



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nuray AKILLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

EYLÜL-2012



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DANIŞMAN: Doç. Dr. Hasan G. BERKANT

Nuray AKILLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

EYLÜL-2012

T.C.
KAHRAMANMRAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nuray AKILLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No:

**Bu Tez 12/09/12 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**

Doç. Dr. Hasan G. BERKANT Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN Yrd. Doç. Dr. M. Fetih YANARDAĞ
BAŞKAN ÜYE ÜYE

Yukarıda imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Murat KARABULUT
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE YARATICILIK
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nuray AKILLI

Danışman: Doç. Dr. Hasan G. BERKANT

Yıl : 2012, Sayfa: 54+ 8

Jüri : Doç. Dr. Hasan G. BERKANT (Başkan)
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. M. Fetih YANARDAĞ (Üye)

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 Eğitim - Öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 265 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ve yaratıcılıklarını ölçmek için “Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip ve yaratıcı değildir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında öğrencilerin cinsiyetlerine ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, ancak anne eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaratıcılıkları arasında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, fakat baba eğitim durumları ve anne eğitim durumlarına ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Yaratıcılık

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MA THESIS

**EVALUATION THE LEVELS OF EIGHT GRADE PRIMARY
SCHOOL STUDENTS' CRITICAL THINKING DISPOSITION AND
CREATIVITY**

Nuray AKILLI

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hasan G. BERKANT

Year : 2012 , Pages: 54 + 8

Jury : Assoc. Prof. Dr. Hasan G. BERKANT (Chairperson)
: Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Member)
: Asst. Prof. Dr. M. Fetih YANARDAĞ (Member)

The main purpose of this research is to evaluate the levels of eight grade primary school students' critical thinking disposition and creativity. The sample of the research consist of 265 eight grade primary school students training in the city center of Kahramanmaraş. The research is a survey and descriptive study. To evaluate students' levels of critical thinking disposition "California Critical Thinking Disposition Inventory" is used and to evaluate students' levels of creativity a scale named "How Creative Are You?" is used. According to results, there is meaningful difference between students' critical thinking dispositions based on their gender and fathers' educational background whereas there is no meaningful difference between students' critical thinking dispositions based on their mothers' educational background and the level of family income. There is meaningful difference between students' creativities based on their gender whereas there is no meaningful difference between the students' creativities based on their fathers' and mothers' educational background and the level of family income. There is positive significant relationship at medium level between the students' critical thinking dispositions and creativities.

Keywords: Primary Education, Critical Thinking Disposition, Creativity

ÖN SÖZ

Çağdaş yaşamın gereksinimlerine paralel olarak eğitim anlayışı ve eğitimden beklentiler de farklılaşmaktadır. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir. Günümüz dünyasının gelişmiş ülkelerinden biri olmanın yolu aktif, sorgulayan, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrencilerden, vatandaşlardan geçmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencilere eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri kazandırmaktır. Bu becerileri kazanmak bireylere bugünün koşullarına ve dünya koşullarına uzun vadede uyum sağlayabilme yetisi kazandıracaktır. Bu becerilerin erken yaşta kazandırılması ise bireylerin daha deneyimli bir vatandaş olmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışma “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi” amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim süresince bana rehberlik eden ve yardımcı olan tez danışmanın Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan G. BERKANT hocama; Sayın Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN hocama ve Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Fetih YANARDAĞ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü desteklerini benden esirgemeyen aileme ve eşim Volkan AKILLI'ya, yüksek lisans derslerime devam etmeme yardımcı olan görev yaptığım Yeniköy İlköğretim Okulu, Şatırhüyük İlköğretim Okulu ve Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu idarecilerine minnetlerimi sunarım.

Nuray AKILLI
Eylül - 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
EKLER LİSTESİ.....	VIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2.KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	6
2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	8
2.3. Yaratıcılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	10
2.4. Yaratıcılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	13
3.KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	15
3.1. Eleştirel Düşünme Nedir?.....	15
3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	17
3.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	21
3.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Önemi.....	21
3.5. Eleştirel Düşünme Eğiliminin Ölçülmesi.....	23
3.6. Yaratıcı Düşünme Nedir?.....	24
3.7. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	25
3.8. Yaratıcılık Nedir?.....	26
3.9. Yaratıcılık Süreci ve Basamakları.....	28
3.10. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	30
4.YÖNTEM.....	32
4.1. Araştırmanın Modeli.....	32
4.2. Evren ve Örneklem.....	32
4.3. Veri Toplama Araçları.....	32
4.4. Verilerin Toplanması.....	33
4.5. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	33
5.BULGULAR.....	35
5.1. Öğrencilerin Ortalama Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular.....	35
5.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları.....	35
5.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	36
5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	37

5.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	37
5.6. Öğrencilerin Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular.....	38
5.7. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları.....	38
5.8. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	39
5.9. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	39
5.10. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	40
5.11. Öğrencilerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki Anlamlı İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları.....	41
6.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	42
KAYNAKLAR.....	48
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Eleştirel Düşünmenin İki Temel Bileşeni.....	16
Tablo 5.1. Ortalama Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	35
Tablo 5.2. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	35
Tablo 5.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	36
Tablo 5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	37
Tablo 5.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aile Gelir Düzey Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	38
Tablo 5.6. Öğrencilerin Ortalama Yaratıcılık Düzeylerine Göre Dağılımı.....	38
Tablo 5.7. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	39
Tablo 5.8. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	39
Tablo 5.9. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	40
Tablo 5.10. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Aile Gelir Düzey Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	40
Tablo 5.11. Öğrencilerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları.....	41

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar.....	19

EKLER LİSTESİ

<u>Ekler</u>	<u>Sayfa</u>
Ek- 1 İzin Yazısı.....	57
Ek- 2 Kişisel Bilgi Formu.....	58
Ek- 3 California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	59
Ek- 4 “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği.....	61

1. GİRİŞ

Toplum ve insan ilişkileri açısından, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenecek şekilde sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir (Kepenekçi, 2000: 35).

Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Gelişen teknoloji ile değişen dünyada sadece bilgiye sahip bireylerin çağdaş dünyaya uyum sağlamakta güçlük çekeceği ortaya çıkmaktadır. Günümüzde bireylerin ne kadar çok bilgiye sahip olduğu değil, bilgiye ulaşma sürecinde ne kadar etkin olduğu önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları üst düzey düşünme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1993: 3). Bu bağlamda, bilgi çağında eleştirel düşünme becerilerini sergileyen, bilgi üreten, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir. Bu durum, eğitimde de yeni beklentilerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, farklı, esnek ve özgün düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Tüm dünyadaki bu genel değişim, eğitim sistemlerini etkilemekte ve eğitim programları gözden geçirilerek çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde geliştirilmektedir (Akbıyık ve Şerefoğlu, 2006: 91). Bu kapsamda, eğitim programlarının yetiştirilmek istenen bireylerde bulunmasını öngördüğü yaratıcı ve eleştirel düşünme kavramlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili iki önemli düşünme becerisidir. Yaratıcı ve eleştirel düşünme araştırmacı, sorgulayıcı düşünme türleridir. Yaratıcı düşünebilen kişiler aynı zamanda olay ya da durumlara eleştirel bakabilen kişilerdir. Yaratıcı düşünme, yeni, özgün ürünler ortaya koymayı, yeni çözümler bulmayı, bir senteze ulaşmayı sağlayan bir düşünce şeklidir. Yaratıcılık, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkarmaktır (Emir, 2001: 35; Emir ve Bahar, 2003: 91-110).

Birçok ülke mevcut eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bu sorgulamanın hareket noktası ise kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerden, görerek, duyarak, çözümleyerek, söyleyerek, yaparak, katılarak ve paylaşarak öğrenmeleri; bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayan, kendi bilgisini kendisi üreten ve öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkaran aktif öğrenciler olmaları beklenmektedir (Uysal, 2009: 1).

Kuran'a (2002) göre günümüzde okullardan beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli kişi öğretmendir. Çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır (Akt. Gök ve Erdoğan, 2011: 29-51). Sönmez'e (1993) göre, öğrenme ve öğretme ortamları

öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır.

Çağdaş bir eğitimciden beklenen yaratıcı ve eleştirel düşünce sistematığının bireyde geliştirilmesini sağlamaktır. Bu nedenle, bir eğitimciden öğrencilerini kişilikli bir birey olarak kabul etmesi, onları özgür davranmaya özendirilmesi, kendisinin de onlara model olması, sürekli kendini yenileyebilmesi, bildiklerini kendisinden emin ve kolay anlaşılabilen bir biçimde aktarabilmesi ve verdiği bilginin daima amacını vurgulaması beklenir. Eğitimci kendisinin bir kişilik yaratıcısı olduğunu unutmamalıdır (Eriç, 1998: 141). Öğretmenler bireylerin yetiştirilmesinde önemli role sahip olduklarından öğrencilerini yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirmelidirler.

Problem

21. yüzyıl birçoklarına göre “bilgi” çağı olarak adlandırılmaktadır. Artan bilgi ve buna paralel olarak hızla gelişen teknoloji, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmeyi giderek güçleştirmektedir. Bunun yanında kitle iletişim araçlarının en ücra yerlere kadar ulaşması dünyada meydana gelen olayların izlemesinin anlık düzeye inmesine, insanların özellikle televizyon, cep telefonu ve internet aracılığıyla her geçen gün farklı kaynaklardan gelen yoğun bilgi akışına maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bilgi yayılımının kolaylaşması farklı fikir, düşünce veya ideolojilerin diğer insanlara ulaştırılmasını, reklam ve propagandalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Maruz kalınan bilgi akışı içerisinde hangi bilgilerin doğru veya gerçek, hangilerinin güvenilir olduğunu anlamak da giderek güçleşmektedir (Akar, 2007: 1).

Bilgi birikiminin artması ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insan yaşamında köklü ve sürekli değişmelere yol açmaktadır. Bu değişime ayak uydurmak ve yaşanan gelişmelerden geri kalmamak tüm toplumların amacı olmuştur. Günümüzde bütün toplumların amacı; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirici, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmektir (Koray ve Çil, 2006: 2). Eğitim ise sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimde önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Eğitimin ana amacı insanların yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. 21. yüzyılda eğitim, esnek düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, durumları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Tümekaya vd., 2008: 1).

Günümüzde ihtiyaç duyulan insan tipinin belirlenmesi, öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılandırılacağı ve yürütüleceğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bilginin çok hızlı geliştiği ve değiştiği günümüzde yeni durumlara ve güçlüklerle hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen ve yeni sorunlara hızlı çözümler üretebilen bireylere ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2007: 1). Kuşkusuz bireylerin güçlüklerle başa çıkmalarında onlara yol gösterme işinde en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu çerçevede okulların en önemli görevini “geçmiş, şimdi ve geleceği anlayabilen ve yorumlayabilen ve ileride içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek” şeklinde ifade etmek mümkündür. Aynı şekilde günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Aybek, 2006: 4). Bunu sağlayabilmek için çağdaş eğitim anlayışını benimsemek şart

olmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında öğretim, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin dikkate alınarak hazırlanır. Bilgi birimlerinin sorgulanmadan ezberlenmesi yerine soran, sorgulayan, merak eden ve araştıran, girişimci, karar verme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanan, problem çözen, iletişim becerilerine sahip, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Akar, 2007: 4).

Nitelikli bir çağdaş eğitim, öğrenciyi, verilen program ya da konunun üzerine çıkaran, konu hakkında düşündüren, öğrencinin hayal etme gücünü artıran ve yapıcı eleştiriler yapmasını sağlayan öğrenci merkezli bir eğitim sistemidir. Eğitimin temel amacı; bireyin, olaylar ve olaylar arasındaki ilişkileri, kendi kendine disipline etmesidir. Birey, bugüne kadar kabul görmüş olguları akıl süzgecinden geçirerek değerlendirebilmeli ve günlük hayatla bu olgular arasında bağlantı kurabilmelidir. Ayrıca kendi kendine yeterli ve başarılı olabilmesi için, başta yaratıcılık olmak üzere, üst düzey düşünme, bireysel motivasyon ve araştırma yapma yeteneklerine sahip olması zorunludur. Özellikle, geleceğin bireyleri çocuklar, öğrenimlerinin farkında olma, yani; onlara verilen bilgiyi sorgulama ve o bilgiyi nerede kullanabileceklerini tahmin etme konusunda yetiştirilmelidir. Böyle bir eğitim sistemini uygulamaya geçirmek, nitelikli bireyler yetiştirmek için, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin, bu sistemin bütün basamaklarında değerlendirilmesi ve kullanılması gerekir (Koray, Yaman ve Altunçekiç, 2004: 2). Sönmez (1993) ise bu konuda öğrenme ve öğretme ortamlarının, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu noktadan sonra akla gelebilecek ilk sorulardan biri: Bireylerin bugünün koşullarına, orta ve uzun vadedeki dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken temel beceriler nelerdir? Yapılan birçok araştırma neticesinde bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden ikisinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme ve eğilimi olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünen birey karşılaştığı sorunlara mantıklı çözümler getirebilir, analitik düşünebilir. Sorunlara eleştirel bakış açısıyla bakan birey varolan bilgilerin geçerliğini sorgulayarak kendisi için gerekli bilgiyi ortaya çıkarır ve bilgi çöplüğü içinde kaybolmaz. Dolayısıyla, bilginin hızla çoğaldığı bilgi toplumlarında, eleştirel düşünme eğilimine sahip olunması önem kazanmıştır (Coşkun, 2009: 2). Yaratıcı birey ise sıradan olmayan, tabulara, alışıl gelmiş hareketlere, düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen, etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli, sorunların kaynağını bulabilecek kadar zeki, sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahiptir (Açıkgöz, 2003: 53).

Bu bağlamda, bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir?
- 2) Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Baba eğitim düzeyine,
 - c) Anne eğitim düzeyine,
 - d) Aile gelir düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
- 3) Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri nedir?

- 4) Öğrencilerin yaratıcılıkları arasında;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Baba eğitim düzeylerine,
 - c) Anne eğitim düzeylerine,
 - d) Aile gelir düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?
- 5) Öğrencilerin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumunda meydana gelen hızlı teknolojik, kültürel, bilimsel değişimler ve alanlar üstü çalışmalar bireylerin çok yönlü ve yaratıcı düşüncelerini gerekli kılmıştır. Bu değişimler karşısında, yanılma payını azaltarak doğru karar verebilmek için farklı alanlara ait bilgi ve becerileri aynı anda kullanabilme, onlar arasında bağlantılar kurabilme, durumlar karşısında çıkarımlar yapabilme, yorumlayabilme ve sorgulayabilme becerileri önem kazanmıştır. Bu becerilerin gelişebilmesi için de disiplinler arası yaklaşımı benimseme ve eleştirel düşünebilme eğilimi gerekli ön şart olmuştur.

Ülkemiz, öğrencilerine çağın gerektirdiği birey özelliklerini kazandırmak amacıyla 2004–2005 eğitim öğretim yılında öğretim programında değişiklikler yapmıştır. Yenilenen program ile eleştirel düşünme eğilimi kazandırılmaya, yaratıcı düşünmeye, kavramlar arası ilişkiler kurmaya ve öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırmaya önem verilmiştir (Coşkun, 2009: 70).

