

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YARATICI BİLİŞ VE
ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA ÇELİK

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2017

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YARATICI BİLİŞ VE
ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA ÇELİK

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2017

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Kübra Çelik

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Biliş ve Özerk Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ



İmza:

Üye (Danışman): Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN



İmza:

Üye: Yrd. Doç. Dr. Eyüp ÇELİK



İmza:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14.. / .. / 2017

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Günümüz toplumları temel okuma, yazma ya da sayısal becerilerin ötesinde bilgi ve becerinin gerekli olduğu ileri düzey teknolojik bir çağda yaşamaktadır. Bireylerin çağa ayak uydurabilmeleri ve hatta çağın ilerisine geçebilmeleri için üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada, çağın gerekliliklerine ve eğitim anlayışımızın temellerine yönelik olarak üst düzey düşünme becerileri kapsamında ele alınabilecek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeyi konu edinen özerk öğrenme ile yeni bir ürün ortaya koymayı ifade eden yaratıcı biliş kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi anlamlı bir çaba olarak ele alınabilir. Öte yandan, yapılan literatür incelemesi sonucunda özerk öğrenme kavramı ile ilgili yeterli sayıda kaynağa ulaşılamazken yaratıcı biliş kavramı ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ülkemizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın özünde yer alan özerk öğrenme ve yaratıcı biliş kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut araştırmanın bu yönüyle de literatürde yer alan önemli bir boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasındaki her aşamada değerli vaktini ayırıp bana her zaman yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, tez verilerinin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ'e, öğretmenlik vazifem sırasındaki akademik çalışmalarını sürdürmemde her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürüm Sayın Ali ÖZAY'a, yapabileceklerim konusunda hayatım boyunca bana güvenip cesaret ve destek veren annem Selime AVCI ve babam Hasan AVCI'ya, her zaman olduğu gibi tez yazım sürecinde de pozitifliği, hoşgörüsü ve sabrı ile yanımda olup destek veren sevgili eşim Yusuf ÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE YARATICI BİLİŞ İLE ÖZERK ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÇELİK, Kübra

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve
Öğretimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Mayıs, 2017. xiv + 99 Sayfa.

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri Bilim ve Sanat Merkezi ile Aksaray Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören yaşları 11 ile 13 arasında değişen 120 erkek, 146 kız öğrenci olmak üzere toplam 266 üstün yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaratıcı biliş değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaratıcı biliş değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Bunların dışında değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler hesaplanmıştır.

Katılımcıların özerk öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 maddelik Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların Yaratıcı Biliş düzeylerini ölçmek amacıyla ise Rogaten ve Moneta (2015) tarafından geliştirilen, Arslan ve Ünal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaratıcı Biliş Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında; hem özerk öğrenme hem de yaratıcı biliş açısından cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında detaylı şekilde tartişılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Biliş, Özerk Öğrenme, Demografik Değişkenler.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE COGNITION AND AUTONOMOUS LEARNING SKILLS

ÇELİK, Kübra

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Subfield of Curriculum and Instruction

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

May, 2017. xiv + 99 Pages.

The present study aims to investigate the relationship between creative cognition and autonomous learning skills to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms of gender and class level.

Study group consists of 266 gifted secondary school students enrolled in Bursa Science and Arts Center, Sakarya Science and Arts Center, Kayseri Science and Arts Center, and Aksaray Science and Arts Center, aged 11 – 13.

In this study, relationships between the variables of autonomous learning and creative cognition and the sub-dimensions of autonomous learning were investigated. Pearson Product Moment Correlation, Partial Correlation methods were utilized in order to investigate these relationships. The differences on the levels of autonomous learning and creative cognition in terms of gender and class level variables were examined with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups). Besides, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were calculated.

Autonomous Learning Scale (12 items) that was developed by Macaskill and Taylor (2010), was adapted to Turkish by Arslan and Yurdakul (2015) was conducted to measure autonomous learning. Creative Cognition Scale (5 items) which was developed by Rogaten&Moneta (2015), was adapted to Turkish by Arslan and Ünal (2016) was carried out to assess creative cognition level.

The research findings showed that autonomous learning and creative cognition scores were correlating significantly. The sub-dimensions of autonomous learning including independence of learning and study habits were found to be the predictors of creative cognition in a positive way. According to the results, it can be argued that autonomous learning meaning taking charge of one's own learning process has a positive interaction with creative cognition which views creativity as a universal human characteristic and a multidimensional construct depending on multiple cognitive processes.

As a result of the research, neither autonomous learning nor creative cognition showed a statistically significant difference in terms of gender and class level. Findings were discussed in detail within the related literature.

Keywords: Creative Cognition, Autonomous Learning, Demographic Variables.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Ön Söz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi	xiii
Tablolar Listesi	xiv
Bölüm I	1
1.Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2 Alt Problemler	4
1.2.1 Özerk Öğrenme İle İlgili Alt Problemler	4
1.2.2 Yaratıcı Biliş İle İlgili Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	8
Bölüm II	9
2.Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar	9
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı	9

2.1.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	13
2.1.3 Öğrenen Özerkliği.....	17
2.1.4 Öğrenen Özerkliği Ve Özerk Öğrenme.....	21
2.1.5 Özerk Öğrenmenin Davranışa Yönelik Unsurları.....	22
2.1.5.1 İsteklilik:	23
2.1.5.2 Beceriklilik:.....	25
2.1.5.3 Girişkenlik.....	27
2.1.5.4 Kararlılık	27
2.1.6 Öğrenen Özerkliği Profili (ÖÖP).....	28
2.1.7 Özerk Öğrenme Ve İlişkili Bir Kavram: Öz Yönetimli Öğrenme	29
2.1.8 Yaratıcılık.....	30
2.1.9 Yaratıcı Biliş	32
2.1.9.1 Geneplora(Üretici-Keşfedici) Yaratıcı Biliş Modeli.....	34
2.1.10 Yaratıcılıkta Etkili Bilişsel Süreçler	36
2.1.10.1 Iraksak Düşünme.....	38
2.1.10.2 Yakınsak Düşünme	39
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar.....	41
2.2.1 Özerk Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	41
2.2.2 Yaratıcı Biliş İle İlgili Araştırmalar	47
Bölüm III.....	51
3.Yöntem.....	51
3.1 Araştırma Modeli	51
3.2 Çalışma Grubu	51
3.3 Veri Toplama Araçları	53
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ).....	53

3.3.3 Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ)	57
3.4 Veri Toplama Süreci	58
3.5 Verilerin Analizi.....	58
Bölüm IV.....	60
4.Bulgular Ve Yorum.....	60
4.1 Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Ve Yaratıcı Biliş Düzeyleri Arasında Anlamli İlişkiler Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	60
4.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	61
4.2.1Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Üstün Yetenekli Erkek Ve Kız Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	61
4.2.2Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	62
4.2.3 Özerk Öğrenme Alt Boyutlarına (Bağımsız Öğrenme Ve Ders Çalışma Alışkanlıkları) Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	63
4.2.4 Özerk Öğrenme Alt Boyutlarına(Bağımsız Öğrenme Ve Ders Çalışma Alışkanlıkları) Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklarına İlişkin <i>t</i> Testi Tablosu	64
4.3Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular... 65	
4.3.1 Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Üstün Yetenekli Erkek Ve Kız Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	65
4.3.2 Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	66
Bölüm V.....	67
5.Sonuç, Tartışma ve Öneriler	67
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.1 Özerk Öğrenme ve Yaratıcı Biliş İlişkin Bulgular	67

5.1.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	68
5.1.3 Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	70
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	72
5.2.1 Genel Sonuç	72
5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	73
5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	74
Kaynakça.....	75
Ekler.....	95
Ek 1- Yönerge	95
Ek 2 - Kişisel Bilgi Formu	96
Ek 3- Özerk Öğrenme Ölçeği.....	97
Ek 4- Yaratıcı Biliş Ölçeği.....	98
Özgeçmiş.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Rhodes 4P Modeli.....	31
Şekil 2. Geneplore(Üretici-Keşfedici) Yaratıcı Biliş Modeli	34
Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımını Gösteren Pasta Grafikleri	52
Şekil 4. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması	55
Şekil 5. Yaratıcı Biliş Faktör Yükleri ve Yol Şeması	57



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.Özerk Öğrenme Tanımları	19
Tablo 2.Özerk Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	20
Tablo 3. Yaratıcılıkta Etkili Bilişsel Süreçler Olarak Iraksak ve Yakınsak Düşünme Tanımları	40
Tablo 4.Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 5.Özerk Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	56
Tablo 6.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme ve Yaratıcı Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 7.Özerk Öğrenme Düzeyleri Bakımından Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	61
Tablo 8. 6., 7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri	62
Tablo 9.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Öğrenme Düzeyleri	63
Tablo 10.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Ders Çalışma Alışkanlıkları.....	63
Tablo 11.6.,7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Öğrenme Düzeyleri	64
Tablo 12.6.,7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri	64
Tablo 13.Yaratıcı Biliş Düzeyleri Bakımından Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu	65
Tablo 14.Farklı Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Biliş Düzeyleri	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumların kalkınmasında toplumu oluşturan bireylerin eğitimi önemli bir role sahiptir. Gelişmiş ülkeler bu faktörü dikkate almış, zayıf oldukları alanları nitelikli insan gücünü harekete geçirerek telafi edebilmeyi başarmışlardır. Bunun en iyi örneği 1957 yılında Sovyetler Birliğinin uzaya ilk uzay aracı Sputnik'i fırlatmasıyla ABD'nin çözüm arayışlarında görülür. Teknolojik yenilgiye uğramanın telaşına kapılan ABD, üstün yetenekli bireylerin eğitimine önem verme ihtiyacı duyar (Harris, 2008). Üstün yeteneklilik kavramı; genel entelektüel yeteneğe, özel akademik yatınlığa, yaratıcı ya da üretici düşünme becerisine, liderlik yeteneğine ve görsel ve uygulamalı sanatlar alanlarında üst düzey başarı ya da potansiyele sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Davis ve Rimm, 2004; Harris, 2008). Ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili Bilim ve Sanat Merkezi yönergesinde ise üstün yetenekli bireyler, zekâ, sanat ve liderlik kapasitesi, yaratıcılık veya özel akademik alanlarda sahip oldukları özellikleriyle, yaşlarına kıyasla daha üst düzey başarılar gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmede okul tarafından sağlanamayan faaliyet ve uygulamalara gereksinim duyan çocuklardır, şeklinde tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001). Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları ortak özellikler incelendiğinde bu özelliklerin üst düzey düşünme becerileri çatısı altında özerklik ve yaratıcılık kavramları üzerinde temellendiği görülmektedir.

İleri düzey teknolojik gelişmelerin yaşandığı 21.yy'da üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması giderek önem kazanan bir olgudur (Darmer, 1995; Resnick, 1987). Bu doğrultuda ortalama ya da ortalama üstü zekaya sahip olup başarısızlık tehlikesi altında olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak başarılı bir yaklaşım sağlamak amacıyla Dr. Stanley Pogrow tarafından Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı geliştirilmiştir (Asen, 1997). Programın hedefleri bireylerin sahip oldukları temel becerileri geliştirmek, toplumsal alanda özgüveni

artırmak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir (Darmer, 1995). Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının benimsediği yaklaşım yaratıcı ve kapsamlı bir iletişimsel öğrenme ortamı oluşturmaktır. Programın temelindeki zengin iletişimsel yapı teknolojik araçların kullanımını sokratik öğretim tekniklerine entegre eder ve öğretmenin etkin olduğu öğretimden ziyade soru-cevap yoluyla öğretmeyi hedefler. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının uygulandığı öğrenme ortamlarında rehber konumundaki öğretmen mümkün olduğu kadar az konuşurken aktif roldeki öğrenci mümkün olduğunca çok konuşur. Öğrencilerin hedefi, öğrenme sürecindeki düşünce ve stratejileri kendi kendilerine yapılandırmak ve düşüncelerini ifade etmektir. Öğretmen problemleri sadeleştirmeden öğrencilere rehberlik eder ve oluşan belirsizlikleri azaltır (Pogrow, 2005). Sokratik diyalog kullanan Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı öğretmenleri öğrencilere yapmaları gerekenleri söylemekten ziyade sorular aracılığıyla öğrencilerin kendi cevaplarını yapılandırmalarına ve öğrenme ortamında ifade etmelerine rehberlik eder (Eisenman, 1995). Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının genel yapısı incelendiğinde öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak mümkün olduğunca çok düşünce üretmesi ve bu yolla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri başka bir ifadeyle özerk öğrenen olabilmeleri dikkat çeker.

Literatürde pek çok farklı araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanan özerk öğrenme; en genel tanımıyla bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme becerisi'dir (Holec,1980; McCrocklin,2014). Özerk öğrenen ise, eğitim programının öğelerinden hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının herbirinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen kişi olarak ifade edilmektedir (McCrocklin, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenen özerkliği ve öz-yönetimli öğrenme kavramlarının pek çok kez birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavram birbiriyle ilişkilendirildiği gibi farklı anlamlarda da kullanılabilir (Hsieh, 2010). Her iki kavram da eğitime uyarlandığında bireyin içinde bulunduğu toplumda etkin olması amacıyla kişisel yeteneklerini geliştirme temeline dayanır (Benson,2001; Holec, 1980; Hsieh, 2010).

Öz-yönetimli öğrenme, kişilerin öğrenme deneyimlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında başlıca rolü üstlendikleri öğrenme sürecidir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Plowman, 2014). Öğretme ve öğrenme sürecine

ışık tutmak amacıyla birçok araştırmacı bu kavram ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur (Hiemstra, 2011; Plowman, 2014). Yapılan bu çalışmalarla öz-yönetimli öğrenme kavramı yıllar boyunca ilerleyip gelişmiş ve özerk öğrenme olarak adlandırılan bir yandal ortaya çıkar mıştır (Carr, 1999; Derrick, 2000; Meyer, 2001; Plowman,2014; Ponton, 1999). Başka bir ifadeyle özerk öğrenmenin öz-yönetimli öğrenme temelinden doğduğu söylenbilir. ğrenme ortamlarında çok sayıda öğretmenin kullanageldiği geleneksel ğretim yöntemlerinin bireylerin özündeki öz yönetimli ve bağımsız öğrenenin gelişip ilerlemesini engellediği belirtilmektedir (Haggerty, 2000). Nunan (1997), sınıf ortamında özerk öğrenmeyi teşvik etmek için beş adımdan oluşan bir model önermektedir: Farkındalık oluşturma, ğrenme Sürecine Katılım, ğrenme Sürecine Müdahale, Yaratıcılık ve ğrenme Ortamını Aşma. Önerilen model incelendiğinde öğrenen özerkliğini teşvik etmede aktif ve yaratıcı olmanın üzerinde durulduğu görülmektedir.

