

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2020-YL-001

ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMEYİ TEŞVİK ETME İLE
YARATICI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNE KATKI ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Soner ARPAT

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

AYDIN – 2020

KABUL VE ONAY SAYFASI



T.C
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../...../2020

Soner ARPAT

ÖZET

ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMEYİ TEŞVİK ETME İLE YARATICI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Soner ARPAT

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XVII + 100 sayfa

Nicel yaklaşıma sahip ilişkisel tama modeline sahip bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini ne düzeyde teşvik ettiklerinin ve bu teşvik düzeylerinin öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine katkısı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili, Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda çalışan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 480 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ercoşkun ve Gündoğdu (2017) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği, Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi ve Semerci (1998) tarafından geliştirilen Kritik Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Spearman Sıra Farkları korelasyon testi ve regresyon testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme durumları öğrenim türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı durumları mesleki deneyim değişkenine bağlı olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu teşvik mesleki deneyim, mezun olunan kurum ve öğrenim türü değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra öz düzenleyici öğrenmenin alt boyutları arasındaki ilişkinin yüksek; eleştirel düşünme ile öz düzenleyici öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişkinin orta; eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkinin orta, yaratıcı düşünme ile öz düzenleyici öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişkinin ise zayıf olduğu görülmektedir. Ayrıca regresyon testi sonuçlarına göre öz düzenleyici öğrenmenin eleştirel düşünmeyi anlamlı bir biçimde yordadığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik, Öz Düzenleme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Sınıf Öğretmenleri.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENCOURAGING SELF REGULATED LEARNING AND THE CONTRIBUTION TO IMPROVEMENT OF CREATIVE AND CRITICAL THINKING SKILLS

Soner ARPAT

MSc. Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XVII + 100 pages

The aim of this research, which has a relational screening model with a quantitative approach, is to investigate the level of encouragement of classroom teachers' self-regulated learning and to determine the relationship between the contribution of these encouragement levels to creative and critical thinking skills in students. The study group consists of 480 volunteer primary school teachers working in schools affiliated to Aydın-Efeler District National Education Directorate. 'The Self-Regulated Learning Encouragement Scale', developed by Ercoşkun and Gündoğdu (2017) 'Contribution of Teacher Behaviors to the Development of Creative Thinking Skills Scale', developed by Yenilmez and Yolcu (2007) and 'Critical Thinking Scale' developed by Semerci (1998) were used to collect data. Frequency, percentage, arithmetic mean, t test, ANOVA, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Spearman correlation test and regression tests were used for the analysis of the data. According to the results of the analysis, classroom teachers' self-regulated learning encouragement levels differ significantly according to the type of graduation institution. Besides, the encouragement of students to the development of creative thinking skills differ significantly depending on the professional experience variable. This encouragement differs significantly in the context of the development of critical thinking skills according to the variables of professional experience, the graduated institution and the type of education. In addition, the relationship between the sub-dimensions of self-regulated learning is high and moderate relationship is observed between critical thinking and self-regulatory learning and its sub-dimensions. The relationship between critical thinking and creative thinking is moderate, while the relationship between creative thinking and self-regulated learning and its sub-dimensions is weak. In addition, according to the results of the regression test, self-regulated learning significantly predicts critical thinking.

Keywords: Encouraging Self-Regulated Learning, Self Regulation, Creative Thinking, Critical Thinking, Classroom Teachers,



ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Eğitim, bireyin doğumundan itibaren doğal bir süreç olarak başlar ve bireyin hayata veda ettiği zamana kadar, kimi zaman kendiliğinden kimi zaman da planlı olarak insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelir. Öğretmenler bireyleri hayata hazırlama, bireyin kendisini tanıma ve keşfetmesi noktasında önemli bir rol üstlenmektedirler. Sürekli gelişen ve değişen dünya standartları, çocukların hayata hazırlanmasına yardımcı olan okulların bu duruma ayak uydurması için belli dönüşümleri gerçekleştirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, kendi öğrenme sorumluluklarını alan, öğrenme yaşantılarını düzenleyen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme konusunda, sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme durumları ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkılarına ilişkin elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma esnasında benden desteğini esirgemeyen, hem ders aşamasında hem tez yazım sürecinde yanımda olan, her daim güler yüzünü eksik etmeyen, vazgeçmeyi düşündüğüm zamanlarda bile babacan yaklaşımı ile bana ikinci ve üçüncü fırsatlar sunan değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders aşamasında gösterdikleri samimiyet ve içten yaklaşımla bilgi ve birikimlerini paylaşan Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nın değerli öğretim elemanlarına; tez değerlendirme sürecinde yapıcı eleştirileriyle yol gösteren ve teze olumlu katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN'a ve Dr. Öğr. Ü. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her anlamda benden desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitim sürecimi başından sonuna kadar ilgiyle takip eden, her sorumu, her ihtiyacımı bıkmadan usanmadan yerine getirmeye çalışan canım abim Dr. Öğr. Üyesi Bülent ARPAT'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders aşamasında tanıştığım, bilgi birikimi ve sempatikliği ile desteğini esirgemeyen değerli sınıf arkadaşım Sinan BAYIK'a, tez yazımında her türlü soruma cevap

veren ve çok iyi bir akademisyen olacağına inandığım iş arkadaşım Tufan BİTİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecinde desteğini her an yanımda hissettiğim, sevgili eşim, hayat arkadaşım Fulya UÇAR ARPAT'a şükranlarımı, her ne kadar sürecin farkında olmasalar da, araştırma süresince zamanlarından çaldığım, varlıklarıyla hayatıma anlam katan oğullarım Ata ARPAT ve Artun ARPAT'a sevgilerimi sunuyorum.

Soner ARPAT



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Öz Düzenleyici Öğrenme.....	7
2.1.1. Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri.....	8
2.1.1.1. Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modeli.....	9
2.1.1.2. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	10
2.1.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri.....	11
2.1.3. Öz Düzenleyici Öğrenmenin Öğretimi.....	14
2.1.4. Öz Düzenleyici Öğretmen Özellikleri	18
2.1.4.1. Model Alma.....	19
2.1.4.2. Teşvik Etme.....	19
2.1.4.3. Görev ve Strateji Analizi:.....	19
2.1.4.4. Sonuç Kontrolü ve Strateji Geliştirilmesi:.....	19

2.2. Düşünme	20
2.3. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme.....	22
2.3.1. Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler	24
2.3.1.1. Yaratıcılık ve Zekâ	25
2.3.1.2. Yaratıcılık ve Yaş.....	26
2.3.1.3. Yaratıcılık ve Cinsiyet.....	27
2.3.1.4. Yaratıcılık ve Aile	28
2.3.1.5. Yaratıcılık ve Eğitim	29
2.3.2. Yaratıcı Birey Özellikleri	30
2.3.3. Yaratıcı Düşünmede Öğretmenin Rolü	32
2.4. Eleştirel Düşünme	35
2.4.1. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	36
2.4.1.1. Kalıtsal Faktörler	36
2.4.1.2. Çevresel Faktörler	37
2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	39
2.4.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü	41
2.5. İlgili Araştırmalar	44
2.5.1. Öz Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	44
2.5.2. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışmanın Evreni ve Çalışma Grubu.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği.....	62
3.3.2. Öğretmen Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi	63
3.3.3. Kritik Düşünme Ölçeği.....	63

3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR.....	66
4.1. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvikin Demografik Değişkenlerle İlişkisi	66
4.2. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkının Demografik Değişkenlerle İlişkisi	71
4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkının Demografik Değişkenlerle İlişkisi	72
4.4. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki	74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1. Sonuçlar.....	78
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Sonuçlar	80
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Sonuçlar	82
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesini teşvik düzeyleri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki	83
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	96
ÖZGEÇMİŞ.....	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsel Modeli	15
---	----



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Pintrich'in Öz Düzenleyici Modeli	11
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyetine Ait Bilgi	53
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Kıdemine Ait Bilgi	53
Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Mezuniyetine Ait Bilgi	53
Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Öğrenim Düzeyine Ait Bilgi	54
Tablo 4.1.1 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Cinsiyet İçin Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 4.1.2 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Mesleki Deneyim İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları	67
Tablo 4.1.3 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları	67
Tablo 4.1.4 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşviki ile Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları	68
Tablo 4.1.5 Öz Düzenleyici Öğrenme Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki	68
Tablo 4.1.6 Öz Düzenleyici Öğrenme Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki	69
Tablo 4.1.7 Öz Düzenleyici Öğrenme Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki	69
Tablo 4.1.8 Öz Düzenleyici Öğrenme Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki	70
Tablo 4.1.9 Öz Düzenleyici Öğrenme Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki	70
Tablo 4.2.1 Yaratıcı Düşünme İle Cinsiyet İçin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	71
Tablo 4.2.2 Yaratıcı Düşünme ile Mesleki Deneyim İçin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.2.3 Yaratıcı Düşünme ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.2.4 Yaratıcı Düşünme İle Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan ANOVA Sonuçları ...	72

Tablo 4.3.1 Eleştirel Düşünme İle Cinsiyet İçin Hesaplanan Mann Whitney U Testi	
Sonuçları	72
Tablo 4.3.2 Eleştirel Düşünme İle Mesleki Deneyim İçin Hesaplanan Kruskal Wallis	
Sonucu	73
Tablo 4.3.3 Eleştirel Düşünme ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan Kruskal Wallis	
Sonuçları	73
Tablo 4.3.4 Eleştirel Düşünme İle Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan Kruskal Wallis	
Sonuçları	74
Tablo 4.4.1 Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Öz Düzenleyiciyi Öğrenmeyi Teşvik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki	75
Tablo 4.4.2 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	76

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı	
Anketi.....	96
Ek 2. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Ölçeği.....	97
Ek 3. Öğretmen Davranışlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı	
Ölçeği.....	98
Ek 4. Ölçek İzinleri.....	99



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak adlandırılan yeni dünya düzeninde, eğitim bambaşka bir kimliğe bürünmüş olup teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ışığında, bireylerin ihtiyaç duydukları eğitim imkânları, yeni yaklaşımlarla sürekli yenilenmekte ve gelişmektedir. Ortaya çıkan ve sürekli güncellenen bu yeni yaklaşımlar, bireylerin öğrenme durumlarını kolaylaştırmakla birlikte kendini yenileyen ve sisteme ayak uyduran bireylerin daha çok ön plana çıktığı bir ortamı da yaratmaktadır. Bilgi çağı içerisinde bireylerin kendine yer bulabilmesi, kendini kabul ettirebilmesi için, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, ne bildiğinin ve neyi öğrenmesi gerektiğinin farkında olan, problemlerine çözüm üretebilen, analitik düşünebilen, bilgiye ulaşmak için araştıran, uygulayan, kendini yenileyen bir kimliğe sahip olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu beceri ve bilgilere sahip olmanın yanında, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve süreci planlaması öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır. Bireylerin bu bilgi ve becerilere sahip olabilmesi için nasıl bir eğitim anlayışıyla yetiştirilmesi gerektiği ise yıllardan beri süregelen tartışmaları ve bunun sonucunda çeşitli öğrenme yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerden bilimsel ve teknolojik yenilikleri takip ederek, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olacağı, onları merkeze alacak ve kendilerini daha iyi tanımalarına fırsat verecek, öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kazandıracak öğretim yaklaşımlarını tercih etmeleri beklenmektedir. Böylece öğrenme sorumluluğunun kazandırılması ile okul yaşamından sonra bile öğrenmeye devam edebilmesi sağlanabilecektir.

Öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgulayan bir model olarak “öz düzenleyici öğrenme” modeli dikkat çekmeye başlamıştır (Paris & Winograd, 2003, 5). Literatürde ilk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucularından olan Albert Bandura (1986) tarafından bahsedilen öz düzenleme, dilimizde “self regulated” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Öz düzenleme kavramı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin süre ve etkililik açısından farklı olması ve bu farklılığının nelerden kaynaklanıyor olabileceği ihtiyacı ile ortaya çıkmış bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Bireysel öğrenme farklılığının gözetildiği bu model de, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasının yanı sıra

bilgiye ulaşacak yolları da kendisinin belirlemesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir. Öz düzenleme; zihinsel bir yetenek veya akademik çalışma becerisi açısından daha çok bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktarmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen değil, öğrenci aktiftir. Öz düzenleyici öğrenenler kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılırlar. Uygun olan öğrenme stratejisini seçerler, hedefleri doğrultusunda uygularlar ve kendi gelişimlerini izlerler. Verimli çalışma ortamı hazırlarlar, zamanlarını iyi kullanırlar. Öğrenme süreçleri sonunda da kendilerini ve süreci değerlendirirler (Haşlaman, 2005).

Başarının en önemli etkenlerinden biri olan öz-düzenleme, küçük yaşlardan ergenliğe kadar gelişmekte, yapılan müdahaleler ile her öğrenim düzeyinde öğretilmekte ve öz-düzenleme çalışmalarıyla kazanılan beceriler, öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağlamaktadır (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Diğer bir deyişle, öz-düzenleme becerilerinin öğrenen tarafından kazanılması bireyin akademik başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenci, kendi öğrenmeleri için hedefler koyar, hedeflere ulaşmak için gerekli performansı belirler, performans üzerine odaklanır, süreci ve kendisini izler, öz-değerlendirme yapar (Zimmerman, 1998b).

Günümüz dünyasında eğitim, bilgiyi zihninde yapılandıran, yapılandırdığı bilgiyi kullanabilen ve bununla yeni bilişsel edinimler kazanan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda aynı zamanda bireylerin öz düzenleyici öğrenmelerini de sağlayabilmek için, öncelikle çeşitli düşünme becerileri yetisine sahip olması kaçınılmazdır. Bireylere kazandırılması gereken düşünme becerileri içerisinde en önemlilerinden ikisi hiç kuşkusuz ki, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisidir.

Yaratıcılık hayatın her anında, her alanında ortaya çıkabilen, bireyin hayal dünyası ve başarmak istedikleri ile yakından ilişkili, özgün fikirlerin vücut bulduğu özel bir kavramdır. Bilim, sanat, teknoloji ve eğitim gibi alanlarda mevcut sorunlara çözüm üretmek veya yeni ve özgün ürünler ortaya koymak yaratıcılığın en önemli göstergelerindedir (Storr, 1992).

Yaratıcılık ortaya yeni bir ürün çıkarmanın bilişsel bir yoludur. İlişkiler arasında yeni durumlar belirleme, bunları ifade etme olarak tanımlanabilir. Torrance (1968), yaratıcılığı (creativity) sorunlara; bozukluklara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözüm arama, tahminlerde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden

sınama (Akt. Sungur; 1997) olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılığı yeni bir fikir ortaya koyma, belirli bir konu üzerine görüş üretebilme, öğrenme çıktılarını yeni buluşlar olarak değerlendirebilme yetisi olarak da tanımlamak mümkündür. Çellek'e (2002) göre yaratıcı düşünme süreci dinamik, üretici ve özgürdür. Problemlere her açıdan bakabilmek ve farklı çözüm yolları bulabilmek gerekir. Yaratıcı bireyler çevresine yaratıcı gözlerle bakabilmeli, tüm kaynakların farkına varabilmeli ve gerektiğinde yararlanabilmelidir.

Torrance (1986), yaratıcı düşünme becerisinin salt genetik kodlara dayanmadığı, yani doğuştan gelen bir özellik olmadığı, her bireyde olduğu, öğrenme ortamının doğru şekilde düzenlenmesi, bireylerin özelliklerine ve ilgi alanlarına göre öğretimin planlanması durumunda öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu vurgulamaktadır. Buradan yola çıkarak okullarda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlama yapılması, doğru yöntem ve tekniklerin uygulanması; hem daha nitelikli bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir düzenin kurulmasını kolaylaştıracaktır.

İlköğretim Programı'nda yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin sahip olduğu temel düşünceyi ya da ürünü değiştirebilme, birleştirebilme, yeniden farklı durumlarda kullanabilme ya da tamamıyla kendi fikirlerinden hareket ederek yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretebilme, olaylara farklı açılardan bakabilme, küçük de olsa bir takım keşifler yapabilme şeklinde tanımlanmaktadır. Detaylı görüşler geliştirebilme ve zenginleştirebilme, problemlere farklı ve özgün çözümler bulabilme, görüşler ve çözümler ortaya çıkarabilme; bir görüşe, ürüne daha önce fark edilmemiş açılardan bakabilme, bütünsel bakabilme gibi alt becerilerine de yer verilmiştir (MEB, 2007). Bu tanımlama, yaratıcı düşünmenin öğrenciye kazandırılması gereken önemli bir düşünme becerisi olduğunun açık bir göstergesidir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesindeki en önemli etmenlerden biri, sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenin eğitim – öğretim ortamında yaratıcılığı etkin şekilde kullanması, öğrenciye model olması, öğrencinin istenen davranışları kazanmasında büyük kolaylık sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme tıpkı yaratıcı düşünme gibi bireyin hayata hazırlanırken sahip olması gereken önemli yetilerden biridir. Bu yetilerin kazandırılmasında okulun ve okulun paydaşlarından biri olan öğretmenin rolü oldukça fazladır.

Eleştirel düşünme ile ilgili çok farklı ve çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi, düşünmeyi geliştirmek amacıyla onu analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlarken, Çelikkaya (2012) eleştirel düşünmeyi, bir durumun doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirirken analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektiren süreç olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme, eğitim sistemimizin yetiştirmekle yükümlü olduğu bireylerin gelişiminde önemli bir yeri olan ve kazandırılması gereken bir beceridir. Birey karşılaştığı durumları analiz edebilmeli, bununla ilgili fikirler üretebilmeli, fikirlerini bir amaç doğrultusunda olgunlaştırıp gerektiğinde onları savunabilmeli ve farklı görüşler ile karşılaştırmalar yaparak doğruyu bulmak adına kendini yenileyebilmelidir. Eleştirel düşünmeyi benimsemiş bireylerin, toplumların eğitsel, sosyal, ekonomik, sanatsal ve bilimsel açıdan gelişmesinde, kalkınmasında gerekli karakter ve beceriyi ortaya koyabilecek potansiyele sahip olma durumları diğer bireylere göre daha üst düzeydedir.

Eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılabilmesi için, öğrencilerin öncelikle nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri gerekmektedir ve sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin bu yetiyi kazanmasında gereken etkinlikleri düzenlemesi ve sınıf ortamını bu bağlamda oluşturması gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin tıpkı bilgi gibi eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilen bir olgu olması ve bireyin zihninde yapılandırılarak daha kalıcı etkiye sahip olmasından dolayı kısa zamanda bireye yerleşmesi ve gelişmesi pek mümkün olmamaktadır. Bilginin sorgulanarak kabul edilmesi, sorgulanan bilginin doğru ve etkili kararlar verilmesinde, bireyin bakış açısının alternatifler oluşturabilecek kapasiteye sahip olma durumu, eğitimin eleştirel düşünme için gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle, araştırmamızda, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öz düzenleme yapabilme durumları, bu durumların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkılarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemimizde 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmış olup, uygulamada yaşanan sıkıntıların günümüzde bile devam ettiği eğitimin tüm paydaşları tarafından dile getirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım okul öncesinden itibaren, tüm eğitim basamaklarında uygulanabilen, bilişsel bir öğrenme

yaklaşımıdır. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını temel alan bu yaklaşım, tüm yaş gruplarında uygulanabilen, araştıran, problem çözen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve öğrencinin öğrenme ortamında aktif bir şekilde bulunarak bilgiyi zihninde yapılandığı bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerinden biri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmayı benimsemiş olmasıdır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesinin sağlanması, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasının sağlanmasını da hedef aldığını söylemek mümkündür.

Öz düzenleyici öğrenmenin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisi göz önüne alındığında, bireyin öz düzenleme becerisinin yaratıcı ve eleştirel düşünceyi tetiklediği ve ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilkokullarda, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesini teşvik etmesinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koymaktır. Bu ana amacın altında cevapları aranan sorular şunlardır;

- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına yönelik düşünceleri çeşitli değişkenler bakımından farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısına yönelik düşünceleri çeşitli değişkenler bakımından farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesini teşvik etme düzeyleri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlama arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın tarandığında öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine katkısı ile ilgili bir çalışma olmadığı görülmüştür. Eğitim sistemimizin araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, analitik düşünen, kendi kendine öğrenebilme

yetisini kazanmış, öğrenme ortamını düzenleyen bireyler yetiştirmeyi hedef aldığını göz önünde bulundurduğumuzda; kendi kendine öğrenen ve öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirebilmek için öz düzenleyici öğrenmenin ne denli gerekli olduğunu vurgulamak bu durumda oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ne derece etkili olduğunun değerlendirildiği 4 ve 8.sınıf öğrencilerine yönelik yapılan Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınavlarında, ülkemizin kendine son sıralarda yer bulması da bu araştırmanın yapılmasını önemli kılan bir diğer nedendir. Bunun yanı sıra araştırmanın ilkökul öğretmenleri ile sınırlı olması, 6-10 yaş grubundaki öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluklarını hangi ölçüde üstlendikleri ve bu becerilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına nasıl katkı sağladığının görülmesi açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı ile
- Aydın ili, Efeler ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile
- Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleyici Öğrenme

Eğitim öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemeli ve karşılaştıkları sorunlarda çözüm yolları sunabilmelidir. Onlara anlamlı hedef belirlemelerinde yardımcı olmalı ve bu hedeflere ulaşmak için gereken bilgi ve beceriyi onlara kazandırmalıdır. Bu bağlamda hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme, yönetme ve gözleme düzeyleri ne kadar öz düzenleme yaptıklarını gösterir (Steffens, 2006).

Öz düzenleme, zekâ/akıl gibi zihinsel bir yetenek ya da okuma, hesap yapma yeterliliği gibi akademik bir beceri değil, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilerine aktardıkları ve kendi kendilerini yönlendirdikleri; bireysel (bilişsel ve duygusal), davranışsal ve bağlamsal öğeleri içinde barındıran çok yönlü bir süreçtir (Zimmerman, 1998, 2). Öz düzenleme, öğrencilerin kendi hedeflerini belirledikleri; sonrasında kendi davranışlarını ve öğrenme durumlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Bir öğrencinin etkili bir öz düzenleme becerisine sahip olabilmesi için kendisine, aşağıdaki soruları ya da benzerlerini yöneltmesi gerekmektedir (Israel, 2007):

- Ne öğreneceğim?
- Niçin öğreneceğim?
- Nasıl öğreneceğim?
- Kimden yardım alabilirim?
- Nerede öğrenebilirim?
- Öğrendiklerimi nasıl ve nerede kullanabilirim?
- Neleri tam olarak öğrenemedim?
- Öğrenmemi engelleyen şeyler nelerdir?

