

**YARATICI ZİT DÜŞÜNME (YAZID)
TEKNİĞİ’NİN SOSYAL GEÇERLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

Abdullah EKER
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

ESKİŞEHİR
Eylül 2013

**YARATICI ZİT DÜŞÜNME (YAZID) TEKNİĞİ'NİN SOSYAL GEÇERLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

Abdullah EKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

2013

Kızım Zeynep Sevde ve Eşim Simanur'a

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Abdullah EKER'in "Yaratıcı Zıt Düşünme (YAZID) Tekniği'nin Sosyal Geçerliğinin Araştırılması" başlıklı tezi 04.09.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Uğur SAK	...
Üye	: Prof.Dr.İbrahim H.DİKEN	...
Üye	: Doç.Dr.Yavuz AKBULUT	...

Prof.Dr. H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

YARATICI ZİT DÜŞÜNME (YAZID) TEKNİĞİ’NİN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI

Abdullah EKER

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID), yaratıcı düşünme süreçleriyle ilgili kuramlardan Janusyan Düşünme Kuramını ve yaratıcı düşünme ile ilgili bilimsel araştırmaları temel alarak geliştirilmiş yeni bir düşünme tekniğidir. YAZID’ın amacı, zıtlıkları kullanarak düşünmeyi ve kavram geliştirmeyi içeren Janusyan düşünme sürecinin kullanılmasıyla yaratıcılığın geliştirilmesidir. Bu çalışmanın amacı ise, düşünme eğitimi dersinde, YAZID’ın öğrenci algılarına göre etkililiğini ve sosyal geçerliliğini ortaya koymaktır.

Araştırmada yöntem olarak tarama ve deney öncesi tasarım modeli, veri toplamak için ise YAZID Öğrenci Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Beşli Likert sistemine göre 25 maddeden oluşmakta ve üç alt kazanıma ait maddeleri kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemi yansız atama ile belirlenmiş Eskişehir’deki üç devlet okulunda eğitim gören, 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyindeki 307 öğrenciden (15 şube) oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde YAZID tekniği ile dört hafta boyunca düşünme eğitimi dersinde öğretim yapılmış ve öğretim sonrasında ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışma grubunun memnuniyet düzeyini incelemek ve test etmek amacıyla tek grup t-testi kullanılmış, test değeri olarak “4 (katılıyorum)” ölçüt alınmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Veri analizlerinde bağımsız değişken olarak sınıf düzeyi ve cinsiyet ele alınmış, cinsiyete ve sınıf düzeyi - cinsiyet etkileşimine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeyine göre ise memnuniyet algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre; katılımcılar arasında sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet algıları diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksek, yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet algıları ise altıncı sınıf düzeyine oranla daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma; düşünme eğitimi dersinde uygulanan YAZID tekniğinin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından kabul gören ve etkili olarak algılanan bir teknik olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin tamamı ölçüt değer 4'ün üzerinde puanlanmış ve ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak büyük çoğunlukla anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Janusyan Düşünme, Paradoks, Düşünme Eğitimi, Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID), Yaratıcılık.

ABSTRACT

THE SOCIAL VALIDITY OF CREATIVE REVERSAL ACT (CREACT)

The Creative Reversal Act (CREACT) is an alternative teaching technique which is developed based on the theory of the janusian process in creative thinking in the current study the social validity of CREAT in thinking skills education lesson was investigated. The purpose of CREAT is to enhance students' creative thinking and notion developing skills by using janusian thinking process. The CREAT technique consists of five steps: construction, segregation, opposition, combination, and elaboration.

We used one group pre-experimental design and developed CREAT student perception scale to collect the data. The scale includes 25 substances in five point Likert form. The research participants included 307 students (15 classes) who were attending 6th, 7th, 8th grades at three Public Schools in Eskisehir, Turkey. Four lessons with each lesson having one focus concept were designed using the CREAT. These lessons were taught to students about four different abstract concepts in their thinking skills lesson. The overall study took 4 weeks and in the last lesson the scale was administered in each classroom to collect data about students' perceptions of the CREAT. One-sample t-test was used to analyze the data. The test value was set as 4 as (agreement) and the reliability of scale is found as .87.

The results indicate that all of the students' perceptions and satisfactions about CREAT are positive and higher than the criteria of 4 (agreement) with most of the differences being statistically significant. Eighth graders rated the items highest compared to the other groups. Findings show strong evidence in terms of the social validity or student acceptability of the CREAT. That is the CREAT has high social validity.

Keywords: Janusian thinking, paradoxiality, Creative Reversal Act (Creat), thinking training, creativity

ÖNSÖZ

Düşünme becerilerini geliştirmek eğitimin en önemli hedeflerinden biridir. İnsanın düşünme yeteneği geliştirilerek daha üretken, etkili sorun çözen ve toplumun gelişimine katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kuşkusuz düşünme insanın en önemli insani özelliklerinden biridir. Günümüzün rekabetçi modern dünyasında ise özellikle yaratıcılığın gelişimi her alanda önem kazanmış durumdadır. Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışı bireyin düşünme becerilerini geliştiren bir vizyona sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla düşünme becerilerinin gelişimiyle bilimsel çalışmalar oldukça önemlidir.

Bu araştırma boyunca desteğini her an yanımda hissettiğim, paylaştığı deneyimleri ve sorduğu sorularla ufkumu açan, kişisel ve akademik gelişimime büyük katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Uğur SAK'a

Yüksek lisans eğitimim boyunca hoşgörü ve anlayışla bana örnek olan ve tez jürimde bulunarak değerli eleştirilerini paylaşan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. İbrahim DİKEN ve Doç. Dr. Yavuz Akbulut'a

Gerek derslerde, gerekse ders dışında desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR ve Doç. Dr. Sezgin VURAN'a

Anadolu Üniversitesindeki eğitim hayatım boyunca bana unutulmaz bir aile ortamı ve ekip ruhu yaşatan Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalındaki değerli mesai arkadaşlarıma

Her koşulda ve zamanda yanımda olan vefalı ve eskimez dostlarım Arş. Gör. Mehmet SARIÇALI, Arş. Gör. Fatih Mehmet COŞKUN ve Seyda Fatih HARMANDAROĞLU'na

Tüm yaşamım boyunca bilgeliğiyle ve karakteriyle en büyük destekçim ve dayanağım olan sevgili Babam'a; şefkati ve sevgisiyle beni yetiştiren sevgili Annem'e ve canım kardeşlerim Emre, Hatice ve Mustafa'ya...

Son olarak çalışmamın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, yılgınlık yaşadığım zamanlarda beni çalışmaya motive eden en değerli varlığım eşim Simanurum'a

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah EKER

Eskişehir, 2013

ÖZGEÇMİŞ

Abdullah EKER

Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2009	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Bölümü
Lise	2000	Isparta Gazi Lisesi, Fen Bilimleri

İş

2011-	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
2010-2011	Araştırma Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis
2010	Araştırma Görevlisi, Hakkâri Üniversitesi, Hakkâri
2009-2010	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Koordinatörü, Özel Gökkuşluğu Koleji, İstanbul
2000-2005	Yönetici, Deha Bilgisayar Ltd. Şti, Kayseri

Seçilmiş Yayınlar

- Eker, A. (2012). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi İçin Geliştirilen Mentörlük Programlarının İncelenmesi ve Etkililiklerinin Araştırılması*. 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Sözlü Bildiri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eker, A. (2012). *The Perceived Effectiveness of Creative Reversal Act(CREACT): An Alternative Approach in Education of Creativity*. 13. Uluslararası Üstün Yetenekliler Avrupa Konseyi Üstün Zekâlıların Eğitimi Kongresi Poster Bildiri. Münster, Almanya.

Eker, A. (2012). *The Social Validity of Creative Reversal Act(CREACT) in Thinking Skills Lesson. 12. Asya - Pasifik Uluslararası Üstün Zekâ Kongresi Sözlü Bildiri. Dubai, B.A.E.*

İletişim Bilgileri

E-posta adresi: aecker38@gmail.com

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
 GİRİŞ.....	 1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlılar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	5
 İLGİLİ ALAN YAZIN.....	 6
Yaratıcılık.....	6
Yaratıcı Düşünme Süreçlerine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	10
Psikanalitik Kuram.....	10
Gestalt Kuramı.....	11
İnsancıl (Hümanist) Kuram.....	11
Çağrışımsal Yaklaşım Kuramı.....	12
Algısal Kuram.....	13
Bilişsel Yaklaşım Kuramı.....	13
Yaratıcılığa ilişkin Çok Bileşenli ve Sistemsel Yaklaşımlar.....	14
Zihinsel Yapı Modeli.....	14
4P Modeli ve Yaratıcığın Boyutları.....	16
Sosyokültürel Yaratıcılık Modeli.....	19
Bileşensel Yaratıcılık Modeli.....	21
 Janusyan Düşünme Kuramı.....	 22
Janusyan Düşünmenin Geçmişten Günümüze Örnekleri.....	23

Janusyan Düşünme ve Bilimsel Yaratıcılık.....	24
Zıtlık Olgusu ve Yaratıcı Düşünme Süreçleri.....	25
Janusyan Düşünme Kuramının Deneysel Kanıtları.....	26
Yaratıcılık ve Eğitim.....	28
Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği.....	30
YÖNTEM.....	36
Araştırma Modeli.....	36
Çalışma Grubu.....	36
YAZID Ders Planlarının Geliştirilmesi.....	37
Uygulama.....	37
Veri Toplama Aracı.....	39
YAZID Memnuniyet Ölçeği	39
Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	
Ölçeğin Kapsam Geçerliği.....	40
Sosyal Geçerlik Nedir?.....	41
Ölçeğin Güvenirliği.....	42
Verilerin Toplanması.....	46
Verileri çözümleme yöntemi.....	47
BULGULAR VE YORUM.....	48
Betimsel Analizler.....	48
Ölçek Maddelerinin Puan Dağılımları.....	48
Araştırma Sorularının Test Edilmesi.....	51
Altıncı Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları.....	54
Yedinci Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları.....	60
Sekizinci Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları.....	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
Sonuçlar.....	74
Öneriler.....	79
EKLER.....	81
Resmi İzinler.....	82
Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği Ders Planları	84
Sınıflarda Yapılan Etkinliklerin Sonuç Tanımları.....	100
YAZID Öğrenci Memnuniyet Ölçeği	104
YAZID Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Alt Kazanım Tablosu.....	105
YAZID Memnuniyet Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu.....	106
Maddeler Arası Korelasyon ve Madde Toplam Korelasyon Tablosu.....	109
KAYNAKÇA.....	110

TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1 YAZID öğretmen tartışma formu.....</i>	.....
<i>Tablo 2 Katılımcıların Özellikleri.....</i>	.....
<i>Tablo 3 YAZID Tekniği ile YAZID Memnuniyet Ölçeği arasındaki ilişki matrisi.....</i>	.....
<i>Tablo 4 Ölçek Maddelerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Puanı.....</i>	.....
<i>Tablo 5 Ölçek Maddelerinin Uygulamasına Yönelik Betimsel Analiz.....</i>	.....
<i>Tablo 6 Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete İlişkin Memnuniyet Ölçeği Puanlarının İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....</i>	.....
<i>Tablo 7 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları .....</i>	.....
<i>Tablo 8 Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin İÖ Altıncı Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları.....</i>	.....
<i>Tablo 9 Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin İÖ Yedinci Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları.....</i>	.....
<i>Tablo 10 Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin İÖ Sekizinci Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları.....</i>	.....

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Sosyokültürel yaratıcılık modeli.....

Şekil 2 YAZID aşamalarının şematik görünümü.....

Şekil 3 Memnuniyet Ölçeğinde kullanılan derecelendirme sistemi.....

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yaratıcı Zıt Düşünme (YAZID) Tekniği'nin sosyal geçerliğinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde; araştırma problemi, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

PROBLEM

Düşünme becerilerini geliştirmek eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birisidir. İnsanın düşünme yeteneği geliştirilerek daha üretken, etkili sorun çözen ve toplumun gelişimine katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kuşkusuz, düşünme insanoğlunun en önemli insani özelliklerinden biridir.

Sosyal bilimlerde, düşünme bir beceri olarak ele alınmış ve düşünme becerilerine yönelik birçok tanım yapılmıştır. Örneğin; Sternberg ve Grigorenko (2000), düşünme becerilerini üç şekilde tanımlar: Analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme. Analitik düşünme bilgiye dayalı problem çözme ve karar vermeyi içerir. Yaratıcı düşünme problemlere sıra dışı çözümler üretmeyi gerektirir. Pratik düşünme ise üretilen görüşlerin günlük sorunların çözümüne aktarılmasını gerektirmektedir. Bunların yanı sıra uzmanlar ve araştırmacılar tarafından, eleştirel düşünme, eklettik düşünme, uzamsal düşünme, özenli düşünme, analogik düşünme gibi birçok farklı düşünme becerisi tanımlanmıştır. Düşünme becerisinin kendi içinde alt ve üst düzeyde birçok beceriyi kapsayan çok yönlü bir kavram olduğu söylenebilir.

Günümüzde çağdaş eğitim stratejileri de, düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin çalışmalar ışığında yeniden şekillenmiştir. 1980'li yıllardan itibaren eğitimciler ve akademisyenler, düşünme becerilerinin özel olarak düzenlenmiş programlarla geliştirilebileceği sonucuna varmışlar ve farklı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli teknikler ve programlar geliştirmişlerdir (Tok ve Sevinç, 2010). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı da, 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde başlı başına düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan düşünme eğitimi dersini seçmeli ders olarak müfredata eklemiştir.

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın vizyonu; düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak bireysel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektedir (Dombaycı, Ülger ve Gürbüz, 2011, s.4)

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID) ise, yaratıcı düşünme süreçleriyle ilgili kuramlardan Janusyan Düşünme Kuramını ve yaratıcı düşünme ile ilgili bilimsel araştırmaları temel alarak geliştirilmiş yeni bir düşünme tekniğidir. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin amacı, zıtlıkları kullanarak düşünmeyi ve kavram geliştirmeyi içeren Janusyan düşünme sürecinin kullanılmasıyla yaratıcılığın geliştirilmesidir. Tekniğin yapısı beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; yapılandırma, ayrıştırma, zıtlaştırma, birleştirme ve ayrıntılandırmadır (Sak, 2009). YAZID'ın beş aşaması Janusyan Düşünme Kuramının dört temel ilkesine dayanarak hazırlanmıştır.

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği, düşünme becerilerinden öncelikli olarak yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek için oluşturulmuş bir düşünce becerisi tekniğidir (Sak, 2009). Ayrıca; YAZID'ın kavram geliştirme ve analitik düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu gözlemlenmiştir (Şengil-Akar ve Akar, 2011).

Önceki yıllarda, YAZID'ın etkililiğine ilişkin birkaç deneysel çalışma yapılmış, (Sak ve Öz, 2010), (Şengil-Akar ve Akar, 2011) ancak henüz sosyal geçerliğine ilişkin bir araştırma yapılmamıştır. YAZID'ın öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine katkı sağlayacak bir teknik olarak uygulanmasının yanı sıra, tekniğin öğrenciler tarafından kabul görmesi de önemlidir. Öğrenciler uygulamanın bazı olumlu etkilerini bizzat hissetmeli ve buna inanmalıdır. Aksi halde uygulama sosyal geçerlik sorunu yaşayabilir. Bu durum da öğrencinin uygulamayı istememesi ve terk etmesi ile sonuçlanabilir. Programın amaçlarının öğrenci için önemlilik derecesi, kullanılan yöntemin öğrenci ve öğretilecek davranış açısından uygun olup olmadığı ve öğretim sona erdiğinde ulaşılan sonuçların öğrenci için yararlı ve memnun edici olup olmadığı sosyal geçerlik kavramının alanına girer.

Sosyal geçerlik araştırmacılarının öncülerinden Kazdin ve Wolf'a göre, sosyal geçerlik değerlendirmelerinin amacı doğrudan bir uygulamanın etkililiğini belirlemekten çok onun sürdürülebilirliği ile ilgilidir (1977, 1978, aktaran Schwartz ve Baer, 1991). Bu bağlamda sosyal geçerliği olmayan uygulamaların ne kadar etkili de olsalar sürekliliklerinin ve yaygın etkilerinin zamanla kaybolabileceği söylenebilir.

Schwartz ve Baer (1991)'e göre sosyal geçersizlik ise, sosyal geçerlik kavramının doğrudan simetrik zıttı değildir ve uygulama katılımcılarının olumlu değerlendirme yapmamları durumundan ibaret değildir. Bu bağlamda Baer (1987) sosyal geçersizliği, uygulanan bir programın genel kabul görmemesi durumu değil, katılımcıların bireysel olarak beğenmeme davranışı göstermesi olarak ifade etmiştir. Yani bir katılımcının olumlu değerlendirmede bulunması çoğunlukla program kaynaklı ise, olumsuz değerlendirme yapması çoğunlukla bireysel algı kaynaklıdır. Çünkü program uygulandığında katılımcı başka etkenden sağladığı yararı programdan bilmediği sürece yani uygulamada iç geçerlik güçlü olduğu sürece olumlu değerlendirmenin kaynağında uygulanan program olacaktır. Ancak olumsuz değerlendirme durumunun etken faktörleri oldukça çeşitlilik gösterebilir.

Olumsuz değerlendirme yapan katılımcılar homojen bir grup değil oldukça zengin çeşitlilik gösteren ve farklı tepki düzeyleri olan bir gruptur. Bireyin kültürü, programla ilgili ön kabulleri, uygulama sırasındaki fiziksel ve ruhsal durumu, medya ve toplumun programla ilgili bakış açısı vb. birçok içsel ve dışsal etken nedeniyle katılımcı uygulamayı beğenmemiş olabilir (Schwartz ve Baer, 1991). Ayrıca katılımcı bir eğitim uygulamasını birden fazla aldığında ise, her seferinde farklı yargı ve değerlendirmelerde bulunabilir.

Bu nedenle sosyal geçersizlik ya da sosyal geçerliğin düşük olmasındaki etken faktörleri belirlemek sosyal geçerliğin etken faktörlerini belirlemekten çok daha zordur ve bir uygulamanın sosyal geçerliğinin düşük olması bu uygulamanın etkili bir eğitim uygulaması olmadığı anlamına gelmemektedir.

Bu bağlamda bu araştırmada sosyal geçerliğin düşük çıkması durumu bize uygulanan teknikle ilgili katılımcı dönütlerine göre tekniği değerlendirme ve tekniği eleştiriler ışığında geliştirme olanağı verecektir. Ancak bu sonuç uygulanan tekniğin bilimsel etkililiğine ilişkin doğrudan olumsuz bir bulgu olmayacaktır. Bununla birlikte sosyal geçerliğin yüksek çıkması katılımcıların, uygulanan teknikten yarar sağladıklarına ve tekniği etkili bulduklarına inandıklarını belirtir ve sosyal geçerlik değerlendirmelerinin olumlu olması değerlendirilen program için bilimsel bir dayanak sağlar.

Bu çalışma kapsamında ise; YAZID'ın kullanımına ilişkin öğrenci memnuniyet algıları araştırılmış ve öğrenciler açısından önemini, kabul edilebilirliğini ve algılanan etkililiğini görmek amacıyla sosyal geçerliği incelenmeye çalışılmıştır. YAZID'ın sosyal geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular tekniğin geçerliğini ortaya koymakla kalmayacak aynı

zamanda tekniğin öğrenciler için daha da ilgi çekici hale getirilmesi için yol gösterici olabilecektir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak ta çalışma grubuna ait değişkenlerden sınıf düzeyi ve cinsiyetin ele alınmasına karar verilmiştir. Uygulanan tekniğin, soyut düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkili olması nedeniyle sınıf düzeylerine göre memnuniyet algısını düzeyinin incelenmesi uygun görülmüştür. Uygulamada çalışılan kavramlara yönelik duyarlılığın cinsiyete göre değişebilme olasılığı nedeniyle de cinsiyet değişkeni açısından da araştırma verileri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde sunulan düşünme eğitimi dersinde, Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği'nin kullanımına ilişkin öğrencilerin memnuniyet algıları araştırılarak tekniğin sosyal geçerliği incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği hakkındaki sosyal geçerliğine ilişkin genel durum nedir?
2. Öğrencilerin Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği hakkındaki memnuniyet algıları sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğine ilişkin uygulanan ölçeğin madde bazında ve toplam dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme süreçleri alanında yapılan bilimsel araştırmalar oldukça artmış, yeni kuramlar ve modeller ortaya çıkmıştır. Ancak ortaya çıkan bu kuramsal bilginin uygulamaya aktarılmasında sorunlar da yaşanmaktadır. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği de, Sak (2009) tarafından yaratıcılığa ilişkin güncel kuramlardan Janusyan Düşünme Kuramı temel alınarak geliştirilen ve kuramın uygulamaya aktarılmasını ve ders etkinliklerinde ilgili kuramın hedeflediği kazanımların öğrenciler tarafından edinimini amaçlayan yeni bir tekniktir.

Sosyal geçerlik, eğitim alanında yürütülen tüm uygulamalı araştırmalarda giderek önemi artan bir kavramdır. Günümüzde artık bir eğitim programının etkililiği için öğrenci merkezli olması ve bireye odaklanması en önemli ölçüt kabul edilmektedir. Bu nedenle her şeyden önce öğrenci ve öğrencilerin beklentileri, memnuniyetleri bir eğitim programında dikkate alınması gereken etmendir. Bu bağlamda YAZID'ın soysal geçerliğinin araştırılması da öncelikli olarak bilimsel dayanağının güçlenmesi ve tekniğin öğrenci dönütlerine göre geliştirilmesi için gerekmektedir.

Bu araştırmanın; YAZID'ın amaçları ile uygulayıcıların beklentileri arasındaki uyum düzeyinin belirlenmesi, öğrenci memnuniyet algıları ışığında tekniğin yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi ve tekniğin sürdürülebilirliği ve yaygın kullanılabilirliğine ilişkin bilimsel dayanaklar ortaya koyması beklenmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan yola çıkılmıştır:

- 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin YAZID'ı uygulamak için gerekli dil becerilerine sahip oldukları varsayılmıştır.
- Katılımcılar verilen ölçme aracını kendi düşüncelerini yansıtacak biçimde doldurmuşlardır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğrencilerin YAZID hakkındaki memnuniyetlerini ölçmektedir.
- Araştırmada kullanılan memnuniyet algısı ölçeğinin geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan kapsam geçerliği yöntemi geçerlik için yeterli ölçüt kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Araştırma; Eskişehir il sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç okulun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin memnuniyet algılarının ölçümü ile sınırlıdır.

- Araştırmanın YAZID’a ilişkin sosyal geçerlik ölçümü ölçme aracındaki maddeler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaratıcılık: Yeni, özgün ve yararı olan fikirler veya ürünler yaratabilme yeteneğidir (Kaufmann ve Baer, 2005).

Janusyan Düşünme Kuramı: İki ya da daha fazla karşıt ya da antitez kavramın, düşüncenin, görselin vb. eş zamanlı olarak doğru olabileceğini ifade eden yaratıcı düşünme sürecidir (Rothengerg,1978)

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID): YAZID, yaratıcı düşünme süreçleriyle ilgili kuramlardan Janusyan Düşünme Kuramını ve yaratıcı düşünme ile ilgili bilimsel araştırmaları temel alarak geliştirilmiş yeni bir düşünme tekniğidir (Sak, 2009).

Sosyal Geçerlik: Yapılan uygulamaların sosyal olarak kabul edilebilirliğinin, anlamlılığının birey ve toplum için öneminin değerlendirilmesidir (Vuran ve Sönmez, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde; YAZID tekniğinin kuramsal temelleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, yaratıcılık, yaratıcılık eğitimi ve yaratıcılığın geliştirilmesi, Janusyan Düşünme Süreci ve Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ilgili araştırmalar tartışılmıştır.

Yaratıcılık

İnsanlığın ilkel çağlardan günümüze kadar kültür ve medeniyet düzeyindeki olağanüstü gelişiminde yaratıcılık yeteneğinin ve yaratıcı düşüncelerin büyük bir etkisi vardır. Günümüz insanı, sürekli değişimin ve rekabetin egemen olduğu bir dünyada yaşamını sürdürmektedir. Böyle bir ortamda her bireyin, hem uzmanlık alanlarıyla ilgili özgün ürünler ortaya koyabilmesi, hem de karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları bulabilmesi açısından yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yaratıcılığın önemi; tüm bilim dallarından reklamcılığa, sanat alanlarından iş dünyasına kadar her alanda kendini göstermektedir. Bununla birlikte, Sak’a (2011) göre; “Yaratıcılık yalnızca bilimin, edebiyatın ya da sanatın gelişimi için gerekli değildir. Yaratıcılık, her bireyin her yaşta gerek duyduğu bir yetenektir. Medeniyeti ileriye taşıyan sıra dışı insanlar gibi sıradan insanlar da en azından yaşamlarının bir bölümünde yaratıcı olmak zorundadırlar. Keşifler, buluşlar ve diğer yenilikler sıra dışı insanlar tarafından yapılırken sıradan insanlar da günlük yaşamlarında karşılaşmış oldukları sorunlara yaratıcı çözümler üretmek zorundadırlar.”

Yaratıcılık denilince toplumda genellikle ‘yenilik’ ölçütünün karşılanması yeterli olduğu düşünülmektedir. Ancak mantıksal olarak incelediğimizde bu tanımın eksik olduğunu söyleyebiliriz. Eğer bu tanıma yaratıcılığın doğru tanımı olarak kabul edersek çocuk doğuran her anneyi de yaratıcı kabul etmek zorunda kalırız. Öyleyse yaratıcı düşünmeyi betimleyen öğelerin bazı sınırları olmalıdır. Buradan yola çıkarak yaratıcılığı, yeni ya da kısmen yeni ama en azından iki birey için değeri ve yararı olan fikir üretme ya da ürün geliştirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Yaratıcı yetenek ise yeni ya da kısmen yeni, değerli ve yararlı fikir üretme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Sak, 2007).

Günümüzde, özellikle psikoloji alanında yapılan çalışmalar yaratıcılık kavramının tanımlanması hakkında yeni değerlendirmeler ortaya koymuştur. Yaratıcılık kavramının etkilendiği ve etkilediği değişkenlerin çok fazla olması ve yaratıcılıkla ilgili süreçlerin karmaşık ve çok yönlü yapı içermeleri yaratıcılık hakkında çok farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle, yaratıcılık ile ilgili ortak bir tanım yoktur. Bu tanımlar, daha çok, tanımın yapıldığı alana ve odak noktasına göre de değişiklik göstermektedir. Bazı araştırmacılar yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, bazıları ortaya çıkan ürün bağlamında değerlendirmiş, kimisi de ölçüm ve bireylik üzerine odaklanmış bazı araştırmacılar ise yaratıcılığın öğelerine odaklanmıştır (Isaksen, 1987). Bu bağlamda yaratıcılıkla ilgili tanımlar bazı önemli araştırmacıların genel tanımları ile farklı bileşenlere odaklanan araştırmacıların tanımları olarak ele alınabilir.

Sternberg ve Lubart (1995) yaratıcılığı; “orijinal ve değerli düşünce ve ürünler içerir” şeklinde betimlemiştir. Wallach ve Kogan’a (1965) göre ise yaratıcılık, çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretimde özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmamadır. Taylor’a (1988) göre ise yaratıcılık, yeni ve geçerli görüşlerin yaratılmasıyla sonuçlanan düşünme sürecidir. Vernon (1989) ise yaratıcılığı; insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni görüşleri, görüşleri, buluşları üretme kapasitesi olarak ifade etmiştir. Bentley de (1966); yaratıcılığı bilginin alınması ve bilgiye yeni bir fikir oluşturana kadar şekil verilmesi ve bilginin yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. Ausubel’e (1964) göre de yaratıcılık, daha önce yapılmayanı yapmaktır ve çok az birey tarafından sahip olunan bir özelliktir.

