



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZİN ADI:

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE YARATICILIK
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

TEZİN TÜRÜ:

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANABİLİM DALI:

EĞİTİM BİLİMLERİ

TEZİ HAZIRLAYAN:

MUSA POLAT

ADİYAMAN / 2017

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Musa POLAT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ

Adıyaman

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ danışmanlığında, Musa POLAT tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışma 26/01/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Eyüp İZCİ

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Suat ÇAPUK

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Hakkı KONTAŞ


İmza:


24.03.2017
Prof. Dr. İbrahim Halil Tuğcu
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

26/ 01/ 2017

İmza

Ad-Soyad: M. POLAT

ÖZET
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

Musa POLAT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8 ilköğretim okulunda görev yapan 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ve yaratıcılık düzeylerini belirlemek için “Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)” ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur. Yaratıcılık ölçeğinin güvenilirliği ise 0.86 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe, Tukey HSD ve LSD testleri kullanılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetleri, eğitim durumları ve anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermezken, medeni durumları, kıdemleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlıkları ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%55) ise eleştirel düşünme eğiliminin “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumları, anne ve baba eğitim düzeyleri

açısından anlamlı bir fark bulunmazken, kıdemleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimleri, kitap okuma alışkanlıkları durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yaratıcı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Yaratıcılık Düzeyi

ABSTRACT
EXAMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CRITICAL THINKING
DISPOSITION AND CREATIVITY LEVELS IN TERMS OF DIFFERENCE
VARIABLE

Musa POLAT

Department of Educational Sciences

Adıyaman University Graduate School of Social Studies

January 2017

Advisor: Assist. Prof. Hakkı KONTAŞ

The main purpose of this research is to examine primary school teachers' critical thinking disposition and creativity levels in terms of difference variable. Study group in this research consist of 189 primary school teachers who are give education at the eight primary schools in Kâhta district of Adıyaman city in 2015-2016 school year. The research is a survey model and descriptive study. In the research, to evaluate students' 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. The reliability of the critical thinking disposition scale, applied to primary school teachers, is found as 0.86. The reliability of the creativity scale, applied to primary school teachers, is found as 0.86. In the research, t-test, ANNOVA, Scheffe, Tukey HSD, LSD and Multiple Regression analysis tests are used in the analysis of the data. According to research results, there is positive significant relationship at high level between the primary school teachers' critical thinking dispositions and creativity levels. There is no meaningful difference between primary school teachers' critical thinking dispositions based on their gender, their educational status and mothers' educational background level whereas there is meaningful difference between primary school teachers' critical thinking dispositions based on marital status, seniority, places where they grown up, reading book habit and their fathers' educational background. There is no meaningful difference between primary school teachers' creativity levels according to their gender, marital status, their educational status and mothers and fathers' educational background whereas there is a meaningful difference between primary school teachers' creativity levels based on seniority, places where they grown up, reading book habit.

Keywords: Premier School Teacher, Critical Thinking Disposition, Creativity Level

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın her aşamasında sonsuz emeği geçen Sayın Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ hocama; Yüksek lisans eğitimim boyunca verdikleri çok değerli akademik bilgilerle mesleki hayatıma değerli katkılar sunan Doç. Dr. Ahmet KARA, Yrd. Doç. Dr. Suat ÇAPUK, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN ve Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ hocalarıma; bu süreç içerisinde beni yalnız bırakmayan ve her türlü desteklerini üzerimden esirgemeyen değerli aileme ve yüksek lisans derslerimi verebilmem için yıl boyunca eğitimime devam etmem konusunda yardımlarını ve desteklerini üzerimden esirgemeyen görev yapmış olduğum Vali Özbilgin İlkokulu idarecilerine ve öğretmenlerine; tezimi tamamlamam konusunda manevi desteklerini üzerimden esirgemeyen Uzman Psikolog Cihat ÇELİK, Burhan KILIÇ, Ramazan ÇETİN, Gülşen ÇİMEN ve Hatice ÇOŞKUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Adıyaman – 2017

Musa POLAT

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve Alana İlişkin Çalışmalar	9
2.1. Düşünme	9
2.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri	10
2.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.....	10
2.4. Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programlarındaki Yeri ve Önemi	12
2.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	13
2.6. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	14
2.7. Eleştirel Düşünmenin Temel ve Belirleyici Özellikleri	14
2.8. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	15
2.8.1. Cornell eleştirel düşünme testi, düzey x-Cornell critical thinking test, level x-(1985).....	15
2.8.2. Eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu	16
2.8.3. Eleştirel düşünme sınıf gözlem formu	16
2.8.4. Ennis-Weir eleştirel düşünme yazılı testi (Ennis- Weir critical thinking essay test-(1985)	16
2.8.5. New Jersey akıl yürütme becerileri testi (New Jersey test of	

reasoning skills (1983).....	16
2.8.6. Watson Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testi (Watson- Glaser critical thinking appraisal (1980)	16
2.9. Yaratıcılık.....	17
2.10. Yaratıcılık ile ilgili tanımlar	18
2.11. Yaratıcılığın gerekleri	19
2.12. Yaratıcılığın öğeleri	20
2.13. Yaratıcılık, zekâ, cinsiyet ve yaş ilişkisi.....	20
2.14. Yaratıcı insan özellikleri	21
2.15. Yaratıcılığı etkileyen faktörler	22
2.16. Yaratıcılığın gelişimini engelleyen faktörler	23
2.17. Yaratıcılığı ölçme ve değerlendirme	25
2.18. Yaratıcılık ve eğitim programı	26
2.19. Yaratıcılık ve okul	26
2.20. Yaratıcı okul ve öğretmenler	27
2.21. Alana İlişkin Çalışmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi.....	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum.....	45
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular	45
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	45
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	47
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kıdem	

Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	49
4.5. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	51
4.6. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	52
4.7. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulgular	54
4.8. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	55
4.9. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	56
4.10. Sınıf Öğretmenlerin Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular	58
4.11. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-test Bulguları	59
4.12. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	59
4.13. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	60
4.14. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	61
4.15. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	62
4.16. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	63
4.17. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	64
4.18. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	65
4.19. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Bulguları.....	66

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1. Öneriler.....	75
Kaynakça	79
EKLER.....	91
ÖZ GEÇMİŞ.....	98

TABLolar (ÇİZELGELER) LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Dağılımı	45
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	45
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	47
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	49
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	51
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	52
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	54
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	55
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	57
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	59
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılıklarının Medeni Durumu Değişkenine Göre t-testi Bulguları.....	59
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	60
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	61
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları.....	62
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	63
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi	

Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	64
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	65
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	66

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda dünyamız, devam eden hızlı bir değişim süreci içerisine girmiştir. Sanayi, bilim, teknoloji gibi birçok alanda yaşanan gelişmeler, yaşamın sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarında ülkeleri, kurumları ve toplumları zorunlu bir değişim ve gelişme ihtiyacı içine sokmuştur. Gelişmiş ve çağdaş ülkeler, yaşanan bu değişimlere ve gelişmelere kolayca uyum sağlayıp ilerlerken, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerdeki bu uyum ve değişim süreci sancılı geçmektedir. Özellikle 1980'lerden sonra, iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, ulaşım alanındaki yenilikler ve buna bağlı olarak artan üretim, tüketim ve bilgi ihtiyacı sonucunda, ülkeler arasındaki sınırlar kalkmaya başlamış ve kültürlerarası bilgi alış verişi hızlanmıştır (Burkhart, 2006). Tüm bu gelişmeler dünyayı küçük bir köy haline getirmiştir. Buna bağlı olarak bilgi, hızlı bir artış göstererek herkes tarafından anında paylaşılan, kolayca ulaşılabilir bir meta haline gelmiş (Athman, 2013; Jennings, 2005) ve bunun sonucu olarak meydana gelen bilgi yığılması, beraberinde bilgi patlamasını meydana getirmiştir.

Bilgi gücünün anlaşılmasıyla birlikte, insanları yönlendirmek için kaba güç ve silah kullanımı yerini, bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaya bırakmıştır (Başar, 2013: 19). Yaşanan bu değişimler, bireylerde insan ufkunu genişletme, geniş düşünme, sınırsız hayal gücü kullanımı gibi becerileri, yaşadığımız bilgi çağında hem bir sonuç hem de bir gereklilik haline getirmiştir (Aybek'e 2010: 1). Ancak her geçen gün değişen, artan bu bilgi yığınına bireylere eğitimle ezberletmek ve aktarmak olanaksızdır. Bu bilgiler içerisinden doğru ve gerekli bilgiyi eleştirel bir gözle seçmek (Robey, 2002), bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak gibi üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması bir gereklilik halini almıştır (Rucks, 2001; Weinerman, 1997).

Bugün artık değişik araçlarla ulaşılan bilgi miktarındaki artış, bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma anlayışının yerini bilgiyi kullanma ve işleyerek yeni bilgi yaratma düşüncesinin almasına neden olmuştur (Kurnaz, 2013: 1). Bu da bilgi çağında, bilgiyi organize etme, bilgiyi etkin bir şekilde kullanma gibi sorunları ortaya çıkarmıştır (Recalde, 2008).

Bu sebeple, “Bilgiyi araştırmaya ve bilgiyi incelemeye önem veren, bilgi teknolojilerini kullanmayı öne çıkaran toplum” (Türk Dil Kurumu, 2005) anlamına gelen “bilgi toplumu” olma, ülkeler için önemli bir amaç haline gelmiştir. Ayrıca bilim ve teknolojiye yaşanan olumlu/olumsuz yöndeki gelişmelerin beraberinde getirmiş olduğu toplumsal problemler, ülkeleri bu sorunlar karşısında alternatif, yaratıcı çözüm önerileri geliştirebilen (Tafari, 1994), esnek, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi problemiyle baş başa bırakmıştır (Wadaani, 2015).

Gelişmiş ülkeler artık bireylerden yaşadıkları toplumlarda karşılaşmış oldukları problemlere yaratıcı çözüm önerileri getirmelerini beklemektedir. Çünkü tarım çağında en iyi tarım arazisine ve tarım araçlarına sahip olan bireyler başarılı olmaktadır. Endüstri çağında ise en iyi ve fazla sayıda üretim yapan ülkeler gelişip, büyümektedir. Günümüz bilgi çağında ise bilgiye ulaşan, bilgiyi etkin bir şekilde kullanan (Şahinel, 2002:2) ve sorunlara yaratıcı ve alternatif çözüm önerileri getirebilen (Recalde, 2008), bireylerin olduğu toplumlar gelişip ilerlemekte ve başarılı olmaktadır. Çünkü eleştirel ve yaratıcı düşünce gibi üst düzey becerilerin egemen olmadığı toplumlar ve ülkeler, gelişmiş çağdaş ülkeler arasında yer almaları yaşadığımız çağda zor bir hale gelmiştir. Bu nedenle bilgi toplumu olmak, ülkeler için insan yetiştirmede temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Bilgi toplumu, bilgiyi sorgulamadan doğrudan edilgin bir şekilde alıp ezberleyen bireylere ihtiyaç duymaz.

Bilgi toplumu, temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan muhakeme etme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, problem çözme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği içeren üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyar (Çakır, 2013).

Yukarıda belirtilen üst düzey düşünme becerilerinin bireyde oluşmasında hem kalıtsal hem de çevresel faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerinde kalıtsal faktörler daha baskın bir rol oynarken, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi öğretilebilir ve geliştirilebilir üst

düzy düşünme becerileri üzerinde ise çevresel faktörler büyük bir rol oynamaktadır. Bu düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan çevresel faktörlerden biri de eğitim kurumları olan okullardır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde toplumsal kalkınmanın bireysel gelişmeye bağlı olduğu açık ve net bir şekilde anlaşılmış ve bu nedenle bireyin eğitimine verilen önem en üst seviyeye ulaşmıştır (Kurnaz, 2013: 1). Bu nedenle bilgi toplumunun sağlam temeller üzerinde yükselmesi ve üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmak için gereken ilk adım çağdaş, formal eğitim kurumları olan okullarda verilecek kaliteli bir eğitimidir (Athman, 2003; Özkan, 2011; Wadaani, 2015). Okullar, eğitim programı, öğretmen, öğrenci, yönetici, bina, çevre, araç ve gereç bileşenlerinden oluşur. Bu bileşenlerin her biri bireylerin ve toplumları şekillenmesinde kritik öneme sahiptir, çünkü okulu oluşturan bu bileşenler, insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili ve kritik öneme sahip araçlardır. Okul, bu süreç içerisinde bir yandan öğrencilerin, bilgiyi seçme ve eleştirel gözle bakma, bilgiyi etkin kullanma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlarken, diğer yandan da öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli öğretmenlerin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlar. Böylece okul, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarını daha sistemli bir hale getirmiş olur. 21. Yüzyılın okulları, açık, esnek ve yaratıcı sistemler olarak planlanmalıdır (Tafari, 1994). Daha fazla bilgi vermekten çok daha fazla merak ve heyecan ögesinin kullanıldığı, ezberci eğitimin yerine daha fazla eleştirel ve yaratıcı düşünceye yer verildiği yerler olmalıdır (Sungur, 2001: 23).

Çevresel faktörlerin daha çok etkili olduğu eleştirel düşünebilme ve bilgiyi analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerinin bireye kazandırılması için ülkeler, eğitim sistemlerinin genel amaçları içerisinde bu becerileri birer amaç olarak yerleştirmiş ve bu becerileri kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmıştır (Wagley, 2013). Bilgi çağındaki eğitim anlayışı okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap eden ve kendi içinde çeşitliliğe giden esnek, üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını hedefleyen eğitim programların eğitimin her basamağında uygulanmasını gerektirmektedir (Balay, 2004; Burns, 2009; Wagley, 2013). Ülkemizde de bilgi toplumunun gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap vermesi amacıyla birçok ülkede olduğu gibi üst düzey düşünme becerilerini 1739 sayılı “Türk Milli

Eğitim Temel Kanunu” nun genel amaçlarının 2. Maddesi içerisine aşağıdaki gibi yerleştirilmiştir:

Madde 2- Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Yukarıda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları başlığı altındaki 2. maddesinde, toplumun üst düzey düşünme becerilerinden olan bilimsel düşünme gücü, yaratıcı beceriler gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülür. Bilgi çağında ortaya çıkan bilgi karmaşası ve buna bağlı olarak ortaya çıkan düşünce çeşitliliği tarafsız bir düşünceye sahip olmayı ve düşüncelere eleştirel gözle bakmayı gerekli kılmıştır (Wagley, 2013). Bu nedenle yaşanan bu gelişmeler eleştirel ve yaratıcı düşünmenin çocuklara kazandırılması eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereğini ortaya çıkarmıştır (Aish, 2014; Şahinel, 2002: 36). Bireylere okul yoluyla kazandırılmak istenen tüm istedik özellikler eğitim programları aracılığı ile gerçekleşmektedir.

Eğitim programları, bir devletin dünyayı algılayış felsefesinin ve eğitime bakış açısının bir göstergesi, gelecekte ulaşmak istediği medeniyet şeklinin ve yetiştirmek istediği insan tipinin temelini teşkil eder. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda oluşturulan eğitim programları da, okul programlarında gerçekleştirilmekte ve genel amaçlarda belirtilen üst düzey düşünme becerileri okul paydaşları olan öğretmenler ve yöneticiler tarafından okullarda uygulanmaktadır. Okulu oluşturan paydaşlar arasında çocuklar üzerinde en kritik yere sahip olan bileşen ise öğretmendir. Balay’a (2004) göre bilgi çağında, bilginin yoğun ve karmaşık hale gelmesi okul ve öğretmenlere yüklenen sorumlulukları azaltmamış, bilakis öğretmenlere yüklenen sorumluluklar artmıştır. Artan bilgi ve yaşanan değişimler karşısında öğretmenler, öğrencileri yönlendirme ve onların doğru bilgiye nasıl ulaşacakları, bilgiyi etkin bir şekilde nasıl kullanacakları ve nasıl öğrenecekleri konularında iyi bir rehber olma sorumluluğuyla karşı karşıya kalmıştır (Kelly, 2003).

Bu nedenle eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin toplumda yer edinmesi ve bireye kazandırılması amacı, ülkemizde çağdaş eğitim kurumlarında görev yapan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bilgili ve deneyimli öğretmenlerin var olması ihtiyacını doğurmuştur (Hemming, 1997; Kelly, 2003). Bilgi çağının getirmiş olduğu değişimler okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesine neden olmuştur. Öğretmen, değişerek artan bilgi karşısında kendi bilgilerini yenilemeli (Balay, 2004) ve bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşma konusunda yeterli donanıma sahip iyi bir rehber olmalıdır (Wagley, 2013). Ayrıca öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için öğretmenlerin öncelikli olarak bu becerilerin geliştirecek yöntem ve tekniklere sahip olmalı (Aschenbrener, 2008; Maloney, 1992; Tabasco, 2007) ve bu becerileri eğitim ortamlarında kullanmalı (Lesperance, 2008; Moreyra, 1991; Recalde, 2008; Wagley, 2013) ve sınıf ortamını psikolojik açıdan uygun hale getirmelidirler. Öğrencilerin zor durumlar karşısında kendi çözüm yollarını bulmaları konusunda onları teşvik etmeli ve buna ortam sağlamalıdır (Burns, 2009). Bu konuda Üstündağ (2002:83), öğrencilerin erken yaşlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylere duyulan ihtiyaç sonucunda bu becerilerin nasıl bireylere kazandırılacağı sorusu gündeme gelmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin kazandırılması sürecine önemli katkılar sağlayacak öğretmenlerin ise yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim ortamlarını etkili bir şekilde uygulamaları için öncelikli olarak bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Burns, 2009). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın ilköğretimde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerini inceleyen araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem

Bu araştırmanın problemi, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın problemine ilişkin belirlenen alt problemler ise;

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri,
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Medeni durumuna,
 - c. Kıdemine,
 - d. Eğitim durumuna,
 - e. Çocukluklarının geçtiği yerleşim yerine,
 - f. Kitap okuma alışkanlığına,
 - g. Anne eğitim düzeyine,
 - h. Baba eğitim düzeyine,
 göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı hangi düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi,
 - a. Cinsiyetine
 - b. Medeni durumuna,
 - c. Kıdemine,
 - d. Eğitim durumuna,
 - e. Çocukluklarının geçtiği yerleşim yerine,
 - f. Kitap okuma alışkanlığına,
 - g. Anne eğitim düzeyine,
 - h. Baba eğitim düzeyine,
 göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin toplumda yer edinmesi ve bireye kazandırılması amacı, ülkemizde çağdaş eğitim kurumlarında görev yapan

eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bilgili ve deneyimli öğretmenlerin var olması ihtiyacını doğurmuştur. Bilgi çağının getirmiş olduğu değişimler okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesine neden olmuştur. Öğretmen, değişerek artan bilgi karşısında kendi bilgilerinin yenilemeli ve bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşma konusunda yeterli donanıma sahip iyi bir rehber olmalıdır (Balay, 2004). Çünkü öğretmenler hem öğrenciler hem de toplum için bir rol modeldirler. Bu nedenle öğretmenlerin, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiye erişebilen, bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilen öğrenciler yetiştirebilmesi için öncelikle olarak bu üst düzey becerilerin kendilerinde var olması gerekir (Korkmaz, 2009).

