklerinin çok olduğu işlerle uğraşma eğilimindedirler. Yapılan iş için gerekli olan beceri ile öz yeterlilik arasındaki paralellik önemlidir.

Öz yeterliliğin gelişiminde kullanılan stratejiler.

Hedef belirleme.

Öğretmenler, öğrencilerine öğretilen konuların hayatlarında ne işlerine yarayacağını belirtmeli ve onları öğrenmeye güdüleyerek, derslerde ulaşmaları gereken hedeflerin farkına varmalarını sağlamalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirirken, onları yakın zamanda ulaşabilecekleri “yakınsal” hedefler belirlemeleri için yönlendirmelidirler. Çünkü yakın

hedefler, araştırma isteklerini artırıp bazı işleri ertelemelerini engelleyeceğinden işi bitirebilmeleri için gerekli olan motivasyonu artırıcı etki yaratacaktır (Schunk, 2003).

Strateji eğitimi.

Öğretmenler, öğrencilerinin kendi performanslarını artırmasını sağlamak amacıyla onların öğretim stratejilerinden yararlanmalarını öğretmelidirler. Öğretimde kullanılan birçok yöntem ve teknik kişinin öğrenmesini kolaylaştırarak, onlara başarı duygusunu tattırır ve bu durum öz yeterlilik algısını besler. “Stratejileri söze dökme” ya da “sesli düşün” yöntemleri bu konuda yardımcı olabilir (Schunk, 2003). “Sesli düşünme” adı verilen yöntem, öğrencilerin bir sorunu çözerken geçtiği aşamaları sözlü olarak ifade etmesini içerir. Bu yöntem, öğrencilerin sorunun temel öğelerinin farkına varmasını sağlayarak kodlama ve diğer akılda tutma becerilerini aktif hale getirerek, araştırmalarında daha sistematik olmalarına ve öğrenme süreçlerini denetleyebilmelerine yardımcı olabilir.

Modelleme.

Öğretmenler, Sosyal Bilişsel Kuram’dan faydalanarak, öğrenciye modeller sunabilir ve bilişsel stratejiler, öz düzenleyici teknikler modelleyerek öğrencilerdeki öğrenme ve motivasyon eksikliklerine çözüm bulabilirler (Zimmerman, 2000). Örneğin, sınıfta verilen bir görevi yerine getirirken etkili bilişsel stratejiler kullanan öğrencilere vurgu yapılmalı, sınıftaki dikkati o öğrencilere yönlendirerek ve onların diğer arkadaşlarına iyi birer model olmalarını sağlamalıdır. Bu durum, öğrencilerin “motivasyon ve öğrenmesini” olumlu etkileyecektir. Modelleme stratejileri, araştırılan alanda deneyimi az olan öğrencilere ya da kendilerine sunulan modelle olan benzerliği algılayan kişilere uygulandığında daha faydalı olabilir (Pajares, 2003).

Geri bildirim.

Öğretmenler, öğrencilere öğretim performansının durumuyla ilgili zamanında ve kişiye özel dönüt vermelidir. Verilen dönüt, öğrenciye öğretim faaliyetinin doğruluğu ya da yanlışlığıyla ilgili net fikirler vermelidir. Fakat öğrenciye dönüt vermeden evvel gerekli ipuçlarının sunulduğundan emin olunmalıdır. Çünkü öğrencinin her yanlışına hemen olumsuz dönüt vermek, onun öz yeterlilik algısını zedeleyecektir. Geribildirim öğrenciyi güdüleyecek bir nitelik kazanmalıdır. Bu sayede, öğrenciler öğrenme malzemesine ilişkin öğrenmeleri hakkında ne kadar ilerleme kaydettiklerini anlamış olurlar.

Öğrenciye sunulan dönütün ardından, onların gerekli düzeltmeleri yapmaları için gerekli zaman verilmeli, verilen zaman içerisinde düzeltme yapamayan öğrenciye öğretmen

gerekli desteği sağlamalıdır. Çünkü biliniyor ki verilen göreve karşı daha evvel yaşanmış olan başarı duygusu öğrencinin öz yeterlilik algısını geliştirmektedir. Öğretmenler birçok geri bildirim türünden yararlanabilirler. Örneğin, “bu dönem çok iyi çaba gösterdin” gibi öğrencinin azmine, sabrına odaklanan geri bildirim ve “Şu konuda çok başarılısın” gibi öğrencinin yeteneğini değerlendiren ya da “ilerleme kaydediyorsun” gibi öğrencinin gelişimini gösteren performans vurgusu kullanılarak, geribildirimler yapılabilir (Schunk, 1991).

Öğrencilerin gerçekçi öz yeterlilik algısını geliştirmeleri için onlara doğru geribildirim sağlanmalıdır. Fakat her geribildirim öz yeterliliğin ve öğrenci performansının artmasına aynı oranda katkıda bulunmaz. Örneğin, sınav sonuçları bir dönüttür fakat öğrenciye nerelerde yanlış yaptığı, neleri, nasıl düzeltebileceği ile ilgili bilgi vermediği için öz yeterliliği ve öğrenmeyi geliştirici herhangi bir özellik taşımaz. Bundan dolayı, geribildirim nasıl sağlanacağı çok önemlidir.

Linnenbrink ve Pintrich, (2003) Alman öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği deneysel araştırmasında, bilgilendirici, öğretici geribildirim öz yeterlilik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu geribildirim türünde öğretmen öğrenciye hatalarını nasıl fark edebileceğini engelleri nasıl aşacağını ve öğrenme görevini yerine getirmek için daha etkili stratejileri nasıl kullanabileceğini öğretir. Bilgilendirici ve öğretici geribildirim ile sağlanan dönütte, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak analogiler (örneğin beyni ceviz içine benzetmek gibi), çözülmüş örnekler, hatırlamaya yardımcı olacak ipuçları gibi öğeler yer alabilir. Araştırmacı bilgilendirici ve öğretici geribildirim sağlanan deney grubu ile daha az bilgi ve tavsiye içeren iki grubu karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yüksek öz yeterliliğe sahip olan, bilgilendirici ve öğretici geribildirim sağlanan grupta olan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek devamlılık ve başarı gösterdiklerini bulmuştur. Bu araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, verilecek geribildirim öğrencinin uğraştığı görevle ilgili olmalı ve öğrenciye göreve ilişkin becerileri konusunda mutlaka bir fikir vermelidir. Örneğin öğretmen öğrencisinin ödevine sadece not vermek yerine, ödevle ilgili neleri beğenip neleri beğenmediğini öğrenciye iletmelidir. Sadece “iyi bir ödev” demek yerine “ödevinin giriş kısmında eksik bir takım öğeler bulunuyor” gibi geribildirimler, öğrencinin öz yeterlilik algısının gelişmesine yardımcı olacaktır.

İnsanlar öz yeterlilik inançlarını geliştirirken çevresindeki insanların tepkilerden de etkilenirler. Özellikle, söz konusu alandaki yeterliklerine ilişkin bulunduğu ortamdan gelen bir takım yorumlar, bireyin öz yeterlilik algısını etkiler. Örneğin, bir göreve başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldığında, aile fertleri, okul arkadaşları ya da iş arkadaşlarından

gelen özel geri bildirimler, bireyin öz yeterlilik algısını, dolayısıyla, işi başarmak için göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997). Öte yandan, çevreden gelen olumsuz değerlendirmelerin öz yeterlilik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir (Pajares, 2003). Bandura; çevreden gelen olumsuz değerlendirmelerin bireyin öz yeterlilik algısını zayıflatmasının, pozitif yüreklendirmelerle öz yeterlilik algısını güçlendirmekten çok daha kolay olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1986; Pajares, 2003).

İlgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili araştırmalar.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği olaylara, durumlara farklı bakış açılarından bakarak daha yenilikçi ve orijinal düşünme süreçlerine öğrencileri sokmaktadır. Bu durum öğrencilerin yaratıcı düşünmeleine katkı sağlamaktadır. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda da elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Örneğin Göçmen (2017) tarafından yapılan araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği şapkalarının yaratıcılığa etkisi incelenmiş ve sarı şapkanın kırmızı şapkaya göre beyin fırtınasında üretilen özgün düşünme sayısını anlamlı biçimde arttırdığı tespit edilmiştir.

Teknik, akademik başarı açısından olumlu sonuçlar vermektedir. Öğrencileri aktif olarak sürece katan teknik ile daha derin öğrenmeler gerçekleşmekte ve bilgi etkili bir şekilde öğrenilmektedir. Bu duruma yönelik Kocakaya (2017) ve Arıcı (2016)'nın araştırmaları mevcuttur. Kocakaya (2017)'nin, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan 5. sınıf öğrencilerinin ders başarısına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kullanılarak gerçekleştirilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde, öğrenci başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arıcı (2016) araştırmasında, Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre ünitesinin öğretiminde, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ni uygulayarak ders yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; deney grubu ile kontrol grubunun, akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin akademik başarıyı olumlu etkilediği görülmüştür.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, akademik başarının yanı sıra, problem çözme ve eleştirel düşünme üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini araştıran Çakmak (2015) yaptığı araştırmada, fen öğretiminde Örnek Olay Yöntemi ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin fen bilgisi öğretmen adaylarının

eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programlarına Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini uygulanması gerektiğini düşünen Ercan ve Bilen (2014), Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kullanılarak hazırlanan Web destekli eğitim materyalinin öğrencilerin bilim ve bilgisayarlara yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Olumlu tutumların gelişimi destekleyen Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğini de desteklemektedir. Aydın (2012) tarafından yapılan araştırmada, on birinci sınıf öğrencilerinde yanal düşünme ve uygulama tekniklerini kullanma eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerin incelendiği ve araştırma sonuçlarında görülmüştür ki, yanal düşünme için kullanılan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Kaya (2013)'nın araştırması coğrafya derslerinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin konular öğretiminde Altı Şapka Tekniği'nin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları altı düşünme şapkasına dayanan öğretim tekniklerinin, tavsiye edilen diğer öğretim tekniklerine kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Bezir ve Baran (2014)'ın yaptığı araştırmada, yabancı dil eğitiminde öğretmen, öğrenci ve sosyal çevre etkileşimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne uygun etkinlikler kullanılarak öğrencilerin düşünme becerilerinin ve fikir ortaya koyma ve ortaya koydukları fikirleri savunma becerilerinin geliştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde kişiler kendini ifade etmek durumunda kaldıkları için, sözel becerilerinin gelişimin olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir. Çünkü şapkayı takan kişi şapkanın belirttiği doğrultuda düşünerek, verilen durumu yorumlamaktadır. Yorumlarken sözel olarak kendini ortaya koyduğu için, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Bu görüşü destekleyen Orhan (2010)'ın araştırmasında, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirilmesi üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Koray (2005) araştırmasında, Altı Şapkalı Düşünme ve nitelik sıralama tekniklerinin, çeşitli fen konularına uygulanmaları ile ilgili olarak ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencileri, Altı Şapkalı Düşünme ve Nitelik Sıralama Teknikleri'nin fen bilgisi derslerinde uygulanması

ile ilgili olarak, araştırma sonrasında anlamlı ölçüde olumlu görüşler öne sürmüşlerdir. Ayrıca, uygulama öncesinde öğrencilerden yaratıcı fikirler çıkmayacağını düşünen öğretmenler, uygulama esnasında öğrencilerin ne denli farklı ve özgün fikirler ortaya koyabildiklerini fark etmiş olmaları bu araştırma için dikkat çekici bir bulgudur.

Yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmalar.

Yaratıcılık belli bir düzeyde doğuştan getirilen ancak sonraki süreçlerde geliştirilebilecek bir beceri alanıdır. Bu alanın geliştirilebilmesi için toplumun yapısına paralellik gösteren bir eğitim sisteminin seçilmesinin önemine vurgu yapan Çağlar (2010) yaptığı araştırmada, içinde bulunduğumuz yüz yılın gerektirdiği değişimlere uygun olarak yaratıcı düşünebilen bir neslin yetişmesini sağlamak için eğitim sisteminin nasıl revize edilmesini gerektiğini araştırmıştır. Bu araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, bireyin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde ihtiyaç duyulan insan özelliklerinden üst sıralarda yer alan yaratıcı becerilerin geliştirilmesi için ülkemizde de birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin; Kavgacı (2016), “Matematik Problemi Çözme Stratejileri Öğretiminin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Gelişimine Etkisi”ni ele aldığı uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmaya katılan öğrencilere bir takım problem testleri, sözel ve şekilsel yaratıcılık testlerinin uygulandığı araştırmanın sonucunda verilen problem çözme öğretiminin, araştırmaya katılan öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeylerini pozitif yönde etkilediği ve bu eğitimi almamış olan öğrencilerin sözel ve şekilsel yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Benzer şekilde Kurtuluş (2012), “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık, Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmada, yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisini ele almıştır. Bu araştırma sonucunda; öğrencilere uygulanan programın katılan öğrenci grubunun bilimsel yaratıcılıklarını, bilimsel süreç becerilerini ve akademik başarılarını pozitif anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Düşünme becerilerine yönelik eğitim vererek öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini etkilemek için yapılan Tok ve Sevinç (2012)’in araştırmalarında da elde edilen bulgulara göre; deney grubuna uygulanan yaratıcı düşünme testinin ön test-son test puanlarında sözel akıcılık, esneklik, orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme ve hayal gücünün zenginliği

özellikleri bakımından son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özcan (2009), “Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi” isimli araştırmada, 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde yaratıcı düşünme tekniklerinin etkisini ele almıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; akıcılık, orijinallik, esneklik, ayrıntılaşma boyutlarında ve araştırma bitiminde yapılan testlerin sonucunda elde edilen toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci’nin 2007 yılında yaptığı “Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılık Yaklaşımının Erişime ve Tutuma Etkisi” isimli araştırmasında elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında erişim ve tutum ortalamaları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yenilmez ve Yolcu (2007), “Öğretmenlerin Derslerdeki Tutum ve Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı İle Bununla İlişkili Olabilecek Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkileri” konusunu incelemiştir. Veriler, “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin derslerde gösterdikleri tavır, tutum ve davranışların öğrenciler üzerinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek şekilde katkı sağladığı ve bu durumun mezun olunan okula göre farklılık gösterirken; branş, cinsiyet ve kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Eleştirel düşünmeyle ilgili araştırmalar.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde bireyin kişisel özelliklerinin yanı sıra eğitim ortamları ve ortaya konan öğretim yöntem ve teknikleri önemlidir. Aktif ve öğrenciye farklı düşünme fırsatları sunan yöntem ve tekniklerin ortama sokulması eleştirel düşünmeyi olumlu etkilemektedir. Program (Cevher, 2008), öğretim materyali, kaynak, yöntem ve teknikler (Çetin, 2014; Çokluk, 2004) üzerine yapılan çeşitli araştırmalar bu duruma yönelik bir takım sonuçlar ortaya koymuşlardır. Çetin 2014 yılında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretiminin imkânını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, dersin öğretmen kılavuz kitapları vasıtasıyla işlenişini, tavsiye edilen yöntem ve teknikler, etkinlikler ve sorular belgesel tarama tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada incelenen öğretmen el kitaplarında tavsiye edilen eğitim etkinliklerinin eleştirel düşünme stratejilerine uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen kılavuz kitaplarındaki pek çok etkinlik, soru, yöntem ve tekniğin eleştirel düşünme stratejileri

bakımından anlamlı olduğu, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretiminin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Cevher'in 2008 yılında yaptığı "2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiğı" adlı araştırmasında; ilköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni Türkçe Öğretim Programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilip geliştirilemediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından değişip değişmediğı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; eleştirel düşünmeye ait ön bilgilerini ölçmek için CEDT-X ve Açık Uçlu Sorular uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, derslerde kullanılan araştırma kâğıtları, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğı gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı ve aylık tartışma programı izleme sayısı gibi çeşitli değişkenlere bağılı olarak farklılık göstermediğı bulunmuştur.