Guilford (1959), yaratıcılığın öğeleri üzerine odaklanan ve yaratıcılığın boyutlarını ortaya koyan ilk araştırmacılardandır. Guilford (1959) yaratıcı düşüncenin boyutlarını; alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılık olarak belirtmiştir. Ayrıca yaratıcı bireyleri, fikir üreticileri, akıcılık, esneklik ve orijinallik gibi kavramları kapsayan çoğul düşünme yeteneğine sahip kimseler olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılığa ilişkin bilişsel süreçlere odaklanan araştırmacılar, yaratıcılığı ortaya çıkaran çeşitli alt bilişsel süreçler tanımlamışlardır. Örneğin, Guilford (1959) çoğul düşünmeyi, Sternberg ve Davidson (1995) pozitif düşünmeyi, Mednick (1962) çağrışımsal düşünmeyi, Rothenberg (1971, 1979) ise eş uzamsal ve Janusyan düşünmeyi tanımlamıştır.

Yaratıcılıkla ilgili çalışmaların öncülerinden Torrance (1967), yaratıcılığı ağırlıklı olarak süreç açısından ele almıştır ve yaratıcı yeteneğin tanımlanması ile ilgili geliştirdiği ölçek alana önemli katkılar sağlamıştır. Torrance Test of Creative Thinking adlı kitabında yaratıcılığı; “Sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra sonucu başkalarına iletme” olarak tanımlamıştır (Torrance,1974).

Torrance’a (1974) göre yaratıcılığın; akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Akıcılık; birey tarafından üretilen uygun tepki sayısı, esneklik; bilinen düşüncenin değişikliklere uğraması ile sonuçlanan tepkinin şeklini değiştirme yeteneğidir. Özgünlük; eşsiz, akıllı tepkiler yaratma yeteneğidir. Zenginleştirme ise düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılar ekleme yeteneğidir.

Sosyokültürel yaratıcılık modelini geliştiren Csikzentmihalyi ise yaratıcılığı; “Var olan bir etki alanını, disiplin alanını değiştiren ya da tamamen yerine yenisini ikame eden düşünceler, hareketler ve ürünler” şeklinde tanımlamıştır (1988, aktaran Starko 2004. s. 77). Csikzentmihalyi (1996, s.14) yaratıcılık sürecini bireyin etkileşim içinde olduğu çevresel etmenlerle birlikte değerlendirmektedir. Buna göre yaratıcılığın; “üreticiler ile seyirciler arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan sosyal yapılar ” olduğunu belirtmiştir.

Lowenfeld ise, yaratıcılığın tüm insanların doğuştan sahip olduğu bir içgüdü olduğunu savunmuştur (1953, aktaran Biber, 2006). Bu nedenle Lowenfeld gibi birçok araştırmacı yaratıcılığın, sadece zeki insanların ya da sanatla uğraşan bireylerin gösterebildiği bir yetenek değil, her insanda belli oranlarda bulunan bir özellik olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme becerisi, bireylerde eğitim yoluyla geliştirilebilir. Özellikle sanat, bilim, iş sektörü, mühendislik gibi birbiriyle ilişkisiz çok farklı alanlarda yaratıcılık eğitimi uygulanabilir (Biber, 2006).

Amabile (1983) odak noktası olarak ürünü ön plana çıkarmış, yaratıcılığı, kaliteli ürünler ya da uygun yargılayıcılar tarafından yaratıcı olarak kabul edilen ürünler üretme olarak tanımlamıştır.

Rogers ise, yaratıcılığın gözlemlenebilir bir ürününün olması gerektiğini öne sürmüştür ve yaratıcılığı, birey ile ürünü arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. Yaratıcılığa,

Einstein'ın görecelilik kuramını formüle etmesini, bir ev hanımının bir yemek için yeni bir sos tarifi kullanmasını, genç bir yazarın ilk romanını yazmasını örnek vermiştir ve bunların ne kadar yaratıcı olduğuna dair bir ölçüt olmadığını söylemiştir (1954, aktaran Sungur 1997).

Rogers yaratıcı süreci, bir taraftan bireyin dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı olarak tanımlarken; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Yaratıcılık tümüyle bireyin markasını, etiketini taşır. Bu, ne sadece bir materyal, ne de bireyin kendisidir. Bu ikisinin etkileşimidir (1972, aktaran, Sungur, 1997). Rogers'a göre yaratılmış olması için tüm ürünler yeni ve özgün yapılar olmalıdır. Bu yenilik özelliği sadece bireyin deneyim elemanları ile etkileşiminde, tek(unique) olma karakterinden gelir. Ona göre "iyi" ya da "kötü" yaratıcılık yoktur. Örneğin "bir insan acıyı azaltmak için, diğeri ise katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır". Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır (1972, aktaran Üstündağ, 2009, s.25).

Sonuç olarak; alanyazın incelendiğinde yaratıcılığa ilişkin araştırmaların, üç farklı yönde geliştiği söylenebilir:

Birincisi; yaratıcı bireyliği ya da bireyi tanımlama olarak ortaya çıkmakta ve ilk olarak Guilford (1959)'un bilişsel alandaki, Mac Kinnon (1962)'un bireylikle ilgili, Dunnette (1976), Gough (1976) ve Torrance'ın kavram ile ilgili araştırmaları yer almaktadır (1972, aktaran Doğan, 2007). İkincisi; örgütsel faktörlere ilişkin olarak gelişmiştir ki, bu araştırmalarda, "hangi faktörlerin yaratıcılığı artırdığı ya da ketlediği belirlenebilir mi?" sorusu üzerinde durulmuştur. Üçüncüsünde ise, özellikle son yıllarda yaratıcılık yeteneğinin eğitimi ve gelişimi üzerinde çalışmalar yoğunlaşmıştır ve "bireyler, içsel yaratıcılıklarını kullanabilmeleri için yetiştirilebilir mi? Onlar böylece daha yaratıcı yapılabilir mi?" soruları ile yola çıkılmıştır (Doğan, 2007). Bu bağlamda birçok yaratıcılık eğitimi modeli ve tekniği geliştirilmiş ve etkililiği araştırılmıştır. Sungur'a göre; (1997), Osborn(1963), Parnes(1969), Gordon (1956), Prince (1970), bu hareketin öncülerindendirler. Bu çalışmanın kapsam alanına giren boyut ise daha çok bireysel yaratıcılığın gelişimi ve zihinsel süreçleri ile ilgili olan üçüncü boyuttur.

Yaratıcı Düşünme Süreçlerine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Yaratıcılıkla ilgili kuramsal yaklaşımların psikoloji bilimindeki ekollere paralel olarak geliştiğini görmekteyiz. Bu durum, yaratıcılık yeteneğinin insan doğasındaki yerini ve önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Psikoanalitik yaklaşımla başlayan bu süreç günümüzde bilimsel bulgular ışığında yaratıcılığı tüm boyutları ile açıklamaya çalışan kuramsal modeller ile devam etmektedir. Bu bölümde günümüze kadar bilim insanları tarafından geliştirilen kuramlardan alanyazında ön plana çıkan bazılarına yer verilecektir.

Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın kurucusu aynı zamanda psikoloji biliminin de kurucusu kabul edilen Sigmund Freud'dur. Psikoanalitik kuram yaratıcılığı; insanın iç çatışmalarının onaylanabilecek kültürel davranışlara dönüşmesi olarak görmektedir ve yaratıcılıkta patolojinin rolü olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, yaratıcılık insanın olumsuz özelliklerinin bir ürünüdür. Bu yaklaşımda, insanın içsel çatışmalarını, toplumun kabul edebileceği ürünlere dönüştürecek mekanizmaların işe karıştığından söz edilmektedir (Ülgen, 1990). Ruhsal hastalıkların oluşmasını da aynı temele dayandıran Freud yaratıcılık ile ruhsal hastalıklar arasında bir bağ olduğu görüşündedir. Freud'a göre yaratıcı birey fazla gelen bilinçaltı enerjisine bir çıkış yolu bulmak için gerçek dünyadan ayrılarak kendine kurgusal bir dünya kurmaktadır (Kılıç, 2011).

Daha sonraki dönemde yaratıcılık üzerine psikoanalitik kuram açısından yaklaşan bilim adamları Freud'dan farklı olarak ego yapısının bütünleştirme işlevine önem vermişlerdir ve insanın, kendi davranışlarının nedenlerinin farkında olduğunu vurgulamışlardır. Böylece Rank ve Glover yaratım sürecinde bilinçaltı etkisi kadar, bilinçli gereksinimi vurgulamıştır (1932, 1950, aktaran Yavuzer, 1996)

Psikoanalitik kuramcılardan Kries ve Slochower ise yaratıcılık sürecinin iki aşamada ortaya çıktığı savını dile getirmişlerdir. Buna göre yaratıcılık iki aşamada incelenmelidir (1952, 1974, aktaran Adıgüzel, 1994). Bu aşamalar: yaratıcılığın esinlenme ve bilinçaltı ile ilgili (inspirational) aşaması ve simgeleştirme ve ayrıntılandırma (elaborational) aşamalarıdır. Kries, öncelikli olarak birinci aşama üzerine yoğunlaşmak gerektiğini belirtir. Bu aşamada egonun bilinç öncesi düşünme sürecinde baskınlığını geçici bir süre kaybettiği savını ortaya

koymuştur. Bu düşünceye göre bireyin mantıksal, matematiksel düşünce süreçlerinden sıyrılıp düşüncelerin önündeki engellerden kurtulması gereklidir. Bunu başarabilen bireyin yeni bağlantılar ve çözümler ürettiği görülecektir (1952, aktaran, Adıgüzel,1994). Jung’a göre ise yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltından gelmektedir. Yaratıcı süreç arkatiplerin (ırksal bilinçdışının yapısal öğeleri) bilinçaltında canlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (1962, aktaran Yavuzer, 1996)

Gestalt Kuramı

Gestalt Kuramı'nda, daha çok yaratıcılık yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramları kullanılmaktadır (Sungur, 1997). Bu kuramı benimseyenlere göre üretken düşünenler; olayın esasını araştıranlar, yapısal gerçeklere yönelen üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanan bireylerdir. Bu kuramda yaratıcılık bir durumun yeniden keşfedilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çözüm ve elde edilebilecek sonuçtan ziyade sorun evreleri üzerinde durulmaktadır (Doğan, 2007).

Gestalt kuramı'nın en önemli temsilcilerinden Max Wertheimer’e göre yaratıcı düşünce, sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bir sorunun yapısal yönleri ve gerekleri düşünürde stresler ve gerilimler yaratır.

Parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün parçaların toplamından daha fazla bir şey olmadığı görüşünü savunan Gestalt psikolojisine göre yaratıcılık, bir bütünde bir durumu yeniden keşfetmek, daha doğrusu çözülmesi gereken sorunların ya da oluşan zorlukların işlevi olarak belirli bir durumu, yeni bir bütünden yeniden keşfetmektir (Vexliard, 1966).

İnsancıl (Hümanist) Kuram

İnsancıl yaklaşım, insan yapısı konusunda yeni bilgileri, tasarımları birleştiren Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda yaratıcılık çağdaş bir bakış açısıyla ele alınmıştır. İnsanı merkeze alması nedeniyle özellikle yaratıcılık konusunda çeşitli yolları ve girişimleri de oluşturabilmiştir. İnsancıl yaklaşım insanın sahip olduğu birikime değer verir, bireyin bireysel yaşantısını istediği gibi yönetebileceği kanısını vurgular (San, 2007, s.21).

İnsancıl kurama göre yaratıcılık, insanın olumlu yanları ile ilgilidir. Bu kurama göre, insanlar yaratıcılık gücüyle doğarlar. Bu güçler her insanda zaman ve çabayla geliştirilebilir.

Bireyin kabul edilmesi ve onaylanması, yaratıcılığı olumlu olarak etkilerken, bireyin kabul edilmemesi yaratıcılığın gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir (Ülgen,1997).). İnsancıl düşünceyi savunanlar yaratıcı yetenekleri öz gerçekleştirimin gelişimiyle anlatmaya çalışırlar. Bireyin seçimleri insancıl düşüncede daha belirginlik ve kesinlik kazanmaktadır. Böylece, birey yapabildiklerinin farkına varmakta, yaşamını övmekte ve daha fazla mutluluğu hissetmektedir (San, 2007).

İnsancıl yaklaşım karşıt uçlarda oluşan davranışçılık ve psikoanalitik yaklaşımlardan ayrı ve güçlü bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, insan konusunda çeşitli sistem ve kaynaklardan esinlendiğinden, özellikle yaratıcılık konusunda, çeşitli yollarla girişimleri sağlayabilmektedir (Yavuzer, 1996)

Çağrışımsal Yaklaşım Kuramı

Bu kuram, birçok alanda karşılaştığımız çağrışım yoluyla yaratıcılığı açıklamaktadır. Yaklaşımın temelini oluşturan düşünürler, düşünceler arası çağrışımların çok ya da az, alışılmış ya da alışılmamış olmasının yaratıcılığı belirleyen etmenler olduğunu ileri sürmektedirler. Bu yaklaşımın temelleri İngiliz ampiristleri Hume ve J.S.Mill'e dek uzanmaktadır. Onlara göre düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini biçimlendirirler. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Fasko, 1999, s. 136). Ruhsal yaşamı da basit ögelere indirgeyerek açıklamaya çalışan çağrışımçı görüşe göre, yaratıcılık, zihindeki duyumsal, duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılardan oluşan görüşlerin, her yeni yaşantı karşısında örgütlenip düzenlenmesi sonucu oluşur. Zihinde, yeni görüşlerin oluşumunda önceden kazanılmış görüşlerin, çeşitli sınamayılmalardan sonra, bir düzen ya da çözüme kavuşturulması söz konusudur. Yani yaratıcı birey, sonradan, yeni sorunlar karşısında bulunduğu zaman, kullanmasını bildiği çok sayıda ideaları ve idea tertiplerini kazanan bireydir (Fasko, 1999).

Bu yaklaşımı benimseyen bilim insanlarından Sarnoff Mednick, uzak çağrışım testini geliştirmiş ve yaratıcılık kuramında uygulamaya koymuştur. Mednick'e göre yaratıcı süreç, özgül gerekleri karşılayan ya da belli bir yönde yararlı olan yeni kombinasyonlar içindeki birleşik elementlerin göreceli uzaklığının doğrudan bir işlevidir. O'na göre, bireyler yaratıcılıkta farklıdır ve kendisi de bu görüşe dayanarak farklı denenceler geliştirmiştir. Yaratıcılığın bir alandaki birleşik elemanların bilgisini gerektirdiğini, bir bireyin yaratıcılık düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre yaratıcı bireylerin çoğul

düşünceye daha fazla ulaşabilme olanakları vardır (Mednick, 1962). Çünkü çoğul düşünme alışılmıştan farklı düşünmeyi, ilgisiz bilgileri bir araya getirmeyi, yeni bağlantılar kurmayı gerektirir (Doğan, 2007).

Mednick, yaratıcı sorun çözme sürecini olumlu rastlantı (serendipity), benzerlik (similarity) ve aracılık (mediation) boyutları ile açıklamıştır. Bu boyutlar şöyle açıklanabilir (Mednick, 1962):

Olumlu rastlantı: İstenilen çağrışım elemanlarını uyarıcılar bir rastlantı sonucu yan yana düşürerek yaratıcı sonuç oluşur.

Benzerlik: Gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilirler. Sözcüklerin yapı ritimlerinde ya da konu edilen nesneleri gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilirler. Sözcüklerin yapı ritimlerinde ya da konu edilen nesneleri belirtmek için eş ses, uyak gibi yaratıcı özelliklerinden yararlanan yapıtlarda, bunlar kolayca izlenebilmektedir (Runco ve Pritzker; 1999).

Aracılık: Gerekli çağrışım elemanlarının, ortak öğelerin aracılığıyla akla gelmesi sağlanabilir. Örneğin, dil simgelerini de içeren çeşitli simgelerin kullanımlarının çok önemli olduğu matematik, kimya gibi alanlarda çağrışım öğelerini bir araya getirerek yeni fikre ulaşma yolu izlenebilir. Psikolojideki tepkisel ketlenmeyi ve beyin zarındaki doyumunu birbirine bağlama düşüncesi de, yorgunluk, bıkkınlık gibi ortak çağrılar aracılığıyla ortaya çıkabilir (Mednick, 1962).

Algısal Kuram

Algısal kuram, Schachtel tarafından geliştirilmiştir. Schachtel kuramla ilgili savını Metamorphosis adlı kitabında ortaya koymuştur. Schachtel'in kuramına göre kısaca yaratıcılık, insanı en çok güdüleyen, dış dünyayla ilişki kurma gereksinmesidir. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıktan doğar. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz (1959, aktaran Argun, 2004).

Bilişsel Yaklaşım Kuramı

Bilişsel Yaklaşım, Piaget'in bilişsel öğrenme kuramı bağlamındaki yaratıcı düşünme yaklaşımıdır ve yaratıcılığı bilişsel süreçler bağlamında açıklamaya çalışır. Bu kuramın savunucularına göre yaratıcılık, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünerek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlüktür (Demirci, 2000, s.5). Bilişsel kurama göre önemli olan bireylerin çevrelerindeki olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıklarıdır. Kişiliğin bilişsel kuramları, bireyin kendisi ve diğerlerine ilişkin bilgilerin, geniş ve karmaşık yapıların örgütlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesinin nasıl olduğunu tanımlayan bilişsel yapılar üzerine kurulmuştur.

Feldman ise, yaratıcılığı Piaget'nin aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak tanımlar. Feldman, Piaget'nin zihinsel gelişmeleri ile yaratıcı başarmayı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik olduğunu savunmuştur (Sungur, 1997 s. 41). Bu çalışmanın dayandığı kuramsal temellerin de daha çok bilişsel yaklaşıma yakın olduğu söylenebilir.

Yaratıcılığa İlişkin Çok Bileşenli ve Sistemsel Yaklaşımlar

Yaratıcılıkla ilgili araştırmalar geliştikçe yaratıcılığı daha kapsamlı açıklayan ve geçmiş kuramların açıkladıkları farklı yönleri daha bütüncül ve sistemli olarak ele alan modeller ortaya atılmıştır. Hatta son yıllarda farklı modellerde öne çıkan yaratıcılıktaki etken bileşenlerin tamamını kapsamaya ve birbirleriyle etkileşimini ortaya koymaya çalışan modeller ortaya atılmıştır (Greene (2004)'in altmış modeli birleştiren dördü çember modeli gibi).

Zihinsel Yapı Modeli

Yaratıcılığın temelindeki bilişsel süreçlerle en kapsamlı ve kabul görmüş çalışmalardan birisi zihinsel yapı modelidir. Bu yaklaşımın temsilcisi ve yaratıcılıkla ilgili bilimsel araştırmaların öncüsü J.P. Guilford (1959, 1986, 1988) yaptığı faktör analizi çalışmaları sonucunda zekâyı oluşturan 180 farklı işlevi saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek “insan zekâsının yapısı” modelini ortaya koymuştur. Böylece yaratıcılığı ortaya çıkaran zihinsel süreçler de bu yapının içinde modellenmiştir. Guilford, zekânın üç boyutunu işlemler, ürünler ve içerik olarak belirlemiştir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel

etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup, bu işlemler bellek, bilişsellik, çoğul (divergent) düşünme, tekil (convergent) düşünme ve değerlendirme süreçleridir. İçerik boyutunda zihinsel işlemlerin ne tür materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Ürünler boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusudur (1959, aktaran, Starko, 2004, s. 60)

Zekânın işlemler boyutunda ise çoğul ve tekil düşünme adı verilen iki farklı düşünme biçimi vardır. Tekil düşünme biçimi de etkili olmakla birlikte, yaratıcılık ağırlıklı olarak çoğul düşünme üzerine temellenmiştir.

Tekil düşünme (convergent thinking) bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varmaktadır. Zekâ testleri çoğunlukla bu tür düşünme biçimine dayanarak yapılandırılmıştır. Tekil düşünme güvenli, yöntemli, tutucu bir düşünme biçimidir (Runco, 2007, s. 9). Çoğul düşünme ise, bilineni, öğrenilmiş olanı eleştirme, gerekirse düzeltme, belirli olmayan alanlarda dolaşma eğilimi gösterir. Bilinmezler ve tehlikeler onun en büyük ilgi kaynağıdır. Burada çok sayıda farklı çözümler söz konusu olabilir ve her bir çözüm doğru ve geçerli sayılabilir (Runco, 2007, s. 10).

Tekil düşünme biçiminde doğru olan cevap aranır. Çoğul düşünme biçiminde ise dört farklı özellikten söz edilir. Bunlar akıcılık(fluency), esneklik(flexibility), orijinallik (originality) ve detaylandırma (elaboration) özellikleri olup, şu şekilde tanımlanmaktadır (Runco, 2007, s.10):

Akıcılık: Çok sayıda fikir üretebilme yeteneğidir. Nitelikten çok nicelik önemlidir.

Esneklik: Aynı uyararla ilgili olarak birçok farklı kategori içine toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir. Bireyin olaylara ve çevresine kolayca uyum sağlayabilmesinde, çok yönlü düşünüp, düşüncelerini değiştirebilmesinde izlenir. Kazayla kâğıda damlayan boyayı resmin bir parçasıymış gibi kullanmak, yeni anlatımlara yönelmek, bir pamuk parçasını bir gün bulut, başka bir gün ise saç olarak kullanmak esneklik özelliğine örnek olarak verilebilmektedir.

Orijinallik: Bilinenin, öğrenilmiş ve kuramsallaşmış olanın dışında çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir.

Detaylandırma: Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir.

Zihinsel Yapı Modeli, yaratıcı potansiyelin ölçülmesi açısından değerlendirildiğinde çoğul düşünme çıktılarının ölçülmesi ön plana çıkmaktadır. Çoğul düşünme çıktıları ise ancak akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları açısından değerlendirme yapan psikometrik bir ölçekle değerlendirilebilir. Yaratıcılığın psikometrik olarak ölçülmesi yaklaşımına göre akıcılık verilen bir problem için üretilen doğru yanıtların sayısı olarak değerlendirilirken, esneklik çözüm üretilen farklı kategorilerin sayısını belirtmektedir. Orijinallik ise üretilen görüşlerin yenilik düzeyiyle ilişkilidir (Lubart ve Guignard, 2004).

Zihinsel Yapı Modelinin yaratıcılık çalışmalarına hız kazandırdığı söylenilebilir. Bunun en önemli nedeni alana kazandırılan çoğul düşünme ve üretim kavramlarının ölçülmesine yönelik süreçlerin geliştirilmesinde sağladığı katkılardır. Günümüzde yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan tekniklerin birçoğunda çoğul düşünme testleri kullanılmaktadır. Bunlardan en çok tanınanı ise Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'dir (Lubart ve Guignard, 2004).

4P Modeli ve Yaratıcılığın Boyutları

Rhodes; yaratıcılığın boyutlarını, yaratıcılıkla ilgili araştırmacıların inceledikleri alanlara göre dört boyutta sınıflandırmıştır. 4P kuramı, yaratıcılığın boyutlarını; "birey", "çevre", "süreç" ve "ürün" boyutları olarak tanımlayarak yaratıcılığın kapsam alanını net bir çerçeveye oturtmuştur (1961, aktaran Richards, 1999, s.33). İngilizce'de her bir boyutun baş harflerinin "P" harfiyle başlaması nedeniyle model "4P" (person, product, press, process) modeli olarak adlandırılmaktadır. 4P kuramının yaratıcılıkla ilgili çözümleme yapmak ve araştırma alanını belirlemek için kolaylık sağladığı söylenebilir.

Birey (Person)

Yaratıcı ürün eylemini gerçekleştiren bireydir. Modelin birey boyutu, yaratıcı bireynin bireysel özelliklerini içermektedir. Yaratıcılığı, birey açısından değerlendirdiğimiz zaman, araştırmacılar genelde yaratıcılığı ortaya çıkaran bireysel karakter özellikleri ve yaratıcılık ile bireylik arasındaki etkileşim üzerinde durdukları söylenebilir. Richards (1999), araştırmalarda, bireyin tutumu, motivasyonu, duyguları, değer yargıları, inançları ve dışadönüklük, psikotiklik, nevroitiklik, açıklık, sorumluluk gibi bireylik özellikleri ile birçok

bireysel özelliğin yaratıcılık yeteneğiyle arasında anlamlı ilişki bulunduğunu vurgulamıştır. Barron ve Harrington yaptıkları çalışmada yaratıcı bireylerin özelliklerini; deneyimlerinin estetik düzeyine önem veren, karmaşıklığa ilgi duyan, yüksek enerjili, bağımsız yargıda bulunan, özerk, sezgileri güçlü, kendine güvenen ve yaratıcılığa sahip bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Bunun yanı sıra, yaratıcı bireylerin bilimsel ya da sanatsal alanlarda farklılaşmakla birlikte içsel yaratıcılık motivasyonlarının da yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar (1981, aktaran Runco, 2007).

Ürün (Product)

Yaratma eyleminin sonuçları ya da çıktıları yaratıcı bir ürün olarak ortaya çıkmalıdır. Bu ürün somut ya da soyut bir değer olabilir. Ürünlerin yaratıcı kabul edilebilmeleri için bazı özellikleri taşımaları gerekmektedir. Bu özellikler arasında özgünlük veya yenilik ve değer olmazsa olmaz özelliklerdendir (Richards, 1999, s. 34).

Amabile, Rogers, Gardner gibi birçok araştırmacının yaratıcılık araştırmalarında ürünü ön plana çıkardıklarını görmekteyiz (1983, 1954, 2002, aktaran, Treffinger, Young, Selby ve Shepardson 2002). Rhodes (1987)'da yaratıcı eylemin ikna edici bir değerlendirmesinin yapılabilmesi için ürün boyutunun zorunluluğunu savunmuştur. Bu ürünler; resim, heykel, mimari, tiyatro, şiir, roman, müzik parçaları, matematiksel formüller, fizik yasaları, sanatsal performanslar, mutfak becerileri, yeni fikirler veya kavramlar gibi birçok alanda olabilir.

Çevre (Press)

Yaratıcı düşünceler yalın bir içsel süreçte değil çevre ile etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır (Williams ve Young, 1999). Bireyin yaratma eylemini gerçekleştirdiği toplum veya disiplin ve bu disiplini oluşturan bilimsel veya sosyal çevre, bireyin içinde bulunduğu çevrenin değer yargıları, baskı düzeyi vb. yaratıcı eylemi, yaratıcı bireyi ve ürünü çeşitli düzeylerde olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu anlamda yaratıcılığın ortaya çıkışında toplumların, toplulukların, kültürlerin ve zamanın etkisi büyük olabilmektedir (Rhodes, 1987). Feldman ve Goldsmith ise, yaratıcı dâhilerin başarılarının, sosyal çevrelerindeki duyarlılık alanı ile bireysel ilgi alanı eğilimlerinin tesadüfi buluşması sonucu ortaya çıkmakta olduğunu savunmuştur (1986, aktaran, Kao, 2006).

Csikszentmihalyi (1996, s. 14) ise, yaratıcılık fenomeninin “psikolojik bir olgu olmakla birlikte aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgu” olarak ta değerlendirilmesini

önermiştir ve bu bağlamda sosyokültürel yaratıcılık modelini geliştirmiştir. Csikszentmihalyi'nin başlı başına sosyal çevreyi en önemli yaratıcı süreç etkeni olarak gördüğü bu modele daha sonra değinilecektir.

Süreç (Process)

Bu boyut yaratıcı bireynin; düşünme, hissetme, deneyimleme, kendini motive etme ve yönlendirme, özgün ve değerli çıktılarının üretilmesine ilişkin davranışlarını içermektedir (Richards, 1999, s. 40). Yaratıcılığa ilişkin model ve kuramların büyük çoğunluğu da yaratıcılığı süreç açısından ele almaktadır ve yaratıcılığı ortaya çıkaran süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Runco, (2007, s. 4) ise, bu süreçleri iki boyutta ele almış ve yapılan araştırmaları sınıflandırmıştır. Bunlar içsel (intrapersonal) ve örgütsel (interpersonal) yaratıcılık süreçleridir. İçsel yaratıcılık süreçleri, yaratıcılığın bireyin iç dünyasında özellikle bilişsel düşün yolculuğunda ortaya çıkışını araştırmaktadır. Tüm yaratıcı düşünme kuramları ve yaratıcılığın zekâ, inanç, bireylik gibi değişkenlerle ilişkisi bu bağlamda değerlendirilebilir. Örgütsel yaratıcılık süreçleri ise, bireyler arası etkileşim, grupsal dinamikler ve örgütsel tekniklerle yaratıcılığın ortaya çıkış sürecini incelemektedir.