Nitekim Schafersman (1991), eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri sadece kalıtımla çocuğa geçmediğini, bu becerilerin öğretmenler tarafından eğitimle kazandırılması ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu becerilerin öğretmenlere kazandırılması için, öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde yani öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerde okurken ve hizmet sonrasındaki hizmet içi eğitimlerle bu tür becerilerin öğretilmesi ve kazandırılması önem taşımaktadır. Öğrencinin akademik başarısı ve öğrenci üzerindeki eğitsel etkisi göz önünde tutulduğunda, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düştüğü görülmektedir. Öğretmenler öğrencileri sınıf içi etkinliklerine katmada ve ortak kararlar vermede onların da sürece bir paydaş olarak katılmalarına izin vermelidir. Öğrencilerin zor durumlar karşısında kendi çözüm yollarını bulmaları konusunda teşvik etmeli ve buna ortam sağlamalıdır. Öğrencilere neyi nasıl yapılacağını söylememeli, yani balık vermek yerine onlara nasıl balık tutulacağını öğretmelidir.

Eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylere duyulan ihtiyaç sonucunda bu becerilerin bireylere nasıl kazandırılacağı sorusu gündeme getirmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine ve bu becerilerin gelişmesini destekleyen bir donanıma sahip olması önem taşımaktadır. Bu çerçevede, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin öğretmen yetiştirme ve eğitim programları ve öğretim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada,

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin, kendilerine uygulanan ölçeklerdeki maddelere sahip oldukları bilişsel davranış düzeyleri doğrultusunda objektif olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerini değerlendirecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. Adıyaman İli Kâhta İlçesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında devlete bağlı 8 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.
2. 'California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği' ve 'Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)' ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Düşünme

İnsanı evrende diğer canlılardan ayıran en temel özellik onun düşünme yetisi, eylemidir. İnsanoğlu birçok becerisini düşünceleri sayesinde geliştirir ve kullanır. Alanyazında veya birçok sözlükte düşünmenin tanımı üzerine birçok tanım bulunmaktadır. Bu da düşüncenin herkes tarafından kabul edilecek ortak bir tanıma kavuşmasını zorlaştırmaktadır.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında düşüncenin, “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” ya da “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” (TDK, 2005: 592), düşünmeyi, zihinsel bir üretimde bulunma ve zihinsel katma değer üretme çabası (Başar, 2013: 3), “kavramlar ve olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma ve sonuçlar çıkarma (Yıldırım, 2003: 6) olarak tanımlandığı görülmüştür. Ayrıca Cüceloğlu (1993: 1-8) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu daha iyi anlayabilmek için amaca yönelik olarak organize bir şekilde gerçekleştirilen aktif bir zihinsel süreç olarak tanımlamıştır. Vygotsky ise düşünmenin tanımını yaparken düşünmeyi, içsel bir konuşma olarak tanımlamıştır (Akt. Yuvca, 2011). Kalaycı (2001) ise düşünmeyi olaylar arsında anlamlı bağlantılar kurup sonuçlar çıkarmaya dayandığını ve problem çözme, bir olayı araştırma, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri kapsadığını belirtmiştir. Başar (2013: 4) düşünmeyi bilinenleri kullanarak, bilinmeyenleri üretme, bilinenleri ilişkilendirip bütünleştirerek çoğaltma çabası, bilgiyi kullanarak yeni bilgi ve bilinç üretme işi, sorgulama ile başlayan bir zihinsel eylemler dizini şeklinde tanımlamıştır. Özden (2005:79) ise düşünmeyi “gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmelerin disipline etme şeklinde tanımlamıştır. Kurnaz (2013:2) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçlere verilen ad olarak tanımlamıştır.

Kazancı (1989: 2) düşünmeyi tanımlamak için düşünmenin bazı özelliklerini sıralamış ve bu özelliklerin düşünmenin insan ve toplum için ne kadar da önem arz

ettiğini vurgulamıştır; (1) Düşünme, insan çabasını belirli bir amaca ya da sonuca yöneltebilir. (2) Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olur. Olacakları kestirmeyi ve uygun davranışta bulunmayı sağlar. (3) Düşünme, kavramların oluşumunda ve gelişiminde, kavramların birey için anlam kazanmasında rol oynar. (4) Düşünme, birey ve toplum için güvenilir ortamda yaşama olanaklarını sağlamada ve bu ortamın sürdürülmesinde rol oynar (Aybek, 2010: 3).

2.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Swartz ve Parks (1996:6), üst düzey düşünme becerileri içerisinde var olan düşünme alanlarını eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama olarak üç kısma ayırırken, düşünme süreçlerini ise sırasıyla, karar verme, problem çözme olarak ikiye ayırmışlardır. Bruning, Schraw ve Ronning (1995) ise düşünmeyi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve sorun çözme diye dört türe ayırmışlardır.

2.3. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünme, iki kelimedenden oluşan bir kavramdır. Şahinel'in (2002: 3) belirttiği gibi alanyazında problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) gibi kavramlar eleştirel düşünme ile eş anlamda kullanılmış ve bu kavramlar sık sık eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılmıştır. Wagley'n (2013) belirttiği gibi eleştirel düşünme hakkında yapılan tanımlamalar basit bir tanımlama yapılamaz. Çünkü eleştirel düşünme, düşünen kişiye ve düşünülen konuya göre değişmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme üzerinde ortak evrensel bir tanım yapma konusunda bir uzlaşmaya varılamamıştır (Kelly, 2003; Rucks, 2001).

Aybek (2010: 8) eleştirel düşünmeyi “başboş düşünsel bir etkinlik değil, sorunların özüne inen çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünme biçimi” olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre ise eleştirel kavramı, “eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriyel, eleştirisel, tenkidi” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 626). Şahinel (2002: 1) ise eleştirel düşünme ile ilgili olarak “düşünmek yeterli değildir. Bir şeyi eleştirel düşünmek gerekir.” şeklinde yorumlamıştır. Eleştirel düşünme, genelde problem çözme, karar verme, usa

vurma, informal mantık, basit düşünme ve yaratıcı düşünme gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır Ancak eleştirel düşünme tüm bu kavramlardan ayrı bir tanıma sahiptir. Eleştirel düşünme, kusursuz ve eksiksiz düşünceyi ortaya çıkarmak için disiplinli ve öz denetimli düşünme şeklidir (Sönmez, 2012: 376).

Şengül (2010) eleştirel düşünmeyi, “kendi düşüncemize ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaçlayan bir süreç” olarak tanımlamaktayken McPeck (1981) eleştirel düşünmeyi, verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli bir biçimde, derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisi olarak tanımlamıştır. Sönmez (2012: 376) ise eleştirel düşünmeyi “kusursuz ve eksiksiz düşünceyi ortaya çıkarmak için disiplinli ve öz denetimli düşünme şekli” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır (Epstein, 1999).

Ayrıca eleştirel düşünme, “bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreçtir.” (Chaffe, 1994). Eleştirel düşünme, “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmadır” (Richard Paul, 1991,125). Eleştirel düşünme “sorunu algılama, doğruluğu kanıtlamak için gösterilen araştırmacı tutum, bilgi edinme, bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birlikteliğinden oluşan bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Watson ve Glaser, 1964).

Yukarıda yapılan tanımlamalardan eleştirel düşünmenin tüm disiplinleri kapsayacak bir tanımın olmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu yönde 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan 46 kuramcının katıldığı bir çalışma sonucunda eleştirel düşünme, “bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Evancho, 2000; Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Kalıtımsal faktörler eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden biridir. Eleştirel düşünme becerisini kullanmak için üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması gereklidir. Bu becerileri yerine getirmek için bireyin doğuştan sahip olduğu zekâsını kullanması gerekmektedir. Bireyin düşünebilmesi ve belirli zihinsel becerileri yerine

getirmesi için belirli düzeyde zihinsel kapasiteye sahip olması gerekmektedir. Kazancı (1989) diğer faktörlerin ortadan kaldırılmasıyla zekâ seviyesi yüksek olan bireyin eleştirel düşünme becerisi daha yüksek olacağını belirtmiştir.

Çevresel faktörler de eleştirel düşünme üzerinde etkili bir role sahiptir. Birey kalıtımla gelen belirli fiziksel, zihinsel özelliklerle doğar ve bu özellikler bireyin çevresinden gelen uyaranlarla değişerek gelişir. Aile çocukların doğduktan sonra karşılaşmış olduğu ilk sosyal çevredir. Gelişim süreci içinde çocuk yavaş yavaş ailesi dışındaki arkadaş çevresi, sokak, okul gibi sosyal ortamlarla karşı karşıya kalır.

Bireyin etrafını saran çevre bireyin doğuştan gelen zihinsel becerileri ve kişilik yapısı üzerinde zorunlu bir değişim ve gelişime neden olacaktır. Aybek (2010: 16) üst düzey düşünsel becerilerin kullanıldığı eleştirel düşünme düzeyini etkileyen çevresel faktörleri sırasıyla, aile, toplum ve okul olarak sıralamıştır.

2.4. Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programlarındaki Yeri ve Önemi

Eleştirel düşünme günlük yaşamada sıradan işlerimizi yürütürken bile ihtiyacımız olan bir beceridir. Etkili bir ders nasıl çalışılacağı konusunda, havaalanında, yolda sıkışıp kaldığımızda bir yol bulmada hatta ne çeşit kıyafetler satın alıp giyineceğimize kadar eleştirel düşünme becerimizi işe koşarız. Ayrıca eleştirel düşünme, düşünme becerilerimizi geliştirmek için alternatif yollar geliştirmemiz konusunda, kalıplaşmış, modası geçmiş varsayımları belirleyip onlardan kurtulmamızda ve yaptığımız hedeflerin görünür kılınmasında ve hedeflere ulaşmak için çeşitli yollar bulunmasında eleştirel düşünme becerisine ihtiyaç duyarız (Nosich, 2001).

Bilgi çağında ortaya çıkan bilgi karmaşası ve buna bağlı olarak ortaya çıkan düşünce çeşitliliği tarafsız bir düşünceye sahip olmayı ve düşünceleri eleştirel gözle bakmayı gerekli kılmıştır. Bu nedenle Şahinel (2002: 40-41) yaşanan bu gelişmelerin eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerektiğini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu nedenle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin çocuklara kazandırılmasında eğitim programları önemli bir rol oynamaktadır. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda oluşturulan eğitim programları, okul programlarında gerçekleştirilmekte ve genel amaçlarda belirtilen üst düzey düşünme becerileri okul paydaşları tarafından okullarda uygulanmaktadır. Öğretmenler hem öğrenciler hem

de toplum için bir rol modeldirler. “Öğretmenin önce kendi düşünme becerilerini analiz etmeye ve geliştirmeye yönelik ders almaya ve sağlam bir eleştirel düşünme temeline sahip olmaya gereksinimi vardır.” (Ay ve Akgöl, 2008). Bu becerilerin öğretmenlere kazandırılması için, Aybek’in (2010: 1) belirttiği gibi öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde yani öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerde okurken ve hizmet sonrasında hizmet içi eğitimlerle bu tür becerilerin öğretilmesi ve kazandırılması önem taşımaktadır.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri sadece kalıtımla çocuğa geçmez. Nitekim Çıtak ve Uysal, (2012) eleştirel düşünme özelliklerinin bazıları kişinin doğuştan gelen ve sonradan gelişen kişilik özelliklerinden, bazı özelliklerinin ise kişinin alacağı eğitimle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu becerilerin öğretmenler tarafından eğitimle kazandırılması ve geliştirilmesi gerekir. Öğrencinin akademik başarısı ve öğrenci üzerindeki eğitsel etkisi göz önünde tutulduğunda, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düştüğü görülmektedir.

Bu nedenle bu becerilerin toplumda yer edinmesi için, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir dönem olan ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine ve bu becerilerin gelişmesini destekleyen bir özelliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır.

2.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eğilim kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir şeyi sevmeye istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 605). Beceri ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” ve “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” anlamlarında kullanmıştır (TDK, 2005: 250). Nitekim Tishman, Jay ve Parkins (1992), eğilimlerin bireyin davranışları ve becerileri üzerinde bir yaptırım gücü olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Seferoğlu ve Akbıyık (2006) bireylerin birçok becerilere sahip olmasının, kişinin bu becerileri kullanacağı anlamına gelmeyeceğini belirtmişlerdir.

Branch (2000), meraklı, açık görüşlü, doğruyu arayan, sistematik, çözümleyici olan ve entelektüel bir olgunluğa sahip özgüvenli bir kişinin eleştirel düşünme

becerisini kullandığını ortaya çıkaran davranışlar olarak görmüştür. Ennis (1985) ise eleştirel düşünmenin sadece becerilerden değil eğilimlerden oluştuğunu belirtmiş ve kişinin becerileri yapma eğilimi içinde olması gerektiğini belirtmiştir. Ennis, eleştirel düşünme eğilimlerini;

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama.
- Nedenler arama
- İyi 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
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmesinden etkilenmeden kullanma
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karara almaya yönelik davranış gösterme
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde açıklamıştır (Ennis, 1985: 54).

2.6. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eğitim sistemimizin en önemli amaçlarından biri bireylere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaktır. Eleştirel düşünme becerileri, yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz denetim gibi becerilerdir (Facione P. A., 1990; Akt. Kurnaz, 2013: 16).

Kökdemir'e, (2003) göre eleştirel düşünmenin içerdiği bazı beceriler şunlardır:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme
6. Etkili soru sorabilme
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Tüm bunlar eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

2.7. Eleştirel Düşünmenin Temel ve Belirleyici Özellikleri

Bayer (1991:124), üst düzey eleştirel düşünen bireyin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtir.

1. Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi
2. Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme
3. Düşünmeden hareket etmeme
4. Çalışmalarını kontrol etme
5. Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma

6. Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma
7. Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama
8. Ön bilgileri kullanma
9. Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir.

Eleştirel düşünen birey,

- (1) Sürekli sorular soran, meraklı, (2) başkaları dikkatle dinleyen ve ifadeleri sürekli değerlendirerek geri bildirim veren, (3) sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışan, (4) düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanan, (5) çeşitli görüş ve sayıltıları inceleyen ve onları olgularla karşılaştıran, (6) Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşan ve eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilen, (7) görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arayan ve ilgisiz doğru olmayan bilgileri kabul etmeyen kişilerdir (Ferret, 1997).

Aydın (2000: 138), eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini;

- (1) Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme, (2) bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama, (3) düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma, (4) soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma, (5) değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunlara uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme, (6) doğrulanan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma şeklinde tanımlamıştır.

2.8. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, farklı yaş düzeylerine ve amaçlara yönelik hazırlanmış pek çok test vardır. Türkiye’ de ise bu testler sınırlı sayıdadır. Çıkrıkçı (1993-1996) tarafından alanyazında, “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” adı ile Türkçe’ye “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” olarak uyarlanmıştır.

2.8.1. Cornell eleştirel düşünme testi, düzey x-cornell critical thinking test, level x-(1985)

Ennis ve diğerleri, (1985, 1-3), Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği dört bölümden oluştuğunu ve bu bölümlerin sırasıyla, (1) Tümevarım 3-25, 48 ve 50. Sorular, (2) Tümdengelim 52-65, 67-76, (3) Gözlemlerin güvenilirliği ve genel güvenilirlik 27-50, (4) Varsayımları değerlendirme, 67-76, (5) Anlamlandırma (Doğrudan test edilmeyip dolaylı olarak testin tamamında). Olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca testin 1, 2, 26, 51 ve 66. Soruları örnek çözümlü sorular olup öğrencilerin cevaplandığı soru sayısı 71’dir. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği dört bölümde ölçmeye çalışılan alt beceriler ise, (1) Bir gerçeğin hipotezlerce desteklenip desteklenmediğinin yargılanması, (1-25), (2) Gözlem raporlarının güvenilirliğinin yargılanması, (26-50), (3) Bir durum ve olayı neyin takip edebileceğine ilişkin

tahmin becerisi, (51-66) (4) Bir tartışmadaki varsayımları yargılayabilme, (67-76) sorularla ölçülmektedir. (Kurnaz, 2013: 159-160).

2.8.2. Eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu

Eleştirel düşünme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılabilmesi için öğrencilerin öz-değerlendirmelerini belirleyebilmek amacıyla Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Kullanımının Öz-Değerlendirme Formuna ihtiyaç vardır. Belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denilmektedir. Bu bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerine, okulda yapmış oldukları çalışmalarını nasıl yapmış olduklarını değerlendirmelerine ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu konusunda kendilerini tanımalarına yardımcı olan bir ölçme formudur. Yalnız bu tür değerlendirmenin bir sakıncası ise şudur; öğrenci kendini değerlendirirken deneyimsizlikten kaynaklanan bazı hatalara düşebilir ve kendini yanlış bir şekilde değerlendirebilir (Kurnaz, 2013: 160-161).