Alanyazında yer alan en genel tanımlarıyla yaratıcılık; “Oriğinal zmler ve yeni ürünler önermeye yönelik eğilim” (Gardner, 1988; Sligh, 2003) ve “ Daha önce var olmayan bir şeyin inşası” (Roskos-Ewoldsen, 1993; Sligh, 2003) olarak ifade edilebilir. Yaratıcılığın özünde “yenilik” düşüncesi yer alır. Başka bir ifadeyle, yaratıcı olmak yeni bir şeyler üretmeyi ya da düşünmeyi gerektirir (Welling, 2007). Zaman içinde gelişen yaratıcılık kavramı yaratıcı biliş yaklaşımının oluşumuna yol açmıştır. Yaratıcılığa ilişkin bu yaklaşıma göre yaratıcılık sadece belirli bir zümreye değil tüm insanlara özgü evrensel bir özellik ve çoklu bilişsel süreçlere dayanan çok boyutlu bir yapıdır (Finke, Ward ve Smith, 1992; Sligh, 2003). Bu araştırmada özerk öğrenme ve yaratıcı biliş arasında bir ilişki olup olmadığı ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından farklılık olup olmadığına cevap aran mıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bir toplumun kalkınmasında en önemli sermaye insan’dır. Gelişmiş lkeler vatandaşlarının eğitimine verdikleri önemle dikkat çeker. İleri teknolojik gelişmelerin ve hızlı bilgi artışının yaşandığı çağımız, toplumu kalkındırarak bireylerin st düzey düşünme becerilerine sahip yaşam boyu öğrenenler olmalarını

gerektirmektedir. Toplumların çağa ayak uydurmaları ve çağın ilerisine geçmeleri için her zaman 'yeni' olanın üretilmesi ve öğrenmenin öğrenme ortamlarını aşması gerekmektedir. Bir toplumda bu amaca hizmet edecek en önemli etmen nitelikli insan gücüdür. Üstün yetenekli bireyler toplumun üst düzey becerilere sahip, nitelikli üyelerini temsil eder. Bu çalışmada özerk öğrenme ve yaratıcı biliş kavramları üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarıyla nitelenen üstün yetenekli öğrenciler kapsamında ele alınmıştır. Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının özellikle içeriğin daha karmaşık hale geldiği ortaokul düzeyinde daha fazla önem arz etmesi çalışmada bu yaş grubunun seçilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda öğrenme ile yaşam arasındaki bariyerleri aşan özerk (Hsieh, 2010; Little, 1995) ve daha önce var olmayı üreten yaratıcı (Roskos-Ewoldsen, 1993; Sligh, 2003) birey olmanın üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirdiği ve bu becerileri kazandırmanın en çok eğitim içeriğinin karmaşıklaşmaya başladığı ortaokul döneminde önem kazandığı göz önünde bulundurularak, özerk öğrenme ve yaratıcı biliş arasındaki ilişkinin, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bir örnekleme araştırılmasının bu iki kavram arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ilgili boyutlarının anlaşılır hale gelmesi açısından faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın temel problemi, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin katıldığı bir inceleme grubunda bireylerin öğrenme şekillerine ilişkin iki kavram olan özerk öğrenme ve yaratıcı biliş arasında ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. Bir araştırma sorusu olarak ele almak gerekirse; bu çalışma, "Ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" problem cümlesine cevap aramaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılmasının yanında bu iki kavrama ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşmaların var olup olmadığı gibi alt problemler de mevcut çalışmada ele alınmıştır.

1.2 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Özerk Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1. Özerk öğrenme becerileri açısından üstün yetenekli erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Özerk öğrenme becerileri açısından sınıf düzeyi farklı olan üstün yetenekli öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.2 Yaratıcı Biliş İle İlgili Alt Problemler

1. Yaratıcı biliş düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yaratıcı biliş düzeyleri açısından sınıf düzeyi farklı olan üstün yetenekli öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüz toplumları hızlı bilgi artışının yaşandığı ileri düzey teknolojik bir çağda yaşamaktadır. *Sürekli Öğrenme Çağı* (Davis ve Davis,2000) olarak da adlandırılan bu çağ, yalnızca öğrenme ortamlarında bilgiyi edinen değil, öğrenme ortamlarında ve dışında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilen ve var olan bilgiyi yapılandırarak yeni bilgiler üreten kişilere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde bireyler çağa ayak uydurmak ve hatta çağın ilerisine geçmek için yalnızca öğrenme ortamlarıyla sınırlı kalmamalıdır. Hem yaratıcı biliş hem de özerk öğrenme kavramları ülkemizde benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışının özünde yer alan kavramlardır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak geliştirilen programlarda hızla değişen dünyaya daha kolay uyum sağlayabilecek becerilere sahip, araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesine önem verilir. Kendi öğrenmelerinin yöneticisi olan özerk ve eski bilgilerinden faydalanarak yenisini yapılandıran yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ülkemizde benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışının hedefleriyle paralellik göstermektedir. Bir program ya da yaklaşımın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için altında yatan ya da ilişkide bulunduğu kavramların da iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Bu bağlamda, özerk öğrenme ve yaratıcı biliş arasındaki ilişkilerin ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu bir örnekleme ele alınması ve bu iki kavram açısından farklılaşma yaratan değişkenlerin belirlenmesi, ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş becerileri

arasındaki ilişkileri ortaya çıkaracaktır. Böylece bu çalışma, yaratıcılıklarını kullanarak yeni fikirler üretip dile getirebilen ve kendi öğrenme deneyimlerinin sorumluluğunu üstlenebilen özerk öğrenciler ortaya çıkarmayı amaçlayan, öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa sahip eğitim sistemimizdeki üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş düzeyleri ile ilgili önemli bilgiler verebilir.

Özerk öğrenme ve yaratıcı biliş, toplumda yer alan bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek açısından büyük öneme sahip iki kavramdır. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından yapılan bir kaynak taramasında, gerek yurt içi gerekse yurt dışı alan yazında söz konusu iki kavramı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca, Türkiye’de yapılan tez çalışmaları “özerk öğrenme” ve “yaratıcı biliş” kavramları açısından incelendiğinde, bu iki kavramı bir arada inceleyen bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Sadece “özerk öğrenme” kavramına ilişkin yapılan taramalarda bu kavramın daha çok yabancı dil öğretimiyle ilgili çalışmalarda ele alındığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu alanyazın incelemesinden anlaşılacağı üzere mevcut araştırmanın iki kavram arasındaki ilişkiyi ele alan özgün bir çalışma olduğu sonucuna varılabilir.

Alan yazındaki bu boşluğa Macaskill ve Taylor (2010) da dikkatleri çekmiş ve özellikle özerk öğrenme kavramının artan önemine rağmen bu konudaki araştırmaları mümkün kılacak psikometrik açıdan geçerli nispeten kısa ölçek eksikliğine vurgu yaparak bu konuda çalışmalar yürütmüştür. Bu yönüyle de mevcut araştırmanın özerk öğrenme ve yaratıcı biliş ile ilgili alan yazına, özgün ve önemli katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

1. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin üstün yetenekli oldukları varsayılmıştır.
2. Örnekleme oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçekte yer alan sorulara doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bursa Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri Bilim ve Sanat Merkezi ile Aksaray Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün yetenekli ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Aşağıdaki tanımlar, araştırmanın kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için sunulmuştur.

Öğrenen Özerkliği: Bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisidir (Holec, 1980; Hsieh, 2010).

Özerk Öğrenme: Öğrenenin öğrenme etkinliğinde hedef belirleme, planlama ve harekete geçme sorumluluğunu üstlenmek amacıyla kasıtlı karar verdiği bir süreçtir (Derrick, 2000).

Öz Yönetimli Öğrenme: Öğrenenin kendi öğrenme sürecinin tüm kontrolünü üstlendiği bir öğrenme türüdür (Hsieh, 2010; Reinders, 2006).

Öz Başlatmacılık: Öğrenenin herhangi bir öğrenme etkinliğini başlatma ve sürdürme aşamalarında kendi kendini motive edebilme becerisidir (Albert, 2007).

Yaratıcı Biliş: Yaratıcılığın tüm insanlara özgü evrensel bir özellik olduğunu ve çoklu bilişsel süreçlere dayanan çok boyutlu bir yapı olduğunu öne süren yaklaşımdır (Finke, Ward ve Smith, 1992; Sligh, 2003).

Üstün Yetenekli: Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeylerde performans gösteren öğrenci olarak tanımlanabilir (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2015).

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Doğru ve yanlış cevapların her zaman net olarak belirlenemediği rutin olmayan düşünmeyi içeren komplike süreçlerdir (Eisenman, 1995).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

ÖÖÖ: Özerk Öğrenme Ölçeği

ÖİE: Öğrenen İstekliliği Envanteri

ÖGE: Öğrenen Girişkenliği Envanteri

ÖKE: Öğrenen Kararlılığı Envanteri

ÖBE: Öğrenen Becerikliliği Envanteri

ÖÖP: Öğrenen Özerkliği Profili

ÖPA: Öğrenme Profili Anketi

NAGC: Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliği

NDN: ABD Ulusal Yayılım Ağı

YBSÖ: Yaratıcılığa İlişkin Bilişsel Süreçler Ölçeği

YBÖ: Yaratıcı Biliş Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Üstün Yeteneklilik Kavramı

Üstün yetenek kavramı, tarih boyunca farklı zamanlara ve farklı kültürlere göre değişen anlamıyla tanımlanması güç bir kavramdır. Passow (1985), üstün yetenekliliğe ait eğitimde 51 farklı tanım olduğuna dikkat çekmiş ve tek bir birleştirici tanım olmadığını ifade etmiştir (Passow, 1985; Solow,1999).

Alanda üstün yeteneklilik için ortak tek bir tanımın yapılamamış olması üstün yeteneklilik kavramının tanımlanma ve gelişme yollarının çok farklı biçimler almasına yol açmıştır. Pek çok araştırmacı üstün yetenekliliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu düşünürken bunun tüm öğrenciler için mevcut daha kapsamlı bir içeriğin parçası olduğunu düşünen kişi sayısı da yadsınamayacak kadar çoktur (Barab ve Plucker, 2002; Harris, 2008).

Geçmişten itibaren bakıldığında üstün yeteneklilik ve zeka kavramlarının ölçülebilir ve tanımlanabilir kavramlar olduğu görülmektedir (Harris, 2008). Üstün yeteneklilik kavramına ait ilk tanım Lewis Terman'ın çalışmalarına dayanır. Terman, 1900'lü yıllarda üstün yeteneklilik ve zeka testleri alanlarıyla ilgilenen bir psikologdur. Alfred Binet'in orijinal zeka testini revize eden Terman, üstün yetenekli bireylerin tespitinde zeka testi skorlarını kullanmıştır (Jolly, 2008; Stumpf, 2015). Terman'a göre zeka testinden 135 ve üstü skor alan bireyler üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır.135 skoru %99'luk bir başarıyı ifade etmektedir ve %99 başarı gösteren bireyler akranlarına göre üst düzey becerilere sahip bireyler olarak

tanımlanır. Terman (1925) üstün yetenekli bireyleri zekâ bakımından en üst seviyeyi oluşturan %2'lik kısım şeklinde tanımlayan klasik kuralı kullanmıştır (Stumpf, 2015).

Terman'ın tanımıyla üstün yetenekliliğin temelleri atılır ve bilişsel ölçümlere dayalı bir kavram olarak varlığını sürdürmeye başlar. Ancak 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk uzay aracı Sputnik'i fırlatmasıyla teknolojik yeniliğe uğramanın telaşına kapılan ABD, üstün yetenekli bireylerin eğitime önem verme ihtiyacı duyar (Harris, 2008). Terman'ın tek bir zeka testi skoruna dayanarak üstün yetenekliliği kavramsallaştırma çabası 1970'li yıllara kadar genel tanım olarak varlığını sürdürür (Stumpf, 2015). 1972 yılında ABD Eğitim Komisyonu Başkanı Sidney Marland'ın yayınladığı Marland raporu üstün yeteneklilik kavramına yeni bir çerçeve kazandırır (Stewart, 1999; Stumpf, 2015). Marland Raporu'na göre; üstün yetenekli çocuklar üst düzey becerileri sayesinde üstün üst düzey performanslar sergileyebilme kapasitesine sahip olan ve profesyonel anlamda nitelikli bireyler tarafından tanımlanan kimselerdir. Üstün yetenekli çocukların kendilerine ve topluma yaptıkları katkıların farkına varılabilmesi için normal okul programının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinimleri vardır (Hecox, 2010; Marland, 1972).

Üstün yetenekliliğe farklı bir bakış açısı kazandıran Marland raporu uğradığı küçük değişimlerle günümüzde de kullanılmaya devam etmekte ve üstün yeteneklilik kavramını 1) genel entelektüel yetenek 2) özel akademik yatkınlık 3) yaratıcı ya da üretici düşünme 4) liderlik yeteneği 5) görsel ve uygulamalı sanatlar alanlarında üst düzey başarı ya da potansiyele sahip olmak olarak tanımlamaktadır. Her toplum uygun gördüğü durumlarda bu tanıma eklemelerde bulunarak kendi üstün yeteneklilik kavramını oluşturabilir (Davis ve Rimm, 2004; Harris, 2008).

Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliği (NAGC) ise kendi tanımını oluşturmuş ve üstün yetenekli bireyi bir ya da birden fazla alanda olağanüstü başarı sergileyen ya da sergileme potansiyeline sahip bireyler olarak tanımlamıştır (NAGC, n.d.) (Young, 2010). Silverman (2002) üstün yetenekli çocukları akranlarına göre entelektüel ve zihinsel olarak daha gelişmiş bireyler olarak tanımlamaktadır. Clark (2002), üstün yetenekli bireyleri üst düzey zekaya sahip ve sürekli olarak üst düzey işler başaran kimseler olarak tanımlamaktadır. Davidson ve Davidson (2004)'a göre ise üstün yetenekli bireyler üstün yetenek ve performansa sahip ya da üst düzey

başarılar sergileme potansiyeline sahip ve akranlarına, deneyimlerine ve çevrelerine göre daha ileri düzeyde olan kişiler olarak nitelendirilmektedir.

Ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitiminden sorumlu Bilim ve Sanat Merkezi yönergesinde üstün yetenekli; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeylerde performans gösteren öğrenci şeklinde tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2015).

Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere ilk olarak Terman tarafından zeka testleri ve IQ'yu baz alarak yapılan üstün yeteneklilik kavramı tanımlamaları zaman içerisinde yerini birden çok ölçütü temele alan bir yapıya bırakmıştır (Davis ve Rimm, 2004). Sahip olunan zeka düzeyi her ne olursa olsun üstün yeteneklilik kavramı zekadan fazlasını içermektedir. Ancak geçmişten günümüze yapılan tanımlamalara bakıldığında araştırmacıların üstün zeka ve üstün yetenek kavramları arasında söylem birliğine varamadıkları görülmektedir.

Türkiye'de yapılan üstün yeteneklilik kavramı tanımlamasında ise üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının bir arada ele alındığı görülmektedir. Üstün yeteneklilik kavramının tanımlanmasında en sık kullanılan üç kuram: Renzulli'nin Üç Halka Modeli (1986), Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı (1983) ve Sternberg'in Üçlü Saç Ayağı Kuramı (1977)'dir. Pekçok ülkede üstün yetenekli bireylere uygulanan eğitim ve hizmetler bu etkili kuramlara dayanmaktadır. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık ilişkisini yansıtır. Renzulli'ye göre bu üç davranışın birleşimi üstün yeteneklilikle sonuçlanır. Öğrenciler üç alanın hepsinde üst düzey beceriye sahip olmak zorunda değildir. Ancak bazı alanlar diğerinden daha gelişmiş olmalıdır. Bu kuram üstün yeteneklilikte tek bir özelliğense bir bütün arasındaki ilişkilere vurgu yapar (Harris, 2008; Renzulli, 1986).