Çokluk (2004) "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyici İşbirlikli Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Öğretimin Eleştirel Düşünmeye ve İstatistiğe Giriş Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakùltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 69 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin deneysel süreçte gerçekleştirilen etkinliklerle eleştirel akıl yürütme güçlerinin anlamlı ölçüde geliştiğı sonucuna varılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, ebeveyn mesleğı ve eğitim düzeyi, öğrencilerin öğretim şekli gibi değişkenler açısından karşılaştırıldığı Gülveren (2007)'in, "Eğitim Fakùltesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri" adlı araştırmasında, eğitim fakùltesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için "Cornell Eleştirel Düşünme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eğitim fakùltesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yeterli düzeyde olmadığı, kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere nazaran daha iyi olduğı sonucuna ulaşılrken, bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı gör÷lmüştür. Ayrıca ebeveynlerin işi ve eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı

bir fark oluşturmadağı, normal öğretim öğrencilerinin, ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılı olduğı durumu bu araştırmadan elde edilen diğere sonuçlardandır.

Kökdemir'in 2003 yılında araştırdığı “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” konulu doktora araştırmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğı tespit edilmiştir. Bunun için 913 üniversite öğrencisi üzerinde “Californiya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğı”nin (CCTDI) Türkçe'ye uyarlanma araştırmalarını yapan Kökdemir, 75 maddeden oluşan ölçeğinin veri analizleri sonucunda 51 maddeye indirgenmesine karar vermiş, ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizini yapmış ve iç tutarlılık katsayısını 88 olarak bulmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgularda, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla, özellikle olasılık tabanlı problemlerde, daha rasyonel karar verdikleri; psikolojiye giriş ve eleştirel düşünme dersi alan üniversite öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerinin bu tür bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Öz yeterlilik ile ilgili araştırmalar.

Öz yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları, öz yeterlilik algısının kişilerin motivasyon düzeyi, bireysel amaç ve istekleri gerçekleştirmeye olan bağılılığı, performansta gösterilen çaba miktarı, güçlüklerle baş edebilme direnci, başarının ve başarısızlık durumunun performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Boz, 2014).

Olumlu anlamda öz yeterlilik algısının güdülenmeyi artırdığını, zor görevlerle başa çıkabilmeye olanak sağladığını, daha çok çaba harcama isteğı oluşturduğuna yönelik araştırma sonuçları mevcuttur. Olumsuz öz yeterlilik algısının ise bireyin kendi iradesiyle davranış sergilemesini engelleyerek birçok performansın tamamlanamadan yarım kalmasına neden olduğunu göstermiştir (Bıkmaz, 2004; Boz, 2014; Çapri & Kan, 2006; Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek & Soran, 2007).

Bandura (1994), öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiyi incelediğı araştırmasında; öz yeterliliğinin öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla ortaya konulan çabayı, bilişsel ve metabilişsel stratejilerin kullanımı, sınıf içi ve sınıf dışı araştırmaların etkililiğini, öğrenilenlerin kalıcılığını etkileyerek öğrenci başarısı üzerinde çok belirleyici rol oynadığını saptamıştır. Bandura (1994) yüksek öz yeterlilik algısının hem

başarıyı hem de bireysel doyumu artırdığını, kişisel gelişimi olumlu yönde etkilediğini ve bir takım becerilerin çeşitlenmesini sağladığını savunmaktadır (Boz, 2014).

Yapılan bir takım araştırmalar, öz yeterlilik algısının ergenler açısından, akademik performans, depresif durum ve kaygının tahmin edilmesinde oldukça önemli katkısının olduğunu göstermiştir (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1991; Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters, 2001; Salami, 2008; Wei, Russell & Zakalik, 2005).

Akademik öz yeterlilik özellikle akademik başarıda etkili olmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Alıcı & Yüksel, 2012; Çoramık, 2012; Görür, 2016) bu durum görülmektedir. Yine kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler ile öz yeterlilik arasında doğrudan ilişkiler olduğuna yönelik araştırma sonuçları mevcuttur. Özellikle aktif öğrenme ve öğretme teknikleri ile öz yeterlilik desteklenmektedir. Bu duruma örnek olarak Doğru (2012)'nin çalışması verilebilir. Doğru (2012) araştırmasında, matematik dersinin ayrılıp birleştirme tekniği ile işlenmesinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda “Ayrılıp Birleşme Tekniği”nin uygulanması öz yeterliliğin gelişimini desteklediği ortaya çıkmıştır. Günümüzde uygulamada temel alınan “Yapılandırmacı Öğretim Programları” öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenme süreçlerinde öğrenciye rol veren bir yapıdadır. Bu durum öğrencilerin öz yeterliliklerini olumlu etkilemektedir. Çetin (2009)'in yaptığı araştırma sonucunda bu durumu desteklemektedir. Çetin (2009) araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerine etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada 274 erkek ve 252 kız olmak üzere toplam 526 öğrenci ile çalışılmıştır. Bandura (1994) tarafından geliştirilen ve Çetin (2009) tarafından Türkiye'ye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeği” araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanan verilerin analizi sonucunda; yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerini artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili araştırmalar.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin insanların, yenilikçi ve yaratıcı yönlerini geliştirdiğini ileri süren Azeez (2016) araştırmasında; Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin sosyal hizmet uzmanlarının yenilikçi ve yaratıcı yeterliliklerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, katılımcıların yenilikçi ve yaratıcı becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Azeez (2016)

araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, yaratıcılığın geliştirilmesi için işyerindeki personelin eğitim programlarına, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin entegre edilmesini tavsiye etmektedir.

Ziadat ve Al Ziyadat (2016) Ürdünlü öğrencilerin, Arapça dilinde yaratıcı düşünme becerilerini ve akademik başarılarını geliştirmede Altı Şapkalı Düşünme Modeline dayalı bir eğitim programının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, sorunların ve engellerin yaratıcı çözümleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grove (2011)'un yaptığı araştırma; belirli bir sezgisel yaklaşımı olan öğrencilerin bir projedeki kritik anlarda, kendilerine sunulan konuya ön yargılarından uzaklaşarak, yaratıcılıklarını ortaya koyup koyamadıklarını incelemiştir. Ve bu araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin konuşmalara daha çok katılmalarına, kendine olan güvenlerini ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gregory ve Masters (2010)'ın Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grubunun öğrencilerinin yeni öğrenme anlayışları geliştirdikleri, sorunlara yeni çözümler bulduklarını ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda bu tekniğin deney grubu üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Batchelor (1996)'ın Kamboçya'da toplumun gelişmesine katkı sağlayan bir toplum kuruluşunda, De Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Modeli'nin, açık uçlu tartışma ortamında sorunların kapsamlı analizi, çatışmaların önlenmesi ve yaratıcı düşünmenin gelişimi için faydalı bir teknik olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmalar.

Tsai (2013) araştırmasında yaratıcı düşünmeyi temel alan tekniklerden olan, beyin fırtınası ve oyunun öğretiminin yaratıcılığa etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel model ile yapılan araştırma sonucunda bu tekniklerin yaratıcılığa bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Buonomo (2012) araştırmasında standart testlerin yaratıcılık üzerine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin standart testlerden dolayı öğretim programının test konuları üzerine odaklandığı ve bu nedenle test konularına paralel, onlara hazırlayıcı bir öğretim sergilemelerine neden olmasının yaratıcılık önünde engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bradford (2012), yarı deneysel modelde ile yaptığı araştırma sonucunda; deney grubunun akıcılık ve esneklik puanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park

Gates (2001) “Grup İçi Etkileşimli Beyin Fırtınası Tekniğinin Yaratıcılık Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında grupla yapılan beyin fırtınası ile bireysel beyin fırtınası uygulamasının etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada sonuç olarak, grupla ve bireysel yapılan beyin fırtınası oturumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

McGregor (2001), “Yaratıcı Düşünme Becerileriyle İlgili Bir Eğitim Programının Düşünme Becerilerine Etkisi”ni incelediği araştırmasında, öğrencilerine uygulanan beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, yaratıcı dramaya dayalı yöntemlerin yer aldığı programın öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme ve okuma becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmada nicel verilerden de elde edilen sonuçlara göre yaratıcı düşünme grubu, diğer üç gruba göre daha gelişmiştir.

Reese ve Parnes (1970) yaptıkları araştırmada 2 deney diğer 2 kontrol grubu olarak belirlenen iki okulun öğrencilerine ön test ve son test uygulamışlardır. Liselerden deney grubu öğrencilerine bir dönemlik yaratıcılık dersi verilmiş, kontrol grubu olan okullara öğretmenleri tarafından yaratıcılıkla ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sonuç olarak, öğrenmenin yaratıcı programına katılan gruptaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının diğer okullardakinden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Torrance (1962)’ın, yaratıcılığı öğrencinin yaşına göre incelediği araştırmasında, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde 1. sınıf ile 8. sınıf arasında ara ara artma ve azalmalar görüldüğü, 8. sınıftan sonra ise yaratıcılığın artmaya başladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar.

Tabatabaei ve Parsafar (2012) ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmesi konusunda, eleştirel düşünmenin ve öz denetimli öğrenme yönteminin, İranlı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Süreç boyunca öz denetimli öğrenmeyi etkili hale getiren materyaller ve uygulamalarla dersler işlenirken; kontrol grubunda var olan sisteme uygun ders işlenmiştir. Sürecin sonunda iki gruba da son test yapılmıştır. Veriler sonucunda elde edilen sonuçlara göre, deney grubundan elde edilen son test sonucu göstermiştir ki, öz denetimli öğrenme ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki vardır, ayrıca eleştirel düşünmenin öz denetimli öğrenmeyi artırdığı da gözlenmiştir.

Chan, Ho ve Ku (2011) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmalarında, öğrencilerin bilişsel yetenek ve düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 138 Çinli üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin veriler, Epistemolojik İnanç

Ölçeği ile Gündelik Durumları Kullanarak Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeğini kullanarak toplanılmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, düşünme performansının bilişsel yetenekten çok bilgiye ilişkin inançlara bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, bireylerin epistemolojik inançlarına göre eleştirel düşünme düzeylerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Celuch, Black ve Warthan (2009), bir eleştirel düşünür olarak öğrenci kimliğini, norm, değer ve kendini tanıma gibi kavramlardan yola çıkarak öğrencilerinin “eleştirel düşünür” olma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma tutumların eleştirel düşünme üzerinde etkili olup olmadığını ele almış ve 161 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerden elde edilen sonuca göre, tutumların eleştirel düşünme üzerinde etkisi bulunmuş ve eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamaların, içerisinde bireylerin tutumlarına, normatif inançlarına ve kendilerine ilişkin kabullerine etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sondel 2009 yılında Virginia Üniversitesi’nde yapmış olduğu “Öğretim Programlarının Yazma Uygulamalarının Eleştirel Düşünmeye Etkisi” adlı araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde program müdahalelerinin etkilerinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, eleştirel düşünme programına katılmış olan deney grubunda farklı eleştirel düşünmeye dayalı öğretim teknikleri uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri daha tekdüze bir anlayışla uygulama yapmaktan çok bu teknikler sözel olarak anlatılmıştır. Araştırmacı; öğretim tekniklerinin sözel olarak verildiği öğrenciler ile bu tekniklerin uygulandığı öğrenciler arasında fikir ve gelişim açısından ve kelime seçimi açısından farklılıklarının olup olmadığını incelemek adına verileri “Standford Yazma Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, daha açık öğretim metodunun kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında fikir ve gelişim açısından, organize olma, birlik ve tutarlılık ve kelime seçimi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemede öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının çok önemli bir faktör olduğu belirtilmiş ve eleştirel düşünme stratejilerine ek olarak içerik alanı becerilerinin öğretiminde kullanılması gerektiğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için yazma değerlendirme ölçeğinin kullanımını önermiştir.

Recalde (2008) öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf etkinliklerini ele aldığı araştırmada; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerini sınıf etkinlikleriyle öğrenciye aktarabilmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan

öğrencilerin söz konusu becerilerini ölçmek amacıyla “Californiya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)” ve “Yürürlükte Olan Müfredat Anketi” kullanılmıştır. Analiz, sentez, değerlendirme, tümdengelim ve tümevarım olmak üzere 5 ölçüt baz alınarak hazırlanan sorulardan elde edilen verilere göre; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yüksek oranda sahip olmalarına rağmen, eleştirel düşünme becerilerini öğretme standartları ve öğretme pratikleri benzerlik göstermediği, eleştirel düşünme becerilerini sınıf içi uygulamalara yansıtamadıkları, eleştirel düşünme becerilerinde yüksek puanlar almalarına rağmen, eleştirel düşünme kapasitelerini öğrencilere aktaramadıkları görülmüştür.

Arpanantikul, Thanooruk ve Chanpuelksa'nın 2006 yılında yaptıkları araştırmada, probleme dayalı öğrenmeye bağlı olarak gelişmesi beklenen öz denetimli öğrenme, eleştirel düşünme ve öz saygı durumlarını ele almışlardır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, öz denetimli öğrenme, hazırbulunuşluk ve eleştirel düşünme arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Williams ve Wessel tarafından 2004 yılında yapılan araştırmada, fizik tedavi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleriyle, eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırma ve tercih ettikleri öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada “Californiya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği” 8 hafta arayla iki defa uygulanıp, iki ölçüm arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yaşlı ve kronik koşullardaki hastalar hakkında tutumlarında olumlu değişimler yaşadıklarını, öğrenme ve baş etme becerilerini düzeltmeye devam ettiklerini ve fizik tedavi uzmanlarının uygulama alanlarını daha iyi anladığını göstermiştir.