2.8.3. Eleştirel düşünme sınıf gözlem formu

Sınıf içi etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili davranışları gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir formdur. Bu formda da eleştirel düşünme stratejileri öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş ve ortaya çıkarılan öğrenci davranışlarının tespit edilmesinde kullanılması amaçlanmıştır (Kurnaz, 2013: 161).

2.8.4. Ennis-Weir eleştirel düşünme yazılı testi (Ennis-Weir critical thinking essay test-(1985))

Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi için tasarlanmış olan bu test özellikle belli bir programın etkisini sınamak için, ön test son test olarak desenlenmiş araştırmalar için uygun bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır (Kurnaz, 2013: 161).

2.8.5. New Jersey akıl yürütme becerileri testi (New Jersey test of reasoning skills (1983))

Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Temel eğitim 5. Sınıf düzeyinden üniversite düzeyine kadar kullanılabilir. Test maddelerinin yarıya yakını “çıkarım” becerilerini ölçmeye dönüktür (Kurnaz, 2013: 161).

2.8.6. Watson glaser eleştirel akıl yürütme gücü testi (Watson-Glaser critical thinking appraisal (1980))

Ortaöğretim 1. Sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçek, Watson ve Glaser tarafından geliştirilmiştir. Test, sorun örnekleri ve ek bilgiler de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlar (Kurnaz, 2013: 162).

2.9. Yaratıcılık

İnsanların dünyada var olmaya başladığı zamanlardan bu yana, yaratıcılık da var olagelmiştir. Mağaralara çizilen duvar resimlerinden çanak, çömlek ve heykel yapımından tutun da, ilk icat ve buluşlardan günümüze kadar insanlığın gelişimi yaratıcılık becerisi ile paralel bir süreç izlemiştir. Orhon (2014: 1), insanoğlunun ilerleme kaydettiği pek çok konunun doğuştan sahip olduğu sınırsız yaratıcılığı ile oluştuğunu belirtmiştir.

Bilgi çağına geldiğimizde ise yaratıcılık her geçen gün çok sık kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Nitekim Turaşlı (2014), ateşi keşfeden, yazıyı bulan, farklı coğrafyaları tanımak için yola düşen, ilk kez aya ayak basan ve sayısız teknolojik gelişmeye imza atan insanoğlunu güdüleyen temel itici gücün yaratıcı düşünce olduğunu belirtmiştir. Toplumların gelişmesinde yaratıcılık özelliklerinin önemli bir yer tutar. Yaratıcılık özellikleri her bireyde doğuştan her dönemde, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan araçlar bütünü, davranış ve tutum biçimidir.

Bilgi ve teknoloji çağında yaşanan hızlı değişimler yeni bilgileri etkin bir şekilde kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip, problemler karşısında yaratıcı beceriler sergileyebilen bireylerin var olmasını gerekli hale getirmiştir. Argun'a, (2012: 1) göre teknoloji hızla gelişirken, ona ayak uyduracak olan insanların aktif, ileriye görebilen, kendini tanıyan ve kendini ifade edebilen, çevre olanaklarını ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanan yaratıcı bir yapıya sahip özelliklerle yetiştirilmelidir. Orhon'a (2014:23) göre yaratıcılık, bireyi, yöntemleri, materyalleri işbirliklerini ve benzeri faktörleri kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle yaratıcılık, öğrenci, aile, öğretmen, okul, üst yönetimler, sivil toplum örgütleri, bakanlıklar gibi çok ortaklıklı bir sistemdir. Gelişmiş ülkeler bu toplumsal koşulları oluşturabilmek, toplumları değişen dünyaya ayak uydurabilmek (Aynal, 2014) için, ülkeler her zamankinden daha fazla yaratıcı eğitime ihtiyaç duymuştur (Öncü, 2014: 100). Çünkü Öncü'nün (2014: 208) belirttiği gibi, toplumların yaşamın her alanında kaliteli bir yaşama kavuşmasında, bireylerde yeni ufukların açılmasında ve

toplumdaki bireylerin daha ileri bir düzeye taşınmasında yaratıcılık büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle aileler çocuklarının her gelişim evresinde hangi fiziksel, ruhsal ve zihinsel gereksinime sahip olduğunu bilmeli ve çocuğunun yaratıcı üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli olanakları sağlamalıdır. Çünkü Doğan'ın (2005) belirttiği gibi aileler bu konularda ne kadar bilinçli olurlarsa çocuğun yaratıcılık becerisinin gelişimi ilerleyen yaşla beraber o kadar kolay olacaktır. Ancak çoğu çocuk bu niteliklere sahip bir aileye sahip olarak dünyaya gelmemektedir. Bu nedenle çocuklarda üst düzey becerilerini, özellikle de yaratıcılık becerisini bulup geliştirmek için daha profesyonel, planlı, programlı ve özel olarak oluşturulmuş bir ortamın sağlandığı çağdaş formal eğitim kurumlarının varlığını zorunlu hale getirmiştir (Demirel, 2011: 181-182).

Eğer okul yöneticileri (1) öğrencinin yaratıcı biçimde öğrenmesini sağlamak, (2) öğrenciye sorun çözme ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak, (3) yaratıcı düşüncüyü ödüllendirmek, (4) yaratıcı düşüncüyü engelleyen faktörleri ortadan kaldırmak gibi amaçları kabul ederlerse yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir adım atmış olacaklardır (Sungur, 2001: 23). Ancak Orhon'a, (2014: 39) göre, yaratıcılık, öğretmen özellikleri yanında, özel tasarlanmış öğretim programları ile geliştirilebilirken aynı zamanda da yetersiz öğretmen özellikleri ve kısır programlarla yok edilebilir. Sungur'un (2001: 24) belirttiği gibi bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak, yaratıcılığını ortaya çıkaracak her olanak, okul programlarına ve kültürüne yansıtılmalıdır.

2.10. Yaratıcılık ile İlgili Tanımlar

Toplumların yüksek standartlarda, refah ve mutlu bir yaşantıya sahip olması için var olması gereken önemli koşullarından biri olan yaratıcılık, kimi zaman sanat ile ilişkilendirilerek dar bir kapsamda ele alınmıştır (Öncü, 2014: 124). Toplum tarafından yaratıcılık ile ilgili genelde sahip olunan yanlış düşüncelerin aksine yaratıcılık, asla farklı olma adına aykırılışma, komikleşme ya da tuhaf olma değildir. Yaratıcılık konusunda sanılanın aksine zeki bir çocuk yüksek düzeyde bir yaratıcılığa sahip olmayabilir. Ayrıca yaratıcılık, doğuştan keşfedilmeyi bekleyen statik bir yapı da değildir. Sanılanın aksine yaratıcılık, bizleri sadece farklı kılar anlayışı doğru değildir. Yaratıcılık sadece kestirilemeyen ürünler ortaya koyma da değildir. Genel olarak yaratıcılık, sanatçılara, modacılar, tasarımcılara özgü bir kavram olarak

görülür ancak bu düşünce de yaratıcılık ile ilgili sahip olunan yanlış düşüncelerden biridir (Bayındır, 2013: 4-6). Tüm bunların yanında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme de insanlar tarafından genelde aynı anlama sahip kavramlarmış gibi birbirini yerine kullanılmaktadırlar. Ancak Doğan'a (2005) göre yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri çağrıştırmaktayken, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık hakkında yapılan tanımlamaların içinde, yaratıcı düşünmeye ait tanımlamalarda yapılmış olacağını belirtmiştir (Demirel, 2011: 168). TDK (2005:2134) sözlüğü yaratıcılığı yaratma yeteneği ya da her bireyde ver olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık şeklinde tanımlarken, Kale (1993:27) yaratıcılığı, her insanın genel düşünme yetilerinden biridir ve geliştirilebilir bir süreç olarak tanımlamıştır. Thurstone'a (1952) göre yaratıcılık, problemler karşısında bireyin üretmiş olduğu çözüm olarak görmektedirken, Torrence'e (1974) göre yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmek şeklinde tanımlanmıştır. Kırısoğlu (2002:167) yaratıcılığı, çok boyutlu düşünen bir ürün olarak görmekte iken, Bayındır (2013:4) yaratıcılığı maksatlı bir şekilde, çözümlenmeli düşünme yöntemlerini kullanarak ortaya özgün ürün, tutum ve davranış biçimi olarak tanımlamıştır.

2.11. Yaratıcılığın Gereklere

Bireyde yaratıcılığın var olması için bazı olmazsa olmaz beceriler olmalıdır. Bu gereklere sırasıyla, (1) sorunlara duyarlı, akıcı (çok sayıda) düşüncelere sahip, özgün düşünceleri olan, düşüncelerinde esnek olan, girişimci ve hırslı olma becerilerinin olduğu bireysel gereklere, (2) örgütsel sorunların çözümünde nispeten büyük ölçüde imge, ustalık ve yaratıcılık kullanma yeteneği, insanlar arasında dar değil geniş ölçüde yaygın olduğu ve değişimle karakterize edilen, yeni fikirlerin yaygın olduğu, sorunları standart alan ve disiplinlerden ayrı bir şekilde incelendiği, düşüncelerce zengin, oyun yönelimli, dinamik, tartışmaya açık, düşüncelerin desteklendiği bir atmosfere sahip olan örgütsel gereklere, (3) içsel ve dışsal deneyimi destekleyen, araştırma, kendini ifade etme, çalışma, kendi kendisi olma özgürlüğü gibi fırsatlar veren toplumsal gereklere (Sungur, 1997: 278-296) olarak sıralanabilir.

2.12. Yaratıcılığın Öğeleri

Yaratıcılıkta sırasıyla, (1) herhangi bir alanda düşünmeye yönlendirebilecek ve yeni, özgün yaratıcı bir düşünce ortaya koyabilecek kadar bilgiye sahip olma yani bilgi birikimi ögesi, (2) kişinin düşüncelerini yazılı, sözlü veya bedensel bir şekilde etkili, açık, net, doğru ve güzel ifade edebilme yeteneğine sahip olma olan iletişim becerisi ögesi, (3) bütünü oluşturan parçaları ve bu parçalar arasındaki ilişkiyi öğrenme, açıklama becerisi olan analiz ögesi, (4) düzene sokma sınıflandırma ve sentezleme gibi becerileri içine alan özen ögesi, (5) var olan durumu doğrudan kabul etme benimseme değil de durumu ve düşünceyi değiştirerek yeni bir düşünce ve durum yaratmak, bir şeyi değiştirmek, düzeltmek ve genişletmek anlamında olan geliştirme ögesi, (6) başkalarına göre sayısal olarak daha yaratıcı ve çok düşünce üretmek, çözüm getirip, seçenekler sunma becerisi olan akıcılık ögesi, (7) var olan düşüncenin dışına çıkma, alışılmış olanları aşma ve olaylara değişik yönlerden bakabilme becerilerini içeren esneklik ögesi, (8) başkalarına benzemeyen, tek olan, yeni bir düşünce üretebilme becerilerine sahip olma anlamında özgünlük olmak üzere 8 ögeye sahiptir (Üstündağ, 2002: 28-29).

2.13. Yaratıcılık, Zekâ, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi

Zekâ ve yaratıcılık bireyin doğuştan sahip olduğu becerilerdendir. Zekâ yaratıcılıktan ayrı düşünülemez (Öncü, 2010). Yapılan araştırmalar, yaratıcılık için normal düzeyde bir zekânın şart olduğu sonucunu çıkarmıştır. Aynı zamanda yüksek düzeyde zekâyâ sahip olan bireylerin yüksek derecede yaratıcı beceriye sahip olduklarını gösteren bir bulguya da rastlanmamıştır. Beyindeki sinaptik bağlantılar arasındaki nicel çokluğu arasında bir bağlantı ve yaratıcılık için kritik dönemler olup olmadığı konularında araştırmalarda bu ilişkiyi kanıtlayan bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Yani ne yüksek zekâ yaratıcılığın, ne de yüksek yaratıcılık yüksek zekânın garantisidir (Bayındır, 2013: 21).

Zekâda olduğu gibi yaş ve cinsiyete bağlı olarak da yaratıcılık doğrusal olarak ilişkilendirilemez. Ancak yaş ilerledikçe yaratıcılığın doğrusal olarak arttığına dair bulgular vardır. Ancak yaşın ilerlemesine bağlı olarak anne baba baskısı, toplum ve toplumun sunmuş olduğu yasalar bireyin özgürce hareket etmesi üzerinde ve yaratıcılığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Cinsiyete dayalı bir farklılığa dayalı araştırmalar hemen hemen yoktur (Öncü, 2003).

2.14. Yaratıcı İnsan Özellikleri

Yaratıcı insanlar hakkında yapılan araştırmalar yaratıcı insanların genelde ortak davranış, tutum ve düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Yaratıcı insanlar genelde, yanlış yapmaktan korkmayan, akıllarına gelen düşünceleri gerçekleştirme, hayal gücüne ve özgür düşünmeye önem verme, yalnız kalmak ve çalışmaktan ve bağımsızlıktan hoşlanma, toplumun beklentilerine uymama ve başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelere değer vermeme gibi ortak özelliklere sahiptirler (Argun, 2012: 79). Yaratıcı bireyin özellikleri, en başta merak duygusuna sahip olması, sabırlı olması, buluş yapma yetisine sahip olması, serüvenci ve imgelerle düşünebilme becerisinin olması bunun yanında deney ve araştırmalardan kaçmaması, sentez yapabilme yeteneğine sahip olma şeklinde sıralanabilir (Üstündağ, 2002: 31). Sungur (1997: 15) İstanbul Teknik Üniversitesi, İnşaat Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Yaratıcı kişilik Özellikleri' ne ilişkin tanımlarını şu şekilde aktarmıştır;

Yaratıcı kişi özgün olmalı, hata yapmaktan korkmamalı, olumlu (optimist) düşünebilmeli, özgür olmalı ve kendini sevmelidir. Yaratıcı kişinin kişilik özellikleri ise, yeni sorular üretebilen, gözlem yeteneği gelişmiş olan, düşünmeyi seven, dış uyarıları algılamaya müsait karaktere ve zekâya sahip olan, basit olan çözümleri yakalayabilme özellikleridir. Yaratıcı insanın sahip olduğu özellikler, (1) etrafındaki eksiklikleri görebilecek kadar dikkatli, (2) Bu sorunların kaynağını bulabilecek kadar zeki, (3) sorunlara çözüm getirebilecek kadar bilgi ve tecrübeye sahip olma, (4)var olan materyalleri daha önceden hiç kimsenin aklına gelmemiş olan biçime sokmak veya bir araya getirerek yepyeni bir materyal oluşturmadır, (5) pratik zekâya, sınırlandırılmamış bakış açısına, önyargılardan arınmış bir düşünceye, problem çözme yeteneğine, hayalleri sınırlanmayan bir düş gücüne sahip olmak, (6) ortalamanın üzerinde sıra dışı olmak, (7) diğer insanların üzerinde etkisi olan yani belli bir karizmaya sahip olmak, (8) ele aldığı olaya toplumun baktığı açılardan farklı belki de çocukça bakabilmektir, (9) kalıpları dışına çıkmayı, tabuları yıkabilmeyi bilmelidir (Sungur, 1997: 15).

Yaratıcı bir beceriye sahip olan kişi de ayrıca,

(1) Hem dopdolu bir enerjiye sahip, hem de sessiz ve rahattır, (2) hem zeki hem de acemi ve deneyimsizdir, (3) eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur, (4) fantaziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır, (5) kendi içinde ve dışındaki çelişkili yorumlar ve anlayışlara karşı kendisini korur, (6) hem alçak gönüllü, hem de gururludur, (7) bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin bir boyutunu, diğer yandan da biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir, (8) içinde hırslı ve ateşliyken, diğer yandan öznel düşünebilir, (9) duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur (Cikszentmihalyi,2002; Akt. Üstündağ, 2002: 31-32).

Yaratıcı birey denildiği zaman akla ilk gelen özellikler, “özgüven, bağımsızlık, risk alma, maceraperestlik, yüksek enerji, nüktedanlık, şakacılık, alişılmışın dışında kompleks ve esrarengiz şeylere merak, çılgın ve saçma fikirlere

yönelim, bilinen yoldan ayrılma ve kalıplardan kurtulmadır (Güven, 1999; Akt. Argun, 2012: 80-81).

Bir çocukta yaratıcılığın olduğunu gösteren bazı davranışlar şu şekildedir;

Bunlar, hayalcılık, taklitten hoşlanma, düşüncelerinde esnek olma, fikirlerle doluluk, kendi kendine uğraşılardan hoşlanma, bir şeyler ortaya koymaktan hoşlanma, , bildiği objelerin farklı kullanımlarını araştırma, keşfettiği, icat ettiği şeyleri tartışmaktan hoşlanma, yeni ve farklı şeyler denemekten korkmama, el becerisi gerektiren uğraşlarda yeteneklilik, akıcı bir konuşma yeteneği, ısrarcılık, değişik düşüncelere ve ortamlara kolayca uyum sağlama, işlerini standartların dışına çıkarak farklı ve özgün yollarla yürütmeye çalışma, yaratıcı dramada ve rol yapmada başarılı olma, işitsel uyarılara duyarlılık, ritmik aktivitelere yatkınlık gibi özelliklerdir (Davis ve Rimm, 1989; Akt. Argun, 2012: 80).

Yüksek düzeyde yaratıcı beceriye sahip olan kız ve erkek öğrencilerin üç kişilik özelliği vardır. Bunlar, (1), çılgın ve saçma fikirlere yönelim, (2) bilinen yoldan ayrılma ve kalıplardan kurtulma, (3) şakacılık, oyunculuk ve rahatlık şeklinde sıralamıştır (Argun, 2012: 82). Yaratıcı kişiler ise, (1) En yüksek düzeyde seçme kapasitesine sahiptir, (2) Kararlarını sonraya bırakırlar, (3)Tutarsız ve serbesttirler, (4) Hareket merkezlidirler, (5) Deneyime açıktırlar, (6) Genelde iç değerlendirme yaparlar, yani olay ve olguları yaratıcı akıllarıyla değerlendirirler, (7) Eleman ve kavramlarla oynama yeteneklerine sahiptirler (Argun, 2012: 82-83).