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı (1983) sekiz farklı zeka türünü tanımlar. Gardner, üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasında tek bir zeka testi skoruna güvenilmesini ciddi bir sınırlılık olarak eleştirir. Böyle bir test yerine üstün yetenekli bir bireyin bir ya da birkaç alanda beceri gösterebileceğine inanır. Gardner'ın kuramına göre zeka alanları: 1) sözel/dilbilimsel, 2) mantıksal/matematikselsel, 3) görsel/uzamsal, 4) ritmik, 5)bedensel, 6)sosyal, 7)kişisel/içsel ve 8)doğacı zekadır. Çoklu zeka kuramının pek çok destekçisi olmasına rağmen kuramın dayandığı zeka türlerinin psikometrik ve

deneysel ölçümlere dayanmaktan ziyade sezgisel akıl yürütmeye dayandığına inanan pek çok kişi de mevcuttur (Davis ve Rimm, 2004; Harris, 2008).

Sternberg'in Üçlü Saç Ayağı Kuramı (1977) da üstün yetenekli tanılamasında tek bir IQ testinin yetersizliğini eleştirir. Bunun yerine Sternberg üç temel üstün yeteneklilik türü tanımlamaktadır: analitik, sentetik ve pratik. Analitik üstün yeteneklilik özellikle analitik akıl yürütme alanında zeka testleriyle ölçülebilen akademik yetenekleri içerir. Sentetik üstün yeteneklilik; yaratıcılık, anlayışlılık ve sezgi davranışlarını içerir. Pratik üstün yeteneklilik ise analitik ve/ya da sentetik üstün yetenekliliği gerçek yaşam koşullarına uygulamayı ifade eder (Davis ve Rimm, 2004). Yapılan çok sayıda tanım ve oluşturulan kuramlar üstün yetenekliliğin tek bir ortak tanımda birleşmesinin önüne geçmiş ve değişik şekillerde yol almasına sebep olmuştur (Harris, 2008).

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasında bireysel farklılıkların önemi yadsınamaz olsa da yalnızca zeka testleriyle tanımlanamayan üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları ortak özellikler şu şekilde ifade edilebilir (Hecox,2010):

- ❖ Üst düzey düşünme ve problem çözme becerisi
- ❖ Entelektüel merak
- ❖ Geniş ilgi alanı
- ❖ Yazma ve konuşma faaliyetlerinde üst düzey kelime dağarcığı
- ❖ Üst düzey kitapların istekli okuyucusu
- ❖ Üst düzey hafıza ve anlama
- ❖ Üst düzey düşünme gerektiren matematik problemlerinin içyüzünü anlama
- ❖ Yaratıcı yetenek ve hayal gücü kuvvetli anlatım
- ❖ Uzun süre odaklanma yeteneği ve üstün sorumluluk alma becerisi
- ❖ Hedef yönelimlilik ve kendi standartlarını belirleme becerisi
- ❖ Orijinal ve esnek
- ❖ Keskin gözlem ve yeni fikirlere açık
- ❖ Sosyal denge ve olgun iletişim
- ❖ Zorlu iş arayıcısı (Hecox,2010).

2.1.2 Üst Düzey Düşünme Becerileri

Tarihe bakıldığında elit kesim ile orta sınıfın farklı temeller üzerinde eğitim gördükleri dikkat çeker. Elit kesim ileri okuryazarlık ve düşünmenin birincil hedefler olduğu akademiler ve hazırlık enstitülerinde eğitim görürken, orta sınıf için açılan okulların asgari düzeydeki uzmanlık becerilerini kazandırmak için gerekli uygulamaya ilişkin ve pratik konulara odaklandığı görülür (Darmer, 1995; Resnick,1987).

Günümüzde hayatın her alanında yaşanan gelişmeler toplumu oluşturan bireylerin nitelikli olmasını zorunlu kılmıştır. Dahası bireyler edinmiş oldukları üst düzey becerileri yaşamları boyunca geliştirerek sürdürmek durumundadır (Darmer, 1995; Lowe, 1983). Topluma yönelik bu tür beklentiler bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerekliliğini artırmaktadır (Darmer, 1995; Resnick, 1987).

Dr. Stanley Pogrow tarafından geliştirilen Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı ABD Ulusal Yayılım Ağı (NDN)'nın bir parçasıdır ve 1983 yılından bu yana ABD'de pek çok okulda uygulanmaktadır. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı 4.-7. Sınıf düzeyleri arasındaki eğitsel anlamda dezavantajlı çocukların üstbilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Darmer, 1995). Başka bir ifadeyle Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı ortalama ya da ortalama üstü zekaya sahip olup başarısızlık tehlikesi altında olan 4-7. Sınıf öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak başarılı bir yaklaşım sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Pogrow, 1990). Programın hedefi temel becerileri geliştirmek, sosyal güveni artırmak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir.

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı drama, sokratik diyalog, bilgisayar ve bilişsel psikolojiyi kapsayan detaylı ve yaratıcı bir eğitim programından oluşur. Öğrenciler haftada dört defa günde 35-40 dakika süren dersler alırlar. Yaklaşık 170 ders iki yıllık bir süreçte tamamlanır (Darmer ,1995).

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının öğrenmeye ilişkin temelleri şu şekilde ifade edilebilir (Pogrow,1990):

1. Okulda başarısızlık tehlikesi altında olan öğrenciler anlamayı anlamamaktadır.

Bu durumun altında yatan sorun üçüncü sınıftan itibaren eğitim programının daha da karmaşık hale gelmesidir. Eğitim programı karmaşık hale geldikçe düşünme sürecinden edinilip saklanacak içerik miktarı da artar. Bir kavramın hatırlanması ancak çok kısa bir sürede mevcut bilgi ile ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu tür bağıntılar kuramayan öğrenciler öğrendiklerini uygulama ya da saklama konusunda başarısız olur. Bu tür bağıntıların kurulması karmaşık bir düşünme sürecini gerektirir.

2. İçeriği öğrenmenin önünde duran temel engel içeriğe ilişkin olmaktan ziyade yetersiz düşünme becerilerinin, özellikle yetersiz üstbilişsel ve strateji oluşturma becerilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Risk altında olan öğrencilerin çoğu yansıtıcı düşünme, çıkarım yapma, düşünceleri yapılandırma, düşünme becerilerini çeşitli öğrenme deneyimlerine transfer etme konularında yeterli deneyime sahip değildir ve bu becerileri kazanmaya zorlanmamıştır.

3. Düşünme çoğu öğrenme sürecini ve başarılı iş performansını vurgulayan evrensel süreçler bakımından tanımlanır. Düşünme için kritik bazı temel etkinlikler sentez, sınıflandırma ve okuduğunu anlama olarak ifade edilebilir.

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının başlangıçtan itibaren temele aldığı yaklaşım yaratıcı ve yoğun bir iletişimsel çevre oluşturmaktır. Böyle bir yaklaşım benimsenmesinin sebebi evlerde ekonomik statü ile ilişkili olarak iletişim miktarının azalmış olmasıdır. Düşük gelirli ailelerin evlerindeki iletişimin az olması çocukların yalnızca kelime öğreniminde kısıtlamalara yol açmakla kalmayıp fikir oluşturma süreçlerini de engellemektedir. Bu bilişsel engellenme hali özellikle 3.sınıftan sonra yani ders programı karmaşıklaşmaya başladığı dönemden itibaren ortaya çıkmaya başlar. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının zengin iletişimsel yapısı sokratik öğretim teknikleriyle teknoloji kullanımını birleştirir ve doğrudan anlatımdan ziyade sorgulama yoluyla öğretmeyi hedefler. Bilgisayarlar öğrencinin ilgisini güçlendirmek ve fikirlerinin sonuçlarını test etmelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Bilgisayarlar doğrudan herhangi bir şeyi öğretmez. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının uygulandığı sınıflarda öğretmen olabildiğince az öğrenci ise olabildiğince çok konuşur. Öğrencilerin hedefi kendi kendilerine fikirlerini ve stratejilerini yapılandırmak ve düşüncelerini dile getirmektir. Öğretmen problemleri basite indirgmeden öğrencilere rehberlik eder, belirsizlikleri azaltır ya da öğrenciye ne yapması gerektiğini söyler. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programına rehberlik

eden bir öğretmen dinleme çalışmalarında yeni refleksler geliştirme, öğrenci cevaplarını analiz etme ve uygun ek sorular üretebilmek için yoğun bir eğitime tabi tutulur (Pogrow, 2005).

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı dört özel düşünme becerisine odaklanır (Asen, 1997):

1. Üstbiliş: Bir görevin uygulanmasında bilişsel süreçleri, prosedürleri ve bilgiyi derinlemesine düşünme kabiliyeti.
2. Bağlamdan çıkarma: Anlamak için gerekli bilgiyi azimle devam ettirme ve tamamlamak için ipuçlarını kullanabilme kabiliyeti.
3. Bağlamından Bağımsız İnceleme: Bir içerikte öğrenilen bilgiyi farklı bir içeriğe uygulayabilme becerisi. Bağlamından bağımsız inceme yoluyla yeni öğrenilen bilgi öğrenildiği özel içerikten bağımsız olarak bütünleştirilir.
4. Bilgi Sentezleme: Bir problemi çözmek için çeşitli kaynaklardan bilgiyi tarama ve uygun bir şekilde birleştirme kabiliyeti.

Yukarıda söz edilen zihinsel aktiviteler ya da düşünme becerileri doğrudan öğretilmez. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı sosyal deneyimlere odaklanır ve öğrencilerin düşünmeye ve fikirlerini başkalarıyla paylaşmaya iten ortamları oluşturmaya çalışır. Bu tip diyaloglar Sokratik diyalog olarak adlandırılır (Eisenman, 1995; Pogrow, 1990). Sokratik diyalog kullanan Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı öğretmenleri öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söylemektense sorular sorarak ve öğrenci cevaplarını irdeleyerek kendi anlayışlarını yapılandırmalarına ve dile getirmelerine rehberlik eder (Eisenman, 1995).

Düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan diğer teknikler şunlardır (Pogrow, 1990):

1. Çok sayıda genelleme örneği: Çok sayıda benzer ama ayrı örneğin sunumuyla yeni bilgiyi oluşturmada kullanılacak bağlantıları artırma ve genellemeyi sağlamak amaçlanır.
2. İlk başarısızlık/ Kontrollü bocalatma: Dersler öğrencilerin ilk olarak bocalayıp sonrasında mevcut bilgilerindeki yetersizliği farkedip değiştirerek başarılı olduğu zorlu ama ilginç durumlar içerir.

3. Strateji oluşturma ve yanlış olduğunu ispatlama: Öğrenciler hipotez oluşturmak, test etmek, değerlendirmek ve revize etmek amacıyla bilgiyi yansıtıcı ve bütönlüeyici yollarla kullanır.
4. Üst düzey zihinsel düzeyde zorlama
5. Strateji ve fikirlerin ifade edilmesi
6. Tamamlanmamış anlatım: Derslerde bazı bilgiler özellikle eksik bırakılarak öğrencinin önemli bilgiyi kendisinin bulması beklenir.
7. Öğrenci ilgi ve katılımının üst düzeyde teşviki
8. Sokratik diyalog: Öğretmenler öğrencilerin kendi anlayışlarını geliştirmeleri ve dile getirmelerine rehberlik etmek amacıyla öğrenci cevaplarını irdeler.
9. Bağlamın dolaylı aktarımı: Öğrenciler ilgili bir problemin çözümlü için içeriğin kullanımının esas olduğu durumlarla karşılaştıkkça kendi düşünme becerilerini sınıftaki içeriğe uygular.

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programında söz edilen teknikler kullanılarak öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini öğretmek amacıyla mevcut eğitim programının değiştirilmesi hedeflenir. Bu programda düşünme apayrı bir konu olarak ele alınır. Öğrenilen becerilerin tekrar sınıf ortamına taşınması ve öğrenci başarısını artırması beklenir. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı eğitimleri öğretmenlerin düşünme becerilerindeki yeterliklerini artırırken diğer taraftan da öğretmenlerin ders esnasında mümkün olduğunca az konuşmasını sağlayıp etkili soru sorma tekniklerini kullanarak öğrencilerin konuşmasını sağlaması amaçlanır. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programlarındaki öğretmenler düşünme stratejilerine model olmak ve öğrenci konuşmasına ayrılacak süreyi etkili bir şekilde kullanmak üzere eğitilir (Eisenman, 1995).

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı, ilk olarak öğrencilere düşünme becerileri öğretmek amacıyla geliştirilen bir bilgisayar programı (Coffman, 2013; Cotton, 1991) olmasına rağmen günümüzde genel anlamda üst düzey düşünme becerilerini ifade etmektedir. Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı becerileri altta yatan anlamı bulma, mevcut bilgiyi yeni bağlamda uygulama, çok sayıda bilgiyi yeni bir bütün oluşturmak üzere sentezleme, büyük bir parçanın öğelerini analiz etme ya da bir çalışmayı değerlendirme becerilerini içerir (Coffman,2013).

Üst Düzey Düşünme Becerileri Programının etkililiği incelemek üzere on üç okuldan katılımcıyla bir çalışma gerçekleştirilmiş ve öğrenci başarısına ilişkin sonuçlar

raporlanmıştır (Pogrow, 1988). Rapora göre Üst Düzey Düşünme Becerileri Programına tabi tutulan öğrenciler (deney grubu) okuma ve matematik alanlarında geleneksel eğitim alan öğrencilere (kontrol grubu) göre daha büyük kazanımlar elde etmiştir. İlk yıl Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı öğrencileri standart test sonuçlarına göre okumada %13.8 matematikte ise %17'lik bir artış göstermiştir. Öğrenciler aynı zamanda düşünme becerilerinde de kontrol grubundan daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Rapor aynı zamanda Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı öğrenci başarısının göstergesi olarak ifade etme becerisinde ve sosyal etkileşimde artışı da ortaya koymuştur. Raporun sonuç cümlesinde “Düşük yeterliğe sahip olduğu düşünülen öğrenciler zihinsel olarak çok daha iyi düzeylere taşınabilir ve böyle bir ilerleme temel becerilerinin de gelişimine katkı sağlayabilir” ifadesi yer almaktadır (Asen, 1997). Üst Düzey Düşünme Becerileri Programına ilişkin bu özet değerlendirmenin sunumundan sonra program ABD Ulusal Yayılım Ağı (NDN)'na kabul edilmiş ve ilerleyen yıllarda programın kullanımı önemli ölçüde artış göstermiştir (Asen, 1997).

2.1.3 Öğrenen Özerkliği

“Özerklik” kelimesi genel anlamda özgürlük ve bağımsızlık fikirlerini anımsatsa da eğitime uygulandığında özel bir anlamı ifade eder. Öğrenen özerkliği ile ilgili literatür incelendiğinde çeşitli araştırmacılar tarafından pek çok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Henry Holec tarafından bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme kabiliyeti olarak tanımlanan özerklik öğrenen özerkliğinin en sık kullanılan tanımı olarak bilinir. Holec özerk öğreneni öğrenme hedeflerini belirleme, içeriği ve içerik yoluyla ilerlemeyi seçme, yaklaşımları ve hatta etkinlikleri belirleme, ilerlemeyi denetleme ve edinimi değerlendirme gibi öğrenmeye ilişkin kararlarının tüm sorumluluğunu üstlenen kişi olarak ifade etmektedir (McCrocklin, 2014).