İsrail'e göre bu sorular, bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine, kendi öğrenme durumu ile ilgili planlama yapmasına ve karar alma sürecinde planlamaya sadık kalmasına olanak sağlamaktadır. Bireyin öğrenme yaşantısını düzenlemesi, sosyal anlamda kendisini daha özgür kılmasına ve güven duymasına, sorumluluk bilincinin gelişmesine, bilişsel ve duyuşsal yapılarının olumlu anlamda etkilenmesine, kendi ile ilgili bağımsız ve tutarlı kararlar alabilmesine ve en önemlisi de kendini gerçekleştirmesine imkan yaratmaktadır.

Öz düzenleyici öğrenme üzerindeki kuram ve araştırmalar, 1980'lerin ortalarında, "öğrenciler nasıl kendi öğrenme süreçlerinin hakimi olurlar?" sorusu üzerinde düşünerek ortaya çıkmış (Zimmerman, 2001, 1) ve bu yıllarda öz düzenleyici öğrenme kavramının dikkatleri üzerine toplamasıyla birlikte bu alandaki çalışmalar hızla gelişmiştir (Winne, 1996). 1990'lara gelindiğinde kavram genişlemiş ve eğitim, organizasyon, tıp gibi farklı alanlarda çalışılmaya başlanmış; böylece öz düzenleyici öğrenme (self regulated learning), öz kontrol (self control) ve öz yönetim (self management) gibi öz düzenlemenin farklı açıları ve uygulamalarını içeren çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Zimmerman, 2001, 2).

Öz düzenleyici öğrenme öğrencinin bireysel olarak öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve rasyonel olarak katılma süreci olarak tanımlanabilir (Sungur ve Tekkaya, 2005). Öz düzenleyici öğrenme kişinin kendini bilmesi ve kendinin farkında olmasıyla gerçekleşir. Çünkü bu durumda nerde, nasıl, neyi öğrendiğini bilerek kendi öğrenme sorumluluğunu üzerine alabilir (Köksal, 2007). Öz düzenleyici öğrenme yapılandırmacı yaklaşımla iç içedir. Çünkü öğrenciler bu süreçte kendilerine hedefler belirlemekte, hedeflere ulaşmak için biliş ve davranışlarını planlama, motive olma, kendi öğrenme sürecini takip ve kontrol etmeye çalışmaktadır (Azevedo, 2005). Başka bir ifadeyle öz düzenleyici öğrenme kişinin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiyi seçtiği ve kullandığı, kendi öğrenme sürecini gözlemlediği bir süreçtir (Zimmerman, 2001).

2.1.1. Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Öğrenme ve düzenleme ile ilgili zihinsel farkındalığı arttıran ve temel ilkeleri paylaşan çok sayıda öz düzenleme modeli bulunmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme modellerinin tamamında etkin ve yapılandırmacı bir süreç öngörülmekte ve bu modeller öğrenenleri sürecin birer katılımcısı olarak görmektedir. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencinin öğrenme ortamını düzenleyip kendi öğrenmesi için amaçlarını belirlediği ve amaçların eşliğinde

bilişini, davranışını ve güdülenmesini izlediği, düzenlediği, kontrol etmeye çalıştığı yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2004).

Öz düzenleyici öğrenmeyi açıklayan mevcut modeller güdülenme ve bilişsel alan ile ilgili araştırmalara dayalı olarak öğrencilerin akademik amaçlarını, problem çözme stratejilerini nasıl seçtiği ve başarıya göre plan ve emeklerini nasıl düzenlediklerini açıklamaya çalışmaktadır (Paris ve Newman, 1990).

2.1.1.1. Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeyle öğrenme modeli

Winne ve Perry (2000)'e göre önerdiği öz düzenlemeyle öğrenme modeli dört aşamaya sahip olmasının yanı sıra öz düzenleme, öğrenmenin doğal bir parçası olarak görülmektedir. Öğrencilerin herhangi bir olay ya da aktivite ile karşılaştığı durumlarda, kendi davranışlarını yönlendirirken bilişsel taktikleri kullanmaları ve stratejileri ortaya koyarken yaptıkları planlamalar, zihinsel bir işleyişin parçası olarak açıklanmaktadır. Modelin doğru şekilde kullanılmasında dört aşama ortaya çıkmaktadır. İlk aşama, öğrencilerin kendilerine verilen görevleri algıladıkları aşamadır. İkinci aşama, verilen görevle ilgili hedeflerin belirlendiği ve planlamanın yapıldığı aşama olarak tanımlanır. Üçüncü aşama ise önceki aşamada yapılan planlamanın ve taktiklerin uygulanmasını içermektedir. Son aşamada zihinsel becerilerin kullanılarak önceki aşamalarda elde edilen tecrübelerin, gelecekteki ihtiyaçlara yordanmasını içermektedir. Uygulanan her aşamanın genel yapısını, koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar oluşturmaktadır. Koşullar, zaman kısıtlamaları, mevcut kaynaklar, sosyal bağlam veya ilgi, hedefe yönelme ve görev bilgisi gibi bilişsel koşulları içerir. İşlemlerin içeriği, sürecin bilişsel uygulaması, planlanan taktikleri ve stratejileri içermektedir. İşe koşulan her aşamada elde edilen ürünler farklılık gösterir. Ürünler bazı durumlarda sürecin gözlenmesiyle elde edilmiş olabilir, bazı durumlarda ise süreci yöneten kişi tarafından deneyimlenerek elde edilmiş olabilir. Değerlendirmeler kısmında ürünle ilgili dönütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu dönütlere içsel ve dışsal olarak ortaya konulabilir. Son olarak standartları kısaca belli bir kriterle oluşturup ürünleri izlemek olarak nitelendirebiliriz. Sonuç olarak, uygulamanın her aşamasında belirlenen kriterler yani standart ile ürün arasında kıyaslama yapılarak sonraki işlem için uygun zemin hazırlanır.

2.1.1.2. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Öz düzenleyici öğrenme; kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerdir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme; ön düşünce, performans kontrolü ve öz yansıtma olmak üzere üç evreden oluşur. Bu evreler şu şekilde özetlenebilir ve ifade edilebilir (Zimmerman, 2000).

Ön düşünce evresi: Bu evrede birey kendini süreç öncesi öğrenmeye motive etmeye çalışır. Öğrencinin bu süreçte, öğrenme sürecini planlamak için gereken ortamı hem zihinsel hem de davranışsal olarak tasarlaması ve kontrol altında tutması beklenmektedir.

Performans kontrolü evresi: Öğrenmenin gerçekleştiği evredir. Bu evrede birey; öğrenmek için çizim yapma, kavram haritası yapma ve kodlama gibi öğrenme stratejilerini kullanır. Öz yeterlik algıları gelişmiş bireyler, bu evreyi verimli bir şekilde değerlendirir ve öğrenmenin istenen şekilde gerçekleşmesini sağlarlar.

Öz yansıtma evresi: Gözlemlenen performans durumlarının ardından, bireyin bu tecrübeyi yanıtladığı süreci kapsayan evredir. Süreci yöneten öğrencinin kendisini ve öğrenme sürecini değerlendirdiği aşamadır. Öğrenci bu değerlendirme sonucunda olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek, eksik öğrenmelerini gidermek için yeniden planlama yapması beklenir.

2.1.1.3. Pintrich'in öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin genel modeli

Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli, sosyal öğrenme kuramına dayanır ve bu model, öz düzenleyici öğrenmeyi meydana getiren süreçleri planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme aşamalarının bulunduğu biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört alanda ele alır. Tablo 2'de modelde bulunan dört aşamanın biliş, motivasyon, davranış ve çevre alanları üzerindeki etkileri verilmiş olup, bu aşamalar Pintrich (2000) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Tablo 2.1. Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
Biliş Ön düşünce, Planlama ve Harekete geçme	Motivasyon Harekete geçme Önceki bilgilerin etkinleştirilmesi Üst bilişin etkinleştirilmesi	Davranış Hedefe uyum sağlama Yeterlik algıları Zor görevlere karşı öğrenme yargılarının olumlu olması Görevin aktifleşmesi İlginin etkinleştirilmesi	Zamanın ve harcanacak çabanın planlanması Davranışların gözlemlenmesi için plan yapma	Çevre Göreve alışma Çevreye alışma
Gözlem yapma	Üst bilişsel farkındalık ve bilişin gözlenmesi	Farkındalık ve motivasyon ve etkilerinin gözlenmesi	Farkındalık, harcanacak çabanın ve kullanılacak zamanın gözlemlenmesi Davranışların gözlemlenmesi	Zor görevlerin ve çevre şartlarının gözlenmesi
Kontrol	Düşünme ve öğrenme için öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uyum sağlanması	Motivasyonun yönetilmesi için uygun stratejilerin seçilmesi	Duruma göre gösterilen çabanın artırılması ya da azaltılması Süreklilik gösterme ya da vazgeçme Yardım arama davranışları	Görevi değiştirme ya da yeniden düzenleme Çevreyi değiştirme
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar Tutumlar	Duyuşsal tepkiler Tutumlar	Davranışın seçimi	Görevin değerlendirilmesi Çevrenin değerlendirilmesi

(Pintrich, 2000, 454)

2.1.2. Öz-Düzenleyici Öğrencilerin Özellikleri

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi sınırlarının ve potansiyellerinin oldukça farkındadırlar. Gerekliğinde bilişsel farkındalıklarını harekete geçirerek etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için süreci planlayıp problem çözme stratejilerini araştırırlar. Bu öğrenenler, sonuçları kontrol edebilecekleri faktörlere bağlarlar (örneğin, çaba ve stratejilerin etkin kullanımı), yeteneğin artacağına inanırlar, kişisel gelişime ve derinlemesine anlamaya değer verirler, hatalarını görmek, anlamak ve öğrenmek için fırsat olarak görürler (Perry ve VandeKamp, 2000). Öz-düzenleyici öğrenenlerin, öğrenme ve okulda başarılı olma konusunda öz-yeterlilikleri yüksektir. Kendi öğrenmeleri için hedefler koyan bu öğrenciler, belirledikleri hedeflere ulaşmak için gerekli performansı göstererek, süreci ve öğrenme durumlarını kontrol ederek öz değerlendirmeyi yaparlar (Zimmerman, 1998b).

Öz düzenleme ile öğrenciler üç boyuttaki öğrenmelerini düzenleyebilirler. Bunlar gözlemlenebilir davranışlar, motivasyon ve bilişlerdir. Bu üç boyuta ilişkin üç temel bileşenden bahsedilebilir. Öncelikle, davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini öğrenme ortamının gerektirdiği koşullara göre düzenleyen öğrenciler öğrenme durumlarını kontrol ederek düzenleme yaparlar. İkinci önemli bileşen, hedef belirlenmesi ve öğrencinin belirlediği hedefler doğrultusunda performansını izleyip değerlendirmesidir. Üçüncü önemli bileşen de, öğretmen veya veliden ziyade, öğrencinin kendi öğrenme durumlarının ne derece etkili olduğunu belirlediği süreçtir. Özet olarak öz düzenleyici öğrenme akademik olarak amaca yönelik davranışların, motivasyonun ve bilişin öğrenci tarafından düzenlendiği ve yönetildiği etkin bir süreçtir (Pintrich, 1995). Davranışın öz düzenlemesi, zaman, çalışma ortamı ve akranların işbirliği gibi öğrencilerin sahip olduğu kaynakların aktif şekilde kontrolünü içerir. Motivasyonun öz-düzenlemesi, yeterlik ve hedefe yönelme gibi öğrencilerin motivasyonel inançlarının kontrol edilmesi ve değiştirilmesini içerir. Buna ek olarak kaygı gibi duyguların kontrol edilmesini ve öğrenmeyi olumlu şekilde etkilemesi için bazı değişiklikler yapılmasını sağlar. Üçüncü olarak bilişin öz düzenlenmesi de öğrenme için gereken çeşitli bilişsel stratejilerin kontrolünü içerir (Pintrich, 2004).

Öz düzenleyici öğrenciler, öz düzenleme stratejilerini kendilerine özgü hedefler belirleyerek etkili şekilde kullanma arayışındadırlar (Chen, 2002). Koydukları hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri kullanmanın yanı sıra bu süreçte öğrenmelerini gözlemleyen, değerlendirebilen bir yapıya bürünürler. Kendi gözlem ve değerlendirme sürecini takip edebilen öğrenciler aynı zamanda öğrenmeye güdülenmiş bir şekilde, dikkatini dağıtan faktörlere rağmen öğrenme ortamına odaklanabilir ve gerektiğinde öğrenme sürecine yardım alabilme noktasında planlama yapmaktan geri kalmayacak şekilde süreci düzenleyebilirler. Öz düzenleme stratejilerini etkili kullanabilen öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerine ulaşmada bilişsel süreçlerinin, davranışlarının ve çevrelerinin önemli yönlerini kontrol eden, bu duruma hakim olan aktif ve değişik ortamlara uyum sağlayabilen birer yapılandırmacıdırlar (Pintrich, 2000).

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme amaçlarını belirleme, öğrenme durumlarını planlama ve öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerinden emin bir duruş sergilerken; öz düzenleme yapmakta zorlanan öğrenciler, öğrenme ortamlarını düzenlemekte ve planlamakta kendilerini yetersiz görmekte, hedef koymakta zorlanmakta ve öz düzenleme yapamayan öğrencilerin özgüvenleri düşük düzeyde seyretmektedir (Pintrich,

2000). Öz düzenleme yapabilen öğrencilerin aynı zamanda öz yeterlik algıları da gelişmiş olup bu durum, hem motivasyonel olarak öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamakta hem de öğrenme durumlarını olumlu etkilemektedir. Öz yeterlik algıları düşük ve öz düzenleme yapma konusunda yetersiz olan öğrenciler daha fazla endişelenirler, öğrenme sürecini yönetemezler, karşılarına çıkan öğrenme fırsatlarını değerlendiremezler ve öğrenme işini öğretmenlerin inisiyatifine bırakarak, onların plan ve etkinlikleri ile sınırlı kalırlar (Valle, vd., 2008). Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğrenmelerinin ne derece etkili olduğunu anlayabilmek için kendilerini değerlendirirler ve değerlendirme sonuçlarına göre kendileri için en uygun öğrenme stratejilerine karar vererek uygulamaya geçerler (Cheng, 2011).

Öz düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrenciler kıyaslandığında; yüksek öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin etkili ve doğru öğrenme hedefleri seçtikleri, doğru öğrenme stratejileri uyguladıkları, öğrenme durumlarını daha yansız değerlendirdikleri, öğrenme ortamını verimli hale getirmek için gerekli düzenlemeleri yaptıkları, daha kararlı oldukları ve hedefe ulaştıklarında yeni öğrenmeler için yeni hedefler belirleyebildikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenciler (Zimmerman ve Schunk, 2001);

- Tekrar, detaylandırma ve düzenleme gibi bilginin depolanmasını ve öğrenilmesini sağlayan bir dizi bilişsel stratejiden haberdardır ve nasıl kullanılacağını bilirler.
- Bireysel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yönlendireceklerini bilirler.
- Yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahiptirler ve öğrenme hedeflerini benimseyerek görevlere yönelik olumlu duygu geliştirirler ve ihtiyaca uygun olarak bütün motivasyonel inançlarını düzenlerler.
- Herhangi bir görevle ilgili zaman ve çaba yönetimini iyi yaparlar. Aynı zamanda ideal çalışma ortamını hazırlama ve gerektiğinde öğretmen veya arkadaşlarından yardım alma konularında başarılıdırlar.
- Çalışma ortamı elverdiği ölçüde, akademik görevlere katılımda oldukça isteklidirler.

- Akademik görevleri gerçekleştirirken, yoğunlaşmalarını, çabalarını ve motivasyonlarını korumada yüksek irade gösterirler.

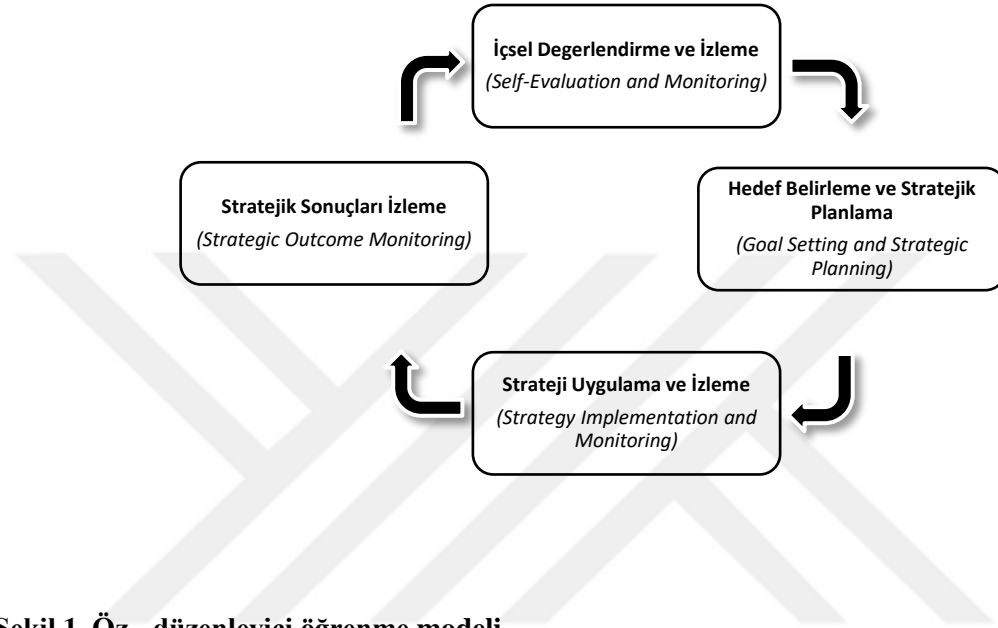
Özetle, bu öğrencilerin, davranışlarını denetleyen, öğrenmenin aktif bir süreç olduğuna inanan, kendi kendilerini güdüleyen, kendi yeteneklerinin farkında olan ve istenen akademik sonuçlara ulaşmak için stratejiler geliştiren bireyler oldukları görülmektedir. Öz düzenleyici öğrenmede öğrenme potansiyeli yüksek olan ve bunu iyi değerlendiren yetenekli öğrencilerin, deneyim açısından geri planda kalan öğrencilerle olan davranış farklılıkları açıkça gözlenmiştir (Zimmerman, 1998b).

2.1.3. Öz Düzenleyici Öğrenmenin Öğretimi

Pintrich'in (1995) belirttiği gibi, öz düzenleme ne yaşam boyunca değişmeyen bir zekâ ölçüsüdür ne de genetik olarak belirlenmiş bir özelliktir. Öz düzenlemenin, öğrencilerin gözlemleri, deneyimleri ile birlikte öğrenilebileceği ve bununla birlikte öz düzenlemenin öğrencinin içselleştirmesiyle doğru orantılı olarak az veya çok benimsenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm öğrenciler motivasyon, hazırbulunuşluk düzeyi, yaş, cinsiyet, zekâ seviyesi ve etnik köken gözetmeksizin öz-düzenlemeyi öğrenebilirler. Öğrenciler kendi motivasyonlarını, davranışlarını, öğrenmelerini kontrol ederek akademik performanslarını arttırabilirler. Bunun için öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme ortamlarını planlayacak sorumluluğu almaları gerekmektedir. Öğrenciler öz düzenlemeyi kendileri öğrenebileceği gibi öğretmenlerin yardımıyla da öğrenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin değişik durumlara karşı nasıl yaklaşacaklarını belirleme noktasında farkındalık yaratma ve süreci doğru planlama konusunda rehberlik etmeleri ve model olmaları beklenmektedir. Her stratejinin, her öğrenme ortamında etkili olması beklenmemelidir. Öğrencilerin hangi stratejileri, hangi öğrenme durumlarında kullanacaklarına karar vermesinde, stratejinin uygulanma aşamasında öğretmenin rehberliği öğrencilerin öz düzenleme becerisini geliştirebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ortamını düzenleme ve doğru strateji kullanımı konusunda öğrencilerini cesaretlendirmesi beklenmektedir (Chen, 2002; Pintrich, 1995).

Yapılan araştırmalar öz düzenleme yapabilen öğrencilerin kullandıkları süreci planlama ve çalışma yöntemleri; sanat ve spor dalları gibi uzmanlık isteyen becerilerin gelişiminde, kişisel yeteneklerden çok daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Köksal, 2007). Bu konuda bireyin yeteneğinin öncelikle akla gelmesine rağmen, bireyin hedefe yönelik yaptığı

çalışmalar sayesinde hem yeteneğin gelişmesine imkan yaratılacak hem de bireyin kendisini ve yeteneğini daha iyi tanıması sağlanacaktır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 2006, 7). Zimmerman vd. (2006), öğrencilerin kendi öğrenmelerini motive etmek ve rehberlik etmek için kullandıkları özel süreçlere odaklanan öz düzenlemenin sağlanabilmesi için döngüsel özellik gösteren Şekil 1'deki modeli önermişlerdir.



Şekil 1. Öz - düzenleyici öğrenme modeli

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öz düzenleyici öğrenmenin gerçekleşmesi birbiriyle ilişkili dört aşamadan oluşmaktadır. İçsel değerlendirme ve izleme aşamasında öğrencinin kendini değerlendirmesi söz konusudur. Öğrenci kendini değerlendirirken gözlem ve önceki performans sonuçlarını dikkate alır. Öğrencinin içsel değerlendirme yapmasında öğretmen, ebeveyn veya akran yardımı da söz konusudur. Hedef belirleme ve stratejik planlama, isminden de anlaşılacağı üzere planlama aşamasıdır. Öğrencinin hedefe ulaşabilmek için kullanacağı stratejiyi planlarken, öğreneceği konuyu derinlemesine incelemesi ve öğrenme hedeflerini kendisinin oluşturması beklenmektedir. Öğretmenler bu aşamada hedef belirleme, doğru strateji seçme noktasında destek olurlar. Üçüncü adım olan strateji uygulama ve izleme, seçilen stratejinin uygulanması ve sürecin izlenmesi aşamasıdır. Öğrencinin hedefe ulaşmak için çabası, başarı durumu gözlenir. Son olarak stratejik sonuçları izleme ise, öğrenme sonuçları ile stratejik süreç arasındaki ilişkinin verimliliği irdelenerek stratejinin etkililiği belirlenir. Öğretmenin öğrenme sonuçlarını dikkate alarak, öğrenciye rehberlik etme konusunda ve doğru stratejinin bulunmasında rolü vardır. Öğrenme sonuçları ve süreç doğru

değerlendirilmeli ve öğrencinin en doğru stratejiyi seçmesi esas alınmalıdır (Zimmerman vd., 2006).

Öz düzenleyici öğrenmenin eğitimciler tarafından nasıl öğretileceğine ilişkin farklı model ve programların birleştiği ortak noktalar; stratejilerin doğrudan öğretimi, model oluşturma, uygulama, içsel gözlem, sosyal destek ve içsel yansıtma uygulamalarıdır (Montalvo ve Torres, 2004).