Süreçlerle ilgili birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Örneğin; yaratıcılık süreçlerini açıklayan en bilinen kuramlardan birisi ilk araştırmacılardan Wallas'a aittir (1926, aktaran Sungur, 1997) Wallas yaptığı düşünme süreçleri analizlerinin sonucunda yaratıcılık sürecini dört aşamada tanımlamıştır. Bunlar hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlama evresi ve doğrulama (değerlendirme) evresidir.

Hazırlık evresi: Bu evre problemlere karşı bilinçli, mantıklı ve sistematik biçimde yaklaşma işlemlerini kapsar. Bu aşamada yaratıcı birey, bilgi edinir, problem hakkında fikirler üretir ve iyi fikirler yakalar. Hazırlık aşamasında birey, problem hakkındaki görüşleri canlandırarak hipotezler ve teoremler arasındaki ilişkileri inceler. Böylece problemi ortaya koyar ve detaylı bir şekilde tanımlar. Yani hazırlık aşamasında sorun açıklanır, tanımlanır, gerekli veriler toplanır ve mevcut materyal gözden geçirilir. Ayrıca, bu aşamada birey çözüm için gerekenleri, sorunun değişik boyutlarını ve daha önceki çözüm önerilerini inceler (1926, aktaran Sungur, 1997, s.127).

Kuluçka evresi: Hazırlık aşamasından sonra bireyin kendini rahatlatmaya bırakarak problemin çözümünü bilinçaltında gerçekleştirdiği dönemdir. Kuluçka evresinde birey, sorun

hakkında bilinçli düşünmez. Bu sırada birey diğer etkinliklere dalarken, zihnen problemi düşünmeye devam eder. Bu evrede birey, değişik düşünce ve görüşleri birleştirmiş, problemi tanımlamış ve çözümler üretmeye başlamıştır ancak problemi çözmek için bilinçli olarak hiçbir şey yapmaz. Bu süreç çok kısa bir sürede tamamlanabileceği gibi çok uzun bir zaman da alabilir (Sungur, 1997, s. 128).

Aydınlanma evresi: Probleme ilişkin çözümlerin bireyin zihninde canlandığı ve netleştiği dönemdir. Bu aşamada fikirler, duygular, düşünceler birdenbire birbirine uyar ve çözüm açık seçik olarak ortaya çıkar. Çözüm için gerekli olan düşünce aniden ortaya çıkar.

Doğrulama evresinde (değerlendirme evresi): Bu evrede ise bilinçli ve mantıksal düşünme hâkimdir. Bu evrede problemin çözümü uygunluk, pratiklik, geçerlilik bakımından kontrol edilir, çözümler sınanır eksiklik ve aksaklıklar giderilir (Demirel, 2007).

Sosyokültürel Yaratıcılık Modeli (The Systems Model)

Csikszentmihalyi (1996) tarafından geliştirilen sosyokültürel yaratıcılık modelinde bireyin yaratıcılığının aynı zamanda uğraş verdiği alan ve o alanın sosyal ve kültürel yargılarından da etkilendiği vurgulanmıştır.

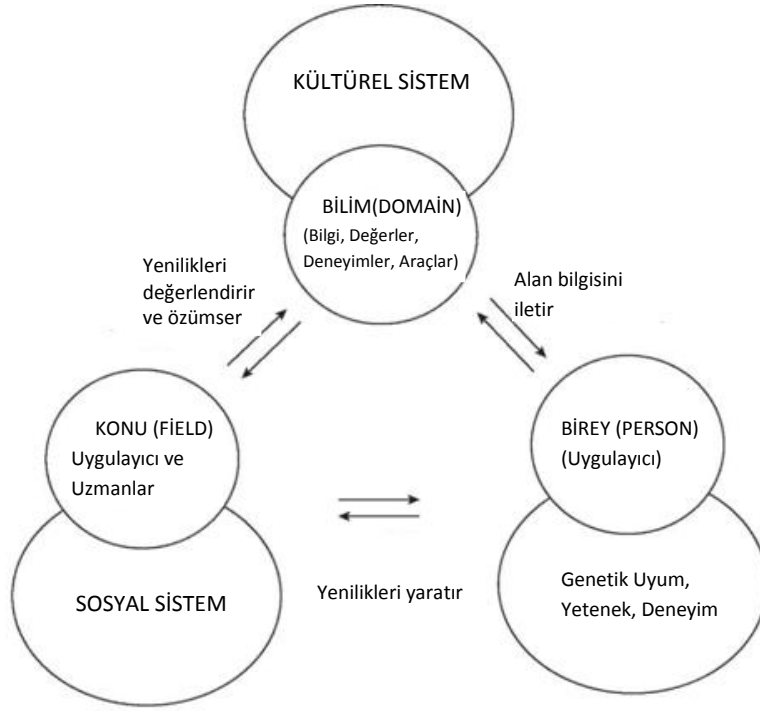
Csikszentmihalyi'ye göre yaratıcılık alan bilgisi ile ilişkili ve alana özgüdür ve alandaki sosyal çevrenin yargılarından doğrudan etkilenir. Örneğin bir ürünün yeni, kullanılabilir veya değerli olduğuna alan uzmanları karar verirler. Bu kararlar yeni bir fikrin dolaşımını ve kabulünü etkiler. Eğer uzmanlar yeni fikri reddederlerse fikir kullanım alanı bulamaz, etki yaratamaz ve yeni düşüncenin yaratıcı ürüne dönüşmesi gerçekleşmez (1996, aktaran, Sawyer, 2006).

Yukarıdaki düşüncelerine paralel olarak Csikszentmihalyi yaratıcılık konusunda; birey, bilim alanı ve konu alanı başlıklarını içeren Sosyokültürel Yaratıcılık Modelini (The Sociocultural Model of Creativity) ortaya atmıştır. Model, Şekil 1'de özetlenmektedir.

Csikszentmihalyi (1996) sosyal bağlamın, yaratıcılığın ve yeniliğin ortaya çıkmasında büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna göre, bireyin bulunduğu zaman ve sosyal çevrede rağbet gören ve değer verilen alan ne ise yaratıcı yetenekler de o alanda ortaya çıkar. Örneğin; 14.yüzyıl Floransa'sında resim sanatına olan ilgi, 1960 ve 70'lerde Kuzey

Kaliforniya’da bilgisayar teknolojisine olan ilgi ve 20. Yüzyıl Japonya’ında endüstriye olan ilgi alan yeteneği, bilgisi ve deneyimi ile birleşerek alana özgü birçok yaratıcı düşünce ve ürünü ortaya çıkarmıştır.

Şekil 1. Sosyokültürel yaratıcılık modeli (Sawyer, 2006, s. 122)



Model, alandaki diğer birçok araştırmacı tarafından da kabul görmüştür. Modelin kapsamında en fazla dikkat çeken kısım, Csikszentmihalyi (1996)’nin ortaya atmış olduğu sorudur. O’na göre “yaratıcılığın ne ya da nasıl olduğu” sorusu değil “yaratıcılığın nerede olduğu” sorusu yanıtlanmaya çalışılmalıdır. Csikszentmihalyi (1996) yaratıcılığı; bir alandaki kültürel sistemin dönüşümü (kimya, endüstri, şiir vb.) ve kültür içinde yenilikçi düşünce ve akımların kurumsallaşması olarak tanımlamıştır.

Csikszentmihalyi’ye göre, yaratıcılık bireylerin ya da ürünlerin özelliği değil bireylerin, ürünlerin ve çevrenin etkileşimidir. Bireyler içinde yaşadıkları kültürden aldıkları bilgiyle bir varyasyon oluşturmaktadırlar. Bu varyasyon bilişsel esneklik, motivasyon ya da sıra dışı ve ilham verici yaşam deneyiminden kaynaklanabilmektedir. Bu anlamda, yeniliklerin işleyişini yalnızca birey boyutuyla ele almak resmin sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Bireyler bir fanus içinde yaratıcı olamamakta, bir alan içinde yaratmaktadır. Örneğin, bir oyun yazarı, bir sembol sistemi ve kültür geleneği içinde yaratıcılığını ortaya

koyabilir. Teatral yapı ve sahne yazımına ilişkin bilgiden yoksun olarak yaratıcı bir oyun yazarı olmak olanağı yoktur (1988, aktaran Starko, 2004, s. 77-78).

Bileşensel Yaratıcılık Modeli (Componental Model of Creativity)

Bileşensel Yaratıcılık Modeli, Amabile tarafından 1983 yılında geliştirilmiş 1996 yılında ise yeni araştırmalar ışığında revize edilmiştir. Amabile; modelinde, yaratıcılığa ilişkin psikoloji temelli araştırmaları ile yönetim-organizasyon araştırmalarını bütüncül bir şekilde birleştirmeye çalışmıştır. Bu şekilde model; yaratıcılığa ilişkin süreçleri ve süreç ve ürünler için etken olan tüm faktörleri açıklamaya çalışmaktadır (Amabile, 1983). Model; bireyin ortaya çıkardığı yaratıcı ürünün gerçekleşmesindeki birey ya da çevresinden kaynaklı etkenleri başlı başına ayrılmış üç bileşen alanıyla açıklamaya çalışmaktadır ve bu bileşenler Model'in üç boyutunu oluşturmaktadır. Bu bileşenler; alana özgü beceriler, yaratıcılığa özgü beceriler ve motivasyondur.

Amabile, (2012) son kitabında E-Ink(e-mürekkep) teknolojisinin yaratılmasını bileşensel yaratıcılık modeli için örnek durum olarak incelemiştir. MIT Medya laboratuvarı araştırmacılarından Jacobson bir gün sahilde okuma materyallerinin deforme olması sonucu acaba elektronik okuma materyali oluşturabilir mi diye düşünmeye başlamıştır.

Buradan yola çıkarak, MIT Medya laboratuvarının mikro kapsül oluşturmakla ilgili içsel alan bilgisini aynı üniversitedeki mürekkep teknolojileriyle ilgili diğer bir araştırma grubunun dışsal bilgileriyle bütünleştirerek yeni bir teknoloji üretmek için grup motivasyonu ile çalışarak E-Ink teknolojisini yaratmışlardır.

Janusyan Düşünme Kuramı

Yale Üniversitesinde psikiyatr olan Albert Rothenberg (1971), post modern fizikteki görüşleri de kapsayan yaratıcı süreçlere ilişkin yeni bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram Rothenberg'in uzun yıllar süren psikoterapi ve yazın bilim araştırmalarına dayanmaktadır. Kuramında yaratıcılığın fenomenolojik bir karakter olduğunu vurgulayan Rothenberg yaratıcılığı: “ Doğru konum, yetenek ve koşulların bir araya gelerek yeni ve değerli olan

dördüncü bileşen ya da olguyu ortaya çıkarmalarıdır” şeklinde tanımlar (Rothenberg, 1971, s. 19).

Rothenberg (1990)’e göre yaratıcı düşünme süreci, kendi tanımladığı iki bilişsel süreç bağlamında temellenmektedir. Bunlar; Janusyan düşünme ve eş uzamsal düşünme süreçleridir. Her iki düşünme sürecinin özelliği de, olasılıkların eş zamanlı olarak karşılıklı bir olguyu ya da süreci tanımlamalarına dayanmaktadır. Eş uzamsal düşünme, iki ya da daha fazla olgunun aynı uzay düzleminde bileşensel olarak eş zamanlı bir kavramı oluşturmalarıdır. Janusyan düşünme ise; aynı anda iki veya daha fazla karşıt kavramların, görüşleri veya görüntüleri etkin olarak beraber gören ve algılayan bilişsel bir süreçtir (Rothenberg, 1990, s. 16). Janusyan düşünmede zıtlar bir kavram ya da olguyu açıklarken eşit oranda doğrudurlar ve eş zamanlıdırlar. Bir anlamda paradoksal bir durum söz konusudur.

Janusyan deyişi, Roma’nın ilkler tanrısı olan ve iki yüzü ile aynı anda hem sağa hem sola, yani zıt yönlerde emir veren Janus’dan gelmektedir. Rothenberg (1971) başlangıçta “karşıt düşünce” (oppositional thinking) deyişini kullanmışsa da sonradan, hem karşıtlığı hem de bir metafor olarak düşünce sürecini birlikte betimlemesinden dolayı “Janusyan Düşünme” ifadesini tercih etmiştir. Bu yaratıcı düşünce modelinde, ‘eş-zamanlılık’ (simultaneously) önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır.

Janusyan düşünme sürecinde, zıt kavramlar, fikirler ve görseller art arda değil de karşı karşıya getirilir. Janusyan düşünme; zıtların veya farklılıkların uzlaşması ya da sentezi değildir. Çünkü zıtların orijinal görüşleri, davranışları ve fonksiyonları aynen devam eder, bozulmaz ve kaybolmaz. Orijinallik süregelen olmakla birlikte birleştirme söz konusudur. Birleştirme süreci esnasında veya sonrasında, tüm karşıt ve çelişkili önermeler aynı yapı içerisinde aynı anda doğru ve geçerli olur. Bundan dolayı, eş zamanlılık, Janusyan düşüncenin sadece zıtlıkları aynı anda karşı karşıya getirmesini değil, birbirine zıt bileşenleri bir arada tutmadaki özelliğine de vurgu yapmaktadır (Rothenberg, 1971).

Janusyan düşünme, klasik ve olağan mantığın ve gerçekliğin ötesindedir. Genelde, Janusyan düşünme, yaratıcı düşünme sürecinin başlangıcında yer alır ve zıtların birlikteliği, sürecin sonunda ortaya çıkar. Bazen, zıt faktörlerin meydana getirdiği açıklık ve gerginlik son ana kadar ayrıışmadan ve çözümlenmeden öylece kalır ve zıtlıkların birlikteliği en sonda kendini ortaya koyar (Rothenberg, 1990).

Janusyan Düşünmenin Geçmişten Günümüze Örnekleri

Janusyan düşünme süreci birçok alanda yaygın olmasına ve insanlığın düşün tarihinde eski zamanlardan beri görülmesine rağmen, insanlar bu durumun pek farkında olmamışlardır. İnsanlar; şiir, oyun, roman ve müzik parçası yazarken; resim, heykel ve mimari tasarlarırken veya felsefe yaparken Janusyan düşünmeyi farkında olmadan kullanmış olabilirler. Janusyan düşünme önemli bilimsel buluş ve keşiflerin ortaya çıkmasına öncülük eden birçok bilimsel kuramın temelinde de kendini gösterir (Rothenberg, 1990, s. 140). Bu nedenle Janusyan düşünmeyi bilim, yazın, din, felsefe, sanat, mimari, ekonomi gibi birçok alandaki kuram ve ürünlerde görebiliriz.

Öncelikle, felsefe ve dinler tarihinde soyut kavramlara ilişkin yorumlarda Janusyan düşünme sürecine sık sık rastlanmaktadır. Örneğin, Janusyan düşünme mitolojik Çin felsefesindeki Yin ve Yan (zıtların bir arada bütünü ya da güzeli oluşturması) anlayışıyla güçlü bir benzerlik göstermektedir. Yine Budizm ve Taoizm de görülen nirvana ve samsara, Hint felsefesindeki, iyilik(ormuzd) ve kötülük(ahriman) için ikiz tanrı anlayışı Janusyan düşünme örnekleridir (Rothenberg, 1990, s.140). İslam tasavvufunda ise Mevlana'nın gerçeklik algısı tam bir Janusyan düşünme örneğidir. Mevlana şiirinde gerçek ile yalan (hak ile batıl) arasındaki yolun hem uzun hem kısa ve gerçek ile yalan arasındaki perdenin hem kalın hem ince olduğunu belirtmekte ve gerçeklikle ilgili felsefesini bu zıtlıklar üzerine kurmaktadır (Gölpınarlı, 1999). İslam felsefesindeki tanrı algısının anlatımı da yine Janusyan düşünme sürecini içerir. Buna göre tanrı hem insana şah damarından daha yakındır, hem de insanla tanrı arasında yetmiş bin perde vardır ve tanrı hem her yerde bizzat vardır hem de hiçbir yerde değildir (Topaloğlu, 1995).

Janusyan düşünme süreci birçok klasik dönem sanat eserinde de gözlemlenmektedir. Ünlü Mona Lisa yapıtının gizemli gülümsemesi de hem iyiyi hem de kötüyü, aynı zamanda sempatiklik ve merhametsizliği yansıtır (Rothenberg, 1990, s. 144). Yine önde gelen sürrealistlerden Salvador Dali, ünlü şaheseri “Nature Morte Vivante”de hem hareketliliği hem de durağanlığı betimlemiştir (Rothenberg, 1990, s. 146). Chagall'ın “Bouquet of the lovers” eseri cisimleri gerçek yaşamdakinin tam zıttı şeklinde eşleştirmesi, Molinier'in ünlü “cennet çiçekleri” eserinde kadın bedeninin zıt yönlerini aynı anda resmetmesi, Vecellio'nun “Sacred and Profane Love” tablosunda karanlık ve aydınlığı iç içe, simetrik ve eş zamanlı kullanması yine Janusyan düşünme süreci içerir. Picasso'nun ünlü “Guernica” tablosundaki

zıt perspektiflerin eş zamanlılığı ve Mozart'ın özellikle G minör senfonisindeki zıt tonlu notaların eş zamanlı harmonisi Janusyan düşünme süreci örnekleridir.

Ünlü mimarlardan Frank Lloyd Wright, kendi organik mimarisini, “affirmative negation” olarak tarif eder. Bu terimin Türkçe karşılığı, ‘olumlu olumsuzluk’ ya da ‘kabul edici reddediş’ deyişi olabilir. Bu deyişle kendisi; mimaride üç boyutluluğu hem reddetmiş hem de aynı zamanda kabul etmiş ve onaylamıştır (Rothenberg, 1990, s. 155). Arnold Schoenberg’te; mimaride kullanılan “12 tonaj” ölçeğini, ‘ahenk’ ve ‘uyumsuzluğun’ eşit olduğu düşüncesi üzerine bina etmiştir (Rothenberg, 1990, s.156).

Crick ve Watson’ın DNA’nın ikili sarmal modeli, özdeş ve aynı zamanda uzay yönelimi olarak zıt moleküller zincirini içerir. Einstein’ın genel görelilik kuramı, bir cismin aynı anda hem durgun hem de hareketli olabileceği fikrini barındırır (Rothenberg, 1987). Bu örneklerle ek olarak, Blasko ve Mokwa (1986) Janusyan yaklaşımının reklamcılık ve tanıtım alanındaki Janusyan düşünme sürecinin kullanımını araştırmış ve bu alanda da yaratıcı ürünler için yaygın olarak kullanılabileceğine işaret etmişler. Öne sürdükleri sloganlar arasında birkaç örnek: “Lekeye karşı zorlu. Kumaşa karşı nazik” (Whirlpool Washers çamaşır makinesi markası). “Bahse girerim, evet’e hayır diyemezsin” (Dannon yoğurt), “Seytani (evily) nefis tat, 90 aziz gibi (saintly) kalori (Baskin Robbins dondurmaları).

Janusyan Düşünme ve Bilimsel Yaratıcılık

Yaratıcılığa ilişkin psikolojik düşünme süreçlerine ilişkin çalışırken Janusyan Düşünme Kuramını ortaya atan ve retrospektif olarak kuramla ilişkili örnekleri inceleyen Rothenberg, Janusyan düşünmenin bilimle ilişkisi ve bilimsel yaratıcılığın gelişiminde Janusyan düşünme sürecinin kullanımıyla ilgili çalışmalar da yapmıştır (Rothenberg, 1996).

Bu bağlamda Rothenberg (1987, 1995), Kekule’nin benzen modelini ve Bohr’un atom modelini Janusyan düşünme süreci açısından incelemiştir (Rothenberg, 1987, 1995). Ayrıca başka birçok bilimsel buluşta kullanılan Janusyan düşünme süreçlerini de örnek olarak vermektedir. Örneğin; Kekule’ nin benzen molekülleriyle ilgili kuramını araştıran Rothenberg (1995) benzen molekülünün yapısını keşfeden Kekule’nin bu buluşunu anlamlandırmak için kendi kuyruğunu ısırarak yılan imajını kullanmasını Janusyan analogi eşleştirmesine örnek olarak göstermektedir. Buna göre kendi kuyruğunu ısırarak yılan organize edilmiş bilişsel bir imge olarak değerlendirilmelidir. Çünkü Kekule’ nin, benzen molekülünün şeklini bulmasına

rağmen atomları bu şeklin üzerine yerleştirmesi uzunca bir zaman almıştır. Ancak Janusyan bir imge ile yapıyı yaratıcı bir şekilde çözmüştür (Rothenberg, 1995).

Rothenberg (1996), daha sonra bilimsel yaratıcılığın gelişimi için Janusyan düşünmenin nasıl kullanılabileceğiyle ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yaptığı bu araştırmada Janusyan düşünme sürecine ilişkin Nobel ödüllü 22 bilim insanıyla sistematik röportajlar gerçekleştirmiştir. Bu röportajlarda bilimsel bir kuram geliştirilirken Janusyan düşünme sürecinin nasıl işlediği tartışılmıştır. Bu araştırma sonucunda ise bilimsel yaratıcılıktaki Janusyan düşünme sürecinin doğasıyla ilgili dört aşama belirlemiştir. Aşağıda belirtilen bu aşamalar YAZID tekniğinin basamaklarında da geliştirilerek ve eğitsel şekle getirilerek kullanılmıştır:

- 1- Yaratma motivasyonu
- 2- Sıra dışılığa sapış ya da ayrışma
- 3- Eş zamanlı zıtlık ya da antitezlilik
- 4- Kuram, buluş ya da deneyimin yapılandırılması

Zıtlık Olgusu ve Yaratıcı Düşünme Süreçleri

Rothenberg (1971)'e göre, yaratıcılığın karmaşık bir olgu olmasının nedenlerinden en önemlisi; insan usundaki belirsizlikler ve bilinmezlikler içinden riskli ve cüretli bir biçimde açığa çıkan bir düşünce kıvılcımı olmasıdır. Çoğu zaman zihindeki düşünme atlayışları (leaps of thought), bilimin ve sanatın çok karmaşık ve tam mükemmel yapılarının ortaya çıkmasına neden olur. Sanatsal şaheserler ya da bilimsel icatlar alışılmışın dışında olma ve süre gelene aykırı olma gibi nitelikler barındırmalarına karşın, onlar için büsbütün yeni olduklarını idea etmek mümkün değildir. Bütün yaratılar insanın zihninde üretilir ve bu yaratının içeriği diğer insanların zihinleriyle iletişim kurmalıdır. Sonuç olarak; yaratıcı düşünceler üreten kimsenin ve izleyicilerin önceki bilgilerinden ve deneyimlerinden tamamen ayrıştırılamaz. Belirli düzeyde aşinalık sıra dışılığın üretilmesinde ve kapsanmasında gereklidir. İnsanın zihninde eş zamanlı olarak karşıtlıkları hayal etmesi, alışılmış ve alışılmamış olan arasında köprü kurmasının en iyi yollarındandır. Karşıtlıklar Janusyan düşünceyi tetikler ve farklı yaratıların içinde önemli bir yer tutar (Rothenberg, 1971).

Yaratıcılığa ilişkin zıtlık olgusu, şaşırma ve uyarılma olarak iki eylemle açıklanabilir. Zıtlıkların birlikte bir bütün oluşturması seyircilerin dikkatleri açısından ilk başta mantıksız ve

saçma olarak görülür. Elde tuttukları işleyen ve doğru olan kavram ve inançların antitezlerini fark etmeleri onlar açısından şok edicidir. İki farklı düşünce aynı anda kavramda etkindir. Dahası; bu iki düşünce zıt ya da farklı kutuplarda süregelen durumdadır. Bizde olan bu çatışma gözlemcilerin bilişlerinde de oldukça dengesizliğe yol açar. Bilişsel dengeye ulaşma sürecinde şaşırma doğal bir tepkidir. Buna ek olarak şaheserler, bilişsel boyutta çok iyi dengeye ve kontrole ulaşılmasına rağmen ortaya çıkan uyarılmaların sonucudur. Uyarılmalar da kısmen çatışmalar sonucundandır. Zıtlık tüm çatışmaların temel bileşenidir. (Rothenberg, 1971). Zıt parçalar izleyicilerin ilgilerini keskinleştirirler. Zıt düşünceler beynimizin, hayata geçen entrikalar, paradokslar ve çelişkiler hakkında düşünmeyi seven özel bir parçasına hitap eder (Grothe, 2004, s. 18). Bu nedenle, özellikle soyut düşünme becerisi gelişmiş bireylerin hayatın paradoksal ve çelişkili boyutlarını gözlemlemeye ve kavramsallaştırmaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Janusyan Düşünme Kuramının Deneysel Kanıtları

Yaratıcı düşünme sürecinin istikrarsız ve değişken olması, açıkça betimlenememesi ve niceliksel olarak net bir tanımının yapılamaması gibi nedenlerden dolayı bu konudaki deneysel araştırmalar çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Janusyan Düşünme Kuramı ise; klinik ve deneysel uygulamalarla desteklenen az sayıdaki yaratıcı düşünme süreci kuramından birisidir. Rothenberg (1990)'in kuramla ilgili deneysel çalışması, yaratıcı yazarlarla gerçekleştirilen yoğun bir röportaj sürecini içermektedir. Bu klinik röportajlar haftalık oturumlar halinde iki yılın üzerinde sürmüştür. Röportajlarda, katılımcıların bireysel tarihçeleri ya da mental sağlıkla ilgili geçmişlerinden ziyade doğrudan yazma süreçlerine odaklanılmıştır. Yaratıcı yazarlarla yapılan bu röportaj sürecinin aynısı; yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey açısından eşdeğer olarak seçilmiş yaratıcı ürünü olmayan bir kontrol grubuyla da yapılmıştır. Janusyan düşünme yetisi yaratıcı yazarlardan oluşan grupta görülürken yaratıcı olmayan kontrol grubunda görülmemiştir (Rothenberg, 1990, s. 253). Bu bulgulara ek olarak Rothenberg, "katılımcılardan ileri düzey yaratıcı olanlar daha düşük düzey yaratıcı olanlara göre daha hızlı bir şekilde zıt tepkiler verme eğilimindedirler" sonucuna ulaşmıştır (Rothenberg, 1990, s. 250).

Carroll, Kjeldegaard and Carton, Rothenberg'in deneyinin çok öncesinde yaptıkları deneylerinde zıt tepki verme düzeyi ile ilgili Rothenberg'i destekleyen bulgular ortaya koymuşlardır (1962, aktaran, Rothenberg, 1990). Carroll vd. deneylerinde sözcük

ilişkilendirme testi izleğini uygulamış ve katılımcıların ölçekteki uyarıcı sözcüklere zıt tepkiler verme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Fakat zıt tepkiler verme eğilimindeki ayrıştırıcı etkenin psikolojik temelleri ile ilgili herhangi bir sonuç ortaya konulamamıştır. Çünkü uyarıcı sözcükler sadece karıştırıcı değişken olarak ele alınmıştır. Uyarıcı sözcüklere karşı gösterilen zıt tepkiler, sıklıkla yaygın bilinen sözcükler kümesinde ortaya çıkmış ancak, aynı çalışmada uygulanan ender görülen sözcükleri bulmayı ölçüt alan yaratıcılık ölçeğinde zıt tepkiler verme eğilimine rastlanmamıştır (1962, aktaran, Rothenberg, 1990, s. 240).