Öğrenen özerkliği ile ilgili en sık kullanılan tanım olmasına rağmen bu tanıma ilişkin bazı eleştiriler mevcuttur. Araştırmacılar Holec'in tanımının özerkliğin altında yatan bilişsel süreçleri göz ardı ettiğini öne sürmektedir (Benson, 2009; McCrocklin, 2014). Bu eleştiri özerkliğe ilişkin yeni tanımların oluşmasına yol açmıştır (McCrocklin,2014).

Leni Dam (Haseborg, 2012; Sinclair, 2000) öğrenen özerkliğini tanımlayarak alana katkı sağlayan bir diğer araştırmacıdır. Dam *Bergen tanımı* olarak isimlendirdiği tanımında öğrenen özerkliğini bireyin ihtiyaç ve amaçlarına hizmet etme amacıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesine hazır olması şeklinde tanımlamaktadır. Dam'e göre bu hazırlık sosyal yönden sorumlu bir birey olarak kişinin bağımsız ve başkalarıyla iş birliği içinde davranma yeterliliği ve istekliliği kazanmasına yol açar (Haseborg, 2012). Dam, birey başkalarından bağımsız olarak amaçlarını belirlediğinde, kendine hedefler koyduğunda, öğrenme materyallerini, yöntem ve stratejilerini belirlediğinde, seçilen görevi düzenleme ve yürütmede amaçlarını ve seçeneklerini uyguladığında ve gerekli değerlendirme kriterlerini seçtiğinde özerk öğrenen olarak nitelendirileceğini öne sürmektedir (Phillips, 2004).

Holec ve Dam tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde her iki araştırmacının da çoğunlukla öğrenme sürecinin düzenlemesi ile ilgilendiği görülmektedir. Öğrenen özerkliğini tanımlayan bir diğer araştırmacı Little (1991), çoğunlukla öğrenen özerkliğinin gelişim sürecindeki bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Hsieh,2010; Little, 1991). Little (1991) 'a göre gerçek anlamda özerklik bireyin öğrenme içeriği ve süreci ile arasındaki psikolojik ilişki; tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareket etme yeterliliğidir. Little aynı zamanda özerklik yeterliliğinin bireyin öğrenme şeklinde ya da öğrendiklerini daha geniş alanlara aktarma şeklinde görülebileceğini öne sürmektedir (Little, 1991; Phillips, 2004).

Benson (1997) özerkliği beş boyuta ayırarak tanımlar:

- ❖ Bireyin öğretmen müdahalesinin az olduğu ya da hiç olmadığı durumlarda tamamen kendi başına çalışması
- ❖ Özellikle yetişkin eğitiminde kullanılan, öz yönetimli öğrenme ile öğrenilen ve uygulanan beceriler bütünü
- ❖ Sınavlar, kalabalık sınıflar, katı vakit çizelgeleri, sabit eğitim programları, yetersiz destek ve kaynaklar gibi kurumsal eğitimin sınırlamaları ile baskı altında alınan doğuştan gelen bir yeterlilik
- ❖ Bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi
- ❖ Bireyin kendi öğrenme gidişatına karar verme hakkı (Benson, 1997; Peng, 2003).

Tablo 1.Özerk Öğrenme Tanımları

Yazarlar	Tanım
Holec (1980: 3)	<i>Bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme kabiliyeti</i>
Dickinson (1987: 11)	<i>Bireyin öğrenme sürecine ilişkin kararlarından ve bu kararların uygulanmasından tümüyle kendinin sorumlu olması</i>
Little, (1991: 4)	<i>Tarafsız olma,, eleştirel yansıtma, karar verme ve bağımsız hareket etme yeterliliği. Bireyin kendi öğrenme süreci ve öğrenme içeriği ile bir tür psikolojik ilişki geliştirmesini gerektirir. Özerklik yeterliliği hem öğrenenin öğrenme biçiminde hem de öğrendiklerini daha geniş içeriklere yansıtma biçiminde kendini gösterir.</i>
Broady ve Kenning (1996: 12)	<i>Özerklik, dışsal bir güç tarafından kontrol edilme durumunun aksine bireyin kendi meselelerinin yönetimini ele alması anlamına gelir.</i>
Littlewood (1999: 73)	<i>Özerkliği eğitim terimleriyle öğrencilerin kendi yeterliliklerini öğretmenlerinden bağımsız bir şekilde kullanması olarak ifade ettiğimiz takdirde özerklik heryerdeki öğrenenler için yadsınamaz bir hedef haline gelecektir. Örneğin iletişim kurmak amacıyla dil öğretiyorsak hedef özerk bir biçimde iletişim kurma yeterliliği geliştirmek olacaktır.</i>
Benson (2001:47)	<i>Bireyin kendi öğrenmelerinin kontrolünü üstlenme yeterliliği. Farklı bireyler için hatta aynı bireyler için farklı içerikler ya da farklı zamanlarda farklı biçimler alacak çok boyutlu bir yeterliliklerdir.</i>

Benson (2007) ve Little (2007)'in da belirtmiş olduğu üzere öğrenen özerkliğinin Holec (1980) tarafından kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme kabiliyeti

olarak yapılan tanımı literatürde en sık yer alan tanım olmakla birlikte öğrenen özerkliğinin temel ve güçlü tanımıdır. Öğrenen merkezli öz erişim bakış açısına göre sorumluluğunu üstlenmek ifadesi bireyin kendi öğrenmelerinin temsilcisi olduğuna işaret eder. Özerk öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilir (Benson, 2007) ve özerklik, öğrenmelerinde bağımsızlık ve aktif olarak katılımları ile kanıtlanabilir (Dickinson, 1995).

Tablo 2.Özerk Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Yazarlar	Özerk Öğrencilerin Kişisel Özellikleri
Dam ve diğerleri (1990: 102)	<i>Sınıfta öğrenme sosyal sürecinin aktif bir katılımcısı, önceki bireysel bilgilerinden faydalanan yeni öğrendiği bilginin aktif yorumlayıcısı, nasıl öğreneceğini ve öğrendiği bilgiyi hayatının herhangi bir döneminde karşısına çıkan öğrenme durumlarında nasıl kullanacağını bilen kişi</i>
Little (1995: 175)	<i>Özerk öğrenen, resmi sınıf ortamlarında edindiği bilgiyi gelişimsel ve deneyimsel öğrenmelerinin sonucunda edindikleriyle birleştirme eğilimindedir. Özerk öğrenen, eğitim psikolojisi, eğitim teorisi ve program geliştirmenin temel olarak uygulandığı yaşam ve öğrenme arasındaki bariyerleri aşma yeterliliğine sahiptir.</i>
Littlewood (1996: 428)	<i>Özerk öğreneni hareketlerini yöneten seçimleri yapıp uygulayabilme bağımsız yeterliliğine sahip kişi olarak tanımlayabiliriz. Bu yeterlilik iki temel bileşene dayanır: yetenek ve isteklilik.</i>
Nunan (1997: 193)	<i>Tamamıyla özerk öğrenen sınıfı, öğretmeni ve ders kitabının bağımsız olarak kullanabilir.</i>
Gardner ve Miller (1999: 6)	<i>Özerk öğrenen kendi öğrenme programını planlayıp uygulamayı başaran kişidir.</i>

Özerk öğrenenler öğrenme ile yaşam arasındaki bariyerleri aşabilecek karaktere sahiptir (Hsieh, 2010; Little, 1995). Başka bir deyişle özerk öğrenenler öğretmen yönetimli eğitsel yapılarda öğrenilenleri daha geniş alanlara aktarabilirler (Hsieh, 2010; Little, 1991). Literatürde yer alan öğrenen özerkliği tanımlarının çeşitli anlamlar içerdiği, tek boyutlu basit bir yapı olarak ifade edilemeyeceği açıkça görülmektedir (Hsieh, 2010).

Ponton (1999) öğrenen özerkliğini; öğrenme etkinliklerinde bağımsız hareket eden bir bireyin kişilik özelliği olarak tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliği; özerk öğrenme sürecindeki davranışları oluşturan psikolojik destek olarak ifade edilebilir (Flannagan, 2007; Ponton ve Carr, 1999). Öğrenen özerkliği ile özerk öğrenme birbirinden farklı iki kavramı ifade eder. Ponton'a göre öğrenen özerkliği bilgi ve ilgi alanına ilişkin psikolojik özellikler olarak tanımlanabilirken, özerk öğrenme bu özelliklerin dışı vurum şeklini yani davranışsal boyutunu oluşturur. Başka bir deyişle özerk öğrenme, öğrenen özerkliğinin davranışsal ifadesidir. (Flannagan, 2007; Meyer, 2001).

2.1.4 Öğrenen Özerkliği ve Özerk Öğrenme

Confessore (2009) öğrenen özerkliğine ilişkin tezinde, bir bireyin özerk öğrenme davranışında bulunup bulunmayacağına ilişkin en iyi yordayıcının bu bireyin davranışsal yönelimlerinde yattığını savunur. Bireylerin özerklik düzeyleri ölçülebilir niteliktedir (Confessore ve Park, 2004; Derrick ve Carr, 2003; Sass, 2016). Yüksek düzeyde öğrenen özerkliğine sahip bireyler genel olarak özerk öğrenme davranışında bulunmaya daha eğilimlidir. (Confessore, 1991; Confessore ve Park, 2004; Ng ve Confessore, 2010; Ponton, 1999; Sass, 2016). Bunun aksine öğrenen özerkliği düşük düzeyde olan bireylerin özerk öğrenme davranışında bulunmaları genel anlamda daha düşük ihtimal taşır (Confessore, 1991; Confessore ve Park, 2004; Ng ve Confessore, 2010; Ponton, 1999; Sass, 2016). Özerk öğrenme; öğrenme davranışlarını yansıtırken, öğrenen özerkliği; bu tür davranışlara zemin hazırlayan psikolojik bir göstergedir (Confessore, 2009; Sass, 2016).

Ponton (1999), özerkliği “Öğrenme etkinliklerinde bağımsız olarak faaliyet gösteren bireyin kişilik özelliği” olarak tanımlayarak öğrenen özerkliği ile özerk öğrenme arasındaki farkı açıklığa kavuşturur. Bunun yanısıra öğrenen özerkliği, özerk öğrenme

sürecine ya da davranışına yol açan kişisel ya da bireysel özellik olarak da düşünülebilir (Davis, 2006).

Özerk öğrenme, bir öğrenenin öğrenme etkinliğinde hedef belirleme, planlama ve harekete geçme sorumluluğunu üstlenmek amacıyla kasıtlı karar verdiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrenen öğrenmenin yöneticisidir. Knowles (1980) “Öğrenme sorumluluğu, öğrenenin içinde yatar.” ifadelerini kullanır. İşte bu öğrenme sürecindeki kontrolün bireyde olması düşüncesi özerk öğrenmenin temelini oluşturur (Derrick, 2000).

Confessore (1991), özerk öğrenme temellerinin dört davranışa yönelik unsurdan oluştuğunu öne sürer: “İsteklilik, girişkenlik, beceriklilik ve kararlılık”. Bu faktörlerin davranışa yönelik olarak adlandırılmasının sebebi her birinin bireyin özerk öğrenmede gösterdiği psikolojik yönelimsel özelliklerinde yer alıyor olmasıdır (Sass, 2016).

Ponton and Carr (2000), öğrenen özerkliğini, özerk öğrenme ile ilişkilendirilen isteklilik (Meyer, 2001), girişkenlik (Ponton, 1999), beceriklilik (Carr, 1999), ve kararlılık(Derrick, 2000) olarak adlandırılan davranışa yönelik unsurların gösterilmesi için gerekli psikolojik destek olarak açıklamaktadır. Bu davranışa yönelik unsurların gösterilmesi bireylerin kendi sorunlarına kendi çözüm yollarını sunmaları ve deneyimlerinden ders çıkarmaları için gereklidir (Norris, 2011; Ponton ve Carr, 2000).

2.1.5 Özerk Öğrenmenin Davranışa Yönelik Unsurları

Özerk öğrenme üzerine yapılan son araştırmalar özerk öğrenmeye ilişkin, öğrenme sürecinde görülen isteklilik, girişkenlik, beceriklilik ve kararlılık davranışlarına odaklanmaktadır. Ponton ve Carr (2000), özerk öğrenmenin bu unsurlardan oluştuğunu öne sürmektedir. Söz edilen bu davranışlardan her biri davranışa yönelik unsurlar olarak isimlendirilir. Her bir davranışın ortaya koyulması bireyin öğrenme etkinliğine dahil olma isteğine dayanmaktadır (Flannagan, 2007; Ponton ve Carr, 2000).Confessore öz yönetimli öğrenme etkinliklerinde başarılı olan bireylerin bu özellikleri taşıdığını ifade etmiştir (Flannagan, 2007) Bu özellikler, özerk öğrenme faaliyetlerinde bulunan bir bireyin psikolojik özelliklerine dayandığından davranışa yönelik unsurlar olarak ifade edilmektedir (Albert, 2007;Derrick, 2001). Özerk öğrenenin ihtiyaç ve isteklerini anlamak için gerekli olan özerk öğrenmeye ilişkin dört

davranışa yönelik özellik: isteklilik (Meyer, 2001), girişkenlik (Ponton, 1999), beceriklilik (Carr, 1999), ve kararlılık (Derrick, 2000)'tır (Coe, 2006).

2.1.5.1 İsteklilik

Farklı öğrenen türleri bulunmaktadır. Meyer (2001)'e göre bazı öğrenenler hayatın sunduğu her fırsatı değerlendirerek sistemli bir şekilde yaşam yolculuğuna devam eder ve yeni imkanlar yaratır. Başarılı bir öğrenen yalnızlık ve belirsizlik içinde kendinden güç alan kişidir. Bu bireyler yaşamlarındaki gücü yönlendirirler ve amaçlıdırlar. Diğerleri ise deneyimleri arasında bocalayıp dururlar. Böyle kimselerin özerk bir şekilde öğrenebilme yeteneği oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle de 21.yy bu kişiler için acımasız bir zamandır (Albert, 2007; Meyer, 2001). Davranma niyeti, öğrenen özerkliğinin vazgeçilemez bir bileşenidir ve insanların gelecekları üzerindeki kontrollerini ele alma ve yönlendirme yeterliliklerini gerektirir.

İnsanlar, niyet ve istekleri olmadığında duygularının kölesi haline gelirler ve yaşamlarının her alanında verimsizleşirler. Meyer'e göre, bireyin öğrenmeye istekli olma kabiliyeti onun özgürlükleri ifade etme, gücünü yönetme ve duygularıyla başa çıkma potansiyelini artırmalıdır (Albert, 2007; Meyer, 2001).

Meyer, özerk öğrenenin öğrenmeye karşı istekliliğini daha iyi anlamak amacıyla bir yapı geliştirmiştir. Bu yapı; temel özgürlükler (şartları anlama ve ifade sorunları), güç yönetimi (grup kimliği, büyüme ve denge ve sevgi meseleleri) ve değişim becerileri (temel iletişim becerileri ve temel değişim davranışları) olmak üzere yedi altboyuta sahip üç bileşenden oluşur (Coe, 2006).