2.15. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılık, bireyin doğumuyla beraber kalıtım yoluyla kazanılan bir özelliktir. Yaratıcılığın gelişiminde olumlu ve olumsuz faktörler etkili olmaktadır. Yaratıcılığın gelişiminde etkili olabilecek faktörler arasında, okul çevresi, eğitim programı, aile ve toplum gibi kurumlar yer almaktadır. Öncü (2014:84) okul denildiği zaman binanın, okulun fiziksel özelliklerinin, çalışanların ve eğitim programlarının akla gelmekte olduğunu ancak yaratıcı bir okulun ise ifade edilen tüm özellikleriyle okulu sıra dışı yaparak bir eğitim yolu izlediğini, yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkmasında uygun çevrenin özellikle okulun önemli rol oynadığını bu nedenle okul ortamında çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak olanakların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ancak çocuğun keşfetmesine, eğlenceli bir ortamda gelişmesine ve araştırarak öğrenmesine imkân sağlamayan okullar da yaratıcılıkta büyük engel oluşturmaktadır.

Yaratıcılığın gelişiminde etkili olabilecek faktörler sınıflandırıldığında gelişimsel, duygusal, kültürel ve toplumsal faktörlere göre de sınıflandırma yapılabilir. Gelişimsel faktörler yaratıcılık üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Tüm

çocukların tüm gelişim alanlarında (bilişsel, dil, motor, sosyal gibi) en çok hız kazandığı 0-6 yaş dönemlerinde çocukların yeteneklerinin bilinçli bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir. Çocukların yaratıcı yeteneklerinin de bu yaş dönemlerinde ortaya çıkarılmasında diğer tüm faktörlerin etkili olduğu gibi çocukların gösterdiği gelişimsel faktörlerin de etkili olduğu göz ardı edilmemelidir (Öncü, 2014: 85).

Yaratıcılık üzerinde duygusal faktörlerde etkin bir rol oynar. Duygusal faktörler içine utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirici gibi kişiyi duygusal yönden etkileyebilecek durumlar girmektedir. Yetişkinler gerek çevrenin, gerek toplumun, gerekse de içinde buldukları kültürlerinin baskıları altında kalarak yukarıda ifade edilen bazı duygusal etkilerin içine girmektedirler. Buna benzer olarak pek çok yetişkinde çocukların yaptıkları etkinlikleri, sordukları soruları “anlamsız” buldukları için genelde umursamaz bir tavır içine girmektedirler. Dolayısıyla çocuklar hayal kurmayı bırakmakta, cevap alamadıkları için soru sormaktan sıkılmakta ve var olan yaratıcılıkları körelmektedir. Ayrıca yapılan uygulamalarda çocuklar arasında yarışlar yaptırılması ve hep başarıların vurgulandığı bir çevrenin yaratılması da çocukların yaratıcı olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Öncü, 2014: 87).

Yaratıcılığa etki eden faktörlerden biri de kültürel ve toplumsal faktörlerdir. Bazı özellikler ve koşullar birey ve grupların yaratıcı özelliğe sahip olmalarını sağlamakta, bazı özellikler ise bireylerin yaratıcı olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Her toplumun kendine ait yaratıcı potansiyeli vardır Bunu Japonların çiçek düzenleme sanatına, Afrikalıların ahşaptan yapılmış maskelerinde, yöresel danslarda, çalınan enstrümanlarda, ezgilerde görebilmek mümkündür. Toplumların bireylere yönelik tutumları ve onları kısıtlama ya da özgür bırakma durumları yaratıcılık durumunun da şekillenmesinde rol oynamaktadır. Politik baskı sonucu bir ülkedeki sanatçıların sanat eserlerinin etkilenmesi ya da kadınların eve kapatılıp üretime kapatılmasının uygun karşılanmadığı bir ülkede yaratıcılığı yönelik kültürel yaklaşımları görmek mümkündür (Öncü, 2014: 88).

2.16. Yaratıcılığın Gelişimini Engelleyen Faktörler

Yaratıcılığı engelleyen faktörler şu başlıklar altında sıralayabiliriz:

Olumsuz bireysel faktörler yaratıcılığın gelişimini engeller. Bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü, içsel özgürlükten yoksun olması, hangi konu ya da alan üzerinde çalışıyorsa o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma, dış koşullardan ve dış ilişkilerden güvenli olmama, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten, korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma, aşırı yetkinci olma, tüm öğretim ve eğitimde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma, yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye vergi bir yeti olduğunu sanma ve tek başına hırs yaratıcılığı engellemektedir (San, 2002). Ayrıca olumsuz örgütsel engeller de yaratıcılığın gelişimini engeller.

- Geriye dönük (Retrospective- Bureaucratique) tutumlar
- Önceden ve sürekli öz eleştiri diğerleri ise,
- Deneyim ve teknik uzmanlık
- Bireysel güvensizlik duygusu
- Hiyerarşinin üst düzeyde bulunanların altlarına güvensizliği
- Otoriter yönetim
- Kusursuz olma isteği
- Ciddi işler yapma isteği (Sungur, 1997: 276).

Yaratıcılığın gelişimini engelleyen faktörlerden biri de toplumsal engellerdir. Toplumda yer alan bazı inanç ve düşünceler yaratıcılığın gelişimini engellemektedir. Bunlar, (1) Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır, belki de çılgınlıktır, (2) oyun sadece çocuklar içindir, (3) sorunlar matematik düşünce ya da çok para ile çözülür, (4) sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır, (5) Akıl-mantık-sayılar-yararlılık-başarı iyidir; sezgi-heyecanlar-saçma düşünce-yanılma- başarısızlık kötüdür. Oysa yaratıcı bireyler bunları daha önceleri aşmış bireylerdir (Sungur, 1997: 278).

Eğitsel engeller yaratıcılığı engelleyen en önemli faktörlerden biridir. Evde ve okulda yaratıcılığın gelişmesini engelleyen bazı engeller vardır. Bunlar;

- Çocuklar çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken, sürekli gözetim altında bulundurma, onları izleme, gözleme ve yanlarında durup bekleme
- Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma, değerlendirmelerde bulunma, yaptıkları işten aldıkları duyumu ya da yakınmayı görmezden gelme

- Çocukları birbirleriyle yarıştırmama. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirme
- Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinme
- Çocukları denetim altına alma ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını söyleme ve böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlenmelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görme
- Çocuklara katı ve kesin seçimler sunma. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede sürekli cesur davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu söyleme. Yaratıcı buluşlar ve incelemeler yapmalarına kesin bir dile karşı olma
- Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmalarını betimlemelerine baskı yoluyla engel olma. Onlara kesin reçeteler sunma. Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma (Üstündağ, 2002: 20-21).

2.17. Yaratıcılığı Ölçme ve Değerlendirme

Yaratıcılık, bir beceridir. Yaratıcılık becerisinin ölçmenin birçok zorluğu olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilen bir gerçektir. Çünkü yaratıcılık karmaşık bir sürecin sonucunda oluşur. Bu sürecin ortaya çıkarılması için bazı parametrelere ihtiyaç vardır. Bu nedenle ihtiyaç duyulan sınıflama, sıralama ve tanımlamalar için yaratıcılık becerisini ölçen araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (Bayındır, 2013: 40). Yaratıcılığı ölçmek için birkaç ölçek geliştirilmiştir. 6-18 yaş çocukların yaratıcılıklarını ölçmek için farklı düşünmeyi referans olan Williams tarafından geliştirilen “Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği” iki paralel formdan ve akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılaşma, merak, hayal kurma, karmaşıklık, risk alma gibi alt başlıklardan oluşur. Torrance tarafından geliştirilen “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ise tamamlanmamış daireler, figürler, nesnelere gibi sözel ve görsel öğeler ile alışılmamış sorular, tahmin gücü, orijinal mantık yürütme gibi etkinlikleri içeren bir testtir. Yaratıcılık becerisini ölçmek için geliştirilen testlerden bir de Wallach ve Kogan tarafından geliştirilen “Wallach ve Kogan Testi” dir. Bu testte uygulayıcıların sözel ve sözel olmayan çizimlerinin anlatılması istenir. Ayrıca bu test alışılmadık

kullanımları, aykırılıkları ve benzerlikleri içerdiği gibi maddeler akıcılıklara ve özgünlüklere göre puanlanır. Guilford tarafından yaratıcılık becerisini ölçmek için geliştirilen “Guilford Bataryası” ise sözel ve sözel olmayan bir içeriğin olduğu, farklı ürünlerin farklı yönlerinin değerlendirildiği 10 değişik görevi içermektedir. Feldhusen tarafından yaratıcılık becerisini ölçmek için geliştirilen “Purdue Problem Çözme Envanteri” ise var olan problemlerin farkına varmak, problemi tanımlamak, sonuçları öngörebilmek, çözümü sıra dışı biçimde bulmak, kontrol etmek gibi amaçları içerir. Ayrıca çocukların sıra dışı çözümlerine açık olan, her maddenin doğru ve yanlış cevabının olduğu bir ölçektir (Bayındır, 2013: 40-41). Flangan tarafından yaratıcılığı ölçmek için geliştirilen “Flangan Yaratıcılık ve Uzak Çağrışım Testi” ise bireye verilen bir sorun hakkında verilen boşluğu bir cümle ile doldurulmasının istendiği, cevapları ilginç kılan her kelime seçeneğinin ilk ve son harflerini ipucu olarak verildiği bir testtir (Bayındır, 2013: 40-41).

2.18. Yaratıcılık ve Eğitim Programı

Sungur (1997) eğitim programlarının en büyük eksikliklerinden birinin yaratıcılığı göz ardı etmesi olduğu vurgulamıştır. Ona göre “eğitim, tutucu, kalıplaşmış; bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok eğitimini tamamlamış bireyler yetiştirmektedir” (Sungur, 1997: 29). Yaratıcılığın bir kültüre tanıtılması ve geliştirilmesi eğitim programlarının niteliği ile ilgilidir. Bireysel yaratıcılık önemlidir ancak, toplumsal kalkınma söz konusu olduğunda bunun eğitim programları aracılığı ile topluma kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple yaratıcılığın eğitim programlarında temel eğitim felsefesi içinde yer alması ve eğitim hedefleri içine girmesi zorunluluğu vardır (Orhon, 2014: 38). Yaratıcı eğitim programları, disiplinler arası öğretim yaklaşımının yaşandığı bir ortamdır. Öğretim programlarında yeni paradigma, çoklu bakış açısını her öğrenciye uygun özelleştirmiş ders seçenekleri sunar. Öğretmene de sınıfta her bir öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenip öğrencinin öğrenme stiline uygun öğretim teknikleri kullanmasına olanak verir (Sungur, 2001: 42).

2.19. Yaratıcılık ve Okul

Sungur’a (1997:6) göre yaratıcı okul, öğrencilere yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme, öğrenmeyi öğretme, etkili iletişim kurma ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırma amacı içinde olmalıdır. Yaratıcı okulun eğitsel ilkelerine

bakıldığında insanlığa ve kişinin kendisine saygı duyan, bireyin büyümesine sınırsız destek veren, kişilerarası bağlılığa ve öznelliğe değer verdiği görülür. Ayrıca yaratıcı okullar zamanı etkili kullanma, dostluk, kendini sevme, işbirliği, takımla çalışabilme, işbirliği, geleceğe güvenme, aileyi koruma, demokrasiyi koruma, özerkliğe, nezakete değer verme, yanılma özgürlüğüne izin verme, iyi bir tüketici olma gibi ilkeleri içerir (Sungur, 2001: 59).

2.20. Yaratıcı Okul ve Öğretmenler

Öğretmenler, öğrencilerin kendi yaratıcı yeteneklerini keşfetmelerini ve bu yetenekleri kendini gerçekleştirme yolunda kullanmalarını sağlayacak öğretim ortamları yaratmalıdırlar. Bununla birlikte öğrencilerin toplumda yaratıcı bireylere dönüşürken bir davranış modeli olmalıdırlar. Ancak tüm bunların sağlanabilmesi için en başta öğretmenlerin yaratıcı becerilere sahip olması gerekmektedir (Orhon, 2014: 24).

Yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri;

(1) öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma, (2) öğrenciyi özgür olmaya özendirme, (3) öğrencilere model olma, (4) sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma, (5) en iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme, (6) heyecanlı olabilme, (7) öğrencileri eşit kabul edebilme, (8) öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme, (9) öğrenciye ilgi gösterme, (10) sürekli okuyan kişiler olabilme, (11) ikili ilişkide kolay iletişim kurma özelliklerine sahip olmaktır (Sungur, 1997: 33).

Ayrıca öğrencinin cesaretini kıran, güvensiz, aşırı eleştiren, davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen, heyecanı olmayan, düz okumayı vurgulayan, dogmatik ve katı, alanla ilişkisini sürdüremeyen, genelde yetersiz, dar ilgileri olan, sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler yaratıcılığı engelleyen özelliklere sahiptir (Sungur, 1997: 34). Öğretmenlerin kültürel çevresi ile evrensel eğitim hedefleri arasındaki çatışmalar, onun sınıfındaki yaratıcılık konusundaki algılarını ve duygularını etkiler. Öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki şemaları yetersiz bilgi ve deneyim nedeniyle zayıf olduğu zaman, yaratıcı davranışlar ve öğrenme ihtiyaçları çarpık bir biçimde algılanır ve öğretmenler öğrencileri yanlış biçimde yargılayabilirler. Yaratıcılık hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler çocuğa şiddet içeren ve yaratıcılığın gelişmesini engelleyen geleneksel disiplin kurallarını kullanabilir. Sınıfta yaratıcı bir atmosferin olması için öğretmenlerin zeminden bağımsız düşünürler ve tasarımcı olmaları gerekir. Öğretmenler ayrıca her çocuğun kişisel yeteneklerini ayrı ayrı değerlendirmeli, her çocuğun en üst seviyede yararlanabileceği öğretim stilleri ve ortamları tasarlamalıdırlar (Orhon, 2014: 25-26).

Yaratıcı okulun ders programları, çeşitliliği, takdir etmeyi, tüm fırsatlara değişim ve olanaklara açık, gelecek için seçimler sunan programlar sunmalıdır (Sungur, 2001: 51-52). Ne yazık ki, günümüzde eğitim kurumlarının çoğu yaratıcılığa duyulan bu gereksinimin farkında değildir. Ülkemizde ilköğretimde yapılandırmacı felsefenin benimsenmesi ve ardından eğitim programlarına yerleştirilmesine rağmen öğretmenlerin mesleki alt yapılarının geleneksel anlayışa dayanmış olması ve çocukların yetiştiği aile ortamının yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek ortama sahip olmamaları okullarda uygulanan yapılandırmacı eğitim programlarının başarısızlığına yol açmaktadır (Orhon, 2014: 31).

2.21. Alana İlişkin Çalışmalar

Alan yazında, eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalara bakıldığında,

Akıllı'nın (2012) yapmış olduğu ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında araştırmaya katılan 265 sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu ancak grupta eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrenci olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerinde, baba eğitim durumlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır, ancak anne eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin yaratıcılıkları ile cinsiyetlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Fakat baba eğitim, anne eğitim durumlarına ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir farka araştırmada rastlanmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Beşoluk ve Önder'in (2010). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 528 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri adlı bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün orta düzeyde, azımsanamayacak bir bölümünün düşük düzeyde ve oldukça küçük bir bölümünün yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla devinimsel, bireysel ve

işitsel olduğu sonucuna da varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre böyle bir sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültesindeki eğitiminin eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesi yönünde bir katkı sağlamadığını, dolayısıyla bu kişilerin genel olarak orta ve düşük eleştirel düşünme eğilimi ile mezun olacakları belirtilmiştir. Aynı çalışmada bu durumun günümüz eğitim anlayışındaki öğretmen niteliğiyle uyuşmamakta olduğu ve bir bireyin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olan faktörlerin bir kısmının örgün eğitim ile ilgili bir kısmının ise örgün eğitim dışı faktörler olduğu vurgulanmıştır.

Çetinkaya'nın (2011) yapmış olduğu Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 1. ve 4. sınıfta okuyan 106 kız, 89 erkek olmak üzere toplam 195 öğrenci katılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşleri, alt boyutlara göre değerlendirildiğinde en yüksek analitiklik ve açık fikirlilik yönünde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre meraklılık alt boyutunda adayların orta (olumlu) eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin “sistematiklik, doğruyu arama ve kendine güven” alt boyutlarında düşük eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt (2016), öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisi eğitimi ve plasebo etkisi adlı yarı deneysel çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde deneysel programın ve plasebo etkisinin karşıtsal etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Dil Eğitimi programında öğrenim gören 48 bayan ve 15 erkekten oluşan toplam 63 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu deney, plasebo ve kontrol grubu olmak üzere 21 kişilik üç gruba bölünmüştür. Deney grubuna 8 haftalık eğitim psikolojisi dersi verilmiştir. Plasebo grubunda ise eleştirel düşünme ve gerekliliğine ilişkin bilgilendirme yapılmış eleştirel düşünme hakkında pozitif olumlu bir atmosfer oluşturuldu. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmadı. Yapılan araştırma

sonucunda eleştirel düşünme eğiliminde yaş, cinsiyet ve öğrenci gruplarının önemli değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duruhan ve Çapuk (2011), Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2010-2011 öğretim yılında 3. sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 55 öğrencinin “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi kapsamında materyal tasarımındaki yaratıcılıklarını değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrencilerin, materyallerini hazırlarken karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunların öğrencilerin materyal tasarımı çalışmalarına nasıl etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının materyallerini tasarlama sürecinde yaratıcılığa sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yeni, özgün materyal oluşturdukları ve bu süreçte yaratıcı eylem ve etkinlikler gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı çalışmada materyal geliştirilirken öğretmen adaylarının yaşamış oldukları malzeme temini sıkıntısı öğretmen adaylarının yaratıcı materyal tasarlama sürecinde motivasyon düşüklüğü oluşturacağı vurgulanmıştır.