Demir'e (2006) göre eleştirel düşünme, öğrencilere ilköğretim çağından itibaren kazandırılması gereken bir beceri durumundadır. 21. yüzyılda düşünen, sorgulayan, alternatifler üreten, olaylara farklı açılardan yaklaşmasını bilen kısaca eleştirel düşünen bireylerin-vatandaşların varlığı her ülke için olduğu gibi ülkemiz için de önemlidir. İlköğretim dönemi, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında çok önemli bir dönemdir. Çünkü "İlk ya da erken toplumsallaşma sırasında öğrenilenler, daha sonraki öğrenmeleri biçimlendirirler. İlk öğrenilenler, değişime en dirençli öğrenilenlerdir". Bu yüzden ilköğretim öğrencilerinin erken yaşlarda eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmesi, incelenmesi gereken bir konu durumundadır.

Yaratıcılık günümüz dünyasında vazgeçilmezdir. Çocuklar ilerde ekonomik alanda kullanabilecek yenilikçi kaynaklar olarak yaratıcılık özelliklerini okullarda pratik yapmalıdırlar. Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, aklını çeşitli biçimlerde kullanmayı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yaratmayı amaçlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın, dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97).

2005'ten bu yana ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni programın özellikle eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme üzerine yoğunlaşmış etkinlikler içeriyor olması ve yapılan literatür taramasında özellikle ortaöğretim ve yüksek öğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri araştırıldığı, ancak az sayıda çalışmada ilköğretim öğrencilerinin bu özelliklerinin araştırıldığı göze çarpmıştır. Ayrıca birbirleri ile yakından ilgili olan eleştirel düşünme ile yaratıcılık kavramını aynı anda ele alan çalışmalar çok fazla yoktur. Hem ilköğretim öğrencileri üzerinde bu konunun çok fazla çalışılmamış olması hem de eleştirel düşünme ve

yaratıcılığın aynı anda ele alındığı çalışmaların az olması bu konu üzerinde çalışılması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Varsayımlar

Araştırmada;

1. Veri toplama araçlarının, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve yaratıcılık düzeylerini değerlendirecek nitelikte olduğu,
2. Veri toplama araçlarına ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında eğitim gören 265 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, 'California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği' ve 'Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)' ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

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

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya eğilimli ve gönüllü olma durumudur (Stupnisky vd., 2008: 2).

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

Yaratıcılık: Yaratıcılık varolan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyene yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır (Rıza, 2000: 6).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi ile ilgili olarak ulaşılabilen literatür çerçevesinde yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kökdemir (2003), “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” adı altında yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan 193 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karar verme ve Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla 10 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme puanları düşük ve yüksek grupların farklı karar verme davranışları gösterdikleri ve eleştirel düşünme eğilimi yüksek deneklerin daha rasyonel kararlarda buldukları, eleştirel düşünme eğilimi düşük olanların ise daha çok kestirme yol kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme puanı yüksek olan öğrencilerin daha tutarlı ve risklerden daha uzak oldukları saptanmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme eğiliminin, ortak olasılık hatasını azalttığı fakat tamamen ortadan kaldırmaya yetmediği saptanmıştır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005), “Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri” konulu araştırmalarında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bir eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye’nin batısında yer alan bir büyük üniversitenin 227 matematik öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda araştırmacılar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde fakat yeterince yüksek olmadığını saptamışlardır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçlarının bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Akbıyık ve Şerefoğlu (2006), “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” konulu çalışmalarında yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Örneklem için t testi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarısı, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuşlardır. Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulmalarına karşın gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkı istatistiksel olarak anlamlı olmadığını saptamışlardır.

Aybek (2006), “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi” konulu araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve

düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, CCTDI ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine ve deney grupları arasında ise Deney-1 grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasında bir ilişki bulamamıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eldeliklioğlu ve Özkılıç (2006), "Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmalarında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları açısından yapılan değerlendirmeler neticesinde deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anlamlı düzeyde arttığını ve bunun izleme döneminde de korunduğunu saptamışlardır.

Eşer vd. (2007), "Yoğun bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkiyen Faktörlerin İncelenmesi" adlı çalışmalarında yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bunları etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, yoğun bakım hemşirelerinde eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük düzeyde olduğu ancak yoğun bakım alanına yönelik eğitim alma durumunun hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Tümkaya ve Aybek (2008), "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile "anne eğitim düzeyi" "algılanan anne-baba tutumu" ve "algılanan baskın kişilik özelliği" değişkeni arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanmışlar ve yordayıcı değişkenlerin sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin olduğunu saptamışlardır.

Coşkun (2009), "İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinler Arası Yaklaşımla İşlenmesinin Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasında, disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmış temaların öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Geliştirilen temalar matematik dersi fraktallar, bilimsel gösterim, grafik oluşturma, geometri ve dört işlem konularını içermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 13-15 arasında değişen ve sosyo-ekonomik düzeyleri orta seviyede olan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış matematik başarı testi ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kontrol ve deney gruplarına 5 haftalık uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, disiplinler arası yaklaşımın geleneksel öğretime göre matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Araştırmanın diğer

bulgusuna göre, disiplinler arası yaklaşımın geleneksel yaklaşımlara göre eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır.

Şengül ve Üstündağ (2009), “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri” adlı çalışmalarında, ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini belirlemeyi, öğretmenlerin sınıfta düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerini ve eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler arasında ilişki olup olmadığını betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları, sınıfta eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer vermedikleri ve eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler arasında ilişkinin bulunmadığını saptamışlardır.

Tümkaya (2011), “Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. LSD sonuçlarına göre kendine güven alt ölçeğinde son sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının birinci sınıftaki öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, LSD analizi sonuçlarına göre öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını, başarıları azaldıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de azaldığını saptamıştır. Analizler neticesinde öğrencilerin yarıdan fazlasının (%52.6) özümseyen, %29.4’ ünün ayırıştırıcı, %10.5’ inin değiştiren, %7.5’ inin de yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir.

Yıldırım ve Şensoy (2011), “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi” adlı çalışmalarında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisini bulmayı amaçlamışlar ve sonuç olarak eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyini arttırmada daha etkili olduğu belirlemişlerdir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim düzeyini geliştirmede eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin etkili olduğu, kontrol grubunda uygulanan öğretimin ise etkili olmadığını saptamışlardır.

2.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

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

Ip vd. (2000), Hong Kong’da bir üniversitenin Hemşirelik Bölümü’nde birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçtükleri çalışmada ölçme aracı olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, CCTDI ölçme aracından en yüksek toplam puanı öncelikle ikinci sınıf, sonra birinci sınıf, daha sonra ise üçüncü sınıf öğrenciler almıştır. Bir başka deyişle, ikinci sınıf öğrencileri en yüksek eleştirel

düşünme eğilimi gösterirken, üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin en düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, çalışma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çok acil programda derslere yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Tiwari vd. (2003), yaptıkları bir çalışmada biri Honkong diğeri Avusturalya'da bulunan iki üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya toplam 384 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 222'si, Honkong'daki üniversiteden, 162'si Avustralya'daki üniversiteden örnekleme alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, iki grup arasında gözle görülür farklılıklar kaydedildi. Avustralya'daki öğrenciler California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden, Honkong'daki öğrencilerden daha yüksek puan aldılar. Bir başka deyişle Avustralya'daki öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin Honkong'daki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptandı. Bu araştırma, ayrıca kültürel faktörlerin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini ortaya koyma açısından da önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Yeh ve Chen (2003), Çin'de ve Amerika'da hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 214 Çin, 196 Amerikan öğrencisi katıldı ve ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanıldı. Araştırma sonunda, alt ölçeklerde iki farklı grup arasında Çin öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulundu. Bir başka deyişle Çin hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri Amerikalı hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Laird (2005), yaptığı 'Üniversite Öğrencilerinin Farklılaşma Deneyimleri ve Bu Deneyimlerinin Akademik Özgüven, Sosyal Yaşam ve Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkileri' başlıklı çalışmada, öğrencilerin farklı kimliklere bürünerek kendilerini nasıl gördükleri arasındaki farkı araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, farklı kimliklere bürünen özellikle farklı kurslara katılan ve farklı insanlarla iletişim içerisinde olan öğrencilerin akademik özgüven, sosyal birim ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir.

Lederer (2007), üç ayrı seviyedeki 79 mesleki terapi öğrencilerine uyguladığı Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan programda harcama sürenin eleştirel düşünme eğilimini etkilemediğini belirtmiştir. Ancak, mezun ve mezun olmayan öğrenciler arasında testin açık fikirlilik ve olgunluk alt maddelerinde farklılık olduğunu saptamıştır.

Yang ve Chou (2008), çalışmalarında eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ve eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi eğitimi içeren eğitsel stratejilerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. 220 öğrencinin Taiwan'da bir üniversitede eğitime alındığı çalışmanın sonucuna göre, eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin daha çok orta eleştirel düşünme eğilimine ve yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler arasında olduğunu saptamışlardır. Çalışmanın bir başka sonucuna göre, eleştirel düşünme becerisinin artırılmasının eleştirel düşünme eğilimini artırdığını ancak eleştirel düşünme eğilimindeki gelişimin eleştirel düşünme becerilerini artırmadığını saptamışlardır.

Wangensteen vd. (2010), çalışmalarında yeni mezun olmuş hemşirelik bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini tanımlamayı ve önceki bilgilerin eleştirel düşünme eğilimini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçladıkları

çalışmalarında California Eleştirel Düşünme Eğilim ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların %80'inin pozitif eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiş ve ölçekten yüksek puan alanların 30 yaş ve üzeri hemşireler olduğu belirtilmiştir.

2.3. Yaratıcılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tulgay (1997), "Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmada yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının saptanması ve yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, yaratıcı drama eğitimi alma süreci gibi değişkenlerin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yaş, cinsiyet, anne-baba yaşı, anne mesleği ve yaratıcı drama eğitimi alma süresinin ergenlerin yaratıcılıkları üzerinde yaratıcılığın farklı boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır. Buna karşılık, yaratıcı drama alıp almama ve baba mesleğinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Biber (2006), "Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmada keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. Kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemek ve böylece bu yöntemin eğitimde kullanılabilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, matematik öğretiminde keşfederek öğrenme yönteminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul öncesi eğitim durumlarının yaratıcılık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemediği ortaya çıkmıştır. İlköğretimde görev yapan matematik öğretmenleri, öğretmen adayları ve üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Bireyin farklı düşünme yeteneğine ve alışılmışın dışında düşüncelere sahip olması, çok sayıda fikir üretebilmesi ve ürettiği fikirlerin özgün olması yaratıcılığın önemli göstergeleridir. Yaratıcılık için özgür ve zengin bir okul çevresi, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı, bilinçli bir öğretmen, bireyi olumlu etkileyecek fiziksel ve duyuşsal çevre, yapılandırıcı öğretim programları ve öğretim yöntemleri çok önemlidir. Yaratıcılık bireyin baskıdan uzak, aktif ve bağımsız olduğu ortamlarda gelişebilmektedir.

Günel (2006), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)" adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 109 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışma sonucunda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim, ortaokul ve lise akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından enstrüman çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı oldukları bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kandemir (2006), "OFMA Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi"

adlı çalışmasında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakülte'sinde, OFMA Matematik Eğitimi Matematik Öğretmenliği son sınıfta okuyan (N=43) öğretmen adaylarıyla birlikte araştırmacı ve öğretmen adayları tarafından problem çözmeye yaratıcılık tekniklerine yer verilerek etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulanan programın öğretmen adaylarının tutumlarına, davranışlarına, çok boyutlu düşüncelerine, performanslarına ve problem çözmelerine etki ettiği sonucuna varmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözmeye yaratıcılığı çok yönlü olarak ele aldıklarını belirtmiştir.

Yıldırım (2006), "Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcılığa bakış açısını, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelemeyi, çocukların ve öğretmenlerin yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar ve öğretmenler arasında yaratıcılık alt boyutları ve yaratıcılık indeksi açısından bir ilişki bulunmamıştır. Kız çocuklarının akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocukları akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkököl, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocukları ile ön lisans mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanları, ilkököl, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite mezunu babaların çocuklarının orijinallik puanları ilkököl, ortaokul, lise ve ön lisans mezunu babaların çocuklarının puanlarında daha yüksek puan elde etmişlerdir. Çocukların yaratıcılık indeksi puanlarını en çok etkileyen değişkenin anne öğrenim düzeyi olduğunu saptamıştır.

Akar (2007), "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" adlı çalışmasında, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. 49 öğretmen ile yaptığı çalışma sonucunda; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Kara (2007), "Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığı geliştiren etkenler konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Devlet okulları ile özel ana okullarında görev yapan 121 öğretmenle yüz yüze görüşülerek elde edilen veriler ışığında çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin 'çocuğa oyun ortamı sağlanması', okul ile ilgili etkenin 'etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması', aile ile ilgili etkenin 'ailenin çocuğa karşı ilgili olması, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin 'çocuğun kendisine güvenmesi', görsel sanatlarla ilgili etkenin 'renkleri kullanarak etkinlikler yapması' olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel değerlendirmede, çocuğun yaratıcılığını en az etkileyenin 'boyama kitapları' olduğu sonucuna varmıştır.

Bacak (2008), "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Yaratıcılıklarına Etkisi"

başlıklı çalışmasında, ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini” araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla artmıştır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları artmıştır.

Kadayıfçı (2008), “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması İle İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi” başlıklı çalışmasında; yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir öğretim modelinin (YDDÖM) 9. sınıf kimya öğrencilerinin maddelerin ayrılması konusuyla ilgili kavramalarına, imajlarına, ıraksak düşüncelerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisini geleneksel öğretim yaklaşımıyla karşılaştırarak incelemeyi; analogik düşünmenin imaj oluşturmadaki önemini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda YDDÖM’nin öğrencilerin maddelerin ayrılması konusunu kavramaları, konuyla ilgili sahip oldukları imajların kalitesi, ıraksak düşünceler üretmeleri ve bilimsel yaratıcılıklarındaki performansları üzerinde geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin ön kavramlarının ve şekilsel analogik düşünme yeteneklerinin konuyla ilgili imaj oluşturmalarında etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim sonundaki bilimsel yaratıcılıklarına öğretim öncesindeki bilimsel yaratıcılıklarının etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Palamut (2008), “Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmasında hikâye okumanın ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve yine öğrencilerin cinsiyetleri ile yaratıcılığın akıcılık ve özgünlük boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Ancak yaratıcılığın esneklik boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin yaşları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile yaratıcılığın akıcılık boyutunda anlamlı farklılık bulmamıştır. Ancak yaratıcılığın esneklik ve özgünlük boyutunda 5. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikâye okuma kampanyası, hem deney grubu öğrencilerinde hem de kontrol grubu öğrencilerinde okuma alışkanlığını arttırmıştır.