Zhang (2003) tarafından yapılan araştırmada, düşünme stillerinin, eleştirel düşünmeye üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, iki üniversiteden gruplar seçilmiştir. Seçilen gruplardaki öğrencilerin düşünme stillerini belirleyebilmek için “Düşünme Stili Ölçeği”, eleştirel düşünme boyutunu inceleyebilmek için “California Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre düşünme stilinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Jackson (2000) yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini aktif olarak öğretmek için tasarlanmış bir müfredatın, daha üst düzey düşünme becerilerini (ör. Analiz, sentez ve değerlendirme) kullanan öğrenciler üzerindeki etkisini ele almayı amaçlamıştır. Çeşitli banliyölerde bulunan altıncı sınıf öğrencileri için bir uygulama stratejisi tasarlanmıştır ve araştırma, matematik müfredatını hedef alarak eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini

içerecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırmadan veriler elde etmek için araştırmanın başında öğrencilere “Stanford Başarı Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada, çeşitli düşünme becerilerini arttıran etkinliklerin günlük kullanımı ve problem çözme stratejilerinin rehberli değerlendirilmesini içeren 20 hafta boyunca problem çözme stratejileri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik günlük planlar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme programı; öğrencilerin problem çözme becerileri, benlik saygısı ve özgüvenlerinin puanları artmıştır. Öğrencilerin probleme ilişkin analiz becerileri de artmıştır.

Öz yeterlilikle ilgili araştırmalar.

Zimmerman (2000), performansta meydana gelen değişikliklerinin, öğrenme stratejilerinin ve akademik başarının öz yeterlilik algısını geliştirdiğini ifade etmiş, Siegle ve McCoach (2007) ise, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını geliştirmek için, onların kendi gösterdikleri değişime odaklanmalarını sağlayarak ve olası bir problemin üstesinden gelirken, öğrencilerin birbirlerini gözlemleyebilecekleri ortamların yaratılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bouffard-Bouchard (1990), öğrencilerin performans gösterecekleri alana ilişkin, eşit bilgi ve beceri düzeyine sahip olan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, onların bilişsel performanslarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Yüksek ve düşük öz yeterlilik düzeyine sahip üniversite öğrencisi gruplarıyla deneysel araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler, eşit düzeyde bilgi ve deneyime olmalarına rağmen, yüksek öz yeterliliğe sahip öğrenciler daha yüksek devamlılık göstermişlerdir. Elde edilen bu sonuç, öz yeterlilik algısının bazı becerilerden belirli oranda bağımsız olarak işlediğini göstermektedir.

Multon, Brown ve Lent (1991) 39 araştırmanın meta-analizini yapmışlardır. Değişik tipte öğrenci örneklemeleri ve araştırma tasarılarından oluşan araştırmaların analizinden elde ettikleri sonuçlara göre, yüksek öz yeterlilik algısı görev performansını ve görev için gerekli olan devamlılığı arttırmıştır.

Willemse (2008)’ın ortaya koyduğu araştırmaya göre çocukluk döneminde ruh sağlığı için yüksek oranda öz yeterlilik algısı önemli bir faktördür. Eğer çocuklar, olumsuz duygular ile karşılaştıklarında bu durumla başa çıkma yeterliliğine sahip olurlarsa, kendilerine olan güvenleri artar ve olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelirler. Bandura (1994) çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikle başarı deneyimlerinin oluşturulmasını, kişisel yeterliliğin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle kişisel

öz yeterlilik algısının, yaşamın tüm önemli aşamalarında düzenleyici bir işlevi vardır. Özellikle bu durumun ciddiyeti, ergenlik döneminde daha da dikkat çekmektedir. Yapılan bir takım araştırmalar, ergenlerin öz yeterlilik algısının düzeyinin, akademik performans, depresif durum ve kaygının tahmin edilmesinde oldukça önemli katkısının olduğunu göstermiştir (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1991; Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters, 2001; Salami, 2008; Wei, Russell & Zakalik, 2005). Yine öznel iyi oluş düzeyi, yaşam doyumu, özsaygı, mutlu olmanın yolları, stresle başa çıkma stratejileri gibi konularda yapılan bazı araştırmalarda öz yeterliliğin tüm bu yönlerle de anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Eryılmaz, 2016; Köker, 1991).

İlgili araştırmaların genel değerlendirilmesi.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili ulaşılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcılık (Azeez, 2016; Batchelor, 1996; Göçmen, 2017; Gregory & Masters, 2010; Ziadat & Al Ziyadat, 2016), akademik başarı (Arıcı, 2016; Kaya, 2013; Kocakaya, 2017; Koray, 2005), eleştirel düşünme (Bezir & Baran, 2014; Çakmak, 2015), olumlu tutum geliştirme (Ercan & Bilen, 2014; Grove, 2011), problem çözme becerileri (Aydın, 2012), konuşma becerileri (Orhan, 2010) ile ilgili yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür.

Yaratıcı düşünme ile ilgili ulaşılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; tutumların yaratıcı düşünme üzerindeki etkisi (Yenilmez & Yolcu, 2007); yaratıcı düşünmenin proje geliştirme üzerindeki etkisi (Özcan, 2009), öğretmen adayları üzerindeki etkisi (Buonomo, 2012; Tok & Sevinç, 2012), bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi (Kurtuluş, 2012), problem çözme stratejilerinin yaratıcı düşünme becerisine etkisi, (Kavgacı, 2016); çeşitli değişkenlerin öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin gelişimine etkisi (Reese & Parnes, 1970; Torrance, 1962), yaratıcılığın beyin fırtınası üzerindeki etkisi (Bradford, 2012; McGregor, 2001; Park Gates, 2001; Tsai, 2013), yaratıcılık yaklaşımının erişiyeye ve tutuma etkisi (Demirci 2007), yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi için neler yapılması gerektiği (Çağlar, 2010) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilgili ulaşılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; Türkçe Öğretim Programının kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi (Cevher, 2008), eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, ebeveyn mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencilerin öğretim şekli üzerindeki etkisi (Gülveren, 2007), eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki (Kökdemir, 2003), öz denetimli öğrenme yönteminin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi (Tabatabaei & Parsafar, 2012), epistemolojik

inançları üzerindeki etkisi (Chan, Ho & Ku, 2011), tutumların eleştirel düşünme üzerindeki etkisi (Celuch, Black & Warthan, 2009), öğretim programlarının yazma uygulamalarının eleştirel düşünmeye etkisi (Sondel, 2009), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf etkinlikleri arasındaki ilişki (Recalde, 2008), probleme dayalı öğrenme ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki (Arpanantikul, Thanooruk & Chanpuelksa, 2006), öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki (Wessel & Williams, 2004; Zhang, 2003), okul müfredatının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi (Jackson, 2000), öğrenci başarısına etkisi (Çokluk, 2004) ve çeşitli derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik (Çetin, 2014) çalışmalar yapılmıştır.

Öz yeterlilikle ilgili ulaşılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; ayrılıp birleştirme tekniğinin öz yeterlilik üstündeki etkisi (Doğru, 2012), yapılandırmacı öğrenmenin öz yeterlilik üzerindeki etkisi (Çetin, 2009), öz yeterlilik ve performans arasındaki ilişki (Bandura, 1994; Bıkmaz, 2004; Bouffard-Bouchard, 1990; Boz, 2014; Çapri & Kan, 2006; Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek & Soran, 2007; Multon, Brown & Lent, 1991; Siegle & McCoach, 2007), akademik başarının öz yeterlilik üzerindeki etkisi (Alıcı & Yüksel, 2012; Çoramık, 2012; Görür, 2016; Zimmerman, 2000), öz yeterliliğin çocuk psikolojisi üzerindeki etkisi (Willemse, 2008); öz yeterlilik algısının akademik performans, depresif durum üzerindeki etkisi (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1991; Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters, 2001; Salami, 2008; Wei, Russell & Zakalik, 2005); öz yeterliliğin öznel iyi oluş düzeyi, yaşam doyumu, özsaygı, mutlu olmanın yolları, stresle başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisi (Eryılmaz, 2016; Köker, 1991) incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma; Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin 11. sınıf lise öğrencilerinin Felsefe dersinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine ve akademik öz yeterliğe etkisini belirlemeyi amaçladığından, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür. “Modelde bir deney ve bir kontrol grubu AGNO ve ön test sonuçları üzerinden eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmışlardır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 208). Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende araştırma biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere (yansız atama ile oluşturulan) iki grupla yürütülmekte olup, her iki grupta deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2010). Araştırmada bu modelin kullanılmasının nedeni, gruplara karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanması ve ortaya çıkan etkilerin incelenmek istenmesidir. Bu model sayesinde araştırma konusunu sebep-sonuç ilişkisi ile irdelemek, ön test-son test, son test- son test gibi veriler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nicel bir takım sonuçlar elde etmek ve elde edilen verilere istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlemek mümkün olmaktadır (Çepni, 2014).

Araştırmada iki gruba Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışmaya başlayana kadar elde ettikleri akademik başarı puanları istatistiksel olarak denkleştirilmiştir. Gruplardan hangisinin deney ve kontrol grubu olacağına ilişkin seçim yansız atama şeklinde olmuştur.

Araştırma için 8 hafta boyunca deney grubuyla, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği uygulanmış, kontrol grubunda ise verilen müfredatın dışına çıkmadan ders işlenmiştir. 8 haftanın sonunda hem deney hem de kontrol grubuna aynı testler son test olarak uygulanmış, iki grubun ön test-son test puanları arasında meydana gelen değişimlerin anlamlı bir sonuç ortaya çıkarıp çıkarmadığı test edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, bağımlı değişken ise yaratıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterliliğidir. Bu

bağlamda araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırma süreci Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Süreci*

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney grubu	• Torrance Yaratıcı Düşünme Testi • Akademik Öz Yeterlilik Testi • Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	• 8 haftalık bir süreçte Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’yle derslerin işlenmesi	• Torrance Yaratıcı Düşünme Testi • Akademik Öz Yeterlilik Testi • Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
Kontrol grubu	• Torrance Yaratıcı Düşünme Testi • Akademik Öz Yeterlilik Testi • Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	• 8 haftalık bir süreçte mevcut programın öngördüğü yöntem ve tekniklere göre derslerin işlenmesi	• Torrance Yaratıcı Düşünme Testi • Akademik Öz Yeterlilik Testi • Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, kontrol grubunda mevcut felsefe programının uygulandığı öğrenme ortamında dersler işlenirken, deney grubunda ise Altı Şapkalı Düşünme Tekniği uygulanarak dersler işlenmiştir.

Çalışma Grupları

Araştırmada Erzincan il merkezinde MEB’e bağlı lise düzeyinde Felsefe dersi okutulan devlet okullardan biri random olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 11. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğrenci bulunmaktadır. Ancak yaratıcılığa ilişkin uygulanan ölçme aracını kontrol grubundan 2 öğrenci doldurmak istememiş ve yaratılığa yönelik karşılaştırmalar deney grubundan 20, kontrol grubundan 18 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada gruplardaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında karşılaştırma yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark çıkmayana kadar eşleştirme süreci devam etmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuca göre ($p>.05$) grupların birbirlerine denk olduğu görülmüştür. Grup denkleştirme sürecine yönelik yapılan istatistik tekniklerin sonuçları Tablo 2, 3, 4, 5, 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Gruplarının Adlandırılması

Gruplara verilen isimler	Açıklama
Deney Grubu (DG)	Bu grupta ön test ve son test uygulanmıştır.
Kontrol Grubu (KG)	Bu grupta ön test ve son test uygulanmıştır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Cinsiyet	f	%
Deney grubu	Kız	12	60
	Erkek	8	40
	Toplam	20	100
Kontrol grubu	Kız	14	70
	Erkek	6	30
	Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu 12 kız ve 8 erkek öğrenciden, kontrol grubu ise 14 kız ve 6 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Puan Ortalamaları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Akademik başarı puanı	Deney	20	82.92	5.74	21.40		
	Kontrol	20	82.16	6.74	19.60	-.487	.626
	Toplam	40					

Tablo 4’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının akademik not ortalamaları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda deney grubu 21.40 sıra ortalamasına, kontrol grubu 19.60 sıra ortalamasına sahiptir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=-.487$, $p>.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu sıra ortalaması bakımından benzerlik göstermektedir.

Tablo 5. *Yaratıcı Düşünme Ön Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Sözel akıcılık toplam (Ön test)	Deney	20	22.9	8.47	20.48		
	Kontrol	18	22.28	9.6	18.42	-0.572	0.568
	Toplam	38					
Sözel esneklik toplam (Ön test)	Deney	20	15.5	4.51	21.73		
	Kontrol	18	13.61	4.23	17.03	-1.306	0.192
	Toplam	38					
Sözel orijinallik (Ön test)	Deney	20	14.35	8.02	21.03		
	Kontrol	18	12.39	7.96	17.81	-0.896	0.37
	Toplam	38					
Sözel toplam (Ön test)	Deney	20	-1.19	1.66	21.35		
	Kontrol	18	-1.63	1.77	17.44	-1.082	0.279
	Toplam	38					

Tablo 5’de görüldüğü üzere, sınıflarda uygulamalar yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği, ön test olarak uygulanmış ve öğrencilerin ön testten elde ettikleri puanlar yapılan istatistik işlemlerle ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucuna göre ön test puanları sözel akıcılık ($DG=20.48$ ve $KG=18.42$; $U=-0.572$, $p>.05$), sözel esneklik ($DG=21.73$ ve $KG=17.03$; $U=-1.306$, $p>.05$), sözel orijinallik ($DG=21.03$ ve $KG=17.81$; $U=-0.896$, $p>.05$) ve sözel toplam ($DG=21.35$ ve $KG=17.44$; $U=-1.082$, $p>.05$) puanları bakımından yaratıcı düşünme becerisine yönelik deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubunda Ön Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Betimsel İstatistikleri*

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Eleştirel düşünme puanı	Deney	20	88.8	13.31	19.05		
	Kontrol	20	90.35	18.08	21.95	171.00	.432
	Toplam	40					

Tablo 6’dan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin eleştirel düşünme ön testinden elde ettikleri puanlar, yapılan istatistik işlemlerle ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda deney grubu 19.05 sıra ortalamasına ve kontrol grubu 21.95 sıra ortalamasına sahiptir. Buna göre eleştirel düşünmeye yönelik deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=171.00$, $p>.05$).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Ön Test Sonuçlarına Göre Akademik Öz Yeterlilik Düzeyi Betimsel İstatistikleri

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Akademik öz yeterlilik puanı	Deney	20	103.70	15.07	20.18		
	Kontrol	20	104.55	16.77	20.83	193.500	.860
	Toplam	40					

Akademik öz yeterlilik becerisine yönelik puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Akademik öz yeterliliğe yönelik puanlarının betimsel analiz sonuçlarına göre, deney grubu 20.18 sıra ortalamasına ve kontrol grubu 20.83 sıra ortalamasına sahiptir. Buna göre akademik öz yeterlilik becerisine yönelik deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=193.500$, $p>.05$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, hem grup eşleştirmelerine hem de grupların özelliklerinin tanımlanması açısından kullanılacak kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Bu kişisel bilgi formlarında öğrencilerin adı ve soyadı, cinsiyetleri, sınıfları ve akademik ortalamalarına yönelik ifadeler yer almaktadır. Diğer veri toplama araçları ise; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği’dir.