1. Temel Özgürlükler

a) Şartlar; yaşam ve dünyadaki yerimizle ilgili ailemizden edindiğimiz anlayışı ifade eder (Flannagan,2007). Yaşamlarımız bu anlayışın bir yansıması olarak tezahür eder ve büyümenin zeminini hazırlar (Confessore ve Park, 2004).

b) İfade; bireyin kendi duygularını açık etme kabiliyetidir (Flannagan, 2007). Bireylere verilen şartları doğrultusunda kendini ifade etme imkanı sadece kendilerini değil kültürü de şekillendirmelerine yardım eder (Albert, 2007).

c) İfade özgürlüğü; Meyer (2001) tarafından kendini savunma, bilgiyi arayıp bulma, kendini anlatma, kimseye zarar vermeden istediğini yapma ve konuşma

özgürlüğü olarak sıralanmıştır (Albert, 2007). İfade etmeye teşvik eden aileler öğrenme isteğini destekleyen bir ortam oluşturur (Confessore ve Park, 2004).

2. Güç Yönetimi

a) Grup kimliği; bireyin ailenin ya da toplumun yararlı bir üyesi olmak için aileyi ne ölçüde beceri ya da yeteneklerinin gelişimine saygı duyan ve bunlara cesaretlendiren bir yapı olarak algıladığıyla ilgilenir (Flannagan, 2007). Grup kimliği iki yapıyı içerir: (a) Bireyin yaşam amacı yetişkin olmak ve duygusal enerjiye sahip olmaktır ve (b) Zihinsel bağımlılıkların üstesinden gelmektir (isteklerini, bağlılığını, taleplerini ve beklentilerini takıntı haline getirmek gibi) (Albert, 2007).

b) Büyüme ve Denge; yaşamlarımıza düzen getirme, sıkıntılara göğüs germe ve yönümüzü seçmede iyi bir muhakeme yeteneği gösterme becerileriyle ilişkilidir (Flannagan, 2007).

c) Sevgi meseleleri; bireyin sakinlik ve gücü aynı anda deneyimlemesine olanak sağlayan bilinçlilik düzeyini ifade eder (Confessore ve Park, 2004). Başka bir ifadeyle sevgi, zihin ve beden uyum sağlama, dengeleme ve özgür bırakma özelliğidir (Albert, 2007; Colton, 1965).

3) Değişim Becerileri

a) İletişim becerileri; soru sorma, yardım isteme, dinleme, ısrarcı olma, empati kurma ya da duygularını itiraf etme davranışlarını içerir (Albert, 2007). Öte yandan iletişim, fikirlerin ve duyguların açık bir şekilde paylaşıldığı ortamlar oluşturma kabiliyetidir (Flannagan, 2007).

b) Değişim becerileri; oluşan durumlarda bilinçli olarak doğru cevabı seçme yeterliliğini ifade eder (Flannagan, 2007). Bir başka ifadeyle değişim becerileri bir mücadeleyi kabul etme, spontan olma, önceliklere sahip olma, planlama, zaman yönetimine sahip olma, temkinli olma ve başkalarının sorunlarından uzak olma davranışlarını içerir (Albert, 2007).

Öğrenen İstekliliği Envanteri (ÖİE), bireyin isteklilik derecesinin değerlendirmek ve analiz etmek amacıyla geliştirilmiştir. ÖİE, temel özgürlükler, güç yönetimi ve yaşam mücadelesinde edinilen beceriler olmak üzere 3 faktör ve 57 maddeden oluşmaktadır. İsteklilik envanteri bireyin ne derece istekli davrandığı ölçmeyi amaçlamaktadır (Ponton, Carr ve Derrick, 2003). Envanter geçerli, güvenilir ve tutarlıdır. Ölçekte yer

alan 11 madde çeşitli nedenlerden dolayı çıkarılabilir olarak görülmüştür. Bu maddelerin çıkarılmasıyla geriye 47 maddelik bir ölçme aracı kalmaktadır. Ponton (1999)'a göre bilişsel ve duyuşsal ölçme araçları, bireyin neden özerk öğrenen olduğuna ilişkin öngörü sağlamalıdır. Öte yandan davranışa yönelik ölçme araçları ise bireyin özerk öğrenmeye dahil olmasındaki güçlü eğilimi ile ilgili bilgi vermelidir. Meyer (2001), bireyin sezgisel bir anlayışa kavuşmadan önce yaşamında bir amaca, bir niyete ihtiyacı olduğunu savunur. Bu durum bireyin beceriklilik, girişkenlik ve kararlılığa yönelmesinden önce gerçekleşmelidir. Bu nedenle isteklilik ve istekliliğe ilişkin davranışlar beceriklilik, girişkenlik ve kararlılığa giden yolun ön koşulu olarak görülür (Albert, 2007; Derrick ve diğerleri, 2003).

2.1.5.2 Beceriklilik

Beceriklilik, özerk öğrenenin bir öğrenme deneyimi için gereken içsel ve dışsal kaynaklarını toplama ve değerlendirmesine ilişkin davranışsal yönelimini ifade eder (Carr, 1999). Rosenbaum (1989) öğrenen becerikliliğinin disiplinli düşünme kabiliyetinin edinilmesiyle oluştuğunu öne sürmektedir ki bu durum gelecekte kazanılacak başarıların önünü açmak için erken memnuniyeti erteler ve problem çözmede değerlere öncelik verir (Carr ve Confessore, 1998). Özerk öğrenen öğrenme deneyiminde ona fayda sağlayacak kaynakları aktif bir şekilde araştırır ve böylelikle kaynaklar öğrenen için önemli hale gelir ve neticesinde bu durum içsel ve dışsal kaynaklardan olan öğrenme kolaylaştırıcısını etkiler (Coe, 2006; Knowles, 1980).

Carr (1999), öğrenen becerikliliğe ilişkin dört davranıştan oluşan bir yapı geliştirmiştir: (a) öğrenme dışı etkinliklerden ziyade öğrenmeye öncelik verme; (b) öğrenme dışı etkinliklere karşın öğrenme etkinliklerine dâhil olmayı seçme; (c) mevcut öğrenmelerinin gelecekteki yararlarını gözetme ve (d) öğrenme etkinliklerini bozan sorunları çözme (Flannagan, 2007).

1. Öğrenme etkinliklerine öncelik verme

a. Öğrenme Önceliği: Bireyin diğer etkinliklerdence öğrenmeye öncelik vermesiyle ilişkilidir. Bu tür bir karar bireyin toplumun değerleriyle, akran ve ailesinin değerleriyle ve diğer etkinliklerdence öğrenmenin yararlarına işaret eden kendi değerleriyle olan etkileşimi neticesinde oluşur (Flannagan, 2007).

b. Memnuniyeti Öteleme: Bireyin öğrenme etkinliğinin yararına nispeten daha hoş olan öğrenme dışı bir etkinliğe girişmesinin ötelenmesiyle ilgilidir. Bu tür bir karar ile öğrenen mevcut zamanda öğrenmeye öncelik verir ve öğrenme etkinliğinde bulunmaktansa başka bir etkinlik yapıp bundan hemen memnun olma ihtimalini öterler (Confessore ve Park, 2004).

2. Çatışma Çözme: Öğrenme etkinlikleri, diğer etkinliklerle çatışma içerisinde oldukları takdirde öğrenme etkinlikleri yararına tercihler yapmayı ifade eder. Öğrenmeye ilişkin yeni ve daha etkili davranışları benimsemek amacıyla işe yaramaz ya da zararlı davranışlarla meşgul olmama girişimleriyle ilgilenir (Albert, 2007).

3. Geleceğe Dönüklük: Mevcut durumda öğrenilenlerin gelecekteki ödül ve yararlarını düşünüp motive olma mekanizmasını ifade eder (Confessore ve Park, 2004).

4. Problem Çözme

a. Planlama: Öğrenme girişiminin başarısına katkı sağlayacak öncelikli düzenlemeler yapmak anlamına gelen davranışsal yönelimleri ifade eder (Confessore ve Park, 2004).

b. Alternatifleri Değerlendirme: Öğrenme girişimine ilişkin alternatif planların avantajlarını ölçüp biçmeyi ifade eder. Bu süreç öğrenme etkinliğiyle meşgul olunmadan önce, etkinlik süresince ya da gelecekteki öğrenme etkinliği seçeneklerini belirlemek için geriye dönük bir değerlendirme şeklinde gerçekleştirilebilir (Flannagan, 2007).

c. Sonuçları Öngörme: Öğrenme çıktılarını etkileyebilecek olması sebebiyle yaşam alternatifleriyle ilgili çeşitli hareket planlarının potansiyel çıktılarını düşünmeyi ifade eder (Confessore ve Park, 2004).

Öğrenen Becerikliliği Envanteri (ÖBE), özerk öğrenme kapsamında bireyde söz edilen dört özelliği değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Carr, 1999). Envanter, öğrenmeyi diğer etkinliklerin önüne koyan 16 soru, diğer etkinliklerle çatışma halinde olduğunda öğrenme lehine kararlar vermeyi ifade eden 17 soru, mevcut öğrenmelerinin gelecekteki yararlarını gözetken 14 soru ve problem çözme (planlama, alternatifleri değerlendirme, sonuçları öngörme)'yi içeren 30 soru olmak üzere toplam 77 sorudan oluşmaktadır.Yapılan geçerlik ve iç tutarlılık çalışmaları sonucunda iç tutarlılığı oldukça yüksek bulunan envanterin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur (Albert, 2007).

2.1.5.3 Girişkenlik

Ponton (1999), kişisel girişkenlik kavramını beş davranış çerçevesinde şekillendirmiştir: hedef yönelimlilik, eylem yönelimlilik, problem çözmeye aktif yaklaşım, engellerle başetmede kararlılık ve öz başlatmacılık (Albert, 2007).

Ponton (1999)'a göre hedef yönelimlilik öğrenme hedefleri oluşturma ve bunları gerçekleştirmek için çalışmayı ifade ederken, eylem yönelimlilik öğrenme niyetinde olunur olunmaz derhal öğrenmeye geçmeyi ifade eder. Öte yandan engellerle başetmede kararlılık herhangi bir zorluk çıksa dahi öğrenmenin peşinden gitmeyi sürdürmeyi, problem çözmeye etkin yaklaşım engellerle başetmede başkasının stratejiler geliştirmesini beklemekten ziyade kendi çözümlerini geliştirmeyi ve son olarak öz başlatmacılık ise öğrenme etkinliklerini ve ilişkili süreçleri(hedef belirleme ve planlama) kendi kendine başlatabilme yetisini ifade eder (Flannagan, 2007).

Öğrenen Girişkenliği Envanteri (ÖGE), bu beş davranışa dayanarak geliştirilmiştir (Ponton, 1999). Bu, özerk öğrenmede kişisel girişkenliği belirlemek için katılımcının kendi yönelimini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bir öz bildirim ölçeğidir. ÖGE, 13 hedef yönelimlilik, 12 eylem yönelimlilik ve engellerle başetmede kararlılık, 10 problem çözmeye aktif yaklaşım ve 8 öz başlatmacılık sorularıyla toplam 55 sorudan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda yedi maddenin çıkarılması kararlaştırılmıştır. Yedi maddenin çıkarılmasıyla araç geçerli ve güvenilir hale getirilmiştir (Albert, 2007).

2.1.5.4 Kararlılık

Derrick (2001), yetişkinlerde özerk öğrenmenin kararlılık davranışa yönelik unsuru üzerinde çalışmalar yapmıştır. Derrick'e göre kararlılıkla ilişkili davranışlar; istem, öz düzenleme ve hedef sürdürmedir. İstem, iradenin kullanılması ya da yapılacaklarla ilgili seçim yapma özgürlüğünü ifade eder. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinde üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal anlamda etkin bir katılımcı olma derecesiyle ilgilidir. Hedefi sürdürme, adından da anlaşılacağı üzere bir hedefi tamamlamaya yönelik azmi ifade eder (Flannagan, 2007).

Öğrenen Kararlılığı Envanteri (ÖKE), bireyin kararlılıkla ilgili istem, öz düzenleme ve hedefi sürdürme davranışlarını gerçekleştirme yönelimini ölçmek amacıyla

geliştirilmiştir (Derrick, 2001). ÖKE, 16 maddelik istem ve öz düzenleme ve 20 maddelik hedefi sürdürme ile toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Yapılan iç tutarlılık ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ÖKE geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur (Albert, 2007).

2.1.6 Öğrenen Özerkliği Profili (ÖÖP)

Confessore (1991) öğrenen özerkliği kavramını ilk olarak yaz sanat okulu için üstün yetenekli lise öğrencileri arasından seçim yapma sürecinde kullanmıştır. Bu seçimleri yapmak için dört kriter belirlemiştir: İsteklilik, Beceriklilik, Girişkenlik ve Kararlılık. İsteklilik, bireyin bir öğrenme deneyimine katılmak için motivasyonunu tanımlar. Beceriklilik, öğrenenin becerikli olma yönelimini ifade eder. Girişkenlik, bireyin öğrenmeyi başlatma isteğini tanımlar ve son olarak kararlılık, bireyin öğrenme etkinliklerine devam etme yönelimini ifade eder. Bu dört kriter daha sonra öğrenen özerkliği yapısının dört bileşeni konumuna gelmiştir ve Confessore tarafından geliştirilen Öğrenme Profili Anketi (ÖPA) ile ölçülebilir. İlerleyen dönemlerde Confessore (2000), öğrenen özerkliği ile bu dört bileşen arasındaki ilişkiyi güçlendirmek amacıyla pek çok çalışma yapar. Bu çalışmaları her bileşeni test etmek için ayrı ölçme araçlarının geliştirilmesi takip eder (Carr, 1999; Ponton, 1999; Derrick, 2001; Meyer 2001). Bu dört farklı ölçme aracı birleştirildiğindeyse basit bir şekilde öğrenenin yalnızca gözlenen davranışlarını çözümlmek yerine davranışsal yönelimlerini anlama amacı güden Öğrenen Özerkliği Profili (ÖÖP) ortaya çıkar (Lowe, 2009).

Öğrenen Özerkliği Profili (ÖÖP), isteklilik (Meyer, 2001), beceriklilik (Carr, 1999), girişkenlik (Ponton, 1999) ve kararlılık (Derrick, 2000) davranışa yönelik unsurlarında yer alan öğrenen özerkliği özelliklerini değerlendiren bir ölçme aracıdır. ÖÖP araştırma aracı öğrenen özerkliğinin psikolojik yapısını ölçen bir dizi envanterden oluşur. ÖÖP, bireyin özerk öğrenme şeklini tanımlar (Coe, 2006).

Fishbein and Ajzen (1975)'e göre davranışın en iyi yordayıcısı kişinin yönelimleridir. ÖÖP'nin gerçek davranışlardan ziyade kişinin davranış yönelimlerini ölçtüğünü belirtmekte fayda vardır (Albert, 2007).