Öğrenciler, stratejilerin doğrudan öğretimi ile bilgiyi kendilerine göre düzenleyip şekillendirme ve öğrenmelerin daha etkili gerçekleşmesi konusunda avantajlı bir duruma sahiptirler. Stratejilerin öğretiminde, stratejilerin ne şekilde, nasıl ve ne zaman kullanılacağı, hangi yetenekleri nerede kullanmaları gerektiği ve hangi stratejilerin kullanılacağı hakkında bilgi verilir. Model oluşturma stratejisi ise öğrencinin planlama, düzenleme, denetleme, öğrenmeyi kontrol etme, bilişsel stratejileri kullanma ve izleme adımları hakkında rehber olma özelliği taşır. Bu yönüyle model oluşturma öz düzenleyici öğrenmenin öğretiminde en çok tavsiye edilen süreçlerden biridir (Pintrich, 2000).

Öz düzenleme stratejilerinin uygulanması yaklaşımında ise, stratejilerin ilk olarak rehber eşliğinde sonra bağımsız olarak kullanılır ve geribildirimlerle etkili kullanılıp kullanılmadığı tespit edilir. Bu süreçte, öğrenci motivasyonunun ve öğrenmesinin geliştirilmesi için kullanılan stratejilerin transfer edilmesi ve bunun sürdürülmesinin sağlanması önemlidir. Rehber eşliğinde yapılan uygulamanın amacı, stratejileri başlatma, uygulama ve değerlendirme sorumluluk ve kontrolünün sağlanmasıdır. İçsel-gözlem sürecinde, öğrenci kullandığı öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkililiğini denetler ve etkili olmadıkları durumda bu stratejileri nasıl değiştirip düzenleyeceğini düşünür. Öz düzenleme stratejilerini öğrenirken öğrenciye öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal destek verilmelidir. Son olarak, içsel yansıtma uygulamaları (self-reflective practice) ile öğrenci kazandığı beceri ve stratejileri bağımsız olarak kullanırken, kendi performansını ve stratejilerin etkililiğini değerlendirmelidir. Gerek duyduğunda, daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için, sosyal ve fiziksel çevresini düzenlemelidirler.

Öz düzenleyici öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin daha stratejik ve öz-düzenleyici olmalarına yardımcı olmak için bazı öneriler sunmuştur (Zimmerman 1998);

- Öğrencilere, uygun çalışma ortamını yaratma ve yapılandırma konusunda yardım edilmelidir. Özellikle, içsel ve çevresel dikkat dağıtıcılardan kaçınma, bunları azaltma veya

ortadan kaldırma, dikkatini ve çabasını yaptığı işe vermesi konusunda stratejiler geliştirmesi konusunda yardımcı olunmalıdır.

- Öğrencilerin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını destekleyecek etkinlikler ve eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğrencilere, çalışma sırasında içsel gözlem yapma olanakları sağlanmalıdır.
- Öğrencilere, kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerisine sahip olma noktasında bir uzman becerisi veya anlayışı kazandırmaları tabiki beklenmez ama öğrenciye yaklaşımları, bakış açıları ve bu beceriyi kazandırmaya istekli olmaları, öğrencilerin pozitif anlamda gelişmelerini sağlamada ve öğrencilerin kendileri için doğru yolu bulmalarında etkili olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin birer model veya danışman olmaları çok daha etkili olabilir. Öğrencilere birçok strateji sunabilir ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl gözlemleyeceklerini gösterebilirler. Bir öğretmenin öz-düzenleyici öğrenme modelini sınıfta gerçekleştirebilmesi için sahip olması gerektiği bazı becerileri şu şekilde sıralamışlardır (Zimmerman vd. 2006):

- Çeşitli öz düzenleme tekniklerinin kullanımını gösterebilmeli ve model olabilmelidir.
- Öz düzenleme tekniklerinin etkililiğini gösterebilmeli ve açıklayabilmelidir.
- Öğrencilerin gelişimlerini kaydetmelidir.
- Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmeye yönelik sorularına karşı hazırlıklı olmalıdır.
- Öz düzenleyici öğrenme süreçlerini öğretim programına dahil edebilmelidir.
- Öz düzenlemeye yönelik deneyimleri ışığında, planlamasını ve öğretme yöntemlerini yeniden düzenleyebilmelidir.

2.1.4. Öz Düzenleyici Öğretmen Özellikleri

Zimmerman (2002)'a göre öz düzenleyici öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasında çok önemli olmasından dolayı aynı zamanda eğitimin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Yapılan çalışmaların birçoğu, öğrenci başarısının sadece sahip oldukları yetenek ve becerileri ile açıklanamadığını ve öğrenci başarısında öz düzenlemenin ve motivasyonun da çok önemli bir rol oynadığını göstermekte olup, öz düzenleme öğrenme ve başarı açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları açıklayan bir sistem olarak görülmekte ve başarının artmasında önemli görevler üstlenmektedir (Zimmerman, 2001). Öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını kontrol etmeleri ve bu doğrultuda ulaşabilecekleri hedefleri planlamaları, bu hedeflere ulaşabilmek uygun yöntem ve stratejileri seçip uygulamaları, kendi öğrenme durumlarını izlemeleri, öğrenme ortamlarını seçtikleri yöntem ve tekniklere göre düzenlemeleri, öğrenme süreci boyunca öz yeterlik algılarının farkında olmaları öz düzenleme becerilerinin gelişimleri ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerinin gelişmesinde hem akademik çevrenin hem de sosyal çevrenin yadsınamayacak katkıları bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerinin gelişmesi ve kendi öğrenme durumlarının farkında olup süreci yönetmesi ve öğrenecekleri konuya yönelik uygun öğrenme stratejilerini seçebilmesi açısından öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmeleri için öğrenme sürecini doğru planlaması ve öğrencilerinin potansiyellerini doğru şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Öğrencilerdeki bireysel öğrenme farklılıklarını iyi değerlendirmeli, akademik öğrenme için gerekli konu alanı yeterliliğine sahip olmanın yanı sıra öz düzenleyici öğrenme süreçlerine hakim olmalı ve öğrenme ortamını bu gerekliliklere göre düzenlemelidir. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'a göre, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmek için, öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinde kullanacakları öz değerlendirme ve izleme, plan yapma ve hedef belirleme, stratejileri uygulama ve izleme, sonuçları izleme ve strateji geliştirme aşamalarını iyi bilmeleri ve bu aşamaları öğrencilerin etkin bir şekilde kullanmalarına yardım etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerinin desteklenmesi açısından model olma, görev ve strateji analizi yapma, sonuçların kontrolü ve strateji geliştirme ve

teşvik etme olmak üzere öğretmenlerin öğretim süreci içinde dikkat etmesi gereken dört faktör bulunmaktadır. Zimmerman vd. (1996) bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

2.1.4.1. Model Alma

Bu aşamada öğretmenler, stratejik düşünme modelleri, problem çözme yaklaşımları ve doğru öz değerlendirme yapma gibi öğrenciler tarafından zor bulunan öz düzenleyici öğrenme süreçlerini nasıl kullandıklarını bireysel olarak gösterilebilirler.

2.1.4.2. Teşvik Etme

Öğretmenler, öğrencilerin başarısızlıklarını azarlayıcı bir şekilde eleştirmekten ziyade, öğrencilere yapıcı bir şekilde yaklaşabilir, öğrencilerin başarılı oldukları durumları vurgulayabilir, yeni görev ve hedeflerde öğrencilerin harekete geçmeleri için onları teşvik edebilirler.

2.1.4.3. Görev ve Strateji Analizi:

Öğretmenler, öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamaları için gerekli olan yeni stratejilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için etkili öğrenme stratejilerini seçmeleri konusunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yardımlarda bulunabilirler.

2.1.4.4. Sonuç Kontrolü ve Strateji Geliştirilmesi:

Öğrenciler, dikkatlerini sonuca en iyi şekilde ulaşma noktasına yönlendirdikleri için, öğrencilerin birçoğu ulaştıkları akademik sonuçları nasıl değerlendirecekleri, sonuca ulaşmak için uygun olan stratejileri seçme ve gerekli olan durumlarda bu stratejileri nasıl değiştirecekleri konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını izleyerek ve öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını kontrol etmelerini sağlayarak, gerekli dönüt ve düzeltmeleri verebilir, öğrencilere sonuca daha iyi ulaşmaları ve gerekli durumlarda bu stratejileri geliştirmeleri ve değiştirmeleri için tavsiyelerde bulunabilirler. Bunun yanı sıra akran değerlendirme süreci içinde, bazı öğrencilerin akranlarını dikkate almaması gibi durumlar söz konusu olabileceği için sonucun daha sağlıklı bir şekilde yorumlanabilmesi açısından değerlendirme süreci içinde öğretmenin bulunması gerekmektedir.

2.2. Düşünme

Düşünme, bir durum, bir olgu, bir olay karşısında kişinin karşılaştığı durum, olgu, olay ile ilgili akıl yürütme etkinliğidir denebilir. Aynı zamanda mevcut durumu algılayıp, bireyin durumu kavrama yeteneği göstermesi ile birlikte çevreyle olan etkileşimi de kapsadığı söylenebilir. Türk Dil Kurumu'na (2019) göre düşünmek; “aklından geçirip göz önüne getirmek”, “bir sonuca ulaşmak maksadıyla bilgileri denetlemek, karşılaştırma yapmak ve aradaki ilişkilerden faydalanarak fikir üretebilmek, zihinsel yetiler oluşturmak”, “zihin yoluyla arayarak bulmak”, “bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak”, “akıl etmek, ne olabileceğini önceden düşünmek”, “tasarlamak”, “tasalanmak, kaygılanmak” ve “farz etmek” şeklinde pek çok tanımı bulunmaktadır. Düşünme ise; “düşünmek işi, tefekkür”, “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu”, “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanmaktadır.

Düşünme, psikolojik süreçler kullanmayı gerektiren zihinsel bir faaliyettir (Güven, 2004, 21). İnsanoğlunun içinde bulunduğu dünyaya ilişkin anlamlar çıkarma yöntemidir (Chaffe, 2009, 116). Kalaycı (2001) ise düşünmeyi olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurup sonuçlar çıkarmaya dayanan ve problem çözme, bir olayı araştırma, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bir kavram olarak belirtmiştir. Düşünme; problem çözme, karar verme, anlama sürecinde gerçekleşen bilinçli zihinsel işlemlerdir. Eleştirel ve yaratıcı olmak üzere iki kategorisi vardır (Ruggiero 2004, 18).

Düşünmenin birçok açıdan bir sanat olduğu ifade edilebilir ve dolayısıyla farklı düşünme türleri söz konusu olduğundan her sanatçı kendi düşünme olgularını ortaya koymakta özgürdür. Düşünme öğrenmenin temelidir ve her türlü öğrenmeyi mümkün kılar. Düşünme; muhakeme yapma, soru sorma ve hatırlama davranışları göstermek, bunları problem çözme ile birleştirmek, kendini ifade etmek için kullanabilmek, fiziksel ve sosyal dünyanın anlaşılmasına başladığı andan itibaren sosyal bağlantılar kurabilmektir (Morrison, 2004, 295). Düşünme bir süreç olarak değerlendirilebilir. İnsanın içinde bulunduğu şartları ve çevreyi anlamak üzere aktif olarak ve planlı olarak gerçekleştirdiği zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 2008, 225).

Düşünme amaca yönelik, kontrollü zihinsel hareketlerdir. Zihinsel hareketler kişi tarafından yönlendirildiğinde düşünce halini alırlar. Düşünce, problem çözmeyi, yargılamayı

karar vermeyi, yanıt aramayı, dikkatli gözlem yapmayı, hayal etmeyi, merak etmeyi ve en önemlisi değerlendirmeyi içerir. Genel bir kanıya göre ise düşünme sözeldir. Kişi sesli düşünmediği zamanlardaki kelimeleri zihninden geçirir ya da sessizce fısıldar (Ruggiero, 2001, 2).

İçinde bulunan durumu anlayabilmek için hedefe dayalı olarak zihinde gerçekleşen bir süreç, düşünceyi ifade etmektedir ve insanoğlu düşünme sürecini en çok şu alanlarda kullanmaktadır (Cantürk Günhan ve Başer, 2009);

- Bir sorunu veya problemi çözme,
- Belirli hedefleri gerçekleştirme,
- Belirli olayları ve bilgileri anlamlandırma,
- Karşılaşılan kişileri daha iyi tanıma.

MEB'e göre (2007) düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünme denir. Bireyler bilgileri işlemek için bazı araçlara, yani becerilere gereksinim duyarlar. Bireylerin bazıları bu becerilere sahiptir ancak geliştirilmesine gereksinim duymaktadır, bazıları ise bu becerilerden yoksundur. Tüm bireyler için söz edilen becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi amacıyla düşünme anahtar bir role sahiptir. Ancak bireyleri bu becerileri kazanmaya yöneltecek düşünme eyleminin gerçekleşebilmesi bu konuda bir eğitim verilmesini gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle 1980'lerden itibaren düşünme konusuna ülkemizde yoğun bir ilgi oluşmuş ve bununla birlikte öğretmenlerin ve akademisyenlerin her düzeyde çok sayıda farklı çalışmalar yaptığı gözlenmiştir. Düşünme ile ilgili çalışmalar öğretimin her kademesinde, okul öncesi düzeyde de çokça kendini göstermektedir. Düşünmenin problem çözme ve karar verme gibi temel beceriler için çok önemli bir temel oluşturduğunun kabul görmesiyle birlikte, bu tür becerilerin ilköğretim programlarına eklenmesi fikri de benimsenmiştir. Fakat düşünme becerilerinin çeşitlenmesi, bu becerileri eğitim programlarına dahil etmeyi zorlaştırmıştır. Çünkü belli başlı programların tam anlamıyla ya da yan alan anlamında düşünme becerileri ile ilişkilendirilmesi ve bu programlarla bütünleştirilmesi çok mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı düşünme becerilerini temele alarak programı şekillendirmek ve

güçlendirmek, düşünme becerilerinin gelişmesine çok daha fazla imkan sağlayacaktır. Ayrıca bazı öğretmen ve akademisyenler özel olarak hazırlanan programların da düşünme becerilerini geliştirebileceğine inanmaktadır (MEB, 2011).

2.3. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme

Türk Dil Kurumu'na (2019) göre yaratıcılık, “yaratıcı olabilme”, ”yaratabilme becerisi” ve “bütün bireylerde bulunduğu bilinen, bir şeyi yaratmaya yönelten varsayımsal eğilimlik” olarak tanımlanmıştır. Yaratıcılık öncesinde bilinen ancak henüz keşfedilmemiş kavramlar arası ilişkilerin açığa çıkarılması olarak da tanımlanabilir (Cengiz vd., 2006). Aktamış ve Ergin'e (2007) göre yaratıcılık hem bir süreç hem de süreç sonunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık için en önemli nokta yaratılan ürünün özgün olmasıdır. Torrance (1995, 23) yaratıcılığı; “problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, test edilmesi, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık yeteneği, insanlığın ilk oluşumundan itibaren kendini göstermiştir. İlk olarak 1920 yılında New York Üniversitesi'nde Hughes Mearnes tarafından öğrencilere yaratıcılık dersleri verilmekteydi. Derslerde kullanılan kaynak kitap ise Mearnes tarafından yazılan 1925 yılında basılan "Yaratıcı Gençlik" adlı kitaptı. Ancak derslerin kuramsal ve felsefi olarak verilmesi nedeniyle Mearnes'ten sonra bu ekol devam ettirilemedi (Parnes, 1922 akt. Orhon, 2011).

Torrance ve Goff'a (1989) göre yaratıcılık, sorunlara karşı duyarlı davranmayı, akıcılık (birden fazla ürün oluşturma), esneklik (aynı durumla ilgili farklı fikirler oluşturma ve farklı yaklaşımlar deneme), özgünlük (alışılmıştan dışında ve az bilinen düşünceler oluşturma), elaborasyon (sade bir durumu detaylı ve özentili bir şekilde işleyerek ilerletme) ve yeniden betimleme (alışılmıştan dışında bir yoldan algılama veya betimleme) becerilerine yer verir.

Yaratıcılık; 20. yüzyılın başlamasıyla birlikte mistik, sosyo-bireysel, psikodinamik, pragmatik, psikometrik, bilişsel ve arabulucu gibi yaklaşımlarda ele alınmıştır. Fakat tüm bilim insanlarınca kabullenilen bir tanım bulunmamaktadır. Genel olarak düşünülecek olursa yaratıcılık, ortaya yeni fikirler ve ürünler koyma, eski bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler elde etme, kişinin kendine özel analiz ve sentez yeteneklerine sahip olup bunu yansıtabilmesi ve problemlere karşı özgün çözüm yolları geliştirebilmesi olarak tanımlanabilir. (Akkuş, Atasoy ve Kadayıfçı, 2007).

Yaratıcılık süreci amaca ulaşmak için bireyin kendine özgü olarak belirlediği yol haritasında çeşitli aşamaları içermesi olarak anlatılabilir. Yaratıcı düşünmenin ortaya çıkartılması ve başarılı olabilmesi için aşılması gereken beş durumdan bahsedilebilir. Bu aşamalar aşağıdaki sırayla tanımlanır (Rawlinson, 1995, 33).

Hazırlık: Bu aşamada problemle ilgili her türlü etkenin belirlenmesi ve ortaya konması beklenmektedir. Problemi yeniden tanımlamak da bu aşamanın en önemli adımlarından biridir. Problemi yeniden tanımlamak, probleme daha geniş açıdan bakmayı, problemin etrafında dolaşarak göremediğimiz noktaları fark edebilmeyi, farklı bakış açıları geliştirebilmeyi ve doğru sonuçlara ulaşma yolunda oluşabilecek hataların önüne geçilmesini sağlar.

Çaba: Yaratıcılığı ortaya çıkarmak için ciddi şekilde çalışmak ve çabalamak gerekir. Sıkıntı yaşamak ve hayal kırıklığına uğramak da yaratıcı çalışmanın bir parçasıdır. Fakat çabalamaktan vazgeçmemeli ve hevesin kırılmasına izin verilmemelidir.

Kuluçka Dönemi: Problemin zihnimize saklı olduğu, diğer işlerle uğraşırken problemin geri planda kaldığı süreçtir. Bu dönemde zihin bilinç dışı ilişki kurma mekanizmasıyla problemin çözümü için çalışmaya devam etmektedir.

İçe Doğuş: Problemi çözmek için gerekli yöntemin aniden ortaya çıktığı süreçtir. Bu süreç zaman açısından probleme ve bireyin potansiyeline göre değişkenlik gösterir.

Değerlendirme: Bu aşamada sonuçlar analiz edilir ve fikirler değerlendirilir. Birey yaratıcı düşünme sürecinde kendini özgür hissetmelidir ve bu sayede daha dinamik, daha üretken bir performans gösterebilir. Bu da bireyin problemlere çeşitli açılardan bakabilmesini ve sorunlara karşı farklı çözüm yolları üretmesini sağlamada önemli bir etkidir. Birey etrafına yaratıcı gözlerle bakabilmeli, çevresindeki tüm kaynakların farkına varabilmeli ayrıca gerekli gördüğü takdirde bu kaynaklardan yararlanabilmelidir (Rawlinson, 1995, 33-37).

Yaratıcı düşünme, beklenenin ve alışlagelmişin dışında farklı şekillerde düşünme anlamına gelmektedir. İçerisinde özgünlük, esneklik, akıcılık, herkesten farklı düşünme yapısı, yeni fikirler üretme gibi davranışları da içinde barındırır. Burada özgün düşünce ve yeni fikirler üretmeden kasıt; bireyin, problem karşısında farklı ve alışlagelmişin dışında çözümler üretmesi anlamı taşımaktadır. Esneklik problem içindeki koşullara tam uyum

sağlama, akıcılık ise problemle ilgili bakış açıların ve yeni fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanmasını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2009).

Yaratıcı düşünme olaylar veya durumlar karşısında yeni görüşler öne sürebilmeyi, farklı çözüm yolları ve ürünler üretebilmeyi kapsamaktadır. Bireyin günlük yaşamında karşısına çıkan problemlere kendine has ve farklı çözüm yolları sunabilmesidir. Öncesinde ilişkilendirilmemiş nesne ve kavramları, olayları, durumları ilişkilendirebilme, farklı yaşantı ve deneyimler kazanabilme, herkesten ayrılarak farklı yolları deneyebilmek de yaratıcı düşünmenin özellikleridir (Temizkan, 2011, 197-198).

Bireylerin bilimsel bir bakış açısı geliştirmesi için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması ve süreç içerisinde zihinsel aktiviteleri doğru şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Zihinsel aktivite sürecini doğru şekilde kullanan bireylerde, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği ve bu becerileri farklı alanlarda kullanabildikleri görülmüştür. Yaratıcı düşünmenin zihinsel bir süreç ile ortaya çıkması, bireylerin problem çözme, analiz – sentez yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini de sağlamaktadır (Aktamış ve Ergin, 2007).

Daha geniş bir bakış açısı ile yaklaştığımızda; yaratıcı düşünme becerileri, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilmek için; karşılaşılan durum, olay ya da problemler karşısında bakış açısını değiştiren, belli kalıpların dışına çıkan, var olan düşünceler ile yenileri arasındaki bağlantıları gören veya kuran, yeniliklere ve bilinmeyenlere ilgi duyan, yeni yöntemler ya da teknikler keşfeden bir yapıya sahip olma durumudur. Çocukların yaratıcılıklarını üst seviyeye taşımak öğrenme hedefleri ve beklenen öğrenme çıktıları açısından oldukça önem arz etmektedir.

2.3.1. Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler

Yaratıcı düşünmenin farklı bileşenlerine ilişkin görüşlerde genellikle bireye özgü oluşu üzerinde durulmaktadır. Yaratıcılık belirli bir yeteneği ifade etmektedir ve sürekliliği, derecesi, ortaya çıkışı farklılık göstermekle birlikte, her bireyde yaratıcı düşünme yeteneği bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerileri, kişisel özelliklerle gelmekle birlikte, bu özelliklerin oluşmasında çevrenin önemli rolü bulunmaktadır (Aral, 2004).

Her bireyde yaratıcılık olgusu farklı şekilde tezahür etmekte ve bireyin mevcut potansiyeline göre farklı seviyelerde çeşitli faktörlerin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Merak, özgünlük, esneklik, meydan okuma, problemin olumlu yönlerini görebilme, bakış açılarının

çeşitliliği, birden çok çözüm yoluna odaklanabilme gibi olumlu tutumlar yaratıcılığın olumlu anlamda gelişmesinde etkin rol oynamaktadır. Ayrıca bu faktörler içsel ve dışsal olguların etkisiyle bireyde yaratıcılığın gelişmesi açısından etkin rol oynamaktadır. İçsel olarak kişinin kendisinden kaynaklı yaş, zekâ, cinsiyet değişkenleri ve dışsal olarak çevreden kaynaklı aile ve eğitim değişkenleri ile bu faktörleri iki ayrı kategoride incelemek mümkündür. Aşağıda bu değişkenler ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

2.3.1.1.Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ ilişkisi yıllardır üzerinde tartışılan bir konudur. Bu konuda çokça araştırma mevcut olup, araştırmalar daha çok, zekâ ve yaratıcılığın birbirlerinin ön koşulu olup olmadığı konusunda yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçları, ne yaratıcılığın zekâyı ne de zekânın yaratıcılığı tam anlamıyla açıklayamadığı sonuçlarını ortaya çıkarmıştır (Storr, 1992; Andreasen, 2015). Kısaca, yaratıcılığın ortaya çıkması için bireyde belirli bir zekâ düzeyi gereklidir fakat her zeki bireyin yaratıcı bir bireye dönüşmesi mümkün görünmemektedir.