Bu özel eğilim Rothenberg'in dikkatini çekmiş ve deneyi yeniden tasarladığı bir ölçekle katılımcıların yaratıcılıklarını ölçmek için yeniden yapmaya karar vermiştir. Bu çalışma sonucunda ise, uyarıcı sözcüklere karşı serbestçe verilen tepkilerin yalnızca katılımcıların dilbilimsel (linguistic) bir alışkanlığını yansıtmadığını, zıtlıklarla ilgili bireylerin çağrışımsal düşünme biçimleri de (associational pattern of thought) taşıdıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Rothenberg, düşünme örüntüsünün psikolojik temellerinin nasıl oluştuğuyla ilgili de daha fazla araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Rothenberg, 1990, s. 241).

Rothenberg'in bu çalışmasının örneklemini Yale Üniversitesi'nde lisans düzeyi eğitim alan 114 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların ölçeğe göre ileri ya da düşük düzey yaratıcılık yeteneğinde olmasının akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Kent-Rosanoff sözcük çağrışım formu temel alınarak deney esnasında katılımcılar tek tek, ilk oluşan uyarıcı sözcüklere tepki verme konusunda eğitilmişlerdir. Uyarıcı sözcükler katılımcılara sözel olarak verilmiş ve tepki verme zamanları dikkatlice ölçülmüştür. Çalışma bulguları, ileri düzey yaratıcı olanların karşıtlıklara (contrast) ve zıtlıklara (opposition) yüksek oranda ve kısa sürede tepki verdiğini gösterdi (Rothenberg, 1990). Dahası, yaratıcı grubun tepki verme zaman ortalaması 1.24 saniyeyle o kadar kısaydı ki zıt sözcükler bilişlerinde ölçekteki uyarıcı sözcüğe maruz kalındığı anda ortaya çıktığı sonucu hipotez olarak ileriye sürülmüştür (Rothenberg, 1990). Daha sonra Rothenberg'in klinik röportajı iş adamlarına ve yaratıcı yazarlara uygulanmış ve sonuçların eski çalışmayı destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ileri düzey yaratıcı grubun hızlı zıt tepkileri “düşüncede eş zamanlı olarak zıt kavramların bulunduğu” olasılığını göstermiştir (Rothenberg, 1990).

Kao (2006) ise, dilbilim ve anlambilim alanında Janusyan düşünmenin etkililiğini araştırmış ve Janusyan düşünme sürecini kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre daha kalıcı sözcük edinimi sağladıklarını ve sözcüklerin anlamlarına ilişkin daha nitelikli yorumlar yaptıklarını ortaya koymuştur.

Jopp (1988) ise, eğitim bilim açısından Janusyan düşünmeyi ele alan ilk araştırmacıdır. Jopp (1988) eğitim kurumlarının yöneticileriyle birlikte yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi açısından disiplin ve özgürlük ikilemi bağlamında Janusyan düşünme sürecine göre eğitim kuralları geliştirme çalışması yapmıştır. Weaver, Pifer ve Colbeck (2009) ise grup eğitiminde Janusyan liderlik kavramını ortaya atmışlardır (grup üyelerinin hem eğitici hem eğitmen, hem yönetici hem yönetilen olması). Janusyan liderliğinin grup içi etkileşimi ve paylaşımı artırıcı etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Mostovicz, Kakabadse ve Kakabadse (2008), psikolojide Janusyan düşünme sürecini kullanarak insan düşünce ve duygularını haritalayan bir terapi yöntemi geliştirmişlerdir. Araştırmaları sonucunda, bu terapi yöntemi ile insandaki karmaşık ve paradoksal duygu, düşünce ve tutumların daha iyi açıklanabilir ve yönetilebilir olduğunu savunmuşlardır. Gruzelier (2001) ise Janusyan düşünme sürecinin şizofreni ile ilişkisini incelemiş ve şizofreni'nin doğası, yapısı ve gelişimini Janusyan düşünme perspektifinden eş zamanlı bileşenlerle tanımlamıştır.

Yine son yıllarda, Paparone ve Crupi (2002) ise, siyaset biliminde strateji geliştirme yöntemleriyle ilgili ortaya attıkları kuramda Janusyan Düşünme Kuramını kullanmışlar ve Janusyan Düşünme Kuramına sosyal bilimlerdeki paradoksal olan birçok olguyu açıklamak için başvurulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yaratıcılık ve Eğitim

Araştırmacıların yaratıcılık yeteneğiyle ilgili en çok vurguladıkları özelliklerin başında yaratıcılık potansiyelinin geliştirilebilir ya da engellenebilir nitelikte olması gelmektedir. Broadley (1943'ten aktaran Kao, 2006); nitelikli yaratıcı ürünlerin ancak iyi yönetilen ve geliştirilen yaratıcı potansiyel ile olabileceğini belirtmiştir. Rhodes (1987) ise, yaratıcılık için eğitimin önemini; "yaratıcılık tıpkı diğer sanat alanları gibi öğrenilebilen ve geliştirilen bir

sanattır” şeklinde vurgulamaktadır. Yaratıcı bir şekilde düşünmek için ise, bütün bireylerde var olan bu düşünme biçiminin gelişiminin eğitimle desteklenmesi gerekmektedir.

Çağdaş eğitim felsefelerinin toplumlar tarafından kabul edilmesinin bir sonucu olarak eğitimin amaçlarında da değişiklikler görülmüştür. Eğitimin birbiriyle yakından ilgili iki amacı; bireyleri daha yaratıcı hale getirerek topluma katkıda bulunma kapasitelerini arttırmak ve her öğrenciye potansiyelini en üst düzeyde geliştirme fırsatı yaratmak (Healy, 1998).

Yaratıcılık yardımcı ve destekleyici bir çevre sayesinde geliştirilebilir. Yanlış ve baskılayıcı eğitim tutumları ise yaratıcılık potansiyelini engellemektedir. Yaratıcı yetenek için bilginin nasıl ele alındığı da önemlidir. Bilgi hem yaratıcılığı destekler hem de engeller. Örneğin öğretmenler nesnelere ve olaylara belirli bir şekilde bakış açısına sahip olabilirler. Bu da öğrencilerin, öğretmenlerin bakış açıları dışındaki yönlerden bakma yetilerinin kaybolmasına neden olur. Yaratıcılık - eğitim ilişkisinde bu noktanın çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenler kendilerinin öğrencilere öğretebilecekleri kadar öğrencilerin de onlara öğretebileceklerinin olduğunu farkına varmalıdırlar. Öğretmenler, bilgiye hâkim olmaktan dolayı yaratıcılık için dezavantaja, öğrenciler ise bilmediklerinden esnekliğe sahiptirler. Birlikte çalışarak daha verimli sonuçlar elde edebilirler (Starko, 2004, s. 14).

Amabile (2012)’e göre ise, insan yapmayı sevdiği herhangi bir şeyde yaratıcılığını daha çok göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerini kendilerine uygun ve sevdikleri alana yönelmeleri konusunda cesaretlendirmelidirler.

Vexliard (1966)’a göre ise, yaratıcılık zaman gerektiren bir iştir. Öğrenciler, alternatifler arasından seçim yapmayı öğrenmeyi yani kuluçka aşamasını geçirirken olayların ve düşüncelerin zamana bırakılması gerektiğini öğrenmelidirler. Eğer acele ederlerse veya ettirilirlerse yaratıcı bir iş üretmede zorluklar yaşayacaklardır. İnsanlar doğruları yanlışlarından daha çok öğrenirler. Yaratıcı olmak için yanlışların bırakılması gerekir. Bununla beraber eğer öğrenciler yanlış yapmaktan korkarlarsa yaratıcı olmaktan sıkılacaklardır.

Sonuç olarak; okullar çoğu zaman öncelikli olarak hafıza ve analitik becerilerin geliştirilmesi ile ilgilenmekte, yaratıcı ve pratik becerilerin eğitimi göz ardı edilmektedirler. Oysa yaratıcı ve pratik beceriler, en az hafıza ve analitik beceriler kadar belki daha da önemlidir (Sternberg, 2003).

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID), Janusyan Düşünme Kuramı ve yaratıcı düşünme ile ilgili bilimsel araştırmalar temel alınarak son yıllarda geliştirilmiş yeni bir düşünme tekniğidir. YAZID tekniği, Sak (2009) tarafından geliştirilmiş ve tekniğin etkililiği deneysel çalışmalarla desteklenmiştir.

YAZID'ın amacı Janusyan düşünme sürecini sistematik olarak kullanarak yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmektir (Sak ve Öz, 2010). Ayrıca; YAZID'ın bireylerde kavram gelişiminde ve analitik düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu gözlemlenmiştir (Şengil-Akar ve Akar, 2011).

YAZID tekniğini geliştiren Sak (2009) Janusyan düşünme sürecinin yaratıcılık eğitiminde nasıl kullanılabileceği ve eğitimde uygulamasının nasıl olabileceği sorusundan yola çıkmıştır (Sak, 2009). Bu teknik sayesinde Janusyan Düşünme Kuramı eğitimde uygulamaya aktarılmıştır.

Tekniği geliştiren araştırmacının inancına göre Janusyan düşünme süreci yalnızca dahi ve mucitlerin kullandığı bir bilişsel yetenek değil aynı zamanda eğitim yoluyla herkes tarafından öğrenilebilecek bir süreçtir. Yaratıcı potansiyeli olan herkes günlük yaşamında, uzmanlık alanında ya da felsefe yaparken Janusyan düşünme sürecini kullanabilir (Sak, 2009).

YAZID Tekniğinin yapısı beş aşamadan oluşmaktadır (Şekil 2, Tablo 1). Bu aşamalar sırasıyla; yapılandırma, ayrıştırma, zıtlştırma, birleştirme ve ayrıntılandırmadır (Sak, 2009). YAZID'ın beş aşaması doğrudan Janusyan Düşünme Kuramının dört temel ilkesine dayanarak yaratılmıştır. Genel olarak tekniği bir tema ya da kavram çerçevesinde bir grup uygular ve teknikle ilgili gerekli eğitimi almış bir uzman gruba moderatör (öğretmen) olur. Tekniğin hedef kazanımlarına ulaşabilmesi için aşamaların tam anlaşılabilmesi ve doğru uygulanması çok önemlidir. Herhangi bir aşamada tekniğin yönergeleri yanlış uygulanırsa bu diğer aşamaları ve sonuç çıktıları da etkileyecektir. YAZID tekniğinin aşamalarını ve işleyişini kısaca şu şekilde inceleyebiliriz (bkz. Şekil 2, Tablo 1):

1- Yapılandırma

Bu aşamanın amacı öğrencileri tartışılacak kavrama karşı meraklarını uyandırmak, kavrama ilişkin bilgilerini artırmak ve onlara motivasyon kazandırmaktır. Janusyan Düşünme Kuramındaki “motivasyon” ilkesi YAZID tekniğinde yapılandırma aşamasında

gerçekleşmektedir. Bu aşamada birey ya da grup kavrama odaklanır, kavramı inceler ve araştırır, kavram hakkında düşünür ve kavramı tartışır. Böylece kavram hakkında yaratıcı düşünce ve tanımlara ulaşmak için donanım ve motivasyon kazanır. Bu aşamada tekniğin uygulandığı bireyler kavram hakkında özgürce düşünür ve tartışırlar. Yanlış ya da doğruluk açısından düşünceler sınırlandırılmaz. Bu aşamada öğretmen veya uygulayıcılar tartışılacak kavram, kuram ya da temayı tanımlamaya ve problem durumlarını ortaya koymaya çalışırlar. Bu aşama, uygulayıcıların tartışılacak kavramı araştırmalarını içeren süreli bir zamanı da kapsayabilir. Öğretmen bu aşamada kavram hakkında neler bilinmesi gerektiği ve kavramın bileşenlerinin neler olduğuyla ilgili öğrencileri sorularıyla yönlendirmelidir.

2- Ayırıştırma

Bu aşamanın amacı ilk aşamada tanımlanan kavramın başlıca tematik bileşenlerinin belirlenmesidir. Janusyan Düşünme Kuramında “düşüncelerin sıradanlıktan ayrılması ve sıra dışılığa sapması (deviation)” ilkesi YAZID tekniğinde kavramın bir konsept olarak bileşen ve alt bileşenlerine ayrılmasını amaçlayan ayırıştırma basamağında gerçekleşmektedir. Bu aşamada uygulayıcılar kavramın bileşenlerini belirler ve kavramı bileşenlerine varsa alt bileşenlerine ayırıştırır. Bu aşamada öğretmen uygulayıcılara şu soruları sormalıdır: Bu kavramın bileşenleri nelerdir? Bu kavramı var eden özellikler nelerdir? Bu bileşenleri daha fazla elemana ayırabilir miyiz? Bu bileşenlerin öğeleri nelerdir?

Bu sorular çerçevesinde öğretmen aşamanın anlaşılması ve uygulanması konusunda uygulayıcılara rehberlik eder ve ortaya çıkan düşünce ürünlerini uygulayıcılarla tartışır.

3- Zıtlştırma

Janusyan Düşünme Kuramındaki “zıtlık” ilkesi, (aynı kavrama ait eş zamanlı ayrı bileşenler olarak bulunan) YAZID tekniğinde iki aşama da ele alınmaktadır. Bunların ilki zıtlştırmadır. Bu aşamada uygulayıcılar bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtlarını bulurlar. Janusyan Düşünme Kuramına göre bu aşamada iki ilke çok önemlidir: Birincisi: ortaya atılan zıt düşüncenin eşleştiği bileşenle hangi açıdan zıt olduğu ortaya konmalıdır (ölçeksel, kategorisel, düzlemsel, uzamsal gibi).

İkincisi; ortaya atılan zıt düşüncenin eşleştiği düşünceyle aynı derecede kavram için doğru olması ve kavramı açıklaması gerekmektedir. Uygulayıcılar bu aşamada, ortaya atılan zıt düşünceleri grup olarak bu iki ilkeye göre tartışırlar ve zıtlıkların doğruluğunu ve

özgüllüğünü değerlendirirler. Bu aşamada öğretmen uygulayıcılara; “Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? Birbirlerine hangi yönden zıttırlar? (ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) Ve zıtlıkların doğruluğu ya da geçerliliği nasıldır?” sorularını yöneltir ve Janusyan düşünme işlevi bu aşamada yoğunlaşmaya başlar.

4- Birleştirme

Janusyan Düşünme Kuramındaki zıtlık ilkesine dayanan ikinci aşama birleştirmedir. Bu aşamada uygulayıcılar kavramla ilgili yaratıcı bir tanıma ulaşmak için bir önceki aşamadaki zıt bileşenleri eş zamanlı olarak kullanırlar. Uygulayıcılar yeni bir tanıma ulaşmak için iki ya da daha fazla zıt bileşen kullanabilirler ve grupça yeni ortaya atılan tanımlar tartışılır. Bu aşamada ise öğretmen öğrencilere, yeni bir tanım oluşturmak için hangi zıtlıklar kullanılabileceklerini ve neden bu zıtlıkları seçtiklerini sorar.

5- Ayrıntılandırma

Son aşamada ise Janusyan Düşünme Kuramındaki yapılandırma ilkesi tanımsal ayrıntılandırma şeklinde gerçekleştirilir. Bu aşamada bir önceki basamakta yaratılan tanımlar tekrar gözden geçirilir ve sonuç olarak kavramla ilgili yeni bir tanıma ulaşılmaya çalışılır. Uygulayıcılar tarafından yeni tanımların kavramı hangi açılardan betimlediği ve nasıl bir simetrikliğe sahip olduğu tartışılır. Böylece kavramla ilgili yeni bir kuram ya da tanım yaratılmış olur. Bu aşamada ise öğretmen: “Yaptığımız bu yeni tanım kavramın veya kuramın tüm boyutlarını betimliyor mu? Bu yeni tanım nasıl simetrik zıtlıklara sahiptir? Tanımı geliştirmek için başka neler yapılabilir?” sorularını yöneltir ve grup hep birlikte sonuç çıktılarını oluşturur.

Bu aşamalar sonucunda; bilimsel, sanatsal ve felsefi birçok kavramla ilgili yeni bir ufuk olabilecek hipotezler geliştirilebilir ve insanlar arasında özdeyiş haline gelebilecek tanımlar yaratmak bile mümkün olabilir.

YAZID tekniği, “zıtlık” ilkesini de tek bir aşamada ele almayarak Janusyan Düşünme Kuramına “zıtlık” ilkesi açısından yeni bir boyut kazandırmıştır. Çünkü Janusyan Düşünme Kuramında zıtlıkların bilşte nasıl oluşturulacağı ve nasıl seçilip eşleştirileceği net bir şekilde ortaya konulmamıştır. YAZID, düşünceleri zıtlaştırmayı ve bu zıtlıkları birleştirmeyi ayrı basamaklarda ele alması nedeniyle Janusyan düşünme sürecinin kullanımını kolaylaştırmış ve eğitim uygulamalarında kuramın daha anlaşılır olmasını sağlamıştır (Sak, 2009). Ayrıca

Janusyan Düşünme Kuramında yaratıcıların sıra dışılığa sapış (deviation) ve zıtlıkları oluşturma evreleri arasındaki ayrışma yeterince net olarak açık değildir. YAZID tekniğinde ise, ayırıştırma ve zıtlaştırma aşamaları bir arada değil de ardışık olarak ele alınarak uygulayıcıların düşünce üretimi daha düzenli hale getirilmiştir.

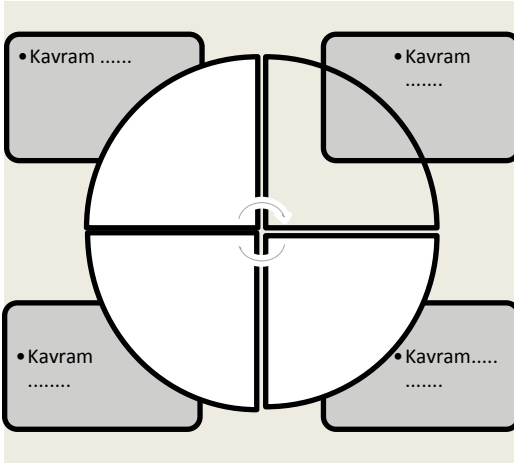
YAZID tekniğinin etkililiğiyle ilgili şimdiye kadar iki araştırma yapılmıştır. Bunların ilkinde Öz ve Sak (2010) tarafından, YAZID'ın yaratıcı yazınsal beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulama, tek grup ön test ve son test olarak uygulanan metafor ölçeği ve şiir ve öykü ölçeğiyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma yaratıcı yazın dersinde, 34 sosyal bilimler lisesi öğrencisi katılımcıyla gerçekleştirilmiştir ve tekniğin uygulanması altı ders olarak planlanmıştır. Sonuç olarak ise, YAZID'ın şiir ve öykü yazımında yaratıcılık yeteneğini geliştirmede etkili olduğu ($d = .63$ ve $d = 1.3$), metafor geliştirme de ise düşük etkisi olduğu ($d = .31$) gözlemlenmiştir.

Diğer çalışma ise, Akar ve Şengil-Akar (2011) tarafından yapılmış ve ilk deneysel çalışmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da, YAZID'ın sanatsal yaratıcılık üzerindeki etkililiği araştırılmış ve yüksek bir değerde ($p = .72$) yaratıcılık yeteneğinin gelişiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma da ise 23 beşinci sınıf düzeyi katılımcı ile çalışılmış ve tekniğin uygulanması 9 ders saati olarak planlanmıştır. Bu çalışmada ilk çalışma gibi tek grup ön test - son test şeklinde desenlenmiştir.

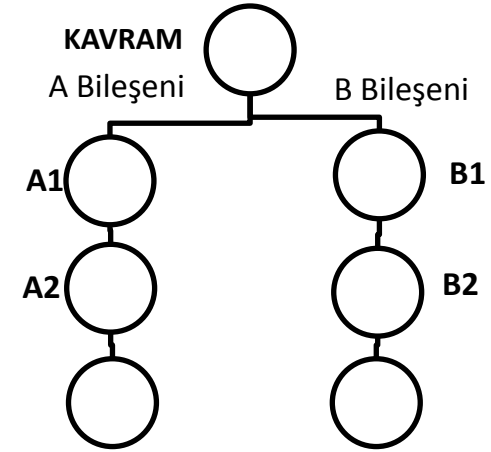
Sonuç olarak, YAZID'ın yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi için yararlı ve alternatif bir düşünme tekniği olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma ise YAZID tekniğine ilişkin öğrenci memnuniyet algılarını belirlemeyi ve YAZID tekniğinin sosyal geçerliğine ilişkin bilimsel dayanak sağlamayı amaçlamaktadır.

Şekil 2. YAZID aşamalarının şematik görünümü (Sak, 2009)

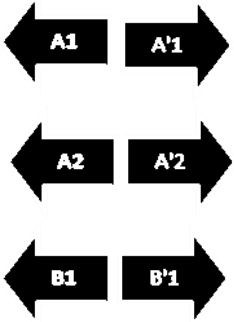
1- YAPILANDIRMA



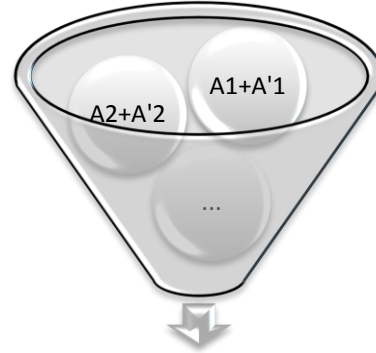
2- AYRIŞTIRMA



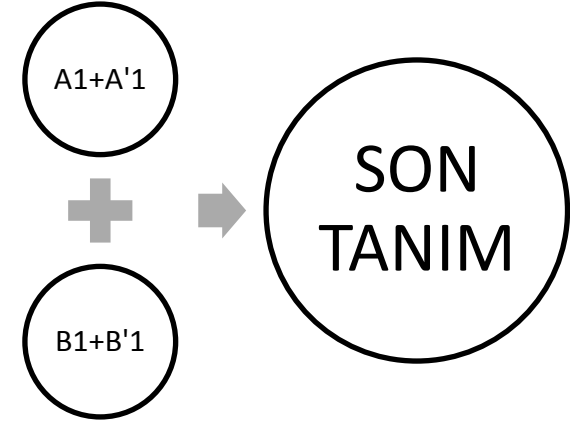
3- ZITLAŞTIRMA



4- BİRLEŞTİRME



5- AYRINTILANDIRMA



Tablo -1 YAZID Öğretmen Tartışma Formu

Aşamalar		Odak Sorular	Öğrenci Eylemleri	Öğretmenin Rolü
1. Yapılandırma		Seçtiğimiz kavram hakkında neler biliyoruz? Bu kavram hakkında başka neler bilmeliyiz? Sizin için bu kavram ne anlama geliyor?	Seçtiği kavramı detaylı bir şekilde inceler, araştırır ve arkadaşlarıyla hakkında tartışır. Seçtiği kavramla ilgili odak soruları düşünür ve temayla ilgili yaptığı tüm tanımları listeler.	- Hedef kavramı öğrenciyle birlikte tartışır. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencinin çalışmasına yol gösterir. - Öğrencinin bu aşamada yaptıklarını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir.
2. Ayırıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma b) Bileşenleri öğelerine ayırma	Bu kavramın bileşenleri nelerdir? Bu kavramı var eden özellikler nelerdir? Bu bileşenleri daha fazla elemana ayırabilir miyiz? Bu bileşenlerin öğeleri nelerdir?	Kavramla ilgili bileşenleri belirler Kavramı bileşenlerine ayırmaya ve bileşenleri elemanlarına ayırmaya çalışır	- Öğrencilerin bu aşamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirir ve dönüt verir.
3. Zıtlştırma		Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? Birbirlerine hangi yönden zıttırlar (ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) Zıtlıkların doğruluğu ya da geçerliliği nasıldır?	Her zıtlığı birleştirir. Zıtlıkların özgüllüğünü değerlendirir. Zıtlıkların birleşiminin, temayla ilgili daha önceki düşünceler kadar doğru olup olmadığını belirler.	- Öğrencilere aşamayı uygulamakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
4. Birleştirme		Yeni bir tanım oluşturmak için hangi zıtlıklar kullanılabilir? Neden bu zıtlıkları seçtiniz?	Yeni bir tanım oluşturmak için iki ya da daha fazla zıtlıklar belirlenir	- Öğrencilere tanım oluşturmakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
5. Ayrıntılandırma		Yaptığımız bu yeni tanım kavramın tüm boyutlarını betimliyor mu? Bu yeni tanım nasıl simetrik zıtlıklara sahiptir? Tanımımızı geliştirmek için başka neler yapılabilir?	Yaptığı tanımı yeniden gözden geçirir ve zıtlıkların simetrik olup olmadığı ve yeni kavram için uygun olup olmadığını değerlendirir.	- Tanımın tekniğe uygunluğu ve gerçekliğini tartışır ve değerlendirir. - En güzel tanımı oylama yoluyla sınıfa seçtirir ve seçilen çalışmayı ödüllendirir.

Sosyal Geçerlik Nedir?

Bu bölümde bir sosyal geçerlik ölçeği olan YAZID Memnuniyet Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde temel alınan sosyal geçerlik kavramı ile ilgili alanyazına dayalı bilgiler yer almaktadır.

“Sosyal geçerlik” yapılan uygulamaların sosyal olarak kabul edilebilirliğinin, anlamlılığının ve birey ve toplum için öneminin değerlendirilmesidir. Bireyler için eğitsel anlamda istendik davranışları elde etmeye yönelik yapılan programlarda davranış değişikliğinin; işlevsel olması, doğal ortamda pekiştireç sağlaması, başka karmaşık beceriler kazandırılmasına zemin oluşturması ve toplumsal yaşamda yer almada kolaylıklar sağlaması gerekmektedir (Sönmez, 2012, s. 248-249). Bu durumda yapılan müdahalenin toplumsal uygunluğunun/kabul edilebilirliğinin belirlenmesi gereksinimi doğmuştur. Sosyal geçerliği belirlemek için “Uygulamanın sosyal önemi nedir ve uygulama ne kadar kabul edilebilir?” sorularına yanıt aranır (Vuran ve Sönmez, 2008).

Wolf (1978) ve Kazdin (1982); sosyal geçerliğin sistematik olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne süren ve kavrama ilişkin ilkeleri belirleyen ilk araştırmacılarıdır. Wolf (1978), sosyal geçerliği; “bir çalışmanın önemine yönelik toplumun verdiği değer” olarak tanımlamıştır. Kazdin’e göre sosyal bilimlerde yapılan bilimsel çalışmaların bireyin sosyal yaşamındaki gerçek karşılığının incelenmesi önemlidir. Bu bakımdan herhangi bir eğitim uygulamasıyla ilgili gerçek bir değerlendirme yapabilmek için sosyal geçerlik değerlendirmesinin yapılması gerekir (1982, aktaran, Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Wolf(1978) ise, sosyal kabulünün veya geçerliğinin yüksek olmasının, bir programın başarı ölçütlerinden birisi olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Wolf (1978)’a göre bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için; belirlenen amaçların anlamlılığının, amaçları gerçekleştirmek için uygulanacak yöntemlerin uygunluğunun ve elde edilen etkilerin öneminin denetlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Wolf (1978) sosyal geçerliğin belirlenmesini üç aşamada ele almıştır. Bu aşamalar:

- *Amaçlar:* Hedef davranışların kullanıcılar tarafından değer görmesi
- *İzlenen yöntem:* Müdahale izleğinin kullanıcılar tarafından kabul edilme derecesi

- *Toplumsal önem:* Yapılan çalışmanın kullanıcılar tarafından kabul edilme düzeyidir.

Schwartz ve Baer (1991)'e göre ise, sosyal geçerlik değerlendirmelerinin amacı bir eğitim uygulamasının kabul edilebilirliğini veya sürdürülebilirliğini saptamaktır. Bu değerlendirmeler aracılığıyla, katılımcıların gözünde uygulamanın çeşitli özelliklerinin değeri saptanarak öğrencilerin uygulamayı beğenmemesine ya da bırakmasına neden olacak etmenler önceden belirlenebilir (Schwartz ve Baer, 1991). Bu sayede yapılan uygulamanın revize edilmesi gerekip gerekmediği, devam edip etmeyeceği gibi konularda kararlar alınırken sosyal geçerlik araştırmaları yol gösterici olabilir ve bunun sonucunda da öğrencilerin uygulamaya olan ilgi, katılım ve motivasyonları artırılabilir (Schwartz ve Baer, 1991). Sosyal geçerlik araştırmaları böylece bir eğitim uygulamasının geliştirilmesine ve etkililiğine katkıda bulunabilir.