Torrance yaratıcı düşünme testi.

1966’da E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiş olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), geçmişten bu yana çeşitli aralıklarla yenilenmiş ve dünya genelinde çok farklı kültür ve birçok lisansüstü araştırmada bireylerin yaratıcılık performanslarını ölçmek için kullanılmıştır (Öztürk, K. S., 2007). Ayrıca bu test, yaratıcılığı doğrudan ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahiptir (İşleyen & Küçük, 2013). Test, “Sözel” ve “Şekilsel” formlar olmak üzere iki ayrı kitapçık formundan oluşmaktadır. Bu testte bulunan her bir formun kendi içinde alt faaliyetleri bulunmaktadır. Sözel form kendi içinde 3 alt faaliyetten oluşur. Bunlar; sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik puanlarıdır. Torrance tarafından Amerika’da yapılan geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları sonucunda, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2001).

Aslan’ın 2001 yılında yaptığı güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili araştırmaları, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin Sözel formlarının Türkçe bakımından eşdeğerlerini oluşturabilmek için testin Sözel-A ve Sözel-B formları ayrı ayrı dilsel eşdeğerlik bakımından

ele almıştır. Yapılan her araştırma basamağında farklı yaş ve eğitim seviyelerinden random yolu ile seçilen araştırma gruplarından veriler toplamıştır (İşleyen & Küçük, 2013).

Testin Türkçeye uyarlama araştırması için, testin asıl formunda kullanıldığı gibi ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri ile farklı meslek gruplarından oluşan örneklemelerden veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, öğrencilerin yaratıcılık performanslarını ölçmek için kullanılan olan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ne ait dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik ile ilgili araştırmalar anlamlı sonuçlar vermiştir. Örneğin, Aslan (2001) ve Aslan ve Puccio (2006)'nın elde etmiş olduğu cronbach alfa korelasyon katsayıları; ilkokul için .89 ile .86 arasında, lise için .71 ile .62 arasında, yetişkin formu için .68 ile .81 arasında değişen değerleri tespit etmiştir ve bu araştırmalar sonucunda, testin Sözel-A ve Sözel-B formları üzerinde yapılan tüm testler ve analizler sonucu ölçeğin sözel formlarının istenilen yaratıcı düşünme boyutlarını ölçebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin ilgili literatürde güvenilir olarak kabul edilmesinden, testin sürekli olarak şartlara göre kendini yenilemesinden ve en önemlisi daha önceki araştırmalarda ulaşılmış olan örneklem çokluğuna ulaşamayacak olmasından dolayı daha önceki araştırmalarda elde edilmiş olan verilere ve bilgilere dayanılarak testin tekrar yaratıcı düşünme becerilerine ait dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik ile ilgili araştırmaları yapılmamıştır. Amerika'da Torrance Yaratıcılık ve Yetenek Geliştirme Merkezi'nin yayınladığı Torrance Kelimelerle Yaratıcı Düşünme Testi Sözel-B Formu için yönergeler ve puanlama kitapçıklarının sözel kısmında yer alan 6. etkinliğin, Torrance tarafından çıkarıldığı ve artık uygulanmadığı; ancak etkinlikler puanlanırken herhangi bir sorun yaşanmaması için etkinliklerin numaralarının değiştirilmediği belirtilmiştir (Aslan, 2001).

Bu testte kullanılan, sözel kitapçık A'da 7 etkinlik bulunmaktadır. TYDT testlerindeki alt testler, sorun çözme için gerekli olan çok sayıda farklı ve yaratıcı güç gerektiren düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Sungur, 1997). Bu araştırmada TYDT sözel A-B formları kullanılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Test A

TYDT sözel kitapçık A ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik (özgünlük) boyutları ölçülmektedir. Bu özellikler;

- Sözel Akıcılık: Test kapsamında verilen süre zarfında, sorulan sorulara çok sayıda fikir üretebilme, çok sayıda neden-sonuç yazabilme durumuna bakılır (Torrance, 1998).

- Sözel Esneklik: Sorulara verilen cevapları sınıflandırdığımız kategorilerin sayısıdır. Katılımcıların kaç ayrı kategoride düşünme ürettiğine ve aynı uyarıcı için kaç farklı açıdan baktığına bakılır (Aslan, 2001).
- Sözel Orijinallik: Farklı, özgün, sıra dışı cevapların sayısıdır (Torrance, 1998).

Torrance Yaratıcı Düşünme Sözel Test A-B Kitapçığında Bulunan Alt Testler:

Torrance yaratıcı düşünme sözel test kitapçığında 7 alt test vardır. Bunlar şöyledir (Aslan, 2001);

- Soru sorma: Bu testte deneğe yoruma açık bir resim gösterilir ve resimdeki olayın ne olduğunu anlamaya yönelik sorular oluşturması istenir. Bilinmeyen bir durum hakkında analiz yapıp, farklı ve çeşitli sayıda yorumlama yapabilmek için sorulan bu sorular, bireyin düşünme zenginliği akıcılığı hakkında bilgi edinmek için kullanılmaktadır. Bu test için öngörülen süre 5 dakikadır.
- Nedenleri tahmin etme; öğrencilerden, ilk sayfada gösterilen resme ilişkin olarak, resimde meydana gelen olayın nedenlerinin tahmin etmeleri istenir. Bu test için öngörülen süre 5 dakikadır.
- Sonuçları tahmin etme; öğrencilerden ilk sayfada gösterilen resme ait olayların sonuçlarının tahmini istenir. Bu test için öngörülen süre 5 dakikadır.
- Ürün geliştirme; kitapçıkta gösterilen oyuncağın daha ilgi çekici, farklı, değişik bir hale getirilmesi için düşünebilecek ekleri ve çıkartmaları, yani yenilikleri kapsamaktadır. Bu test için öngörülen süre 10 dakikadır.
- Alışılmadık kullanımlar; kitapçığın bu bölümünde öğrencilerden, günlük hayatta kullanılan ve atılan bir takım malzemelerin değerlendirilmesine ilişkin orijinal görüşler üretmeleri istenir. Bu test için öngörülen süre 10 dakikadır.
- Alışılmadık sorular: bu bölümde öğrencilerden, bir önceki testte verilen malzemeye ilişkin alışılmadık daha önce hiç düşünülmemiş sorular sorması istenir. Bu test için öngörülen süre 5 dakikadır.
- Farzedin ki: bu kitapçığın son bölümünde öğrenciye bir resim gösterilir ve olmayan bir olayı olmuş gibi farz etmeleri istenir. Eğer bu olay gerçekten olsaydı ne olurdu? vb. sorular sorulur. Hayal ürünü bir ortamın yeni çağrışımlara yol açmasının beklendiği ve deneklerin uzak çağrışımları, orijinal düşünceleri ve olay hakkında fazla fikir üretmelerinin istendiği bu için öngörülen süre 10 dakikadır (Kanlı, 2008; Torrance, 1998). Tüm bu kitapçığın uygulanması için, 50 dakika süre verilmiş olup, araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği.

Yirmi altı maddeden oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EMI), 5'li Likert tipinde olan bir ölçme aracıdır. Maddeler 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanır. Beş puan, kişinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek, bir puan ise eğiliminin düşük düzeyde olduğunu gösterir niteliktedir. Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla Ricketts ve Rudd tarafından (2005) geliştirilen EMI ölçeğinin içeriği temelde Facione (1990)'nin araştırmasından oluşturulmaktadır. Araştırmacılar üç yapısı olan yeni bir ölçme aracı oluşturabilmek için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör analizinden elde edilen verileri kullanmışlardır (Demircioğlu, 2012).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demircioğlu tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama araştırması yapılırken seçilen örneklem, lise birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uyarlama araştırması için ön uygulama ve asıl uygulama, evrenden seçkisiz küme örnekleme ve sosyo-ekonomik düzey açısından ise tabakalı örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Örnekleme, 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören ortaöğretim okullarındaki 1264 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, ölçeğin çevirisinin uygunluğunu test etmek için orijinal dil (İngilizce) ve hedef dil (Türkçe) formlarının dilsel eşdeğerliliği araştırması yapılmış, ölçeğin orijinal dil ve hedef dil formlarından elde edilen puanlar karşılaştırılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinal yapısı ile benzer biçimde üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu, her bir faktöre ait maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı ve yüksek yük değerleri verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Demircioğlu, 2012).

Akademik öz yeterlilik ölçeği.

Akademik öz yeterlilik inançlarını ölçmek için kullanılan Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen üç boyuttan oluşan 33 maddelik Akademik Öz yeterlilik Ölçeği 5'li Likert (Oldukça Fazla: 5 puan, Fazla: 4 puan, Kısmen Fazla: 3 puan, Az: 2 puan, Oldukça Az: 1 puan) şeklindedir. Orijinal ölçeğin araştırmasında, iki defa sekiz hafta arayla eğitim ve psikoloji gruplarına uygulanmış, iç tutarlılık katsayısı .90 ve .92 olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonunda geçerlik değerinin $r=.62$ den $.81$ 'e yükseldiği belirlenmiştir (Ekici, 2012). Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik araştırmaları Ekici tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ekici (2012), ölçeğin Türkçeye uyarlama araştırmasının 683 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş, ölçeğin geneli için cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0.86 olarak bulunduğunu belirtmiştir. Uyarlama araştırmasından elde edilen sonuçlar, ölçeğin ülkemizde kullanılabileceğini göstermiştir.

Süreç/Uygulama

Bu araştırmada, ön test ve son test uygulamalarının dışında 8 hafta boyunca deney ve kontrol grubuna Felsefe dersinde uygulamalar yapılmıştır. Deney grubunda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin sürece dâhil edildiği dersler yapılmış, kontrol grubunda ise kendi rutininde aynı üniteler işlenmiştir. Ön test ve son test uygulamaları ile süreçlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Deney grubunda yapılan uygulamalar.

Birinci haftada araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış, süreç hakkında bilgilendirme yapmış ve yapılacak olan etkinliklerden bahsetmiştir. Ardından araştırmada kullanılacak olan ölçeklerden Akademik Öz Yeterlilik ve Eleştirel Düşünme Ölçeği ön test olarak o gün uygulanmıştır. Tüm ölçeklerin aynı gün uygulanması öğrencilerin cevaplama yaparken bir takım noktaları gözden kaçırmalarına sebep olabileceği, ölçeklere verilen yanıtların güvenilirliğinin artması ve yaratıcı düşünme ölçeğinin Sözel A formunun 40 dk. kadar bir süreye ihtiyacı olmasından dolayı Torrance Yaratıcı Düşünme Testi bir gün arayla uygulanmıştır.

İkinci haftada 11. sınıf Felsefe dersinde, Bilgi Felsefesi ünitesinde “Bilgi türlerini ayırt eder.” ve “Doğruluk ve gerçeklik kavramları arasındaki farkı anlar.” kazanımları çerçevesinde işlenen dersin başında araştırmacı sınıfta kendini tekrar tanıtmış ve uygulamanın amaçlarını hatırlattıktan sonra Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ni uygulayacağını söylemiş ve bu tekniğe ilişkin detayları, ne anlama geldiklerini ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceğini öğrenciye tepegözle tahtaya yansıtarak aktarmıştır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilmiş ve kafasına şapka takan öğrenci, tahtadan şapkanın anlamına bakarak verilen konuyla ilgili fikir yürütmüştür. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir.

Üçüncü haftada Bilgi Felsefesi ünitesi kapsamında, “Bilgi felsefesinin problemlerini açıklar.” kazanımı çerçevesinde ele alınacak konu sınıfa tanıtılmış ve bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsedilmiştir. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilmiştir. Daha sonra öğrencilere, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne ilişkin detaylar, şapkaların renklerinin ne anlama geldikleri ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceğine yönelik süreç tepegözle tahtaya yansıtarak hatırlatılmıştır. Araştırmacı öğrencilere; “akla dayanan bilgi doğru bilgi midir?” sorusunu sormuş ve buna ilişkin öğrencilerin kendilerine verilen şapkaların rengine uygun şekilde açıklama yapmaları

sağlanmıştır. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir.

Dördüncü haftada Felsefe dersinde Varlık Felsefesi ünitesi “Varlığı ve kendi varlığını sorgular.” kapsamında işlenecek olan derste, araştırmacı öğrencileri hedeften haberdar ederek, o hafta işlenecek olan konunun “Varlık Felsefesi” ünitesinin konusu olduğundan ve bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsettikten sonra, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ni uygulayacağını öğrencilere ifade etmiştir. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilmiştir. Öğrencilere “varlık var mıdır?” diye sorulmuş ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konu hakkında fikir yürütmeleri sağlanmıştır. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir.

Beşinci haftada Felsefe dersinde Varlık Felsefesi ünitesi “Felsefenin varlıkla ilgili temel sorularının farkına varır.” kazanımı çerçevesinde işlenen derste, araştırmacı o hafta işlenecek olan konunun ne olduğunu söylemiş, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını ve o gün kullanılacak tekniğin Altı Şapkalı Düşünme Tekniği olacağını ifade etmiştir. Öğrencilere “varlık idea mıdır?” diye sorulmuş ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenmiştir. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra araştırmacı, süreci toparlamış ve öğrencilerin keşfettikleri bilgileri akademik anlamda doldurarak öğrencilere aktarmıştır.

Altıncı haftada Bilim Felsefesi ünitesi “Felsefe ve bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirir.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste, araştırmacı “bilim ile felsefe” arasındaki ilişkinin ele alınacağını öğrenciye anlatmış, bu konunun hayatlarında ne işlerine yarayacağını ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ni uygulayacağını söylemiştir. Öğrencilere “felsefe bilimi içerir mi?” diye sorulmuş ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konu ile ilgili fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra, araştırmacı süreci toparlamış ve öğrencilerin keşfettikleri bilgileri akademik anlamda doldurarak öğrencilere aktarmıştır.

Yedinci hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste, araştırmacı dersin konusunun “ahlaki eylemlerle” ilgili olduğunu öğrenciye anlatmış, bu konunun hayatlarında ne işlerine yarayacağını ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ni uygulayarak tartışacaklarını söylemiştir. O hafta okulda yapılan bir etkinlikten dolayı sınıfta öğrenci sayısı azalmış ve araştırmacı sınıftaki öğrencilere birden

fazla şapka takmıştır. Öğrencilere “ahlaki eylemin bir amacı var mıdır?” diye sorulmuş ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuya ilişkin fikir belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra araştırmacı süreci toparlamıştır.