Yaratıcı düşünme becerileri ve yüksek zekâ fazla ilişkili görülmesine rağmen, bu kavramların aynı anlama gelmediğine ilişkin ilk bilimsel kanıt Terman (1918) sunmuştur. Bu ayırım sonraki birçok çalışma ile de desteklenmiştir. MacKinnon (1960) yaptığı çalışmada katılımcıların yaratıcılıklarını üç düzeye ayırmış ve üç düzeydeki katılımcıların benzer zekâ düzeylerine sahip olduklarını bulmuştur (Andreasen, 2015).

Yaratıcı bireylerin yüksek zekâdan ziyade çok yönlü düşünme yeteneğine sahip oldukları görülmektedir (Aktamış ve Ergin, 2006). Sternberg ve Lubart (1993) yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi açıklarken, yaratıcılığın içerdiği altı faktörden söz etmektedirler. Onlara göre bu faktörler; zekâ, düşünme stilleri, kişilik, motivasyon, bilgi ve çevredir.

Storr (1992) yaratıcılık ve zekânın her zaman bir arada olması gerekmediğini fakat yüksek zekânın da yaratıcılığı engelleyen bir olgu olmadığını belirtmiştir. Ona göre yaratıcılık bireyin iç gerilimlerinden kaynaklanan insana özgü bir özellik taşır. Özden (2014), yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi, “Üstün beyin gücü ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bir eşik noktası bulunmaktadır. Yani belli bir zekâ seviyesine kadar olan çocuklar daha yaratıcı olmakta (120 IQ), ancak o zekâ düzeyi aşıldıkça, zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki neredeyse sıfır noktasına düşmektedir” ifadesiyle açıklamıştır.

Sonuç olarak, her yaratıcı bireyin belirli zekâ seviyesinde olduğu bir önkoşul olarak düşünülebilir fakat her zeki bireyin yaratıcı olmasını beklemek pek de mantıklı görülmemektedir. Zekânın yaratıcılığın ortaya çıkmasında ön koşul olarak görülmesinde, genelde zekâ testlerinde yakınsak düşünme becerilerini ölçen soruların olmasından kaynaklandığı bilinmektedir. Yaratıcı düşünme ise hem yakınsak hem de ıraksak düşünmeyi kapsayan, bireyin yaratıcı düşünme potansiyelini en üst noktaya taşımayı hedefleyen, sorunlar karşısında mümkün olduğunca çok alternatif üretmesi beklenen, belirlenen alternatiflerden en çok işe yarayanı seçebilen bir düşünme türüdür.

2.3.1.2.Yaratıcılık ve Yaş

Yaratıcılık konusunda şimdiye kadar yapılan araştırmaların pek çoğunda, çocukların doğuştan yaratıcı oldukları tespitine varılmıştır. Çocukların doğumundan itibaren 3 yaşına kadar beyin hücrelerinin hızlı gelişimi nedeniyle çok hızlı öğrenebilen, çevreyi gözlemleyerek öğrenmelerini içselleştirip yönetebilen, çevresinde olup bitenleri deneyimleyerek ve taklit ederek öğrenme periyodu içerisine giren bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda kişilik gelişimi ve karakter yapısının da bu dönemde şekillenmesinden dolayı çocuğun içinde bulunduğu gelişim ve yaş döneminin yaratıcılık üzerinde etkisi oldukça önemlidir. Çocukların yeniliklere açık olması yaratıcılığın gelişmesinde başka bir önemli faktör olarak görünmektedir. Bu nedenle gelişim dönemlerinde çocuklar için oluşturulan veya düzenlenen çevre, yaratıcılık üzerinde etkin bir rol oynamaktadır (Aral, 2004).

Bireylerin sahip oldukları özellikler yaşla birlikte değişmektedir. Araştırmalar yaratıcı düşünme becerilerinin de diğer kişisel özellikler gibi yaşa göre farklılaştığını göstermektedir (Argun, 2004). Ancak yaşa bağlı değişimler genellikle daha geniş yaşam dönemleri arasındaki farklılara odaklanıyor görünmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireylerin bilişsel becerileri, dolayısıyla da bilişten etkilenen yaratıcı düşünme becerileri değişim göstermektedir (Piaget, 2007). 3-5 yaşları arasındaki çocuk yaratıcı öğeler ortaya koymaya başlar, yaratıcılığın gelişiminde en kritik görünen dönem ise 5-6 yaşlardır. Okula başlamanın getirdiği değişiklikler ve otoriteye uyma isteği yaratıcılıkta duraklamaya neden olmakta, 8-10 yaşlarında ise sosyal gelişimin getirdiği zorlanmalarla yaratıcı düşünmeyi ertelemektedirler. Ergenliğe adım atılan 13-15 yaşları arasında da karşı cins tarafından beğenilme ve kabul edilme isteği yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. 17-19 yaşları arasındaki sınava hazırlık ve meslek seçimi de bu dönemde yaratıcı düşünmesini olumsuz etkilemektedir (Ataman, 1993). Bu durumun tam tersi de yaşanabilmektedir. Ergen bireyler kendilerini

beğendirmek, içinde bulunduğu ortamda kendini kabul ettirmek ve kendini kanıtlamak için yaratıcılıklarını zorladığı, kendilerini olumlu yönde geliştirdikleri, sınavlarda özgün ve farklı stratejiler ile kendilerine has yöntemler ile başarılı oldukları durumlar da görülmektedir (Aral, 2004).

Artut (2004), yaratıcılığın gelişiminde kesin bir yaş sınırının olmadığını fakat orta yaşlılık döneminde en üst düzeye çıktığını ifade etmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda yaratıcı insanların %70'inin 45 yaşın altında olduğu, bilimde başarılı insanların da yirmili yaşların sonu ve otuzlu yaşların başındaki bireyler olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Robinson ve Stern, 1997).

Sonuç olarak, yaratıcılığın çocuklarda erken yaşlarda ortaya çıkabileceği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış olup doğru eğitim modelleri ve yaklaşımlarla desteklenmesi durumunda yaratıcılığın geliştirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir.

2.3.1.3.Yaratıcılık ve Cinsiyet

Yaratıcılık ve cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili olarak yapılan araştırmalar kadınlar ya da erkekler lehine bir sonuç ortaya koyamamıştır. Bazı testler kadınların erkeklerden daha yüksek yaratıcılık seviyesine sahip olduğunu belirtirken, bazı testlerde de erkekler kadınlara oranla daha yaratıcı olarak tespit edilmiştir. Yaratıcılığın cinsiyet değişkeni üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme yöntemleri veya ölçme araçları, bu değişkenin farklı sonuçlar ortaya çıkarmasında hiç kuşkusuz en önemli kriterdir. Sungur (1997). Sözel ölçümler kadınların daha yaratıcı olduklarını ortaya koyarken (Akçam, 2007); fen, mühendislik, teknoloji gibi alanlarda erkeklerin çok daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Baer, 1997). Şüphesiz bu durumu, erkek ve kadınların genel yapıları itibariyle farklı ilgi alanlarına sahip olmalarından kaynaklanıyor şeklinde açıklamak pek de yanlış olmaz.

Iraksak düşünme (divergent thinking) özellikleri ve öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıkları konusunda değerlendirmeleri üzerinde cinsiyetler arasında farklılığın incelendiği başka bir araştırmada ise 228 Yunan ilkokul öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda öğrencilerin performanslarında (orjinallik alt ölçeği dışındaki) kız öğrencilerin lehine sonuç çıkmıştır. Kız öğrenciler bir erkek öğretmen tarafından değerlendirildiklerinde daha iyi performans sergilemişlerdir yani cinsiyetler arasındaki

farklılığın öğrencilerden değil, değerlendirme yapan öğretmenlerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur (Kousoulas ve Mega, 2009).

Sonuç olarak yaratıcı fikir ve ürünlerin ortaya çıkmasında, kadın ve erkek her iki cinsin de kısıtlamalardan uzak, düşüncelerini özgür şekilde ifade edebilecekleri, kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamın payı çok büyüktür. Buradan hareketle yaratıcılığı cinsiyet farklılığı açısından değerlendirmek ve herhangi bir cinsin daha yaratıcı olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

2.3.1.4.Yaratıcılık ve Aile

Aile hiç şüphesiz bireyin dünyaya geldikten sonra ilk kez iletişim kurduğu, dünyayı tanıdığı, hayatı deneyimlediği, insani olarak karakterinin oluştuğu ve geliştiği toplumun en küçük yapı taşıdır. Burada aile bireylerinin ve özellikle ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları, yetiştirme tarzları ve yaşanılan ortam çocuğun karakterinin gelişmesindeki en önemli unsurlardır. Ayrıca ailenin eğitim seviyesi, gelir durumları, kardeş sayısı çocuğun karakterinin şekillenmesinde önemli parametrelere sahip diğer unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu unsurlarla çocuğun aile yaşantısında oluşturulan ilişkiler, ileriki dönemlerde de bilinçli veya bilinçsiz olarak devam eder. Ayrıca ailenin çocuktan beklentileri de çocuğun yaşantısını düzenleme anlamında bazı gereklilikler oluşturabilir. İşte kişilik gelişiminin oluştuğu bu dönemde ailede, çocuğun yaratıcılığı teşvik edilecek şekilde bir yaşam biçimi benimsenir ve mevcut ortam bu doğrultuda düzenlenirse; çocuk, ilerleyen dönemlerde farklı olmanın ve başarıya duygusunun etkisiyle yaratıcılığını en üst seviyeye taşıyabilir (Elibol, 2006).

Ailenin yaratıcılığa etkisi ile ilgili çalışmalar aile tutumları ve ailenin koşulları ile ilgili görünmektedir. Çocuğun yaratıcılığın önemini anlaması ailede başlamaktadır. Bu nedenle aile ortamında; çocuğun çevresine ve doğaya karşı duyarlılık kazanması, problemlere esnek bir şekilde yaklaşması desteklenmelidir. Aile içinde bu şekilde desteklenen çocuklar duyularından bilinçli olarak yararlanabilen ve özgüvenli bireyler haline gelmektedirler (Yavuzer, 1989). Roe'nun bilim insanları üzerinde yaptığı araştırmada; alanında ün yapmış bilim insanlarının çoğunun ailede ilk doğum sırasına sahip olduğunu görülmüştür (64 bilim adamından; 39=ilk çocuk, 15=tek çocuk, 13=ikinci çocuk) (akt. Sungur, 1997).

Yapıcı (2002), çocuğun yaratıcı düşünme becerisinin aile ortamında desteklenmesi için anne-babaların yapabileceklerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Birey olarak kendini tanıma ve olumlu-olumsuz özelliklerini kabullenebilme.
- Anne-baba olmaya duygusal ve bilişsel olarak hazır olma.
- Çocuğa karşı tutarlı davranışlar sergileme.
- Çocuğu bağımsız ve farklı bir birey olarak görme.
- Birlikte oyun oynama.
- Akranları ile sosyalleşmesini sağlama.
- Çocuğa düzeyine uygun sorumluluk ve görevler verme.
- Çocuğun olumlu davranışlarını teşvik etme.
- Çocuğa her zaman her istediğini yapamayacağını kendi yaşamımızdan örneklerle anlatma.
- Çocuğa katı kurallar koymak ya da öğüt vermek yerine, günlük yaşamdan somut örneklerle anlatılmak istenileni iletme.

2.3.1.5.Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcı düşünme potansiyeli her çocukta bulunmaktadır ve bu potansiyel eğitim ortamında uygun koşullar hazırlanarak geliştirilebilir (Honig, 2001). Yaratıcı düşünme becerileri hem doğuştan getirilen hem de sonradan kazanılabilen özellikler barındırmaktadır. Her bireyin farklı düzeyde yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğu bilinmektedir ve bu beceriler, çevresel unsurlarla geliştirilebilmekte ya da köreltilebilmektedir (Bölükbaş, 2004).

Eğitimde istenen başarının gelmesinde ve istenen bireyin yetiştirilmesinde öğretmenin yadsınamaz bir rolü söz konusudur. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olduğu durumlarda, istenen davranış değişikliklerinin ve pozitif zihinsel süreçlerin aile-çocuk ilişkisine oranla çok daha etkili olduğunu söylemek gerekir (Sungur, 1997). Yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesinde elbette yaratıcı öğretmenlerin etkileri çok daha fazladır. Yaratıcılıktan uzak bir karaktere sahip öğretmenlerin yaratıcı öğrenciler yetiştirmesi de pek olası değildir. Yaratıcı olmak

öğrenilebilir ve öğretilir. Yeter ki birey, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye istekli olsun (Üstündağ, 2003). Eğitim ortamları yaratıcılığın gelişmesinde bazı durumlarda aileden bile daha fazla etkiye sahiptir. Burada en önemli etken; eğitim sürecini yöneten, çocukları yönlendiren ve örnek olan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme konusunda gereken misyonlarını gerçekleştirmeleridir. Bu misyonu gerçekleştirmek bazen çok da kolay olmayabilir ve uygulanmasında çeşitli zorluklar yaşanabilir. Westby ve Dawson (1995)'a göre bunun nedeni, öğretmenlerin genel anlamda yaratıcılığı takdir etmelerine rağmen sınıf içerisinde yaratıcılığın gerektirdiği karakteristik özelliklere (geleneksel olmayan düşünme biçimi, içsel motivasyon gibi) tolerans göstermemelerinden kaynaklanmaktadır.

Rawlinson'a (1995) göre, yaratıcılığın geliştirilmesindeki en önemli noktalardan birisi eğitim tarzıdır. Çocukların bağımlı kılındığı, soru sormalarına izin verilmeyen okul ortamları ve sorun çözmeleri engellenen günlük yaşamları yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir. Her insanda var olduğu düşünülen yaratıcı düşünme becerileri, soru sorabilecekleri, denemeler yapabilecekleri, olasılıklı ve açık uçlu yanıtlar verebilecekleri eğitim ortamları ile gelişmektedir.

Yaratıcı düşünmenin eğitimle ilişkisini aktaran araştırmacılar özellikle çevrenin etkisi, eğitim programları ve uyarıların öneminden söz etmektedirler. Yaratıcılığın doğuştan getirilen bir yetenek olduğu düşünülse de okul öncesi yıllarından itibaren uygun çevre şartları ve eğitimle bu yetenekler keşfedilerek geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Argun, 2004).

Yaratıcılığı okul ortamında geliştirmek için eğitimin tüm paydaşlarına (öğretmen, öğrenci, veli, idareci) çok önemli görevler düşmektedir. Tabii ki bu konuda en önemli pay öğretmenlere aittir. Öğretmen rol model olma konusunda tutarlı davranmalı, sık sık farklı öğretim yöntemlerine başvurmalı, sorun ve problemlerin çözümünde günlük hayattan örnekler verebilmeli, güncel olayları takip ederek bunları derslerle bütünleştirmeli, olaylara çok yönlü bakabilmeli, öğrencilere pozitif bir bakış açısı kazandırma gayreti içinde olmalı ve en önemlisi yaratıcı bir karaktere sahip olmalıdır. Yaratıcılık yönü güçlü ve etkili bir rol model olabilen bir öğretmenin, yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirme konusunda başarılı olacağı aşikardır.

2.3.2. Yaratıcı Birey Özellikleri

Yaratıcı bireylerin kişilik özelliklerine bakıldığında, bazı kişilik özelliklerinde ortak noktaların olduğu görülmektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili

yapılan pek çok araştırmada, rastlanılan ortak noktalar kadar birbirinin zıttı bilgilerin de ortaya konduğunu gormek mümkündür (Özden, 2014). Buradan hareketle her özelliğin her bireyde olmasını beklemek, bunu gözlemek pek mümkün değildir. Yaratıcı bireylerin aşağıda belirtilen özelliklerin hepsine sahip olmasını beklemek pek rasyonel bir düşünce değildir. Bununla birlikte, yaratıcı birey bu özelliklerin birçoğuna sahip olması beklenmektedir (Öztepe, 2003). Özden (2014) yaratıcı kişilik özelliklerini maddeler halinde şöyle sıralamıştır:

- Kendine güvenen ve risk alan,
- Yüksek enerjili ve maceracı,
- Meraklı,
- Oynamayı seven, şakacı ve mizahçı,
- İdealist,
- Kendi başına olmayı seven,
- Artistik ve estetik ilgilere sahip,
- Yeniliklere düşkün, gizemli ve kompleks şeyleri seven,
- Düşünerek veya düşünmeden ani davranan

Torrance (1995) yaratıcı bir bireyin; kendine güvenen, cesaretli, yüksek hayal gücüne sahip, enerjik, meraklı, motivasyonu yüksek, yapıcı eleştiri sunabilen, çalışkan ve farklı düşüncelere direnç göstermeyen bireyler olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı düşünebilen bireyler, kendini olduğundan büyük gösterme ve kendini beğenmişlik duygularındansa, kendine güvenen, problemlerde akıllıca ilişkiler kurabilen kişilerdir (Özcan, 2000).

Rouquette (1992) yaratıcı bireylerin buluşçu, kararlı, çalışkan, sabırlı, risk alabilen, girişimci özelliklerinin yanında, dilin kullanımında özel bir rahatlıklarının olduğunu, geleneklere uymaktan hoşlanmadıklarını, gözlemci rolünü tercih ettiklerini, ekonomik değerlere önem vermediklerini, çok yönlü ve çeşitli ilgilere sahip olduklarını, diğer bireyleri etkileyebildiklerini belirtmektedir. Sungur (1997), yaratıcı düşünen bireylerin yalnızca olumlu özelliklere sahip olmadıklarını, karışıklığa ve düzensizliğe ilgi, dış dünyaya karşı

çekingenlik, memnuniyetsizlik, hata bulma, utangaçlık gibi olumsuz sayılabilecek özellikler de taşıyabildiklerini belirtmektedir.

Yaratıcı düşünen çocukların sahip oldukları bazı özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Healy, 2004):

- Bütünü, desenleri ve ilişkileri araştırma,
- Problemlerle ilgili stratejik düşünmeye fazla zaman harcarken, çözümü için az zaman harcama,
- Zihinsel olarak kategoriler oluşturarak bunları yeni fikirler arasındaki bağlantılar için kullanma,
- Karmaşıklığı tercih etme,
- Öğrenmeye ilgi duyma ve süreçten keyif alma,
- Planlama ve uygulama aşamaları için yeterli öz disipline sahip olma,
- Yalnız çalışmaktan ve düşünmekten hoşlanma,
- Bağımsız karar verebilme,
- Risk almaya istekli olma.

2.3.3. Yaratıcı Düşünmede Öğretmenin Rolü

Öğrencinin yaratıcılığını kullanarak öğrenme gerçekleştirmesi, otoriteden öğrenmesinden çok daha etkili ve kalıcıdır. Ancak otoriteden öğrenme daha kolay olduğu için daha çok tercih edilmektedir (Sungur, 1997, 34).

Yaratıcılıkla ilgili bir şey yapılmazsa var olanla sınırlı kalır. Ancak eğitim, yapılandırma ve sistematik tekniklerle genel düzeyde bir yaratıcılık yeteneği ortaya çıkarılabilir. Kişinin yaratıcılığı yüksek seviyede olsa bile yanal düşünebilmek ve yeni fikirler üretebilmek için bu tekniklere ihtiyaç duyar. Yaratıcı düşünmeyi öğrenme matematik öğrenmekten farksızdır (De Bono, 1992, 31).

Araştırmalar, öğretmenin yaratıcı davranışlara ilişkin tutumlarıyla, öğrencilerin yaratıcı ürünleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Üstündağ, 2003, 130).

Öğretmenler, toplumun ihtiyaç duyduğu ve ülkenin gelişmesi – kalkınması noktasında büyük önem taşıyan yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde çok önemli role sahiptir. Bu nedenle öğretmen hem alan hakimiyeti konusunda kusursuz derecede başarılı olmalı hem de öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi konusunda gerçek bir uzmanın bilgi ve birikimine sahip olmalıdır. (Özerbaş, 2011).

Öğretmen, yaratıcılıkla ilgili duyarlı olduğu zaman öğrencilerine sınırsız seçenekler sunabilir. Kişisel öğrenme, özgün çalışma, öğrencilerin kendi başlattıkları projeleri ödev olarak verme. Özgün olmayı hedefleyen öğretim programları, bir durumun diğerine neden olmasını sağlayacak yöntemler yaratıcılığı ödüllendirici çalışmalar yaratıcı tutum ve davranışların geliştirilmesinde faydalı olacaktır. Öğretmenin tutum ve davranışları yaratıcı eğitimin hedefleri içerisinde önemli bir yere sahiptir ayrıca yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi destekleme konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Olması gereken örnek öğretmen davranışlarına değinmek gerekirse (Özden, 2014, 122-123);

- Yaratıcı öğrencilere farklılıklarını anlama ve kabul etmede yardımcı olmak. Farklı düşünmenin ve davranmanın yanlış olmadığını, aksine insanın bakış açısını genişlettiğini anlatmak.

- Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak.
- Orijinalliği teşvik etmek.
- Öğrencilere stresle başa çıkmaya, zorluklarla mücadele etmeyi ve başarısız olmaktan yılmamayı, korkmamayı öğretmek.

- Yapıcı olmak. Yapılanların ve söylenenlerin güzel yanlarını vurgulamak, geliştirilebilecek yanlarını işaret etmek.

- Korkutucu ve tehdit edici olmamak.
- Farklı görüş ve fikirleri alaya almamak.

- Öğrencilerin acayip denilebilecek ya da aptalca görünen fikirlerini dinlemek. Gerektiğinde onları yüceltmek.

- Otorite figürü yerine arkadaşça bir tavır sergilemek. Otorite figürleri kendilerinden korkulan ve kaçılan insanlardır. Öğrenciler bu figürlere fikirlerini söylemekten kaygı duyarlar.

Yaratıcılığı geliştirmek kadar, törpülemek ve engellemek de kısmen öğretmenlerin ders içinde ve dışındaki tutum ve davranışlarına bağlıdır. Sungur (1997)'a göre yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri şunlardır;

- Öğrencinin cesaretini kırmak,
- Öğrenciye güvenmemek,
- Öğrenciyi sürekli eleştirmek,
- Davranışlarında tutarsız olmak,
- Heyecanını kaybetmek,
- Düz okumayı ve ezberi önemsemek,
- Dogmatik olmak,
- Alanıyla ilişkisini devam ettirmemek,
- Genel olarak yetersiz olmak,
- Dar ilgi alanlarına sahip olmak,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma fırsatı bulamamaktır.