Ayrıca son yıllarda sosyal geçerlik ile öğrenimin kalıcılığı arasında da güçlü bir korelasyon olduğu ortaya konmuştur (Kennedy, 2005). Kennedy'ye (2005) göre, sürdürülebilirlik, bir deneyin yöntem ve sonuçlarının, araştırma tamamlandığında ve araştırmacı müdahalesi olmadığında da devam ettiği anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle öğrenilen bir becerinin öğretim tamamlandıktan sonra devam ediyor olması, kalıcı hale gelmiş olması bireyin beceriyi yaşamının içinde kullandığının bir göstergesidir. Bir uygulamanın etkileri uzun süre kalıcılığını koruyorsa, sosyal geçerlik için de önemli nitelikleri taşıyor demektir.

Sonuç olarak; sosyal geçerlik değerlendirmelerinin en önemli amacı; eğitim uygulamalarının, öğrencilerin bizzat kendi değerlendirme ve dönütlerine göre algılanan etkililiğini ve niteliğini yordamaya çalışmaktır denilebilir.

Alanyazında bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek için temel olarak iki yaklaşım benimsenmektedir:

- a. Öznel değerlendirme
- b. Sosyal karşılaştırma (Sönmez ve Vuran, 2008, Wolf, 1978)

Araştırmalarda öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yaklaşımından birisi kullanılabileceği gibi bir arada kullanılması da olasıdır. Sosyal karşılaştırmanın tek başına

kullanıldığı araştırmalara ise çok sık rastlanmamakla birlikte iyi desenlenmiş örneklere de rastlanmaktadır (Sönmez, 2012).

Öznel değerlendirme kısaca; hedef gruptan, yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler, anketler, soru formları ve derecelendirme ölçekleri gibi yollarla veri elde edilmesiyle yapılır (Vuran ve Sönmez, 2008). Öznel değerlendirme yaklaşımında; programdan etkilenen bireylerin programın amaçlarının önemi, programda kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve uygulama sonunda elde edilen sonuçların etkililiğine ilişkin bireysel görüşlerine başvurulur. Bu çalışmada kullanılan memnuniyet ölçeği bu anlamda öznel değerlendirmeye örnek teşkil etmektedir.

Sosyal karşılaştırma ise, bir müdahale programının değerlendirilmesinde, norm aralıklarını esas alan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yöntem daha çok uygulamalı davranış analizli uygulamaların değerlendirilmesi çalışmalarında rastlanmaktadır. Bu yaklaşımda, geliştirilmesi gereken davranış belirlendikten sonra, o davranış için bir norm değer aranmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008). Örneğin, engelli bir çocuğa belirli bir matematik becerisini kazandırmak amacıyla bir öğretim programı düzenlendiğinde, akranlarından engelli olmayan ve toplumsal davranışları normal olarak kabul edilecek bir öğrenci grubu kontrol grubu olarak seçilir. Kontrol grubundan seçilen öğrenciler hedef kazanıma yönelik bir ortalama puan almaktadır. Engelli öğrencinin program sonunda geldiği durum ise, nicel olarak kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarıyla karşılaştırılarak belirlenen norm aralığına göre programın başarısı ölçülebilir (Vuran ve Sönmez, 2008).

Sosyal Geçersizlik (Social Invalidity)

Schwartz ve Baer (1991), bir eğitim müdahalesi ile ilgili sosyal onayın olmaması durumunu sosyal geçersizlik olarak tanımlamışlardır. Ancak Schwartz ve Baer (1991)'e göre sosyal geçersizlik kavramı sosyal geçerlik kavramının doğrudan simetrik zıttı değildir ve uygulama katılımcılarının olumlu değerlendirme yapmamaları durumundan ibaret değildir. Bu bağlamda Baer (1987) sosyal geçersizliği, uygulanan bir programın genel kabul görmemesi durumu değil, katılımcıların bireysel olarak beğenmeme davranışı göstermesi olarak ifade etmiştir. Yani bir katılımcının olumlu değerlendirmede bulunması çoğunlukla program kaynaklı ise, olumsuz değerlendirme yapması çoğunlukla bireysel algı kaynaklıdır. Çünkü program uygulandığında katılımcı başka etkenden sağladığı yararı programdan bilmediği

sürece yani uygulamada iç geçerlik güçlü olduğu sürece olumlu değerlendirmenin kaynağında uygulanan program olacaktır. Ancak olumsuz değerlendirme durumunun etken faktörleri oldukça çeşitlilik gösterebilir.

Olumsuz değerlendirme yapan katılımcılar homojen bir grup değil oldukça zengin çeşitlilik gösteren ve farklı tepki düzeyleri olan bir gruptur. Bireyin kültürü, programla ilgili ön kabulleri, uygulama sırasındaki fiziksel ve ruhsal durumu, medya ve toplumun programla ilgili bakış açısı vb. birçok içsel ve dışsal etken nedeniyle katılımcı uygulamayı beğenmemiş olabilir (Schwartz ve Baer, 1991). Ayrıca katılımcı bir eğitim uygulamasını birden fazla aldığı anda ise, her seferinde farklı yargı ve değerlendirmelerde bulunabilir.

Bu nedenle sosyal geçersizlik ya da sosyal geçerliğin düşük olmasındaki etken faktörleri belirlemek sosyal geçerliğin etken faktörlerini belirlemekten çok daha zordur ve bir uygulamanın sosyal geçerliğinin düşük olması bu uygulamanın etkili bir eğitim uygulaması olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda bu araştırmada sosyal geçerliğin düşük çıkması durumu bize uygulanan teknikle ilgili katılımcı dönütlerine göre tekniği değerlendirme ve tekniği eleştiriler ışığında geliştirme olanağı verecektir. Ancak bu sonuç uygulanan tekniğin bilimsel etkililiğine ilişkin doğrudan olumsuz bir bulgu olmayacaktır. Bununla birlikte sosyal geçerliğin yüksek çıkması katılımcıların, uygulanan teknikten yarar sağladıklarına ve tekniği etkili bulduklarına inandıklarını belirtir ve sosyal geçerlik değerlendirmelerinin olumlu olması değerlendirilen program için bilimsel bir dayanak sağlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeline, çalışma grubuna, Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID) ders planlarının geliştirilmesine, uygulamaya ve veri toplama aracına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama ve son test kontrol grupsuz araştırma modeli kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği'nin sosyal geçerliği, bu teknikle eğitim alan araştırmaya katılmış öğrencilere uygulanan memnuniyet belirleme ölçeği sonuçları analiz edilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik değerlendirme yöntemlerinden öznel değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre öğrenci memnuniyet algılarını belirlemek amacıyla tam yapılandırılmış ölçek kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için öncelikle, uygulamanın yapılacağı dersin seçmeli bir ders olması ve ulaşımda kolaylık sağlamak amacıyla amaçsal örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda, Eskişehir ili sınırlarındaki ilköğretim okullarından Düşünme Eğitimi dersini seçmiş olan toplam 11 okul belirlenmiştir. Daha sonra bu 11 okul içerisinde üç adedi seçkisiz atama yöntemiyle belirlenerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Seçilen üç okul içinde ise, A okulundan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyi ikişer şube, B okulundan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyi ikişer şube ve C okulundan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyi birer şube olmak üzere toplam 15 sınıf yine seçkisiz atama yöntemiyle örneklendirilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan üç okuldaki ilk ikisi Eskişehir il merkezinde bulunurken üçüncü okul merkeze bağlı taşrada yer almaktadır. Çalışmaya 15 şubedeki toplam 337 öğrencinin katılması planlanmış ancak uygulamanın ilk ders saatinde bulunmayan 19 katılımcı ile uygulamadaki 4 ders saatinden iki ya da daha azına katılan 11 katılımcı araştırmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 307 öğrenci araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların % 57,65'i (177 birey) kız öğrencilerden, % 42,35'i

(130 birey) ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait bazı bilgiler Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Özellikleri

Okulu	Sınıf Sayısı	Sınıf						Toplam	
		6		7		8			
		K	E	K	E	K	E	K	E
Okul A	6	29	17	31	21	27	21	87	59
Okul B	6	29	18	26	20	31	17	86	55
Okul C	3	3	4	-	6	1	6	4	16
Toplam	15	61	39	57	47	59	44	177	130
Toplam		100		104		103		307	

YAZID Ders Planlarının Geliştirilmesi

Ders planlarının geliştirilmesi aşamasında, YAZID tekniğinin ilkeleri, hedef kazanımları ve uygulama yapılacak öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Düşünme eğitimi dersi müfredatındaki etkinlikler tüm sınıf düzeyleri için aynı olduğundan YAZID ders planları hazırlanırken sınıf düzeyleri açısından bir farklılık gözletilmemiştir. Bu durumun olumlu bir sonucu olarak, çalışma verilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından daha homojen yorumlanması olanağı doğmuştur.

Bu aşamada öğrenci düzeyleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak hazırlanan tema havuzundan dört farklı kavram, teknik uzmanlarının ve ders öğretmenlerinin görüşleri alınarak seçilmiştir. Bu kavramlar; Mutluluk, Yalnızlık, Sevgi ve Arkadaşlıktır. Bu dört kavram için uygulanan YAZID ders planları Ek A’da verilmiştir.

Uygulama

YAZID’ın uygulanmasına, ortaokul akademik takvimine göre ikinci yarıyıl döneminin ikinci haftasının başlangıcı olan 27 Şubat 2012 tarihinde başlanmış ve 23 Mart 2012’de bitirilmiştir. Teknik tüm okullarda eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Uygulama tarihleri ve ders saatleri uygulama yapılan okulların öğretim planlarına göre düzenlenmiştir.

YAZID tekniği her bir şubede toplam dört ders saati süresince uygulanmıştır. Her bir şubede daha önce belirlenen toplam dört farklı kavram YAZID tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve tartışılmıştır. Her bir kavrama bir ders saati ayrılmıştır. Ortaokullarda bir ders saati toplam 45 dakikadır.

Çalışmayı araştırmacının kendisi uygulayıcı olarak yürütmüştür. Araştırmacı; lisans üstü dersi düzeyinde tekniğin eğitimini alarak ve daha önce tekniğin pilot uygulamalarını yaparak uygulama yetkinliği kazanmıştır. Uygulama süresince sınıf öğretmenleri de sınıfın en arka sırasında oturarak çalışmayı gözlemlemişlerdir. Ancak yapılan uygulamaya ilişkin uzman gözlemine dayalı uygulama güvenirliği yapılmamıştır.

Araştırmacı her şubede uygulamanın ilk ders saatinde 15 dakikalık bir sürede kısaca kendini tanıtımış ve daha sonra yaratıcılık kavramına ilişkin genel bilgilere, yapılacak uygulamanın planına, YAZID tekniğinin özelliklerine ve tartışmalarda dikkat edilmesi gereken önemli noktalara değinmiştir. Bu esnada öğrencilere aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

- Sizlerin derslerine toplam 4 ders saati katılacağım. Bu esnada birlikte eğlenceli bir düşünme etkinliği yapacağız.
- Her bir ders saatinde sizinle hepimizin hayatında olan ve sürekli i ie yaşadığımız kavramlardan birisi ile ilgili yepyeni yaratıcı düşünceler üretmeye çalışacağız. Birlikte tartışacağımız kavramlar; mutluluk, arkadaşlık, yalnızlık ve sevgidir.
- Bu kavramlarla ilgili daha yaratıcı ve farklı düşünceler üretebilmek için sizlerle yeni bir teknik kullanacağız. Bu teknik, Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu teknik sayesinde bir kavram için zıt düşüncelerin aynı anda ve eşit derecede doğru olabildiğini göreceğiz.
- Tekniği hep birlikte grupça işleyeceğiz. Ben bu arada sizlerin ürettiği düşünceleri aşama aşama tahtada paylaşırken, sizler de defterlerinize yazabilirsiniz.

Uygulama dersleri uygulayıcının moderatörlüğünde, YAZID ders planlarındaki odak soruların rehberliğinde bütün sınıfın katılımı ile yürütülmüştür. Uygulama sırasında her öğrencinin özgürce, olabildiğince yaratıcı bir şekilde ve YAZID tekniğinin ilkeleri kapsamında düşünceler üretmesi ve yeni tanımlara ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır. Tartışmalarda uygulayıcı, teknik ilkelerine göre rehber ve yönlendirici rolünü üstlenmiştir, doğrudan öğretici ve aktarıcı rolünde olmamıştır.

Uygulayıcı düşüncesini söylemek isteyen öğrencilere söz hakkı vermiş ve tekniğin tüm aşamalarında öğrencilerin ürettikleri düşünceleri tahtada paylaşmıştır. Her şubede seçilen bir öğrenci de uygulamayı A4 boyutundaki bir kâğıda yazmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında YAZID tekniği ile ürettikleri yaratıcı tanımlar EK C’ de verilmiştir.

Dördüncü kavramın işlendiği dersin son 15 dakikasında ise, veri toplama aracı ile ilgili bölümde ayrıntılı olarak incelenecek olan “YAZID öğrenci memnuniyet ölçeği” uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin YAZID tekniğinin düşünme eğitimi dersindeki kullanımına ilişkin görüşlerini ve memnuniyet düzeylerini belirlemek amacı ile YAZID Memnuniyet Ölçeği geliştirilmiştir (Ek D’ ye bakınız).

YAZID Memnuniyet Ölçeği

YAZID Memnuniyet Ölçeği, tekniğin sosyal geçerliği ile ilgili yargısal ölçüm yapabilmek için hazırlanmıştır ve tutum ölçekleri içinde en çok tercih edilen (Karasar, 2000, s. 141) Likert tarzı ölçek kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve maddeler üç farklı hedef davranış alanını kapsamaktadır. Bunlar; düşünme eğitimi dersi kazanımlarına yönelik olarak yaratıcı düşünme becerileri, sevmeye- ilgi-katılımla ilgili tutum ve öğrenme düzeyidir (Ek E).

Likert tarzı ölçek olan YAZID Memnuniyet Ölçeği'nde beşli nominal derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirme düzeyleri ve puanları Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Memnuniyet ölçeğinde kullanılan derecelendirme sistemi.

- | |
|----------------------------|
| 1: Kesinlikle katılmıyorum |
| 2: Katılmıyorum |
| 3: Kararsızım |
| 4: Katılıyorum |
| 5: Tamamen katılıyorum |

Puanlama sistemine göre; ölçekten alınabilecek en yüksek puan: $25 \times 5 = 125$, en düşük puan ise $25 \times 1 = 25$ puandır. Puanların 125'e yaklaşması memnuniyet düzeyinin arttığını, 25'e yaklaşması ise memnuniyet düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi

YAZID Memnuniyet Ölçeği'nin alt kazanımları ve maddeleri geliştirilirken tutum ölçeği geliştirme ilkeleri ile birlikte ağırlıklı olarak iki kuramsal alt yapı temel alınmıştır. Birincisi; Wolf (1978) tarafından belirlenen ve sosyal geçerlik araştırmalarında ortak kabul haline gelen sosyal geçerliğin üç temel boyutu dikkate alınmıştır. Buna göre; sosyal geçerliğin, öğrencinin hedef kazanımlarla ilgili kendi öz değerlendirmesini yaptığı ve algılanan etkililiğin belirlendiği yönü olan “amaçlar (goals)” boyutu ağırlıklı olarak düşünme becerileri ve öğrenme ile ilgili maddelerde ele alınmıştır. Öğrencinin teknikle ilgili düşüncelerini belirttiği “prosedürler” boyutu ve uygulamanın önem düzeyini ve uygulama ile ilgili duygularını belirttikleri “toplumsal önem” boyutu ise ağırlıklı olarak sevme-ilgi ve katılım ile ilgili maddelerde ele alınmıştır.

İkincisi; YAZID tekniğinin basamakları ve hedef kazanımları ve YAZID tekniğinin basamaklarında da gerçekleşen Janusyan Düşünme Kuramının aşamaları göz önünde bulundurulmuştur. Janusyan düşünmenin ve YAZID tekniğinin, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve kavram geliştirme ile ilgili hedef kazanımları ve bu kazanımlarla ilgili tekniğin

basamaklarında gerçekleşen, farklı açılardan bakabilme, çok yönlü değerlendirebilme, bileşenlerine ayırabilme, zıtlık oluşturabilme, tanım yapabilme gibi hedef davranışları maddelerde dengeli dağıtılmaya çalışılmıştır.

Maddelerdeki bazı hedef davranışlar YAZID’ın tüm basamakları ile ilişkili iken (düşünme becerilerinin gelişmesi, kavrama bakış açısının genişlemesi gibi), bazı hedef davranışlar ise bir ya da birkaç madde ile ilişkilidir (madde 4 – ikinci basamak, madde 7 – üçüncü basamak gibi). Janusyan düşünme aşamaları ve YAZID tekniği basamakları ile YAZID Memnuniyet Ölçeği arasındaki ilişki için Tablo 3’e bakınız.

Tablo 3.

YAZID Tekniği ile YAZID Memnuniyet Ölçeği arasındaki ilişki matrisi

		İlgili Ölçek Maddeleri
YAZID Tekniği Basamakları	Yapılandırma	md.1, md.3, md.6, md.12, md.13, md.15, md.20, md.23, md.25
	Ayrıştırma	md.6, md.10, md.12, md.13, md.15, md.20, md.23, md.25
	Zıtlılaştırma	md.1, md.3, md.6, md.9, md.12, md.13, md.15, md.18, md.19, md.20, md.21, md.23, md.25
	Birleştirme	md.4, md.6, md.7, md.12, md.13, md.15, md. 16, md.18, md.19, md.20, md.23, md.25
	Ayrıntılandırma	md.4, md.6, md.12, md.13, md.15, md.16, md.18, md.19, md.20, md.23, md.25

YAZID Memnuniyet Ölçeği geliştirilirken ilk aşamada araştırmacı tarafından 35 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Takip eden süreçte; araştırmacı, danışmanı ve bir sosyal geçerlik araştırmaları uzmanı birlikte ölçeği incelemiş ve YAZID tekniği ve sosyal geçerlik kavramıyla yeterince ilişkili olmayan, yinelenen, araştırma sorularıyla tam örtüşmeyen ve anlaşılabilirliği net olmayan maddeleri ölçekten çıkararak ya da yeniden düzenleyerek 26 maddeye indirmiştir.

Ölçeğin Kapsam Geçerliği

Karasar (2000, s.148)’a göre bilimsel araştırmada kötü bir ölçme, her türlü bilimsel çabayı değersiz kılabilir. Bu nedenle, ölçmede aranan niteliklerin bilinmesi ve bunları sağlayıcı önlemlerin alınması son derece önemlidir. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin ilk

aşamada kapsam geçerliğine bakılmalı, daha sonra da güvenirlik ve geçerlik değerleri belirlenmelidir.

Kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, "uzman görüşüne" göre saptanmaktadır. Bu bağlamda; YAZID Memnuniyet Ölçeği nin kapsam geçerliğinin incelenmesi için uzman değerlendirmesine başvurulmuştur.

Yaratıcılık kavramı ve YAZID tekniği ile ilgili lisansüstü düzeyinde eğitim almış ve deneyim sahibi olan beş uzman öğretim elemanı tarafından ölçek incelenmiştir. Uzmanlar, ölçeğin sistemli olarak değerlendirilebilmesi amacıyla, üç farklı soru için üçlü Likert tipinde geliştirilen değerlendirme formunu doldurmuşlardır (Ek F).

Değerlendirme formunda uzmanlara; ölçekteki her bir maddenin YAZID tekniğinin amaçları ile ilgili olup olmadığı, maddedeki hedef davranış ile ilgili olup olmadığı ve kullanılan dilin açık ve anlaşılır olup olmadığıyla ilgili üç soru yöneltmiştir. Bu üç soruya; "hiç (0), biraz (1) ve (2) tamamen" şıklarını içeren üçlü Likert tipindeki formu kullanarak yanıt vermeleri istenilmiştir.

Bu değerlendirmeler sonucunda uzmanların maddelere verdikleri puanların ortalamalarına ve eleştirilerine göre ölçek yeniden yapılandırılmış ve madde sayısı da 25'e düşürülmüştür. Bir maddeye ise (24. madde) olumsuz cümle formunda yazılıp kontrol maddesi olarak ölçekte yer verilmiştir. En son aşama olarak da ölçekteki üç alt kazanım alanı ile ilgili maddeler karıştırılmış ve üç alt kazanım alanına göre sırasıyla yansız atama ile birer adet madde seçilerek sıralanmıştır. Ölçek oluşturma süreci, uzman görüşleri ve alanyazın çalışmaları ile yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ise başvurulmamıştır. Bu durum ölçeğin yapı geçerliği bağlamında bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

YAZID Memnuniyet Ölçeği'nin güvenirliği madde varyansına dayalı yöntemlerden Cronbach Alpha (α) hesaplaması ile test edilmiştir. Güvenirlik analizi 25 madde üzerinden 307 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol maddesi güvenirlik analizinde tersten kodlama

şeklinde düzenlenmiş haliyle yer almıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Psikolojik temelli ölçekler için güvenirlik katsayısının .70 ve üstü olması genel olarak yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.53)

Tablo 4

Ölçek Maddelerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Puanı

Memnuniyet Ölçeği	Birey Sayısı	N (Madde Sayısı)	Alpha
Toplam Puan	307	25	.87

Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlığına ait daha ayrıntılı bilgi sunmak amacı ile maddeler arası korelasyon ve madde toplam korelasyon tablosu Ek G'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Her sınıfta 4 ders saati boyunca uygulanan YAZID tekniğinin ardından ölçek, dördüncü ders saatinin son 15 dakikasında öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek öğrencilere sadece araştırmacı gözetiminde dağıtılmış ve uygulanmıştır. Bütün oturumlarda ölçeği araştırmacı uygulamıştır. Uygulamanın ilk ders saatine katılmamış olan ya da uygulamaya iki ve daha az ders katılan öğrenciler araştırmacının uygulama boyu almış olduğu yoklamaya göre belirlenerek ölçeği uygulamamışlardır. Bu durumdaki toplam 30 öğrenci uygulamadan çıkarılmıştır.

Ölçeğin yansız olarak doldurulabilmesi için ölçekte öğrencilerin adlarına yer verilmeyip, sadece cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine yer verilmiştir. Her öğrenci ölçek maddelerini kendisi doldurmuştur. Her sınıfın verilerini ayrı ayrı düzenlemek için ölçek uygulandıktan sonra soru formlarının üzerine sınıfların isimleri yazılarak araştırma verileri sınıflara göre dosyalanmıştır.

Veri Çözümleme Yöntemi

Verilerin çözümlemesinde SPSS 20 (Statistical Packages of Social Sciences) programı kullanılmış olup, aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Katılımcılara ait bazı özelliklerin gösteriminde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlemeler için; öncelikle iki faktörlü ANOVA testi kullanılarak ön analizler yapılmış, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin memnuniyet ölçeğinin toplam puanı yani bağımlı değişken üzerindeki etkileri ve bu iki değişkenin etkileşimi araştırılmıştır. Yapılan ön analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanması için uygun olduğu görülmüştür. Yapılan Levene Hata Varyansı testi sonucu da, bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenin varyansının eşit olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle daha sonra yapılan varyans analizinde anlamlılık düzeyi olarak geleneksel değer olan 0.05 alınmıştır.

Elde edilen analiz sonuçları toplam puanda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını ($F(1,301) = 0.022, p=.881$) ancak sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F(2,301)=22.896, p<.001$). Bu nedenle sonraki çözümlemelerde sınıf verileri birleştirilmemiş, her sınıf madde bazında kendi içinde analiz edilmiştir. Bütün analizlerde tek grup t-testi kullanılmış, ölçüt değeri olarak “4” alınmıştır. Sınıf düzeyinin ve cinsiyetin ise, memnuniyet ölçeği toplam puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($F(2,301)= 2.067, p=.123$). Buna ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Sınıf düzeyine göre ortaya çıkan puanlar arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında ve ne oranda olduğunu belirlemek için Post Hoc analiz yöntemlerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Betimsel Analizler

"Öğrencilerin Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin sosyal geçerliğine ilişkin genel durum nedir?"

Bu bölümde ölçeğe ait betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Verilen analizler yorumlanırken, uygulanan ölçeğin puanlama sisteminin her madde için 1, 2, 3, 4, 5 değerinde puanlar alabildiği göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçek Maddelerinin Puan Dağılımları

Çalışma grubunda yer alan 307 öğrencinin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplara yönelik toplamda ve sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5

Ölçek Maddelerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	Toplam			Altıncı Sınıf			Yedinci Sınıf			Sekizinci Sınıf		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S	N	X	S
1. Madde	307	4,43	,592	100	4,20	,569	104	4,45	,555	103	4,63	,577
2. Madde	307	4,25	,815	100	4,00	,876	104	4,23	,727	103	4,50	,765
3. Madde	307	4,32	,728	100	4,22	,786	104	4,27	,766	103	4,46	,607
4. Madde	307	4,40	,651	100	4,23	,777	104	4,46	,606	103	4,50	,522
5. Madde	307	4,47	,638	100	4,34	,639	104	4,57	,707	103	4,50	,540
6. Madde	307	4,51	,591	100	4,34	,639	104	4,53	,574	103	4,65	,518
7. Madde	307	4,43	,630	100	4,28	,668	104	4,37	,654	103	4,65	,499
8. Madde	307	4,40	,714	100	4,23	,777	104	4,44	,694	103	4,53	,639
9. Madde	307	4,63	,576	100	4,39	,680	104	4,67	,548	103	4,83	,382
10. Madde	307	4,42	,683	100	4,27	,664	104	4,37	,751	103	4,61	,581
11. Madde	307	4,26	,853	100	4,19	,849	104	4,18	,911	103	4,40	,784

12. Madde	307	4,41	,662	100	4,17	,726	104	4,43	,665	103	4,61	,509
13. Madde	307	4,53	,561	100	4,40	,586	104	4,60	,549	103	4,59	,532
14. Madde	307	4,46	,642	100	4,40	,603	104	4,39	,743	103	4,58	,552
15. Madde	307	4,49	,654	100	4,30	,759	104	4,49	,638	103	4,68	,489
16. Madde	307	4,37	,671	100	4,18	,657	104	4,40	,676	103	4,52	,639
17. Madde	307	4,49	,628	100	4,37	,630	104	4,46	,709	103	4,63	,505
18. Madde	307	4,63	,554	100	4,42	,654	104	4,64	,520	103	4,81	,397
19. Madde	307	4,47	,611	100	4,35	,642	104	4,49	,591	103	4,55	,590
20. Madde	307	4,37	,662	100	4,25	,642	104	4,35	,721	103	4,52	,592
21. Madde	307	4,54	,605	100	4,33	,652	104	4,59	,601	103	4,71	,498
22. Madde	307	4,47	,632	100	4,37	,646	104	4,43	,693	103	4,59	,532
23. Madde	307	4,25	,786	100	4,28	,766	104	4,26	,788	103	4,20	,809
24. Madde	307	4,25	,933	100	4,03	1,03	104	4,37	,893	103	4,36	,838
25. Madde	307	4,57	,730	100	4,41	,780	104	4,51	,800	103	4,79	,536
Maddelerin Ort.	307	4,43	,672	100	4,27	,708	104	4,44	,683	103	4,58	,578
Toplamın Ort.	307	106,56	7,81	100	102,92	7,96	104	106,59	8,82	103	110,06	4,17

Tablo 5’te yer alan toplam madde analizleri incelendiğinde; kontrol maddesinin dışındaki en düşük değerlerin 4,25 ile 2. ve 23. maddelere ait olduğu (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) görülmektedir.

En yüksek ortalamaların ise 4,63 ile 9. ve 18. maddelere (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) ait olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının ortalamalarının ise ölçüt değer olan “4” ten (katılıyorum) yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamasının 4,43, standart sapmasının 0,672 ve toplamın ortalamasının 106,56, standart sapmasının ise 7,81 olduğu görülmektedir.