2.1.7 Özerk Öğrenme ve İlişkili bir Kavram: Öz Yönetimli Öğrenme

Pek çok araştırmacı öğrenen özerkliği üzerinde teorik ve pratik çalışmalarda bulunmuştur (Barfield ve Brown, 2007; Benson, 2001; Boud, 1981; Broady ve Kenning, 1996; Cotterall ve Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Gardner ve Miller, 1999; Holec, 1980, 1988; Knowles, 1975; Little, 2007; Nyikos ve Oxford, 1993; Palfreyman ve Smith, 2003; Wenden, 1991). Literatürde öğrenen özerkliği ve öz-yönetimli öğrenme kavramlarının çoğu kez birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavram birbiriyle ilişkilendirildiği gibi farklı anlamlarda da kullanılabilir (Hsieh,2010).

Özerklik kavramı öz-yönetimli öğrenme ile yakından ilişkilidir. Eğitimde, her iki kavram da bireyin yaşadığı toplumda aktif bir rol oynaması için bireysel becerilerini geliştirme ihtiyacına odaklanır (Benson,2001; Holec, 1980; Hsieh, 2010). Holec'in bakış açısına göre özerklik öğrenenin kişisel özelliklerine dayanırken öz yönetimli öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini düzenleme durumunu ifade eder (Hsieh, 2010).

Öz-yönetimli öğrenme(SDL) bireyin kendi öğrenme deneyimlerini planlama, uygulama ve değerlendirmede başlıca rolü üstlendiği öğrenme sürecidir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Plowman, 2014). Öğretme ve öğrenme sürecini aydınlatmak adına pek çok araştırmacı bu yapı üzerinde uzun yıllar çalışmalarda bulunmuştur (Hiemstra, 2011; Plowman, 2014). SDL yıllar içinde ilerleyip gelişmiş ve özerk öğrenme olarak adlandırılan bir yandal ortaya çıkarmıştır (Carr, 1999; Ponton, 1999; Derrick, 2000; Meyer, 2001; Plowman,2014).

Öğrenen özerkliği bir tür yeterlilik, özellik ve tutumu ifade eder (Holec, 1980; Hsieh,2010; Little, 1991) ve her öğrenenin kendi kişisel özelliklerine göre farklı ortamlarda farklı biçimlerde kendini gösterebilir. Bu nedenle de özerklik doğuştan gelen bir özellik değil (Holec, 1980; Hsieh, 2010), doğal bir eğilimdir (Benson, 2001; Hsieh, 2010). Holec'e göre uygun koşullar sağlandığında tüm öğrenenler özerkliği geliştirebilir. Öğrenen özerkliği tam öz yönetimli öğrenme ile geleneksel öğrenmenin arasındaki çizgide yer alır (Hsieh,2010).

Holec'e göre (1980), öğrenen özerkliği öğrenenin bir yeterliliğini ifade ederken, öz yönetimli öğrenme öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiği bir durumdur. Dickinson (1987) ise özerkliği "Bireyin öğrenme süreci ile ilişkili tüm

kararları almak ve uygulamaktan tamamen kendi sorumlu olduğu durum”, öz yönetimi “Öğrenenin öğrenmesiyle ilişkili tüm kararların sorumluluğunu kabullendiği öğrenme görevine özel bir tutum” olarak tanımlayarak terimleri tersine çevirir. (Dickinson, 1987; Hsieh, 2010). Little (1988) öz yönetim terimini “Öğrenmenin düzenlenmesi” olarak kullanırken özerklik terimini “Öğrenenin öğrenmelerinin tüm sorumluluğunu üstlenebildiği ve bunu kabullendiği bağımsızlık durumu” olarak kullanır. Holec (1980) ise öz yönetimli öğrenmenin öğrenen özerkliği ifade edebileceğini ancak tersinin doğru olmadığını savunmaktadır (Holec,1980; Hsieh,2010; Little, 1988).Görüldüğü üzere literatürde bu iki kavram bazı durumlarda birbirinin yerine kullanılabilirken bir diğer durumda tanımları yer değiştirerek kullanılmaktadır.

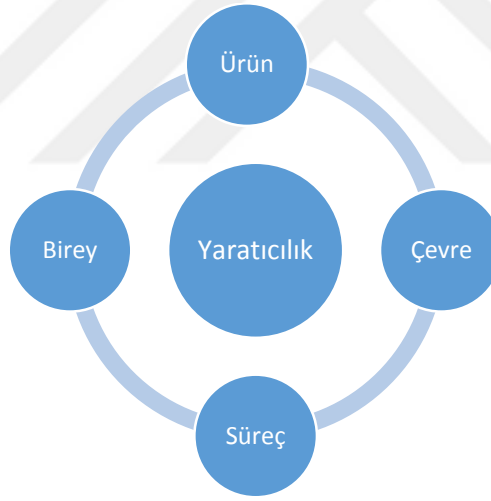
2.1.8 Yaratıcılık

21.yy’da hızla gelişen teknolojiyle küreselleşen dünyada yeni ve farklı olana duyulan ilgi ve gereksinim her geçen gün artmaktadır. Giderek artan bir öneme sahip olan yaratıcılık kavramı için tek bir tanımlama bulunmamakla birlikte geçmişten günümüze yapılan tanımlamalarda hem yaratıcı süreç hem de çıktı dikkate alınarak yaratıcı çabanın çeşitli yönleri aydınlatılmaya çalışılmıştır (Welling,2007). Pek çok farklı şekilde tanımlanan yaratıcılık kavramının literatürde yer alan en genel tanımları “Orijinal çözümler ve yeni ürünler önermeye yönelik eğilim” (Gardner, 1988; Sligh, 2003) ve “ Daha önce var olmayan bir şeyin inşası” (Roskos-Ewoldsen, 1993;Sligh, 2003) olarak ifade edilebilir. Büyük ölçüde yaratıcılığın en belirgin özelliği “yenilik”tir. Yaratıcı olmak yeni bir şeyler üretmek ya da düşünmek anlamına gelir. Bilimsel ya da sanatsal yaratıcılık, orijinal bir şeylerin üretilmesini ya da en azından daha önceden fark edilmemiş veya yapılmamış bir şeylerle katkıda bulunmayı gerektirir. Bilimsel bir buluş daha önce herhangi bir yerde yayınlandıysa buluş özelliği taşımaz (Welling, 2007). Webster Yeni Evrensel Kısaltılmamış Sözlük, yaratıcılığı “Sanatsal ya da fikirsel icat kabiliyeti” olarak tanımlar. Moran, Sawyers, Fu ve Milgram (1983), yaratıcılığı ilişkin görüşlerini “Sıradışı, yüksek kaliteli ve topluma fayda sağlayan çıktılarının üretilmesi” tanımıyla özetler. O’Bryan ve MacArthur (1969) yaratıcılığın en yaygın olarak kabul gören tanımlarını şöyle ifade eder: “Sıradışı ya da orijinal çözümler üretilmesi için sorunlara karşı hassasiyet ile birleşen akıcılık, esneklik, detaylandırma ve fikirlerin tekrardan tanımlanmasını

içeren karmaşık yetenekler bütünüdür.” (O’Byryan ve MacArthur, 1969 akt. Sligh, 2003).

Yaratıcılık, toplumda katkılarıyla en fazla dikkat çeken kişilerin ayırt edilmesini sağlayan bir etmendir (Gardner, 1988; Sligh, 2003; Wallach, 1971). Sen ve Hagtvet (1993) ’e göre yaratıcılık insanoğlunun sahip olduğu en değerli niteliklerden biridir. Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yaratıcılığı teşvik edip aşılamaaya çalışması sahip olduğu önemden kaynaklanır. Yaratıcılık eğitiminin etkili bir şekilde verilebilmesi için doğasının anlaşılması gerekir. Ve şayet bireyler bu önemli özellik ile donatılacaksa öncelikle ilişkili faktörlerin ve bu ilişkinin doğasının yeterince anlaşılması oldukça önem arz eder (Sligh, 2003).

Rhodes, yaratıcılığı yaratıcılık araştırmalarında sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri olan 4P Modeli (Şekil-1) ile açıklamıştır. Bu yaklaşım yaratıcılıkta ürün, süreç, birey ve çevre’nin etkisine dayanır (Berman, 2010; Runco, 2004).



Şekil 1.Rhodes 4P Modeli

Rhodes’ e göre 4P Modelinde:

Birey faktörü, yaratıcı eylemde bulunacak bireyin kişilik boyutuyla ilgilenir. Yaratıcılık bir kişilik özelliği olarak görülür ve araştırmacılar, yaratıcı bireyi diğerlerinden ayıran zeka, bilgi, özel yetenek, kişilik gibi çeşitli bilişsel ve kişisel faktörlerin incelenmesine önem verir (Meng,2007).

Çevre faktörü; ödül, kaynak kısıtlamaları, ekonomik/kültürel faktörler gibi yaratıcı ürünün oluşmasını kolaylaştıran ya da engelleyen sosyal, kültürel ve çevresel faktörlere odaklanan çalışmaları yansıtır. Yaratıcılığı sosyal/tarihi/gelişimsel

yaklaşımlar ile ele alan araştırmacılar çalışmalarında çevre faktörünü baz alır(Meng,2007).

Süreç faktörü; yaratıcı ürünün oluşturulmasına dahil olan özel bilişsel yapılar, sinirsel kalıplar ve beynin sağ/sol lobu gibi düşünme süreçlerine odaklanır. Çoğu bilişsel araştırmacı yaratıcılığa ilişkin çalışmalarında süreç faktörünü baz alır(Meng,2007).

Ürün faktörü; yaratıcılığın değerlendirilmesinde temel esas işlevini gören yaratma, problem çözme ve başarı açısından yeni ve işlevsel olan her çıktı bu faktörün kapsamındadır (Meng,2007). Ürün, yaratıcılığın sonucu anlamına gelir (Berman, 2010; Runco, 2004). Cropley (2006), ürünü tüm büyük icatlarda olduğu gibi toplumu etkilen somut ve soyut nitelikler olarak tanımlar. Bailin, ürünün bireyin gerçekten yaratıcı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir tek ölçüt olduğunu savunur (Berman, 2010; Cropley, 2006).

Rhodes'in 4P modeli, yaratıcılığın değerlendirilmesinde ürüne oldukça büyük bir önem vermiş ve yaratıcılığı sadece bilişsel bir süreç olarak ele almayı yaratıcı kişiyi de hesaba katmıştır (Berman, 2010) Ancak, bu yaklaşım literatürde kendine kısıtlı bir süre yer bulabilmiştir. Zaman ilerledikçe yapılan çalışmaların bu dört kategoriye sığdırılmaması sebebiyle yaratıcılık farklı yaklaşımlar aracılığıyla tanımlanmaya çalışılmıştır (Fakhra, 2012).

2.1.9 Yaratıcı Biliş

Yaratıcılık, bireyin düşünme biçimine dayanan, düşüncelerin yanı sıra çevre, kültür, bireysel yeterlilikler gibi pek çok diğer faktörden de etkilenen karmaşık bir süreçtir (Sligh, 2003; Sternberg, 1989). Tüm bu çeşitli faktörlere rağmen zihinsel süreçler yaratıcı çabanın özü ve harekete geçiricisi olarak kabul edilir. Yaratıcılığı anlamak adına pek çok faydalı yaklaşım ortaya koyulmuş olsa da yaratıcı biliş yaklaşımı, yaratıcı düşüncenin altında yatan bilişsel süreç ve yapılara odaklanmasıyla önem arz eder. Yaratıcılık kavramı zaman içerisinde geliştikçe yaratıcılık çalışmalarında yaratıcı biliş yaklaşımı öne sürülmüştür. Bu yaklaşım yaratıcılığın insana özgü evrensel bir özellik olduğunu ve çoklu bilişsel süreçlere dayanan çok boyutlu bir yapı olduğunu öne sürer (Finke, Ward ve Smith, 1992; Sligh,2003). Yaratıcı biliş yaklaşımı, yaratıcı olmayı sağlayan düşünme stratejilerinin ve yaratıcı tekniklerin kullanımıyla ilgilidir (Davis,2004; Moneta ve Rogaten, 2013).

Yaratıcı biliş araştırmacılarına göre yaratıcılığı bilimsel olarak araştırmak üç temel fayda sağlar.

- ❖ Bilişsel bilimin yöntem ve kavramları yaratıcılığın anlaşılmasına katkıda bulunur. Gündelik biliş dahil olan aynı yapı ve süreçler yaratıcı düşüncenin anlaşılmasında kullanılabilir.
- ❖ Bu yöntem, biliş yaratıcılık kapsamında ele alarak yaratıcılıkla ilgili sorular sorulmasını artırabilir.
- ❖ Yaratıcı biliş yaklaşımı, yaratıcılığın altında yatan süreçlerin daha iyi anlaşılmasıyla yaratıcılığı geliştirme yollarına zemin hazırlayabilir (Sligh, 2003; Finke,Smith ve Ward, 1995).

Yaratıcı biliş, yaratıcılığın sadece üstün yetenekli bireylere özgü bir özellik olmadığı, her bireyin sahip olabileceği normal bir süreç olduğu ilkesine dayanır (Berman,2010).

Yaratıcı biliş yaklaşımı öncelikle yaratıcı fikirlerin üretilmesinde kullanılan kavramsal yapılara ve bilişsel süreçlere odaklanır. Tamamlayıcı hedefleri ise yaratıcılığı anlamada bilişsel bilimin deneysel ve teorik gelişmelerinden faydalanmak ve temel bilişsel süreçler hakkında daha çok bilgi sahibi olma yolu olarak yaratıcı performansı kullanmaktır. Yaratıcı biliş yaklaşımını ilk ortaya koyan kişi Guilford (1950)'dur. Ancak yeni fikirler üretme kapasitesi insan zihninin en dikkat çekici yanlarından biri olmasına karşın Guilford'un çalışması bilişsel psikolojide kendine önemli bir yer edinmemiştir.

Yaratıcı biliş yaklaşımı yaratıcılığın temel bilişsel araştırmalarına ilave bir güç kazandırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, yaratıcılıkta etkili olan motivasyon, kişilik özellikleri, resmi eğitim, danışmanlık ve diğer sosyal ve tarihi güçler(Csikszentmihalyi, 1999; Sternberg ve Lubart; 1995; Simonton, 1999; Ward,2001) gibi diğer önemli "bilişdişi" faktörlerin önemini inkar etmemektedir. Ancak pratik anlamda yaratıcı gelişmelerin temelini oluşturan yeni ve kullanışlı fikirlerin üretildiği bilişsel süreçlere odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, bahsi geçen diğer faktörler bireylerin bilişsel işlevlerde bulunma ihtimalini ve sıklığını, yaratıcı bireye sağlanan bilgiyi ve yeni üretilen bir fikrin kabul görüp görmeyeceği ihtimalini açık bir şekilde etkilemelidir. Dolayısı ile insan yaratıcılığının tam olarak açıklanması bu tür faktörlerin etkileşiminin belirtilmesini gerektirir.