Dutoğlu ve Tuncel'in (2008) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmen üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmada, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan araştırmada aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin yeterince gelişmediği belirtilmiştir. Bu nedenle de eleştirel düşünme ve duygusal zekâyı bireye kazandırmakla sorumlu olan eğitimcilerin bu kavramların önemi, kapsamı hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden, yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim görevlilerine kadar eğitimin her aşamasında yer alan eğitimcilerin bu kavramlar ve bunların içerdiği yetileri öğrencilere nasıl kazandıracakları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Ersoy ve Başer (2012), eleştirel düşünme eğilimi belirlemede yöresel farklılıklar baz alınarak Türkiye'nin farklı iki ayrı bölgesinden bir devlet ve bir özel

okulun ikinci kademe öğrencilerinden 615 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmanın sonucunda, bölgeler arasında, ilköğretim devlet ve özel okul öğrencileri arasında eleştirel düşünme eğilim puanlarında farklılıklar ortaya çıkmadığı sonucuna varılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük olması nedeniyle üst düzey düşünme becerilerini kazanamadıkları ortaya çıkmaktadır. Aynı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük olması nedeniyle üst düzey düşünme becerilerini kazanamadıkları belirlenmiştir. Bu sonucun nedeni olarak da program, öğretim sistemi, öğretmen ve teknolojik olanakların eksikliği gibi nedenler sıralanmıştır. Ayrıca öğrencinin merkezde olmadığı bir öğretim sisteminde bu becerilerin kazanılmasının olanaksız olduğu da vurgulanmıştır.

Kartal (2012), Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalının özelliklerini yansıttığı düşünülen Ahi Evran Üniversitesi'nden 343, Gazi Üniversitesi'nden 112 ve Aksaray Üniversitesi'nden 85 katılımcıdan oluşan Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan toplam 540 kişi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelendiği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat eleştirel düşünme becerilerini oluşturan analitiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarında bu durum yine orta düzeyinin üstünde iken, doğruyu arama, açık fikirlilik ve sistematiklik alt boyutlarında bu durum orta düzeyde kalmıştır.

Korkmaz (2009), eğitim fakültelerinin, öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine nasıl bir etkide bulunduğunu araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında her sınıf düzeyinde öğrenim görmekte toplam 467 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri genel olarak orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları, duydukları veya gördüklerinin doğruluğunu araştırma ya da merak etme eğilimlerinin olmadığı; bilgiyi, sorgulama ihtiyacı duymaksızın

kullanmaya yöneldikleri belirlenmiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında eğitim yaşantıları boyunca öğrencilerin sorgulayarak öğrenme yerine ezberleyerek öğrenme çalışmalarını daha sık yapmalarının bir sonucu olduğu değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Özdemir'in (2005) yapmış olduğu üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği çalışmada, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 128 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğrencilerin “orta düzeyde” eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyetleri, alanları, doğum yerleri, anne-baba eğitim durumları ve aile gelir durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aynı çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin çocuklara kazandırılabilmesi için eleştirel okuma, problem çözme ve sorgulayıcı düşünme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilebileceği, düşüncelerine özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir sınıf ortamının da bireylere sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Özkan, (2011) Yakın Doğu Üniversitesi'nde Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde bahar dönemi hazırlık sınıfı hariç lisans öğrenimi gören 385 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak 34 öğrenci araştırmaya katılmayı reddetmeleri, 96 öğrencinin ise devamsızlık hakkını kullanmaları nedeni ile araştırma 255 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin orta eleştirel düşünme düzeyinde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasının analitiklik alt ölçeğinden alındığı, en düşük puan ortalamasının ise doğruyu arama alt ölçeğinden alındığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçeğinde düzeylerinin düşük, analitiklik, sistematiklik, meraklılık alt ölçeğinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin doğruyu arama alt ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ile tüm bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre aynı çalışmada

derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak eğitim modelleri ve eğitim teknikleri stratejilerinin kullanılmasına ağırlık verilmesi, Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerini karşılaştıracak yeni araştırmaların yapılması vurgulanmıştır. Benzer şekilde kitap okumayı sevenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin, kitap, dergi ve günlük gazete okumaya özendirilmeleri, kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumların geliştirilebilmesi için dersler dışında okuma günleri gibi motive edici farklı aktivitelerin düzenlenmesi belirtilmiştir.

Öztürk (2006), Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda lisans programında 1. sınıfta 83, 2. sınıfta 84, 3. sınıfta 83, 4.sınıfta ise 119 öğrenci olmak üzere toplam 369 öğrenci öğrenim görmesine rağmen derse kayıtlı olduğu halde derse hiç devam etmemiş olan öğrencilere ulaşamadığı için çalışmasını toplam 312 öğrenci üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri yüksek eleştirel düşünme düzeyinde puan alamamıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamasının “düşük” düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre aynı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim-öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, eğiticilerin düz anlatım yerine eleştirel düşünme becerisini geliştirecek vaka analizi, tartışma gibi öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaları belirtilmiştir. Ayrıca hemşirelik eğitimi sırasında klinik ve saha uygulama sürelerinin artırılması, özellikle lise öğrencilerine yönelik mesleki tanıtımların daha geniş çapta yapılması, gençleri hemşirelik mesleğine özendirecek aktivitelerin planlanması da vurgulanmıştır.

Şen (2005), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının “orta düzeyde” eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu,

lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre aynı çalışmada hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademelerinde, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirme konusunda özellikle Türkçe öğretmenlerinin büyük ölçüde katkısı olduğu, öğrencilere bu katkının etkili düzeyde aktarılabilmesi için hizmet öncesinde, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olarak yetiştirilmesinin önemli ve şart olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler mesleklerini icra ederken de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük hizmet içi eğitimleri almaları gerektiği de belirtilmiştir.

Türkmen'in (2014) yapmış olduğu eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması adlı çalışmasında eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu düşük yaratıcılık düzeyinde ve düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Alanyazında yaratıcılık ile ilgili yurt içi çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların bir kısmının örgün eğitim kurumlarında belirli eğitim kademelerindeki öğrencilerin (Akkanat, 2012; Albayrak, 2005; Aydoğan, 2008; Baltacı, 2013; Bender, 2006; Erol, 2010; Kılıç, 2011), üniversitelerde öğrenim görmekte olan çeşitli kademelerdeki öğretmen adaylarının (Aktamış ve Can, 2007; Çetingöz, 2002; Gülel, 2006; İşler ve Bilgin, 2002; İşleyen ve Küçük, 2013; Zeytun, 2010), çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin (Ersükmen, 2010; Kurnaz, 2011) yaratıcılığını incelemeye dönük olduğu görülmüştür. Yaratıcılık ile ilgili yapılan bazı araştırmaların ise işlenen bir ders konusunun (Şahbaz, 2004) veya bir öğretim yöntem ve tekniğinin uygulanmasının (Bacak, 2008; Biber, 2006; Çoban, 2014; Uysal, 2009; Yılmaz, 2006) yaratıcılık ile olan ilişkisini incelemeye dönük olduğu görülmüştür.

Akkanat'ın (2012) Tokat ilinde yapmış olduğu ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ile cinsiyetleri, bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 300 öğrenci yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ile bilimsel yaratıcılık arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmış, araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ile bilimin doğası hakkındaki görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının düşük ve orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aktamış ve Can (2007) Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim gören 69 fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yaratıcılığa yönelik inançlarını incelemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç çerçevesinde eğitim fakültelerinde verilen eğitimin üniversite öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmesini ve böylece eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirmeye olan inançlarını belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının; yaratıcı bireylerin alan yazında belirtilen yaratıcı bireylerin özelliklerine benzer özelliklere sahip olması gerektiğine, okulun yaratıcılığı desteklemediğine, zeka ile yaratıcılık arasında ilişki olduğuna, yaratıcılıkta bilginin rolü olduğuna yönelik yüksek düzeyde inanca sahip oldukları görülmüştür.

Aydoğan'ın (2008) okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 137 altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Bacak (2008), Manisa ili, Demirci ilçesi, Borlu Gazi ilköğretim Okulunda okuyan 18 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma ile ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde “Hepimizin Dünyası” ünitesiyle öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini amaçlamaktadır. Araştırmadaki deney ve kontrol grupları, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı ön test, Torrance yaratıcı düşünme testi ön test puanlarına bakılarak belirlenmiştir. Derste işlenen ünite süresince deney grubu öğrencilerine Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla arttığı aynı araştırmada belirtilmiştir. Ayrıca 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 ise aynı araştırma sonuçlarına göre artmıştır.

Alanyazında, eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalara bakıldığında, bu çalışmaların bir kısmının örgün eğitim kurumlarında belirli eğitim kademelerindeki öğrenciler ile (Burkhart, 2006; Lesperance, 2008; Liu, 2007; McGuire, 2010; Rucks, 2001), üniversitelerde öğrenim görmekte olan çeşitli kademelerdeki öğretmen adayları ile (Cohen, 2010; Goyak, 2009; Kelly, 2003; McGarrity, 1990; Robey, 2002; Wagley, 2013; Wilson, 1990), çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler ile (Basiga, 2006; Hanry, 2015; Hemming, 1997; Moreyra, 1991; Murray, 2016; Patrick, 2016; Recalde, 2008; Sorial, 1998; Taft, 2012) eleştirel düşünmenin bir arada ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Ayrıca, alanyazında, yaratıcılık düzeyi ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalara bakıldığında ise, bu çalışmaların bir kısmının da örgün eğitim kurumlarında belirli

eğitim kademelerindeki öğrenciler ile (Virgolim, 2005), çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler ile (Aish, 2014; Aljughaiman, 2002; Benckenstein, 2016; Edinger, 2008; Jennings 2005; Karrow, 1997; Lapėnienė ve Bruneckienė, 2010; Maloney, 1992; Merriman, 2015; Narey, 2006; Scott, 2015) yaratıcılığın beraber ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Virgolim (2005), üstün yetenekli çocuklar için zenginleştirilmiş bir program alan 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar eğitim veren 15 öğretmen ve yaşları 9 ile 17 arasında değişen üstün yetenekli olarak belirlenen Brezilyalı üstün yetenekli öğrencilerde zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda zekâ ve yaratıcılık arasında önemli bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin yaratıcı ve zihinsel becerilerini daha iyi olumlu olarak algılamışlardır. Öğretmen ve öğrenciler zekâyı akıl yürütme ve anlama olarak tanımlamışlardır. Ayrıca aynı çalışmada hem öğrenciler hem de öğretmenler yaratıcılığı aykırı, ıraksak düşünme kabiliyeti olarak tanımlamış, problemleri çözmeye bilginin rolünü kabul edip fark ettiklerini ve yaratıcılığı, zekâyı ve üstün yetenekliliği bir biriyle ilişkili yapılar olarak gördükleri belirtilmiştir.

Aish (2014), Los Angeles Bölgesinde orta ölçekli birleştirilmiş devlet okulu içerisindeki 6 okuldan 120 ilkokul öğretmeni seçilerek ilkokul sınıflarında yaratıcılık hakkındaki inançlarını incelemiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaratıcılığı sanat ve okul dersleri ile bağlantılı olduğuna inandıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler tüm öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilebileceğini ancak çok küçük sayıda öğrencinin yüksek düzeyde yaratıcı olduğuna inanmaktalar. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin yaratıcı öğrenciyi tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri sadece pozitif özelliklerini belirttikleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca yaratıcılığın akademik öğrenme için gerekli olduğuna ancak öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yaratıcılıklarını etkili bir şekilde desteklemeleri konusundaki kendi kapasiteleri ve öğretimleri hakkında ikirciklilik yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca aynı öğretmen grubu okul sisteminin beklentilerinin, standartların, testlere vurgu yaparak sınıflardaki öğrenci yaratıcılığını desteklemeye ket vurduğunu engellediğini belirtmişlerdir.

Aljughaiman (2002), öğretmenlerin yaratıcılık ve yaratıcı öğrenci algıları hakkında bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 36 ilkokul öğretmenine anket uygulanırken 12 ilkokul öğretmenine ise görüşmeler yapılmış gözlemler yapılmıştır. Yapılan araştırma ve görüşmeler sonunda öğretmenlerin yaratıcılık hakkında pozitif algı ve eğilimlere sahip oldukları, yaratıcılığın pozitif özellikleri hakkında birçok şey bildikleri, ancak ortalama ve üzerinde başarı ve pozitif eğilimler gösteren öğrencileri yaratıcı olarak algıladıklarını belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemek istedikleri ancak bunu nasıl yapacaklarını bilmedikleri de belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler, birçok sorumluluğun, zaman kısıtlılığının, temel becerilerin öğretilmesi yükü, bilgi eksikliği disiplin problemleri korkusu gibi engeller sınıflardaki yaratıcılığı engelleyen faktörler olarak belirtmişlerdir.

Benckenstein (2016), kentsel yerleşim birimlerinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünde yaratıcılık adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 6 ilkokul ve ortaokul yaratıcı insan hakkındaki algılarını derinlemesine araştırmayı amaçlamaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerde potansiyel olduğuna inanırlar, öğrencilerdeki özgünlük ve orijinallik eğilimine kendilerini sorumlu hissederler, yaratıcılığı destekleyen bir çevre yaratmaya olanak sağlama kabiliyetine sahip olduklarına, kendi öğrencilerinde yaratıcılığı cesaretlendiren sınıf stratejilerini kullanma becerilerine ve istekliliğine sahip olduklarına inanmaktalar. Araştırma sonucunda ABD'deki kentsel okul bölgelerinde özellikle yaratıcılık ve yaratıcılığın önemi hakkında yüksek derecede farkındalık olduğu belirtilmiştir.

Edinger (2008), ortaokul sınıflarında yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını inceleyen bir keşif araştırma çalışması yapmıştır. Araştırmaya orta ve büyük ölçekte Atlantik banliyö okul bölgesindeki bir liseden 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda 9. Ve 10. Sınıfta eğitim veren öğretmenler orta derecede yaratıcılığı destekleyen davranışları kullandıkları ve 10 davranış stratejisinin yüksek derecede etkili bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada katılımcı öğretmenlerin sınıflarda yaratıcılığı destekleme kabiliyetleri hem destek çıkan yöneticiler, hem de meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Ancak araştırmada katılımcı öğretmenlerin sınıflarda yaratıcılığı destekleme kabiliyetleri, standartlaştırılmış testler ve zaman kısıtlılığının sınırladığı belirtilmiştir. Ayrıca aynı

çalışmada hem çevresel hem de kişisel faktörlerin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen davranış ve becerileri etkilediği belirtilmiştir.

Yukarıda belirtilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında araştırmaların çoğunlukla hemşireler, öğretmen adayları, öğrenciler veya bir derse, konuya hatta belirli bir öğretim yöntemine/teknikine/anlayışına dönük yapıldığı görülmüştür. Ancak okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaratıcılık düzeylerini birlikte ele alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine dönük olmamasına rağmen eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcılık düzeyini birlikte ele alan yurt içi (Gök ve Erdoğan, 2011; Toyran, 2015) ve yurt dışı (Kelly, 2003) çalışmalara da rastlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi”, “Bulgular ve Yorumu” hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırma var olan bir durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellendiren (Karasar, 2009) tarama modelinde ve bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlayan betimsel istatistik modelidir (Büyüköztürk, 2014: 5). Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri bağımlı değişkenler iken, sınıf öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İli Kâhta İlçesinde 8 ilkokulda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun %37'si (70) kadın öğretmen ve %63'ü (119) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda öğretmenlerin %90,5'i (171) evli iken %9,5'i (18) bekârdır. Öğretmenlerin %9'u (17) 1-5 yıl arası, %23,8'i (45) 6-10 yıl arası, %37'si (70) 11-15 yıl arası, %23,3'ü (44) 16-20 yıl arası, %6,9'u (13) 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %3,7'si (7) önlisans, %93,1'i (176) lisans, %3,2'si (6) lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Çalışma grubunda öğretmenlerin %15,9'u (30) köyde, %50,8'i (96) ilçede, %33,3'ü (63) ise ilde çocukluklarını geçirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %15,9'u (30) her gün kitap okuduğunu belirtirken, %77,8'i (147) fırsat buldukça ve %6,3'ü (12) ise hiç kitap okumadığını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan

öğretmenlerin annelerinin %56,6'sı (107) okuryazar değil, %7,9'u (15) okuryazar, %27'si (51) ilkokul, %5,3'ü (10) ortaokul, %1,6'sı (3) lise ve %1,6'sı (3) üniversite seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin babalarının %8,5'i (16) okuryazar değil, %11,6'sı (22) okuryazar, %47,6'sı (90) ilkokul, %13,8'i (26) ortaokul, %12,2'si (23) lise ve %6,3'ü (12) ise üniversite seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Ne Kadar Yaratıcısınız?" "How Creative Are You?" ölçeği ve "California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CCDTI)" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak öğretmenlere ait kişisel bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