Uysal (2009), “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce Ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkileri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney grupları ve kontrol grupları yazma becerisi başarı testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin

eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama ve öz düzenleme becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi akıcılık ve özgünlük boyutlarına gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuş ve esneklik boyutunun gelişiminde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Yaratıcılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Meissner (1999), “Yaratıcılık ve Matematik Eğitimi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada “Matematik eğitimindeki yaratıcı düşünceyi geliştirmek için hangi zihinsel süreçlere gerek vardır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmada teorik analiz ve birkaç örneğe yer verilmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bireysel, sosyal yeteneklerinin irdelenmesi ve geliştirilmesigerektiği, bunun için de meydan okuyan problemlere, kendiliğinden gelen fikirlere ve yine sağduyu bilgisinin tamamlaması gereken sınıftaki etkinliklerin kullanılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Eisenberger ve Pretz (1998), 436 ilk gençlik çağında okul çocuklarını kapsayan, kesin söz verilmemiş ödülün yaratıcılığı nasıl etkilediğiniaraştıran iki deney yapmıştır. İlk çalışmada, ödülün belirli olmayan sözü, resim çizme yaratıcılığını daha önce çeşitlidüşünme kursları almayan çocuklarda yükseltmiştir. İkinci çalışmada ise söz verilmiş ödül, çocukların çizimlerdeki yaratıcılığı eğer yaratıcılık performansının zorunluluğu görevlerde açıklanmışsa yükseltmiştir.

Chambers (1973), çok sayıdaki kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcılığa özendirilen ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiş ve buradan öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyici ve destekleyici özelliklerini saptamıştır (Akt. Sungur, 1992: 33).

Seo vd. (2005), “Koreli Fen Öğretmenlerinin Üstün Zekalıların Eğitimindeki Yaratıcılık Anlayışları” adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, 60 öğretmene yaratıcılık anlayışlarıyla ilgili olarak açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, fen öğretmenlerinin bilişsel bileşenleri çok iyi anladıklarını ve yaratıcılığı akılsal kabiliyetle çok iyi bağdaştırdıklarını, fakat bilişsel unsurlarla fazlasıyla özdeşleşmelerinekarşılıkkişisel ve çevresel yaratıcılık unsurları hakkında daha az farkındalık gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Grai (2000), “Problem Çözme ve Matematikte Yaratıcılık” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmadaçoğu ilkokul ve ortaokul matematik sınıflarında yürütülen matematik derslerinde konuların, sanki tam ve değişmez bir bilgi bütünüymüş gibi kurulmuş olan kurallar ve prosedürlerle birlikte öğrencilere öğretildiği belirtilmiş, öğrencilerin matematiğin nasıl geliştirildiğini görmesi ve tarih boyunca matematik adını verdiğimiz bilgi bütününe yaratıcı bireylerin sekil verdiğinin farkına varılması gerektiğibelirtirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin problemi başarıyla çözmek için kendi yaratıcılıklarını kullanmaları gereken durumlar sayesinde matematiğin karmaşık dokusunu ve güzelliğini takdir edebilecekleri, öğretmenlerin, öğrencilerin tarihi bağıntıları görmesine ve matematiği yaratma sürecini kendilerinin denetimlemelerine izin vererek, öğrencilerin matematiğin yaşayan ve değişen bir bilgi bütünü olduğunu anlamalarına yardımcı olabilecekleri, öğrencilerin verileri toplayarak formül oluşturmalarını ve hipotez üretmelerini isteyerek, matematikte güvenle ilerlemeleri için öğrencilere gereken araç gereçleri onlara sunmuş olabilecekleri

belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere rutin olmayan problemler sunarak ve onlara keşfetmeleri için zaman tanıyarak öğretmenlerin, aksi halde sınıf içi matematikte hiçbir zaman ortaya çıkmayacak olan öğrencilerdeki yaratıcı yetenekleri yüzeye çıkarmış olabilecekleri belirtilmiştir.

Craft (2003), çalışmasında yaratıcılığın bazı olası sosyal, çevresel, kültürel ve etik sınırlarını, yaratıcılık eğitimi içinde irdelemiştir. Prensip ve pedagoji arasındaki birçok ikilemi olduğu keşfedilen özgürlükçü eğitim ve değerler ve kültür özelliklerini yaratıcılık kavramı ile bir arada tartışmıştır.

Torrance vd. (1970), Singapur'da çeşitli ilkokullardan seçtikleri 1063 denekten oluşan 3.,4.ve 5. sınıf öğrencilerinden bir dil bilen ve iki dil bilen öğrencilerin yaratıcılık fonksiyonlarını araştırmışlardır. Bu öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme şekil testi A formunu uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda bir dil bilen çocukların, akıcılık ve esneklik yönünden, iki dil bilen çocuklardan daha üstün olduğu ($p<0.1$), fakat orijinallik ve açıklayıcılık yönünden iki dil bilenlerin bir dil bilenlere kıyasla daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık açıklayıcılık açısından .05 düzeyinde anlamlı, orijinallik açısından ise anlamlı çıkmamıştır (Akt. Öncü 1989: 55).

Barker (1978), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Rorchach Mürekkep Lekesi Testinin yaratıcılığı ölçme yönünden karşılaştırmasını yapmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıftan oluşan öğrencilere her iki testte uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki testin yaratıcılığı ölçme yönünden aralarında büyük bir ilişki olduğu ve iraksak düşünceyi ölçtüğü görülmüştür (Akt. Sungur, 1992: 180).

Çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmadan farklı olarak daha çok orta öğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İlköğretim çağında olan öğrencilerle yapılan çalışmaların ise sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, çalışmalarda eleştirel düşünme ve yaratıcılığın ayrı ayrı ele alındığı, her ikisinin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların ise pek bulunmadığı görülmektedir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

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

3.1. Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesi genellikle olumsuz bir anlam çağırıştır ve bir şeyin iyi olmayan yönlerini anlatırken kullanılır. Ancak eleştirel düşünme sadece olumsuzlukları ortaya çıkarma veya kötüleme değildir. Eleştirel düşünmeye ilişkin değişik anlayışlar söz konusudur. Normalde bir kişiye herhangi bir şeyi eleştirmesi istenildiğinde genellikle onun hep olumsuz yönleri ifade edilir. Oysaki eleştiri sadece olumsuz yönleri görmek demek değil, aynı zamanda o işin, durumun, kişinin, ürünün olumlu yönlerini de ortaya koymayı içerir (Akar, 2007: 8). Eleştirel düşünme, sanılanın aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmiyor. Eleştirel düşünmeden kasıt okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır (Kökdemir, 2003: 4).

Düşünme biçimleri içerisinde en çok tanım ve sınıflama ihtiyacı duyulan düşünme biçimi eleştirel düşünme olmuştur. Bu konu ile ilgili literatür tarandığında bilim adamlarının eleştirel düşünmeye farklı farklı anlam yükledikleri görülmektedir. Günümüz öğretim programlarında önemli yere sahip olan eleştirel düşünme Türkiye’de 1980’li yıllardan beri üzerinde çalışılan bir konudur (Demir, 2006: 156). Yeni öğretim programları ile de öğrencilerde kazandırılması istenen beceriler arasında yer almaktadır. Günümüz öğretim programlarında giderek önem kazanan bu kavramın çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. Buradan yola çıkılarak bu bölümde eleştirel düşünmenin farklı tanımlarına yer verilecektir.

APA’nın (1990) tanımına göre eleştirel düşünme becerileri; yorumları analiz etme, çıkarım yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme gibi bilişsel becerilerdir. APA’nın (1990) Delphi Projesi kapsamında yaptığı diğer bir tanıma göre eleştirel düşünme, ne yapılacağını ya da neye inanılacağını yansıtıcı bir şekilde değerlendirmektir (Facione, 1990: 3).

Facione’ye (1990) göre eleştirel düşünmenin çekirdeğinde bulunan bilişsel beceriler yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenlemedir. Bir başka tanıma göre eleştirel düşünme, akıl kullanarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu her gün duyduğumuz cümle ve ‘ses baytları’ kapsamında ayırt etme sürecidir. Bu süreç, mantık ve mantıksal inancı, net ve açık fikirli olmayı, kendin ya da başkaları hakkında soru sormayı ve öz düzenlemeyi içerir (Wood, 2002: 1).

Cüceloğlu (1999), ise eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır. Nickerson’a (2008) göre ise eleştirel düşünme rasyonelliğe dayalı bir düşünme biçimidir, diğer bir deyişle uygulamalı rasyonelliktir (Akt. Finn, 2011: 69). Eleştirel düşünme konusunda pek çok çalışması bulunan Ennis (1989) ise bu kavramı, bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili karar

verirken akla uygun (reasonable) ve derinlemesine (reflective) biçimde düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Vural ve Kutlu, 2004: 191). Bir başka ifadede eleştirel düşünme, ortaya atılan iddiaları değerlendirmeye gönüllü olma ve temelleri duygu ya da anekdotlara dayalı olmaktan ziyade iyi desteklenmiş neden ve kanıtlar üzerinde objektif bir değerlendirme yapma yeteneğidir (Finn, 2011: 70). Bir başka tanıma göre ise eleştirel düşünme zihni kullanmakla alakalı olan bilişsel aktivitelerdir. Cottrell'e (2005) göre, eleştirel düşünme dikkat, seçim yapma, yargılama gibi zihinsel süreçleri içeren aşağıdaki özellikleri içermektedir.

- Diğer insanların fikir ve durumlarını belirlemek,
- Karşıt fikirleri anlayabilme ve adil olarak kanıt sunabilmek,
- Doğru ya da yanlış varsayımları belirleyebilmek,
- Sistemli bir şekilde durumlar hakkında yansıtma yapabilmek,
- Kanıtlara dayalı olarak sonuçlar çıkarabilmek (Cottrell, 2005, 2).

Dewey ve bu konu hakkında çalışan diğer araştırmacılar da eleştirel düşünmeyi, bir başkasından pasif olarak bilgi edinme süreci olmak yerine, kendi kendinize bir şeyler hakkında düşündüğünüz, kendi kendinize sorular sorduğunuz ve kendi kendinize ilgili bilgilere ulaştığınız aktif bir süreç olarak ifade etmişlerdir (Fisher, 2001: 2). McKnown (1997), eleştirel düşünmenin var olan tanımlarından yola çıkarak eleştirel düşünmenin iki temel bileşeninin “muhakemeyi değerlendirme” ve “eleştirel düşünme çabası” olduğu sentezine ulaşmıştır (Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. Eleştirel Düşünmenin İki Temel Bileşeni (McKnown, 1997: 8)

Muhakemeyi Değerlendirme (ReasonAssessment)	Uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim.
Eleştirel Düşünme Çabası (Critical Spirit)	Eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi. Örneğin; mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler vs.

Ayrıca McKnown (1997), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eleştirel düşünme muhakemeye -akıl yürütmeye- dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir (Akt. Vural ve Kutlu, 2004:191).

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eleştirel düşünmenin farklı tanımları olmasına karşın, aşağı yukarı bütün tanımlarda, eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini vurguladığı söylenebilir (Aybek, 2006: 29). Bir başka deyişle eleştirel düşünme, sıradan, olağan düşünmeden farklıdır. Bu farklılıkları Demirci (2007) aşağıda ortaya koymuştur:

Olağan Düşünme

- Tahmin etme
- Tercih etme
- Gruplandırma
- İnanma
- Anlama
- Kavramları çağrıştırma
- Kanıtsız düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar alma

Eleştirel Düşünme

- Karar verme
- Değerlendirme
- Sınıflandırma
- Varsayma
- Mantıksal olarak anlama
- İlkeleri kavrama
- Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Kanıta dayalı kararlar alma

Tüm tanımların ortak noktaları gözden geçirilecek olursa eleştirel düşünmede geçen anahtar kelimelerin “aktiflik, amaçlılık, derinlemesine düşünme, odaklanma, gözlem, yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, bilgiyi kullanma, kalıp yargıları fark etme, analiz, değerlendirme, mantık, problem çözme ve empati” olduğu belirtilebilir (Akar, 2007: 12). Genel olarak eleştirel düşünmeyi tanımlayacak olursak, eleştirel düşünme ortaya atılan bir fikri analiz edebilme, fikir hakkında kanıtlar arama ve kanıtları açıklayabilme, fikirleri objektif ve bilinçli bir şekilde mantık çerçevesinde değerlendirme yapabilme yetisidir (Facione, 1990; Wood, 2002; Finn, 2011; Vural ve Kutlu, 2004). Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğu ve eleştirel düşünebilen bireyin özelliklerinin neler olduğudur. Bu becerilerin neler olduğuna aşağıda yer verilmiştir.

3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis’e ait olduğu söylenebilir. Fisher (1995), Robert Ennis’in eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlediğini belirtmiştir. Daha sonra Fisher (1995), Robert Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik on iki maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir:

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

12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher'a (1995) göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemlidir. "Ayırt etme", "kanıt", "yorum", "görüş" gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar.

Demirel (1999) ise eleştirel düşünmenin 5 ana kuralı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırmalıdır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
- Uygulanabilirlik: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünebilen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir (Akt. Akar, 2007: 15).

Henderson (1973) ise, eleştirel düşünme sürecinin aşağıda belirtilen becerileri içerdiğini belirtmektedir:

- Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır
- Hipotez (Denence) kurma: Probleme yönelik denenceler kurulur
- Bilgi Toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayklanır
- Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır
- Akıl yürütme: Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.
- Değerlendirme: Standartlar belirlenir, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hükümlere ulaşılır
- Uygulama: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır (Akt. Aybek, 2006: 27).

Argüden (2005) de eleştirel düşünme yeteneğinin aşağıdaki yedi adımda özetlemektedir:

- Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.

- İkinci adım, problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olup olmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.

- Üçüncü adım ise sunulan bilgiyi anlamak için teorik modeller hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.

- Dördüncü adım sunulan bilginin ve teorik modeli oluşturan kavramların açık tanımlarının tüm bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.

- Beşinci adım, sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilmek yeteneğidir. Bu beceri sunulanın ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini de sağlar.

• Altıncı adım, sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kriterleri konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.

• Yedinci adım ise kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından birisidir.

Kataoka vd. (1994) tarafından geliştirilen “Hemşirelik Kararları İçin Eleştirel Düşünme Modeli” nde eleştirel düşünme için gerekli tutumlar ve eleştirel düşünme standartlarını şu şekilde ifade etmektedirler:

• Eleştirel düşünme için gerekli tutumlar: Güven, bağımsızlık, sorumluluk, sabır, yaratıcılık, meraklılık.

• Eleştirel düşünme standartları: Açık olma, kararlı olma, özel olma, doğruluk, tutarlılık, ilgili olma, makul olma, dürüstlük, mantıklı olma, geniş düşünme, derin bakabilme, sonlandırma (Akt. Dil, 2001: 27–28).

Kurnaz’a (2007) göre ise, iyi yapılandırılmış bir eleştirel düşünme davranışın dört özelliğinin altını çizer:

• Problemleri tanımlama ve formüle etmenin yanı sıra, onları çözmek için değerlendirme yolları ve önermeler üretme yeteneğidir.