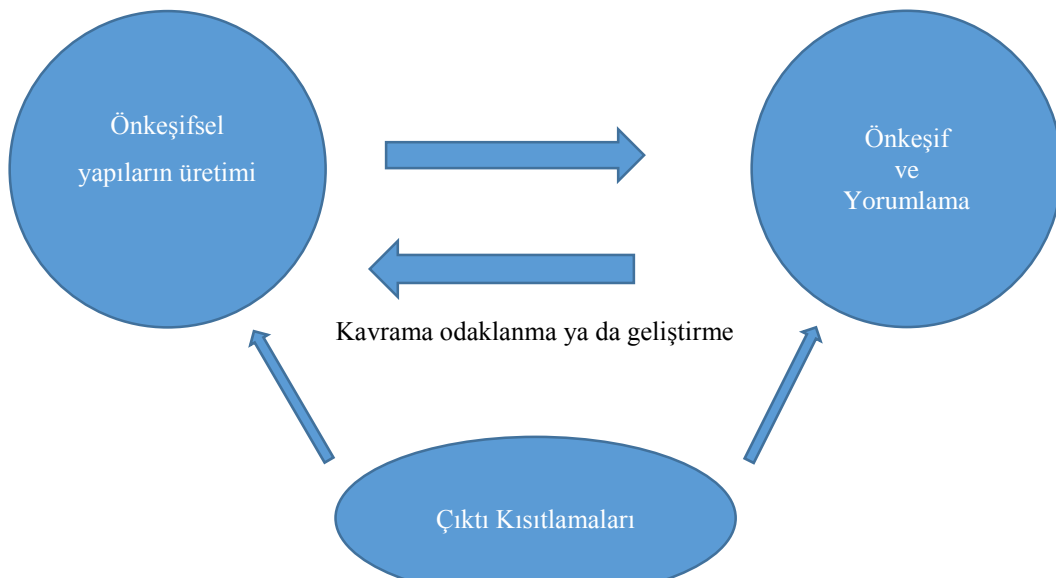
Fakat Şu da kesindir ki yaratıcılık anlayıŐımız yeni fikirlerin üretildiği ve bu fikirlerin yaratıcı potansiyellerinin fark edildiği detaylı ve titiz bir yaklaşım olmaksızın tamamlanmıŐ sayılmayacaktır (Finke ve diğerleri, 1992; Runco ve Chand, 1995; Ward, 2001).

Buradan yola çıkararak Guilford (1950)'un çalışmasını geliŐtiren Finke, Ward ve Smith (1992), yaratıcı bilişe genel tanımlayıcı bir ereve niteliğinde Geneplore (Üretici-Keşfedici) Modeli ortaya koymuştur.

2.1.9.1 Geneplore (üretici-keşfedici) yaratıcı biliş modeli

Yaratıcılığa yönelik bilişsel bakış açısının derinlemesine bir örneği olarak Finke, Ward ve Smith (1992), ortaya koymuŐ oldukları Geneplore (Üretici-Keşfedici) model ile yaratıcılığın altında yatan bilişsel süreçleri incelemiştir. Geneplore (üretici-keşfedici) model generate (üretmek) ve explore (keşfetmek) sözcüklerinin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur. Ve yeni fikirlerin nasıl oluŐturulduĐuyla ilgilenir (Berman, 2010; Weisberg,2006). Üretici-Keşfedici model, potansiyel yaratıcı fikirleri üreten yaratıcı yapıların etkileŐiminden orijinal ve pratik fikirlerin üretilme yollarına değinir (Ward,2001).

Bu model birbirinden farklı iki bileşenden oluşur: üretme ve keşif. Yaratıcılığın ilk aşaması zihinsel temsillerin oluŐturulduĐu üretim aŐamasıdır. Zihinsel temsiller ya da başka bir deyişle önkeşifsel yapılar, keşif aşamasında anlamlı Şekilde yorumlanır. Keşif aşaması başarısız olduğu takdirde üretim aŐamasına geri dönölür ve önkeşifsel yapılar ya düzeltilir ya da terk edilir ve tüm sürece baŐtan baŐlanır (Sligh,2003).



Şekil 2. Geneplore(Üretici-Keşfedici) Yaratıcı Biliş Modeli

Üretici-Keşfedici model, çeşitli derecelerdeki yaratıcı potansiyele ait aday fikirlerin üretildiği üretici süreç ile bu potansiyeli derinlemesine ele alan keşfedici süreç arasındaki etkileşimden oluşan yeni ve kullanışlı fikirlerin geliştirilmesini simgeler. Bu modelde yaratım sürecini teşkil eden bir oluşum olarak ele almak yerine yaratıcı sonucun oluşum ihtimalini artıracak çeşitli yollarla bir araya gelen temel bilişsel süreçlerin toplamı olarak değerlendirir (Ward,2001).

İfade edilen üretim süreci çağrışım yapmanın ve kavramlar ile resimleri birleştirmenin yanı sıra özel kategori sembolleri, genel kavramsal bilgi, resimler, kaynak örnekleri vb. çeşitli türdeki bilginin geri çağrılmasını içerir. Bu süreçlerin aday fikirleri oluşturduğu kabul edilir ve bunlar önkeşifsel yapılar olarak ifade edilir. Önkeşifsel yapılar, tam anlamıyla eldeki soruna yönelik bulunan yaratıcı çözümler değil, yaratıcı çıktıların oluşmasına olanak sağlayacak ya da engel olacak muhtemel başlangıç noktalarıdır. Bu aday başlangıç noktaların sahip oldukları özellikler, yenilik, şaşırtıcılık, albeni ya da mevcut sorunu çözümlenecek yaratıcı kimsenin algısını etkileyecek diğer faktörler olarak sıralanabilir. Model, insanların, süreci ileri götürmek adına hangi önkeşifsel yapıların sürdürülmesi gerektiğiyle ilgili karar vermek üzere bu tür özellikleri kullanabildiğini kabul eder. Seçilen fikirlerin yaratıcı potansiyelleri daha sonra üzerinde değişiklik yapma, değerlendirme, sonuçları düşünme, kısıtlamaları değerlendirme ya da aday fikirleri dönüştürmeyi içeren diğer özel keşif süreçleri vasıtasıyla geliştirilir. Son olarak, model kaynakların bulunurluğu ve belirli fikirlerin toplumsal kabul edilebilirliği gibi gerçek yaşam kısıtlamalarının öncelikli üretilen fikirlerin biçimini, bireylerin hangi fikirleri keşfedeceklerine ilişkin yargılarını ya da keşif sürecinde aday fikrin üzerinde değişiklik yapılma şeklini etkileyebileceğini iddia eder (Ward, 2001).

Bu üretim ve keşif aşamaları ile devam eden döngü yaratıcı düşünce sürecinde meydana gelir. Üretici-Keşfedici modelin önemli kazanımlarından biri insanların farklı yollarla yaratıcı olabileceğini ortaya koymasıdır. Bazı bireyler önkeşifsel yapıların oluşturulmasında daha yetkin olabileceği gibi diğerleri de bu yapıları yorumlama konusunda uzman olabilir. Bu durum yaratım sürecinde bireysel farklılıkların önemini ortaya koyar. Öte yandan Finke ve diğerleri (1992) Üretici-Keşfedici modelde, yaratım sürecine belli kısıtlamalar getirildiğinde daha yaratıcı cevaplar alındığını ifade ederek modelin karmaşık yanını ortaya koymuştur. Örneğin, en yaratıcı keşifler, parçalar ve kategorilerin bireyler tarafından özgürce seçildiği zaman değil bunlar açıkça ortaya koyulduğu zaman gerçekleşmiştir (Sligh, 2003).

Blink ve Marsh (2000), Üretici-Keşfedici modeli fikirlerin üretildiği, tekrar düşünüldüğü ve sonrasında yeniden şekillendirildiği davranışsal bir model olarak tanımlamaktadır. Bu modelde, zihin büyük olasılıkla bir alandaki önceden var olan bilgiden faydalanır ve sonrasında yeni bir şey üretmek adına bu bilginin öğelerini ya saklar ya da reddeder. Blink ve Marsh (2000) bu modelin, bir görevi tamamlamada yeni fikirleri keşfetmek için kullanılacak bilgiye sahip olan yaratıcı kimsenin bilgisine ve hafızasına dayandığını öne sürer (Berman, 2010; Irvin,2003).

Yaratıcı biliş yaklaşımının önemli özelliklerinden biri temel bilişsel süreçlerin doğasını ve bunların fikirleri üretmek için bilgi yapıları üzerinde nasıl işlediğini kendine has bir şekilde açıklamasıdır. Sadece temel bilişsel süreçlerin bu şekilde ince dokunarak değerlendirilmesi yoluyla insanların yeni ve kullanışlı fikirleri nasıl ürettiklerine ilişkin dünyada yapılan tanımlamalar geliştirilebilir (Ward,2001).

2.1.10 Yaratıcılıkta Etkili Bilişsel Süreçler

İnsanlık tarihi boyunca yaratıcılığı anlamlandırmak adına pek çok girişimde bulunulmuştur. İnsanın yaratıcılık kapasitesine duyulan ilgi hiçbir zaman azalmamakla birlikte modern yaratıcılık araştırmacıları halen yaratıcılığın tanımı üzerine kesin bir karara varamamıştır. Yaratıcılık en yaygın tanımıyla; yeni (orijinal ya da beklenmedik), uygun (kullanışlı ya da görevin kısıtlamalarını karşılayan (Kharkhurin,2005; Sternberg ve Lubart, 1995) ve uygulanabilen” (Kharkhurin, 2005; Martindale, 1989) işler üretebilme yeteneğidir.

Literatürde yaratıcı düşüncenin; problem tanımı ve tekrar tanımlanması, ıraksak düşünce, sentez, yeniden yapılanma, analiz ve değerlendirme aşamalarını içeren karmaşık bir süreç olduğuna ilişkin bir fikir birliği vardır (Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Kharkhurin, 2005; Lubart, 1994, 2000; Ochse, 1990; Sternberg, 1999; Sternberg ve Lubart, 1995).

Bu nedenle Guilford (1950)’un önerisi üzerine yaratıcı süreç; yaratıcı çalışmada rol oynayan alt süreçleri inceleme yoluyla etkili bir şekilde çalışılabilir. Geçen 50 yıl süresince yaratıcılıkta etkin alt süreçleri inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fakat bu modellerin çoğu benzer süreçlere odaklanmaktadır. Örneğin; Mednick (1962), modelinde uzak çağrışımlardan söz etmiş ve bunu yaratıcı bireylerin birbiriyle ilişkisi olmayan fikirler ya da nesnelere arasında ilişki kurma yeteneği olarak

tanımlamıştır. Önerilen çok sayıdaki modele rağmen bu modellerden çoğunun, orijinal ya da yeni fikirlerin ortaya koyulabileceği yeni bir alan yaratabilecek farklı genellikle ilişkisiz kavramlar ya da kategorilerin birlikte ele alınması fikrinde birleştiği görülür. Diğer modeller ise çeşitli ilişkisiz kavramı aynı anda etkinleştirecek yeteneğin altında yatan mekanizmaya odaklanır (Kharkhurin,2005; Lubart ve Getz, 1997; Ward ve diğerleri, 1997; Weisberg, 1993). Tüm bu modeller oldukça karmaşık olmalarına ve yaratıcı düşüncenin alt süreçleriyle ilgili net bir bilgi vermemelerine rağmen hepsinin genel anlamda tek bir özellik üzerinde durduğu görülür: yaratıcı düşünce, aralarında bağlantı bulunmayan kategorilerdeki kavramları birleştiren ilişkiler kurma yeteneğidir. Kavramlar arasında ilişki kurmanın, kavramsal ağlar yoluyla sağlanan bilinçsiz bir süreç olduğu varsayılır. Bu altsüreçler, bilginin kapsamlı aranışını ve sorunlara sayısız yeni alternatif cevaplar üretilmesini içeren ıraksak düşünceye benzetilir (Guilford, 1967; Kharkhurin,2005). Guilford; ıraksak düşünme yeteneğini yaratıcılık için temel bir bileşen olarak görmüş ve bunu 4 ana özellik çerçevesinde tanımlamıştır: akıcılık (kısa sürede, bir soruna yönelik çok sayıda fikir ya da çözüm üretebilme yeteneği); esneklik (bir soruna yönelik artarda çeşitli yaklaşımlar düşünebilme kapasitesi); özgünlük (çoğu kişiden farklı fikirler üretebilme eğilimi) ve değerlendirme (bir fikrin detayları üzerine düşünme ve uygulama yeteneği).

Guilford, ıraksak düşünceyi tüm muhtemel alternatifleri tek bir çözümde birleştirme yeteneği olarak tanımlanan yakınsak düşünce ile karşılaştırır. Bunun neticesinde ıraksak düşünce yaratıcılık literatürünün demirbaşlarından biri olarak varlığını sürdürür (Finke, Ward ve Smith, 1992; Khandwalla, 1993; Kharkhurin, 2005; Runco, 1991). Örneğin; Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon, and Doares (1991) yaratıcı problem çözme sürecinin standart yaratıcı olmayan süreçten ayırıştırıcı çeşitli yollar gösterir. En önemli fark, yeni, alternatif çözümler üretilmesine imkan sağlayan aktif ve dikkat gerektiren bir süreç yaratan ıraksak ve yakınsak düşünmeyi başlatabilme yeteneğine dayanır. Buna karşın, rutin problem çözmede insanlar önceden edinilmiş yöntemleri ve elde var olan çözümleri araştırma yolunu uyguladıkları ki bu süreç çoğunlukla yakınsak düşünmeyi içerir (Kharkhurin, 2005; Mayer, 1999). Sonuç olarak, literatürde yer alan çalışmalar her ne kadar da yeterli veri sağlamasa da yaratıcı ürünün ortaya koyulmasında etkin olan pek çok alt süreci tanımlamıştır. Bu alt süreçlerin çoğu, yaratıcı düşünmenin altında yatan çok sayıdaki farklı fikri üretme ve keşfetmeyi kapsayan yakınsak ve ıraksak düşünme becerisini içerir. Ayrıca pek çok

çalışma ıraksak düşünmeyi yaratıcılığın temel bileşeni kabul eder (Guilford, 1967; Kharkhurin, 2005).

2.1.10.1 ıraksak düşünme

Yaratıcı sürece ilişkin çalışmaların çoğu fikirlerin nasıl üretildiğine odaklanır. Hatta daha da ötesinde Runco (1993, May), ıraksak düşünmeyi yaratıcılık literatüründeki en etkili teori olarak tanımlar. Faktör analizi çalışmalarına dayanarak Guilford (1956, 1959), ıraksak ve yakınsak düşünmede ayrılan entelektüel süreçlerin bir modelini sunar. Bu modelde ıraksak düşünmenin yaratıcılıkta önemini savunur. Yakınsak düşünme, tündengelimsel akıl yürütme ile tek bir çözüm bulma ile sonuçlanan bir süreçtir. ıraksak düşünme ise yeni, açık uçlu bir probleme çok sayıda alternatif çözüm üretme kapasitesini ifade eder. Fikirlerin akıcılığı vurgusu yaratıcı sürecin temel bileşeni olarak kabul edilir (Armstrong,2004; Plucker ve Renzulli, 1999).

ıraksak düşünme, çok sayıda çözüm yolu ya da fikir üretmeyi içeren tümevarımsal, düşünsel bir süreçtir. Sıklıkla, tek bir çözüme ulaşmak amacıyla sistematik bir şekilde kuralları uygulama, fikirleri organize etme ve seçenekleri değerlendirme aşamalarını içeren tündengelimsel bir süreç olan yakınsak düşünmeyle kıyaslanır. (Brophy, 1998; Guilford, 1967; Kaufman ve diğerleri; 2011; Lee, 2012). Guilford (1967), zihin yapısı modelinde ıraksak düşünmeyi yaratıcılığın altında yatan önemli bir süreç olarak tanımlayarak ve yakınsak düşünmeyi geleneksel akademik ve bilişsel testlerde başarıya ulaşmak için gerekli bir süreç olarak sınıflandırarak ıraksak düşünme ile yakınsak düşünmeyi birbirinden ayırır.