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 hazırlanmıştır. Ölçekte 50 madde bulunmaktadır. Ölçekte 23 adet olumlu ancak 27 adet olumsuz madde vardır. 1., 2., 3., 5., 8., 13., 14., 16., 17., 19., 21, 22., 23., 25., 26., 27., 28., 31., 32., 35., 36., 41., 42., 43., 44., 45., ve 49. maddeleri olumsuz madde olduklarından ters yönde puanlanmıştır. Ölçek, kesinlikle katılıyorum (+2), katılıyorum (+1), kararsızım (0), katılmıyorum (-1) ve kesinlikle katılmıyorum (-2) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki maddelerden elde edilen puanların toplanması ile ölçeği yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmiştir. Ölçek puanları 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri orta, 39 ile - 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyleri ortalamanın altında, -19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir. Çoban (1999) tarafından uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu çalışmada da hesaplanan Cronbach alfa değeri .86 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmadaki veriler ayrıca, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) ile toplanmıştır. CCTDI, Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında düzenlenen Delphi

projesi sonucu, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 2003 yılında Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 17-28 yaş aralığındaki 913 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda 7 boyut ve 75 maddeden oluşan ölçek 6 faktöre ve 51 maddeye indirgenmiştir. Bu nedenle Türkçeye uyarlanan bu eleştirel eğilim ölçeği, 51 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Analitiklik, Açık fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu arama, Sistematiiklik alt boyutlarıdır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha); analitiklik alt boyutunda (analyticity) .75, açık fikirlilik alt boyutunda (open-mindedness) .75, meraklılık alt boyutunda (inquisitiveness) .78, kendine güven alt Boyutunda (Self-confidence) .77, doğruyu arama alt boyutunda (truth-seeking) .61 ve sistematiiklik alt boyutunda (systematicity) .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir. Her bir boyutun iç tutarlılık kat sayıları ise .61 ile .78 arasındadır. Eleştirel düşünme eğilimi düzeyi alt boyutların toplamından oluşan puan ile belirlenmiştir. Her madde için verilen puan esas alınmıştır. Ölçekte 29 adet olumlu ancak 22 adet olumsuz madde vardır. 5., 6., 9., 11., 15., 18.,19., 20., 21., 22., 23., 25., 27., 28., 33., 36., 41., 43., 45., 47., 49. ve 50. maddeleri olumsuz madde olduklarından ters yönde puanlanmıştır. Maddeler, “Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum” şeklinde altılı Likert tipinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler bu dereceye göre sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde puanlandırılmış, olumsuz maddeler de tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Ölçekten en yüksek alınacak puan 306 iken en düşük alınacak puan 51 puandır. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olanların o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olarak söylenebilirken, 240-300 arası olumlu yönde, puanı 300'den fazla olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu

çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri .86 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Gerçekleştirilen çalışma ile ilgili veriler, “Ne Kadar Yaratıcısınız?” "How Creative Are You?" ölçeği, “(CCDTI)” ölçeği ve araştırmada kullanılacak öğretmenlere ait kişisel bilgilerin istendiği “Kişisel Bilgi Formu” Adıyaman İli Kâhta İlçesinde var olan 8 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından uygulanması ile toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, çocukluğun geçtiği yerleşim yerine, kitap okuma alışkanlıklarına göre anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi dikkate alınmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler; istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerin analizi sürecinde; betimsel istatistikler olarak frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) değerleri kullanılmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi olarak ise $p < 0,05$ düzeyi yeterli görülmüştür. Bu çözümleme sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Ölçeklerin çözümlenmesinde, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan (Büyüköztürk, 2014) bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem, eğitim durumu, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri kitap okuma alışkanlıkları, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise iki ya da daha fazla çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan (Büyüköztürk, 2014) tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

kullanılmıştır. Anlamli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Ancak, araştırmada gruplar arasında anlamli bir farklılık çıkmadığı durumlarda LSD testi kullanılması yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamli bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorum

Çalışmanın bu kısmında araştırmmanın alt amaçlarına yönelik uygulanan analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine Yönelik Bulgular
Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi	f	%
Düşük	104	55.0
Orta	85	45.0
Yüksek	0	0.0
Toplam	189	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan 189 sınıf öğretmeni örnekleminin %55’i “düşük” düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %45’i ise “orta” düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Bununla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri içerisinde yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip sınıf öğretmeni yoktur. Buna göre, örneklemdaki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Eleştirel Düşünme		Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Alt Boyutları								
Analitiklik	Kadın	70	47.60	5.27	187	1.25	.21	
	Erkek	119	48.61	5.43				
Açık Fikirlilik	Kadın	70	54.20	7.35	187	0.85	.40	
	Erkek	119	55.21	8.25				
Meraklılık	Kadın	70	41.90	6.19	187	1.57	.12	
	Erkek	119	43.23	5.26				
Kendine Güven	Kadın	70	31.41	6.13	187	1.34	.18	
	Erkek	119	32.75	6.85				
Doğruyu Arama	Kadın	70	27.14	4.37	187	1.26	.21	
	Erkek	119	28.11	5.50				
Sistematiklik	Kadın	70	28.49	4.45	187	1.15	.25	
	Erkek	119	29.34	5.16				

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonuçlarına göre, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buna göre, erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=48.61$), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=47.60$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.25$; $p>.05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=55.21$), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=54.20$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0.85$; $p>.05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=43.23$), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=41.90$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.57$; $p>.05$). Erkek sınıf

öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kendine güven alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=32.75$), kadın sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=31.41$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.34$; $p>.05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=28.49$), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=28.11$) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($t=1.26$; $p>.05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=29.34$), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ($\bar{X}=28.49$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.15$; $p>.05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin medeni durum değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Eleştirel Düşünme Alt Boyutları	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																
Analitiklik	Evli	171	48.33	5.25	187	0.70	.48																																
	Bekâr	18	47.39	6.58				Açık Fikirlilik	Evli	171	55.38	7.35	187	2.97	.00	Bekâr	18	49.67	11.08	Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51	Bekâr	18	41.89	5.44	Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64
Açık Fikirlilik	Evli	171	55.38	7.35	187	2.97	.00																																
	Bekâr	18	49.67	11.08				Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51	Bekâr	18	41.89	5.44	Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64	Bekâr	18	31.56	6.07								
Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51																																
	Bekâr	18	41.89	5.44				Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64	Bekâr	18	31.56	6.07																				
Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64																																
	Bekâr	18	31.56	6.07																																			

Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00
	Bekâr	18	24.17	6.07			
Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01
	Bekâr	18	26.33	6.03			

Tablo 3'teki t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri "Açık fikirlilik", "Doğruyu Arama" ve "Sistematiklik" alt boyutta medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak "Analitiklik", "Meraklılık", "Kendine Güven" alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Buna göre, evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları analitiklik alt boyutunda ($\bar{X}=48.33$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=47.39$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0.70$; $p>.05$). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları açık fikirlilik alt boyutunda ($\bar{X}=55.38$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=49.67$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2.97$; $p<.05$). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları meraklılık alt boyutunda ($\bar{X}=42.82$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=41.89$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t= 0.67$; $p >.05$). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları kendine güven alt boyutunda ($\bar{X}=32.33$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=31.56$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0.47$; $p>.05$). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları doğruyu arama alt boyutunda ($\bar{X}=28.13$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=24.17$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($t= 3.20$; $p<.05$). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları sistematiklik alt boyutunda ($\bar{X}=29.30$), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=26.33$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t= 2.47$; $p<.05$).

4.4. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin kıdem değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Analitiklik	Gruplararası	387.202	4	96.800	3.525	.008	11-15 Yıl > 1-5 Yıl
	Gruplariçi	5053.084	184	27.462			11-15Yıl>6-10 Yıl
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	1339.985	4	334.996	5.888	.000	6-10 Yıl > 1-5 Yıl
	Gruplariçi	10467.930	184	56.891			11-15 Yıl> 1-5 Yıl
	Toplam	11807.915	188				16-20 Yıl> 1-5 Yıl
Meraklılık	Gruplararası	149.539	4	37.385	1.178	.322	
	Gruplariçi	5809.164	184	31.744			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	331.348	4	82.837	1.934	.107	
	Gruplariçi	7880.462	184	42.829			
	Toplam	8211.810	188				
Doğruyu Arama	Gruplararası	589.336	4	147.334	6.244	.000	11-15 Yıl > 1-5 Yıl
	Gruplariçi	4341,976	184	23,598			16-20 Yıl > 1-5 Yıl
	Toplam	4931,312	188				16-20Yıl>6-10 Yıl
Sistematiklik	Gruplararası	257.967	4	64.492	2.770	.029	11-15Yıl > 1-5 Yıl
	Gruplariçi	4283.949	184	23.282			16-20Yıl > 1-5 Yıl
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kıdem değişkenine göre analitiklik $F(4,184)= 3.525$, $p < .05$, açık fikirlilik $F(4,184)= 5.888$, $p < .05$, doğruyu arama $F(4,184)= 6.244$, $p < .05$ ve sistematiklik $F(4,184)= 2.770$, $p < .05$ alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, meraklılık $F(4,184)= 1.178$, $p > .05$ ve kendine güven $F(4,184)= 1.934$, $p > .05$ alt boyutlarda ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=49.87$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=45.94$) ve kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=46.91$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=54.02$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=47.47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=56.87$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=47.47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=55.86$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=47.47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=28.03$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=24.12$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=30.18$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=24.12$), kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=26.27$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=29.66$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=26.00$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt

boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=30.02$) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=26.00$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.5. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Analitiklik	Gruplararası	38.021	2	19.010	.655	.521
	Gruplariçi	5402.265	186	29.044		
	Toplam	5440.286	188			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	235.474	2	117.737	1.892	.154
	Gruplariçi	11572.442	186	62.217		
	Toplam	11807.915	188			
Meraklılık	Gruplararası	40.077	2	20.039	.626	.536
	Gruplariçi	5918.625	186	31.993		
	Toplam	5958.702	188			
Kendine Güven	Gruplararası	191.771	2	95.885	2.224	.111
	Gruplariçi	8020.039	186	43.118		
	Toplam	8211.810	188			
Doğruyu Arama	Gruplararası	1.641	2	.821	.031	.970
	Gruplariçi	4929,671	186	26,504		
	Toplam	4931,312	188			
Sistematiklik	Gruplararası	.429	2	.215	.009	.991
	Gruplariçi	4541.486	186	24.417		

Toplam 4541.915 188

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre analitiklik $F(2,186)=.655$, $p>.05$, açık fikirlilik $F(2,186)=1.892$, $p>.05$, meraklılık $F(2,186)=.626$, $p>.05$, kendine güven $F(2,186)=2.224$, $p>.05$, doğruyu arama $F(2,186)=.031$, $p>.05$ ve sistematiklik $F(2,186)=.009$, $p>.05$ alt boyutlarda anlamlı fark görülmemiştir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Analitiklik	Gruplararası	175.972	2	87.986	3.109	.047	İlçe > İl
	Gruplariçi	5264.313	186	28.303			
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	4.012	2	2.006	.032	.969	
	Gruplariçi	11803.903	186	63.462			
	Toplam	11807.915	188				
Meraklılık	Gruplararası	228.351	2	114.176	3.686	.027	
	Gruplariçi	5730.351	186	30.975			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	1028.267	2	514.133	13.312	.000	İlçe>Köy İlçe > İl
	Gruplariçi	7183.543	186	38.621			
	Toplam	8211.810	188				

	Toplam	8211.810	188				İl > Köy
	Gruplararası	50.638	2	25.319	.965	.383	
Doğruyu Arama	Gruplarıçi	4880,674	186	26,240			
	Toplam	4931,312	188				
Sistematiklik	Gruplararası	221.680	2	110.840	4.772	.010	İlçe > Köy
	Gruplarıçi	4320.236	186	23.227			
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre analitiklik $F(2,186)=3.109$, $p < .05$, meraklılık $F(2,186)=3.686$, $p < .05$, kendine güven $F(2,186)=13.312$, $p < .05$ ve sistematiklik $F(2,186)=4.772$, $p < .05$ alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, açık fikirlilik $F(2,186)=.032$, $p > .05$ ve doğruyu arama $F(2,186)=.965$, $p > .05$ alt boyutlarda ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=49.16$) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=47.05$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=34.22$) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=27.73$) ve çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=31.41$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=31.41$) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=27.73$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=30.01$) çocukluğunun geçtiği yerleşim

yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=27.17$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.7. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Analitiklik	Gruplararası	186.697	2	93.349	3.305	.039	Hergün>Hiç okumam
	Gruplariçi	5253.588	186	28.245			
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	433.358	2	216.679	3.543	.031	Hergün>Hiç okumam
	Gruplariçi	11374.558	186	61.154			
	Toplam	11807.915	188				
Meraklılık	Gruplararası	352.257	2	176.129	5.812	.004	Hergün>Hiç okumam
	Gruplariçi	5606.445	186	30.305			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	87.916	2	43.958	1.006	.368	
	Gruplariçi	8123.894	186	43.677			
	Toplam	8211.810	188				
Doğruyu Arama	Gruplararası	106.480	2	53.240	2.052	.131	
	Gruplariçi	4824,832	186	25,940			
	Toplam	4931,312	188				
Sistematiklik	Gruplararası	88.324	2	44.162	1.844	.161	

Grupları	4453.592	186	23.944
Toplam	4541.915	188	

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre analitiklik $F(2,186)=3.305$, $p<.05$, açık fikirlilik $F(2,186)=3.543$, $p<.05$ ve meraklılık $F(2,186)=5.812$, $p<.05$ alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, kendine güven $F(2,186)=1.006$ $p > .05$, doğruyu arama $F(2,186)=2.052$, $p>.05$ ve sistematiklik $F(2,186)=1.844$, $p > .05$ alt boyutlarında ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=50.17$) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=45.83$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=57.33$) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=50.33$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin meraklılık alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=45.13$) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}=38.92$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.8. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin anne eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
----------	--------------------	----	-----------------------	---	---

Analitiklik	Gruplararası	244.792	5	48.958	1.724	.131
	Gruplarıçi	5195.494	183	28.391		
	Toplam	5440.286	188			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	395.078	5	79.016	1.267	.280
	Gruplarıçi	11412.837	183	62.365		
	Toplam	11807.915	188			
Meraklılık	Gruplararası	195.876	5	39.175	1.237	.293
	Gruplarıçi	5762.826	183	31.664		
	Toplam	5958.702	188			
Kendine Güven	Gruplararası	357.115	5	71.423	1.664	.145
	Gruplarıçi	7854.695	183	42.922		
	Toplam	8211.810	188			
Doğruyu Arama	Gruplararası	135.174	5	27.035	1.032	.400
	Gruplarıçi	4796,138	183	26,208		
	Toplam	4931,312	188			
Sistematiklik	Gruplararası	141.884	5	28.377	1.180	.321
	Gruplarıçi	4400.032	183	24.044		
	Toplam	4541.915	188			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi anne eğitim durumu değişkenine göre analitiklik $F(5,183)=1.724$, $p>.05$, açık fikirlilik $F(5,183)=1.267$, $p>.05$, meraklılık $F(5,183)=1.237$, $p>.05$, kendine güven $F(5,183)=1.664$, $p>.05$, doğruyu arama $F(5,183)=1.032$, $p>.05$ ve sistematiklik $F(5,183)=1.180$, $p > .05$ alt boyutlarda anlamlı fark görülmemiştir.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anne eğitim düzeyi anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği

ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin baba eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Analitiklik	Gruplararası	419.489	5	83.898	3.058	.011	İlkokul>üniversite
	Gruplarıçi	5020.797	183	27.436			Ortaokul>üniversite
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	725.799	5	145.160	2.397	.039	Okuryazar>üniversite
	Gruplarıçi	11082.117	183	60.558			İlkokul>üniversite
	Toplam	11807.915	188				
Meraklılık	Gruplararası	310.977	5	62.195	2.004	.080	
	Gruplarıçi	5647.725	185	31.031			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	445.660	5	89.132	2.100	.067	
	Gruplarıçi	7766.150	183	42.438			
	Toplam	8211.810	188				
Doğruyu Arama	Gruplararası	119.578	5	23.916	.910	.476	
	Gruplarıçi	4811,734	183	26,294			
	Toplam	4931,312	188				
Sistematiklik	Gruplararası	309.756	5	61.951	2.679	.023	İlkokul>üniversite
	Gruplarıçi	4232.160	183	23.127			
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi baba eğitim düzeyi değişkenine göre analitiklik $F(5,183)=3.058$, $p<.05$, açık fikirlilik $F(5,183)=2.397$, $p < .05$ ve sistematiklik $F(5,183)=2.679$, $p < .05$ alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, meraklılık $F(5,183)=2.004$, $p>.05$,

kendine güven $F(5,183)=2.100$, $p>.05$ ve doğruyu arama $F(5,183)=.910$, $p>.05$ alt boyutlarında ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=49.45$) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=45.33$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=46.70$) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=45.33$) yüksek bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi okuryazar olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=53.67$) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=55.00$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=53.71$) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=55.00$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi ilkokul olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=28.43$), baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=28.33$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Ortalama Yaratıcılık Düzeyine Yönelik Bulgular

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalama yaratıcılık düzeylerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyine Göre Dağılımı

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Çok yaratıcı	0	00.0
Yaratıcı	0	00.0
Orta düzeyde yaratıcı	0	00.0
Düşük düzeyde yaratıcı	187	99.47
Yaratıcı değil	1	0.53

Toplam	188	100.0
--------	-----	-------

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan ilköğretim kurumlarında görev yapan 189 sınıf öğretmeni örnekleminin %99,4'ü düşük düzeyde yaratıcılığa sahipken % 0,5'inin ise yaratıcı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yaratıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca grupta çok yaratıcı, yaratıcı ve orta derecede yaratıcı öğretmen ise bulunmamaktadır.

4.11. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerin yaratıcılıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılıklarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Yaratıcılık	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	69	10.39	11.26	186	.56	.58
	Erkek	119	11.36	11.68			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonuçlarına göre erkek sınıf öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalamaları ($\bar{X}=11.36$), kadın sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=10.39$) göre daha yüksek bulunmasına rağmen bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($t= .56, p> 0.5$).

4.12. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Yaratıcılık	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Medeni Durum	Evli	170	11.16	11.75	186	.56	.58
	Bekâr	18	9.56	9.03			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, yapılan t-testi sonuçlarına göre, evli sınıf öğretmenlerin yaratıcılıkları ($\bar{X}=11.16$), bekâr sınıf öğretmenlerin yaratıcılıklarına ($\bar{X}=9.56$) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu farklılık ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin yaratıcılıkları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir ($t=.56$, $p> 0.5$).