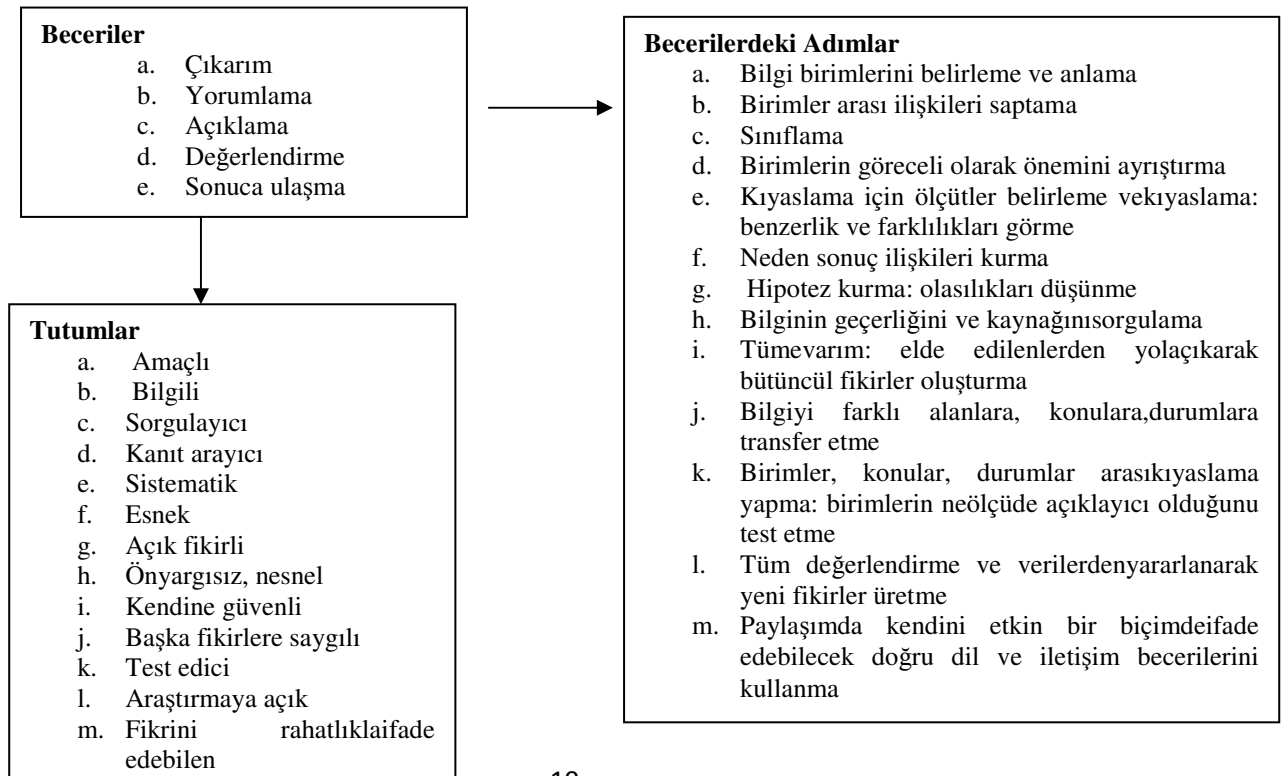
• Akıl yürütmedeki yanlış mantık ilişkilerini fark etmek ve tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme yöntemlerini fark etme ve kullanma yeteneğidir.

• Çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilgilerden akla uygun sonuçlar çıkarma ve bir sonucu akla uygun şekilde savunma yeteneğidir.

• Gerçekleri ve düşünceleri ayırt edebilme yeteneğidir.

Şekil 3.1.’de eleştirel düşünme bireyin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumları özetlenmiştir:

Şekil 3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar (Büyükkantarcıoğlu, 2006)



Şekil 3.1.'e göre eleştirel düşünme becerileri çıkarım, yorumlama, açıklama, değerlendirme ve sonuca ulaşmadır. Buna karşılık eleştirel düşünme tutumları; amaçlı olma, ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma, ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama, sistematik olma, sistemli düşünme, katı bir tutumdan çok esnek düşünme, her türlü görüşe açık olma, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, kendine güven duyma olarak sayılabilir. Eleştirel düşünme becerilerindeki adımlara bakıldığında problem çözmenin adımlarına benzediğini görmekteyiz. Bilgi birikimlerini anlama, ilişkileri saptama, sınıflama, becerileri önemlerine göre ayrıştırma, kıyaslama yapmak için ölçütler belirlemeyi içermektedir. Ayrıca neden sonuç ilişkilerini kurma, hipotezler geliştirme, bilginin geçerliğini ve kaynağın doğruluğunun sorgulama, tümevarım yöntemini kullanma, bilgiyi transfer etme, elde edilen bilginin ilgili konuyu ne derecede açıkladığını kontrol etme, verilerden hareketle yeni fikirler üretme, bu süreç içerisinde elde edilenleri paylaşabilmek için doğru dili seçme ve kullanma önemli beceri adımlarındandır (Akar, 2007: 16-17). Şekil 3.1. ile paralel şekilde uzmanlar da genel olarak eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde, özündedir. Facione (1990) bu altı beceriyi şu şekilde tanımlamıştır:

• Yorumlama (Interpretation): Çok çeşitli tecrübe, durum, veri, olay, yargı, gelenek, inanç, kural, prosedür ya da kriterin anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etme

• Analiz (Analysis): İnanç, yargı, tecrübe, sebep, bilgi ya da görüşleri belirtmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki amaçlanan ve aktüel olan çıkarımsal ilişkileri saptama.

• Değerlendirme (Evaluation): İfadelerin ya da bir kişinin algı, tecrübe, konum, yargı, inanç ya da görüşünün betimlenmesi ya da açıklanması gibi diğer sunumların güvenilirliğini değerlendirme; ifadeler, betimlemeler, sorular ya da diğer sunum türleri arasındaki aktüel ya da planlı çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirme.

• Çıkarım Yapma (Inference): Mantıklı sonuçlar elde etmek için gerekli olan unsurları saptama ve elde etme; varsayımlar ve hipotezler düzenleme; veri, ifade, prensip, kanıt, yargı, inanç, görüş, kavram, betimleme, sorular ya da diğer sunum türlerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili bilgi üzerinde düşünme.

• Açıklama (Explanation): Bir kişinin yaptığı muhakemenin sonuçlarını belirtme; bir kişinin sonuçları üzerine temellenen açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşüncelerin koşullarında yapılan muhakemeyi haklı çıkarma ve bir kişinin muhakemesini ikna edici argümanlar tarzında sunma.

• Öz Düzenleme (Self-Regulation): Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan unsurları ve sorgulama, doğrulama, onaylama ya da bir kişinin muhakemesini ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik bir bakışla kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle uygulayarak elde edilen sonuçları kendini bilerek gösterme.

Facione'nin (1990), bu tanımları yukarıda belirtilen tüm eleştirel düşünme becerilerini özetler niteliktedir. Eleştirel düşünme becerilerini kısaca açıkladıktan sonra, bu eleştirel düşünme becerilere sahip bireylerin genel olarak hangi özelliklere sahip olduklarından ve ne tür davranışlar sergilediklerinden bahsedilmesinde yarar görülmüş ve aşağıda bu bireylerin özellikleri kısaca ifade edilmeye çalışılmıştır.

3.3. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Yapılan literatür çalışmasına göre birçok düşünme biçiminde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin de kendine özgü bazı ortak özellikleri olduğu gözlenmiştir. Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini sürekli araştıran, nedenler arayan, açık fikirli, ön yargısız, dürüst, alçak gönüllü, konular hakkında net bir bakış açısına sahip olan mantıklı bireyler olarak tanımlamaktadırlar (Facione ve Facione,1996: 132). Norris ve Ennis (1989) ise eleştirel düşünen bireyin özelliklerini tez veya sorunun nasıl ifade edileceğini arayan, bilgi edinmeye çalışan, güvenilir kaynaklar arayan, içinde bulunduğu durumu açıklayan, orijinal düşünebilen, alternatif fikirler arayan, sürekli açık fikirli olan, fikirlerde kanıt ve kesinlik arayan, tüm eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen, sezgilere, bilginin seviyesine ve diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olan kimseler olduğu şeklinde özetlemektedirler.

Ferret (1997) de eleştirel düşünen bir öğrencinin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: Sürekli soru sorar, ifadeleri sürekli değerlendirir, meraklıdır, sorunlara yeni çözümler bulmaya çalışır, düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır, eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir, görüşlerini desteklemek için sürekli kanıtlar arar ve ilgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez. Beyer (1991) ise eleştirel düşünen bireyin davranışlarını bir sorunun ya da iddianın açık olarak ifade etme, diğer insanların kesin bir dil kullanılmasını isteme, düşünmeden hareket etmeme, çalışmalarını kontrol etme, azimli olma, iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma, ön bilgileri kullanma ve yeterli kanıt buluncaya kadar karardan şüphe duyma olarak ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle Wood (2002), ideal bir eleştirel düşünürü, açık görüşlü, saçma ya da kendi fikirlerine uymasa dahi tüm bakış açılarını ve fikirleri açıklamaya hazır ve hevesli kimse olarak tanımlamaktadır. Farklı düşünceler, eleştirel düşünürleri tehdit edemez çünkü onlar her zaman doğrunun peşindedirler. Ayrıca eleştirel düşünürler, sürekli soru sorarlar ve gerçek nerede gizleniyorsa onu oradan çıkarmak için tüm araçları kullanırlar.

Tüm bu ifadelerden yola çıkarak özetle diyebiliriz ki, eleştirel düşünebilen birey açık fikirli, orijinal fikirlere açık, meraklı, sürekli bilginin doğruluğunu sorgulayan, kesin kanıtlar arayan ve başkalarının fikir ve düşüncelerine saygılı olan her şeyden önce eleştirel düşünme eğilimine sahip kimselerdir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip bir birey davranışlarına da bu eğilimini yansıtacaktır. Bu bağlamda bir sonraki bölümde eleştirel düşünme eğilimi ve öneminden bahsedilecektir.

3.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Önemi

Eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi son dönemlerde üzerinde sıkça durulan konular arasında yer almakta ve insan hayatı ve eğitimdeki önemi giderek artmaktadır. Türkiye’de 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı konulardan birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Yaklaşım öğrencilerin, sorgulayarak, neyi niçin yaptığını farkına vararak yapması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır.

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, bireylere değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek düşünebilecek, sorgulayabilecek becerileri kazandırmaktır. Bireylerde bu becerilerin oluşması temel düşünmeyle ilgili kavramların kazandırılmasıyla mümkündür. Bu nedenle de sorgulayan, eleştirel düşünen, akli ve

bilimsel süreci benimseyen çağdaş vatandaşların yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Aybek, 2007: 42).

Ancak, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri genel olarak temel derslerin gerektirdiği becerili gerçekleştirmekte ancak neden yaptığı konusunda fikir yürütmekte ve eleştirel düşünmekte zorlanmaktadır. Bu durumu, Türk öğrencilerinin TIMSS gibi uluslararası çalışmalarda üst düzey düşünme becerisi ve sebep-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren sorularda düşük performans göstermesi de ortaya koymaktadır (International Student Achievement in Mathematics, 10.02.2009, Coşkun, 2009: 44).

Paul vd. (1990), yaptıkları bir çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin öğrencileri hakkında şikâyetleri dinlendiğinde ve bunlar ideal öğrencide aranılan niteliklerle karşılaştırıldığında, okullarda eksik olan ilk öğenin “düşünen öğrenciler ya da eleştirel düşünen öğrenciler” olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesi için fırsat yaratan bu araştırmaların bulguları ışığında, orta öğretim kurumlarında üst düzey becerileri gerektiren eleştirel düşünme eğiliminin kazanılmasını sağlayacak koşulların geliştirilmesi önem kazanmıştır (Akt. Coşkun, 2009: 44). Bu yüzden eleştirel düşünme eğiliminin açık bir tanımının yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

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

Facione (2007) eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimini farklı iki terim olarak ele almaktadır ve insanlarda eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğiliminin ayrı şeyler olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünmeye eğilimli olmak eleştirel becerilere sahip olduğu anlamına gelmeyeceği gibi eleştirel düşünme becerisine sahip olmak da eleştirel düşünmeye eğilimli olma anlamına gelmemektedir (Akt. Yang ve Chou, 2008: 683). Ennis (1985), Facione'nin (2007) bu yaklaşımından farklı olarak eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimini iç içe kavramlar olarak ele almaktadır. Ennis (1985) ise eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır ve eleştirel düşünmeyi yeteneklerden ve eğilimlerden oluşan bir terim olarak ifade etmektedir. Ennis "tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmadık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma"yı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır (Akt. Akbıyık ve Şerefoğlu, 2006: 92).

Kendi başına bir terim olmaya başlayan eleştirel düşünme eğilimi konusu gün geçtikçe önem kazandığında bu eğilimi ölçmeyi amaçlayan çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin neler olduğu, eleştirel düşünme eğilimini hangi boyutlarda ele aldığı konusuna bir sonraki başlığımızda yer verilmiştir.

3.5. Eleştirel Düşünme Eğiliminin Ölçülmesi

Eleştirel düşünme eğilimi kavramının kullanımı yaygınlaştıkça ve önemi arttıkça bireydeki bu eğilimin derecesinin ölçülmesi de önem kazanmıştır. Hem eleştirel düşünme eğilimi hem de becerisinin ölçülmesi amacıyla araştırmacılar tarafından farklı ölçme araçları geliştirilmiştir. Farklı zamanlarda geliştirilen bu ölçme araçlarının hedef grupları, ölçtüğü boyutlar ve özellikleri birbirinden farklıdır. Geliştirilen bu ölçeklerden ülkemizde en çok kullanılanları; Watson ve Glaser tarafından geliştirilen ve dokuzuncu sınıftan yetişkinliğe kadar olan kişilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçen Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi ve Facione tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen California Eleştirel Düşünme Becerisi Testidir. Ancak, her iki test de ilköğretim öğrencilerinin seviyelerine uygun değildir. İlköğretim ikinci kademe seviyesindeki öğrenciler için kullanılabilir ölçük ise, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçüğüdür (California Critical ThinkingDisposition Inventory, CCTDI).

Watson ve Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği, Goodwin Watson ve Edward M. Glaser tarafından geliştirilmiştir. Ortaöğretim birinci sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçük, eleştirel düşünmenin önemli boyutlarını içermekte ve ölçüğün maddeleri bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları benzer sorunları, durumları, tartışmaları ve yorumları kapsamaktadır. Bu ölçük aracı özellikle soru örnekleri ve ek bilgileri de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Aybek, 2006: 59-60). Test, iki paralel form şeklindedir ve beş alt testte toplam 80 çoktan seçmeli soruyu içermektedir. Alt testler çıkarım (Inference), varsayımların farkına varma (Recognition of Assumptions), tümdengelimle sonuç çıkarma (Deduction), yorumlama (Interpretation) ve argümanların değerlendirilmesi (Evaluation of Arguments) başlıklarını içerir (Watson ve Glaser, 2002: 3-15).

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ise, Amerikan Felsefe Derneği'nin 1990 yılında düzenlediği Delphi projesi sonucu, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında bireylerin eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için geliştirilmiştir (Laird, 2005: 4). Ölçek yedi alt maddeden oluşmaktadır: Doğruyu Arama, Açık Fikirlilik, Analitiklik, Sistematiçlik, Öz güven, Meraklılık ve Olgunluk. Facione tarafından geliştirilen ölçükte 75 madde vardır ve her bir alt ölçükte ortalama 9-12 madde yer almaktadır. 75 madde altılı likert tipindedir ve her bir madde "Kesinlikle Katılıyorum" dan "Kesinlikle Katılmıyorum" a kadar seçenekler içerir (Chaim vd., 2000: 3-4).