Genel anlamda öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesinde öğretmenin rolü önemli bir parametre olarak düşünülmelidir. Burada doğru rol model olan öğretmenler öğrencilerin

yaratıcılıklarının gelişmesinde ders içi etkinliklerde çok yönlü öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, davranışlarında tutarlılık göstermesi, öğrencilere tanıdığı özgürlüğün sınırlarını iyi belirlemesi ve öğrencilerin özgüvenli yetişmesini sağlayacak tutumlarda bulunması ile pozitif anlamda etkin bir role sahiptir.

2.4. Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesi anlamlandırma, sorgulama, analiz edebilme anlamındaki Yunanca kritikos kavramından gelmektedir. Eleştiri yani 'kritikos', çevreyi ve insanları daha iyi anlayıp anlamlandırabilmek için sorgulama yapmayı gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda bireyin kendisi ile çevresindekilerin düşünme süreçlerini de karşılaştırma, analiz etme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eleştiriye yalnızca olumsuz olarak görmemek ve bireyin düşünme sürecini durduran bir neden olarak düşünmemek gerekmektedir. Eleştirinin amacını "karşı çıkmak, sorun çıkarmak, problem yaratmak" olarak algılamak yerine "anlamak, anlamlandırmak, ortaya çıkarmak" olarak görmek, eleştirel düşünmenin bireye kazandırılmasında birincil düzeyde önem arz etmektedir. Bir sorunu çözmek, sorunun olumlu ve olumsuz yanları ortaya konularak aydınlatılması anlamı taşımaktadır.

Eleştirel düşünme gözlem yaparak ve bunu bilgi çerçevesinde öğütterek sonuçlara ulaşmaktır (Paul, 1991). Halpern'e (2003) göre eleştirel düşünme; insan düşüncesi üzerindeki manipülasyonları önleyen zihinsel bir hijyen işlevi görerek herkesin propagandaları tanıyabilmesine, her şeye kanmamasına, öne sürülen iddiaların ve kanıtların altındaki ifade edilmemiş üstü örtük varsayımları analiz etmesine, bir aldatmanın söz konusu olduğunu hemen fark etmesine, bir bilginin kaynağının güvenilirliğini değerlendirmesine, bir problem veya karar üzerinde mümkün olan en iyi şekilde düşünebilmesine yardımcı olur (Halpern, 2003, 8). Aybek (2010, 8) eleştirel düşünmeyi "başıboş düşünsel bir etkinlik değil, sorunların özüne inen çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünme biçimi" olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme; herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problemi fark etme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli

denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009). Şengül (2010) ise eleştirel düşünmeyi, “kendi düşüncemize ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaçlayan bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Yukarıda yapılan tanımlamalardan eleştirel düşünmenin tüm disiplinleri kapsayacak bir tanımının olmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu yönde 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katıldığı bir çalışma sonucunda eleştirel düşünmeyi; bireyin ne yapacağına, nasıl yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi, kendisine bir yol çizebilmesi için çözümleyici ve değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi şeklinde tanımlanmıştır (Evancho, 2000).

2.4.1. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireylerde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar genel anlamda iki faktörün etkisi ile biçimlenirler. Bunlar kalıtsal ve çevresel faktörlerdir. Yapılan araştırmalar zekânın büyük oranda kalıtsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuşken dışadönüklük, girişkenlik, kaygı gibi kişisel vasıfların zekâyaya nazaran kalıtsal faktörlerden daha az etkilendiğini göstermektedir (Bacanlı, 1999).

Eleştirel düşünmenin oluşmasında olumlu ve olumsuz anlamda hem kalıtsal hem de çevresel faktörlerin önemli rol oynadığı yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur. Aşağıda bu faktörler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir:

2.4.1.1. Kalıtsal Faktörler

Kalıtsal faktörler bireyin genetik anlamda sahip olduğu düşünülen ve bilişsel durumunu, zihinsel kapasitesini ifade eden etkenlerdir. Bireylerin her anlamda düşünme işlevini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan zihinsel kapasitenin doğuştan geldiği ifade edilmektedir. Zihinsel kapasitenin her bireyde belli oranda bulunmasına rağmen bazı bireyler, düşünmekten kaçınarak, düşünme tembelliği tutumunu ortaya koymaktadırlar. Bu durum zihinsel hastalıklara sebep olmanın yanı sıra bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olmasını da engellemektedir.

Kazancı'ya (1989) göre eşit şartlarda değerlendirme yapıldığında zekâ düzeyi fazla olan bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanması daha hızlı olmaktadır. Esnek bir zihinsel

yapıya sahip olmak da aynı şekilde olumlu bir katkı sağlamaktadır. Çünkü katı bir zihinsel tutum sergilemek düşünme gücünü, özellikle de eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkiler.

2.4.1.2.Çevresel Faktörler

Çevresel faktörleri bireyin isteği dışında, oluşmasına çok da engel olamayacağı dışsal faktörler olarak da adlandırabiliriz. Bu faktörleri aile, toplum ve okul şeklinde sınıflandırabiliriz.

Okul dışında düşünme becerilerinin öğretilmesinde ailelerin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Aslında bütün aileler çocuklarının sağlıklı bir şekilde büyümesini amaçlarlar. Ancak her aile bu isteklerini gerçekleştirebilecekleri geliştirici bir aile ortamını çocuklarına sunmakta başarılı olamazlar. Çocukların okula başlamadan önce sağlıklı bir zihinsel gelişim kazanmasının ön koşulu geliştirici bir aile ortamının çocuğa hazırlanmış olmasıdır. Geliştirici aile ortamı, çocuğun özgürlüğünün kısıtlanmadığı, aile tarafından belirli kalıplar içerisinde sokulmaya çalışılmadığı doğal bir ortamı ifade eder (Cüceloğlu, 2008).

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

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

Çocuğun içinde doğup büyüdüğü, yetiştiği, geliştiği ve kendini bulduğu ortam olan toplum kültürü eleştirel düşünmenin etkilendiği bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Her toplumun kendine özgü gelenek ve göreneği, toplumsal norm ve anlayışı vardır ve bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar. Bu nedenle birey, içinde yaşadığı kültürden izler taşır ve bu izler onun zihinsel sistemine de sızar (Aybek, 2006).

Sungur'a (1997) göre farklı kültürler, içinde barındırdıkları bireyleri bazı konularda yaratıcı olmaya teşvik ederken kimi konularda aynı özendirmeyi yapmazlar. Örnek vermek gerekirse Amerika'da yaşayan insanlar bilimsel düşünme ve sorun çözme gibi konulara yönlendirilirken iş politik konulara geldiğinde aynı yönlendirmeyi alamazlar. Arap kültüründe ise teknik konulara karşı yaratıcı olmaları özendirilen bireylere dini konularda aynı hoşgörüyü göstermedikleri bilinmektedir.

Dewey'e (1996) göre okul, bireye karmaşık gözükten bilgileri sadeleştiren, zararı dokunabilecek çevresel faktörleri azaltan, yakın çevresinin kalıplarına girmesine engel olarak daha geniş bir çevre ile etkileşime girmesini sağlayan bir kurumdur. Başka bir ifadeyle birey için okul, sadece bilgi ve beceri öğrenilen yer değil, aynı zamanda sosyal yaşamın desteklendiği, bireyin sosyal yönünün geliştirildiği ve bireyin topluma uyum sağlamasının kolaylaştırıldığı bir kurum özelliğindedir.

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

Sonuç olarak okul, bireyin hem sosyalleşmesinde hem de eleştirel bir düşünce sistemine sahip olmasında önemli bir etkidir. Okulun içinde barındırdığı ögelerden en önemlisi olan öğretmen, yeterli donanıma sahip değilse; uygulanan eğitim programı, öğrenci, sınıf ve araç gereç ögeleri önemini yitirmekle beraber öğrenci istenilen düşünce sistemini algılamakta ve içselleştirmekte sorun yaşayacaktır. Bu da tam anlamıyla istenilmeyen bir durumdur. Sınıfta

öğretmenin hem öğrencilere eleştirel bir kimlik kazanmaları konusunda rol model olması hem de derslerde uyguladığı yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte olması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi noktasında yaşanacak zihinsel süreçlerden doğru şekilde etkilenmesine olanak sağlayacaktır.

2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünen bireyin özelliklerini anlamak ve tanımlamak, eleştirel düşünme öğretiminin bireylere daha hızlı ve kolay şekilde aktarılmasına yardımcı olacaktır. Yaşadığı dünyayı anlama, bakış açısı oluşturma konusunda eleştirel düşünme becerisi kullanımı bireye, daha başarılı olmayı sağlayan ölçek sunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi bir insanın sahip olabileceği en özel ve en önemli yetilerden biridir. Karşılaştırma, bulguları yorumlama, analiz ve sentez, hayal gücünü kullanma, bilgileri zihninde yapılandırarak geliştirme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip olan bireyler, eleştirel düşünme yetisini etkili bir şekilde kullanmaktadırlar (Ennis, 1993).

Doğanay'a (2001) göre; eleştirel düşünen birey, kendini geliştiren, karşılaştığı sorunun nedenlerini derinlemesine araştıran, kaynaklar içerisinden güvenilir olanlara yönelen, bütünü görerek olaylara daha geniş açıdan bakabilen, farklı düşüncelere saygı duyan, dikkate alan ve düşüncelerini, fikirlerini bilimsel bir zemine oturtan kişidir.

Eleştirel bir ruha sahip ve eleştirel düşüncenin gücüne inanan insanlar günlük hayatlarını bu yönde şekillendirerek yaşamlarına yön vermektedirler. Eleştirel düşünmeden kasıt mevcut durumları olumsuz veya gereksiz eleştirmek değil tam tersine tedbirli, güvenilir, bilgiye aç, kendini yenileyen, dürüst ve tarafsız, meraklı, derinlemesine araştıran, kendisiyle yüzleşen bir karakter profili ortaya koymaktadır. (Facione, 1998, 85).

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

- Birey, düşünme sürecinin farkındadır ve bunun gerektirdiği yönde hareket eder.
- Bireyin merak duygusu geniş bir alana yayılmıştır.
- Bireyin bilgi ve donanım seviyesi yeterlidir.

- Araştırma yaparken mantıklı olur ve kanıtlarını mantığa dayandırır.
- Özgüveni yüksektir.
- Birey problem durumuyla karşılaştığında, bir başkasının yönlendirmesini beklemeden kendi kararı harekete geçer.
- Eleştirel düşünün birey, problemler karşısında bir sonuca ulaşamadığında, yılmadan usanmadan sonuç alıncaya kadar sorunu çözmek için uğraşır.
- Birey kendisini etkileyen durumlar karşısında seyirci olmak yerine sürecin içine girerek sürece yön vermeye çalışır.
- Problemlerle ilgili farklı görüşlere açıktır ve alternatifleri kullanmada esnekler.
- Başka insanların fikirlerini anlama, kendisinin ve başkalarının düşünmelerini anlamaya isteklidir, birey başkalarının düşünme süreçlerini inceler, bu iki süreci birbiriyle kıyaslayabilir.
- Birey, tarafsız olup olmadığı, önyargıları, benmerkezci eğilimlerini belirleme açısından dürüştür.
- Probleme ilişkin öne sürdüğü düşünceleri, fikirleri, çözüm yollarını değiştirir ve değerlendirmede isteklidir.
- Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanır. Çünkü ancak yaparak yaşayarak öğrenme ile eleştirel düşünme kalıcı bir davranış haline gelir.

Uzmanlar ideal bir eleştirel düşünürün hayata, sorunlara yönelik geliştirdiği akıl yürütme yöntemini şu şekilde betimlemektedir (Facione, 1998);

- Sorunu veya üzerinde çalışılan konuyu ifade etmede netlik,
- Dağınıklık ve düzensizlik ile başa çıkmak için düzenli çalışma,

- Ölçüt seçiminde ve ölçütlerin uygulanmasında mantıklılık,
- Mevcut malzemenin etkili kullanımına yönelik özen,
- Sorunun çözümünde karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmada kararlılık.

Eleştirel düşünen bireylerin eğilimlerine göz attığımızda, konuyu derinlemesine inceleyen, duruma uygun sorular sorabilen, elde ettiği kanıtları doğru şekilde analiz edebilen, gözlemlerinin sonuçları doğrultusunda yargılara ulaşan ve ulaştığı yargılardan kendine has bir karakter kazanan bireyleri görürüz. Burada önemli olan noktalardan birisi eleştirel düşünen bireyin bilgileri doğru şekilde toplaması gerektiği ve elde ettiği bilgileri yaratıcı ve özgün şekilde yorumlayabilme özelliğine sahip olma gerektiğidir. Eleştirel düşünen birey öz düzenleme becerisine de sahip olduğu için problem çözme sürecinde, doğru planlama ile çözüme hızlı ve doğru şekilde ulaşabilme potansiyeline sahiptir. Eleştirel düşünen bireyin çevre duyarlılığı ve bireylerin duygularına karşı olumlu yaklaşımının yanı sıra sahip olması gereken diğer özelliklere de değinmek gerekmektedir. Buna göre eleştirel birey düşüncelerinde tutarlı olmalı, gerçeği ararken güvenilir olan ve olmayan bilgileri ayırt edebilmeli, yeterli kanıtlar ile yargıda bulunmalı, eleştirel düşünen bireyin öğrenmesi bağımsız şekilde gerçekleşmeli, gözlem ve araştırmalar sonucu elde ettiği verileri yorumlarken aradaki ilişkileri algılayabilmeli, kararları verirken ön yargılardan uzak şekilde, öznel düşünceyi fazla öne çıkarmadan değerlendirme yapabilmeli ve açık fikirli olmalıdır (Cüceloğlu, 2008). Tartışmalarda bilimsel süreçleri kullanmalı, elde ettiği kaynakları sürekli sorgulamalı, sorular açık ve net olmalı ve bu özelliklerin tamamını çalışma sürecinde bütünleştirebilmelidir.

Okullarda bireylere kazandırılması istenen davranışlardan biri de eleştirel düşünmedir. Bu durum eğitimin ilk kademesinden son kademesine kadar öğrencilere kazandırılması gereken, her sınıfta, her konuda ince ince işlenmesi ve oluşturulması gereken bir düşünce sistemidir. Bu bağlamda acaba eleştirel düşünmenin öğretilmesi mümkün müdür?

2.4.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Eleştirel düşünmenin eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilirdiği düşünme alanında yapılan birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Doğanay, 2001). Bu durum okulların ve okullarda çalışan öğreticilerin eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılma noktasında ne

kadar önemli rol oynadıklarını ortaya koymaktadır. Eğitimin ilk yıllarından başlayarak okullarda öğrencilere verilecek eleştirel düşünme eğitimi, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu çerçevede eğitimin her kademesi için eleştirel düşünme becerisi eğitimi öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Karadeniz, 2006). Kazancı'ya (1989) göre; bireylere “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşüneceklerini bilmeleri öğretilmelidir. Bu yöndeki eğilim, eleştirel düşünme öğretimi kavramını gündeme getirmiştir. Cüceloğlu (2008) da eleştirel düşünmenin kalıplaşmış insan paradigmasına değil gelişmiş insan paradigmasına uygun olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılabilmesi için, öğrencilerin öncelikle nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri gerekmekte ve sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin bu yetiyi kazanmasında gereken etkinlikleri düzenlemesi gerekliliğinin ortaya konmasıdır. Sınıf öğretmeni, sınıf içinde öğrenme ortamını düzenlerken işbirliğini kolaylaştıran, sınıf içi tartışmaları engelleyen, öğrencileri dinlemeye teşvik eden, çelişki ve tutarsızlıkları ortaya koyarak öğrenmelerin doğru şekilde gerçekleşmesini sağlayan, sonuçlara ulaşmak için doğru soruların ortaya çıkmasını sağlayan bir yapıya bürünmelidir.

Eleştirel düşünmenin tıpkı bilgi gibi eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilen bir olgu olması ve bireyin zihninde yapılandırılarak daha kalıcı etkiye sahip olmasından dolayı kısa zamanda bireye yerleşmesi ve gelişmesi pek mümkün olmamaktadır. Bilginin sorgulanarak kabul edilmesi, sorgulanan bilginin doğru ve etkili kararlar verilmesinde, bireyin bakış açısının alternatifler oluşturabilecek kapasiteye sahip olma durumu, eğitimin eleştirel düşünme için gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Türkiye’de Erdamar ve Alpan (2017, 793) tarafından yapılan öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada eleştirel düşünen öğretmenlerin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrenci görüşlerine saygı duymalı,
- Öğrenciye eleştirel düşünme konusunda model olmalı,
- Demokratik ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmalı,
- Alanındaki yenilikleri izlemeli,
- Öğrenciyi dinlemeli,

- Eleştiriye açık olmalı,
- Önyargısız olmalı,
- Farklı yöntem-teknikler kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmelidir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde, öğretmenin önemli bir role sahip olması, öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme anlamında yapacağı katkı, doğrudan öğretmenin konu alanındaki yeterliliğine bağlıdır. Ashton (1988), öğretmenlerin eleştirel düşünme alanında yeterince donanımlı olması halinde, eğitim programlarında yer alan eleştirel düşünen bireyler yetiştirme hedefine ulaşılabileceğini, aksi takdirde ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir.

Bu anlamda öğretmen yeterliliklerinin artırılmasına yönelik alanyazın tarandığında; arzu edilen eleştirel bakış açısının öğrencilere kazandırılması için aday öğretmen ve öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde durma gerekliliği ve eleştirel düşünmenin aday öğretmenlere kazandırılması için öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin gerekli şekilde düzenlenmesinin öneminin altı çizildiği görülmektedir (Paul, 1991). Farklı araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmeleri, eleştirel düşünme becerilerini hayatın her anında uygulayabilen bireyler haline gelmeleri için eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğinin düzenlenmesi ve mesleki yaşamları boyunca eleştirel düşünme eğitimlerinin, hizmet içi eğitimlerle geliştirilme gerekliliğinin mutlak olduğu dile getirilmektedir (Senemoğlu, 1998).

Eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öncelikle sınıf ortamı olmak üzere her ortamda desteklemeleri, bu konuda tutarlı olmaları ve söylem – eylem dengesini tam olarak oturtmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi sağlanır ve eleştirel bakış açısıyla donanmış bireylerden oluşan bir toplumun temelleri atılabilir. (Alkın-Şahin ve Gözütok, 2013). Bunun yanı sıra, olumsuz öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu da göz ardı edilmemelidir (Tokyürek, 2001). Buradan hareketle öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarının, hem sınıf ortamında hem de bireyin diğer yaşam alanlarında eleştirel düşünen bireylere dönüşebilmeleri için; eleştirel düşünme sürecini destekleyici şekilde öğretmen yetiştirmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak; öz düzenleyici öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme hakkında yurt içi ve dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Öz Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Boykin vd. (2019) çalışmasında, sosyal bilgiler ve fen derslerinde 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin tartışmalı yazma performansı üzerindeki öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile bir bilgisayar tabanlı grafik düzenleyicinin etkilerini araştırmıştır. Bu çalışma, gömülü SRL stratejileri olan Bilgisayar Tabanlı Öğrenme Stratejilerinin (Computer-Based Graphic Organizer-CBGO) öğrencilerin içerik alanları üzerine yazmalarını nasıl desteklediğini incelemek için önceki araştırmaları genişletmiştir. Altmış dokuz (N = 69) öğrenci kontrol denemesi çalışmasına katılmıştır. Öğrencilerin tartışmacı yazılarının nicelikleri (örneğin, kelime ve cümle sayısı) ve kalitesi (örneğin, geçiş kelimelerinin sayısı, bütünsel yazma kalitesi) ön test, son test ve bakım testlerinde ölçülmüştür. Sonuçlar, bütün öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarından bağımsız olarak, CBGO'dan gömülü SRL stratejileri ile yararlandıklarını göstermiştir. CBGO kullanan deney grubu ile son testte yazma kalitesi ve bakımda geleneksel yazma talimatı alan kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Miktar ölçümlerinde, kelime sayısı gibi örneklerde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak, deney grubu, sosyal bilgiler alanındaki tartışmalardaki gelişmeleri bilime de genellemiştir. Bu bulgular ışığında bilgisayar tabanlı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Zulkifli ve Astuti Masdar (2019) çalışmalarında, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek ve bilgisayar ile mimarlık derslerinde öğrenmelerini daha kolay hale getirmek için, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve korelasyon katsayısı hesaplama tekniğini kullanarak, öz düzenleyici öğrenme ile öğrenme çıktıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, bağımsız çalışma stratejilerini kullanan öğrencilerin %59,3 oranında olduğu ve bu öğrenciler içinde %75,2'lik oranın 66-80 puan aralığında ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak, öz düzenleyici öğrenme ile bilgisayar ve mimarlık derslerindeki bilişsel öğrenme başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Yılmaz (2018) araştırmasında, öğrencinin kendi öğrenmelerini kontrol edebilen birey haline gelmesini sağlayan öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma karma modelde olup, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öz- Düzenlemeli Öğretime Yönelik Öz yeterlik Ölçeği ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalaması ise ($\bar{x}=4,29$) şeklinde olduğu bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise en düşük ortalamanın Üstbilişsel Beceri Öğretimi konusunda olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeli Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre sadece Bilişsel Beceri Öğretimi boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehine yöneliktir. Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarından ise Yönetimsel Beceri Öğretimi, Bilişsel Beceri Öğretimi puan ortalamaları eğitim durumlarına anlamlı farklılık göstermektedir. Nitel araştırma bulgularında da öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin öğretime yönelik hizmet içi eğitim alma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Saracaloğlu, Aldan Karademir, Dursun, Altın ve Üstündağ'ın (2017) çalışmasına 703 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken, akademik kontrol odağı ölçeğinden aldıkları sonuçlar açısından üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon için işe koyulma, plan yapma ve hedef edinme, stratejileri üzerine değerlendirme yapma ve öğrenmedeki bağımlılık puanlarında üniversiteye göre yalnızca strateji kullanımı ve değerlendirme puanlarında anlamlı fark vardır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenliği seçme nedenine göre yalnızca planlama ve amaç edinme puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dış kontrol odağı, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dış kontrol odağı ile iç kontrol odağı ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki vardır. İç kontrol odağı ile

akademik öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik öz-yeterlik puanlarının toplamları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aybek ve Aslan (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma grubunu 443 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada, öğretmen adayları, öz düzenleme ölçeğinin geneline ve öz pekiştirme alt boyutuna katılıyorum düzeyinde, öz izleme ile öz değerlendirme alt boyutlarına kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının; öz pekiştirme ve öz izleme alt boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, öz değerlendirme alt boyutu arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının; öz pekiştirme ve öz izleme alt boyutları arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunurken, öz değerlendirme alt boyutu arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının; öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirme alt boyutları arasında üniversiteye giriş puan türü değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Demir (2017), öz düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili ve kalıcı sonuçlar ortaya koyduğu ve daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu araştırma öz düzenleyici öğrenmede, öğretmen adaylarının akademik yönden başarı durumlarına ve sanat eleştirisi dersine karşı oluşan algılara olumlu yönde etki ettiği ve öz düzenleyici öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede kullanılması gerektiğini yaptığı araştırma sonuçlarına dayanarak belirtmiştir.