4.13. Sınıf öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Kıdem	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
1-5 Yıl	Gruplararası	1338.44	4	334.61	2.615	.037	6-10 yıl > 1-5 yıl
6-10 Yıl	Grupiçi	23416.56	183	127.96			11-15 yıl > 1-5 yıl
11-15 Yıl	Toplam	24755.0	187				16-20 yıl > 1-5 yıl
16-20 Yıl							16-20 yıl > 21üstü
21-üstü							

Tablo 13'te görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerin kıdem ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur $F(4,183)=2.615$, $p<.05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD ve Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre; kıdemi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=11.75$), mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.41$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=11.81$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.41$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=13.05$), kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.41$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=13.05$), kıdemi 21-üstü yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=5.85$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.14. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Eğitim Durumu	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Önlisans	Gruplararası	415.26	2	207.63	1.578	.209
Lisans	Grupiçi	24339.74	185	131.57		
Lisansüstü	Toplam	24755.00	187			

Tablo 14’te görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerin eğitim durumu ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır $F(2,185)=1.578$, $p > .05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.15. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Yerleşim Yeri	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
---------------	-----------------	-----------------	----	--------------------	---	---	--------------

Köy	Gruplararası	1805.17	2	902.584	7.276	.001	İlçe>Köy
İlçe	Grupiçi	22949.83	185	124.053			İl>Köy
İl	Toplam	24755.00	187				

Tablo 15’te görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur $F(2,185)=7.276$, $p<.05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=13.24$), çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.37$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=10.76$), çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4.37$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.16. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Kitap okuma	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
-------------	---------	---------	----	---------	---	---	--------------

Alışkanlığı	Kaynağı	Toplamı	Ortalaması	
Her gün	Gruplararası	889.05	2	444.526
Fırsat buldukça	Grupiçi	23865.94	185	129.005
Hiç	Toplam	24755.00	187	

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur $F(2,185)=3.446$, $p<.05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kitap okuma alışkanlıkları değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD ve Scheffe testinin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=15.40$), kitap okuma alışkanlığı fırsat buldukça olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=10.49$) ve kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.25$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.17. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Anne Eğitim Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okuryazar değil	Gruplararası	1248.00	5	249.600	1.932	.091
Okuryazar	Grupiçi	23507.00	182	129.159		
İlkokul	Toplam	24755.00	187			
Ortaokul						
Lise						
Üniversite						

Tablo 17’de görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerinin anne eğitim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır $F(5,182)=1.932$, $p>.05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.18. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin yaratıcılık düzeyinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Baba Eğitim Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
--------------------	-----------------	-----------------	----	--------------------	---	---

Okuryazar değil	Gruplararası	640.51	5	128.102	0.967	.439
Okuryazar	Grupiçi	24114.48	182	132.497		
İlkokul	Toplam	24755.00	187			
Ortaokul						
Lise						
Üniversite						

Tablo 18’de görüldüğü gibi ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmenlerinin baba eğitim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır $F(5,182)=0.967$, $p>.05$. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.19. Sınıf Öğretmenlerin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Bulguları

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
-----------------------	---	---------------	---------	---	---

Sabit	-47.647	7.541		-6.318	.000
Analitiklik	.197	.161	.092	1.224	.223
Açık fikirlilik	.294	.107	.203	2.739	.007
Meraklılık	.036	.192	.018	.189	.850
Kendine güven	.620	.162	.357	3.836	.000
Doğruyu arama	.147	.161	.066	.918	.360
Sistematiklik	.254	.187	.108	1.355	.177
R=0.601		R ² =0.361			
F(6.180)= 16.935		p=.0000			

Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik değişkenlerine göre yaratıcılık düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 19’da belirtilmiştir. Tablo 19’a göre eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik değişkenleri birlikte, yaratıcılık düzeyi puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.601$, $R^2=0.361$, $P<.05$). Bu da eleştirel düşünme eğiliminin yaratıcılık düzeyi üzerinde yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Adı geçen altı değişken birlikte, yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %36’sını açıklamaktadır. Tablo 19 incelendiğinde açık fikirlilik ($p=.007$) ve kendine güven ($p=.000$) değişkenleri ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak analitiklik, meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik değişkenleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Yordayıcı değişkenlerin yaratıcılık düzeyi üzerindeki görelî önem sırası ise kendine güven, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, doğruyu arama ve meraklılıktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, medeni duruma, kıdemlerine, eğitim durumlarına, çocukluklarının geçtiği yerleşim yerine, kitap okuma alışkanlıklarına ve anne baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Araştırmanın bulgularının analizi sonucunda aşağıdaki temel sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “düşük düzeyde” eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri içerisinde “yüksek düzeyde” eleştirel düşünme eğilimine sahip sınıf öğretmeni olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin yaşamış oldukları aile ve toplumsal yapısı etki etmiş olduğu düşünülebilir. Ayrıca aile ve toplumsal yapının eleştirel düşünmeye olan bakış açılarının, anne/baba eğitim düzeylerinin de etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimden ortaöğretime kadar almış oldukları eğitimin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine dönük niteliği ve kitap okuma alışkanlıkları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okullarımızda ve öğretmen yetiştiren kurumlarda ezberci ve geleneksel eğitim anlayışı içerisinde eğitimlerin verilmesine kadar birçok faktörün de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük çıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir. Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünme ile ilgili aday öğretmenler (Beşoluk ve Önder, 2010; Çetinkaya, 2011; Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt, 2016; Duruhan ve Çapuk, 2011; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009; Özdemir, 2005; Özkan, 2011; Öztürk, 2006; Şen, 2005; Türkmen, 2014) veya öğrenciler (Akıllı, 2012; Ersoy ve Başer, 2012) üzerinden araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak görev yapmakta olan sınıf

öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçlardan bir diğeri de, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Aybek ve Ekinci, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; Korkmaz, 2009; Özdemir, 2005; Öztürk, 2006; Şen, 2005; Toyran, 2015), bu sonucu desteklemeyen çalışmalara da karşılaşılmıştır (Ay ve Akgöl, 2008; Beşoluk ve Önder, 2010; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Çetinkaya, 2011; Kartal, 2012; Türkmen, 2014).

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bir diğeri sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri “Açık fikirlilik”, “Doğruyu Arama” ve “Sistematiklik” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak “Analitiklik”, “Meraklılık”, “Kendine Güven” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında evlilik hayatının vermiş olduğu sorumlulukların bireyin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde olumlu yönde etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Evli kişiler evlilik hayatlarını ayakta tutabilmek için eşlerine karşı daha açık fikirli olma, doğruyu arama konusunda daha eğilimli ve ev işlerini yürütebilmek için planlı ve sistematik hareket etmeleri gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında Öztürk’ün (2006) yapmış olduğu hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışması bu sonucu desteklemekte olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerin mesleki anlamda kıdemleri ve buna bağlı olarak tecrübelerinin artması meslekleri ile ilgili durumlara, olaylara,

eksikliklere ve problemlere daha fazla eleştirel bir gözle bakmalarına neden olabileceği ve bununda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olabileceği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kıdemi artıkça daha analitik düşündükleri, daha açık fikirli oldukları, doğruyu arama konusunda daha çok eğilim gösterdikleri ve sistematik oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Yapılan bu araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri büyüdükçe eleştirel düşünme eğilimlerinde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Öztürk, 2006), bu sonucu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Özdemir, 2005). Bu sonuçlara bakıldığında yerleşim yeri olarak daha büyük bir yerde çocukluğunu geçiren bireyler yerleşim yeri daha küçük olan yerleşim yerinde yetişen bireylere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaktadır. Büyük şehirlerde bireyin daha fazla ve daha kaliteli eğitim olanaklarıyla karşı karşıya kalmasının yanı sıra çevresel uyarıcıların fazla olması ve büyük şehirlerde eğitim ve kişisel gelişim olanaklarının daha fazla olması bireyin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaya çıkması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bu da köy, ilçe gibi yerleşim birimlerinde yetişen çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştiremeye dönük eğitsel faaliyetlerden daha az sahip oldukları ve bu olanaklardan daha az yararlanabildikleri sonucu çıkarılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuca göre eleştirel düşünme eğilimi ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kitap okuma alışkanlığının üst düzey düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki önemli bir etkisinin olduğu

sonucu da çıkarılabilir. Ayrıca yapılan bu araştırmada her gün kitap okuyan sınıf öğretmenleri hiç kitap okumayan sınıf öğretmenlerine göre daha analitik düşünebilen ve daha açık fikirli ve daha meraklı oldukları söylenbilir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmasına rağmen (zkan, 2011), bu sonucu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (şen, 2005).

Sınıf ğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuca göre, sınıf ğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anne eğitim düzeyi anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme eğilimi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu çıkarılabilir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Aybek ve Ekinci, 2010; Beşoluk ve nder, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; zdemir, 2005; ztrk, 2006; şen, 2005; Toyran, 2015), bu sonucu desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Aybek ve Tümkaya, 2008; Türkmen, 2014).

Sınıf ğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuca göre, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmenleri baba eğitim durumu niversite olan sınıf öğretmenlerinden analitiklik olarak daha yüksek bir eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Böyle bir sonucun çıkmasında babası ilkokul ve ya ortaokul mezunu olan bir ailede yetişen bireyin babasının davranışlarında ve düşüncelerinde görmüş olduğu hataları almış olduğu eğitimle daha kolay görebilmesi ve eleştirebilmesi ile açıklanabilir. Ancak baba eğitim durumu niversite mezunu olan bir ailede yetişen ocuk eleştirilebilecek çok fazla davranış ve düşünceyle karşılaşmayabilir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmaya rastlanmasına rağmen (Akıllı, 2012), bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Aybek ve Ekinci, 2010; Aybek ve Tümkaya, 2008; Beşoluk ve nder, 2010; zdemir, 2005; ztrk, 2006; şen, 2005; Toyran, 2015; Türkmen, 2014).

Sınıf ğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırma sonuçlarına göre, sınıf ğretmenlerinin büyük çoğunluğunun düşük düzeyde yaratıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca grupta çok yaratıcı, yaratıcı ve orta derecede yaratıcı ğretmen ise

bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarının düşük düzeyde çıkmasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarını etkileyen çevresel faktörlerden çok kalıtsal faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme üzerinde çevresel faktörler daha ağır bir etkiye sahipken, yaratıcılık üzerinde ise çevresel faktörlerin yanı sıra kalıtsal faktörler daha ağır basmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin yüksek seviyede çıkmamasının nedenleri arasında okullarımızda ve öğretmen yetiştiren kurumlarda ezberci ve geleneksel eğitim anlayışı içerisinde eğitimlerin verilmesi olarak düşünülebilir. Ayrıca bireyin yaşamış olduğu yakın çevresinde bireyi yaratıcı düşünmeye sevk edecek ve bu yöndeki istek ve eğilimlerini artıracak etkinliklere ve olanaklara fırsat verilmemesi de gösterilebilir. Her ne kadar eğitim sistemimiz yapılandırmacı eğitim sisteminin gerektirdiği ilkelere dayansa da uygulamada öğretmenlerin programın gereklerine uygulamada istenilen nitelikte performans gösterememeleri, analitik, yaratıcı düşünme gibi bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamada pasif kalmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında sınıf öğretmenleri üzerinde yaratıcılık ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla belirli eğitim kademelerindeki öğrencilerin (Akkanat, 2012; Albayrak, 2005; Aydoğan, 2008; Baltacı, 2013; Bender, 2006; Erol, 2010; Kılıç, 2011), üniversitelerde öğrenim görmekte olan çeşitli kademelerdeki öğretmen adaylarının (Aktamış ve Can, 2007; Çetingöz, 2002; Gülel, 2006; İşler ve Bilgin, 2002; İşleyen ve Küçük, 2013; Zeytun, 2010), çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin (Ersükmen, 2010; Kurnaz, 2011) yaratıcılığını incelemeye dönük olduğu görülmüştür. Yaratıcılık ile ilgili yapılan bazı araştırmaların ise işlenen bir ders konusunun (Şahbaz, 2004) veya bir öğretim yöntem ve tekniğinin uygulanmasının (Bacak, 2008; Biber, 2006; Çoban, 2014; Uysal, 2009; Yılmaz, 2006) yaratıcılık ile olan ilişkisini incelemeye dönük olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin yaratıcılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmasına rağmen (Akkanat,

2012; Biber, 2006; Erol, 2010; İşleyen ve Küçük, 2013; Kurnaz, 2011; Toyran, 2015; Türkmen, 2014; Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçinkaya ve Güven, 2010; Zeytun, 2010), bu sonucu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Gök ve Erdoğan, 2011; Gülel, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu çalışmada sınıf öğretmenlerin yaratıcılıkları ise medeni durum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazına bakıldığında Kurnaz'ın (2011) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi adlı çalışması bu durumu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuçlarına göre, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin kıdem ortalamaları arasında yaratıcılık düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi ile kıdem değişkenini arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerin de arttığı sonucunu çıkarabilir. Bu sonuca göre ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda tecrübeleri arttıkça meslekleri ile ilgili karşılaştığı problemler karşısında yaratıcı çözüm önerileri getirebilme sorunu ile karşılaşmaları onların yaratıcılıklarının gelişmesinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülebilir. Alanyazına bakıldığında yaratıcılık ile kıdem arasında anlamlı farkın bulunmadığı sonucu, Kurnaz'ın (2011) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında da rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı bu araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinde eğitim durumu ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin

yaratıcılıkları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri yaratıcılık düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Buna göre çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri büyüdükçe öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri de yükselmektedir. Ancak alanyazında bu sonucu desteklemeyen araştırmalara rastlanmıştır (Gülel, 2006). Bu sonuçlara bakıldığında yerleşim yeri olarak daha büyük bir yerde çocukluğunu geçiren bireyler yerleşim yeri daha küçük olan yerleşim yerinde yetişen bireylere göre daha yüksek yaratıcı bir düzeye sahip oldukları sonucuna varılabilir. Büyük şehirlerin küçük yerleşim birimlerine kıyasla daha fazla sosyal olanaklar sunması, bireyin yaratıcılığı ortaya çıkarabilecek daha fazla çevresel uyarıcılar sunması, bireyin yaratıcı becerilerini geliştirmeye dönük kişisel gelişim olanaklarının daha fazla olması bireyin yaratıcılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu da köy, ilçe gibi yerleşim birimlerinde yetişen çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştiremeye dönük sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden daha az sahip olduğu ve bu olanaklardan daha az yararlanabildikleri sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin kitap okuma alışkanlıkları değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Bu da yaratıcılık ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Buna göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, kitap okuma alışkanlığı fırsat buldukça olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ve kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar kitap okumanın yaratıcılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna götürebilir. Ancak alanyazında bu sonucun aksini gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Gülel, 2006).

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Benzer şekilde

ilköğretimde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile baba eğitim düzeyi ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Akıllı, 2012; Çetingöz, 2002; Toyran, 2015; Türkmen, 2014; Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven, 2010; Zeytun, 2010), bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Gök ve Erdoğan, 2011; Türkmen, 2014). Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinde anne ve baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamasında anne eğitim düzeyinde farklı eğitim seviyelerinde çeşitliliğin olmamasının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğiliminin yordayıcı değişkenlerinden açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu sonuç ise eleştirel düşünme eğiliminin yaratıcılık düzeyi üzerinde yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yani açık fikirli ve kendine güvenen bireylerin daha yaratıcı oldukları söylenebilir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmakta olduğu da söylenebilir. Alanyazına bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmaya rastlanmıştır (Akıllı, 2012).

5.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Toplumun şekillendirmede ve nitelikli insan gücü yetiştirmede en önemli basamak olan ilköğretim kurumlarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin bilgi çağının gereklerine uygun olarak eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olması için eğitim programlarının ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının çağın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar eğitim programımız yapılandırmacı eğitim anlayışına yer vermiş olsa da uygulama konusunda eğitimin tüm paydaşları geleneksel ezberci eğitim anlayışını sürdürmekte ısrar etmektedirler. Bu konuda yaşanan olumsuzlukları

giderecek önlemler alınmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerinin özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrenme sürecinin merkezine oturtulmalıdır.

Üst düzey düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişimi için bireyin ilkokuldan başlayarak yükseköğretime kadar geçmiş olduğu eğitim basamaklarında bireyi kitap okumaya teşvik edecek, sosyal ve sanatsal etkinliklere yönlendirecek aktivitelere yer verilmelidir. Ayrıca eğitim kurumları bu etkinliklere düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği demokratik eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımları konusunda teşvik etmelidirler.

Sınıf öğretmenleri mesleklerini icra ederken de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine, seminer ve kurslara katılımları konusunda bu tür olanaklar sunulmalı ve bu yönde öğretmenler teşvik edilmelidir.

Çocuğun ilk eğitim ortamı olan ailede anne ve babanın eğitim seviyesinin yüksek olması nitelikli bireylerin yetişmesi için önemlidir. Bu nedenle anne ve baba eğitimine yönelik etkin eğitsel ve sosyal politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle kırsal kesimlerde okul sayısının artırılması ve var olan okulların geliştirilmesi, eğitim yaşantısını yarıda bırakmayı önleyici tedbirlerin alınması ve halk eğitim çalışmalarının daha verimli hale getirilmelidir.

Araştırmada çocukluğu daha büyük bir yerleşim yerinde geçen sınıf öğretmenin çocukluğunu daha küçük bir yerleşim yerinde geçiren öğretmene göre hem eleştirel düşünme eğilimi hem de yaratıcılık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu da köy, ilçe gibi yerleşim birimlerinde yetişen çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştiremeye dönük sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden daha az yararlanabildiğini göstermektedir. Bu nedenler küçük yerleşim birimlerinde yöneticilerin sanatsal etkinliklere teşvik edici ortam ve fırsatlar yaratmalıdırlar.