Ölçek maddeleri içerisinde kontrol maddesi olan 24. maddenin (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor*) puanlaması tersten yapılmıştır. Buna göre, toplam katılımcılar için ortalama değeri 1,75 iken tersten kodlamada 4,25 olmuştur.

Tablo 5’te yer alan altıncı sınıf madde analizleri incelendiğinde ise; en düşük değer 4,00 ile 2. maddeye ait olduğu (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara*

sözel olarak katılıyorum) görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise 4,42 ile 18. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) ait olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden 2. maddenin ortalamasının ölçüt değeri olan “4” (katılıyorum) ile eşit, diğer maddelerin ortalamalarının ise ölçüt değerden yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamasının 4,27, standart sapmasının 0,708 ve toplam ortalamasının 102,92, standart sapmasının ise 7,96 olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te yer alan yedinci sınıf madde analizleri incelendiğinde; yedinci sınıflarda en düşük ortalamanın 4,18 ile 11. maddeye ait olduğu (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise 4,67 ile 9. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) ait olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının ortalamalarının ise ölçüt değeri olan “4” ten (katılıyorum) yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamasının 4,44, standart sapmasının 0,683 ve toplam ortalamasının 106,59, standart sapmasının ise 8,82 olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te yer alan sekizinci sınıf madde analizleri incelendiğinde ise; sekizinci sınıf düzeyi ortalamada en düşük değerlerin 4,20 ile 23. maddeye ait olduğu (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise 4,83 ile 18. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) ait olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının ortalamalarının ölçüt değeri olan “4” ten (katılıyorum) yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamasının 4,58, standart sapmasının 0,578 ve toplam ortalamasının 110,06, standart sapmasının ise 4,17 olduğu görülmektedir.

Araştırma Sorularının Test Edilmesi

Yapılan çözümlemeler sonucunda, uygulamanın yapıldığı üç okuldaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, YAZID tekniği hakkındaki algıları incelenmiş ve tekniğin sosyal geçerliği araştırılmıştır. Veri analizinde öncelikle ön testler yapılmıştır.

Yapılan ön analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanması için uygun olduğu görülmüştür. Yapılan Levene Hata Varyansı testi sonucu da, bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenin varyansının eşteş olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle daha sonra yapılan varyans analizinde anlamlılık düzeyi olarak geleneksel değer olan 0.05 alınmıştır.

"Öğrencilerin Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği hakkındaki memnuniyet algıları sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişmekte midir?"

Çalışmanın bağımsız değişkenleri belirlenirken araştırmacı, danışman ve katkıda bulunan uzmanlar tarafından sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörüne göre sonuçların çözümlenmesi en anlamlı bulunmuştur. Sınıf düzeyi, bilişsel becerilerle ilgili olarak ortaya atılan tekniğin başarılı olma ve kabul görme düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Teknik zıtları bir arada düşünme, yaratıcı düşünme, kavram oluşturma gibi üst düzey soyut düşünme becerilerini içermesi nedeniyle alt kademe sınıflar ile üst kademe sınıflar arasındaki ilişki durumunun bilimsel olarak sınanması oldukça anlamlı olacaktır.

Sevgi, arkadaşlık, mutluluk, yalnızlık gibi çalışma da ele alınan kavramlara olan ilginin özellikle ergenlik döneminde cinsiyete göre değişebilme olasılığı nedeniyle bu değişken açısından gruplar arasındaki ilişkinin sınanmasına karar verilmiştir. Ayrıca; onay verme ve memnuniyet algılama düzeylerinde cinsiyete göre duyarlılık farkı olup olmadığına bakılması uygun görülmüştür.

Öğrenci memnuniyet algılarının sınıf ve cinsiyete göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla iki faktörlü gruplar arası ANOVA testi yapılmış, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin memnuniyet ölçeği toplam puanı yani bağımlı değişken üzerindeki etkileri ve bu iki değişkenin etkileşimi araştırılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları toplam puanda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını ($F(1,301) = 0.022, p=.881$) ancak sınıf düzeyine

göre anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F(2,301)=22.896$, $p<.001$). Sınıf düzeyinin ve cinsiyetin, memnuniyet ölçeği toplam puanı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($F(2,301)= 2.067$, $p=.123$). Buna ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir. Sınıf düzeyine göre ortaya çıkan puanlar arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında ve ne oranda olduğunu belirlemek için ise, Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete İlişkin Memnuniyet Ölçeği Puanlarının İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)
Sınıf	2411.058	2	1205.529	22.896	.000
Cinsiyet	1.177	1	1.177	0.022	.881
Sınıf X Cinsiyet	217.711	2	108.856	2.067	.128
Hata	15848.256	301	52.652		
Toplam	3504453.000	307			

Tablo 7

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
6. Sınıf	-	3.67*	7.14*
7. Sınıf		-	3.47*
8. Sınıf			-

* $p < .05$

Tablo 7'deki bulgulara göre tüm sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre; sekizinci sınıf öğrencilerinin toplam ölçek bazında memnuniyet algı düzeyleri ($X= 110.06$, $s= 4.17$), yedinci sınıf ($X= 106.59$, $s= 8.82$) ve altıncı sınıf ($X= 102.92$, $s= 7.96$) öğrencilerinin toplam ölçek bazında memnuniyet algı düzeylerine göre daha yüksektir. Yedinci sınıf öğrencilerinin toplam ölçek bazında memnuniyet algı düzeyleri ($X= 106.59$, $s= 8.82$), altıncı sınıf öğrencilerinin toplam ölçek bazında memnuniyet algı düzeylerine ($X= 102.92$, $s= 7.96$) göre daha yüksektir.

"Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğine ilişkin uygulanan ölçeğin toplam ve madde bazında dağılımı nasıldır?"

İki faktörlü ANOVA analizinin sınıflar arası anlamlı fark ortaya koyması nedeniyle araştırma sorusunu test etmek amacıyla her bir sınıf düzeyi için ayrı bir analiz yapılmıştır. Analizde tek grup t-testi kullanılmıştır.

Tek grupta yapılan karşılaştırmalarda, bir grubun merkezi yönelimi önceden belirlenmiş bir ölçüt değeri ile karşılaştırılır. Amaç, test edilen grubun ölçütün altında, üstünde veya ölçüte uygun olup olmadığını araştırmaktır (Erdoğan, 2007, s. 307).

YAZID tekniğinin sosyal geçerliğinin yüksek kabul edilebilmesi için öğrencilerin ölçek maddelerine ortalama düzeyin anlamlı bir şekilde üzerinde katılma göstermeleri gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde ölçüt değeri olarak “4” (katılıyorum) alınmıştır.

Analizde çok sayıda t-testi uygulanması hata yapma olasılığını arttıracığından istatistiksel anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltilmesi ile yeniden belirlenmelidir (Pallant, 2005, s. 259). Memnuniyet ölçeğinde yer alan 25 maddenin ayrı ayrı değerlendirilebilmesi için 25 kez tek grup t-testi uygulanmıştır. Dolayısıyla .05 olan anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltilmesi yapılarak ($p = .05/25$) $p = .002$ olarak belirlenmiştir.

Huck’a göre istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunması o sonucun her zaman uygulamada ya da kuramda da doğru olduğu anlamına gelmemektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (2008, aktaran Akbulut, 2010, s. 113). Bu bağlamda etki büyüklüğünün raporlanması için Tablo 7, 8 ve 9’da “Cohen *d*” değerleri de gösterilmektedir.

Altıncı Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları

Altıncı sınıf öğrencilerinin ölçeğe yer alan maddelere verdikleri puanların madde bazında analiz ve bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin Altıncı Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları

	N=100		Ölçüt Değer = 4				
	X	SS	T	Sd	Anlamlılık (İki Yönlü)	Ortalama Fark	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
MÖ1	4,20	0,569	3,51	99	0,001	0,20	0,35
MÖ2	4,00	0,876	0,00	99	1,000	0,00	0,00
MÖ3	4,22	0,786	2,79	99	0,006	0,22	0,28
MÖ4	4,23	0,777	2,96	99	0,004	0,23	0,30
MÖ5	4,34	0,639	5,32	99	<0.001	0,34	0,53
MÖ6	4,34	0,671	5,32	99	<0.001	0,34	0,50
MÖ7	4,28	0,668	4,19	99	<0.001	0,28	0,41
MÖ8	4,23	0,777	2,96	99	0,004	0,23	0,30
MÖ9	4,39	0,680	5,73	99	<0.001	0,39	0,58
MÖ10	4,27	0,664	4,06	99	<0.001	0,27	0,40
MÖ11	4,19	0,849	2,24	99	0,027	0,19	0,22
MÖ12	4,17	0,726	2,34	99	0,021	0,17	0,23
MÖ13	4,40	0,586	6,82	99	<0.001	0,40	0,69
MÖ14	4,40	0,603	6,63	99	<0.001	0,40	0,66
MÖ15	4,30	0,759	3,95	99	<0.001	0,30	0,39
MÖ16	4,18	0,657	2,74	99	0,007	0,18	0,27
MÖ17	4,37	0,630	5,87	99	<0.001	0,37	0,59
MÖ18	4,42	0,654	6,42	99	<0.001	0,42	0,64
MÖ19	4,35	0,642	5,45	99	<0.001	0,35	0,54
MÖ20	4,25	0,642	3,90	99	<0.001	0,25	0,39
MÖ21	4,33	0,652	5,06	99	<0.001	0,33	0,50
MÖ22	4,37	0,646	5,73	99	<0.001	0,37	0,57
MÖ23	4,28	0,766	3,65	99	<0.001	0,28	0,36
MÖ24	4,03	1,030	0,29	99	0,771	0,03	0,03
MÖ25	4,41	0,780	5,26	99	<0.001	0,41	0,52
Toplam	4,28	0,318	4,97	99	<0.001	2,92	0,37

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 1. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda ilginç fikirler üretiyorum*) verdikleri puanların ortalaması

ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 3.51$; $p < 0.002$; $d = 0,35$). Sonuç olarak, öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak ilginç fikirler üretebildiklerine inandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 2. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri olan “4” ile tam eşit değerde bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 0,00$; $p = 1.000$; $d = 0,00$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 3. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara ilişkin sözcük dağarcığımı geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 2,79$; $p = 0.006$; $d = 0,28$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 4. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi sonucu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 2,96$; $p = 0.004$; $d = 0,30$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 5. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” den daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,32$; $p < 0.002$; $d = 0,53$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanıldığı derslerden hoşlandıkları ve eğlenceli buldukları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 6. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları daha iyi anlıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,32$;

$p<0.002$; $d=0,50$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanılmasını kavramların daha iyi anlaşılması için yararlı bulduklarını söyleyebiliriz.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 7. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, $(t(99) = 4,19; p<0.002; d=0,41)$. Sonuç olarak öğrenciler, YAZID tekniği kullanıldığında birbirlerinin zıttı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarabildikleri algısına sahiptirler.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 8. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, $(t(99) = 2,96; p=0.004; d=0,30)$.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 9. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, $(t(99) = 5,73; p<0.002; d=0,58)$. Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak YAZID’ın üçüncü basamağının hedef kazanımlarından olan zıtlık oluşturabildiklerini gözlemledikleri söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 10. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırarak kavramları daha ayrıntılı inceliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, $(t(99) = 4,06; p<0.002; d=0,40)$. Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında YAZID’ın ikinci basamağının hedef davranışı olan kavramları bileşenlerine ayırabildiklerine ve daha ayrıntılı incelediklerine inandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 11. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi ortalamalar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 2,24$; $p=0.027$; $d=0,22$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 12. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında da kullanabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 2,34$; $p=0.021$; $d=0,23$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 13. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünme becerilerimi geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 6,82$; $p<0.002$; $d=0,69$). Sonuç olarak bu çalışmaya göre YAZID tekniğinin düşünme becerilerini geliştirmekteki algılanan etkililiğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 14. maddeye (*Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 6,63$; $p<0.002$; $d=0,66$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak ürettikleri yeni ve yaratıcı fikirlerden hoşlandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 15. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı genişletiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi sonucu da ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 3,95$; $p<0.002$; $d=0,39$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın kavramlara karşı bakış açılarını genişlettiğini düşündükleri söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 16. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak yapılan tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 2,74$; $p=0,007$; $d=0,27$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 17. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,87$; $p < 0.002$; $d = 0,59$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak düşünme eylemi gerçekleştirmekten hoşlandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 18. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi ise ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 6,42$; $p < 0.002$; $d = 0,64$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında, bir fikrin zıddının fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına vardıklarını algıladıkları ifade edilebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 19. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,45$; $p < 0.002$; $d = 0,54$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak tekniğin hedef kazanımlarından olan zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebilme davranışını gerçekleştirebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 20. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 3,90$; $p < 0.002$; $d = 0,39$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın kendilerini sürekli olarak düşünmeye yönlendirdiğini algıladıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 21. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) =$

5,06; $p < 0.002$; $d = 0,50$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmalarını sağladığına inandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 22. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği farklı fikirler üretmek için yararlı oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,73$; $p < 0.002$; $d = 0,57$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin daha farklı fikirler üretebilmek için yararlı olduğu kanısında oldukları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 23. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 3,65$; $p < 0.002$; $d = 0,36$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın düşünceleri çok yönlü değerlendirebilmelerini sağladığına inandıkları söylenebilir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki kontrol maddesi olan 24. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor*) verdikleri tersten düzenlenmiş puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Ancak tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(99) = 0,29$; $p = 0.771$; $d = 0,03$).

Altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 25. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(99) = 5,26$; $p < 0.002$; $d = 0,52$). Sonuç olarak öğrenciler YAZID tekniğini kullanarak tartışılan konularla ilgili yeni fikirler edindiklerini belirtmişlerdir.

Yedinci Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları

Yedinci sınıf öğrencilerinin ölçekte yer alan maddelere verdikleri puanların madde bazında analiz ve bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin Yedinci Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları

	N=104		Ölçüt Değer = 4				
	X	SS	T	Sd	Anlamlılık (İki yönlü)	Ortalama Fark	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
MÖ1	4,45	0,555	8,30	103	<0.001	0,45	0,82
MÖ2	4,23	0,727	3,23	103	0,002	0,23	0,31
MÖ3	4,27	0,766	3,58	103	0,001	0,27	0,35
MÖ4	4,46	0,606	7,76	103	<0.001	0,46	0,76
MÖ5	4,57	0,707	8,18	103	<0.001	0,57	0,80
MÖ6	4,53	0,574	9,40	103	<0.001	0,53	0,92
MÖ7	4,37	0,654	5,69	103	<0.001	0,36	0,55
MÖ8	4,44	0,694	6,50	103	<0.001	0,44	0,63
MÖ9	4,67	0,548	12,53	103	<0.001	0,67	1,22
MÖ10	4,37	0,751	4,96	103	<0.001	0,36	0,48
MÖ11	4,18	0,911	2,04	103	0,043	0,18	0,19
MÖ12	4,43	0,665	6,64	103	<0.001	0,43	0,64
MÖ13	4,60	0,549	11,07	103	<0.001	0,59	1,07
MÖ14	4,39	0,743	5,41	103	<0.001	0,39	0,52
MÖ15	4,49	0,638	7,83	103	<0.001	0,49	0,77
MÖ16	4,40	0,676	6,09	103	<0.001	0,40	0,59
MÖ17	4,46	0,709	6,63	103	<0.001	0,46	0,65
MÖ18	4,64	0,520	12,64	103	<0.001	0,64	1,23
MÖ19	4,49	0,591	8,46	103	<0.001	0,49	0,83
MÖ20	4,35	0,721	4,89	103	<0.001	0,34	0,47
MÖ21	4,59	0,601	9,95	103	<0.001	0,59	0,98
MÖ22	4,43	0,693	6,36	103	<0.001	0,43	0,62
MÖ23	4,26	0,788	3,36	103	0,001	0,26	0,33
MÖ24	4,37	0,893	4,17	103	<0.001	0,36	0,40
MÖ25	4,51	0,800	6,49	103	<0.001	0,51	0,64
Toplam	4,44	0,352	4,74	103	<0.001	6,59	0,75

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 1. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda ilginç fikirler üretiyorum*) verdikleri puanların ortalaması

ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 8,30$; $p < 0.002$; $d = 0,82$). Sonuç olarak, öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak ilginç buldukları fikirler üretebildiklerine inandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 2. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 3,23$; $p = 0.002$; $d = 0,31$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katıldıklarına yani, öğretimin etkililiği için en önemli ölçütlerden birisi olan derse aktif katılımın gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 3. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara ilişkin sözcük dağarcığımı geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi sonucu ise ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 3,58$; $p < 0.002$; $d = 0,35$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak tartışılan kavramlara ilişkin sözcük dağarcıklarını geliştirdiklerini gözlemledikleri ifade edilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 4. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 7,76$; $p < 0.002$; $d = 0,76$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı olduğuna inandıkları tanımlar yapabildiklerini belirttikleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 5. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 8,18$; $p < 0.002$; $d = 0,80$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanılmasını eğlenceli buldukları diğer bir deyişle YAZID ile işlenen dersleri sevdikleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 6. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları daha iyi anlıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” den daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 9,60$; $p < 0.002$; $d = 0,92$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın kavramların daha iyi anlaşılması için yararlı olduğu kanısında oldukları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 7. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 5,69$; $p < 0.002$; $d = 0,55$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında, YAZID’ın dördüncü basamaktaki hedef davranışı olan birbirlerinin zıttı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarabildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 8. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,50$; $p < 0.002$; $d = 0,63$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 9. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 12,53$; $p < 0.002$; $d = 1,22$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak YAZID’ın hedef kazanımlarından zıtlık oluşturabildiklerini gözlemledikleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 10. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırarak kavramları daha ayrıntılı inceliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu

ortaya koymuştur, ($t(103) = 4,96$; $p < 0.002$; $d = 0,48$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullandığında YAZID'ın ikinci basamaktaki hedef davranışlarından olan kavramları bileşenlerine ayırabilme ve daha ayrıntılı inceleyebilme becerisini gösterebildiklerine inandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 11. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri "4" ten daha yüksek bulunmuştur. Fakat yapılan tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(103) = 2,04$; $p = 0.043$; $d = 0,19$).

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 12. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında da kullanabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri "4" ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,64$; $p < 0.002$; $d = 0,64$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak kavramlara farklı anlamlarda yükleyebildiklerini algıladıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 13. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünme becerilerimi geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri "4" ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 11,07$; $p < 0.002$; $d = 1,07$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın düşünme becerilerini geliştirdiğine inandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 14. maddeye (*Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri "4" ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 5,41$; $p < 0.002$; $d = 0,52$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında ürettikleri yeni ve yaratıcı fikirlerden hoşlandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 15. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı genişletiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri "4" ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de

ortalamlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 7,83$; $p < 0.002$; $d = 0,77$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kavramlara karşı bakış açılarını genişlettiğini düşündükleri belirtilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 16. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,09$; $p < 0.002$; $d = 0,59$). Sonuç olarak YAZID tekniği kullanıldığında Janusyan düşünmenin temel ilkelerinden olan eş zamanlı zıtlık ve antitezliliğe dayanan, ortaya çıkan çelişkili görüşlerin kavramları çok yönlü anlatması olgusunu öğrencilerin anladıkları belirtilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 17. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,63$; $p < 0.002$; $d = 0,65$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak düşünce üretmekten hoşlandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 18. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 12,64$; $p < 0.002$; $d = 1,23$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında, bir fikrin zıddının fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına vardıklarını algıladıkları ifade edilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 19. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 8,46$; $p < 0.002$; $d = 0,83$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini

kullanarak zıt fikirler içeren yeni yaratıcı düşünceler üretebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 20. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 4,89$; $p < 0.002$; $d = 0,47$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanılırken kendilerinin sürekli olarak düşünmeye yönlendiklerini algıladıkları belirtilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 21. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 9,95$; $p < 0.002$; $d = 0,98$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmalarını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 22. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği farklı fikirler üretmek için yararlı oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,36$; $p < 0.002$; $d = 0,62$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin farklı fikirler üretmek için yararlı olduğuna inandıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 23. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 3,36$; $p < 0.002$; $d = 0,33$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın düşünceleri çok yönlü değerlendirebilmelerini sağladığını gözlemledikleri söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki kontrol maddesi olan 24. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor*) verdikleri puanların tersten kodlanmış ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur,

($t(103) = 4,17$; $p < 0.002$; $d = 0,40$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği ile etkinlik yapılırken sıkılmadıkları söylenilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 25. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(103) = 6,49$, $p < 0.002$, $d = 0,64$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak tartışılan konularla ilgili yeni fikirler edindiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci Sınıf Düzeyi Öğrencilerin Memnuniyet Algıları

Sekizinci sınıf öğrencilerinin ölçekte yer alan maddelere verdikleri puanların madde bazında analiz ve bulguları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Memnuniyet Ölçeği Maddelerinin Sekizinci Sınıflarda Hesaplanan Tek Grup T Testi Sonuçları

	N=103		Ölçüt Değer = 4					Etki Büyükliği
	X	SS	T	Sd	Anlamlılık (İki yönlü)	Ortalama Fark	(Cohen's <i>d</i>)	
MÖ1	4,63	0,577	11,09	102	<0.001	0,63	1,09	
MÖ2	4,50	0,765	6,69	102	<0.001	0,51	0,66	
MÖ3	4,46	0,607	7,63	102	<0.001	0,46	0,76	
MÖ4	4,50	0,522	9,63	102	<0.001	0,49	0,94	
MÖ5	4,50	0,540	9,49	102	<0.001	0,51	0,94	
MÖ6	4,65	0,518	12,73	102	<0.001	0,65	1,25	
MÖ7	4,65	0,499	13,22	102	<0.001	0,65	1,30	
MÖ8	4,53	0,639	8,48	102	<0.001	0,53	0,83	
MÖ9	4,83	0,382	21,95	102	<0.001	0,83	2,17	
MÖ10	4,61	0,581	10,68	102	<0.001	0,61	1,04	
MÖ11	4,40	0,784	5,15	102	<0.001	0,40	0,51	
MÖ12	4,61	0,509	12,18	102	<0.001	0,61	1,20	
MÖ13	4,59	0,532	11,30	102	<0.001	0,59	1,11	
MÖ14	4,58	0,552	10,71	102	<0.001	0,58	1,05	
MÖ15	4,68	0,489	14,09	102	<0.001	0,68	1,39	
MÖ16	4,52	0,639	8,32	102	<0.001	0,52	0,81	
MÖ17	4,63	0,505	12,69	102	<0.001	0,63	1,25	
MÖ18	4,81	0,397	20,57	102	<0.001	0,81	2,04	
MÖ19	4,55	0,590	9,52	102	<0.001	0,55	0,93	
MÖ20	4,52	0,592	8,99	102	<0.001	0,52	0,88	
MÖ21	4,71	0,498	14,45	102	<0.001	0,71	1,42	
MÖ22	4,59	0,532	11,30	102	<0.001	0,59	1,11	
MÖ23	4,20	0,809	2,56	102	0,012	0,21	0,26	
MÖ24	4,36	0,838	4,35	102	<0.001	0,36	0,43	
MÖ25	4,79	0,536	14,89	102	<0.001	0,79	1,47	
Toplam	4,58	0,167	10,32	102	<0.001	10,06	2,41	

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 1. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda ilginç fikirler üretiyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 11,09$; $p < 0.002$; $d = 1,09$). Sonuç olarak, öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak ilginç fikirler üretebildiklerine inandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 2. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 6,69$; $p < 0.002$; $d = 0,66$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katıldıklarına yani, öğretimin etkililiği için en önemli ölçütlerden birisi olan derse aktif katılımın gerçekleştiğine inandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 3. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara ilişkin sözcük dağarcığımı geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 7,63$; $p < 0.002$; $d = 0,76$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak tartışılan kavramlara ilişkin sözcük dağarcıklarını geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 4. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 9,63$; $p < 0.002$; $d = 0,94$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapabildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 5. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 9,49$; $p < 0.002$;

d=0,94). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanıldığı derslerden hoşlandıkları ve eğlenceli buldukları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 6. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları daha iyi anlıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” den daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 12,73$; $p < 0.002$; $d = 1,25$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanımı ile kavramları daha iyi anladıklarına inandıklarını söyleyebiliriz.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 7. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 13,22$; $p < 0.002$; $d = 1,30$). Sonuç olarak öğrenciler, YAZID tekniği kullanıldığında birbirlerinin zıttı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarabildikleri algısına sahiptirler.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 8. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 8,48$; $p < 0.0002$; $d = 0,83$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak YAZID’ın üçüncü basamağının hedef kazanımlarından olan zıtlık oluşturma becerisi edindiklerini gözlemledikleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 9. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 21,95$; $p < 0.002$; $d = 2,17$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak zıtlık oluşturma becerisi edindiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 10. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırarak kavramları daha ayrıntılı*

inceliyorum) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 10,68$; $p < 0.002$; $d = 1,04$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniği kullanıldığında kavramları bileşenlerine ayırabildiklerine ve daha ayrıntılı incelediklerini algıladıkları belirtilebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 11. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 5,15$; $p < 0.002$; $d = 0,51$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 12. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında da kullanabiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 12,18$; $p < 0.002$; $d = 1,20$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak kavramlara farklı anlamlar yükleyebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 13. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünme becerilerimi geliştiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 11,30$; $p < 0.002$; $d = 1,11$). Sonuç olarak bu araştırmaya göre, YAZID tekniğinin düşünme becerilerini geliştirmekteki öğrenciler tarafından algılanan etkililiğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 14. maddeye (*Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 10,71$; $p < 0.002$; $d = 1,05$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak ürettikleri yeni ve yaratıcı fikirlerden hoşlandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 15. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı genişletiyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 14,09$; $p < 0.002$; $d = 1,39$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanmanın kavramlara karşı bakış açılarını genişlettiğini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 16. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 8,32$; $p < 0.002$; $d = 0,81$). Sonuç olarak YAZID tekniği kullanıldığında ortaya çıkan çelişkili görüşlerin kavramları çok yönlü anlatması olgusunu öğrencilerin kavradıklarını düşündükleri belirtilebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 17. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 12,69$; $p < 0.002$; $d = 1,25$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak düşünce üretmekten hoşlandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 18. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 20,57$; $p < 0.002$; $d = 2,04$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin, bir fikrin zıddının fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmalarını sağladığına inandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 19. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değeri “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya

koymuştur, ($t(102) = 9,52$; $p < 0.002$; $d = 0,93$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 20. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 8,99$; $p < 0.002$; $d = 0,88$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin kullanımının kendilerini sürekli olarak düşünmeye yönlendirdiğine inandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 21. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmamı sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 14,45$; $p < 0.002$; $d = 1,42$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmalarını sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 22. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği farklı fikirler üretmek için yararlı oluyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi de ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 11,30$; $p < 0.002$; $d = 1,11$). Sonuç olarak öğrencilerin YAZID tekniğinin farklı fikirler üretmek için yararlı olduğuna inandıkları söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 23. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek grup t-testi analizi ise, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur, ($t(102) = 2,56$; $p = 0.012$; $d = 0,26$).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki kontrol maddesi olan 24. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor*) verdikleri tersten düzenlenmiş puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya

koymuştur, ($t(102) = 4,35$; $p < 0.002$; $d = 0,43$). Sonuç olarak ğrencilerin YAZID tekniği ile etkinlik yapılırken sıkılmadıkları söylenilebilir.

Sekizinci sınıf ğrencilerinin memnuniyet ölçeğindeki 25. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim*) verdikleri puanların ortalaması ölçüt değer “4” ten daha yüksek bulunmuştur. Tek grup t-testi analizi ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur, ($t(102) = 14,89$; $p < 0.002$; $d = 1,47$). Sonuç olarak ğrencilerin YAZID tekniğini kullanarak tartışılan konularla ilgili yeni fikirler edindiklerine inandıkları söylenilebilir.