2003 yılında Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmış olan CCTDI, benzer eleştirel düşünme ölçüklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003: 71). Türkçeye uyarlanan ölçük, 51 maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .88'dir (Coşkun, 2009: 77). Ölçek, altı alt ölçükten oluşmaktadır. Bu alt ölçükler; Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiçlik alt ölçükleridir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005: 167-185) Eleştirel düşünme eğilimi düzeyi alt ölçüklerin toplamından oluşan puan ile belirlendiği için alt boyutların iç tutarlılık katsayıları dikkate alınmamıştır. Her madde için verilen puan esas alınmıştır ancak olumsuz olan 5., 6., 9., 11., 15., 18.,19., 20., 21., 22., 23., 25., 27., 28., 33., 36., 41., 43., 45., 47., 49. ve 50. maddeler ters yönde puanlanmıştır. Ölçekten en yüksek 306 (51x6), en düşük 51 (51x1) puan alınabilmektedir. Puanlama sonucunda 300'ün üzerinde puan alanların yüksek, 240-300 arasında puan alanların orta ve 240 puanın altında puan alanların ise

düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları kabul edilmektedir (Coşkun, 2009: 77).

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

3.6. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme konusunda yapılan çalışmalarda, Wallas'ın 1926 yılında ortaya koyduğu aşamalandırma eğitimciler ve teorisyenler tarafından genel bir kabul görmektedir. Wallas'ın yaratıcı düşünme aşamalarının detaylı açıklamalarına Armbrusster'in (1989) çalışmasından ulaşılabilmektedir. Bu dört aşamada yer alan zihinsel süreçler şu şekildedir:

1. Hazırlık aşamasında, problemin tanımlanması, verilerin toplanması, analizi, hipotezlerin sorgulanması, çözüm modelinin ve yapının ortaya konması süreçleri yer alır. Bu aşamada, yaratıcı etkinlikler için bir problemin önemli yönleri tanınmaya, öğrenilmeye başlanır. Özellikle bu problemle ilgili bilgiler canlandırılarak probleme ilişkin çeşitli hipotez ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir.

2. Kuluçka aşamasında fikirler adeta problem çözücünden bağımsız olarak gelişmektedir, fikirler mantıksal olarak problem üzerinde çalışır. Bu aşama Wallas ve diğer bazı araştırmacılara göre yaratıcı düşüncenin oluşumunda en önemli safhadır. Bu aşama, bilinçaltında birinci aşamanın tekrarına benzese de birey bilinçsiz olarak da olsa problem üzerine çeşitli fikir sentezleri yapmaktadır

3. Aydınlanma aşamasında çözüme ulaşılmaktadır. Bu aşama, çözümün aniden uyanması aşamasıdır. Bu an ilhamın geldiği ve problemi çözen fikrin bulunduğu andır. Bu aşama ilk iki aşamanın başarıya ulaştığının ani göstergesidir.

4. İspat aşamasında çözümler değerlendirilmiş olmalıdır. Hipotezler test edilmeli, ressam geri çekilmeli çalışmasını değerlendirmeli ve tekrardan çalışması üzerinde çalışmalıdır. Bu evrede eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme baskın olmalıdır.

Genel olarak, mantık, hafıza ve soyut düşünme gibi temel zihinsel süreçler birinci ve son aşamada baskın olmalıdır. Diğer zihinsel süreçler ikinci ve üçüncü aşamada baskın olmalıdır. İkinci ve üçüncü aşama özellikle yaratıcı problem çözme ve yaratıcı artistik anlatımlarda önemlidir (Akt. Russ, 1993: 3-4).

Erlendsson (1999) da yaratıcı düşünmeyi benzer şekilde dört aşama olarak ele almıştır:

1. Altyapı ya da Bilgi Birikimi: Başarılı bir yaratıcılık iyi bir araştırma ve bilgi toplamadan sonra elde edilir. Bu aşama, genel olarak yapılması gerekenler, çok fazla kitap okuma, çalışma arkadaşları ile diyalog içinde olma, profesyonel toplantılara katılma, problemle ilgili genel bilgilere ulaşmayı içerir.

2. Kuluçka Dönemi: Bu aşama genel olarak problemle hiç alakası olmayan bir etkinliğe katıldığında ortaya çıkar. Hatta uyurken ortaya çıkar. Bireyden bağımsız olarak bazı fikirler ortaya çıkmaya başlar.

3. Fikir Deneyimi: Bu aşama genel olarak çok eğlencelidir. Çözüm keşfedilmiştir. Birey, ikinci aşamadan üçüncü aşamaya geçerken çözüme yavaş yavaş ulaşır.

4. Değerlendirme ve Uygulama: Bu aşama en zor aşamadır ve büyük bir cesaret, özdisiplin ve azim gerektirir. Başarılı girişimciler hangi fikrin işe yarayıp yaramayacağını farkına varırlar ve işe yarar fikri geliştirirler. Karşılarına çıkan engeller karşısında hemen bırakmazlar. Genelde, en iyi fikirlerini geliştirirken birçok kez yanılırlar. Bu aşamanın diğer önemli bir noktası ise üçüncü aşamadan gelen fikirler üzerinde birçok kez çalışarak finale ulaştırmaktır (Akt. Kadayıfçı, 2008: 19).

Yenilmez ve Yolcu (2007) ise çalışmalarında yaratıcı düşünmeyi buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimi ve bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgu olarak tanımlamaktadırlar.

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

3.7. Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Yaratıcı düşünmeyi ele alan bazı kuramsal yaklaşımlar vardır. Bunlar: Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı, Gestalt Kuramları, Çağrışım Kuramları, Algısal Kuram, İnsancıl Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramıdır.

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

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, egoya hizmet eden bir gerileme ve nevrozların dışı vurumudur. Birey engellendiğinde, suçluluk duygusu taşıdığında, korkulara kapıldığında yaratıcılığı da engellenmiş olacaktır. Bu açıdan yaratıcılık ile temel süreçler arasındaki iliksi özellikle de seksüel dürtüler önemlidir. Yaratıcılığı biyolojik ve psikolojik özellikler açısından irdelemektedirler. Yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltı süreçlerdir. Psikoanalitik kuramı diğerlerinden ayıran en önemli fark bireyin içsel süreçlerine önem vermesidir. Bireyin arzuları, istekleri, çatışmaları ve çabaları ile ilgilenmektedir (Yavuzer, 1996: 87).

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

Çağrışimsal yaklaşımı benimseyen Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır. Ona göre yaratıcılık düzeyi onun çağrışimsal hiyerarşisine bağlıdır. Yaratıcı kişiler, ırsak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmadır. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin “olumlu rastlantı”, “benzerlik” yollarıyla oluşabilir (San, 2007: 22).

Çağrışım kuramının temelleri Hume ve J. S. Mill'e dek geriye gider. Onlara göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu

çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Mednick'e göre bireyler yaratıcılıkta farklıdır (Sungur, 1992: 36). Yaratıcı kişiler, ırsak düşünceye daha fazla ulaşabilirler. Yaratıcılık, belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak yeni birleşimler oluşturmaktır. Yaratıcılık sürecinin tanımına dayanarak yaratıcı çözümlerin "olumlu rastlantı", "benzerlik" yollarıyla oluşabilir. Ernest Schachtel'in geliştirdiği yaratıcı süreç kuramına göre yaratıcılık, güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (San, 2007: 22).

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

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

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

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

Yaratıcı Düşünme Kuramları, hem yaratıcı düşünme hem de yaratıcılık kavramını geniş bir perspektifte açıklamışlardır. Bu noktada yaratıcılık kavramını farklı tanımlarına yer vermekte fayda görülmektedir.

3.8. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının bazı Batı dillerindeki karşılığı 'kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' sözcüğünden gelir. Bu sözcük, 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır; devingen, dirik (dinamik) bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San ve Güleriyüz, 2004: 1).

Yaratıcılık son yıllarda üzerinde sıkça düşünülen ve ilgi çeken önemli konulardan biridir. Okullarda ezberci eğitimin yaratıcılığı öldürdüğü savunulurken, okulların yaratıcılığı ön plana çıkarması ve yaratıcılığı geliştirmesi beklenmektedir. Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli yeri olan yaratıcılık, her bireyde olan ve insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek, her alanı içine alan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimidir (Bacak, 2008: 30).

San ve Gülyüz (2004) ise yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak ön kabullerini şöyle ortaya koymaktadır;

1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.

2. Yaratıcı sayılmak için dahi olmak gerekli değildir.

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

Bir başka ifadeye göre yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın bir ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşı içinde vardır. Günlük ortamlarda ve insan çabasının olduğu her yerde olabilir. Geleneksel olarak sanat, dans, tiyatro, edebiyat, iç dekorasyon, şehir planlaması ve mimarlıkla bağlantılıdır. Gerçekte bilim, iş dünyası, hukuk, tıp, mühendislik, liderlik ve hatta ebeveynlikte de yaratıcılık gerekmektedir (Rein ve Rein, 2000, Akt. Kara, 2007: 7). Yaratıcılık varolan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyene yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır (Rıza, 2000: 6).

Torrance (1965) ise yaratıcılığı aşağıda belirtildiği gibi düzey düzey ele almaktadır:

• **Anlamlı Yaratıcılık:** Öğrencilerin doğal çizimlerinde olduğu gibi, ürünlerin kalitesinin, orijinalliğinin ve becerilerin birbirlerinden bağımsız olduğu yaratıcılık türüdür. Yani ortaya konan ürün, öne çıkan yönü ile değer kazanır.

• **Üretken Yaratıcılık:** Ürünler için teknikler geliştirmek, esnek kontrol ve sınırlama eğiliminin olduğu artistik ve bilimsel ürünlerdir. Daha çok güzel sanat dallarında ortaya konan ürünleri kapsar.

• **Özgün Yaratıcılık:** Materyal, metot ve tekniklerle ortaya çıkan becerilere sahip mucitler, araştırmacılar ve kâşiflerin yaratıcılıklarıdır. Bilim adamları ve yaşanan döneme damgasını vuran insanları kapsar. Çünkü bu insanlar, çağdaşlarından farklı özelliklere sahiptirler ve bunu eserleriyle ortaya koyarlar.

• **Yenilikçi Yaratıcılık:** Kavramsal becerileri içeren değişikliklerle gelişimdir. Bu düzeydeki yaratıcılık, başarıya veya başarısızlığa önem vermeden yeni ürünler ortaya koyma çabasını gösterenlerde görülür.

• **Buluşçu Yaratıcılık:** Yeni gelişmeler etrafında üstlenilen ve tamamen yeni olan prensiplerdir. Newton, Einstein, Galileo, Madam Curie gibi, kimsenin göremediğini görebilen ve yaptıklarıyla büyük etkileri olan kişilerde görülen yaratıcılık düzeyidir (Akt. Yaman, 2003: 70-71).

Özetle diyebiliriz ki bir insan davranışı niteliğini ifade eden yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar çoğunlukla yaratıcı düşüncüyü üretme süreci, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcılığa çevrenin etkisi ve yaratıcı ürün faktörlerinin birini veya birkaçını vurgulamaktadır. Birbirinden farklı birçok yaratıcılık tanımı olsa da bu tanımların her birinde ortak olarak "kullanışlı yeni fikirler veya ürünler ortaya koyma" düşüncesi üzerine vurgu bulunmaktadır (Harris, 1998: 1).

3.9. Yaratıcılık Süreci ve Basamakları

Yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin sistemli ve organize olmuş bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. San'a (1985) göre yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Starko'ya (2001) göre yaratıcı düşünme süreci hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlanma evresi ve doğrulama evresi olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Akt. Demirci, 2007: 66–67).

• **Hazırlık Evresi:** Hazırlık aşamasında, problemin tanımlanması, verilerin toplanması, analizi, hipotezlerin sorgulanması, çözüm modelinin ve yapının ortaya konması süreçleri yer alır. Bu aşamada, yaratıcı etkinlikler için bir problemin önemli yönleri tanınmaya, öğrenilmeye başlanır. Özellikle bu problemle ilgili bilgiler canlandırılarak probleme ilişkin çeşitli hipotez ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir (Uysal, 2009: 79)

Bu evrede problem hakkındaki fikirleri canlandırılarak hipotezler ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir. Böylece problem ortaya konur ve detaylı bir şekilde tanımlanır. Hazırlık aşamasında sorun açıklanır, tanımlanır, gerekli veriler toplanır, mevcut materyal gözden geçirilir. Ayrıca, bu aşamada birey çözüm için gerekenleri inceler, sorunun değişik boyutları ve daha önceki çözüm önerileri ile aşına olur. Kısaca bu aşamada birey sorun hakkında detaylı bilgi toplar.

• **Kuluçka Evresi:** Kuluçka evresinde sorundan çıkarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalarca sürebileceği gibi haftalarca ya da yıllarca sürebilir. Bu arada dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyuşsal algılama ile yetiler çalışır. Kuluçka evresinde birey, sorun hakkında bilinçli düşünmez. Bu sırada birey diğer etkinliklere dalarken, bireyin akli problemi düşünmeye devam eder. Bu evrede birey, değişik düşünce ve fikirleri birleştirmiş, problemi tanımlamış ve çözümler üretmeye başlamıştır. Bu evre bireyin problem çözmek için hiçbir şey yapmadığı evre olarak değerlendirilir (Demirci, 2007, 66–67).

Bu aşama Wallas ve diğer bazı araştırmacılara göre yaratıcı düşüncenin oluşumunda en önemli safhadır. Bu aşama, bilinçaltında birinci aşamanın tekrarına benzese de birey bilinçsiz olarak da olsa problem üzerine çeşitli fikir sentezleri yapmaktadır (Uysal, 2009: 80).

• **Aydınlanma Evresi:** Bu evrede fikirler, duygular, düşünceler birden bire birbirine uyar ve çözüm açık seçik olarak ortaya çıkar. Çözüm için gerekli olan düşüncenin aniden ortaya çıktığı bu aşama “aydınlanma” ya da “kavrama” olarak da adlandırılır. Bu aşamaya beyin sürekli problemle meşguldür ve birden bire fikrin doğuşu hazırlanır. Bu evre durup dururken gerçekleşen bir evre değildir. Düşünce ortaya çıkıncaya kadar uzun bir süreç geçer. Ancak buluşlar anidir (Demirci, 2007: 66–67).

Bu aşama, çözümün aniden uyanması aşamasıdır. Bu an ilhamın geldiği ve problemi çözen fikrin bulunduğu andır. Bu aşama ilk iki aşamanın başarıya ulaştığının ani göstergesidir. İspat, yaratıcı düşünmenin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada çözümün geçerliliği bilinçli bir şekilde gerçeğe ve problemin gereklerine karşı test edilir (Russ, 1993: 3).