Yılmaz (2016) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile öğretmenlerin, çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkiyi; ayrıca öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyleri ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırma, İstanbul ili Anadolu Yakası'ndan Çekmeköy, Kadıköy, Sancaktepe ve Üsküdar; Avrupa Yakası'ndan Eyüp, Kâğıthane ve Küçükçekmece ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 465 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve

anamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı, günlük çalışma süresi ve mesleki eğitime katılma sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Doğan ve Şahin-TaŐkım (2014) “İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin becerilerinin geliştirilmesi üzerine bakış açılarını öğrenmeyi hedeflemiŐlerdir. İstanbul ilinden 15 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, görüşmelere katılan sınıf öğretmenleri her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere öğrenme-öğretme sürecinde yer verdiklerini ifade etseler de, öğretmenlerin tamamı öz düzenlemeli öğrenme kavramını daha önce hiç duymadıklarını vurgulamıŐlardır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini etkili bir biçimde geliştirmek amacıyla bu konuda bilgilendirilmeleri büyük önem taŐıtmaktadır.

Altay (2013) çalışmasında, bireylerin İngilizce öğrenme sürecindeki eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerinin, bilişsel farkındalık ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik bulgular ortaya koymayı amaçlamıştır. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü (birinci- ikinci öğretim) değişkenlerine göre dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi karşılaŐtırıldıĐında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel araştırma için amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci ile görüşme yapılmış; iki grup arasında, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin nasıl çalıştıklarına ilişkin benzerlik ve farklar olduğu sonucuna ulaşılmış; aynı örnekleme yöntemi yoluyla okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla, en düşük not ortalamasına sahip sınıf belirlenerek gözlem yoluyla inceleme yapılmıştır. Veriler analiz edilerek iki sınıf arasında dil

öğrenme stratejileri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri açısından benzerlik ve farklar olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile öz düzenleyici öğrenme boyutlarından olan planlama ve amaç belirleme ve strateji kullanımı ve değerlendirme arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Gömleksiz ve Demiralp (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları olan “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” maddelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin, üniversiteye giriş puan türlerine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerinin öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puanı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; alt boyutlar arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Merritt vd. (2012) gözleme dayalı çalışmalarında, çocukların ilköğretimdeki sosyal ve öz düzenleme becerilerini yordayan bir model kullanmıştır. Araştırmanın amaçları şu şekildedir: (1) çocuklara duygusal açıdan destek veren öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşim ile çocukların sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak. (2) duygusal açıdan destek veren öğretmenler ve sosyo ekonomik açıdan risk grubunda yer alan çocuklar arasındaki etkileşimin çocukların sosyal ve öz düzenleme becerilerine olan katkısının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktadır. Araştırmaya 178 çocuk ve 36 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal destek sağlamalarının çocukların uyumsuz davranışlarının azalması, davranış düzenlemelerinin ise artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal desteğin, sosyo-demografik risk faktörleri ne olursa olsun her gruptan çocuk için eşit düzeyde önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar sonuçların öğretmen davranışının çocuğun sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri üzerinde ne kadar önemli olduğuna ilişkin kanıtlar sunduğunu belirterek öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin önemine dikkat

çekmektedir. Bu bağlamda öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini artıracak çeşitli müdahale programlarına, denetim mekanizmasına ve farklı düzenlemelere olan ihtiyacı ifade etmektedir.

Gündoğdu (2010) tarafından yapılan ‘A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades’ adlı nitel çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak öğretmen rollerinin ortaya konulması ve öğrenci merkezli bir okul ortamında öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini nasıl desteklediklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, öğrenci merkezli bir okulda mesleki deneyimleri 1 -10 arasında olan 2 kadın ve 8 erkek olmak üzere 10 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturmalarından dolayı öğrencilerin yaratıcılıklarını, yansıtıcı düşüncelerini ve problem çözme becerilerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada “çocuk-merkezli” felsefenin, öğrenmelerinde kendine güvenen, yaratıcı ve işbirlikli düşünen ve problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesini amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2010) doktora tezinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme, yaratıcı ortam düzenleme, algılanan problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ortam düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinin algılanan problem çözme becerilerini yordamada, algılanan problem çözme becerilerinin de yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerini yordamada anlamlı olduğu; ancak eleştirel düşünme becerilerinin yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerini yordamada anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre, yapılandırmacı ortam sağlama becerilerini açıklamaya yönelik önerilen model doğrulanmıştır.

Eekelen vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, birçok öz düzenleyici öğrenme ile ilgili çalışma olmasına rağmen öğretmen yetiştirilmesinde öz düzenleme süreçleri ile ilgili çok fazla çalışma olmadığı vurgulanmış olup araştırmada öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme yöntemini etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hollanda’da üç farklı kolejde çalışan 50 deneyimli öğretmen oluşturmakta olup, araştırmada veri toplama aracı olarak iki tane yarı yapılandırılmış görüşme

formları ve birincil veri toplama aracı olarak görülen günlükler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini; öz düzenleme, planlama, yansıtma süreçleri ile edinmedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı durumlarda öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme süreçlerinden plan yapma sürecini kullandıkları fakat çoğunlukla bunu bilinçli bir şekilde yapmadıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrencileri için öz düzenleyici öğrenme süreçlerini kullanırken kendi öğrenmeleri için bu süreçleri kullanmadıkları görülmektedir.

Altun (2005) tarafından yapılan ‘Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü’ adlı doktora tez çalışmasında, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü ele almıştır. Araştırmaya üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı 10 bölümünde okuyup “Matematik I” dersini alan 143 kız, 329 erkek olmak üzere toplam 472 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ve Renzulli, Rizza ve Smith (1997) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmış ve öğrencilerin söz konusu dersten aldıkları dönem sonu ders notu matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, üst biliş, zaman ve çevrenin düzenlenmesi ve yardım arama stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı yordayıcılar olduğu ve çabanın düzenlenmesi stratejilerinin matematik başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, matematik başarısını açıklamada öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin öz yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır.

Perry vd. (2002) çalışmalarında ise; gözlem kayıtları ve öğretmenlerle gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin sınıfta okuma ve yazma etkinlikleri sırasında çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyecek ne gibi uygulamalar yaptıkları ve bu konuda ne düşündükleri ortaya konmuştur. British Columbia’da beş anasınıfında gerçekleştirdikleri gözlemler; öğretmen çocuk arasındaki sözel iletişimlerini, çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerini, olayları ve eylemleri içermektedir. Araştırmacılar ortaya koydukları bulgular ile çocukların anasınıfından ilköğretim ikinci kademeye kadar öz düzenleyici davranışlar olarak ele alınan planlama, izleme, problem

çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiklerini kanıtlamıştır. Küçük çocukların motivasyonlarının büyük çocuklarla benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bunu küçük çocuklarla doğal ortamda çalışmalarına bağlamakta ve bu yüksek motivasyonun onların ileride öz düzenleyici öğrenenler olabilmeleri için desteklenmesinde önemli bir avantaj olarak kullanılabileceğine dikkat çekmektedir.

2.5.2. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Köprülü (2018) araştırmasında, 1924 programı da dahil olmak üzere 2017 yılına kadar hazırlanan bütün programlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin ele alınma durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı ve eleştirel düşünmenin programlar içerisinde ele alındığı sonucuna ulaşılmış fakat programlarda öne çıkan kategorilerin ve programın bölümlerine göre dağılımın değiştiği görülmüştür. Programlarda günümüze kadar eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından bir standardın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise hedefler, eğitim durumları ve sınav durumları açısından incelendiğinde bütün programlarda hedefler ögesinin ön plana çıktığı diğer ögelerde ise eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli açıklamanın bulunmadığıdır.

Baştopçu (2018) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları yöntem ve teknikleri belirlemeyi, uygulamayı nasıl gerçekleştirdiklerini tespit etmeyi, yöntemleri kullanma sıklıklarını ve karşılaşılan sorunlara karşı öğretmen davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemin “Problem çözme” (% 63,9); tekniğin “Soru cevap” (% 88,7); etkinliğin “Nedenini açıklama” (% 54,9); sorunun “Velilerin ilgisizliği” (% 86,9) olduğu belirlenmiştir. En seyrek kullanılan yöntemin “Örnek olay incelemesi” (%13,8); tekniğin “Altı şapka düşünme” (%51,1); etkinliğin “Çelişkili durumlar yaratma” (%20,9) olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için gerekli yöntem ve teknikleri uygulama da sınıf öğretmenlerinin, sınıfların kalabalık olması, zamana daha çok ihtiyaç duyulması nedeni gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Özalp (2018) araştırmasında, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde ne tür sorular kullandıklarını ve bu soruların etkisini değerlendirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede ve ölçmede hazırladıkları sorular ile yetersiz

kaldıklarını tespit etmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için daha çok açık uçlu soruların tercih edildiği tespit edilmiş olup, öğretmenlerin hazırladıkları sınavların büyük bölümünün çoktan seçmeli sorular ile ezbere ve bilgiye dayalı ölçüm yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınavlarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine yönelik soruları en çok tarih konularında ve en çok 8. sınıf düzeyinde hazırladıkları tespit edilmiştir.

Tuncer (2017) “Okul Öncesi Dönemde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Temel Faktörler” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yapılandırılmamış ve öğrenci merkezli etkinliklerin, soru sormanın, özgür düşünme ortamları oluşturmanın düşünme becerilerini desteklediği görüşündedir. Öğretmenler, mevcut okul öncesi eğitim programını, düşünme becerileri eğitimi yönünden oldukça yetersiz bulmaktadır. Sınıf gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerin soru sorma davranışlarını desteklemekte oldukça yetersizdir. Öğrencilerin nitelikli sorular sorma ve cevaplar verme davranışları düşüktür. Öğretmen tutumları ve öğrenci davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bireysel gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok çeşitli çözüm yolları ve nitelikli fikirler üretmekte, farklı ve alışılmadık dışında ürünler koymakta, kavram ve düşünceler üzerine düşünebilmekte zorlanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ve veliler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünmekle birlikte yeterli bilgiye sahip değillerdir.

Öztekin (2013) yüksek lisans tezinde fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırma sonucunda; Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim durumları ve mantıksal düşünme becerileri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bilgisi paylaşılmıştır.

Akıllı (2012) araştırmasında orta okul öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda; sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun yaratıcılık konusunda zayıf kalmalarına rağmen üst düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Udi ve Amit (2011) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bu araştırmada uygulanan matematik çalışması arasında olumlu bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer tasarlanacak yeni ğretim programları ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda geliştirmenin mümkün olduğu belirtilmiştir.

Narin ve Aybek (2010) alışmalarında 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik kullandıkları ğretim yöntem ve tekniklerini bazı değişkenler bakımından analiz etmişlerdir. Araştırma, Adana ilinde görev yapan 110 Sosyal Bilgiler ğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Kritik Düşünme leği”, “ğretim Yöntemleri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kullandıkları ğretim yöntemi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, mezun olunan yükseköğrenim kurumuna ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca genel olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim ve kursa ihtiyaçları olduğu dile getirilmiştir.

Zeytun (2010) "Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı çalışması, okul öncesi ğretmenliği ğrencilerinin yaratıcılıkları ile problem çözme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu düzeylerle ğretmen adaylarının cinsiyetleri, buldukları sınıf düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri gibi demografik özellikleri ile ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. İnceleme sonrasında ğretmen adaylarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve sosyo-ekonomik durumları gibi demografik özelliklerin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. 2. sınıfta okuyan öğrenciler, 1. sınıftaki ve 3. sınıftaki öğrencilere göre kendilerini daha fazla yaratıcı kişiler olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin problem çözme becerileri hakkında kendilerini değerlendirmeleri arasında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılaşma olmamıştır. 2. sınıf ve 1. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının öğrencilerine göre kendilerini daha fazla problem çözme becerisine sahip kişiler olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin kendilerini yaratıcılık açısından değerlendirmeleri ile problem

çözme açısından değerlendirmeleri arasında ise pozitif yönlü orta derece bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2010) "İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu" başlıklı çalışmasında; ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca; öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyo-ekonomik durum) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri ise, cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, branş, eşin mesleğinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2009) çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmadan sonucuna göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, branş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, görev yapılan öğretim kademesi ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sondel'in (2009) dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde 32 program müdahalelerinin etkilerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, açık öğretim metodunun kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında fikir ve gelişim açısından, organize olma, birlik ve tutarlılık ve kelime seçimi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemede öğretim metodunun çok önemli bir faktör olduğunu belirtilmiş ayrıca beceri ve yetenek programına katılım ve öğrencinin önceki kazanımları gibi eleştirel düşünmeyi etkilediğini düşündüğümüz geleneksel faktörler; öğretim metodundan, öğretmenin mesleki gelişiminden ve değerlendirme araçlarından daha az etkilidir.

Edinger (2008) doktora tezinde standartlaştırılmış test merkezli ortamda yaratıcılığı teşvik edici öğretmen davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; 9. ve 10. sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık konusunda zaman yetersizliği ve sınav odaklı bir ortam nedeniyle sıkıntı yaşadıkları bilgilerine yer verilmiştir.

Cevher'in (2008) çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni Türkçe Öğretim Programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin

geliştirilip geliştirilemediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencinin cinsiyeti, yaşı, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı ile değişmekte olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu deneysel çalışmanın evren ve örneklemini Sakarya İli Hendek İlçesinde bulunan MEB'e bağlı Cumhuriyet İlköğretim Okulunun 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2007–2008 öğretim yılında yapılmış olup toplam 78 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; eleştirel düşünmeye ait ön bilgilerini ölçmek için CEDT-X ve Açık Uçlu Sorular uygulanmıştır. Verilerin analizinde hem nicel, hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerine çalışmanın başında uygulanan eleştirel düşünme anketi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamadan sonra ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için yeni ders programına göre dersler işlenmiştir. Derslerde kullanılan çalışma kâğıtları, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

Atik (2006) yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretim programında yaratıcılığa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Tarama deseninde yürütülen araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılık konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları bu nedenle programı uygulamakta sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Erdoğdu (2006), araştırmasında yaratıcılık - öğretmen davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla 5 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları ile yaratıcılıkları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2006) yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Eskişehir'de bulunan 134 Sosyal Bilgiler öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “sorun çözme” ve “karar verme” becerilerini kısmen kazandırdığı, bunun nedenlerinin “program” ve “mevcut ezberci” eğitim sisteminden kaynaklanan eksiklikler olduğu görüşünde oldukları ve

düşünme becerilerini kazandırmak için en fazla “araştırma ödevleri” vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kinney (2005) yüksek lisans tezinde, Japonya ve Amerika’daki öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Amerikan öğretmenlerin dışsal nedenlerden (standartlaştırılmış testler vb.) dolayı yaratıcılığı desteklemek için çaba sarf etmekte pasif kaldıkları buna rağmen Japon öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için sorumluluk aldıkları ortaya çıkmıştır.

Gelen (2002) araştırmasında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin “problem çözme”, “karar verme”, “soru sorma”, “eleştirel” ve “yaratıcı düşünme” becerilerini öğrencilere kazandırma yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bilgilere göre, araştırmacı yaptığı gözlemler ile öğretmenlerin düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler ise bu konuda tam tersini düşünmekte, kendilerini düşünme becerilerinin kazandırılmasında yeterli bilgi ve beceriye sahip olarak görmektedirler. Çalışmada öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesine hitap eden soruları çok az sordukları veya hiç sormadıkları, soruların genel itibarıyla ezber ve bilgiye dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tokyürek (2001) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme konu başlığı altında öğrencilerine olan tutumlarını, bakış açılarını ve öğretim programını değerlendirmelerini dikkate almıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim programı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %44 oranında öğretim programı tarafından engellendiklerini belirttikleri görülmüştür.

Öztunç (1999) tarafından 52 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; çocuklardaki yaratıcı düşünme yeteneği ile ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve çocuğa yaklaşımları arasında güçlü bir bağ ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, akıcılık, esneklik ve özgünlük özellikleri üzerinde cinsiyet farklılığının etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme yeteneğinin alt boyutları olan akıcılık, esneklik, özgünlük özellikleri ile ailelerin eğitim durumları, ekonomik durumları ve tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Reed (1998) Richard Paul'ün eleştirel düşünme modelini kullanarak Amerika'daki devlet okullarındaki öğrencilerin tarih dersinde günlük olaylar ve Amerikan tarihi hakkında eleştirel düşünme yetilerini, eğilimlerini ve tarih bilgilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerinin sadece bir derste bile olumlu anlamda geliştirilebildiği; devlet okulu öğrencilerinin eleştirel düşünme yetileri eğitilirken ders materyalleriyle bütünleşmelerinin dönem sonu tarih bilgisine zarar vermediği; yaş ve cinsiyetin öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamadığı ortaya konmuştur.

Adams (1974) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Üst Düzey Bilişsel Soru Kullanımı ile İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi” adlı çalışmada, 6-12 yaş aralığındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile öğretmenlerin derslerde öğrencileri sınamak için kullandıkları üst düzey bilişsel sorular arasındaki ilişki durumu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememesine rağmen üst düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları da oldukça yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci ilişkisinde soruların ve yanıtların bilişsel düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubunda öğretmenlerin kullandığı üst düzey bilişsel soruların düzeyi yükseldikçe öğrencilerin cevaplarının da bilişsel anlamda geliştiği ve yükseldiği ortaya çıkmıştır. Düşük düzey bilişsel işlemlere (arama, bilgi verme vb.) harcanan zaman miktarıyla öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yüksek düzey bilişsel işlemlere (ilişkiler, çıkarımlar, genellemeler, ön tahmin, hipotez vb.) harcanan zaman miktarı ile öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında olumlu bir farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin üst düzey bilişsel sorular kullanmaları sayesinde 28 öğrencinin eleştirel düşüncelerinin gelişiminde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu tespit etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme durumları, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmadaki rolleri; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili öğretmen tutum ve davranışları, bu tutumların akademik başarıya etkileri, öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıları ile ilgili birçok araştırma olduğu görülmektedir. Fakat alanyazında, bu araştırmanın konusu olan öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ile yaratıcı ve eleştirel

düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde öz düzenleyici öğrenmeyi ne derecede teşvik ettiği, bu durumun öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ne düzeyde katkı sağladığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, 81). Bu araştırma yönteminde değişkenler arasında ilişkiler belirlenirken neden-sonuç ilişkisi göz önüne alınarak araştırma ile ilgili ipuçları aranır (Büyüköztürk, 2014). Dolayısı ile bu çalışmada, bağımlı değişken olan öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ile bağımsız değişkenler yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır.

3.2. Çalışmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Ulaşılabilen ve bu yönüyle somut olan çalışma evreni, araştırmacının doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği bir grubu kapsamaktadır (Karasar, 2009). Bu bağlamda araştırmanın evrenini Aydın ili, Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki öğretmenlere ilişkin veriler Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Efeler ilçesi hem merkez ilçe olması hem de ilin en büyük ilçesi olması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması amaçlanmış olup örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada gönüllülük esas alındığı için özellikle ilçe merkez okullarda çalışan yaşça büyük, kıdemli öğretmenlerin araştırmaya ilgi göstermediği gözlenmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı köy okullarına ulaşım konusunda da sıkıntılar yaşanmış ve okullarına gidilemeyen öğretmenlere telefon ile ulaşılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde çalışan 779 sınıf öğretmenin neredeyse tamamına ulaşılmış olmasına rağmen araştırmada gönüllülüğün esas olma ilkesi göz önünde bulundurulduğu için araştırmaya

gönüllü 480 sınıf öğretmeni (%62,2) katılmıştır. Çalışma evreni ve örnekleme ait bilgiler aşağıda tabloda verilmiştir.

3.2.1. Çalışma Evrenine Ait Sayısal Bilgiler

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik yapının veri sonuçları aşağıda tablolar ile verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyetine Ait Bilgi

	n	Yüzde
Kadın	284	59,2
Erkek	196	40,8
Total	480	100,0

Araştırmanın çalışma grubunu 480 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 284'ü kadın (%59,2), 196'sı (%40,8) erkektir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Kıdemine Ait Bilgi

	n	Yüzde
0-5 yıl	6	1,2
6-10 yıl	42	8,8
11-15 yıl	86	17,9
16 yıl+	346	72,1
Total	480	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresine göre dağılımları incelendiğinde; 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin 6 kişi (%1,2), 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin 42 kişi (%8,8), 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin 86 kişi (%17,9), 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 346 kişi (%72,1) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Mezuniyetine Ait Bilgi

	n	Yüzde
Eğitim Fakültesi	378	78,8
Öğretmen Okulu	9	1,9
Diğer	93	19,4
Total	480	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde; eğitim fakültesi mezunlarının 378 kişi (%78,8), öğretmen okulu mezunlarının 9 kişi (%1,9) ve diğer

mezunların 93 kişi (%19,4) olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan kurum başlığı altındaki “Diğer” seçeneği 1997 yılında ülkemizdeki sınıf öğretmeni eksikliğini kapatmak için dönemin hükümetinin 4 yıllık fakültelerden mezun olan bireylerin isteğine göre sınıf öğretmeni yapmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Ziraat, İletişim, İktisadi ve İdari Bilimler vb. fakültelerden mezun olan bireyler formasyon eğitiminin ardından sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.

Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Öğrenim Düzeyine Ait Bilgi

	n	Yüzde (%)
Ön Lisans	71	14,8
Lisans	379	79,0
Yüksek Lisans	30	6,2
Total	480	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi durumları incelendiğinde, ön lisans derecesine sahip 71 kişi (%14,8), lisans derecesine sahip 379 kişi (%79,0) ve yüksek lisans derecesine sahip 30 kişi (%6,2) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.4.'e göre Ön Lisans derecesine sahip öğretmenler, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden yapılanmaya gidilmesi ile formasyon olarak eğitim durumları lisansa tamamlanmıştır. Ancak bu öğretmenler eğitim durumlarını ön lisans mezunu olarak değerlendirdiklerinden dolayı analizlerde de bu şekilde değerlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine Ercoşkun ve Gündoğdu (2017) tarafından geliştirilen ve öğretmenlere uygulanarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği (EK 2), Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından geliştirilen ve öğretmenlere uygulanan Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi (EK 1) ve Semerci (1998) tarafından hazırlanan ve faktör analizi ile birlikte geçerlik - güvenilirlik testleri yapılan Kritik Düşünme Ölçeği (EK 3) gönüllülük esasına uyularak uygulanmıştır.