Sekizinci hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Özgürlüğün ne olduğunu değerlendir.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste araştırmacı; işlenecek konuyu, yani “özgürlük” kavramının ele alınacağını öğrenciye söylemiş, bu konunun hayatlarında ne işlerine yarayacağını anlatmış ve öğrencilere Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile tartışacaklarını söylemiştir. Öğrencilere “insan davranışlarında özgür müdür?” diye sorulmuştur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenmiştir. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra, araştırmacı süreci toparlamış ve öğrencilerin keşfettikleri bilgileri akademik anlamda doldurarak öğrencilere aktarmıştır.

Dokuzuncu hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartış.” kazanımı çerçevesinde işlenen derste araştırmacı işlenecek konuyu öğrenciye tanıtmış, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatmış ve öğrencilere Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile tartışacaklarını söylemiştir. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilmiştir. Ardından tüm öğrenciler şapkaları takarak fikir yürütene kadar süreç devam etmiştir. Öğrencilere; “insan vicdanı karşısında, evrensel bir ahlâk yasası var mıdır?” diye sorulmuş ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra, araştırmacı süreci toparlamıştır.

Onuncu haftada araştırmacı ilk haftada uygulanan ölçeklerden Akademik Öz Yeterlilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini öğrencilere son test olarak uygulamıştır. Bir gün sonra ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yapılan uygulamalar.

Birinci haftada, araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış, süreç hakkında bilgilendirme yapmış ve yapılacak olan etkinliklerden bahsetmiştir. Ardından öğrencilere kullanılacak olan ölçeklerden Akademik Öz Yeterlilik ve Eleştirel Düşünme Ölçeği ön test olarak o gün uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi bir gün sonra uygulanmıştır.

İkinci haftada Felsefe dersinde, Bilgi Felsefesi ünitesinde “Bilgi türlerini ayırt eder.” “Doğruluk ve gerçeklik kavramları arasındaki farkı anlar.” kazanımları çerçevesinde işlenen dersin başında araştırmacı kendini tekrar tanıtmış, ardından uygulamanın amaçlarını açıklamıştır. Öğretmen ders kitabındaki görseli göstermiş ve “görseller gerçeği çağırıyor

mu?” sorusunu yönelttikten sonra düşünceleri için gerekli süreyi vermiştir. Araştırmacı öğrencilere verdiği sürenin sonunda onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Üçüncü haftada Bilgi Felsefesi ünitesi kapsamında, “Bilgi felsefesinin problemlerini açıklar.” kazanımı çerçevesinde konuyu sınıfa tanıtan araştırmacı, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsetmiştir. Öğretmen ders kitabındaki görseli göstermiş ve Öğrencilere ders kitaplarındaki resmi gösterip, “dünyayı anlamının kaç yolu vardır? diye sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Dördüncü haftada Felsefe dersinde Varlık Felsefesi ünitesi “Varlığı ve kendi varlığını sorgular.” kapsamında işlenecek olan derste araştırmacı hedeften haberdar etmiş, o hafta işlenecek olan konunun “Varlık Felsefesi” ünitesinin konusu olduğundan ve bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsetmiştir. Ardından ders kitabındaki görseli göstermiş ve “görselde ne tür varlıklar görüyorsunuz?” sorusunu sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Beşinci haftada Felsefe dersinde Varlık Felsefesi ünitesi “Felsefenin varlıkla ilgili temel sorularının farkına varır.” kazanımı çerçevesinde işlenen derste, araştırmacı o hafta işlenecek olan konunun ne olduğunu söylemiş, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatmıştır. Ardından “varlık yoktur sözü sizce anlamlı mıdır?” sorusunu soran araştırmacı düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Altıncı haftada Bilim Felsefesi ünitesi “Felsefe ve bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirir.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste, araştırmacı “bilim ile felsefe” arasındaki ilişkinin ele alınacağını, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını öğrenciye anlatmıştır. Ardından ders kitabındaki görseli göstermiş ve “sizce görsel ne anlatıyor?” sorusunu sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini alan araştırmacı öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Yedinci hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste, dersin konusunun “ahlaki eylemlerle” ilgili olduğunu öğrenciye anlatan araştırmacı, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatmıştır. Ardından “Ahlakla eylem arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusunu sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Sekizinci hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Özgürlüğün ne olduğunu değerlendir.” kazanımı doğrultusunda işlenen derste araştırmacı; işlenecek konuyu, yani “özgürlük” kavramının ele alınacağını öğrenciye söylemiş, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatmıştır. Ardından “size göre özgürlük nedir?” sorusunu sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini almış ve öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Dokuzuncu hafta Ahlak Felsefesi ünitesi “Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır.” kazanımı çerçevesinde işlenen derste araştırmacı işlenecek konuyu öğrenciye tanıtmış, bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatmıştır. Ardından “insan, ahlaki eylemde bulunurken amaç gözetir mi?” sorusunu sormuştur. Düşünceleri için gerekli süreyi verdikten sonra onların fikirlerini alan araştırmacı öğretmen el kitabı doğrultusunda dersi işlemiştir.

Onuncu haftada araştırmacı ilk haftada uygulanan ölçeklerden Akademik Öz Yeterlilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ni öğrencilere son test olarak uygulamıştır. Bir gün sonra Torrance Yaratıcı Düşünme Testi öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada tüm veriler istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Çalışma gruplarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri çıkarılmıştır. Elde edilen verilerin normallik ölçütleri ve kişi sayısı (kişi sayısı<30) doğrultusunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Kul, 2014). Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilik ile ilgili elde edilen verilerin analizinde; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Witney U Testi ve grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p<.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularını cevaplandırmak için toplanan verilerin, istatistik paket programı yoluyla çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın soruları doğrultusunda elde edilen grup içi ön test-son test ve gruplararası ön test-son test karşılaştırmalarında elde edilen bulgulara ait tablolar verilmiş ve açıklanmıştır.

Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeye etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 8, 9, 10, 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 8. *Gruplarda Sözel Akıcılık Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu*

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Sözel akıcılık toplam (Ön test)	20	22.9	8.47	0	-3.921	.001
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	20	45.25	14.23	10.5		
Kontrol	Sözel akıcılık toplam (Ön test)	18	22.28	9.6	6.6	-2.066	.039
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	18	26.28	8.84	10		

Tablo 8'e göre, deney grubunda sözel akıcılık puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3.921$, $p<.01$). Deney grubunda sözel akıcılık toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Sözel akıcılık puanları bakımından kontrol grubunda da ön test ve son test arasında son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-2.066$, $p<.05$). Ancak Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun sözel akıcılık puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Gruplarda Sözel Esneklik Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu*

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Sözel esneklik toplam (Ön test)	20	15.5	4.51	0	-3.923	.001
	Sözel esneklik toplam (Son test)	20	29.25	6.28	10,5		
Kontrol	Sözel esneklik toplam (Ön test)	18	13.61	4.23	6	-2.773	.016
	Sözel esneklik toplam (Son test)	18	16.78	6.16	9.64		

Tablo 9'a bakıldığında, deney grubunda sözel esneklik toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3.923$, $p<.01$). Deney grubunda sözel esneklik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Sözel esneklik toplam puanları bakımından kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehine bir fark bulunmuştur ($Z=-2.773$, $p<.05$). Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 10. *Gruplarda Sözel Orijinallik Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu*

		Wilcoxon Testi				
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	P
Deney	Sözel orijinallik (Ön test)	20	14.35	8.02	5.75	.001
	Sözel orijinallik (Son test)	20	28.85	13.83	10.5	
Kontrol	Sözel orijinallik (Ön test)	18	12.39	7.96	8.33	.015
	Sözel orijinallik (Son test)	18	15.67	8.57	9.14	

Tablo 10'a göre, deney grubunda sözel orijinallik puanları bakımından ön test son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3.361$, $p<.01$). Deney grubunda sözel orijinallik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Sözel orijinallik puanları bakımından kontrol grubunda da son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($Z=-2.441$, $p<.05$). Ancak deney grubunda sözel orijinallik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 11. *Gruplarda Sözel Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu*

		Wilcoxon Testi				
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	p
Deney	Sözel toplam (Ön test)	20	-1.19	1.66	0	.001
	Sözel toplam (Son test)	20	3.82	2.71	10.5	
Kontrol	Sözel toplam (Ön test)	18	-1.63	1.77	4.75	.014
	Sözel toplam (Son test)	18	-0.27	1.8	10.86	

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda sözel toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3.92$, $p<.01$). Deney grubunda sözel toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Sözel toplam puanları bakımından kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test

lehine bir fark bulunmuştur ($Z=-2.896$, $p<.05$). Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 12. *Yaratıcı Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Sözel akıcılık toplam (Son test)	Deney	20	45.25	14.23	26.75		
	Kontrol	18	26.28	8.84	11.44	-4.244	.001
	Toplam	38					
Sözel esneklik toplam (Son test)	Deney	20	29.25	6.28	26.55		
	Kontrol	18	18.78	6.16	11.67	-4.127	.001
	Toplam	38					
Sözel orijinallik (Son test)	Deney	20	28.85	13.83	24.83		
	Kontrol	18	17.67	8.57	13.58	-3.117	.002
	Toplam	38					
Sözel toplam (Son test)	Deney	20	3.32	2.71	26.45		
	Kontrol	18	-0.27	1.8	11.78	-4.064	.001
	Toplam	38					

Tablo 12 incelendiğinde, sözel akıcılık toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel akıcılık toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ($Z=-4.127$, $p<.01$). Sözel esneklik toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel esneklik toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ($Z=-4.127$, $p<.01$). Sözel orijinallik son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel orijinallik son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ($Z=-3.117$, $p<.01$). Sözel toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun Sözel toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ($Z=-4.064$, $p<.01$).

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyle etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 13 ve 14'de verilmiştir.

Tablo 13. Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Eleştirel düşünme (Ön test)	20	88.80	18.08	1.00	-3.785	.000
	Eleştirel düşünme (Son test)	20	109.85	7.62	10.5		
Kontrol	Eleştirel düşünme (Ön test)	20	90.35	13.31	9.00	-2.123	.034
	Eleştirel düşünme (Son test)	20	94.66	12.76	9.38		

Tablo 13’de görüldüğü üzere, deney grubu eleştirel düşünme ön test 1.00 sıra ortalamasına, son test 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu ($Z=-3.785$, $p<.001$) görülmektedir. Kontrol grubu eleştirel düşünme ön test 9.00 sıra ortalamasına, son test 9.38 sıra ortalamasına sahiptir. Kontrol grubunda da ön test ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme düzeyinde istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($Z=-2.123$, $p<.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 14. Eleştirel Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Eleştirel düşünme (Son test)	Deney	20	109.85	7.62	29.10	28.00	.000
	Kontrol	20	94.66	12.76	11.90		
	Toplam	40					

Tablo 14’de görüldüğü üzere, deney grubunun sıra ortalaması 29.10 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 11.90 bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisine yönelik puanlarının Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ($U=28.00$, $p<.001$) deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tesbit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

Akademik Öz Yeterliliğe İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’nin akademik öz yeterliliğe etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 15 ve 16’da verilmiştir.

Tablo 15. *Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Akademik Öz Yeterlilik Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları*

		Wilcoxon Testi				
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	p
Deney	Akademik öz yeterlilik (Ön test)	20	104.55	16.77	.00	-3.922 .000
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	130.65	9.53	10.5	
Kontrol	Akademik öz yeterlilik (Ön test)	20	103.70	15.08	8.81	-.987 .324
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	103.78	14.99	8.86	

Tablo 15’de görüldüğü üzere, deney grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları. 00 sıra ortalamasına, son test puanları ise 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik öz yeterlilik puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($Z=-3.922$, $p<.001$) görülmektedir. Kontrol grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları 8.81 sıra ortalamasına, son test puanları 8.86 sıra ortalamasına sahiptir. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($Z=-.987$, $p<.05$) bulunmamıştır.

Tablo 16. *Akademik Öz Yeterlilik Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Akademik öz yeterlilik (Son test)	Deney	20	117	14.99	28.68	36.5 .000	
	Kontrol	20	85	9.53	12.33		
	Toplam	40					

Tablo 16’da görüldüğü üzere, deney grubunun akademik öz yeterlilik son test puan sıra ortalaması 28.68 iken, kontrol grubunun son test puan sıra ortalaması 12.33 bulunmuştur. Akademik öz yeterliliğe yönelik puanların Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ($U=36.5$, $p<.001$) deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tesbit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilik başlıkları altında tartışılarak sonuçlara varılmıştır. Bu araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin Felsefe dersiyle ilişkilendirilerek çalışılmasının nedenlerinden biri, hem felsefe dersinin hem de Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin 'düşünme'yi başlı başına bir amaç, bilinçli bir eylem olarak görmeleridir. Felsefe düşünme üzerine düşünme (amaç olarak bilme), sorgulama, şüphelenme, çözüm üretme, sorular sorma faaliyetidir (Cevizci, 2007). Bu nedenle Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin rahatlıkla uygulanacağı bir derstir. Düşünme eylemini bir ere olarak gören iki alan birbiriyle yakından ilişkilidir. Aynı zamanda MEB (2009)'e göre felsefe dersi öğretim programının amacı eleştirel bir tutumu ilke edinerek muhakemeyi ve karar vermeyi gerçekleştiren, yeni orijinal fikirler ortaya koyan, yorumlama kabiliyetine sahip insanlar yetiştirmektir. Aynı amacın Altı Şapkalı Düşünme Tekniği için geçerli olduğu bilinmektedir (Bono, 2014).

Araştırmada; lise 11. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilikleri tespit edilip, hem gruplar arası hem de grup içi tekrarlayan ölçümlerde karşılaştırmalar yapılmıştır. Veri toplamada kullanılan tüm ölçme araçları hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test ölçümleri arasında 8 hafta süre geçmiştir. Bu 8 hafta boyunca lise 11. sınıf Felsefe dersinde deney grubunda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin sürece dahil edildiği dersler yapılmış, kontrol grubunda ise kendi rutinde dersler yapılmıştır. 8 hafta sonunda öğrencilerin; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilik ön testlerinden elde ettikleri puanlar ile son testlerden elde ettikleri puanlar arasında ve grupların son test puanları arasında karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak tartışmalar yapılmış ve sonuçlara varılmıştır.

Yaratıcı düşünmeye ilişkin tartışma ve sonuç.

Araştırmada hem deney grubunda hem de kontrol grubundan elde edilen yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubunun ön testlere göre son testlerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşüncelerine yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Yani, doğası gereği farklı düşünme ve tartışma ortamı yaratan lise 11. sınıf Felsefe Dersinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de yaratıcılık puanlarında artış olmuştur. Araştırmada beklenen sonuç ise Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak yaratıcı düşüncelerindeki gelişimin daha ileri düzeyde olmasıdır. Ulaşılan sonuç bu beklentiye doğrulamıştır. Her ne kadar kontrol grubunun yaratıcılık puanları ön testte göre anlamlı düzeyde artmış ise de başta (ön testte) benzer olan ve anlamlı düzeyde farklılık göstermeyen deney ve kontrol grubu yaratıcılık puanları son testlerde deney grubunun lehine anlamlı düzeyde artmıştır.