5. BÖLÜM - SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümün içeriği, iki alt başlıktan oluşmaktadır. İlk önce araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Daha sonra gelecekteki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

YAZID tekniğinin sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarını genel hatlarıyla değerlendirdiğimizde; katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri puanların toplam ortalaması 4,43, standart sapmasının 0,672 ve toplamın ortalamasının 106,56, standart sapmasının ise 7,81 olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ortalaması 4,58, yedinci sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ortalaması 4,44, altıncı sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ortalaması 4,27 çıkmıştır. Buna göre, YAZID memnuniyet algısı hem toplamda hem de sınıf düzeylerine göre ölçüt değer “4” ten yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ile, YAZID tekniğinin hem toplamda hem tüm sınıf düzeylerinde düşünme eğitiminde kabul gören ve beğenilen bir teknik olduğu söylenebilir.

Yapılan, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin memnuniyet ölçeği puanlarının iki faktörlü ANOVA sonuçlarına göre ise, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.000$). Cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı bir fark bulunmamış ($p=0.881$), sınıf ve cinsiyet değişkeninin birlikte analizinde ise yine anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.128$) (Tablo 6’ya bakınız). Post Hoc testi sonuçlarına göre ise sınıflar arası farkın tüm sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür (Tablo 7’ye bakınız).

Bu bağlamda araştırma verilerinin analizinde en dikkat çeken sonuç; memnuniyet algısı düzeyinde sınıflar arası anlamlı bir farkın bulunmasıdır diyebiliriz. Sınıf düzeyi yükseldikçe memnuniyet düzeyinin arttığı ve YAZID tekniğinin de daha başarılı uygulandığı görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe memnuniyet düzeyinin artmasındaki etkenlerden birisinin soyut düşünme becerilerinin üst sınıflarda daha gelişmiş olması olduğu söylenebilir. Ayrıca, 8. sınıflar ergenlik döneminde olduklarından yalnızlık, arkadaşlık, sevgi, mutluluk gibi kavramlara ilişkin ilgilerinin artması ve duygusal olarak bu kavramlarla daha yoğun ilgilenmeleri sosyal geçerliğin yükselmesinde etken olarak görülebilir.

Ayrıca bu bulguya göre 5. ve 6. sınıflar gibi daha alt düzey sınıflarda YAZID'ın daha etkili kullanılabilmesi için teknikte bazı düzenlemeler yararlı olabilir. Bu bağlamda tekniğin içeriği ve yapısı daha basitleştirilebilir. Örneğin teknik dört aşama şeklinde yeniden düzenlenerek uygulanabilir ya da teknik alt sınıflarda birleştirme aşamasına kadar uygulanabilir. Ayrıca tekniğin uygulama planı ve tartışma soruları alt sınıflarda uygulanırken daha basit bir dil kullanılmalı ve seçilen kavramlar daha somut ve sınıf düzeyine uygun olmalıdır.

Tablo 5'te yer alan tüm katılımcıların ortalaması incelendiğinde; kontrol maddesi dışındaki en düşük değerlerin 4,25 ile sevme/ilgi/katılım alanında yer alan 2. maddeye, düşünme becerileri alanında yer alan 23. maddeye ve 4,26 ile sevme/ilgi/katılım alanında yer alan 11. maddeye ait olduğu (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) görülmektedir.

En yüksek ortalamanın ise, 4,63 ile öğrenme alanında yer alan 9. ve 18. maddelere ve 4,57 ile yine öğrenme alanında yer alan 25. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor/Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim*) ait olduğu görülmektedir.

Diğer maddelere oranla en düşük puanı alan 23. madde incelendiğinde YAZID tekniği ile kavramların çok yönlü değerlendirilmesinin daha örtük bir kazanım olmasından dolayı öğrencilerin öz değerlendirmesinde daha eksik algılanması normal bir sonuç olarak görülebilir. 11. maddenin en düşük puanlanması ise, düşünme becerileriyle ilgili olan bu tekniğin diğer disiplinlerde nasıl kullanılabileceğine ilişkin öğrencilerde yeterli farkındalık oluşmamasından kaynaklanabilir. Bu durumun da normal bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuç bağlamında YAZID'ı diğer derslerde uygulamak için teknikte bazı düzenlemeler gerekebilir. Örneğin, Fen ve Teknoloji dersinde YAZID'ı uygulayabilir miyiz, uygulanabilmesi için neler yapılabilir, bilimsel bir kavramı bileşenlerine ayırırken, zıtlılaştırırken ve zıtları birleştirirken sosyal bir kavrama göre ne gibi farklılıklar gerekir gibi sorular diğer derslerde YAZID tekniğini daha iyi uygulayabilmek için tartışılabilir.

En düşük puanı alan diğer madde olan 2. madde incelendiğinde ise öğrencilerin grup çalışması şeklinde çalışılan bu uygulamada derse etkin katılımı ve kavramla ilgili düşüncelerini sınıf huzurunda söyleme konusunda zorlandıklarını düşündüklerinin göstergesi olarak görülebilir. Hatta altıncı sınıf öğrencilerinin bu maddeye tam ölçüt değerin sınırında (4.00) puan vermeleri, tekniğin uygulandığı sınıf düzeyi düştükçe grup çalışmasına aktif katılımı azalmanın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bundan sonraki çalışmalarda bu duruma önlem olarak öğrencilerin düşüncelerini grup içerisinde söylemelerini cesaretlendirici yöntemler uygulanabilir ya da sınıf düzeyi düştükçe YAZID, öğrenciler daha küçük gruplara ayrılarak uygulanabilir.

9. maddenin en yüksek puanı alması ise bize, YAZID tekniğinin doğasındaki en önemli nitelik olan zıtlık oluşturma becerisinin iyi öğrenilmiş olarak algılandığını göstermektedir. Bu bağlamda bu maddenin diğerlerine oranla en yüksek puanı alması beklenen bir sonuçtur diyebiliriz. Yine Janusyan düşünmenin öğrenilmesi ile ilgili olan 18. maddenin en yüksek puanı alan diğer madde olduğu görülmektedir. Bu durumun da, zıtların eş zamanlı doğruluğu olgusunu öğrencilerin iyi derecede kavranmış olduklarını düşündüklerini göstermekte olduğu söylenebilir. 25. Maddenin en yüksek puanlardan birisini alması ise güçlü bir şekilde, YAZID tekniğini katılımcıların sıra dışı ve farklı buldukları ve teknik ile yeni düşünceler edindiklerine inandıklarını söyleyebiliriz.

Diğer yandan araştırmanın düşünme eğitimi dersinde kullanılan bir tekniğin sosyal geçerlik araştırması olduğu göz önünde bulundurulursa, YAZID'ın 8. madde ile (4,40) düşünme eğitimi derslerinde daha sık kullanılmasının istenmesi katılımcılar açısından tekniğin beğenilen bir teknik olduğunu göstermektedir.

Memnuniyet ölçeğindeki sevmeye/ilgi ve katılım alanlarındaki tüm maddelerin ölçüt değerin üzerinde yer alması nedeniyle tekniğin ilköğretim sekizinci sınıflarda düşünme becerilerinin eğitiminde yardımcı olduğu ve öğrencilerin tekniğin kullanılmasından memnun kaldıkları söylenebilir.

Bununla birlikte ölçekte ortalamanın üstünde yer alan maddelerin ağırlıklı olarak öğrenme ve düşünme becerileri alanlarında olması tekniğin algılanan etkililiği açısından önemli bir bulguyu daha ortaya koymaktadır. Bu bulgu etkililiğe ilişkin deneysel araştırmalarla da desteklenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin verdikleri puanların ortalamaya göre bir değerlendirmesi yapılacak olursa ortalamanın üstündeki maddeler; 1. madde (4,63), 6. madde (4,65), 7. madde (4,65), 9. madde (4,83), 10. madde (4,61), 12. madde (4,61), 13. madde (4,59), 14. madde (4,58), 15. madde (4,68), 17. madde (4,63), 18. madde (4,81), 21. madde (4,71), 22. Madde (4,59) ve 25. madde (4,79) dur. Ortalamanın altındaki maddeler ise, 2. madde (4,50), 3. madde (4,46), 4. madde (4,50), 5. madde (4,50), 8. madde (4,53), 11. madde (4,40), 16. madde (4,52), 19. madde (4,55), 20. madde (4,52), 23. madde (4,20) ve 24. madde (4,36) dır.

Sekizinci sınıfların da genel toplama benzer şekilde en yüksek 9. madde (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) ve en düşük 23. maddeyi (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor*) puanladığı görülmektedir. Sekizinci sınıfların her bir madde bazında da verdikleri puanın ölçüt değeri olan “4” ten yüksek olduğu görülmektedir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin verdikleri puanların ortalamaya göre bir değerlendirmesi yapılacak olursa ortalamanın üstündeki maddeler; 1. madde (4,45), 4. madde (4,46), 5. madde (4,57), 6. madde (4,53), 8. madde (4,44), 9. madde (4,67), 13. madde (4,60), 15. madde (4,49), 17. madde (4,46), 18. madde (4,64), 19. madde (4,49), 21. madde (4,59) ve 25. madde (4,51) dir. Ortalamanın altındaki maddeler ise; 2. madde (4,23), 3. madde (4,27), 7. madde (4,37), 10. madde (4,37), 11. madde (4,18), 14. madde (4,39), 16. madde (4,40), 20. madde (4,35), 22. madde (4,43), 23. madde (4,26) ve 24. madde (4,37) dir.

Yedinci sınıflarında benzer bir şekilde en yüksek puanı 9. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum*) ve en düşük puanı sevmeye/ilgi/katılım alanında yer alan 11. maddeye (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim*) verdiği görülmektedir. Yedinci sınıflarında yine her bir madde bazında verdikleri puanlarda ölçüt değeri olan “4” ten yüksektir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin verdikleri puanların ortalamaya göre bir değerlendirmesi yapılacak olursa ortalamanın üstündeki maddeler; 5. madde (4,34), 6. madde (4,34), 7. madde (4,28), 9. madde (4,39), 10. madde (4,27), 13. madde (4,40), 14. madde (4,40), 15. madde (4,30), 17. madde (4,37), 18. madde (4,42), 19. madde (4,35), 21. madde (4,33), 22. Madde (4,37), 23. madde (4,28) ve 25. madde (4,41) dir. Ortalamanın altındaki maddeler ise, 1.

madde (4,20), 2. madde (4,00), 3. madde (4,22), 4. madde (4,23), 11. madde (4,19), 12. madde (4,17), 16. madde (4,18), 20. madde (4,25) ve 24. madde (4,03) tür.

Altıncı sınıf öğrencilerinin de toplam puanlamaya yakın bir şekilde en yüksek 18. maddeyi (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor*) ve en düşük 2. maddeyi (*Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum*) puanladıkları görülmektedir. Altıncı sınıfların ise her bir madde bazında ortalamalarına bakıldığında 2. maddenin ortalamasının ölçüt değeri ile eşit (4.00) diğer tüm maddelerin puan ortalamalarının ölçüt değeri “4” ten yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular YAZID’ın, 6, 7 ve 8. Sınıflar için bir yaratıcı düşünme tekniği olarak benimsendiğini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için etkili olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca ölçekte, sevmeye/ilgi ve katılım alanıyla ilgili maddelerin tamamının ölçüt değeri üzerinde olması, bu maddelerin sosyal geçerlik araştırmasında önceden belirlenen alanların hemen hepsini kapsamı nedeniyle tekniğin sosyal geçerliğinin yüksek olduğuna ilişkin önemli bir bulgu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte; genel olarak öğrenme ve düşünme becerileriyle ilgili maddelerin ortalamasının üzerinde olması ve sevmeye/ilgi ve katılım alanıyla ilgili maddelere oranla daha yüksek puanlanmış olması, öğrencilerin yeni karşılaştıkları bu tekniğin daha çok öğrenim ve beceri edinimi alanına odaklandıklarını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bir araştırmada sosyal geçerliğin yüksek çıkması katılımcıların, uygulanan teknikten yarar sağladıklarına ve tekniği etkili bulduklarına inandıklarını belirtir (Schwartz ve Baer, 1991). Bu bağlamda bu çalışmada sosyal geçerlik değerlendirmelerinin olumlu ve yüksek olarak bulunmasının değerlendirilen uygulama için bilimsel dayanak olarak katkı sunma işlevi gördüğünü söyleyebiliriz.

Bu araştırmada; tek veri toplama aracının kullanılması, ölçek geliştirme sürecinde faktör analizine başvurulmamış olması ve uygulama sırasında teknik konusunda uzman bir gözlemci bulunmaması araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında aşağıdaki önerilerin ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabileceği ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öneriler bölümü “araştırmalara yönelik öneriler” ve “ uygulamalara yönelik öneriler” olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Özellikle ilköğretim sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin YAZID tekniğini neden daha fazla beğendikleri derinlemesine bir biçimde nitel bir araştırma ile incelenebilir.
- Tekniğin etkililiği deneysel biçimde desenlenmiş bir araştırma ile farklı ölçekler kullanılarak (metafor testi, yaratıcılık testleri vb.) sınanabilir.
- Tekniğin sosyal geçerliğinin belirlenmesinde birden fazla veri toplama aracı kullanılabilir (görüşme tekniği, açık uçlu anket vb.)
- Örneklem Eskişehir’deki üç okul ile sınırlıdır. Daha geniş örnekleme çalışılabilir.
- Tekniğin sosyal geçerliği farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde araştırılabilir.
- Teknik düşünme eğitimi dersini verecek öğretmenlere hizmet içi eğitimle öğretilabilir ve öğretmenlerin teknik hakkındaki görüşleri incelenebilir.
- YAZID tekniği ile birden fazla eğitim alan ve ilk kez eğitim alan gruplar arasındaki memnuniyet düzeyi karşılaştırılabilir.
- Tekniğin etkililiği ile öğrencilerin memnuniyet algıları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
- Tekniğin etkililiği düşünme eğitimi dersinin yanı sıra Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi gibi çeşitli derslerde de araştırılabilir.

- Geliştirilen ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile irdelenip geliştirilebilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığına YAZID tekniğinin, düşünme eğitimi dersi müfredatına alternatif bir öğretim yöntemi olarak eklenmesi önerilebilir.
- YAZID tekniği ilk ve orta öğretimde çalışacak öğretmen adaylarına ve öğretmenlere öğretilerek kullanılmasına katkı sağlanabilir.
- YAZID tekniği düşünme becerilerini geliştirmek ve kavramlarla ilgili yaratıcı tanımlar üretmek isteyen kurumlara önerilebilir.
- Tekniğin uygulama aşamasında öğrenci dönütleri kayda alınabilir ve bu kayıtlardan elde edilecek verilerle tekniğin aşamaları düzenlenebilir.

EKLER

EK A

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.20.02.605.01 (88)/
Konu : Uygulama İzni

26.02.2012* 03543

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 04.01.2012 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.01.00-399-32/147 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı üstün Zekalılar Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdullah EKER'in öğretim üyesi Doç.Dr. Uğur SAK'ın danışmanlığında gerçekleştirdiği **"Yaratıcı Zıt Düşünme (YAZID) Tekniği'nin 6., 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Düşünme Eğitimi Dersindeki Sosyal Geçerliliğin Araştırılması"** başlıklı yüksek lisans tezini hazırlayacağı tez çalışması uygulamasını, İlimiz Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Adalet İlköğretim Okulu, Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu ve Türkmen Tokat İlköğretim okullarındaki Düşünme eğitimi dersi alan öğrencilere uygulanması istenen izin talebi incelenmiştir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırma çalışmasının 20 Şubat 2012-17 Mart 2012 tarihleri arasında uygulanmasında sakınca görülmediği uygulanması istenen İlimiz Odunpazarı İlçesine bağlı **Adalet İlköğretim Okulu, Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu ve Türkmen Tokat İlköğretim okullarında** 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanması ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
28/02/2012
İsmail KÜRECI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247
Eskişehir
Tel: 0(222) 239 72 00 Faks: 0(222) 239 39 22
Web : http://eskisehir.meb.gov.tr
e-Posta : strateji26@meb.gov.tr



FORM: 2

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

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Abdullah EKER
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Eskişehir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim
Araştırmanın konusu	Yaratıcı Zıt Düşünme (YAZID) Tekniğinin 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Düşünme Eğitimi Dersindeki Sosyal Geçerliliğinin Araştırılması
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	YAZID Uygulama Formu, YAZID Memnuniyet Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK İZİN VE UYGULAMA YÖNERGESİ'ne göre; Eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 20 Şubat 2012- 17 Mart 2012 tarihleri arasında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon kararı	KABUL Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;..... ...

KOMİSYON

17/02/2012
Komisyon Başkanı
Mehmet ŞENKÜL
Milli Eğitim Şube Md.

Üye
Mine AKSOYLAR
Öğretmen

Üye
Ahmet TATAR
Öğretmen

EK B**Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği Ders Planları****Mutluluk Kavramı****Dersin Adı:** Düşünme Eğitimi**Sınıf:** 6-7-8**Ünitenin Adı:** Mutluluk Nedir?**Süre:** 1 saat**Amaç:** Öğrencilerin, mutluluk kavramı konusunda analitik yetenek ve yaratıcı paradoksal fikirler üretebilme becerilerini geliştirmek**Kavramlar:** Mutluluk, Mutsuzluk, Üzüntü, Huzur, Yaşama sevinci, Keder, Saadet**Beceri Kazanımları:**

- Bilgiyi organize edebilme
- Varsayımları sorgulayabilme
- Bilgiyi çok yönlü görebilme
- Kavramları öğelerine ve alt bileşenlerine ayırabilme
- Kavramların veya düşüncelerin zıtlarını belirleyebilme
- Zıt görüşleri birleştirebilme
- Düşüncelerin özgünlüklerini değerlendirebilme
- Düşüncelerin doğruluklarını değerlendirebilme
- Kavramsal tanım geliştirebilme
- Kavramları yeniden tanımlayabilme
- Paradoksal fikir üretebilme

Dersin İşlenişi: Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği (YAZID) tartışma formu kullanılarak ders işlenir.**Öğretim Tekniği:** Yaratıcı Zıt Düşünme**Kaynaklar**

Dombaycı, M.A., Ülger, M. ve Gürbüz H. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Sak, U. (2009a). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2009b). Creative Reversal Act: Teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 1, 5–13

Sak, U. ve Öz, Ö. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity* 5, 33–39

Mutluluk Kavramı YAZID Tartışma Formu

Aşamalar		Tartışma Soruları	Öğrenci Davranışları	Öğretmenin Rolü
1. Yapılandırma		- Mutluluk hakkında neler biliyoruz? - Mutluluk hakkında başka neler bilmeliyiz? - Sizin için mutluluk ne anlama geliyor? - Mutlu bir canlı nasıldır? - Mutsuz bir canlı nasıldır?	Mutluluk kavramını detaylı bir şekilde inceler, araştırır ve arkadaşlarıyla tartışır.	- Hedef temayı öğrenciyle birlikte tartışır. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencinin çalışmasına yol gösterir. - Öğrencinin bu aşamada yaptıklarını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir.
2. Ayrıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma b) Bileşenleri öğelerine ayırma	- Mutluluk kavramını neler oluşturmaktadır? - Mutluluğun özellikleri nelerdir? - Mutluluk ne tür parçalardan, bileşenlerden oluşmaktadır? - Bu bileşenleri daha fazla alt öğelere ayırabilir miyiz? - Bu bileşenlerin parçaları, öğeleri nelerdir?	- Mutluluk kavramını bileşenlerine ayırır. - Bileşenleri alt bileşenlerine ayırır.	- Öğrencilerin bu aşamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirir ve dönüt verir.
		- Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? - Bunlar, birbirlerine hangi yönlerden zıttırlar	- Her düşüncenin bir zıddını belirler. - Zıtların simetrikliklerini ve spesifikliklerini değerlendirir.	- Öğrencilere aşamayı uygulamakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin aşamayı

3. Zıtlştırma	(ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) • Belirlediğiniz iki zıt birbirlerinin tam olarak zıtları mıdırlar? Nasıl? • Belirlediğiniz zıtlar ne kadar doğru veya geçerlidir?	• Zıtların doğruluklarını değerlendirir.	uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
4. Birleştirme	• Mutluluğu yeniden tanımlamak için hangi iki zıddı birlikte kullanırsınız? • Neden bu zıtlar birlikte kullanılmalıdır?	• Mutluluk kavramını yeniden tanımlamak için birbirinin zıddı iki ya da daha fazla düşünceyi veya kavramı birleştirir. • İki zıddın birlikte kullanılma gerekçesini açıklar.	• Öğrencilere tanım oluşturmakta rehberlik eder. • Odak soruları öğrencilerle tartışır • Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
5. Ayrıntılandırma	• Yeni tanım, mutluluğu her yönüyle açıklayabiliyor mu? • Yeni mutluluk tanımı daha önceki mutluluk anlayışınız ile ne kadar uyushmaktadır? • Mutluluğu daha kapsamlı tanımlamak için tanımda başka ne tür değişiklikler yapabiliriz?	• Yeni tanımı yeniden gözden geçirir ve zıtların simetrik ve spesifik olup olmadıklarını ve mutluluk kavramını yeterince tanımlayıp tanımlamadığını değerlendirir. • Zıtların birleşimlerinin, kavramla ilgili daha önceki düşünceler kadar doğru olup olmadığını değerlendirir.	• Tanımlardan bir veya birkaçı seçilir.

Yalnızlık Kavramı

Dersin Adı: Düşünme Eğitimi

Sınıf: 6-7-8

Ünitenin Adı: Yalnızlık Nedir?

Süre: 1 saat

Amaç: Öğrencilerin, yalnızlık kavramı konusunda analitik yetenek ve yaratıcı paradoksal fikirler üretebilme becerilerini geliştirmek

Kavramlar: Yalnızlık, Beraberlik, İlişki, Sosyalleşme, Mutluluk

Beceri Kazanımları:

- Bilgiyi organize edebilme
- Varsayımları sorgulayabilme
- Bilgiyi çok yönlü görebilme
- Kavramları öğelerine ve alt bileşenlerine ayırabilme
- Kavramların veya düşüncelerin zıtlarını belirleyebilme
- Zıt görüşleri birleştirebilme
- Düşüncelerin özgünlüklerini değerlendirebilme
- Düşüncelerin doğruluklarını değerlendirebilme
- Kavramsal tanım geliştirebilme
- Kavramları yeniden tanımlayabilme
- Paradoksal fikir üretebilme

Dersin İşlenişi: Yaratıcı Zıt Düşünme(YAZID) tekniği tartışma formu kullanılarak ders işlenir.

Öğretim Tekniği: Yaratıcı Zıt Düşünme

Kaynaklar

Dombaycı, M.A., Ülger, M. ve Gürbüz H. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Sak, U. (2009a). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi

Sak, U. (2009b). Creative Reversal Act: Teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 1, 5–13

Sak, U. ve Öz, Ö. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity* 5, 33–39

Yalnızlık Kavramı YAZID Tartışma Formu

Aşamalar		Tartışma Soruları	Öğrenci Davranışları	Öğretmenin Rolü
1. Yapılandırma		- Yalnızlık hakkında neler biliyoruz? - Yalnızlık hakkında başka neler bilmeliyiz? - Sizin için yalnızlık ne anlama geliyor? - Yalnız bir insanın özellikleri nelerdir? - Yalnızlık iyi midir, kötü müdür?	Yalnızlık kavramını detaylı bir şekilde inceler, araştırır ve arkadaşlarıyla tartışır.	- Hedef temayı öğrenciyle birlikte tartışır. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencinin çalışmasına yol gösterir. - Öğrencinin bu aşamada yaptıklarını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir.
2. Ayrıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma b) Bileşenleri öğelerine ayırma	- Yalnızlık kavramını neler oluşturmaktadır? - Yalnızlığın özellikleri nelerdir? - Yalnızlık ne tür parçalardan, bileşenlerden oluşmaktadır? - Bu bileşenleri daha fazla alt öğelere ayırabilir miyiz? - Bu bileşenlerin parçaları, öğeleri nelerdir?	- Yalnızlık kavramını bileşenlerine ayırır. - Bileşenleri alt bileşenlerine ayırır.	- Öğrencilerin bu aşamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirir ve dönüt verir.
		- Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? - Bunlar, birbirlerine hangi yönlerden zıttırlar	- Her düşüncenin bir zıddını belirler. - Zıtların simetrikliklerini ve spesifikliklerini değerlendirir.	- Öğrencilere aşamayı uygulamakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin aşamayı

3. Zıtlştırma	(ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) • Belirlediğiniz iki zıt birbirlerinin tam olarak zıtları mıdır? Nasıl? • Belirlediğiniz zıtlar ne kadar doğru veya geçerlidir?	• Zıtların doğruluklarını değerlendirir.	uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
4. Birleştirme	• Yalnızlığı yeniden tanımlamak için hangi iki zıddı birlikte kullanırsınız? • Neden bu zıtlar birlikte kullanılmalıdır?	• Yalnızlık kavramını yeniden tanımlamak için birbirinin zıddı iki ya da daha fazla düşünceyi veya kavramı birleştirir. • İki zıddın birlikte kullanılma gerekçesini açıklar.	• Öğrencilere tanım oluşturmakta rehberlik eder. • Odak soruları öğrencilerle tartışır • Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
5. Ayrıntılandırma	• Yeni tanım, yalnızlığı her yönüyle açıklayabiliyor mu? • Yeni yalnızlık tanımı daha önceki yalnızlık anlayışınız ile ne kadar uyushmaktadır? • Yalnızlığı daha kapsamlı tanımlamak için tanımda başka ne tür değişiklikler yapabiliriz?	• Yeni tanımı yeniden gözden geçirir ve zıtların simetrik ve spesifik olup olmadıklarını ve mutluluk kavramını yeterince tanımlayıp tanımlamadığını değerlendirir. • Zıtların birleşimlerinin, kavramla ilgili daha önceki düşünceler kadar doğru olup olmadığını değerlendirir.	• Tanımlardan bir veya birkaçı seçilir.

Arkadaşlık Kavramı

Dersin Adı: Düşünme Eğitimi

Sınıf: 6-7-8

Ünitenin Adı: Arkadaşlık Nedir?

Süre: 1 saat

Amaç: Öğrencilerin, arkadaşlık kavramı konusunda analitik yetenek ve yaratıcı paradoksal fikirler üretebilme becerilerini geliştirmek

Kavramlar: Arkadaşlık, Beraberlik, İletişim, Vefakârlık, Paylaşma, Sosyalleşme, Mutluluk

Beceri Kazanımları:

- Bilgiyi organize edebilme
- Varsayımları sorgulayabilme
- Bilgiyi çok yönlü görebilme
- Kavramları öğelerine ve alt bileşenlerine ayırabilme
- Kavramların veya düşüncelerin zıtlarını belirleyebilme
- Zıt görüşleri birleştirebilme
- Düşüncelerin özgünlüklerini değerlendirebilme
- Düşüncelerin doğruluklarını değerlendirebilme
- Kavramsal tanım geliştirebilme
- Kavramları yeniden tanımlayabilme
- Paradoksal fikir üretebilme

Dersin İşlenişi: Yaratıcı Zıt Düşünme(YAZID) tekniği tartışma formu kullanılarak ders işlenir.