3.3.1. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeği Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 399 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, AFA sonucunda faktör yükü 0.45'in altında olan ve iki faktöre birden yük veren maddelerin yük değerleri arasındaki farkın 0.10 ve daha aşağısı olduğu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %60.18'sini açıklayan; 17 maddeden oluşan ve 'strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme', 'planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme' ve 'güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme' olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip bir ölçme aracı elde edilmiştir. 25., 31., 35., 36., 37., 38. ve 41. maddeler '*strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme*' alt boyutunda; 11., 15., 16., 17. ve 18. maddeler '*planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme*' alt boyutunda yer alırken; 2., 5., 6., 8. ve 9. maddelerin ise '*güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme*' alt boyutunda yer aldığı görülmüştür. Analiz sonucunda KMO değerinin 0.95 olduğu bulunmuştur. AFA sonuçlarına göre ölçeğin % 45.3, % 7.7 ve % 7.2 faktörlerinden oluştuğu ve toplam varyansın % 60.2'nı açıkladığı ortaya konulmuştur. Daha sonra analiz sonuçlarına göre faktör yapısını doğrulamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiş olup, ölçeğin model uyum indekslerinin istenilen seviyede olduğu da söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliğini belirtmek için, eşdeğer yarılar ve iç tutarlık yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, eş değer yarılar yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayılarının ölçek ve strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme, planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme alt boyutları için sırasıyla 0.87, 0.75, 0.80, 0.72 olduğu, iç tutarlık yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısının ölçek ve alt boyutları için sırasıyla 0.92, 0.87, 0.86, 0.83 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, iç tutarlık yöntemi ile edilen Cronbach Alfa katsayısı ve eş değer yarılar için kullanılan Sperman-Brown güvenilirlik katsayısı için 0.70 katsayısı (Tabachnick ve Fidell, 2007) ölçüt olarak ele alındığı zaman ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Öğretmen Becerilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi

Bu anket, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının ne derecede katkı sağladığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine sağladığı katkı ile ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen oluşturmaktadır. Anketin geliştirilebilmesi için ilköğretim okullarındaki her sınıf düzeyinden öğrenci ve öğretmenlere açık uçlu anket uygulanmıştır. Bu ankette öğretmenlerin ne tür tutum ve davranışlarının, öğrencilerin özgürce düşüncelerini, fikir üretebilmelerini engellediğini ya da teşvik ettiğini yazmaları istenmiştir. Toplanan bilgiler ve bu konudaki ilgili literatürün incelenmesiyle anketin deneme formu hazırlanmıştır. Bu form kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra deneme formu bir grup öğretmene uygulanmıştır ve anketteki soruların açık ve anlaşılabilirliği konusunda kendileriyle görüşülmüştür. Bu uygulamalar sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Uygulanan anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,70 olarak bulunmuş, buna göre anketin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.3.3. Kritik Düşünme Ölçeği

Semerci tarafından geliştirilen Kritik Düşünme Ölçeği 5'li likert tipinde 200 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek literatür incelemesi sonucunda yaklaşık 150 madde olarak hazırlanmıştır. 150 madde olarak hazırlanan ölçek uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ölçek son olarak 102 maddeye düşürülerek madde havuzuna konmuştur. Uzman görüşleri sonrasında oluşan 102 maddelik ölçek 1997-1998 öğretim yılı güz dönemi sonunda Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıftaki 200 öğrenci üzerinde denenmiş ve elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonunda maddelerin ölçeğe alınmasında faktör yükü en az 0.30 olması gerektiğinden, bu çalışmada, faktör yükü 0.35'ten aşağı olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren 55 maddenin KMO değeri 0.75, Bartlett testi 7142.41 olarak bulunmuştur.

Faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Bu çalışmada uzmanlar ve tez komitesinin de önerisiyle ‘kritik düşünme’, ‘eleştirel düşünme’ ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada ölçme aracı uygulamaları için öncelikle ölçek sahipleri ile e-posta yolu ile iletişime geçilmiştir. Ölçekleri kullanma izinleri alındıktan sonra Aydın Adnan Menderes Üniversitesi rektörlüğü ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış ve ölçeklerin Aydın ili Efeler ilçesine bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanması konusunda gerekli izinler alınmıştır ve izin belgesi Ek 1’de sunulmuştur. İzinlerin alınmasının ardından 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Efeler ilçesine bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine ulaşmak için araştırmacı tarafından bağımsız sınıflı okulların tamamı ziyaret edilmiş, bütün öğretmenlerle yüz yüze görüşülmeye çalışılmış, araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllülük esasına bağlı olarak veriler toplanmıştır. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki öğretmenlere ise telefon ile ulaşılmış, gönüllü öğretmenler ile ilçe merkezinde görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmış ve yine gönüllülük esas alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından bizzat dağıtılan basılı formların katılımcı öğretmenler tarafından doldurulması ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Gönüllü öğretmenlere basılmış formlar dağıtılmadan önce çalışmanın yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda yapıldığı, gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istemedikleri taktirde formları doldurmak zorunda olmadıkları belirtilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla veriler bilgisayar ortamına günü gününe kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler kodlanarak istatistiksel ölçümlerin yapılacağı SPSS 25.00 istatistik paket programına girilmiştir. Aynı bilgileri yoklayan basılı formlar yolu ile elde edilen 489 veri incelenmiş ve 9 veride ölçeklerden en az birinin doldurulmadığı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerde ortalama, standart sapma, frekans, yüzde hesaplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik analizi için Cronbach-Alfa testi ile normallik testleri için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarından

faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer çıkarımsal istatistik yöntemleri olarak, Bağımsız Örneklem T Testi, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testi ile Pearson Korelasyon ve regresyon testlerinden yararlanılmıştır.

Çalışmada ilk olarak Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ölçeği, Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi ve Kritik Düşünme ölçeğinin iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0,60 ile 0,80 aralığında yer alan testler güvenilir, 0,80 ile 1,0 aralığında yer alan testler ise yüksek güvenilirliğe sahiptir (Alpar, 2011). Cronbach Alfa katsayısının verilen aralıklarda olmasından dolayı ölçeklerden ve anketten elde edilen verilere göre Öz Düzenleyici Öğrenme Teşvik Ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin 0,742 olmasından dolayı güvenilir, Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi ve Kritik Düşünme Ölçeğinin ise sırasıyla Cronbach Alfa değerlerinin 0,974 ve 0,969 olmasından dolayı yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Bu katsayılar -2 ile +2 arasında olması durumunda da veriler normal dağılmaktadır (Kalaycı, 2014). Araştırmada kullanılan Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Öz Düzenleyici Öğrenme ölçeklerine verilen yanıtlar doğrultusunda yapılan normallik testinde; Yaratıcı düşünme ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında **(-1,036; 1,845)** olmasından dolayı verilere parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Test ve ANOVA uygulanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında **(-3,581;17,560, -1,249;5,933)** yer almaması nedeniyle ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Öz düzenleyici öğrenme ölçeğinin alt boyutlarının ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiş ve bunun sonucunda Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme boyutu **(-3,633;18,498)**, Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme boyutu **(-1,753;7,005)**, Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme **(-1,627;5,676)** boyutlarının katsayılarının -2 ile +2 arasında yer almaması nedeniyle ise nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Normallik testinde gruplar arasındaki farklılık, istatistiksel olarak %95 anlamlılık düzeyinde (...=0,05 hata payında) yürütülmüştür.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ilkokullarda, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesini teşvik etmesi ile öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki incelenmiş olup, veri toplama araçlarından elde edilen veriler, tablolar halinde sunulmuş ve bu tablolara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

4.1. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvikin Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme durumlarının cinsiyet, mesleki düzey, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlerle ilişkisi aşağıdaki tablolar ile ele alınmıştır.

Tablo 4.1.1 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Cinsiyet İçin Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z değeri	P
Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme	Kadın	284	245,29	69661,00	-0,943	0,346
	Erkek	196	233,57	45779,00		
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	Kadın	284	241,75	67690,00	-1,060	0,289
	Erkek	196	228,84	43938,00		
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	Kadın	284	242,98	68034,50	-1,308	0,191
	Erkek	196	227,05	43593,50		

Tablo 4.1.1.'e göre, Öz Düzenleyici Öğrenmeyi teşvik ile cinsiyet için hesaplanan Mann Whitney U testinin sonuçları incelendiğinde, cinsiyet ile öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin alt boyutları arasındaki sonuçlara göre, sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öz düzenleyici öğrenmenin alt boyutları olan; Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme ($p=0,346>0,05$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($p=0,289>0,05$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($p=0,191>0,05$) sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni, öz düzenleyici öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4.1.2 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Mesleki Deneyim İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p
Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme	0-5 yıl	6	153,67	6,443	0,092
	6-10 yıl	42	202,82		
	11-15 yıl	86	243,65		
	16 yıl+	346	245,80		
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	0-5 yıl	6	156,50	6,805	0,078
	6-10 yıl	42	197,78		
	11-15 yıl	86	234,47		
	16 yıl+	346	243,09		
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	0-5 yıl	6	223,75	5,798	0,122
	6-10 yıl	42	195,91		
	11-15 yıl	86	226,08		
	16 yıl+	346	244,22		

Tablo 4.1.2.'deki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ile mesleki deneyimin öğrenme de anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=0,092>0,05$; $p=0,078>0,05$; $p=0,122>0,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyim durumlarının farklılığı ile öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki söz konusu değildir.

Tablo 4.1.3 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları

Boyut	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p
Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme	Eğitim Fakültesi	378	246,04	3,087	0,214
	Öğretmen Okulu	9	228,94		
	Diğer	93	219,12		
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	Eğitim Fakültesi	378	240,90	2,856	0,240
	Öğretmen Okulu	9	259,75		
	Diğer	93	216,42		
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	Eğitim Fakültesi	378	242,04	5,703	0,058
	Öğretmen Okulu	9	284,88		
	Diğer	93	209,52		

Tablo 4.1.3.'e göre, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ile mesleki deneyim analizinde ortaya çıkan anlamlı bir farklılık olmadığı durumu, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ile mezun olunan kurum arasında da geçerlidir. Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına göre mezun olunan kurum öz düzenleyici öğrenmeyi teşvikte anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır.

Tablo 4.1.4. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik ile Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları

Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p
Strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme	Ön Lisans	71	261,45	16,338	0,001
	Lisans	379	243,47		
	Lisansüstü	30	160,43		
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	Ön Lisans	71	258,59	15,014	0,002
	Lisans	379	238,84		
	Lisansüstü	30	165,65		
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	Ön Lisans	71	254,90	13,547	0,004
	Lisans	379	238,98		
	Lisansüstü	30	162,45		

Tablo 4.1.4.'teki Kruskal Wallis sonuçları incelendiğinde, sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, başka bir ifade ile öğrenim türünün öz düzenleyici öğrenme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$; $p=0,002<0,05$; $p=0,004<0,05$). Farklılığı yaratan alt grupların, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin alt boyutları ile analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 4.1.5. Öz Düzenleyici Öğrenme Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Strateji kullanımı ve değerlendirilmeye teşvik etme	Ön Lisans	71	55,68	3953,00	-3,954	,000
	Lisansüstü	30	35,98	800,00		
	Toplam	101				

Tablo 4.1.5.'teki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ($p=0,000<0,05$) olmasından dolayı öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme boyutunda ön lisans ve yüksek lisans arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Buna göre sıra ortalamaları göz önüne alınarak ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisansüstü

derecesine sahip olan öğretmenlere göre daha fazla strateji kullanımı ve değerlendirme ile öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.6 Öz Düzenleyici Öğrenme Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	Ön Lisans	71	55,68	3953,00	-3,812	,000
	Lisansüstü	30	35,98	800,00		
	Toplam	101				

Tablo 4.1.6.'daki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ($p=0,000<0,05$) olmasından dolayı öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme boyutunda ön lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılığın sıra ortalaması sonuçlarına göre ön lisans derecesine sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.7 Öz Düzenleyici Öğrenme Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme	Lisans	379	204,50	76278,50	-3,509	,000
	Lisansüstü	30	140,50	3122,50		
	Toplam	409				

Tablo 4.1.7.'deki öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme boyutunda, lisans ve lisansüstü arasında analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,000<0,05$). Bu farklılığın sıra ortalaması sonuçlarına göre lisans derecesine sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisansüstü derecesine sahip öğretmenlere oranla planlama ve amaç belirleme konusunda öğrencileri daha yüksek düzeyde teşvik ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.8 Öz Düzenleyici Öğrenme Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	Ön Lisans	71	54,04	3782,50	-3,704	,000
	Lisansüstü	30	35,17	777,50		
	Toplam	101				

Tablo 4.1.8.'e göre, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme boyutunda, ön lisans ve lisansüstü arasında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,000<0,05$). Bu farklılığın sıra ortalaması değerlerine göre ön lisans derecesine sahip öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre ön lisans mezunu öğretmenlerin, öğrencileri güdüleme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme konusunda daha yüksek düzeyde katkı sağladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.9 Öz Düzenleyici Öğrenme Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik Etme Boyutu ile Öğrenim Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme	Lisans	379	204,35	76221,00	-3,400	,001
	Lisansüstü	30	141,20	3180,00		
	Toplam	409				

Tablo 4.1.9.'daki analiz sonuçlarına göre, ($p=0,001<0,05$) olmasından dolayı öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme boyutunda lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılığın sıra ortalaması değerlerine göre lisans derecesine sahip öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkının Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine sundukları katkının cinsiyet, mesleki düzey, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlerle ilişkisi aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

Tablo 4.2.1 Yaratıcı Düşünme İle Cinsiyet İçin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	p
Kadın	284	4,10	0,44	-1,223	0,222
Erkek	196	4,15	0,45		

Tablo 4.2.1'e göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($p=0,222>0,05$).

Tablo 4.2.2 Yaratıcı Düşünme ile Mesleki Deneyim İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	2,077	4	0,692	3,508	0,015	6-10 yıl ile 16+yıl
Gruplar İçi	93,925	476	0,197			
Toplam	96,002	480				

Tablo 4.2.2'ye göre, mesleki deneyimin, yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu tespit edilmiştir ($p=0,015<0,05$). Bu farkın nedenini ortaya koymak için Tukey testi yapılmış olup analiz sonuçlarına göre, 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olanlar ile 16 yıldan daha fazla mesleki deneyimi olanlar arasında, 16 yıldan fazla çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.3 Yaratıcı Düşünme ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0,331	3	0,166	0,825	0,439
Gruplar İçi	95,671	477	0,201		
Toplam	96,002	480			

Tablo 4.2.3'teki yaratıcı düşünme ile mezun olunan kurum arasındaki ilişki için hesaplanan sonuçlarda görüldüğü üzere, mezun olunan kurum, yaratıcı düşünme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p=0,439>0,05$).

Tablo 4.2.4 Yaratıcı Düşünme İle Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey HSD)
Gruplar Arası	2,436	2	0,812			Önlisans ile Lisansüstü
Gruplar İçi	93,566	478	0,197	4,130	0,007	Lisans ile Lisansüstü
Toplam	96,002	480				

Tablo 4.2.4'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrenim türünün yaratıcı düşünme üzerinde 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($p=0,007<0,01$). Farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden Tukey yöntemi sonuçlarına göre Ön Lisans ile Lisansüstü arasında Ön Lisans derecesine sahip öğretmenler lehine, Lisans ile Lisansüstü arasında ise Lisans derecesine sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkının Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine sağadıklarını düşündükleri katkıının cinsiyet, mesleki düzey, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlerle ilişkisi aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1 Eleştirel Düşünme İle Cinsiyet İçin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z değeri	p
Kadın	284	245,35	69190,00		
Erkek	196	229,81	44813,00	-1,211	0,226
Toplam	480		-		

Tablo 4.3.1.'deki sonuçlardan kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme tarzlarının sıra ortalamalarının (245,35), erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme tarzlarının sıra ortalamalarından (229,81) daha fazla olduğu görülmekte, sıra ortalamaları arasındaki farkın (15,54) H_0 hipotezini reddedecek düzeyde olmadığı, başka bir ifade ile sıra ortalamaları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p=0,226>0,05$) sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda eleştirel düşünmenin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.3.2 Eleştirel Düşünme İle Mesleki Deneyim İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonucu

	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p	Fark
Eleştirel Düşünme	0-5 yıl	6	162,00	9,266	0,026	6-10 yıl ile 16+yıl
	6-10 yıl	42	206,81			
	11-15 yıl	86	216,68			
	16 yıl+	346	251,87			
	Toplam	480				

Tablo 4.3.2.'deki sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, mesleki deneyim arttıkça eleştirel düşünmenin de arttığı görülmektedir. Bu artış, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,026<0,05$). Mesleki deneyim, eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Farklılığı yaratan alt gruplar sıra ortalamalarına göre, 6-10 yıl ile 16+ yıl arasında 16+ yıl lehine ve 11-15 yıl ile 16+ yıl alt grupları arasında 16+ yıl lehinedir.

Tablo 4.3.3 Eleştirel Düşünme ile Mezun Olunan Kurum İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları

	Mezun Olunan Kurum	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p	Fark
Eleştirel Düşünme	Eğitim Fakültesi	378	245,92	4,634	0,09	Eğitim Fakültesi ile Diğer
	Öğretmen Okulu	9	233,78			
	Diğer	93	211,60			
	Toplam	480				

Sıra ortalamalarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalamalarının, öğretmen okulu ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki fark, Post Hoc testlerinden Tukey yöntemi ile yürütülmüş ve 0,10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p=0,09<0,10$). Farklılık, eğitim fakültesi alt grubu ile diğer alt grubu arasında, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehinedir.

Tablo 4.3.4 Eleştirel Düşünme İle Öğrenim Düzeyi İçin Hesaplanan Kruskal Wallis Sonuçları

Öğrenim Türü	N	Sıra Ortalamaları	Ki-kare	p	Fark
Ön Lisans	71	265,70			Önlisans - Lisansüstü
Lisans	379	240,60	13,724	0,003	
Lisansüstü	30	157,38			Lisans - Lisansüstü
Toplam	480				

Tablo 4.3.4.'ün son sütunundaki p değerinin 0,01 değerinden küçük olmasından dolayı eleştirel düşünme ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre, ön lisans, lisans, lisansüstü mezunu öğretmenler arasında eleştirel düşünme açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığı yaratan alt gruplar, sıra ortalamalarına göre ön lisans ile lisansüstü alt grupları arasında ön lisans lehine, lisans ile lisansüstü alt grupları arasında ise lisans lehinedir.

4.4. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmenin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki, ilk olarak korelasyon analizi tespit edilmeye çalışılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1 Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Katkı, Öz Düzenleyiciyi Öğrenmeyi Teşvik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Yaratıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme	Öz Düzenleyici Öğrenme	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Planlama ve amaç belirleme	Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme
Yaratıcı Düşünme	Correlation Coefficient	1,000	,444**	,338**	,329**	,346**	,291**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480	480
Eleştirel Düşünme	Correlation Coefficient	,444**	1,000	,656**	,620**	,668**	,659**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480	480
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Correlation Coefficient	,338**	,656**	,926**	1,000	,937**	,926**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	480	480	480	480	480	480
Planlama ve amaç belirleme	Correlation Coefficient	,329**	,620**	,808**	,937**	1,000	,893**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	480	480	480	480	480	480
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Correlation Coefficient	,346**	,668**	,849**	,926**	,893**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	480	480	480	480	480	480
Öz Düzenleyici Öğrenme	Correlation Coefficient	,291**	,659**	1,000	,926**	,808**	,849**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	480	480	480	480	480	480

Tablo 4.4.1.'e göre, Spearman Korelasyon testine göre, ölçekler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, ölçeklerin tamamının birbirleriyle arasındaki korelasyonun 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Gürbüz ve Şahin'e göre (2017), korelasyon katsayısı (r), 0-0,3 arasında değer alıyorsa ilişkinin zayıf, 0,3-0,7 arasında değer alıyorsa ilişkinin orta, 0,7-1 arasında değer alıyorsa ilişkinin kuvvetli olduğu yorumu yapılabilmektedir. Buna göre öz düzenleyici öğrenme ile alt boyutları arasındaki ilişkinin kuvvetli, eleştirel düşünme becerilerine katkı ile öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ve alt boyutları arasındaki ilişkinin orta, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlama arasındaki ilişkinin orta, yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlama ile öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ve alt boyutları arasındaki ilişkinin zayıf

olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgular ışığında, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik eden öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı konusunda başarılı oldukları söylenebilir.