Bu sonuç, hem farklı şekillerde düşünme süreçlerine sokan hem de doğrudan yaratıcı düşünmeye zorlayan bir şapka rengine sahip olan (yeşil şapka) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, yaratıcı düşünmeyi desteklediğini göstermiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeyi desteklediğini ortaya koyan araştırmalar (Azeez, 2016; Bezir & Baran, 2014; Carl, 1996; Ercan & Bilen, 2014; Göçmen, 2017; Gözlükaya Işık, 2014; Kenny, 2003; Koray, 2005; Ziadat & Al Ziyadat, 2016) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Bilginin öğrenciler tarafından hazır olarak alınıp, ezberlenip gerektiğinde geri çağrılarak kullanılmasından çok daha farklı süreçleri kapsamaları gereken eğitim ve öğretim süreçleri, öğrencilerin farklı düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemelidir. Günümüz modern eğitim anlayışı öğretmen temelli ve bilgiyi pasif olarak olduğu gibi alan öğrenci bakış açısını değiştirmeye çalışmaktadır (Ziadat & Al Ziyadat, 2016). Bireyi pasif bilgi alıcı konumundan çıkararak aktif düşünme süreçlerine sokan, özgün ve yaratıcı düşünmeye zorlayan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, öğrencileri modern eğitim anlayışının gerektirdiği öğrenme süreçlerine sokmaktadır. Örneğin Carl (1996) tarafından argümantasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme

süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Edward De Bono (2014)'ya göre, düşünmeyi engelleyen en önemli faktör karmaşa halidir. Birey, düşünme esnasında birçok şeyi aynı anda yapmak ister. Düşünmenin içinde duygular, bilgiler, mantık, hayaller, buluşlar vardır ve bunların hepsi bir aradadır. Eğer öğrencilere farklı düşünme fırsatları vermek isteniyorsa Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile süreç yönetilebilir. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde takılan şapkaların rengi gereği öğrenci o düşünme yapısına zorlanmaktadır. Bu konuda çalışma yapan Gözlükaya Işık (2014); Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin bir konu üzerinde çok yönlü ve eleştirel fikirler üretmede, yaratıcılık grubu tekniğinin öğrencileri benzetmeler ve çağrışımlar yoluyla ıraksak düşünmeye teşvik etmede ve işbirlikli öğrenme tekniğinin de etkileşim yoluyla fikirlerin zenginleştirilmesi anlamında düşünme ve yeni fikirler üretmede zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik, bilgiyi sorgulayan ve bu sorgulama süreçlerini öğrencilere aktarması gereken bir meslektir. Yaratıcılığın temelinde de soru sormak, felsefe yapmak varsa öğrencilerin yaratıcılığına felsefenin diğer branşlara nazaran daha çok katkı sağladığı tartışmasız bir gerçektir. Kant felsefenin değil felsefe yapmanın öğrenilebileceğini söylemektedir (Yılmaz, Çıvgın, Öztürk & Aybakan, 2013). Soru sormasını bilen, doğru soruyu, doğru zamanda sorabilen, sadece sonuca değil sürece de odaklanabilen bireylerin olması için, felsefe yapmanın potansiyelinin değerlendirmesi ile yaratıcılığın ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle “felsefe” yaratıcı bireylerin eğitimi gibi çok önemli bir hususta hem fonksiyonel hem de pozitif bir rol oynayacaktır. Yani, felsefesi olan, felsefe yapabilen yaratıcı insanlar yetişmiş olacaktır. Zira felsefe yapabilme kabiliyeti kazanamamış bir yaratıcılığın olması pek mümkün değildir (Bilgili, 2000). Bu felsefi bakışın kazanılması öğretmenlerin sorgulayan, konuya daha önce düşünülmemiş açılardan yaklaşan, yeni ve orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Neticede bu kadar katkı sağlayan bir alanın sadece bilgi aktarımı dersi gibi işlenmesi doğru değildir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde kullanılan yeşil şapka öğrencilerin yenilikçi ve orijinal fikirler ortaya koymasına olanak tanıyan, öğrencilere yaratıcılık için zaman ve motivasyon sağlayan bir şapkadır. Uygulama sırasında başlangıçta yeni fikirler ortaya koyamayan öğrenciler, sürecin sonunda yaratıcı fikirlere sahip olmuşlardır. Bu teknik sayesinde öğrenciler olaylara farklı açılardan bakmayı öğrenmişlerdir. Felsefe dersi paradigmalarına olan ilgileri artmış ve sorgulamayı bir bireysel kazanım olarak içselleştirip günlük hayata uyguladıklarını bildirmişleridir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin tartışma ve sonuç.

Araştırmada deney ve kontrol grubundan elde edilen eleştirel düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney grubundaki artışın anlamlı ve deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşüncelerine yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak eleştirel düşünme düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Bulgularda bu doğrultudadır.

Bono (2014), eleştiri kelimesinin hem olumlu hem de olumsuz anlamda dürüst bir değerlendirmeyi kapsadığını, fakat özellikle yanlış giden bir duruma işaret ettiğini söyler. Bu nedenle siyah şapkanın eleştirel düşünmeye yön verdiğini ve olası en kötü durumlar göz önünde bulundurularak, objektif bir şekilde bakış açıları geliştirilmesinin bu yolla mümkün olduğunu ifade eder. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine ilişkin yapılan araştırmalardan, Belfer'in, 2001 yılında yaptığı araştırmada, öğrenme ortamının kalitesini artırmak ve öğrencilerin fikirlerine yön vermesini sağlamak amacıyla Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kullanılmıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini artırmada etkili olduğu ve siyah şapkanın eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yine Bezir ve Baran (2014)'ın Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne uygun etkinlikler kullanılarak uygulama yaptıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini ve fikir ortaya koyma ve ortaya koydukları fikirleri savunma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Carl (1996) tarafından ortaya koyan başka bir araştırma argümantasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Gözlükaya Işık (2014)'ın araştırmasında Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin bir konu üzerinde çok yönlü ve eleştirel fikirler üretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yansıtıcı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve yaratıcı düşünmeyi sağladığı sonucuna ulaşan Kenny (2003)'in araştırması diğer araştırmalar gibi Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi

geliştirdiği sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Elde edilen araştıram sonuçları yapılan bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bono (2014)'ya göre öğrenciler önlerine gelen şeye tepki vermek üzere koşullanırlar. Hayatın her aşamasında kişiye öncülük eden düşünme becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sorgulama becerisi kazandırdığından, eleştirel düşünmeye büyük ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir. Park ve Seung (2008) öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yaptıkları araştırma sonucunda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünme becerisini anlamlı ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Schellens, Van Keer, Wever ve Valcke (2009) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip geliştirmediğini ele aldıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme süreçlerini geliştirmede anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Yine Ziadat ve Al Ziyadat (2016) Ürdünlü öğrencilerin, Arapça dilinde yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları geliştirmede altı şapkalı düşünme modeline dayalı bir eğitim programının etkili olup olmadığını araştırdıkları araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, sorunların yaratıcı çözümleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki temel disiplinin araştırma alanındadır. Felsefi yaklaşım daha çok düşünmenin normları, tarafsız bir dünya görüşü için ihtiyaç duyulan bilişsel niteliklerle ilgilenirken, psikolojik yaklaşım düşünmenin ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği ve eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilenmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Felsefenin yöntemlerine başvurmadan, felsefi tutuma ilişkin bir bakış açısı yaratmadan eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek son derece zordur. Eleştirel düşünme eğitimine işlevsellik kazandırmak için, felsefi tutuma ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, felsefi düşüncenin özelliklerini bilen öğretmenlerin eğitim öğretimi yürütmesi önemlidir. Felsefe bir “düşünme eylemi” olmasına rağmen, öğrencileri üst düzey düşünmekten çok “ezber yapmaya” zorlayan bir felsefe dersinden, dogmatik fikirleri benimsemeye alışmış öğrencilerden eleştirel düşünme, sorgulama ve felsefi bir tutuma sahip olma gibi özelliklerin beklenmesi güçtür (Kefeli & Kara, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin bu dersin anlaşılması felsefi bir bakış açısının kazanılması, şüpheli tavrın benimsetilmesi, kaynak güvenilirliğinin sorgulanması, objektif ve fanatizmden uzak fikirlerin üretilmesine olanak sağlanmasına yol göstermeleri önemli görülmektedir. Felsefe dersinin sadece filozof görüşlerin ve fikir akımlarının öğretilerinin aktarılması şeklinde işlenmesi öğrenciden beklenen eleştirel düşünme tavrını engellemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme

öğretme etkinliklerini öğrenciler için sorgulama ortamı yaratacak şekilde düzenlemesi ve bunu sağlayacak yöntem teknikler tercih etmesi gerekmektedir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gerekli sorgulamaların yapılmasını sağlayacaktır. Çünkü şapka uygulaması aynı zamanda bir tartışma ortamıdır. Bu araştırma kapsamında yürütülen uygulamada, öğrencilerin sürecin başında ezber yaptıkları, katıldıkları fikirleri sorgulamaktan korktukları, fakat ilerleyen etkinliklerde sorgulama becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle siyah şapkayı takan öğrencilerin kendilerine sunulan fikirlere eleştirel fikir üretmek zorunda olduğundan sürecin başında gönülsüzce ortaya konan fikirler, bir süre sonra öğrenciye güven duygusu aşılamış ve öğrencilerin büyük bir kısmı felsefi tutumu yakalamışlardır.

Akademik öz yeterliliğe ilişkin tartışma ve sonuç.

Araştırmada hem deney grubunda hem de kontrol grubundan elde edilen akademik öz yeterlilik ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney grubunun ön teste göre son test lehine anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubunun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde herhangi bir artış görülmemiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarına yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak akademik öz yeterlilik düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Elde edilen bulgular bu beklentiyi doğrulamıştır.

Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniği niyeti başarıya çevirmek için çok etkili bir yoldur. Eğer bir kimse niyeti doğrultusunda davranırsa başarılı olacaktır. Öğrenci sınıf içinde ya da dışında, ailesinin, öğretmenlerinin beklenileri doğrultusundaki hedefleri gerçekleştirmeye niyetlenirse bunu başarması kaçınılmaz olur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde öğrenci kendisine verilen şapkanın rengine göre bir rol, niyet, amaç içinde bulunur ve bunu başarır. Bu nedenle bu uygulama sonucunda öğrenci başarı duygusunu tadar. Bu duygu onun derse karşı tutumunu ve kendine duyduğu güveni etkiler ve geliştirir. Altıkulaç ve Akhan'ın 2010 yılında ortaya koydukları araştırma bu araştırmanın akademik öz yeterlik ile ilgili elde edilen sonucu destekler niteliktedir. İlköğretim 8. sınıf İnkılap Tarihi Dersi kapsamındaki yapılan araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin ve Drama Yöntemi'nin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına olan etkisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu teknik sayesinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Grove'un 2011 yılında ortaya koyduğu araştırmaya göre, belirli bir sezgisel yaklaşımı olan öğrencilerin, bir projedeki kritik anlarda

kendilerine sunulan konuya ön yargılarından uzaklaşarak, yaratıcılıklarını ortaya koyup koyamadıkları ve kendine güven duyup duymadıklarını ele almıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin konuşmalara daha çok katılmalarını, kendine olan güvenlerini ve fikirlerini açıkça ifade etmelerini artırdığı sonucu ortaya konulmuştur. Hemşirelik eğitiminde yapılan başka bir araştırma Karadağ, Sarıtaş ve Erginer (2009) tarafından ortaya konmuştur. Bu araştırma sonucunda, derse karşı tutum gibi duyuşsal becerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Felsefe dersi, öğrencilerin sorgulama ve yeni fikirler üretmesi açısından etkili bir derstir. Sorgulama becerisi gelişen öğrencinin metabilşsel süreçleri de gelişmiştir. Soru sorma becerisi gelişmiş öğrenciler, kendini tanıma konusunda diğer öğrencilerden bir adım önde bulunmaktadır. Kendini tanıyan ve sorgulayan öğrenci kendi bilişsel süreçlerinin farkında olduğu için hangi açıdan yeterli hangi açıdan yetersiz olduğunu daha iyi bilecektir. Hangi teknikle öğrenip, neden öğrenemediğini, hangi yöntemlerle öğrenebileceğini daha iyi bilecektir. Dolayısıyla yapabileceklerinin sınırları hakkında da fikir sahibi olan öğrencinin öz yeterlilik algısı daha yüksek olacaktır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde derse katılım gösteren öğrenci, bu öğrenme yöntemini uygun ve eğlenceli bulmaktadır. Bu teknikle öğrenebildiğinin farkında olan öğrenci, derse katılım gösterirken istekli olacak, yeni ve orijinal bakış açıları geliştirecek, kendi yapıp etmelerine yeni hedefler koyacaktır. Pozitif duygular öz yeterlilik algısını artırırken, negatif duygular azaltmaktadır (Karademir, 2013). Sınıfta uygulanan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile pozitif duygular geliştirecek, uygulama sayesinde başarı duygusu tadan öğrencinin akademik öz yeterlilik duygusu pozitif yönde değişim gösterecektir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle bulgulara dayalı ve yeni araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı öneriler.

- Araştırma sonucunda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin, lise düzeyindeki derslerde bu tekniği sürece ağırlıklı olarak katarak ders yapmaları önerilebilir.
- Bu araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin olaylara, durumlara ve fikirlere karşı yıkıcı olmayan eleştirel bakış açıları geliştirmeleri için bu tekniği kullanabilirler.

- Öğrenciler için eğlenceli olan bu tekniğin sınıf içinde uygulaması esnasında her öğrencinin kendi şapkasını seçmesine her zaman izin verilmemelidir. Çünkü zaten eleştirel bakan bir öğrencinin siyah şapka görüşünü dile getirmesi kolay olacaktır. Bu teknikte farklı açılardan bakmak çok önemli olduğundan öğrencilerini tanıyan öğretmenlerin öğrencilerin taraf oldukları görüşlerden ziyade farklı görüşleri ortaya koymaları sağlanmalıdır.
- Bu araştırmada deney grubundaki öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin olumlu yönde etkilendiği görüştür. Bu durum, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin öğretim sürecini eğlenceli hale getirip öğrencini bende farklı ve orijinal düşünerek sürece aktıkı sağlayabilirim düşüncesi oluşturmaktadır. Eğitimciler öğrencilerin süreçte kendilerini akademik olarak yeterli görebilecekleri tartışma ortamları yaratabilirler.

Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler.

- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bu araştırma açısından sadece Felsefe Dersi bakımından ele alınmıştır. Fakat bu teknik, öğrencilerin grup içerisinde kendini ifade etme, fikirlerini etkili bir biçimde dile getirme, eleştiride bulunma, bir problem durumunda çok yönlü düşünüp en doğru çözüme karar verme becerilerini geliştirdiği için diğer derslerde de kullanılabilir.
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin motivasyon, özgüven, işbirliği, iletişim becerileri, problem çözme, üstbilis beceriler, liderlik gibi farklı alanlara etkilerine yönelik ve farklı disiplinlerde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187239)
- Alıcı, B., & Yüksel, G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Andreasen, N. C. (2011). A journey into chaos: creativity and the unconscious. *Mens Sana Monogr*, 9, 42-53.
- Arıcı, F. (2016). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446359)
- Arpanantikul, M., Thanooruk, R., & Chanpuelksa, P. (2006). Self-directed learning readiness, critical thinking skill, and self-esteem in nursing students studying. *Thai Journal of Nursing Research*, 10, 59-72.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, A., & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's Tests of Creative Thinking: A study of adults. *The Journal of Creative Behavior*, 40(3), 163-177.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testi'nin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(42), 1-8.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması (Çizimler ve Açıklamalar Yoluyla Yaratıcı Düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205450)
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, Ş. (2012). *On birinci sınıf öğrencilerinde yanal (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımı eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319659)
- Azeez, R. O. (2016). Six thinking hats and social workers' innovative competence: an experimental study. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 149-153.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Bartzer, S. (2001). The development of creative thinking through an adequate engineering education. *International Conference on Engineering Education*, 6(10), 19- 23.
- Batchelor, S. (1996). The six thinking hat model-a tool for participation in community development, the experience of an NGO in Cambodia. *European Journal of Agricultural Education and Extension*, 3(3), 183-192.
- Belfer, K. (2001). De Bono's six thinking hats technique: a metaphorical model of communication in computer mediated classrooms. In *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*, 113-116.
- Beyer, K. B. (1991). *Teaching thinking skills: A hanbook for elementary school teachers*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Bezir, Ç., & Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 392-405.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Millî Eğitim Dergisi*, 161.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-Sosyal sorumluluk yaklaşımı M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,12, 59-74.
- Bono. E. (2014). *Altı şapkalı düşünme tekniği* (E. Tuzcular çev.) İstanbul: Remzi kitapevi. (Çalışmanın orijinali 1985'te yayımlanmıştır.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 370318)*
- Bradford, L. M. (2012). *The viability of virtual worlds in higher education: can creativity thrive outside the traditional classroom environment?*. Doctoral Dissertation, Department of Instructional Psychology and Technology, Brigham Young University. USA.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buonomo, G. (2012). *High stakes testing and the impact on curriculum, instruction, and creativity in the classroom*. Doctoral Dissertation, Caldwell College. USA.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Millî Eğitim Dergisi*, 169.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. ,Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. A. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 160495)*

- Carl III, W. J. (1996). Six thinking hats: Argumentativeness and response to thinking model. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association*, 7(31), 27-31.
- Celuch, K., Black, G., & Warthan, B. (2009). Student self-identity as a critical thinker: the influence of attitudes, attitude strength and normative beliefs. *Journal of Marketing Education*, 31, 31-39.
- Cevher, Ö. Y. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 228597)
- Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chan, N-M., Ho, I. T., & Ku, Y. L. K. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21, 67-77.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Amsterdam: Teachers College.
- Craft, A. (2007). *Creativity in education*. USA: Continuum.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver* (Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler) (35. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlar, M. (2010). Eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünmenin yönlendirilmesi kapsamında yeniden yapılandırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 179-188.
- Çakmak, N. (2015). *Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 415481)
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişiler arası özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çepni, S. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Eğitimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetin, M. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretimi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 137-168.
- Çokluk, Ö. (2004). *Eleştirel düşünmeyi destekleyici işbirlikli öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin eleştirel düşünmeye ve istatistiğe giriş dersindeki öğrenci başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 141289)
- Çoramık, M. (2012). *Manyetizma ünitesinin bilgisayar ve deney destekli etkinlikler ile öğretiminin 11. sınıf öğrencilerinin özyeterlilik ve üstbilişlerine, tutumlarına, güdülenmelerine ve kavramsal anlamalarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 312965)

- Çubukçu, Z. (2013). Düşünme becerileri. S. Büyükalın Filiz (ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (2. baskı), (ss. 280-334). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 65-75.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama araştırması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 319988)
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (çev. S. Otaran). İstanbul: Başarı Kültür Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1915'te yayımlanmıştır.)
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Courier Corporation.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, A. Doğanay (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 279-331). Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğru, Y., E. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin öz yeterlilik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 302040)
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26, 361-374.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 174-185.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişime ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 100427)
- Ennis, R. H. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. Wadsworth Publishing Company, Belmont (ERIC no:16476).
- Ercan, O., & Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology classes. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 9-23.
- Erciyeş, G. (2012). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 253-359). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Eriç, M. (1998). *Kültür ve yaratıcılık*. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Erlendsson, J. (1999). *The role of creativity*. University of Iceland, http://www3.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm, adresinden 02.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Eryılmaz, A. (2016). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, IV(33), 81-88.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Delphi Report Executive Summary*, 315-423.

- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Foster, J. (2010). Thinking on the front line: How creativity can improve self-directed support. *Journal of Social Work Practice*, 24(3), 283-299.
- Gardner, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. Basic Books (AZ).
- Genç, S. Z. (2011). Öğrenme ve öğretmede çağdaş yaklaşımlar. M. Arslan (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (4. baskı), (ss.103- 148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçmen, Ö. (2017). *Altı şapkalı düşünme tekniklerinin ve hızın beyin fırtınasında yaratıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 461309)
- Görür, Ö. (2016). *Tarihsel bağlamlarla desteklenen matematik öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına öz yeterlilik algısınınve matematiğe ilişkin inançlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 423236)
- Gözlükaya Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 375684)
- Gregory, S., & Masters, Y. (2010). *Six hats in second life: Enhancing preservice teacher learning in a virtual world*. Paper presented at the International Conference on Teaching and Learning with Technology, Singapore.
- Grove, W. A. (2011). All in the same direction, All at the same time: An approach to enhancing creativity. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 7-13.
- Guilford, J.P. (1972). "Executive Functions and a Model of Behavior". *Journal of General Psychology*, 86, 279 – 287.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 211603)
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S., (2003). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Halpern, D. F. (1996). *Thinking critically about critical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., & Rhoades, E. (2007). Critical thinking instrumentation manual. Retrieved August, 11, 120-131.
- Işık, A. D. (2010). *Bilişim teknolojileri dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketinin etkileri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 274340)

- İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Jackson, L. (2000). *Increasing critical thinking skills to improve problem-solving ability in mathematics*. Doctoral Dissertation. Saint Xavier University, Northern Illinois.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan, aile, kültür*. (3. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M., & Yalçın, S. A. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim online*, 12(4), 1000-1015.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenim yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 91-97.
- Karadağ, M., Sarıtaş, S., & Erginer, E. (2009). Using the six thinking hats model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 59-69.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 344730)
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavgacı, Y. (2016). *Matematik problemi çözme stratejileri öğretiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 436712)
- Kaya, M. F. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1134-1139.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A. Ş.
- Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kenny, L. J. (2003). Using Edward de Bono's six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care. *International Journal of Palliative Nursing*, 9(3), 105-112.
- Kepenekçi, Y. K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Kozan Ofset.
- Kırmızı, B. (2012). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 265-290.
- Kocakaya, A. (2017). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 477325)
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 379-400.
- Korkmaz İ. (2009). Eğitim psikolojisi. (Gelişim-Öğrenme-Öğretim). B. Yeşilyaprak (ed.). *Sosyal Öğrenme Kuramı* içerisinde (5. baskı) (ss. 218-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 127649)

- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 16802)
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-209.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Bulletin of Pleura/Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32, 249-254.
- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 300393)
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 117321)
- Lau, J. Y. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity: Think more, think better*. John Wiley & Sons.
- Linnenbrink, A. E., & Pintrich, R. F. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- McGregor, G. D. (2001). *Creative thinking instruction for a college study skills program: A case study*. Doctoral Dissertation. Baylor University, Texas, USA.
- MEB. (2004). *İlköğretim öğretim programları: programların yaklaşımı*, 24.10.2017'de MEB veri tabanından (<http://meb.gov.tr>) alınmıştır.
- MEB. (2009). *Felsefe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 24.10.2017'de MEB veri tabanından (<http://meb.gov.tr>) alınmıştır.
- MEB. (2017). *İlköğretim düşünme eğitimi (6. 7. 8. sınıf) dersi öğretim programı*. 24.10.2017'de MEB veri tabanından alınmıştır. Web üzerinde: <http://meb.gov.tr>
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. University of Cincinnati.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muris, P. Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555-565.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- Onur, B. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 263938)

- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans. LA.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 228377)
- Özçelik, H. (2006). *İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 257128)
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme* (8. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, Y. , Gül, A. & Gülaçtı, F. (2012). İlköğretim beşinci sınıflar sosyal bilgiler dersi “cumhuriyete nasıl kavuştuk” ünitesindeki “Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları” adlı konunun altı köşeli şapka drama tekniği ile uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-170.
- Özsevgeç, T., & Altun, E. (2012, 27-30 Haziran). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 132905)
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 266-273.
- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 178971)
- Pajares, F. (2003). Self efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Park Gates, S. (2001). *Effects of group interactive brainstorming on creativity*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Park, S., & Seung, E. (2008). Creativity in the science classroom. *The Science Teacher*, 75(6), 45-48.
- Ramasamy, S. (2011). An analysis of informal reasoning fallacy and critical thinking dispositions among Malaysian undergraduates. *Online Submission*.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (1. baskı) (çev. O. Değirmen). İstanbul: Rota Yayın.
- Recalde, X. (2008). Teachers' critical thinking skills and classroom activities. paper presented at the annual meeting of the MWERA annual meeting, westin great southern hotel, columbia, Ohio Online. http://www.allacademic.com/meta/p274012_index.html adresinde 9.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Reese, H. W., & Parnes, S. J. (1970). Programming creative behavior. *Child Development*, 413-423.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. (3. basım). İzmir: Birleşik Matbaa.

- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33-44.
- Rouquette, M. L. (2007). *Yaratıcılık*. (çev. İ. Yerguz) Ankara: Dost.
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: A two-way interaction. *Scandinavian journal of educational research*, 47(3), 273-290.
- Ryan, A. M., & Pintrich, R. P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: the moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16(2), 155-162.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık-temel sanat kuramları-sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, 1(1), 253-290.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 77-94.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112-137.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 106-111.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory. Handbook of motivation at school*. New York: Madison Ave.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das konzept der selbstwirksamkeit. *Zeitschrift Fur Padagogik Beiheft*, 44, 28-53.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). *ÖPD (öğretimde planlama ve değerlendirme) kuramdan uygulamaya ders notu*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2007). Increasing student mathematics selfefficacy through teacher training. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 18(2), 278-331.
- Sondel, H. B. (2009). *The effects of curricular programs on aspects of critical thinking as applied to writing*. Doctoral Dissertation, University of Virginia.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci, *Yaratıcılık ve Eğitim*, 145-154.

- Stanislavovna, V. T., & Leopoldovna, K. O. (2015). Adaptation of foreign students to the foreign culture learning environment using the six thinking hats method. *International Education Studies*, 8(6), 124-131.
- Starko, A., J. (2001). *Creativity in the classroom schools of cruous delight* (2. baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, M. I. (2014). *Stimulating creativity: Individual procedures*. New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: an investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12, doi: 10.1080/10400419.2012.652925.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünme*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Genişletilmiş 4. baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şahin, A. (2017). Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (stratejileri). *Pegem Atıf İndeksi*, 220-256.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabatabaei, O., & Parsafar, S. M. (2012). The effect of self-directed learning on critical thinking of Iranian EFL learners. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 55-64.
- Telef B. B., & Karaca R. (2012). Çocuklar için öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 169-187.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147-153.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No 219969)
- Tok, E., & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Torrance, E. P. (1962). Non-test ways of identifying the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 71-75.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. USA: Personel Press.
- Torrance, E. P. (1998). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual: Figural (streamlined) forms A & B*. Scholastic Testing Service.
- Tsai, K. C. (2013). *Facilitating creativity in adult learners*. Doctoral Dissertation, University of the Incarnate Word, USA.
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No 262074)
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2014). "Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün gelişmesindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No 71567)

- Üstündağ T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vural, A. R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Watson, G., & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Wei, M. Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of worcester*. Unpublish Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.
- Williams, R. M., & Wessel, J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*, 33(1), 17-23.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn?* 108 Cowley Road Oxford, UK. Blackwell Publishers Ltd.
- Yalçın, F. A. (2011). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Yavuz, E. K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss.191- 254). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, H. İ., & Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.
- Yılmaz, M., Çıvgın, A. G., Öztürk, Ü., & Aybakan, D. (2013). Felsefe dergileri dibliyografyası (II): Felsefe tartışmaları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 20, 273-297.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking style to critical thinking disposition. *The Journal of Psychology*, 4(35), 477-487.
- Ziadat, A. H., & Al Ziyadat, M. T. (2016). The effectiveness of training program based on the six hats model in developing creative thinking skills and academic achievements in the arabic language course for gifted and talented jordanian students. *International Education Studies*, 9(6), 150-157.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016, <http://www.idealibrary.com> adresinden 21 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Zimmerman, B. J. (ed.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Zoller, U., Ben-Chaim, D., Ron, S., Pentimalli, R., Scolastica, S., Chiara, M. S., & Borsese, A. (2000). The disposition toward critical thinking of high school and university science students: an interintra Israeli-Italian Study. *International journal of science education*, 22(6), 571-582.



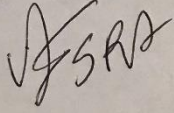
EKLER

EK-1. İZİNLER

15.02. 2017

Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne
Erzurum

Enstitünüz yüksek lisans öğrencilerinden Sayın Güler Akkılıç, Doç. Dr. Sinan KOÇYIĞIT danışmanlığında yürüttüğü tez çalışmasında (yüksek lisans) Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (A ve B formları)'nı uygulamak istemektedir. Testlerin anaokulundan yetişkinliğe kadar olan tüm formları için Türkçe formunu geliştiren ve yasal telif hakkına sahip kişi olarak, puanlamaları tarafımdan yapılmak ve akademik amaçlı olarak kullanılmak şartı ile kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir. Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Öğretim üyesi
0 535 278 48 33
aeaslan@hotmail.com

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay almış olan Güler AKKILIÇ tarafından gerçekleştirilen “Altı Şapkalı Düşünce Tekniğinin, Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi” başlıklı projede, tarafımca uyarlanmış olan *Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğinin* kullanılmasında bir problem görmüyorum. *Akademik Öz Yeterlilik Ölçeğini* çalışmasında kullanmasını UYGUN görmekteyim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Ölçek Sahibinin;

Unvanı : Prof. Dr.