• **Doğrulama Evresi:** Bu evrede problemin çözümü uygunluk, pratiklik geçerlilik bakımından kontrol edilir. Mantıklı düşünmenin devreye girdiği ve fikirlerin daha ayrıntılı hale getirildiği bu evre “doğrulama” ya da “gerçekleme” olarak da bilinir. Düşüncelerdeki zayıflıklar belirlenir ve çözümü uygulamak için gereken durumlarda

bazı değişiklikler yapılır (Starko, 2001, Akt. Demirci, 2007: 66-67). Daha açık bir ifadeyle, birey bu aşamada aydınlanma aşamasının ihtiyacı sağlayıp sağlamadığını ve hazırlık aşamasında tanımlanan ölçütlerin istenilenleri çıkarıp çıkarmadığını göstermek için etkinlikleri tamamlar, sonucun belirginleşmesini sağlar. Hazırlık ve doğrulama aşamaları sol beyindeki A ve B çeyreklerinin etkinliklerinde, kuluçka ve aydınlanma aşamaları ise sağ beyin D ve C çeyreklerinin etkinliklerinde gerçekleşir (Proctor, 1999: 192).

Yavuzer (1994), Rawlinson (1995), Duffy (1998), Yıldırım (1998), Bentley (1999) yaratıcı düşünme sürecini benzer şekilde aşamalı biçimde yapılandırmışlardır:

- Tanıma aşaması (Merak): Çocukların dikkati uyanıktır ve daha fazlasını öğrenmek istemektedirler. Problem belirlenip, tanımlanır ve önemli yerleri belirlenir.

- Hazırlık aşaması (Keşif): Çocuklar nesnelere, olayları, düşünceleri aktif bir şekilde gözetleyerek problemin çözümüne ilişkin bilgileri ve malzemeleri toplar.

- Kuluçka aşaması (Oyun): Çocuklar bu aşamada başka işler ve sonuçlar üzerinde düşünürken zihinleri diğer yandan sorun için çalışmaya devam eder. Bu aşama biraz durgun geçmektedir.

- İçer Doğu aşaması (Yaratıcılık): Sorunun çözümündeki düşüncenin ani olarak ortaya çıktığı aşamadır. Çocuk materyal ve problemle ilgili yeni yaklaşımlar ve olağanüstü keşifler yapar.

- Değerlendirme aşaması (Çözüm Getirme): Bir önceki aşamada ortaya konan fikirler analiz edilmektedir. Bu aşamada çözümün yeterli ve geçerli olup olmadığı ortaya konulur (Akt. Biber, 2006: 74).

Taylor (1959) ise aşağıda sıralandığı gibi beş yaratıcılık düzeyi ortaya koymaktadır. Bunlar:

- Bireyde orijinal olan anlatımsal yaratıcılık: Bu düzeyde ürünün kalitesi söz konusu değildir. Yalnızca kişinin gösterisi önemlidir.

- Geliştirilen ve kontrol edilen yeteneklerin ve yatkınlıkların devreye sokulmasını gerektiren üretici yaratıcılık: Yaptığı şey diğerlerinin yaptıklarına kıyasla gerçekten orijinal olmasa bile kişi böylece davranışın bir üst aşamasına ulaşır.

- Yeni ilişkilerin algılanması ile nitelenen buluşçu yaratıcılık, daha önce kazanılmış tecrübenin orijinal kullanımı olarak tanımlanabilir.

- Daha üst bir aşama olan yenilikçi yaratıcılık, yüksek bir soyutlama kapasitesini gerektirir ve genellikle ilerlemenin üretici bir dönüşümüne dayanır.

- Son olarak en iyi hazırlanmış olan, su yüzüne çıkan yaratıcılık, tamamen yeni temel prensipler anlayışına denk düşer (Akt. Atkinci, 2001: 35).

Duffy (1998) ise yaratıcılık süreci boyunca sürekli motivasyon gerektiğini belirtmektedir. Yaratıcı öğrenciler kendilerini motive edebilmekte ve kendi içsel hedeflerini belirleyebilmektedirler. Zihninde oluşturduğu hipotezi nasıl test edeceğine güdülenmektedir (Akt. Çetingöz, 2002: 11).

Yukarıda görüldüğü üzere birçok araştırmacı tarafından yaratıcılık süreci çeşitli basamaklara ya da aşamalara ayrılarak ifade edilmiştir. Haris (1959) de yaratıcılık sürecini altıya ayırmaktadır:

- Gereksinmeyi gerçekleştirme,
- Bilgi toplama,
- Etraflıca bir konu üzerinde düşünme,
- Çözümler hayal etme,
- Gerçekliğini tespit etme,
- Düşünceleri işleme çevirme (Akt. Korkmaz, 2002: 15).

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

3.10. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

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

- Başarılidir ve başarısını hayale değil, gerçeğe dayandırmaktadır.
- Yargılar ve değer eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır.
- Duygu ve heyecanlara açıktır.
- Bağımsız ve özerktir.
- Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi taşır, kendini disipline edebilme, dayanıklılık, yüksek üretim gücüne sahip olma özellikleri vardır.
- Baskı ve mekanizmasını geri iticidir.
- Liderdir ve kişisel girişimlerde bulunur. Öz kanıtlama gereksinimi içindedir.
- Çok yönlüdür, ilgileri çeşitlidir.
- İçeride dönük olduğu kadar, sosyal yönden duyarlıdır, ancak bu değerlerin kendisini etkilemesine izin vermez.
- Eleştiricidir, kendi yaratıcılığının farkındadır.
- Duygulara ve heyecanlara açıktır. Sezgileri güçlüdür. Psikolojiye yatkındır, diğer kişileri etkileme gücüne sahiptir.
- O anda olana ve oluşana açık olabilmeye yapıcı yaratıcılığın önemli bir koşulu olmaktadır.
- Değerlendirici yargı kaynağı kendi içindedir. Kendisi için yaratır.

Lyman' a (1989) göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli başlı kişilik özellikleri:

- Yaratıcı insanlar cesurdurlar, öz güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler: Yaratıcı bireyler, çevrelerindeki olayları tek yönlü değil, birçok değişik yönleri ile ele almaya severler. Bu nedenle, yaratıcı kişiler hata yapmaktan, diğer insanlardan farklı düşünmekten veya herhangi bir karşılaşmada kaybetmekten korkmazlar.

- Yaratıcı bireyler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler: Yaratıcı kişilerin fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir. Bir başka anlatımla bu insanlar devamlı hareket hâlindeyler. Çünkü yaratıcı bireyler hırslı, başarı ile motive olan ve daima çok çalışan bir yapıya sahiptir. Yaratıcı bireyler, bunun yanında enerjilerini tamamen düşündükleri veya yaptıkları işler üzerinde yoğunlaştırırlar. Bu nedenle bu kişiler, çeşitli fikirler içinde boğulurcasına bir sonuca ulaşmaya kadar da dinlenmeden çalışırlar.

- Yaratıcı kişiler istekli ve idealisttirler: Yaratıcı bireyler hayattaki amaçları konusunda çok duyarlı ve hassastırlar. Bu nedenle, bu kişiler, hayatta yapılması gereken

çok şey olduğunu düşünürler. Devamlı olarak yapmak istediklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan zamanın yetersizliğinden şikâyet ederler. Çünkü yaratıcı kişiler sürekli olarak ileriye görme çabasında olan kimselerdir. Bu nedenle her olay veya probleme ilerleme yolunda asla kaçırılmaması gereken fırsat gözüyle bakarlar.

• Yaratıcı bireyler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler: Yaratıcı bireyler adeta bir çocuk gibidirler. Çevrelerinde olup biten her şeye karşı aşırı meraklılardır. Bu nedenle, bu bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları, bir oyun havası içinde irdelemeyi, fikirler ile oynamayı ve olaylar arasındaki ilişkileri bir neden sonuç ilişkisi ile kavramayı tercih ederler.

• Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler: Bu nedenle bu kişiler, seyahat, gezinti ve yeni yerler görme konusunda isteklidirler. Çünkü yaratıcı bireyler, kendi iç dünyalarını ve kendileri dışında var olan dış dünyayı anlamak, keşfetmek ve kontrol etmek için sürekli bir çaba içindedirler.

• Yaratıcı bireyler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı tercih ederler: Yaratıcı kişilerin düşünmek, problem çözmek veya bir şey üretmek için yalnız başına olaylar üzerinde kafa yormalarına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, bu kişiler bağımsız olmayı ve kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Bu nedenle yaratıcı bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilme, başkalarının düşünce ve fikirlerini eleştirebilme ve herhangi bir mücadelede de tek başına kalabilmeyi başarabilme gibi yetenekleri daha fazla gelişmiştir (Akt. Saban, 2000: 120-121).

Özetle diyebiliriz ki sıradan olmayan, tabulara, alışla gelmiş hareketlere, düşüncelere uyma zorunluluğu hissetmeyen, etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli, sorunların kaynağını bulabilecek kadar zeki, sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahip kişileri yaratıcı olarak nitelendirebiliriz. Bunların yanı sıra yaratıcı kişilerin sahip olduğu 5 özellik pratik zeka, sınırlandırılmamış bakış açısı, ön yargılardan arınmış olmak, problem çözme yeteneği, sınırlandırılmamış hayaller olarak sayılabilir. Yaratıcı insanların en belirgin özelliklerinden bir diğeri ise yanlış yapmaktan korkmamaları, akıllarına geleni denemekten çekinmemeleridir (Açıkgöz, 2003: 5).

4.YÖNTEM

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

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırma, tarama modelinde ve betimseldir. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar (Büyüköztürk, 2010: 5). Araştırma yürütüleceği ortam açısından ele alındığında ise “korelasyon türü ilişkisel tarama” çalışması niteliği taşımaktadır. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2009: 82).

Çalışmadaki bağımlı değişkenler; sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimleridir. Bağımsız değişkenler ise; öğrencilerin cinsiyetleri, baba eğitim durumları, anne eğitim durumları ve aile gelir düzeyleridir. Bu bağımsız değişkenlerin öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği düşünüldüğü için çalışmada kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evrenden tesadüfî olarak seçilen 265 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin 152’si (%57,4) kız öğrenci ve 113’ü (%42,6) erkek öğrencidir. Örnekleimde baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrenci yoktur. Baba eğitim durumu; ilkokul mezunu olan öğrenci sayısı 113 (%42,6), ortaokul mezunu olan öğrenci sayısı 57 (%21,5), lise mezunu olan öğrenci sayısı 51 (%19,2), lisans mezunu olan öğrenci sayısı 36 (%13,6) ve yüksek lisans- doktora mezunu olan öğrenci sayısı 8 dir (%3). Öğrencilerin annelerinin 32’ si (%12,1) okuryazar değildir. Öğrencilerin annelerinin 145’i (%54,7) ilkokul mezunu, 39’u (%14,7) ortaokul mezunu, 33’ü (%12,5) lise mezunu, 13’ü (%4,9) lisans mezunu ve 3’ü (%1,1) yüksek lisans- doktora mezunudur. Öğrencilerin 53’ ünün (%20) aile gelir düzeyi 0-500 TL arasında; 85’inin (%32,1) 501- 1000 TL arasında, 56’sının (%21,1) 1001-1500 TL arasında, 35’inin (%13,2) 1501-2000 TL arasında, 20’ sinin (%7,5) 2001-2500 TL arasında ve 16’sının (% 6,0) 2501 TL ve üstüdür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Ne Kadar Yaratıcısınız?” "How Creative Are You?" ölçeği ve “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CCDTI)” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak öğrencilere ait kişisel bilgiler “Kişisel Bigi Formu” ile toplanmıştır (Ek-2).

Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ne Kadar Yaratıcısınız?” "How Creative Are You?" yaratıcılık ölçeği,

bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanmış ve ölçekte 50 madde bulunmaktadır (Ek-4). Ölçek, kesinlikle katılıyorum (-2), katılıyorum (-1), kararsızım (0), katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılmıyorum (2) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçekteki maddelerden elde edilen puanların toplanması ile ölçeği yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmiştir. Ölçek puanları 100 ila 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ila 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ila 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ila -20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ila -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir. Bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach alfa değeri .31 bulunmuştur. Ancak, Çoban (1999) tarafından ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.95 bulunmuş olması ve Gülel'in (2006) yüksek lisans tezi çalışmasında Cronbach alfa değerini .85 bulmuş olması nedeni ile ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Amerikan Felsefe Derneği'nin 1990 yılında düzenlediği Delphi projesi sonucu, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilmiş ve 2003 yılında Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek-3). Ölçek, benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003: 71). Türkçeye uyarlanan ölçek, 51 maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .88'dir (Coşkun, 2009: 77). Ölçek, altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiçlik alt ölçekleridir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005: 168). Eleştirel düşünme eğilimi düzeyi alt ölçeklerin toplamından oluşan puan ile belirlenmiştir. Her madde için verilen puan esas alınmıştır ancak olumsuz olan 5., 6., 9., 11., 15., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 25., 27., 28., 33., 36., 41., 43., 45., 47., 49. ve 50. maddeler ters yönde puanlanmıştır. Ölçekten en yüksek 306, en düşük 51 puan alınabilmektedir (Coşkun, 2009: 77). Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir. Orjinal ölçek 7 boyuttan oluştuğu için, Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) bu değerlerin sırasıyla 280 (40 x 7) ve 350 (50 x 7) olduğunu söylemektedir (Akt. Kökdemir, 2003: 84). Bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri .82 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili veriler, "Ne Kadar Yarattınız?" ölçeği ve "California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin" Kahramanmaraş merkez ilçesi ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 265 sekizinci sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından uygulanması ile toplanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi ve Yorumu

Verilerin analizinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılıklarının cinsiyete, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna ve aile gelir düzeyine göre incelenmesi dikkate alınmıştır. Ayrıca, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler; SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çözümlene sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Anketlerin çözümlenmesinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik uygulanan analiz bulgularına yer verilmiştir.

5.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ortalama eleştirel düşünme eğilim düzeyine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi	f	%
Düşük	248	93.6
Orta	17	6.4
Yüksek	0	0.0
Toplam	265	100.0

Tablo 5.1’den anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan 265 sekizinci sınıf öğrencisi örnekleminin %93.6’sı düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %6.4’ü orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahipken yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci yoktur. Buna göre, örneklemdaki sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 5.2 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	152	206.96	28.02	263	4.74	.000
Erkek	113	191.78	22.31			

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(263)=4.74$, $p<.01$. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Buna göre, kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ($\bar{x} = 206.96$), erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ($\bar{x} = 191.78$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

5.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.3'te gösterilmiştir.

Tablo 5.3 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
(1) Okuryazar değil	-	-	-	Gruplar Arası	8451.696	3	2817.232	4.065	.008	2-3
(2) İlkokul mezunu	113	205.5575	24.03864		Gruplar içi	180872.5	261	692.998		
(3) Ortaokul mezunu	57	191.6842	26.29853	Toplam	189324.2	264				3-5
(4) Lise Mezunu	51	196.6275	30.40524							
(5) Lisans-Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	44	203.3864	26.93594							
Toplam	265	200.4943	26.77942							

Tablo 5.3. incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir, $F(3-261) = 4.065$, $p < .05$. Başka bir deyişle öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim durumu ilkökul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 205.5575$) baba eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x} = 191.6842$) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x} = 196.6275$) daha yüksektir.