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmenin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki, ikinci fazda regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2 Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Katkısına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Regresyon İstatistikleri					
R	0,621	Bağımlı Değişken		Öz Düzenleyici Öğrenme	
R ²	0,386	Bağımsız Değişkenler		Yaratıcı Düşünme	
Düzeltilmiş R ²	0,383	Yöntem		Eleştirel Düşünme	
Standart Hata	0,4152			En Küçük Kareler Y.	
Varyans Analizi (ANOVA)					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Regresyon	51,677	2	25,839		
Artık	82,225	477	0,172	149,894	0,001
Toplam	133,903	479			
Katsayılar Tablosu					
	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit Terim	1,196	0,222		5,379	0,0001
Yaratıcı Düşünme	0,054	0,051	0,041	1,045	0,297
Eleştirel Düşünme	0,711	0,047	0,603	15,279	0,0001

Tablo 4.4.2'de yer alan ve bağımlı değişkenin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren R² değerinin 0,386 olduğu görülmektedir. Yani, bağımlı değişken olan öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmenin % 38,6'sı, bağımsız değişkenler olan yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme tarafından açıklanmaktadır. ANOVA tablosunda bulunan p değerinin 0,05'ten küçük olması (p=0,001<0,05), regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Katsayılar tablosunda yer alan β katsayısına bakıldığında, bağımlı değişkeni en fazla etkileyen ve istatistiksel olarak tek anlamlı olan değişkenin (p=0,0001<0,05) eleştirel düşünme değişkeni olduğu görülmektedir. Bağımsız

değişken olan eleştirel düşünmedeki 1 standart sapmalık artış, bağımlı değişken olan öz düzenleyici öğrenmede 0,711 standart sapmalık artışa neden olmaktadır. Yaratıcı düşünmenin β katsayısına bakıldığında 0.054'lük artış, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmenin, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine herhangi bir katkısının olmadığını ortaya koymaktadır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinden aldıkları yüzde ve frekans sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin en çok “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Bu durum, ölçekte ters madde olmadığını göz önünde bulundurduğumuzda, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ettiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Azapağası (2009), Gömleksiz ve Demiralp (2012), Saracaloğlu vd. (2017), Volters ve Pintrich (1998) çalışmalarında, cinsiyet değişkeni ile ilgili bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Turan (2009) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme”, “Öğrenmede bağımlılık” alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Planlama ve amaç belirleme” boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Aybek ve Aslan (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının; öz pekiştirme ve öz izleme alt boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyarken öz değerlendirme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yılmaz (2018) çalışmasında, öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlik ölçeği öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre sadece bilişsel beceri öğretimi boyutunda kadınlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Altay’ın (2013) çalışmasında da cinsiyet değişkeni ile öz düzenleyici öğrenme boyutlarından olan “planlama ve amaç belirleme” ile “strateji kullanımı ve değerlendirme” alt boyutları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme

durumlarının, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasına göre farklılık yaratmadığını söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri, mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Çelik (2012), çalışmasında da bu çalışma ile benzer bir sonuç elde etmiş ve Matematik öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme eğilimlerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Bu tespit, Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger ve Beckingham'ın (2004) ve Yılmaz'ın (2016) çalışmalarıyla çelişmektedir. Butler vd. (2004) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmuştur, sonucuna varmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri, mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Eğitim fakültesinden mezun olanlar ile öğretmen okulundan ya da diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri arasında öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik edecek bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Yılmaz (2016) araştırmasında bu sonuçla benzerlik içeren bir durum ortaya koymuş ve öğrenim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin puan ortalamalarının meslektaşlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Butler vd. (2004), bu düşüncüyü destekleyen çalışmalar yapmışlardır. Çelik (2102) araştırmasında, bu sonuçla çelişen bir durum ortaya koymuş ve Matematik öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme eğilimlerinin öğrenim düzeyi açısından farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme durumları öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyine göre farklılık gösterme durumları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme, planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme boyutlarında ön lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için yapılan Mann – Whitney U testi

sonuçlarının sıra ortalamalarına göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, öz düzenleyici öğrenme becerisi kazandırma konusunda öğrencileri teşvik etme durumlarının lisansüstü yapan öğretmenlere göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme boyutlarında, lisans ve lisansüstü derecesine sahip öğretmenler arasında analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçlarının sıra ortalamalarına göre, lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, lisansüstü yapan sınıf öğretmenlerine göre, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi kazanmalarını teşvik etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme boyutunda ön lisans ile lisans derecesine sahip sınıf öğretmenleri ve lisans ile lisansüstü derecelerine sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme boyutlarında ön lisans ile lisans derecesine sahip öğretmenler arasında öz düzenlemeyi teşvik etme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Elde edilen bu bulgular ışığında lisans ve ön lisans mezunlarının öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum lisansüstü yapan öğretmenlerin akademik kariyerlerine önem vermesinden dolayı sınıf seviyesine inememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkısına ilişkin uygulanan anketin sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldırım (2006), Yenilmez ve Yolcu (2007), Zeytun (2010), Öztekin (2013), Ercan (2003), Aldıg (2016) çalışmalarında, bu araştırmayı destekleyen sonuçlar ortaya koyarak, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi arasında bir

ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırma bulguları da vardır. Altın (2010), "İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi" başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak yaratıcılık düzeylerini algılamalarının farklı olduğunu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğunu tespit etmiştir. Yaratıcılık düzeylerine ilişkin ortalama puanlara bakıldığında; kadın öğretmenlerin kendilerini erkelere göre daha yaratıcı algıladıkları görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkısına ilişkin uygulanan anketin sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun olduğu kurum ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışma ile Yıldırım (2006), Aldıç (2016), Öztekin'in (2013) çalışmaları paralellik göstermektedir. Yıldırım (2006) ve Öztekin (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Altın (2010), "İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi" başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin, yaratıcılık düzeylerinin mezuniyetlerine göre farklılaştığı ve bu farkın Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin mezun oldukları kurumların, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı konusunda etkisi olmadığı söylenebilir.

Buna karşılık sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkeni açısından, öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlar ile 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenleri arasında, 16+ yıl çalışan sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Kısaca kıdem yılı daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Yıldırım (2006), Aldıç (2016) araştırmalarında bu sonuç ile çelişen tespitler ortaya koymuş olup, mesleki kıdemın öğrencilerdeki yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlamayacağını dile getirmişlerdir. Şahin (2010) bu çalışma ile örtüşmeyen sonuçlar tespit etmiş, öğrencilerin yaratıcılık düzeyinin gelişiminde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin bir katkısı olmadığını belirtmiştir. Yenilmez ve Yolcu da (2007) çalışmasında, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlar tespit etmiştir.

Yenilmez ve Yolcu'ya göre, öğretmenlerin kıdem durumlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile ilgili yaptıkları araştırmada anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni bakımından, öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre ön lisans ile lisansüstü arasında ön lisans derecesine sahip öğretmenler lehine, lisans ile lisansüstü arasında ise lisans derecesine sahip öğretmenler lehine farklılık söz konusudur. Buna göre, ön lisans ve lisans derecelerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı anlamında lisansüstü derecesine sahip sınıf öğretmenlerine göre daha başarılı oldukları sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Aldıç (2016) çalışmasında, bu araştırma ile çelişen bir sonuç ortaya koymuş olup, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamada öğrenim düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısına ilişkin uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır. Narin ve Aybek (2010) çalışmalarında bu düşünceyi destekleyen sonuçlar ortaya koyarken, Korkmaz (2009) çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Doğanay vd. (2007) çalışmalarında da eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısına ilişkin uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre; mesleki deneyim, mezun olunan kurum ve öğrenim türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki deneyim değişkenine göre 16 yıldan fazla süredir görev yapan sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerine göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin sıra ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin,

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı noktasında daha iyi bir etkiye sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Korkmaz (2009) çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit ederek, bu çalışma ile benzer bir sonuç ortaya koymuştur. Narin ve Aybek (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kıdemin herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Elde edilen bilgiler ışığında, mesleki deneyimin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı konusunda önem arz ettiği ve kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağladığı söylenebilir.

Mezun olunan kurum değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı konusunda, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, öğretmen okulu ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısının daha fazla olduğu söylenebilir. Korkmaz (2009) ve Doğanay vd. (2007) çalışmalarıyla bu savı destekleyen sonuçlar ortaya koymuşlardır. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağladığı söylenebilir.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin katkısına ilişkin öğrenim düzeyi değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, ön lisans ve lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre sıra ortalamaları değerlerine göre, daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre ön lisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenleri, lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerine göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkılarının daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz (2009) çalışmasında, bu çalışma ile benzer bir sonuç ortaya koymuş ve öğrenim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını tespit etmiştir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin öğrencinin öz düzenleyici öğrenmesini teşvik düzeyleri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme durumlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki

incelendiğinde; korelasyon testi sonuçları, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ve alt boyutları ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik eden sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı anlamında pozitif bir katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum regresyon analizi sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Buna göre, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimindeki olumlu artışın, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik eden öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladıkları söylenebilir.

Bunun yanında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini teşvik etmesi ile bu durumun öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında gerek korelasyon analizi gerekse regresyon analizi sonuçlarına göre fark yaratabilecek bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmesinin, öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine herhangi bir katkısının olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir:

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler:

- Araştırmada, öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşıldığından, öğretim programlarında öz düzenleyici öğrenme stratejilerine yer verilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak çalışmalarıyla öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili seminerler düzenlenebilir. Bu öneri öğretmenlerin konuyla ilgili yeterliklerine katkı sağlanabilir.
- Öğrencilerde yaratıcılığı destekleme ve geliştirme noktasında öğretmen yeterliğini arttırmak için YÖK ve MEB işbirliği ile araştırmalar düzenlenerek elde edilen

sonuçların düzenlenmesi ile yeni ğretim programlarında yaratıcı düşünme stratejilerine yer verilebilir.

Sonraki araştırmacılara neriler:

- Bu araştırma yalnızca ilkokul öğretmenleriyle sınırlıdır. Ortaokul ve lise gibi ğretim kademelerini de içine alacak şekilde daha farklı örneklem gruplarıyla ve öğrencileri de kapsayacak şekilde yenilenebilir.
- Araştırmada 16 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha düşük olan öğretmenlere oranla öz düzenlemeyi daha iyi teşvik ettiği ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bilgilerin işığında 16 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin bu başarılarının nedenlerini tespit etmek için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M.F. (1974). *An examination of the relationship between teacher use of higher level cognitive questions and the development of critical thinking in intermediate elementary students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University.
- Akçam, M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akkuş, H., Atasoy, B ve Kadayıfçı, H. (2007) Öğrencilerin Çizimlerinden Ve Açıklamalarından Yaratıcı Düşüncelerinin Ortaya Konulması (Çizimler Ve Açıklamalar Yoluyla Yaratıcı Düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Autumn 2007*, 5(4), 679-700.
- Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(5), 77-83.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007) Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*,33: 11-23
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alkın-Şahin, S. ve Gözütok, F. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Science Research*, 3(2), 223-254.
- Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü., Aydın.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı beyin* (6. basım). (Çev. K. Güney,) Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Aral, N. (2004). Çocukta yaratıcılığın gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 36, 23-24.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Ashton, Gainesville, FL: University of Florida.
- Ataman, A. (1993). Eğitim sürecinde yaratıcılık. Yaratıcılık ve eğitim. *Türk Eğitim Derneği, XVII. Eğitim Toplantısı*.
- Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aybek, B., Aslan, S. (2017), Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bacanlı, H.(1999). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Baer, J. (1997). Gender differences in the effects of anticipated evaluation on creativity. *Creativity Research Journal*, 10(1), 25-31.
- Baer, J. and Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 42, 75-105.
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Boykin, A., Evmenova, A. S., Regan, K., Mastropieri, M. (2019), The impact of a computer – based organizer with embedded self – regulated learning strategies on the argumentative writing of students in inclusive cross – curriculum settings, *Computers and Education*, (137), 78-90.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi – 6. Sempozyum, (15–16 Nisan). Ankara.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cantürk-Günhan, B., Başer,N. (2009). Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarında Öğrencilerin Kazandığı Beceriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 608.
- Cengiz, Ekrem ve diğerleri (2006), Liderlerin Sahip Oldukları Duygusal Zekânın Örgütsel Yaratıcılık Üzerine Etkileri: Bir Model Önerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 421-433.
- Cevher Ö.(2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkiliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Chaffe, John. 2009. *Thinking critically*. (9. basım). ABD: Heinle Cengage Learning
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cüceloğlu, D., (1997), İyi Düşün Doğru Karar Ver, 19. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver* (Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler) (35. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2008), *İyi düşün doğru karar ver*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, N. (2012), *Matematik Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- De Bono, Edward. 1992. *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. UK: Harper Collins Publishers
- Demir, G. (2017). *Öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Doğan, M. F. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2014). İlkokul Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi: 5 Haziran 2014 - Ankara: Bildiriler Kitabı (s. 590-599).
- Doğanay, A., Taş, M. A. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- Doğanay, A. (2001). *Yaratıcı öğrenme*. Ali Şimşek (Ed.). (2.Baskı). Eğitim Sen Yayınları: Ankara.

- Dutoğlu, G, Tuncel M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8 (1), 11-32.
- Edinger, M. J. (2008). *An exploratory study of creativity-fostering teachers' behaviours in secondary classrooms* (Unpublished doctoral dissertaion). Department of Education, The College of William and Mary, USA.
- Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. and Vermund, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Elibol, C.G., Kılıç, Y., Burdurlu, E. (2006). Okul öncesi çocuk oyuncaklarında malzeme kullanımı ve 4-6 yaş çocuklarının renk tercihleri, *Aile ve Toplum*, 9, 35-41
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 3(32), 179-186.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.16, 62, 787-800. Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,5(17), 95-106.
- Evancho, R. S. (2000). Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. Connecticut: Southern Connecticut State University.
- Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts. <http://www.telacommunications.com/nutshell/cthinking.htm>. adresinden 21.12. 2018 tarihinde alınmıştır.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Gelen, G. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-120.
- Gündoğdu, K. (2006). A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 47-60.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57- 74. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/5000056885> adresinden 18.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Gündoğdu, K. (2010). A case study: promoting self-regulated learning in early elementary grades. In Jesús de la Fuente Arias Mourad Ali Eissa (Ed.). *International Handbook on applying self-regulated learning in different settings*, (pp. 261-274). Almeria, Spain.
- Güven, Yıldız. 2004. Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme. Ankara: Küçükadımlar Yayınevi.

- Halpern, D. F. (2003). *New directions for teaching and learning*. Jossey-Bass Pub.
- Healey, P. (2004). Creativity and urban governance. *Policy Studies*, 25(2), 87-102.
- Honig, A.S. (2001) How to promote creative thinking? *Early Childhood Today*, 15(5), 34-41.
- Israel, E. (2007). *Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan, aile, kültür*. (3. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar* (1 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kinney, P. M. (2005). *Creativity in japanese and american primary teaching practices* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York Empire State College, USA.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kousoulas, F. and Mega, G. (2009). Students' divergent thinking and teachers' ratings of creativity: does gender play a role?. *The Journal of Creative Behaviour*, 43, 209-222.
- Köksal, N. (2007). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel (Ed), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (111-121). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köprülü, S. (2018). *Cumhuriyetten günümüze temel eğitim matematik dersi öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi (6.7.8.Sınıf) dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2011). 06/06/2011 tarih ve 65 sayılı TTK kararı. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80_cizelge.pdf adresinden 20.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. & Peugh, J. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.

- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational*, 2 (1), 1-34.
- Morrison, George. S. 2004. Earlychildhood Education Today. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Orhon, G. (2011) *Yaratıcılık* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Onur, B. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce*. Avcıol Basım Yayın.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. (2011) Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,(3) 675-705
- Öztekin, E. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Paris, S.G. ve Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self – regulated learning. *Educational Psychologist*, 87-102.
- Paul, R. (1989). Center for critical thinking and moral. *Critical thinking handbook: 6. - 9. Grades A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language*. Sonoma State University . ERIC Document Reproduction Service No: ED325805
- Paul, R.W. (1991). Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As TheStrategy”, In *Developing Minds a Resource Book for Teaching Thinking*, Editor: A.L. Costa, Virginia: ASCD.

- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme*. (Çev. S.E. Siyavuşgil ve Y.T. Günaydın). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Puustinen, M, & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45 (3), 269-286.
- Rawlinson, J.G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (çev: Osman Değirmen,) İstanbul: Rota Yayın Yapım Tic.Ltd.Şti, Bireysel Yatırım Dizisi No:11.
- Robinson, A.G., ve Stern, S. (1997). *Corporate Creativity: How Innovation and Improvement Actually Happen*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 1997.
- Rouquette, M. L. (1992). *Yaratıcılık*. (Çev. Işın Gürbüz). İstanbul: Cep Üniversitesi, İletişim Yayınları.
- Reed, J. H. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course*. (Unpublished doctoral dissertation), University of South Florida, Florida.
- Ruggiero, Vincent R. 2001. *The Art of Thinking*. ABD: Pearson Custom Republishing - 2004. *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*. (7. Basım). ABD: McGraw-Hill Humanities.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M. Ve Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(33), 379-402.
- Seferoğlu, Y. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

- Senemoğlu, N. (2009) *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*.
http://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/yaraticilik_ve_ogretmen_nitelikleri.pdf 17.12.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sondel, H. B. (2009). The effects of curricular programs on aspects of critical thinking as applied to writing. (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Virginia, The USA.
- Steffens, K. (2006). Self-Regulated learning in technology-enhanced learning environments: lessons of a european peer review. *European Journal of Education*, 41, 3(4), 353-380.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7-15.
- Storr, A. (1992). *Yaratma dürtüsü*. (İ. Babacan, Çev.) İstanbul: Yayınevi Yayıncılık .
- Sungur, N. 1997. *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2005). Effects of problem based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99 (5), 307-317.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahinel, S. (2002). Eleştirel düşünme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, F. (2010). *Hemşirelik eğitim modellerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: çok merkezli çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Temizkan, M.(2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Torrance, E. P. (1995), *Why to Fly?: A philosophy of creativity*, (69-80), New Jersey: Norwood: Ablex.
- Torrance, E. P. ve Goff, K. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior* 23(2), 136-145.
- Tuncer, B. (2017). *Okul Öncesi Dönemde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Temel Faktörler*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, H. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleriyle yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler

- örüntüsü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümekaya S ve Aybek B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 adresinden 05.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Udi, E. A., Amit M. (2011). Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1087-1091.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk* (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo R. & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated Profiles and Academic Achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity: asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.
- Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-beş yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 237-245.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007) Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıflı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretim, kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Zeytun, S.(2010) *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 289-307). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing self regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. (5. baskı). Washington: American Psychological Association.

EKLER

EK 1. Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi

Değerli meslektaşım,

Aranızdan biri olarak görev yapmaktan onur duyduğum sınıf öğretmenliği alanında siz meslektaşlarınızın öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini hangi düzeyde teşvik ettiğiniz ve bunun öğrencilerde ne tür düşünme becerilerini geliştirdiği konusunda akademik bir yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Bu araştırmada siz sayın meslektaşlarımdan alacağım geribildirimler yalnızca akademik ve bilimsel amaçlar dâhilinde kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ediyorum.

Soner ARPAT
Sınıf Öğretmeni

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Mesleki deneyiminiz	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıl +
Mezun olduğunuz kurum	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/> Diğer (Fen Edebiyat, İletişim vs.):
Öğrenim türü	<input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora

1. Hiç Katılmıyorum 2. Çoğunlukla Katılmıyorum 3. Kısmen Katılıyorum
4. Çoğunlukla Katılıyorum 5. Tamamen Katılıyorum

Aşağıdaki maddeleri okuyarak size uygun düşen kutucuğun altına bir işaret (X) koyunuz	1	2	3	4	5
1. Derste öğrencilerin yeni düşünceler ortaya çıkarmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
2. Derste öğrencilerin verdiğim soruları 'doğru' yapmaları konusunda ısrarcı olurum.	1	2	3	4	5
3. Derste öğrencilerimi diğerleriyle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin derste yaptığı hatalara hoşgörü ile bakarım.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerimin derste yaptığı çalışmalarını adaletli bir şekilde değerlendiririm.	1	2	3	4	5
6. Derste öğrencilerime katı ve sert davranırım.	1	2	3	4	5
7. Derste öğrencilerime soru sorma fırsatı veririm.	1	2	3	4	5
8. Derste öğrencilerimin sınıftaki davranışlarını kısıtlarım.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerimin olumlu davranışlarında onları takdir ederim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerime derste alaycı bir tavır takınırım.	1	2	3	4	5
11. Derste öğrencilerimin başarı ve başarısızlıklarını not ile değerlendiririm.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerimin sınıf içindeki davranışlarından dolayı eleştiririm.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerime her konuda güven duyuyorum.	1	2	3	4	5
14. Derste, sınıf içinde öğrencilerimin düşüncelerini özgürce söylemelerini engellerim.	1	2	3	4	5
15. Ders içi etkinliklerde istekli ve gayretliyimdir.	1	2	3	4	5
16. Derste farklı öğretim materyalleri kullanırım.	1	2	3	4	5
17. Derste soruların farklı çözüm yollarını buldururum.	1	2	3	4	5

Katıldığınız için çok teşekkür ederim.

EK 2. Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Ölçeği

Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Mesleki deneyiminiz	() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl +					
Mezun olduğunuz kurum	() Eğitim Fakültesi () Öğretmen Okulu () Diğer (Fen Edebiyat, İletişim vs.):					
Öğrenim türü	() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora					
Aşağıdaki maddeleri okuyarak size uygun düşen kutucuğun altına bir işaret (X) koyunuz						
1. Öğrencilerimi, yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacak olanakları araştırmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
2. Öğrencilerimi, yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacak olanakları zorlamaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
3. Öğrencilerimi, çevrelerinde gördüklerini ve duyduklarını merak etmeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
4. Öğrencilerimi, çevrelerinde olup bitenleri incelemeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
5. Çevrelerinde gözlediklerinden kendilerine yeni öğrenme görevleri çıkarmaları için öğrencilerimi teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
6. Öğrencilerimi, öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceklerini planlamaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
7. Öğrencilerimi, öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmeleri için plan yapmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
8. Öğrencilerimi, öğrenmeleri için ihtiyaç duyacakları kaynakları belirlemeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
9. Öğrencilerimi, öğrenme sonunda ulaşacağı hedefleri belirlemeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
10. Öğrencilerimi, öğrenmelerine yardımcı olacak materyalleri belirlemeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
11. Öğrencilerimi, öğrendiklerini anlamlı hale getirmeleri için değişik öğrenme yolları kullanmaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
12. Öğrencilerimi, öğrenirken yaptıkları hataları değerlendirip kendilerine dersler çıkarmaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
13. Öğrencilerimi kendilerine özgü öğrenme yollarını kullanmaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
14. Öğrencilerimi, ulaştıkları problemleri yeni durumlara uygulamaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
15. Öğrencilerimi, öğrenmelerini tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yollarını denemeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
16. Öğrencileri öğrenirken yaptıkları çalışmalarını nesnel olarak yargılamaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	
17. Öğrencilerimi, başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejileri ile karşılaştırmaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	

EK 3. Öğretmen Davranışlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Ölçeği

18. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.
19. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.
20. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.
21. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.
22. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.
23. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.
24. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.
25. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.
26. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.
27. Çalışmalarımın uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulamam.
28. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.
29. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.
30. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.
31. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.
32. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.
33. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.
34. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.
35. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünüyorum.
36. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.
37. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.
38. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.
39. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.
40. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.
41. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur onları ayıklarım.
42. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.
43. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.
44. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.
45. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.
46. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.
47. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.
48. Karşıma çıkan zorlukları kobayca tanıyabilirim.
49. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.
50. Herhangi bir olayın altında yatan nedenleri araştırırım.
51. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.
52. Kararlarımdan önce uyum verileri toplarım.
53. Derslerime ve çalışmalarımın karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.
54. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.
55. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.
56. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.
57. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.
58. Kendime güvenirim.
59. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.
60. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.
61. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.
62. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.
63. Çalışmalarımın kendi kendimi motive edebiliyorum.
64. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.
65. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.
66. Gerektiğinde esnek davranmamı bilirim.

Ek 4. Ölçek İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/11/2017-E.37582



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-18783948
Konu : Soner ARPAT'ın
Araştırma İzin Olurları

08.11.2017

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

İlgi: a) İlgi: Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün
04/10/2017 tarih ve E.18479 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 06/11/2017 tarih ve 18613053 sayılı Oluru

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Soner ARPAT tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvikleri ile öğrencilerde yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Efeler ve Germencik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda Araştırma yapmak istediğini, uygun gören valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
1-Yazı ekleri (12 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşılı İle Aynıdır
8.11.2017
COSTA ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim M.C.

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Türkan ÖZMEN
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1413 Dahili
e-posta: yuksekogretimvurdusi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4caa-4ff0-3daf-af4b-5216 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Soner ARPAT

Doğum Yeri ve Tarihi: Aydın / 05.04.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi;
Kamu Yönetimi

İş Deneyimi

Öğretmen (2006 / 2011) Batman / Kozluk - İnişli İlköğretim Okulu

(2011 / Halen Devam Etmekte) Aydın / Germencik - Ortaklar Mehmet Hüseyin Öncel İlkokulu

Yayımları

Gündoğdu K., Koç M. K., Bayık S., Arpat S. ve Gözel Ü. (2017). İnsan Kaynakları Programı Çalışma İlişkileri Dersinin Metfessel–Michael Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 135-148.

Arpat, S. ve Akar Vural, R. (26 Ekim 2017). *İlkokullarda görsel sanatlar, müzik ve oyun ve fiziki etkinlikler derslerinin çoklu perspektiften incelenmesi*. 5.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, sözlü bildiri.

İletişim

e-posta Adresi: sonerarpat@gmail.com