Öğretim Tekniği: Yaratıcı Zıt Düşünme

Kaynaklar

Dombaycı, M.A., Ülger, M. ve Gürbüz H. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Sak, U. (2009a). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi

Sak, U. (2009b). Creative Reversal Act: Teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 1, 5–13

Sak, U. ve Öz, Ö. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity* 5, 33–39

Arkadaşlık Kavramı YAZID Tartışma Formu

Aşamalar		Tartışma Soruları	Öğrenci Davranışları	Öğretmenin Rolü
1. Yapılandırma		- Arkadaşlık hakkında neler biliyoruz? - Arkadaşlık hakkında başka neler bilmeliyiz? - Sizin için arkadaşlık ne anlama geliyor? - İyi bir arkadaşın özellikleri nelerdir? - Arkadaşlığı güçlendiren özellikler nelerdir? - Hiç arkadaşı olmamak nasıl bir durumdur?	Arkadaşlık kavramını detaylı bir şekilde inceler, araştırır ve arkadaşlarıyla tartışır.	- Hedef temayı öğrenciyle birlikte tartışır. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencinin çalışmasına yol gösterir. - Öğrencinin bu aşamada yaptıklarını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir.
2. Ayırıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma b) Bileşenleri öğelerine ayırma	- Arkadaşlık kavramını neler oluşturmaktadır? - Arkadaşlığın özellikleri nelerdir? - Arkadaşlık ne tür parçalardan, bileşenlerden oluşmaktadır? - Bu bileşenleri daha fazla alt öğelere ayırabilir miyiz? - Bu bileşenlerin parçaları, öğeleri nelerdir?	- Arkadaşlık kavramını bileşenlerine ayırır. - Bileşenleri alt bileşenlerine ayırır.	- Öğrencilerin bu aşamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirir ve dönüt verir.
		- Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? - Bunlar, birbirlerine hangi yönlerden zıttırlar	Her düşüncenin bir zıddını belirler.	- Öğrencilere aşamayı uygulamakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle

3. Zıtlştırma	(ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) • Belirlediğiniz iki zıt birbirlerinin tam olarak zıtları mıdır? Nasıl? • Belirlediğiniz zıtlar ne kadar doğru veya geçerlidir?	• Zıtların simetrikliklerini ve spesifikliklerini değerlendirir. • Zıtların doğruluklarını değerlendirir.	tartışır • Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
4. Birleştirme	• Arkadaşlığı yeniden tanımlamak için hangi iki zıddı birlikte kullanırsınız? • Neden bu zıtlar birlikte kullanılmalıdır?	• Arkadaşlık kavramını yeniden tanımlamak için birbirinin zıddı iki ya da daha fazla düşüncüyü veya kavramı birleştirir. • İki zıddın birlikte kullanılma gerekçesini açıklar.	• Öğrencilere tanım oluşturmakta rehberlik eder. • Odak soruları öğrencilerle tartışır • Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
5. Ayrıntılandırma	• Yeni tanım, arkadaşlığı her yönüyle açıklayabiliyor mu? • Yeni arkadaşlık tanımı daha önceki arkadaşlık anlayışınız ile ne kadar uyushmaktadır? • Arkadaşlığı daha kapsamlı tanımlamak için tanımda başka ne tür değişiklikler yapabiliriz?	• Yeni tanımı yeniden gözden geçirir ve zıtların simetrik ve spesifik olup olmadıklarını ve mutluluk kavramını yeterince tanımlayıp tanımlamadığını değerlendirir. • Zıtların birleşimlerinin, kavramla ilgili daha önceki düşünceler kadar doğru olup olmadığını değerlendirir.	• Tanımlardan bir veya birkaçı seçilir.

Sevgi Kavramı

Dersin Adı: Düşünme Eğitimi

Sınıf: 6-7-8

Ünitenin Adı: Sevgi Nedir?

Süre: 1 saat

Amaç: Öğrencilerin, sevgi kavramı konusunda analitik yetenek ve yaratıcı paradoksal fikirler üretebilme becerilerini geliştirmek

Kavramlar: Sevgi, Sevmek, Sevmemek, Aşk, Nefret, İlgi, Mutluluk, Emek

Beceri Kazanımları:

- Bilgiyi organize edebilme
- Varsayımları sorgulayabilme
- Bilgiyi çok yönlü görebilme
- Kavramları öğelerine ve alt bileşenlerine ayırabilme
- Kavramların veya düşüncelerin zıtlarını belirleyebilme
- Zıt görüşleri birleştirebilme
- Düşüncelerin özgünlüklerini değerlendirebilme
- Düşüncelerin doğruluklarını değerlendirebilme
- Kavramsal tanım geliştirebilme
- Kavramları yeniden tanımlayabilme
- Paradoksal fikir üretebilme

Dersin İşlenişi: Yaratıcı Zıt Düşünme(YAZID) tekniği tartışma formu kullanılarak ders işlenir.

Öğretim Tekniği: Yaratıcı Zıt Düşünme

Kaynaklar

Dombaycı, M.A., Ülger, M. ve Gürbüz H. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

Sak, U. (2009a). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. (2009b). Creative Reversal Act: Teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 1, 5–13

Sak, U. ve Öz, Ö. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity* 5, 33–39

Sevgi Kavramı YAZID Tartışma Formu

Aşamalar		Tartışma Soruları	Öğrenci Davranışları	Öğretmenin Rolü
1. Yapılandırma		- Sevgi hakkında neler biliyoruz? - Sevgi hakkında başka neler bilmeliyiz? - Sizin için sevgi ne anlama geliyor? - Sevgiyi nasıl ifade ederiz? - Sevdiğimizi nasıl anlatırız?	Sevgi kavramını detaylı bir şekilde inceler, araştırır ve arkadaşlarıyla tartışır.	- Hedef temayı öğrenciyle birlikte tartışır. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencinin çalışmasına yol gösterir. - Öğrencinin bu aşamada yaptıklarını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir.
2. Ayırıştırma	a) Kavramı bileşenlerine ayırma b) Bileşenleri öğelerine ayırma	- Sevgi kavramını neler oluşturmaktadır? - Sevginin özellikleri nelerdir? - Sevgi ne tür parçalardan, bileşenlerden oluşmaktadır? - Bu bileşenleri daha fazla alt öğelere ayırabilir miyiz? - Bu bileşenlerin parçaları, öğeleri nelerdir?	- Sevgi kavramını bileşenlerine ayırır. - Bileşenleri alt bileşenlerine ayırır.	- Öğrencilerin bu aşamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirir ve dönüt verir.
		- Bir önceki aşamada belirlenen bileşenlerin zıtları nelerdir? - Bunlar, birbirlerine hangi yönlerden zıttırlar	- Her düşüncenin bir zıddını belirler. - Zıtların simetrikliklerini ve spesifikliklerini değerlendirir.	- Öğrencilere aşamayı uygulamakta rehberlik eder. - Odak soruları öğrencilerle tartışır - Öğrencilerin aşamayı

3. Zıtlştırma	(ölçek, kategori, düzlem, uzamsal) • Belirlediğiniz iki zıt birbirlerinin tam olarak zıtları mıdırlar? Nasıl? • Belirlediğiniz zıtlar ne kadar doğru veya geçerlidir?	• Zıtların doğruluklarını değerlendirir.	uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
4. Birleştirme	• Sevgiyi yeniden tanımlamak için hangi iki zıddı birlikte kullanırsınız? • Neden bu zıtlar birlikte kullanılmalıdır?	• Sevgi kavramını yeniden tanımlamak için birbirinin zıddı iki ya da daha fazla düşünceyi veya kavramı birleştirir. • İki zıddın birlikte kullanılma gerekçesini açıklar.	• Öğrencilere tanım oluşturmakta rehberlik eder. • Odak soruları öğrencilerle tartışır • Öğrencilerin aşamayı uygulama sürecini izler ve değerlendirir.
5. Ayrıntılandırma	• Yeni tanım, sevgiyi her yönüyle açıklayabiliyor mu? • Yeni sevgi tanımı daha önceki sevgi anlayışınız ile ne kadar uyushmaktadır? • Sevgiyi daha kapsamlı tanımlamak için tanımda başka ne tür değişiklikler yapabiliriz?	• Yeni tanımı yeniden gözden geçirir ve zıtların simetrik ve spesifik olup olmadıklarını ve mutluluk kavramını yeterince tanımlayıp tanımlamadığını değerlendirir. • Zıtların birleşimlerinin, kavramla ilgili daha önceki düşünceler kadar doğru olup olmadığını değerlendirir.	• Tanımlardan bir veya birkaçı seçilir.

EK C**Sınıflarda Yapılan Etkinliklerin Sonuç Tanımları****A Okulu****6 A Sınıfı**

Mutluluk: Mutluluk coşarak sakinleşmektir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık yeni olan eskidir.

Yalnızlık: Yalnızlık sessizlik içindeki fırtınadır.

Sevgi: Sevgi yokluktaki varlıktır.

6 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk çalışarak dinlenmektir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık uzağın yakınlığıdır.

Yalnızlık: Yalnızlık hep birlikteyken tek başına olmaktır.

Sevgi: Sevgi üzüldürken sevinmektir.

7 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk beraberken yalnız olmaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık kara gündeki iyi gündür.

Yalnızlık: Yalnızlık karanlıktaki aydınlıktır.

Sevgi: Sevgi özgürken bağlanmaktır.

7 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk anlık sevinçlerin sürekliliğidir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık kusurunu söylerken aynı zamanda kusurunu görmemektir.

Yalnızlık: Yalnızlık özgürlükteki tutsaklıktır.

Sevgi: Sevgi karşı koyarken kabullenmektir

8 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk ağlarken gülebilmektir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık anılarda yaşarken geçmişi unutmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık açılırken içine kapanmaktır.

Sevgi: Sevgi bizi güçlendiren zayıflığımızdır.

8 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk bağlanırken ve beraberken yalnız olmak ve bağımsız olmaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık haklıyken bile haksız olmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık zenginlik içindeki fakirliktir.

Sevgi: Sevgi sabırlı olarak acele etmektir.

B Okulu

6 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk acıkırken doymaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık paylaşırken saklamaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık hem iyi hem kötüdür.

Sevgi: Sevgi delirirken akıllanmaktır.

6 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk keder içindeki neşedir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık yalnızken bile yalnız olmamaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık konuşarak susmaktır.

Sevgi: Sevgi yorarken dinlendirir.

7 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk bağlanırken bağımsız olmaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık kaybederken kazanmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık hem açıkken kapalı olmaktır.

Sevgi: Sevgi kavuşurken bile özlemektir.

7 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk acı çekerken bile haz duymaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık zarar ederek kazanmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık bitişteki başlangıçtır.

Sevgi: Sevgi bağlanarak özgürleşmektir.

8 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk kararsızken bile kendinden emin olmaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık kuşku içindeki güvendir.

Yalnızlık: Yalnızlık melek içindeki şeytandır.

Sevgi: Sevgi yalan söyleyerek dürüst olmaktır.

8 B Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk gerçeği oyunlaştırmaktır.

Arkadaşlık: Arkadaşlık değer verirken önemsememektir.

Yalnızlık: Yalnızlık her şeyi anlamak hiçbir şey anlamamaktır.

Sevgi: Sevgi çirkinlikteki güzelliştir.

C Okulu**6 A Sınıfı**

Mutluluk: Mutluluk hem sıkıcı hem eğlencelidir.

Arkadaşlık: Arkadaşlık eşit davranarak taraf tutmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık ceza içindeki ödüdür.

Sevgi: Sevgi mutlulukla birlikte hüznüdür.

7 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk sevincin hüznüdür.

Arkadaşlık: Arkadaşlık nefret ederken sevmektir.

Yalnızlık: Yalnızlık hem korkaklık hem cesarettir.

Sevgi: Sevgi dağıtarak toplamaktır.

8 A Sınıfı

Mutluluk: Mutluluk küçüğün içindeki büyüktür.

Arkadaşlık: Arkadaşlık küserken bile barışık olmaktır.

Yalnızlık: Yalnızlık kabul edilerek dışlanmaktır.

Sevgi: Sevgi en akıllıca aptallıktır.

EK D

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

Cinsiyet:

Kız

☐

Erkek

☐

Sınıf:

Sevgili Öğrenci;

Son bir ayda Düşünme Eğitimi Dersinde Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak bazı kavramları inceledik ve tartıştık. Bu formda Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğine ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır. Formda 25 madde bulunmaktadır. Her maddeyi değerlendirmek için tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde seçenekler verilmiştir. Her bir maddeyi dikkatlice okuyarak sizin görüşünüze en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda ilginç fikirler üretiyorum.					
2. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum.					
3. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara ilişkin sözcük dağarcığımı geliştiriyor.					
4. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapıyorum.					
5. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor.					
6. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları daha iyi anlıyorum.					
7. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarıyorum.					
8. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını isterim.					
9. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum.					
10. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırarak kavramları daha ayrıntılı inceliyorum.					
11. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim.					
12. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında da kullanabiliyorum.					
13. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünme becerilerimi geliştiriyor.					
14. Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor.					
15. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı genişletiyor.					
16. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor.					
17. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum.					
18. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor.					
19. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum.					
20. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor.					
21. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmamı sağlıyor.					
22. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği farklı fikirler üretmek için yararlı oluyor.					
23. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor.					
24. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor.					
25. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim.					



Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Alt Kazanım Tablosu

Düşünme becerileri: md.1, md.4, md.7, md.10, md.13, md.16, md.19, md.23

Sevme/ilgi/katılım: md.2, md.5, md.8, md.11, md.14, md.17, md.20, md.22, md.24

Öğrenme: md.3, md.6, md.9, md.12, md.15, md.18, md.21, md.25

MADDELER	KAZANIMLAR
1. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda ilginç fikirler üretiyorum.	Düşünme becerileri
2. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara sözel olarak katılıyorum.	Sevme/ilgi/katılım
3. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara ilişkin sözcük dağarcığımı geliştiriyorum.	Öğrenme
4. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramlar ile ilgili yaratıcı tanımlar yapıyorum.	Düşünme becerileri
5. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor.	Sevme/ilgi/katılım
6. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları daha iyi anlıyorum.	Öğrenme
7. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşleri birleştirerek yeni fikirler ortaya çıkarıyorum.	Düşünme becerileri
8. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme eğitimi dersinde daha fazla kullanılmasını isterim.	Sevme/ilgi/katılım
9. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturabiliyorum.	Öğrenme
10. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırarak kavramları daha ayrıntılı inceliyorum.	Düşünme becerileri
11. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isterim.	Sevme/ilgi/katılım
12. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında da kullanabiliyorum.	Öğrenme
13. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünme becerilerimi geliştiriyor.	Düşünme becerileri
14. Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor.	Sevme/ilgi/katılım
15. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı genişletiyor.	Öğrenme
16. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor.	Düşünme becerileri
17. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum.	Sevme/ilgi/katılım
18. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği bir fikrin zıddının, fikrin kendisi kadar doğru olabileceğinin farkına varmamı sağlıyor.	Öğrenme
19. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum.	Düşünme becerileri
20. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor.	Sevme/ilgi/katılım
21. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunun farkına varmamı sağlıyor.	Öğrenme
22. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği farklı fikirler üretmek için yararlı oluyor.	Sevme/ilgi/katılım
23. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği düşünceleri çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor.	Düşünme becerileri
24. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor.	Sevme/ilgi/katılım
25. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız konular hakkında yeni fikirler edindim.	Öğrenme



EK F

YAZID Memnuniyet Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Öğretim Elemanı;

Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla ekteki YAZID Memnuniyet Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin içerik geçerliğini belirleme amacıyla alan uzmanları tarafından incelenmesi gerekmektedir. İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre saptanır. YAZID konusunda deneyimli olmanız nedeniyle araştırma için size başvurulmuştur.

Bu bağlamda; ölçekteki her bir madde için aşağıdaki üç soru için üçlü değerlendirme ölçeği ile değerlendirmeniz beklenmektedir. Yanıtınız “hiç” ise (1), “biraz” ise (2), “tamamen” ise (3) puan veriniz. Puanlarınızı her maddenin karşısındaki kutucuğa yazınız.

1.Soru: Madde, YAZID tekniğinin amaçları ile ilgili midir?

2.Soru: Madde, hedef davranış ile ilgili midir?

3.Soru: Kullanılan dil açık ve anlaşılır mıdır?

Ölçek maddeleriyle ilgili tüm öneri ve eleştirilerinizi ise, aşağıya yazılı olarak belirtebilirsiniz.



MADDELER	HEDEF DAVRANIŞ	1.Soru	2.Soru	3.Soru
1. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımda çok ilginç fikir üretebiliyorum.	Düşünme becerileri			
2. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları yaratıcı tanımlayabiliyorum.	Düşünme becerileri			
3. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken birbirlerinin zıddı olan görüşlerin birleştirilmeleri yeni fikirler ortaya çıkarıyor.	Düşünme becerileri			
4. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanırken kavramları parçalarına ayırmak kavramları daha ayrıntılı incelememizi sağlıyor.	Düşünme becerileri			
5. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kavramları çok yönlü değerlendirmemi sağlıyor.	Düşünme becerileri			
6. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullandığımızda ortaya çıkan çelişkili fikirler kavramları çok yönlü anlatıyor.	Düşünme becerileri			
7. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak zıt fikirler içeren yaratıcı düşünceler üretebiliyorum.	Düşünme becerileri			
8. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin düşünme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	Düşünme becerileri			
9. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği kullanıldığında tartışmalara aktif olarak katılıyorum.	Sevme/ilgi/katılım			
10. Düşünme eğitimi dersinde Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin daha fazla kullanılmasını isterim.	Sevme/ilgi/katılım			
11. Diğer derslerde de Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanılmasını isterim.	Sevme/ilgi/katılım			
12. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek eğlenceli oluyor.	Sevme/ilgi/katılım			
13. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin kullanımı beni sürekli olarak düşünmeye yönlendiriyor.	Sevme/ilgi/katılım			
14. Yaratıcı Düşünme Tekniği ile ürettiğimiz fikirler hoşuma gidiyor.	Sevme/ilgi/katılım			
15. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile düşünce üretmekten hoşlanıyorum.	Sevme/ilgi/katılım			
16. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin farklı fikir üretmek için çok yararlı olduğunu düşünüyorum.	Sevme/ilgi/katılım			
17. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği soyut kavramlara olan merakımı arttırdı.	Sevme/ilgi/katılım			
18. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile ders işlemek sıkıcı oluyor.	Sevme/ilgi/katılım			
19. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin sözcük dağarcığımı geliştirdiğini düşünüyorum.	Öğrenme			
20. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile tartıştığımız kavramları iyi öğrendim.	Öğrenme			
21. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıtlık oluşturmayı öğrendim.	Öğrenme			
22. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğini kullanarak kavramları anlamlarının dışında kullanmayı öğrendim.	Öğrenme			
23. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği tartıştığımız kavramlara karşı bakış açımı değiştirdi.	Öğrenme			
24. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği her düşüncenin bir zıddı olduğunu çok iyi öğretiyor.	Öğrenme			
25. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği görüşlerin zıtlarının bu fikirler kadar doğru olduklarını çok iyi öğretiyor.	Öğrenme			
26. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği ile zıt düşünceleri birleştirdiğimde yeni şeyler öğrendiğimi düşünüyorum.	Öğrenme			

EK F (Devamı)**İçerik Geçerliği Uzman Puanlaması Ortalamaları**

Maddeler	1.Soru Ort.	2.Soru Ort.	3.Soru Ort.	Toplam Ort.
1. Madde	2.5	3	3	2.83
2. Madde	2.75	3	2.25	2.67
3. Madde	3	3	2.75	2.92
4. Madde	3	2.75	2.75	2.83
5. Madde	2.75	2.5	2.75	2.67
6. Madde	2.75	2.5	2.75	2.67
7. Madde	3	3	3	3
8. Madde	2.5	2.75	3	2.75
9. Madde	2.5	2.75	3	2.75
10. Madde	1.75	2.25	3	2.33
11. Madde	2	2.25	3	2.42
12. Madde	2.25	2.25	3	2.5
13. Madde	2.5	2.25	3	2.58
14. Madde	2.25	2.75	3	2.67
15. Madde	2.25	2.5	3	2.58
16. Madde	2.75	2.5	2.75	2.67
17. Madde	2.75	3	3	2.92
18. Madde	1	2	3	2
19. Madde	1.75	2.25	2.75	2.25
20. Madde	2.75	2.75	3	2.83
21. Madde	3	3	2.75	2.92
22. Madde	3	2.75	2.75	2.83
23. Madde	3	2.75	3	2.92
24. Madde	2.75	2.5	3	2.75
25. Madde	2.75	2.75	2.5	2.67
26. Madde	3	3	3	3

EK G

Maddeler Arası Korelasyon ve Madde Toplam Korelasyon Tablosu

Ölçeğin Maddeleri	Bir Madde Silindiğinde Ölçeğin Ortalaması	Bir Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Doğrulanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Bir Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
MÖ1	106,38	62,727	,444	,858
MÖ2	106,56	61,495	,397	,860
MÖ3	106,50	61,754	,433	,858
MÖ4	106,41	62,629	,407	,859
MÖ5	106,34	62,127	,468	,857
MÖ6	106,30	62,787	,438	,858
MÖ7	106,38	62,595	,426	,858
MÖ8	106,41	61,804	,439	,858
MÖ9	106,18	64,213	,292	,862
MÖ10	106,39	62,625	,384	,860
MÖ11	106,55	61,424	,380	,860
MÖ12	106,40	62,751	,386	,860
MÖ13	106,28	63,666	,364	,860
MÖ14	106,35	62,562	,420	,859
MÖ15	106,32	61,597	,508	,856
MÖ16	106,44	61,947	,459	,857
MÖ17	106,32	62,173	,472	,857
MÖ18	106,19	63,485	,390	,860
MÖ19	106,35	63,423	,353	,860
MÖ20	106,44	61,848	,476	,857
MÖ21	106,27	62,412	,466	,857
MÖ22	106,35	62,351	,449	,858
MÖ23	106,56	61,574	,409	,859
MÖ24	106,56	60,960	,371	,862
MÖ25	106,24	61,059	,495	,856

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2004). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (2012). *Componential Theory of Creativity*. Boston: Harvard Business School Working Paper.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ausubel, D. P. (1964). Creativity, general creative abilities and the creative individual. *Psychology In Schools*, 1, 344-347.
- Baer, J. ve Kaufman, J. C. (2006). Creativity research in English-Speaking countries. J. C. Kaufman ve R. J. Sternberg (Eds)., *The international handbook of creativity* içinde (s. 10-39). Cambridge: University Press.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bentley, J. (1966). *Creativity and academic achievement*. <http://www.jstor.org/stable/27531713>, (18.12.2012 tarihinde alınmıştır).
- Blasko, V. J. ve Mokwa, M. P. (1986). Creativity in advertising: A Janusian perspective. *Journal of Advertising*, 15(4), 43-50.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 5-14.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed)., *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.167- 191). Ankara: Pegem Akademi.
- Dombaycı, M.A., Ülger, M. ve Gürbüz H. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2007). *Pozitivist metodoloji bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: Erk Yayınları.
- Fasko, D. J. (1999). Associative theory. M. A. Runco, ve S. R. Pritzker (Eds)., *Encyclopedia of creativity* içinde (s. 135-140). San Diego, California: Academic Press.
- Foster, S. L. ve Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(3), 308-319.
- Greene, T. R. (2004). *Are you creative? 60 models of creativity & the 960 ways to improve your creativity they suggest*. Sanda, Japan: Bestest Mostes Press.

- Gölpınarlı, A. (1999). *Mevlana Celaleddin: Hayatı, eserleri, felsefesi*, İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Grothe, M. (2004). *Oxymoronica: Paradoxical wit and wisdom from history's greatest wordsmiths*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Gruzelier, J.(2002). A Janusian perspective on the nature, development and structure of schizophrenia and schizotypy. *Schizophrenia Research*, 54, 95– 103.
- Guildford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Healy, J.M. (1998). *Çocuğunuzun gelişen aklı: doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi*. (Çev. Ayşe Bilge Dicleli). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Isaksen, S. G. (1987). *Frontiers of creativity research: Beyond the basic*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Jopp, H.D. (1988). *Educational malpractice using Janusian thinking to scan the environment of education*. Published Doctorate Theses, ProQuest Dissertations and Theses Colletion, University of Delaware, Delaware.
- Kao, C. Y. (2006). *Learning vocabulary through janusian thinking, a ubiquitous but neglected creative process*. Yayımlanmamış doktora tezi, Georgia Eyalet Üniversitesi, Georgia.
- Kazdin, A.E. (1982). *Single-case research designs methods for clinical and applied setting*. New York: Oxford University Press.
- Kennedy, C. H., (2002). The maintenance of behaviour change as an indicator of social validity. *Behaviour Education*, 26(5), 594-604.

- Kılıç, B. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel tutum düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Lubart, T. ve Guignard, J. H. (2004). The generality - specificity of creativity. R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko and J. L. Singer (Eds.), *Creativity from potential to realization* içinde (s. 43-56). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Ludwig, A. M. (1989). Reflections on creativity and madness. *American Journal of Psychotherapy*, 8(1), 4-14.
- Martindale, C. (1989). Personality, situation, and creativity. J. A. Glover, R. R. Ronning and C. E. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* içinde (s. 211-232). New York: Plenum Press.
- Mednick, S. A. (1962). The associative bases of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mostovicz, E. İ., Kakabadse, N. K. ve Kakabadse, A. P. (2008). Janusian mapping: A mechanism of interpretation, *Systemic Practice and Action Research*. 21, 211-225.
- 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.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünme üzerine ailenin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (Version 12)*. Australia: National Library of Australia Cataloguing-in-Publication.

- Paparone, R.C.C. ve Crupi, J.A. (2002). Janusian thinking and acting. *Military Review*, 17, 38-47
- Richards, T. (1999). Four ps of creativity. Runco, M.A. ve Pritzker (Eds), *Encyclopedia of creativity* içinde (C.1, s. 33-43). California: Academic Press.
- Rhodes, M. (1987). An analysis of creativity. Isaksen, S.G. (Ed), *Frontiers of Creativity Research* içinde (s. 216-222). Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Rothernberg, A. ve Hausman C.R. (1976). *The creativity question*. USA: Duke University Press.
- Rothenberg, A. (1971). The process of janusian thinking in creativity. *Archives of General Psychiatry*, 24, 195-205.
- Rothenberg, A. (1987). Einstein, Bohr and creative thinking in science. *History of Science* , 147-166.
- Rothenberg, A. (1990). *The emerging goddess: The creative process in art, science, and other fields*. Chicago, Ilionis: The University of Chicago Press.
- Rothenberg, A. (1995). Creative cognitive processes in Kekule' s discovery of the structure of the benzene molecule. *The American Journal of psychology*, 47, 419-438.
- Rothenberg, A. (1996). The janusian process in scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 9, 207-209.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: Research, development and practice*. Burlington, MA: Elsevier Inc.

- Sak, U. (2007). Yaratıcı düşünme teknikleri. Öztürk, A. (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık* içinde (s.17-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sak, U. (2008). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2009). Creative Reversal Act: Teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 1, 5-13.
- Sak, U. ve Öz, Ö. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity* 5, 33-39.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: tanınması, özellikleri, eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- San, İ. (1985). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, D. (1989). The creative process of psychotherapy by Albert Rothenberg (Book Review), *Journal of Phenomenological Psychology*, 20(2), s.184-188.
- Sönmez, M. (2012). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal beceri öğretimi için hazırlanan programların sosyal geçerliğinin sorgulanması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Starko, A. J. (2004). *Creativity in classroom: Schools of curious delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful intelligence*. U.S.A: SkyLight Professional Development, Arlington Heights.

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. ve Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum*.

Philadelphia, PA: Psychology Press.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, (2.Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şengil-Akar, Ş. ve Akar İ. (2011). *Yaratıcı Zıt Düşünme tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerine etkisi*. 13. Eğitimde Mükemmellik Kongresi bildiri sunumu, İstanbul, Türkiye.

Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*, (2.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Topaloğlu, B. (1995). *İslam filozoflarına göre Allah'ın varlığı*, Ankara: Diyanet işleri başkanlığı yayınları.

Treffinger, D. J., Young, G.C., Selby, E.C. ve Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. Florida: The National Research Center on the Gifted and Talented Publications.

Türk Dil Kurumu. (1932). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.503beb0e34f1a2.63449773 adresinden 14 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

- Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1, 137-154.
- Torrance, E. P. (1974). *Norms- technical manuel torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 13, 14-19.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı birey yetiştirmek ama önce zarar vermeden!, yaratıcılığa yolculuk*, (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim (Çev. Hızır, N.). *Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.
- Vernon, P.E. (1989). *The nature problem in creativity: Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye' de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.
- Wallach, M.A. ve Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality* 33(3), 348-369.
- Weaver, L.D., Pifer, M.J. ve Colbeck, C.L. (2009). Janusian leadership: Two profiles of power in a community of practice. *Innovative Higher Education*, 34, 307-320.
- Williams, W.M. ve Yang, L.T. (1999). Organizational creativity. In Sternberg, R. J. (Ed)., *Handbook of Creativity* içinde (s. 373-391). New York: Cambridge University Press.

Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214

Yavuzer, H. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.