Toplumumuzu şekillendirecek geleceğimiz olan çocukları eğiten kadınların üst düzey düşünme becerilerini artırmak için sosyal hayatta daha fazla yer almalarına ve söz sahibi olmalarına dönük çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Kadınların sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılabilmeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Kadınların eğitim seviyelerini artıracak çalışmalar daha etkin bir şekilde yürütülmelidir.

Bireyin ilköğretimden başlayarak yükseköğrenimine kadar geçen eğitim sürecinde bireyin düşünce yapısının şekillenmesinde ve gelişiminde önemli bir yere sahip olan kitap okuma eylemine etkin bir şekilde yer verilmelidir. Kütüphanelerin çağın ve bireyin gelişimine göre donatılmalıdır. Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını geliştirmek ve eğitim öğretimde atılan adımları kütüphaneleri etkili kullanarak desteklemek amacıyla okul kütüphanelerine yenilikçi bir bakış açısı getirilmelidir. Bu nedenle her yönüyle aktif ve zenginleştirilmiş kütüphaneler yapılmalıdır ve bu yönde geliştirici projelere yer verilmelidir. Bu nedenle 10. Kalkınma planı (2014-2018) politikalar başlığı altında okuma kültürü ve kütüphanelerin geliştirilmesi amacına yer verilmiştir. Bu amaç çerçevesinde başlatılan Z-Kütüphane projesinin tüm Türkiye’de mevcut bulunan her kademedeki devlet okullarında gerçekleştirilmelidir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde eğitim durumlarının anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim kurumlarında benzer eğitim süreçlerinde geçtikleri anlaşılıyor. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük sosyal kültürel ve sanatsal etkinliklere eğitim programları içerisinde daha fazla yer vermeleri ve bu etkinlikleri eğitim süreçlerinin merkezine yerleştirmeleri gerekmektedir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

Bu araştırma Adıyaman ili Kâhta ilçesindeki belirli sayıda okul ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki araştırmaların daha çok okul ve daha büyük sayıdaki öğretmen grubu üzerinde uygulanabilir.

Alan yazında eleştirel düşünme eğilimi veya yaratıcılığı tek tek ele alan araştırmalara çokça yer verilmiştir. Ancak eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılığı birlikte ele alan araştırmalara çok az yer verilmiştir. Bu nedenle bundan sonra, eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcılık düzeylerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Alan yazında bu konuda ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmalara da çokça rastlanmamıştır. Daha çok öğrenciler ve belirli branşlardaki öğretmen adayları üzerine araştırmalara yer verilmiştir. Bu nedenle bu konuyla ilgili ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilgili daha geniş kapsamlı araştırmalara yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir.

Araştırmada kullanılan ölçekler yabancılar tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle hem eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen hem de yaratıcılık düzeyini ölçen bizim toplumumuza uygun güncel bir ölçek geliştirilebilir. Bu konuda ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan ölçekler yerine eleştirel düşünme eğilimini ve yaratıcılık düzeyini ölçen farklı ölçme araçlarıyla bu araştırma gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aish, D. (2014). *Teachers' Beliefs About Creativity in the Elementary Classroom*. (Doctoral Dissertation). Malibu: Pepperdine University Education and Psychology Institute.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkanat, Ç. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktamış, H. ve Can, B. T. (2007). "Fen Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık İnançları". *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 484-499.
- Albayrak, H. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aljughaiman, A. M. (2002). *Teachers' Perceptions of Creativity and Creative Students*. (Doctoral Dissertation). Idaho: University of Idaho College of Graduate Studies Institute.
- Argun, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aschenbrener, M. S. (2008). *Analysis Of Creative And Effective Teaching Behaviors Of University [Sic] Instructors* (Doctoral dissertation). Columbia: University of Missouri The Faculty of the Graduate School Institute.
- Athman, E., J., and Monroe, M. (2004). "The Effects of Environment-based Education on Students' Critical Thinking Skills and Disposition Toward Critical Thinking". *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.

- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). “Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi”. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme* (1 b.). Adana: Nobel Kitapevi.
- Aybek, B. ve Ekinçi, Ö. (2010). “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Aybek, B. ve Tümkaya, S. (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (1 b.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baltacı, H. (2013). *Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Basiga, B. F. (2006). *Elementary Social Studies Teacher's Experiences with Critical Thinking in Philippine Schools*. (Doctoral Dissertation). Alberta: University of Alberta Institute of Elementary Education.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim?* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (1 b.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Benckenstein, C. C. (2016). *Creativity Through the Eyes of Social Studies Teachers in Urban Settings*. (Doctoral Dissertation). USA: Texas University.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beşoluk, Ş. ve Önder , İ. (2010). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bökeoğlu, O. Ç. ve Yılmaz, K. (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki”. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41(1), 47-67.
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking Critically About Critical Thinking: Developing Thinking Skills Among High School Students* (1 b.). California: Claremont Graduate University.
- Burns, E. (2009). *The Use of Science Inquiry and Its Effect on Critical Thinking Skills and Dispositions in Third Grade Students*. (1. b.). Chicago: Biblio Bazaar.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. (2010). *Critical-Thinking Disposition and Profile of Critical-Thinking Disposition for Postprofessional Graduate Athletic Training Students*. (Doctoral Dissertation). San Francisco: The University of San Francisco.

- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (37 b.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, Z. (2011). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çıtak, E. ve Uysal, G. (2012). "Kavram Analizi: Eleştirel Düşünme". *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, B. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yaratıcılıklarına ve Transfer Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirbağ, B., Ünişen, A. ve Yeşilyurt, A. (2016). "Training of Critical Thinking Skills in Teacher Candidates and Placebo Effect: A Quasi-Experimental Study". *Eurasian Journal of Educational Research* (63), 375-392.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan N. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duruhan, K. ve Çapuk, S. (2011). "Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Materyal Tasarımında Yaratıcılıklarının

- Değerlendirilmesi”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 21-46.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Edinger, M. J. (2008). *An Exploratory Study of Creativity-Fostering Teacher Behaviors in Secondary Classrooms*. (1. b.). Virginia: ProQuest.
- Ennis, R. H. (1985). *A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills*. Educational Leadership Publishing.
- Erol, O. (2010). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları ile Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Öğretmenlerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Facione, P. A.; Facione, N. C., ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory*. (Doctoral Dissertation). California: Academic Pres.
- Goyak, A. M. (2009). *The Effects of Cooperative Learning Techniques on Perceived Classroom Environment and Critical Thinking Skills*. (Doctoral Dissertation). Lynchburg: Liberty University.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.

- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hemming, H. E. (1997). *The Teacher's Role in Facilitating Critical Thinking About Social Issues*. (Doctoral Dissertation). Halifax: Dalhousie University.
- Henry, L. E. (2015). *The Teachers' Perspective of Critical Thinking Skills Development in Middle School Gifted Students in the Social Studies Classroom Through the Use of Primary Sources*. (Doctoral Dissertation). Lynchburg: Liberty University.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). "Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerini Farklı Değişkenler Açısından İncelemesi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Jennings, T. (2005). *Investigation Creativity: Understanding the Perspectives of Teachers and Students*. (Doctoral Dissertation). Dekalb: Northern Illinois University.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar* (1 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, T. (2012). "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Karrow, D. D. (1997). *Science Teachers' Views of Creativity*. (Doctoral Dissertation). London: The University of Western Ontario.

- Kelly, M. O. (2003). *An Examination of the Critical and Creative Thinking Dispositions of Teacher Education Students at the Practicum Point*. (Doctoral Dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.
- Kılıç, B. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık ve Bilimsel Tutum Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Ö. (2009). "Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri (2 b.)*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kürüm, D. (2003). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lapéniené, D., & Bruneckiené, J. (2010). "Teachers' Creativity in the Domain of Professional Activity. Analysis of Individual Factors". *Economics and Management*, 15, 642-649.
- Lesperance, M. M. (2008). *The Effects of Problem Based Learning (PBL) on Students' Critical Thinking Skills*. (Doctoral Dissertation). Greensboro: The University of North Carolina.
- Liu, C. C. (2007). *Connecting the Dots Between Critical Thinking Skills and Dispositions for Middle School Students*. (Doctoral Dissertation). Michigan: Wayne State University.

- Maloney, J. E. (1992). *Teacher Training in Creativity: A Phenomenological Inquiry With Teachers Who Have Participated in Creativity Coursework*. (Doctoral Dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.
- Marilyn, M. J. (2006). *A Mixed-Method Study of Relationships Among Teacher Quality, Reflective Practice, and Creative Abilities of K-12 In-Service Public School Teachers*. (Doctoral Dissertation). Indiana: University of Pennsylvania.
- McGarrity, L. J. (1990). *A Study of The Relationships of Academic Achievement, Program Preparation, Critical Thinking Ability, and Classroom Performance of Preservice Teachers in Two Selected Universities in Georgia*. (Doctoral Dissertation). Georgia: Emory University.
- McGuire, L. A. (2010). *Improving Student Critical Thinking and Perceptions of Critical Thinking Through Direct Instruction in Rhetorical Analysis*. (Doctoral Dissertation). USA: Capella University.
- Merriman, T. J. (2015). *A Phenomenological Approach to Understanding Pro-C Level Teachers' Perceptions of Creativity*. (Doctoral Dissertation). USA: The University of South Dakota.
- Moreyra, A. A. (1991). *The Role of Thinking Frames in Developing Teachers' Critical Thinking Skills and Dispositions*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Miami.
- Murray, M. (2016). *Barriers High School Teachers Encounter in Teaching Critical Thinking in Writing*. (Doctoral Dissertation). USA: Walden University.
- Narey, M. J. (2006). *A Mixed-Method Study of Relationships among Teacher Quality, Reflective Practice, and Creative Abilities of K-12 In-Service Public School Teachers*. (Doctoral Dissertation). Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller (2 b.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Öncü, E. (2014). *Öncü Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkan, S. (2011). *Hemşirlik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Patrick, W. P. (2016). *Teacher Perception of Technology as a Conduit to Acquiring Critical Thinking Skills*. (Doctoral Dissertation). USA: Walden University.
- Raudsepp, E. (1977). "How Creative Are You?". *Personnel Journal*, 1, 218-220.
- Recalde, X. D. (2008). *Teachers' Educational Technology Practices: Understanding Teachers' Critical Thinking Skills and Teachers' Cognitive Demand Practices in the Classroom*. (Doctoral Dissertation). Illinois: Northern Illinois University.
- Robey, J. A. (2002). *The Impact of Belief Bias and Epistemological Beliefs on Critical Thinking in Pre-service Teachers*. (Doctoral Dissertation). USA: The University of Minnesota.
- Rucks, M. G. (2001). *The Effects of Academic Achievement on the Critical Thinking Skills of College Students*. (Doctoral Dissertation). Michigan: Wayne State University.
- Schafersman, S. D. (1991). "An Introduction to Critical Thinking". *Retrieved March*, 5, 1-13.
- Scott, K. A. (2015). *Creativity: Conceptions of a Group of Exemplary Teachers*. (Doctoral Dissertation). Greensboro: The University of North Carolina.

- Seferoğlu, Y. ve Akbıyık, C. (2006). "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sorial, L. A. (1998). *High School English Teachers' Perceptions and Practice of Critical Thinking*. (Doctoral Dissertation). Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (17 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce* (2 b.). İstanbul: Evrim Yyanevi.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar* (1 b.). İstanbul: Evrim yayıncılık.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. Sınıf "Canlılar Çeşitlidir" Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2005). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, F. (2010). *Hemşirelik Eğitim Modellerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi: Çok Merkezli Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tabasco, D. (2007). *Investigation of the Relationships Among Teachers' Immediacy and Creativity, and Students' Perceived Cognitive Learning*. (Doctoral Dissertation). USA: Drexel University.
- Taft, M. M. (2012). *Fostering Higher Order Critical Thinking in 21. Century Teachers*. (Doctoral Dissertation). USA: Faculty of American International College.
- Tafari, D. M. (1994). *The Effects of Creativity on Teacher-Student Interactions*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Maryland College Park.

- MEB. (2015). *Türk Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim Tarihi: 24 Nisan 2015, MEB Mevzuat Ağ Sitesi: mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/.
- TDK. (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü* (10 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Toyran, G. (2015). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turaşlı N.K. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Virgolim, A. R. (2005). *Creativity and Intelligence: A Study of Brazilian Gifted and Talented Students*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Connecticut.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve Yenilik* (4 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, F. ve Şener, T. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi* (2 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yuvca, E. (2011). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Araştırma ve Uygulama Hastanesi Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Bazı*

Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wadaani, M. R. (2015). *Teacher's Attitudes and Features of Support Related to Teaching for Creativity and Mathematical Talent Development in the United States.* (Doctoral Dissertation). USA: University of Kansas.

Wagley, S. A. (2013). *Critical Thinking in Teacher Education: Perceptions and Practices of Teacher Candidates and College Faculty.* (Doctoral Dissertation). USA: Capella University.


Wienerman, I. (1997). *Creativity in the Classroom: An Examination of Student Teacher Personality and Perceptions of the Classroom Setting.* (Doctoral Dissertation). Newyork: Fordham University.

Wilson, V. T. (1990). *The Effects of A Microteaching Program upon The Critical Thinking Skills of Preservice Teachers.* (Doctoral Dissertation). USA: University of Northern Iowa.

Zeytun, S. (2010). *Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708-150-E.5596730
Konu : Araştırma İzni (Musa POLAT).

20.05.2016

ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

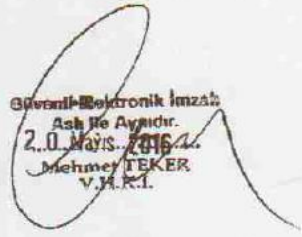
İlgi: 26/04/2016 tarih ve 78595772-300-E.2271 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Musa POLAT'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Kahta İlçesinde bulunan Kubilay İlkokulu, Mevlana İlkokulu, Şeyhbaba İlkokulu, Hürriyet İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Yahya Kemal İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Sabahattin Zaim İlkokulu ve Şehit Mehmet Özbek İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlere anket uygulaması Valilik Makamının 18/05/2016 tarih ve 48278708-150-E.5579538 sayılı onayı ile uygun görülmüş olup söz konusu onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Seyfi ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- Valilik Onayı



Güvenli Elektronik İmza
Aşağıya Açılır.
20.05.2016
Mehmet TEKER
V.K.K.

Bilgi için : Tercel Eğitim Şub. (Mehmet KIRMIZI)
Telefon : 0(416) 216 11 81-165
e-posta : adiyamanmem@meb.gov.tr

Adres: Milli Eğitim Md. ADIYAMAN
Fax : (0416) 216 45 70
Web : adiyaman.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0264-1854-3b60-96aa-72db kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Araştırma İzni



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708-150-E.5579538
Konu : Bilimsel Araştırma İzni
(Musa POLAT).

18/05/2016

VALİLİK MAKAMINA
ADİYAMAN

- İlgi: a) Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
26/04/2016 tarih ve 78595772-300-E.2271 sayılı yazısı.
b) 17/05/2016 tarihli Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararı.

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Musa POLAT'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Kahta İlçesinde bulunan Kubilay İlkokulu, Mevlana İlkokulu, Şeyhbaba İlkokulu, Hürriyet İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Yahya Kemal İlkokulu, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Sabahattin Zaim İlkokulu ve Şehit Mehmet Özbek İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlere anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Seyfi ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/05/2016

Murat SÜZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi için : Temel Eğitim Şub. (Mehmet KIRMIZI)
Telefon : 0(416) 216 11 81-165
e-posta : adiyamanmem@meb.gov.tr

Adres : Millî Eğitim Md. ADIYAMAN
Fax : (0416) 216 45 70
Web : adiyaman.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakteggu.meb.gov.tr> adresinden e4d0-80e2-3967-88e9-7f69 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli sınıf öğretmeni,

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri hakkında bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Tezli Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Aşağıda kişisel bilgi formunda ve ekte yer alan eleştirel düşünme eğiliminizi ve yaratıcılık düzeyinizi ölçmeye yönelik hazırlanan soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun seçeneğin önündeki paranteze (x) işareti koyunuz. Anketteki sorulara dikkatli, eksiksiz ve içtenlikle yanıt vermeniz çalışmamız açısından çok önemlidir. Katkınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Musa POLAT

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Medeni Durumunuz

() Evli () Bekâr

3. Mesleki Kıdeminiz

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl
() 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri

4. Eğitim Durumunuz

() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

5. Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim yeri

() Köy () İlçe () il

6. Kitap okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?

() Her gün kitap okurum () Fırsat buldukça okurum () Hiç kitap okumam

7. Annenizin eğitim düzeyi

() Okur-yazar değil

() Okur-yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

Babanızın eğitim düzeyi

() Okur-yazar değil

() Okur-yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

EK 4. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

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	İnanıklarımın 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 zamanıdır.	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

EK 5. “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği

“ Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği

	Yaratıcılık Ölçeği	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	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 önsezilerime 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 önseziler 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 kalmışımdır.					
38	Sık sık, pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.					
39	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimlerini unuturum.					
40	Başarımın 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.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Musa POLAT

Doğum Yeri ve Tarihi : Adana/04.06.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Y. Lisans Öğrenimi : Adıyaman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (B düzey)

Bilimsel Faaliyetleri :

- Uluslararası Eğitim Programları Kongresi (Adana) Bildiri. “Analyzing The Democratic Attitudes of Secondary Education Teachers and Students’ Level of Having Democratic Values In Terms of Some Variables”. 22. 05. 2015, Adana.
- Ortaokul Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları İle Öğrencilerin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi.

İş Deneyimi

Stajlar : 11 yıllık Sınıf Öğretmeni.

Projeler : “Toplam Kalite Yönetimi” Bursa Yıldırım Zübeyde Hanım
İlkokulu Yıldırım Bölge Birinciliği

Çalıştığı Kurumlar : Diyarbakır Kulp Yakıt Köyü İ.Ö.O., Bursa Yıldırım Zübeyde
Hanım İ.Ö.O., Adıyaman Kahta Vali Özbilgin İ.Ö.O.
Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi.

İletişim

E-Posta Adresi : msplt16@hotmail.com

Tarih : 22.12.2016