LSD testinden elde edilen diğer bir bulgu ise babası lisans-yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 203.3864$) babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x} = 191.6842$) daha yüksektir. Buna göre, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden ve babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır. Aynı şekilde, babası lisans mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır.

5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.4' te gösterilmiştir.

Tablo 5.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
(1) Okuryazar değil	32	201.2813	20.40752	Gruplar Arası	4040.404	3	1346.801	1.897	.130
(2) İlkokul mezunu	145	203.5103	24.75017	Gruplar içi	185283.8	261	709.900		
(3) Ortaokul mezunu	39	197.2051	32.06259	Toplam	189324.2	264			
(4) Lise -Lisans- Y.Lisans- Doktora Mezunu	49	193.6735	30.65221						
Toplam	265	4.2264	26.77942						

Tablo 5.4' teki bulgular incelendiğinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $F(3, 261) = 1.897, p > .05$.

5.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin aile gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Aile Gelir Düzey Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Aile Gelir Düzeyi Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
(1) 0-500	53	202.2264	25.31771	Gruplar Arası	4177.005	4	1044.251	1.466	.213
(2) 501-1000	84	202.6429	26.79986	Gruplar içi	185147.2	260	712.105		
(3) 1001-1500	56	195.6250	23.79577	Toplam	189324.2	264			
(4) 1501-2000	35	206.3143	30.89524						
(5) 2001 ve üstü	37	195.0000	28.18885						
Toplam	265	200.4943	26.77942						

Tablo 5.5'teki bulgular incelendiğinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(4, 260) = 1.466$, $p > .05$.

5.6. Öğrencilerin Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ortalama yaratıcılık düzeylerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5.6' da gösterilmiştir.

Tablo 5.6. Öğrencilerin Ortalama Yaratıcılık Düzeylerine Göre Dağılımı

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Çok yaratıcı	0	0.0
Yaratıcı	0	0.0
Orta Derece Yaratıcı	0	0.0
Düşük Derece Yaratıcı	23	8.7
Yaratıcı Değil	243	91.3
Toplam	265	100.0

Tablo 5.6'ya göre, araştırmaya katılan 265 sekizinci sınıf öğrencisi örnekleminin %8.7'si düşük düzeyde yaratıcılığa sahipken %91.3 ise yaratıcılığa sahip değildir. Buna göre, örneklemdaki sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı olmadığı görülmektedir. Ayrıca grupta çok yaratıcı, yaratıcı ve orta derecede yaratıcı öğrenci bulunmamaktadır.

5.7. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Test Bulguları

Öğrencilerin yaratıcılıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 5.7'de gösterilmiştir.

Tablo 5.7. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	152	6.38	10.87	263	4.04	.000
Erkek	113	1.33	8.84			

Tablo 5.7’de görüldüğü gibi sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(263)= 4.04$, $p< .01$. Buna göre, kız öğrencilerin yaratıcılıkları ($\bar{X} = 6.38$), erkek öğrencilerin yaratıcılıklarına ($\bar{X} = 1.33$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

5.8. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin yaratıcılıklarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.8’de gösterilmiştir.

Tablo 5.8 Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
(1) Okuryazar değil	-	-	-	Gruplar Arası	811.060	3	270.353	2.568	.06
(2) İlkokul mezunu	113	3.7080	10.45542	Gruplar içi	27475.355	261	105.270		
(3) Ortaokul mezunu	57	2.8421	10.43652	Toplam	28286.415	264			
(4) Lise Mezunu	51	7.7451	10.28561						
(5) Lisans-Y.Lisans-Doktora Mezunu	44	3.2727	9.45335						
Toplam	265	4.2264	10.35111						

Tablo 5.8’ deki bulgular incelendiğinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, $F(3, 261)= 2.568$, $p>.05$.

5.9. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin yaratıcılıklarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 5.9 Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
(1) Okuryazar değil	32	.8750	8.92170	Gruplar Arası	638.446	3	212.815	2.009	.113
(2) İlkokul mezunu	145	5.2621	11.04726	Gruplar içi	27647.969	261	105.931		
(3) Ortaokul mezunu	39	4.9487	10.39724	Toplam	28286.415	264			
(4) Lise –Lisans- Y.Lisans- Doktora Mezunu	49	2.7755	8.53733						
Toplam	265	4.2264	10.35111						

Tablo 5.9’ daki bulgular incelendiğinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $F(3,261)=2.009$, $p>.05$.

5.10. Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Öğrencilerin yaratıcılıklarının aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının aile gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5.10’ da gösterilmiştir.

Tablo 5.10 Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Aile Gelir Düzey Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Aile Gelir Düzeyi Durumu	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
(1) 0-500	53	5.0566	9.94488	Gruplar Arası	318.049	4	79.512	.739	.566
(2) 501-1000	84	3.6548	10.17378	Gruplar içi	27968.366	260	107.571		
(3) 1001-1500	56	2.9107	10.26783	Toplam	28286.415	264			
(4) 1501-2000	35	6.3429	10.23530						
(5) 2001ve üstü	37	4.3243	11.63580						
Toplam	265	4.2264	10.35111						

Tablo 5.10’daki bulgular incelendiğinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıkları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $F(4, 260)=.739$, $p>.05$.

5.11. Öğrencilerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

Öğrencilerin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu Tablo 5.11’de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. Öğrencilerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

		Yaratıcılık	Eleştirel düşünme Eğilimi
Yaratıcılık	Pearson Korelasyonu	1	.325
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	265	265
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Pearson Korelasyonu	.325	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	265	265

Tablo 5.11’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.325$, $p<.001$. Buna göre, öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin aynı yönde beraberce artıp azalma göstereceği düşünülebilir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna ve aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar ve tartışmalar aşağıda verilmiştir.

Sonuç

Öğrencilerin Ortalama Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin %93.6'sı düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %6.4'ü orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Buna göre, örneklemdaki öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğucakgrupta eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrenci olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin cinsiyetleri eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemektedir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin baba eğitim durumu eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemektedir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden ve babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır. Aynı şekilde, babası lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır. Öğrencilerinin anne eğitim durumu ise eleştirel düşünme eğilimlerini etkilememektedir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin aile gelir düzeyinin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Ortalama Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 265 8. sınıf öğrencisi örnekleminin %8.7'si düşük düzeyde yaratıcılığa sahipken %91.3 ise yaratıcılığa sahip değildir. Buna göre, örneklemdaki sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çok yaratıcı, yaratıcı ve orta düzeyde yaratıcı öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerinin cinsiyetleri yaratıcılıkları etkilemektedir. Kız öğrencilerin yaratıcılıkları erkek öğrencilerin yaratıcılıklarından daha yüksektir.

Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin baba ve anne eğitim durumlarının öğrencilerin yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin aile gelir düzeyinin öğrencilerin yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri aynı yönde beraberce değişim göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ortalama eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında okullarda yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş olmasına rağmen öğretmenlerin ezberci ve geleneksel eğitim anlayışında ısrar etmeleri olduğu düşünülebilir. Ayrıca, evde ve okulda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıcı, motive edici etkinliklere çok fazla yer verilmediği düşünülebilir. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, Şengül ve Üstündağ (2009), çalışmalarında, fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Eşer vd. (2007), Bulut vd. (2009), Türnüklü ve Yeşildere (2005), Tümkaya (2011), Beşoluk ve Önder (2010), Yenice (2011), Ip vd.,(2000), Cohen (2010) araştırmalarında aynı şekilde örneklemin eleştirel düşünme eğilim puanlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunun aksine Wangensteen vd., (2010) ve Fernandez (2010) ise örneklemin eleştirel düşünme eğilim puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2009) ve Lewis (2012) ise, araştırmalarında örneklemin eleştirel düşünme eğilim puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren etkinliklere kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha aktif olarak katılmaları ve erkek öğrencilerin daha çok psikomotor becerileri gerektiren etkinliklerde aktif olmaları bu durumun

nedenleri arasında gösterilebilir. Araştırma sonucuyla benzer nitelikte, Tümçaya (2011), çalışmasında cinsiyete göre fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında analitiklik alt ölçeğinde kız öğrenciler, lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Godzky (2008), çalışmasında Birleşik Devletlerinde yöneticilik görevi yapanların eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın var olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde, Beşoluk ve Önder (2010), çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimi puanlarını karşılaştırdığında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırmanın aksine, Chain vd. (2000), Yenice (2011), Korkmaz (2009), Ekinci ve Aybek (2010) ve Gök ve Erdoğan (2011) çalışmalarında eleştirel düşünme eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, öğrencilerin baba eğitim durumları eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilemektedir. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden ve babası lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır. Aynı şekilde, babası lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminden daha fazladır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu ve aile gelir düzeyleri eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilememektedir. Örneklem incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumu ve aile gelir düzeyi açısından homojen bir grup olmaması bu durumun nedenleri arasında düşünülebilir. Benzer şekilde, Bulut vd. (2009), çalışmalarında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ekinci ve Aybek (2010) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulamamışlardır. Aynı şekilde, Gök ve Erdoğan (2011), çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eşer vd. (2007), çalışmalarında hemşirelerin anne-baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimini etkilemediğini belirtmişlerdir. Araştırmanın aksine Tümçaya ve Aybek (2008), anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlar yine araştırma sonucunun aksine baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmayla benzer nitelikte aile sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarından bir diğerine göre, çalışmaya katılan 265 sekizinci sınıf öğrencisi örnekleminin %8.7'si düşük düzeyde yaratıcılığa sahipken %91.3 ise yaratıcılığa sahip değildir. Buna göre, örneklemdaki sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılıklarının okul ortamında desteklenmediği, derslerde yaratıcı etkinliklere çok fazla yer verilmediği düşünülebilir. Benzer şekilde, Gülel (2006), çalışmasında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Alencar (1996), öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ise öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın aksine Yıldız vd., (2011), çalışmalarında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının yükseğe yakın bir değer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri yaratıcılık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğiliminde bahsettiğimiz gibi kız

öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sınıf ortamında kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha aktif olarak katılmaları ve erkek öğrencilerin daha çok psikomotor becerileri gerektiren durumlarda aktif olmaları bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Benzer şekilde Gök ve Erdoğan (2011), çalışmalarında kız öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Gülel (2006), çalışmasında kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Trivedi ve Bhargava (2010), yaptıkları çalışmada akademik başarıları düşük olan öğrencilerin yaratıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım (2006), araştırmasında kız çocuklarının akıcılık ve zenginleştirme boyutunda aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmanın aksine Olshin (1965), Biber (2006) ve Yıldız vd., (2011), araştırmalarında cinsiyet değişkeninin yaratıcılık puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile gelir düzeyi öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Öğrenciler yaratıcılık puanları açısından incelendiğinde anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi açısından homojen bir yapıya sahip değildir. Genel olarak öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ve aile gelir düzeyleri düşük düzeyde olduğundan bu sonuç olması kuvvetle muhtemel bir durumdur. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Yıldız vd., (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi algılarının sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve aile içi yönetim biçimi değişkenleri açısından incelendiğinde, bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamışlardır. Biber (2006), araştırmasında araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yaratıcılık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ulukök vd., (2012), fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının sınıf düzeyi, yaş ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin yaratıcılıkları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilerin yaratıcılıkları arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığı söylenebilir. Aynı şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça yaratıcılıklarının artacağı düşünülebilir. Eleştirel düşünme ve yaratıcılık birbirini destekleyen, birbirini gerektiren iki bilişsel durum olduğundan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılıkları arasında pozitif bir ilişkinin bulunması beklenen bir durumdur. Bu sonuçla benzer şekilde Gök ve Erdoğan (2011), çalışmalarında öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada, Yıldız vd., (2011), öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri algısı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemişler ve orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yang ve Chou (2008), Shin vd., (2006), McGrath (2003) ve Rickets (2003), yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Colucciello (1999), hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada öğrenme modelleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Godzky (2008), yaptığı çalışmada Birleşik Devletlerde yöneticilik görevi yapan bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri ile aktarımcı liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Benzer bir çalışmada

Yingshan ve Ying (2011), yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile aktarımcı liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılıkları beklenenden çok düşük çıkmıştır. Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumda bulunmalıdır. İlköğretimde eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri gerektiren etkinliklere yer verilmelidir.
2. Her ne kadar çalışmada anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmış olsa da öğrencinin gelişiminde aile ve okulun önemi aşikârdır. Gerek ailede, gerekse okullarda araştırmacı, düşünmeye önem veren, risk alabilen, sorumluluk üstlenebilen, yeni fikirlere açık ve yaratıcı kişilik özelliklerini destekleyen bir anlayış benimsenmelidir.
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılıkları düşük düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık konusunda bilgilerini artıracakları hizmet içi eğitimler, seminerler gibi etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
4. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi olarak kız öğrencilerden daha düşük düzeyde olmaları sebebi ile öğretmenler, erkek öğrencileri bu tür becerileri kapsayan etkinliklere daha fazla katmalı, onlara daha çok soru sormalı, onları dahafazla soru sormaya teşvik etmeli ve onların düşünme gelişimlerini izlemelidir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma Kahramanmaraş il merkezinde yapılmıştır. Konuyla ilgili farklı bir örneklem seçilip yapılacak araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Literatür incelendiğinde bu örneklem grubu ile yapılan çalışmaların az sayıda olduğu saptanmıştır. Bu yüzden benzer örneklem kullanılarak sonuçları bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
3. Bu çalışmada ölçekler yardımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyleri ölçülmüştür. Başka bir çalışmada, eleştirel düşünme ve yaratıcılık etkinlikleri içeren bir öğretim programının uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ne Kadar Yaratıcısınız? ölçeği kullanılmıştır. Aynı araştırma, aynı değişkenleri ölçen farklı ölçme araçları kullanılarak tekrarlanabilir.
5. Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyleri cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve

- yaratıcılık düzeylerindeki farklılıklar “bilişsel gelişim düzeyi”, “öğrenme stilleri”, “bilimsel süreç becerileri” gibi değişkenler kullanılarak incelenebilir
6. Türkçe literatür tarandığında, eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili fazla sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmalar artırılabilir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K.Ü., 2003, Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 407 s.
- AKAR, C., 2007. “ İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKBIYIK, C. ve ŞEREFOĞLU, S., 2006. “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, ss. 90-99
- ALENCAR, E., 1996. “University Students' Evaluation of Their Own Level of Creativity and Their Teachers' and Colleagues' Level of Creativity”, Gifted Education International, 11(3), ss. 128- 130
- ARGÜDEN, Y., 2005. Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29, (15.02.2012)
- ATKINCI, H., 2001.”İlköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi , On Sekiz Mart Üniversitesi , Çanakkale.
- AYBEK, B., 2006. “ Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeylerine Etkisi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BACAK, S., 2008. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Manisa.
- BEŞOLUK, Ş., ve ÖNDER, İ., 2010. “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, İlköğretim Online Dergisi, 9 (2), ss. 679-693
- BEYER, B. 1991. Teaching Thinking Skills: A Handbook For Elementary School Teachers, Allyn And Bacon, Boston, USA, 262 s.
- BİBER, M., 2006. “Keşfederek Öğrenme Yönteminin ilköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BODUR, H., 2010. “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BULUT, S., ERTEM, G., ve SEVİL, Ü., 2009. “ Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi, 2 (2), ss. 27-38
- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, N., 2006. “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler” Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yıl:34, Sayı:169.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.,2002. Sosyal Bilimlerde Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 201 s.
- CHAIM, D., RON, S., ZOLLER, U., 2000. “The Disposition Of Eleventh-Grade Science Students Toward Critical Thinking”, Journal of Science Education and Technology, 9 (2)
- COLUCCIELLO, M., 1999. “Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles”, Journal of Professional Nursing, 15 (5), ss. 294- 301.