Adı Soyadı: Gülay Ekici

Mail adresi: gekici@gazi.edu.tr , gulayekici@yahoo.com

13 /11/ 2017

Prof. Dr. Gülay EKİCİ



KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

TARİH: 10 /11/ 2017

Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığına

Kurulunuzdan onay almış olan Güler AKKILIÇ tarafından gerçekleştirilen “Altı Şapkalı Düşünce Tekniğinin, Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi” başlıklı projede, tarafımdan uyarlanmış olan *Eleştirel Düşünme Eğilimi* ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

Ölçek Sahibinin;

Ünvanı : Arş. Gör

Adı Soyadı: Ebru DEMİRCİOĞLU DOĞRUÖZ

Mail adresi: 8706ebru@gmail.com

Kurum Mührü / İsim Kaşesi



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77629021-44-E.20070076
Konu: Uygulama İzni

27.11.2017

ERZİNCAN SOSYAL BİLİMLER LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
ERZİNCAN

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Güler AKKILIÇ'ın "Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliğine Etkisi" konulu uygulama çalışmasına ilişkin; Müdürlük Makamının 20.11.2017 tarih ve 19645316 sayılı onayı ve uygulama çalışması ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yıldız ERTUNÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
-Onay (1-sayfa)
-Yazı ve Ekleri (28-sayfa)



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 56785782-302.08.01-E.1700282094
Konu : Uygulama İzni

12.10.2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Danışmanlığını Doç.Dr. Sinan KOÇYIĞIT'in yürütmekte olduğu Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Güler Akkılıç'ın, "**Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin, Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi**" isimli tez çalışmasında yapacağı ölçekler için Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı "Erzincan Sosyal Bilimler Lisesi"nde 13/11/2017-05/01/2018 tarihleri arasında uygulama yapılabilmesi için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Müdür V.

Ek : Dilekçe ve Evrakları

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#/birim=egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Adem ÇELİK
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-302.08.01-E.1700283907
Konu : Uygulama İzni (Güler AKKILIÇ)

13.10.2017

ERZİNCAN VALİLİĞİNE
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Güler AKKILIÇ'ın Doç.Dr. Sinan KOÇYİĞİT Danışmanlığında "Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin,Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi" konulu tez çalışmasının uygulamasını 13/11/2017-05/01/2018 tarihleri arasında Müdürlüğünüze bağlı Erzincan Sosyal Bilimler Lisesinde yapma isteği ile ilgili adı geçen Enstitüden alınan 12/10/2017 tarih ve 1700282094 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereği için ilgililere emir ve müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : 12.10.2017 tarihli 56785782-302.08.01-E.1700282094 sayılı belge



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77629021-44-E.19645316
Konu : Uygulama İzni

20.11.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.10.2017 tarih ve 88179374-302.08.01-E.1700283907 sayılı yazısı.
c) 08.11.2017 tarih ve 18810701 sayılı dilekçe.

Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Güler AKKILIÇ'ın "Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Lise Öğrencilerinin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi" konulu uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazı ve ilgi (c) dilekçe ve eki ölçek çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgilinin araştırma çalışmasını ilimiz Erzincan Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrencilere uygulama yapması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yıldız ERTUNÇ
Şube Müdürü

OLUR
20.11.2017

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı (1-sayfa)
-Yazı Dilekçe ve Ekleri (28-sayfa)

EK-2. ÖLÇEKLER

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden örnek



SÖZCÜKLERLE YARATICI DÜŞÜNME

E. Paul Torrance

SÖZEL KİTAPÇIK A

Ad Soyad _____

Yaş _____ Cinsiyet _____

Okul _____

Sınıf _____

Şehir _____

Tarih _____



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

Telif hakkı © 1974, 1984 versiyonları Prof. Dr. A. Esra Aslan. Bütün hakları saklıdır. Bu çalışmanın Türkçe formu herhangi bir gerekçe ile elektronik, mekanik olarak fotokopi, tarama yeniden baskı şeklinde Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan'ın izni olmaksızın saklanamaz çoğaltılamaz.

İletişim: aaslan@hotmail.com — <http://ayseesraaslan.com.tr> — tel: 0535 2784833

Telif hakkı © 1974, 1984. İngilizce form kullanımı hakkı SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 480 Meyer road, P.O. box 1056. Bensenville, IL 60106-8056

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği örnek maddeler

Değerli Öğrenciler;

Bu ölçekte sizlerden kazanmanızın beklendiği Eleştirel Düşünme Eğilimi'nizi ölçecek bir dizi ifade yer almaktadır. Ölçekte doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen ifadeleri hızlıca inceleyip ifadeye ne derece katılıp katılmadığınızla ilgili aklınıza ilk gelen seviyeyi yuvarlak içine alınız. Bu ifadelerde belirtilen durumlara ilişkin, gerçek ve samimi görüşlerinizi yansıtacak şekilde cevap vermeniz, araştırmanın amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Güler AKKILIÇ

1. Ölçekte 26 madde vardır ve cevaplamanız en fazla beş dakika zamanınızı alacaktır.
2. Elde edilen bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağından ve sadece istatistikî değerlendirme amacıyla kullanılacağından emin olunuz.

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum (0/0)	Katılmıyorum (%25)	Kararsız (%50)	Katılıyorum (%75)	Kesinlikle Katılıyorum (100/100)
	Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
	Pek çok konuya ilgi duyarım.					
	Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım.					
	Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim.					
	Problem çözmekten keyif alırım.					
	Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem.					
	Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim.					
	Okulda olmadığım zamanlardabile öğrenmekten keyif alırım.					
	Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim.					
	Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim.					
	Bir sorunu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım.					
	Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.					
	Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.					
	Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.					

Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği örnek maddeler (EKİCİ, 2002)

	Oldukça Fazla	Fazla	Kısmen Fazla	Az	Oldukça Az
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma					
3. Kalabalık bir sınıfta sorulan bir soruyu cevaplama					
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11. Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12. Birçok dersten yüksek notlar alma					
30. Sınavlardan güzel notlar alma					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak araştırma					
32. Ders kitaplarındaki zor konuları anlama					
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma					

EK-3. ETKİNLİKLER

BİRİNCİ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Bilgi Felsefesi
Kazanımlar • Bilgi türlerini ayırt eder. • Doğruluk ve gerçeklik kavramları arasındaki farkı anlar.	
Yöntem ve Teknikler • Anlatım • Soru-Cevap • Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar • Tepegöz • 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası • 11. sınıf ders kitabı	
Süreç Araştırmacı sınıfa kendini tanıtır. Ardından uygulamanın amaçları açıklanır. Daha sonra öğrencilere, Altı Şapka Düşünme Tekniğini uygulanacağı söylenir ve bu tekniğe ilişkin detaylar, şapkaların renklerinin ne anlama geldikleri ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceği öğrenciye tepegözle tahtaya yansıtılarak aktarılır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir ve şapkayı takan öğrenci, tahtadan şapkanın anlamına bakarak verilen konuyla ilgili fikir yürütür. Sonrasında tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Sürecin sonunda bilgi felsefesi, bilgi teorisi, doğruluk ve gerçeklik tanımları açıklanır.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; • Bilgi felsefesinin konusunu belirtiniz? • Bilgi teorisi nedir? Temel problemleri nelerdir? • Doğruluk ve gerçeklik arasındaki fark nedir?	

İKİNCİ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Bilgi Felsefesi
Kazanımlar Bilgi felsefesinin problemlerini açıklar.	
Yöntem ve Teknikler - Anlatım - Soru-Cevap - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar - Tepegöz 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası 11. sınıf ders kitabı	
Süreç Konunun “Bilgi Felsefesi” ile ilgili olduğu söylenir ve bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsedilir. Daha sonra öğrencilere, Altı Şapka Düşünme Tekniği’nin uygulanacağı söylenir ve bu tekniğe ilişkin detaylar ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceği öğrenciye tepegözle tahtaya yansıtılarak hatırlatılır. Araştırmacı öğrencilere; “Akla dayanan bilgi doğru bilgi midir?” sorusunu yöneltir ve öğrencilerin kendilerine verilen şapkaların rengine uygun şekilde açıklama yapması sağlanır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir. Sonrasında tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; - Bilginin kaynağını “akıl” olarak gören düşünmeyi açıklayınız? - Doğru bilgi mümkün müdür? - Doğru bilginin ölçütleri nelerdir?	

ÜÇÜNCÜ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Varlık Felsefesi
Kazanımlar Varlığı ve kendi varlığını sorgular.	
Yöntem ve Teknikler - Anlatım - Soru-Cevap - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar - Tepegöz 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası 11. sınıf ders kitabı	
Süreç Derste “Varlık Felsefesi” konusunun ele alınacağı ve bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağından bahsedildikten sonra, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’nin uygulanacağı öğrencilere söylenir. Bu tekniğe ilişkin detaylar, şapkaların renklerinin ne anlama geldikleri ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceği öğrenciye tepegözle tahtaya yansıtılarak hatırlatılır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir. Öğrencilere “varlık var mıdır?” diye sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları sağlanır. Sonrasında tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; - Varlık var mıdır? - Varlığın mahiyeti nedir? - Varlık sorunu neden felsefenin temel konularındandır?	

DÖRDÜNCÜ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Varlık Felsefesi
Kazanımlar Felsefenin varlıkla ilgili temel sorularının farkına varır.	
Yöntem ve Teknikler - Anlatım - Soru-Cevap - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası 11. sınıf ders kitabı	
Süreç Araştırmacı tarafından o hafta işlenecek olan konunun ne olduğu söylenir. Konunun hayatlarında ne işe yarayacağı ve o gün kullanılacak tekniğin Altı Şapka Düşünme Tekniği olacağını ifade edilir. Öğrencilere “varlık idea mıdır?” diye sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenir. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir. Sonrasında tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra süreç toparlanır ve öğrencilerin keşfettikleri bilgileri akademik anlamda doldurulur.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; - Varlığı açıklayan bakış açıları nelerdir? - Size göre varlık nedir?	

BEŞİNCİ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Bilim Felsefesi
Kazanımlar	
Felsefe ve bilim arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	
Yöntem ve Teknikler	
- Anlatım - Soru-Cevap - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar	
- Tepegöz 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası 11. sınıf ders kitabı	
Süreç	
“Bilim ile felsefe” arasındaki ilişkinin ele alınacağı öğrenciye anlatılır. Konunun hayatlarında ne işe yarayacağı ve Altı Şapka Düşünme Tekniği’ni uygulanacağı öğrencilere söylenir. Bu tekniğe ilişkin detaylar öğrenciye tepegözle tahtaya yansıtılarak hatırlatılır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir. Öğrencilere “felsefe bilimi içerir mi?” diye sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenir. Sonrasında tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra süreç toplanır ve öğrencilerin keşfettikleri bilgileri akademik anlamda doldurulur.	
Değerlendirme	
Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; - Bilim felsefesinin temel işlevi ve konusu nedir? - Bilim ve felsefe arasında nasıl bir ilişki vardır? - Bilimi bilim yapan şey nedir? - Bilimi bir etkinlik ya da bir ürün olarak kabul etmenin anlamı nedir?	

ALTINCI HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Ahlak Felsefesi
Kazanımlar Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.	
Yöntem ve Teknikler - Anlatım - Soru-Cevap - Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası 11. sınıf ders kitabı	
Süreç Dersin konusunun “ahlaki eylemlerle” ilgili olduğu öğrenciye anlatılır. Bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağı söylenir. Bu tekniğe ilişkin detaylar, şapkaların renklerinin ne anlama geldikleri hatırlatır. Öğrencilere “ahlaki eylemin bir amacı var mıdır?” diye sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenir. İlk olarak gönüllü öğrencilerin taktığı şapkalar ve belirttiği fikirlerden sonra tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra süreç toparlanır.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; - İyi ve kötünün ölçütü nedir? - Ahlakı bir yargıyı, bilimsel, dinsel ve estetik yargılarla karşılaştırınız?	

YEDİNCİ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Ahlak Felsefesi
Kazanımlar • Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir.	
Yöntem ve Teknikler • Anlatım • Soru-Cevap • Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar • 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası • 11. sınıf ders kitabı	
Süreç “Özgürlük” kavramının işleneceği öğrenciye söylenir. Bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağını anlatılır ve öğrencilere Altı Şapka Düşünme Tekniği’nin uygulanacağını söylenir. Öğrencilere “insan davranışlarında özgür müdür?” diye sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuyu tartışmaları istenir. İlk olarak gönüllü öğrencilerin taktığı şapkalar ve belirttiği fikirlerden sonra tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra süreç toplanır.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; • Etik ve ahlak farkını belirleyiniz? • Özgürlük nedir? • Ahlakı eylemde özgürlük var mıdır? Açıklayınız. • Özgürlük ile sorumluluk ilişkisini açıklayınız?	

SEKİZİNCİ HAFTA

DERS	Felsefe
SÜRE	40'
SINIF	11
ÜNİTE	Ahlak Felsefesi
Kazanımlar • Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır.	
Yöntem ve Teknikler • Anlatım • Soru-Cevap • Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	
Materyaller ve Kaynaklar • 6 farklı renkte hazırlanmış düşünme şapkası • 11. sınıf ders kitabı	
Süreç “İşlenecek olan konu öğrenciye tanıtılır. Bu konunun hayatlarında ne işe yarayacağı anlatılır. Şapkalar araştırmacı tarafından ilk olarak gönüllü olan öğrencilere verilir. Öğrencilere; “insan vicdanı karşısında, evrensel bir ahlâk yasası var mıdır?” sorusu sorulur ve ardından öğrencilerden şapkaların renklerine göre konuya giriş yapmaları beklenir. İlk olarak gönüllü öğrencilerin taktığı şapkalar ve belirttiği fikirlerden sonra tüm öğrencilerin şapkaları takarak fikir belirtmeleri sağlanana kadar süreç devam eder. Öğrenciler şapka renklerine göre açıklamalar yaptıktan sonra süreç toplanır.	
Değerlendirme Aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır; • İyi ve kötünün ölçütü nedir? • Ahlakı eylemler evrensel midir? Açıklayınız?	

Uygulamadan örnek resimler



ÖZ GEÇMİŞ

1983 yılında Erzincan ili Çağlayan beldesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Çağlayan'da tamamladı. 2002 yılında Muğla Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü'nde lisans eğitimine başladı ve 2006 yılında mezun oldu. 2012 yılında Muğla Üniversitesi'nde formasyon almaya hak kazandı. 2008-2017 yılları arasında çeşitli özel kurumlarda eğitim bilimleri derslerine girdi. 2014 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında başladığı yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