- COHEN, J., 2010. "Critical- Thinking Disposition and Profile of Critical- Thinking Disposition for Post Professional Graduate Athletic Trainin Students", A Dissertation, The University Of San Francisco, San Francisco.
- COŞKUN, B. S., 2009. "İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinler Arası Yaklaşım ile İşlenmesinin Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- COTTRELL, S., 2005. Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument, Great Britain. Palgrave Macmillan, 296 s.
- CRAFT A., 2003, "The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator", British Journal of Educational Studies, 51 (2)
- CÜCELOĞLU D., 1999. Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi, İstanbul, 271 s.
- ÇALIŞKAN, B., 2006. " İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma", Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇETİNGÖZ, D., 2002. "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi , Dokuz Eylül Üniversitesi , İzmir.
- DEMİR, M.K., 2006. "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMİRCİ, C., 2007, "Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişmeye ve Tutuma Etkisi", Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, ss. 65-75
- DEMİREL, Ö., 1993. "Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar)", Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (17), ss. 9
- DİL, S., 2001. "Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri", Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DÜNDAR , H., 2003. "İlköğretim Okullarında Öğrenci Yaratıcılığını Geliştirmede Yönetici ve Öğretmen Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- EISENBERGER, R. ve PRETZ, S.A.J., 1998, "Can the Promise of Reward Increase Creativity?", Journal of Personality and Social Psychology, 74 (3)
- EKİNCİ, Ö. ve AYBEK, B., 2010. "Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" İlköğretim Online Dergisi 9 (2), ss. 816-827
- ELDELİKLİOĞLU, J. ve ÖZKILIÇ, R., 2006. " Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (29)
- EMİR, S., 2001. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi." Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- EMİR, S. ve BAHAR, M., 2003. "Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (1).
- ERİÇ, M., 1998. Kültür ve Yaratıcılık, Kazancı Yayınları, İstanbul, 125 s.

- EŞER, İ., DEMİR, Y. ve KHORSHID, L., 2007. “Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” C.Ü. Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 11 (3), ss. 13-22
- FACIONE, P. A., 1990. “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction”, Research Findings and Recommendations, American Philosophical Association, Newark, DE, ERIC Document Reproduction Service, (315423)
- FACIONE, N. C. ve FACIONE, P. A. 1996. “ Externalizing the Critical Thinking Inknowledge Development and Clinical Judgment” Nursing Outlook, Vol. 44, P. 129-136.
- FERNANDEZ, L., 2010. “ Exploring Undergraduate Critical Thinking Dispositions And Use Of Critical Thinking Within The Fieldwork Requirement Of A Religious And Pastoral Studies Program” A Dissertation, Capella University.
- FERRETT, S., 1997. Peak Performance: Success in College And Beyond, Glencoe Mcgraw-Hill, New York, 552 s.
- FINN, P., 2011. “Critical Thinking: Knowledge and Skills for Evidence-Based Practice”, Language, Speech, And Hearing Services In Schools, 42
- FISHER, A., 2001. Critical Thinking, Cambridge University Press, 249 s.
- FISHER, R., 1995. “Teaching Children to Think” UK. Stanley Thornes (Publishers) Ltd, 165 s.
- GODZYK, K.E., 2008. “Critical Thinking Disposition and Transformational Leadership Behaviors: A Correlational Study”, A Dissertation, University of Phoenix.
- GÖK, B. ve ERDOĞAN, T., 2011. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44 (2), ss. 29-51
- GRAI, D. R., 2000. “Creativity and Mathematics / Problem Solving and Creativity In Mathematics” <http://www.uh.edu/hti/cu/2000/v02/02.pdf> (18.04.2012)
- GÜLEL, G., 2006. “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- GÜR, H. ve KANDEMİR, M. A., 2006. “Çeviri : Creativity and Mathematics Education”, İlköğretim Online E-Dergi. 5(1) , ss. 65-72.
- HARRİS, R., 1998. “Introduction to Creative Thinking”. <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm> (23.05.2012)
- IP, W. Y., LEE, D. T., CHAU, J. P. C., WOOTTON, Y. S. Y. ve CHANG, A. M., 2000. “Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students”, Journal of Advanced Nursing, 32 (1), ss. 84-90
- KADAYIFÇI, H., 2008. “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması ile İlgili Kavramları Anlamalarına ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KANDEMİR, M.A., 2006. “ Ofma Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- KARA, A., 2007. “ Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Öğretmen Görüşü”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KARASAR, N., 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, 292 s.

- KEPENEKÇİ, Y.K., 2000. İnsan Hakları Eğitimi, Kozan Ofset, Ankara, 190 s.
- KORAY, Ö., YAMAN, S. ve ALTUNÇEKİÇ, A., 2004. “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Problem Çözme ve Laboratuvar Tutum Düzeylerine Etkisi”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- KORAY, Ö. ve ÇİL, H. 2006. “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri, Muğla.
- KORKMAZ, H., 2002. “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme , Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi”, Doktora Tezi , Hacettepe Üniversitesi , Ankara.
- KORKMAZ, Ö., 2009. “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), ss. 1-13
- KÖKDEMİR, D., 2003. “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KURNAZ, A., 2007. “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- LAIRD, T.F., 2005. “College Students’ Experiences With Diversity and Their Effects On Academic Self-Confidence, Social Agency, and Disposition Toward Critical Thinking”, Research in Higher Education, 46 (4)
- LEDERER, J. M., 2007. “Disposition Toward Critical Thinking Among Occupational Therapy Students”, American Journal Of Occupational Therapy, 6.
- LEWIS, C. Y., 2012. “Critical Thinking Dispositions Of Tennessee Agriculture Teachers” A Master Thesis, Tennessee State University
- McGRATH, J. F., 2003. “The Relationship of Critical Thinking Skills and Critical Thinking Dispositions of Baccalaureate Nursing Students” Journal of Advanced Nursing, 43 (6), ss. 569-577.
- MEISSNER, H., 1999. “Creativity and Mathematics Education” Creativity and Mathematics Education Summary of International Conference, July 15-19
- NORRIS, S. P. and ENNIS, R. H., 1989. “Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking” R. J. S. D. N. Critical Thinking Books & Software, 204 s.
- OLSHIN, G.M., 1965. “The Relationship Among Selected Subject Variables and Level of Creativity” Exceptional Children, 31 (9), ss. 485- 489.
- ÖNCÜ, T., 1989. “Torrance Yaratıcı düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖZCAN, S. 2009. Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEN, Y. 1999. Öğrenme ve Öğretme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 254 s.
- PALAMUT, İ., 2008. “Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- PROCTOR, T., 1999. Creative Problem Solving for Managers, London, UK, Routledge, 330 s.

- RICKETS, J.C., 2003. “ The Efficacy of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, and Student Academic Performance On The Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders” A Dissertation, University of Florida
- RIZA, E. T., 2000. “Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır?” Yaşadıkça Eğitim, 68 (5)
- RUSS, S. W., 1993. Affect an Creativity, Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, 136 s.
- SABAN, A., 2000. Öğrenme Öğretme Süreci, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 304 s.
- SAN, İ., 1985. “Sanat ve Eğitim”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No : 151, 160 s.
- SAN, İ., 2007. Dramada Temel Kavramlar: Çocukta Yaratıcılık Ve Drama”, T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, No: 798, ss. 109-120
- SAN, İ., ve GÜLERYÜZ, H., 2004. Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları, Artım Yayınları, Ankara, 382 s.
- SEO, H.A., LEE, E. A., ve KIM, K. H. 2005. “Science Teachers’ Understandings of Creativity in Gifted Education in Korea” Journal of Secondly Gifted Education, 16, ss. 98-105.
- SHIN, K., JUNG, D.Y., SHIN, S., and KIM, M.S., 2006. “Critical Thinking Dispositions and Skills of Senior Nursing Students in Associate, Baccalaureate, and RN-To-BSN Programs”, Journal of Nursing Education, 45 (6), ss. 233-7.
- SÖNMEZ, V., 1993. “Yaratıcı Eğitim:Yaratıcılık ve Eğitim”, XVII. Eğitim Toplantısı
- STUPNISKY, R.H., RENAUD, R.D., DANIELS, L.M., HAYNES, T.L. ve PERRY, R.P., 2008. “The Interrelation of First-Year College Students’ Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, and Academic Achievement”, Res High Educ., 49.
- SUNGUR, N., 1992, Yaratıcı Düşünce, Evrim Yayınevi, İstanbul, 321 s.
- ŞENGÜL, C. ve ÜSTÜNDAĞ, T., 2009. “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (36), ss.. 237-248.
- TIWARI, A., AVERY, A. and LAI, P. 2003. “ Ciritical Thinking Dispositions of Honkong Chinese and Australian Nursing Students”, Journal of Advanced Nursing, 44 (3), ss. 298-307.
- TRIVEDI, K. and BHARGAVA, R., 2010. “Relation of Creativity and Educational Achievement in Adolescence”, Journal of Psychology, 1 (2), ss. 85-89
- TULGAY, B., 1997. “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜMKAYA, S. ve AYBEK, B., 2008. “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi” Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17 (2), ss. 387-402.
- TÜMKAYA, S., 2011. “ Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi”, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (3), ss. 215-234.
- TÜMKAYA, S., ÇELİK, M., AYBEK, B. ve BERKANT, H.G., 2008. “ University Students’ Critical Thinking Dispositions and Emotional Intelligence As a Predictor Variable” 6th International Congress on Higher Education “ University 2008” , , Havana, Cuba.

- TÜRNÜKLÜ, E.B. ve YEŞİLDERE, S., 2005. “ Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38 (2)
- ULUKÖK, Ş., SARI, U., ÖZBEK, G., ve ÇELİK, H., 2012. “Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (3), ss. 195- 205.
- UYVAL, M.E., 2009. “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- VURAL, R.A. ve KUTLU, O., “ Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması”, Çukurova Üniversitesi, ss. 189-200.
- WATSON, G. ve GLASER,E., 2002. “ Watson – Glaser Critical Thinking Appraisals – UK Edition”, Published by Pearson Assessment.
- WANGENSTEEN, S., JOHANSSON, I., BJÖRKSTRÖM, M. ve NORDSTRÖM, G., 2010. “Critical Thinking Dispositions Among Newly Graduated Nurses”, Journal of Advanced Nursing, 66 (10), ss. 2170- 2181.
- WOOD, R., 2002. “Critical Thinking” <http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEssays/CriticalThinking.pdf> (25.03.2012)
- YAMAN, S., 2003 “Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, Gazi Üniversitesi, Ankara.(Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- YANG, Y.C. ve CHOU, H., 2008. “Beyond Critical Thinking Skills: Investigating The relationship Between Critical Thinking Skills and Dispositions Through Different Online Instructional Strategies”, British Journal of Educational Technology, 39 (4).
- YAVUZER, H. S., 1996. Yaratıcılık, Bogaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 195 s.
- YEH, M.L. and CHEN, H.H. 2003. “Comparison Affective Dispositions Toward Critical Thinking Across Chinese and American Baccalaureate Nursing Students”, Journal of Nursing Research, 11 (1), ss. 39-45.
- YENİCE, N., 2011. “Investigating Pre-Service Teachers’ Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables”, European Journal of Social Science, 20 (4).
- YENİLMEZ, K. ve YOLCU, B. 2007. Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18), ss. 95-105.
- YILDIRIM, B., 2006. “ Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, H.İ. ve ŞENSOY, Ö., 2011. “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi” Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2), ss. 523-540.
- YILDIZ, L., ZIRHLIOĞLU, G., YALÇINKAYA, M. ve GÜVEN, Ş.,(2011). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri”, 7. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- YILMAZ, S. , 1997. “Erken Çocukluk Eğitiminde Anne-Çocuk Eğitim Programının Çocuklarda Yaratıcılığa Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YINGSHAN, M. ve YING, C., 2011. "The Empirical Research on Relationship Between Critical Thinking Disposition and Transformational Leadership" IEEE

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Nuray AKILLI
Doğum Yeri ve Tarihi : Kahramanmaraş/ 21.02.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Yeniköy İlköğretim Okulu, KAHRAMANMARAŞ (Ocak 2010- Haziran 2010)
Şatırhüyük İlköğretim Okulu, Gaziantep (Haziran 2010- Ağustos 2011
Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu (Ağustos 2011-)

İletişim

E- Posta Adresi : nurkonus@yahoo.com.tr
Tel. : 0507- 943 95 62
Tarih : 23.05.2012

EKLER

Ek-1 İzin Yazısı

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

Ek-3 California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Ek-4 “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Nuray KONUŞ
Kurumu / Üniversitesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Kahramanmaraş
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez ilçedeki İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	“İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi.”
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin okullarımızda uygulanması komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür,	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

20.12.2010
Komisyon Başkanı
H.Hasan KOZAN

Üye
Nadir YILDIRIM

Üye
Mahmut YILDIRIM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Yeni eğitim-öğretim programının özellikle üzerinde durduğu “eleştirel düşünme” ve “yaratıcılık” konuları ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Bu sorulara ve eklerde bulunan yaratıcılık düzeyinizi ve eleştirel düşünme eğiliminizi ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anketlere içtenlikle ve açık yüreklilikle cevap vermeniz çalışmamız açısından çok önemlidir. Anketlerde bulunan soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu yüzden, sorulara dikkatli, eksiksiz ve samimi olarak cevap vermenizi sizlerden rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nuray KONUŞ(AKILLI)

KSÜ Sos. Bil. Enst. Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul Adı:,.....

Sınıf Düzeyi: (...)8. Sınıf (...)9. sınıf (...)10. sınıf (...)11. Sınıf (...)12. Sınıf

Cinsiyet: (...) Kız (...) Erkek

Baba Eğitim Durumu: (...) Okur Yazar Değil (...) İlkokul Mezunu (...) Ortaokul Mezunu
(...) Lise Mezunu (...) Lisans Mezunu (...) Yüksek lisans-Doktora

Anne Eğitim Durumu: (...) Okur Yazar Değil (...) İlkokul Mezunu (...) Ortaokul Mezunu
(...) Lise Mezunu (...) Lisans Mezunu (...) Yüksek lisans-Doktora

Aile Gelir Düzeyi: (...) 0 - 500 TL (...)501 - 1000 TL
(...)1001 - 1500 TL (...)1501 TL - 2000 TL
(...)2001 - 2500 TL (...)2501 ve üstü

Ek-3

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

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

1	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
5	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6	Pek çok okul dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16	Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17	İnadıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18	Okumak, mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20	Okuldaki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.	1	2	3	4	5	6
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemi değildir.	1	2	3	4	5	6
29	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6

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

30	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40	Elimizdeki sorun hakkında açık fikir edinmek ilk önceliktir.	1	2	3	4	5	6
41	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43	Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47	Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	1	2	3	4	5	6
51	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

“ Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği

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

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