ıraksak düşünme testleri esasında, bireylerin ıraksak düşünme becerilerinde aralarındaki bireysel farklılıkları ölçmek için geliştirilmiştir (yaratıcı olmayan bir süreç olarak yakınsak düşünme ile karşılaştırılır) ama geçmişten bu yana bu alandaki teorik ve deneysel hakimiyeti elinde tutarak yaratıcılığın psikometrik ölçümünde kullanılan birincil kaynak olmuştur (Dietrich ve Kanso, 2010; Lee, 2012).

Bu psikometrik devrim, yaratıcılığa ilişkin verilerin toplanıp değerlendirilmesi için standart bir yöntem sağlayarak yaratıcılık araştırmaları için yeni bir dönem başlatmıştır (Lee, 2012; Sternberg ve Lubart, 1996). Pekçok araştırmacıyı şaşırtan bir şekilde, 1950'lerde kullanılan kalem- kâğıt ıraksak düşünme testlerinin kullanımı günümüzde de yaratıcılığı değerlendirmede en sık kullanılan yöntemdir (Barron ve

Harrington,1981; Batey ve Furnham, 2006; Dietrich ve Kanso, 2010; Lee, 2012; Plucker ve Runco, 1998). Yaratıcılığı değerlendirmek için kullanılan modern yaklaşımların çoğu 50 yılı aşkın süre önce kullanılan yöntemlerle ya aynıdır ya da oldukça benzerdir (Lee, 2012; Runco, 2003, 2007). Yaratıcılığın ölçülmesi üzerine bir yazıda, Plucker ve Runco (1998), geçmiş yıllarda yaratıcılığın psikometrik ölçümü üzerine yapılan çalışmaların günümüz yaratıcılık anlayışının temellerini oluşturduğunu savunur. İraksak düşünme testleri, yaratıcı düşünceyi değerlendirmede günümüzde halen en yaygın kullanılan test olmayı sürdürür (Batey ve Furnham, 2006; Lee, 2012; Runco, 2010). Ancak tüm bunlara rağmen bireyin yaratıcı potansiyelini değerlendirme ve her şeyi kapsayan detaylı sonuçlara ulaşabilmek için sadece iraksak düşünme testlerinin kullanılması tümüyle kabul edilen bir yaklaşım değildir (Lee,2012).

2.1.10.2 Yakınsak düşünme

Araştırmacılar zaman içinde yaratıcılığın birincil mekanizması olarak iraksak düşünmeyi temel alan geleneksel bakış açısından uzaklaşmaya başlamıştır. Günümüzde literatürdeki odak noktası iraksak ve yakınsak düşünmenin yaratıcı problem çözümede ne derece birbirini etkilediğidir (Armstrong, 2004; Baer, 2003; Runco, 1993 May). Guilford (1956, 1959) yakınsak düşünmeyi, tümden gelimsel akıl yürütme yoluyla tek bir doğruya ulaşma ile sonuçlanan bir süreç olarak tanımlar. Araştırmacılar genel anlamda yakınsak düşünmenin yaratıcı süreçte gerekli olduğu konusunda hemfikir olsalar da (Armstrong, 2004; Okuda, Runco ve Berger, 1991; Runco, 1991; Runco ve Chand, 1994), yaratıcı eleştirel düşünme süreci ile ilgili bir tartışma vardır (Armstrong, 2004; Halpem, 2003; Runco, 2003b) ve bu nedenle bu becerinin nasıl araştırılacağıyla ilgili de fikir ayrılığı sürmektedir (Armstrong, 2004).

Yakınsak düşünme, yaratıcı düşünmenin bir antitezi olarak (iraksak düşünmeye karşılık) ortaya koyan Guilford (1967) tarafından popülerleştirilmiştir. Yakınsak düşünme testleri, tek bir doğru çözüme ulaşma hedefinde hangi fikirlerin daha kullanışlı ya da hangi fikirlerin en nitelikli olduğunu fark etme gibi bilişsel süreçleri ölçen testlerdir (Brophy, 2000; Guilford, 1967; Lee, 2012). Son zamanlarda araştırmacılar yaratıcı süreçte yakınsak düşünmenin iraksak düşünmeyi tamamladığı konusunda tartışmaktadır (Brophy, 2000, Cropley, 2006, Dietrich ve Kanso, 2010;

Finke et al., 1992; Lee,2012). Fakat yaratıcılık çalışmalarında yakınsak düşünmeye iraksak düşünmeyle karşılaştırıldığında daha az ilgi gösterilmektedir (Lee,2012).

Tablo 3. Yaratıcılıkta Etkili Bilişsel Süreçler Olarak Iraksak ve Yakınsak Düşünme Tanımları

Iraksak Düşünme	Yakınsak Düşünme
Beyin Fırtınası (Osborn, 1953)	
Çok sayıda ihtimal üretme (Guilford, 1967)	
Pek çok yönü dikkate alan hedef yönelimli akıl yürütme (Dorner and Kreuzig, 1983)	Sentez ve analiz yeteneği; Algısal ve kavramsal alanlarda sembolik yapıları bölme (Guilford, 1950)
Yaratıcı sürecin fikir üretim aşaması (Finke, Ward ve Smith, 1992)	Üretilen fikirlerin işlevsel özelliklerini anlama (Guilford, 1967)
Yapılandırılmamış düşünme; çok sayıdaki açıklamayı içeren spontane süreçler (Finke, 1996)	Uyarlanabilir fikirlerin değerlendirilmesi ve seçimi (Sternberg, 1985)
Çok farklı cevaplar üretme (Runco, 2007)	Tek bir doğruya odaklanan sistematik akıl yürütme (Dorner and Kreuzig, 1983) Keşfetme evresi; bilinçli kasıtlı kontrolü içeren yaratıcı düşünmenin yapılandırılmış yönleri (Finke, Ward ve Smith,1992) Hedef yönelimli ve tek bir doğru cevap gerektiren problem çözme (Runco, 2007) Somut hedeflere yönelik çalışma (Nielson, Pickett, Simonton,2008)

2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Özerk Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Her alanda hızlı gelişimin yaşandığı günümüzde bireyin toplumun her alanında daha aktif hale gelmesi zorunluluğuyla özerk öğrenmenin önemi artmıştır. Artan önemiyle özerk öğrenme, hem yurtiçi hem de yurtdışı literatüründe yapılan araştırmalarla geniş bir yer kaplamaya aday olmuş ve olmaya devam etmektedir.

Derrick (2000), çalışmasında yetişkin özerk öğrenende ısrara yönelik davranışları anlamak için teorik bir temel sağlayan kavramsal bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Özerk öğrenmede ısrar için önemli olarak tanımlanan davranışlar: adanma, öz düzenleme ve hedef yönelimlilik. Bu model öz değerlendirme aracının gelişimi için teorik bir temel oluşturmuştur. Öğrenen Kararlılığı Envanteri(ILP) bu çalışma ile ortaya koyulmuştur.

Flanagan (2007), çalışmasında özerk öğrenme ve öz yeterliliğe dayalı öğrenci başarısını incelemiştir. Bu çalışmanın amacı öğretmenin özerk öğrenme ile ilişkili olarak algılanan öz yeterliliği, öğretmenin özerk öğrenen profili ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemektir. Sonuçlar incelendiğinde öğrenen özerkliği profili ile algılanan öğrenen özerkliği arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülür. Öğrenen özerkliği profili ile algılanan öğrenen özerkliği öğrenci başarısının yordayıcıları değillerdir. İsteklilik, girişkenlik, kararlılık ve beceriklilik ile öz yeterliliğin öğrenci başarısının yordayıcıları olarak bulunmamasına rağmen daha ileri çalışmalar kararlılık ve öğrenci başarısındaki üst düzey kazanımlar arasında az da olsa bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar aynı zamanda öğretilen konu sayısının öğrenci başarısındaki kazanımlarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Albert (2007), çalışmasında eğitim alanında özerk öğrenme ve öz yeterlilik araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Hem öz yeterlilik hem de özerk öğrenme, öğretmen tükenmesinin üç alanında ikisiyle ilişki içindedir. Söz konusu iki değişken öğrenme bağlamında bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları yüksek düzeyde özerk öğrenme becerileri ve öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin daha düşük düzeyde tükenme davranışı gösterme eğilimlerini açıklar niteliktedir. Buradan yola çıkılarak öz yeterlilik ve özerk öğrenmenin

öğretmenlerin kendilerini soyutlamalarını engelleyip öğrencileriyle olan çalışmalarında üst düzey başarı duygusu elde etmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Hsieh (2010) 'in araştırmasının örneklemini Tayvan'daki bir üniversitenin öz erişimli İngilizce sınıfında öğrenim görmekte olan 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin motivasyon, öğrenme etkinlikleri ve öğrenmenin etkiliğini değerlendirmektir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin öz erişimli merkezleri kullanmaları ve özerk öğrenme davranışları arasındaki ilişkileri de incelemektedir. Çalışmanın verileri mail yoluyla yapılan röportajlardan ve öz erişimli merkezi kullanma kayıtlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, özerk öğrenme ile öz erişimli öğrenme merkezlerini kullanma arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Daha fazla özerk öğrenme davranışı sergileyen öğrencilerin öz erişimli merkezleri kullanma puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir.

Lowe (2009), çalışmasında öğrenen özerkliği ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini George Washinton Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 125 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenen özerkliği ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Macaskill ve Taylor (2010), çalışmalarında giderek artan bir öneme sahip olan özerk öğrenmeye ilişkin deneysel araştırmaları kolaylaştırmak adına özerk öğrenme ölçeği geliştirmiştir. Birinci çalışmanın örneklemini 214 psikoloji öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonunda iki alt ölçekli 12 maddelik psikometrik güvenilirliği olan bir ölçek ortaya koyulmuştur. Ölçek 172 öğrenciye ikinci bir çalışma kapsamında uygulanmış ve yeniden üretilmiştir. Yapılan çalışmalar oluşturulan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Küçükler (2016), Balıkesir üniversitesi'nde gerçekleştirdiği çalışmasında yabancı dil öğrenmede lisansüstü öğrencilerinin yeterlilik seviyelerinde özerk öğrenmenin etkisini araştırmıştır. İki bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde, lisans mezunu öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme strateji ve yöntemlerinde ne düzeyde özerk olduklarıyla ilgili bir anket çalışması, ikinci bölümünde ise öğrencilerin ders alma ve almama durumlarına göre ortaya çıkan öğrenme farklılıklarını belirlemek için lisansüstü iki grup öğrencinin sınav sonuçlarını karşılaştıran deneysel bir çalışma yer

almaktadır. Söz konusu çalışmanın birinci bölümünün anket sonuçlarına göre katılımcıların % 73, 2'sinin sınıf ortamında, % 25,8'inin özerk öğrenme yöntemiyle İngilizce öğrenmeyi seçtikleri ortaya çıkmıştır. İkinci bölümde yürütülen deneysel çalışmanın sonucuna göre özerk öğrenme ile sınıf ortamında yabancı dil öğrenme arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu %48, 03; araştırma grubu % 47, 25 değerlerine sahiptir. Çalışmanın genelinden çıkan sonuçlara göre Yabancı Dil Yeterlilik Sınavı (YDS)'na hazırlanmada sınıf ortamında öğrenim gören kontrol grubunun özerk öğrenme grubu olan araştırma grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Damar (2016), özerk öğrenme, günlük ritim, sosyal jetlag ve ortalama uyku süresi ile fen başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklemini Darıca' da bir devlet okulunun 291 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada özerk öğrenme puanları için yaş, cinsiyet, MSFsc (düzeltilmiş uykunun orta noktası), OUS (ortalama uyku süresi), sosyal jetlag, günlük ritim toplam puanlarının anlamlı yordayıcılar olup olmadığı incelenmiştir. Veriler analiz edildiğinde, cinsiyet ve günlük ritim toplam puanlarının özerk öğrenme puanları için istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin özerk öğrenme aktivite puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özerk öğrenme puanları ile günlük ritim puanları arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Yurdakul (2016), çalışmasında özerk öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Sakarya ilindeki İstiklal Ortaokulu, Sabihahanım Ortaokulu ve Osmanbey Ortaokulu'nda öğrenim gören yaşları 11 ile 16 arasında değişen 285 erkek, 372 kız öğrenci olmak üzere toplam 657 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada söz konusu iki kavramın birbiriyle ilişkili oldukları; özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığını saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından özerk öğrenmeye göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken yaşam boyu öğrenmeye göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İmre (2015), iki ayrı özel üniversitenin İngilizce Hazırlık bölümünde okuyan öğrencilerin, İngilizce öğrenimindeki özerklik dereceleri ve özerklik derecelerinin diğer akademik ve sosyal değişkenlerle ilişkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğunu, özerklik seviyelerinin ortanın

biraz üstünde olduğunu, sorumluluk duygularının düşük olduğunu, öğretmenlerine daha çok sorumluluk yüklediklerini, sınıf dışı faaliyetlerinin ortalamasının biraz üstünde olduğunu saptamıştır. Ayrıca motivasyon ve özerklik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin motivasyonlarında meydana gelebilecek yüksek düzeyde bir artışın öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki özerklik derecesinde orta düzeyde bir artışa yol açabileceği sonucuna varılmıştır. Özerklik ve sınıf dışı faaliyetler arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında ilişki tespit edilememiştir. Deregözü (2014), yaptığı çalışmada Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın 166 öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlar analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak sınıf düzey değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmada özerk öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yer alan maddeler özerk öğrenme kapsamında ele alınmıştır. Öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıklarının yurtici ve yurtdışı eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Genel anlamda öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Göçmez (2014)'in uzaktan eğitim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme inançları ile özerk öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasının örneklemini 2012-2013 öğretim yılının Güz döneminde Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda Yabancı Dil- I dersini alan 947 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında cinsiyet, yaş, en son mezuniyet durumu ve çalışma durumu gibi değişkenlerde farklılıklar saptanmış olsa da örneklemini oluşturan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili olumlu inançlara ve yabancı dil öğrenmek için yüksek dış motivasyona sahip oldukları ve özerk öğrenmeye neredeyse hazır oldukları sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2013), çalışmasında tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin özel ve devlet ilköğretim-lise düzeyi okullarda yer alan İngilizce sınıflarındaki öğrenci özerkliği ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki farklı ilköğretim okullarından ve liselerden yüz on dört İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki grup öğretmenin de öğrenen özerkliğini desteklediği, dil başarısında özerkliğin önemine ve etkisine inandıkları söylenebilir.

Öte yandan öğretmenlerin yüzde ellisinden azı ders içeriği, materyal seçimi, ev ödevi konularında, sınıf yönetimi ve not tutma alanlarında olumlu cevaplar verirken geri kalan çoğunluk öğrenen özerkliğini desteklemede tereddüt etmiştir. Not tutma açısından özellikle sadece tecrübesiz öğretmenlerin özerkliği desteklediği görülmüştür.

Demirtaş(2010), çalışmasında üniversite hazırlık sınıfında verilen İngilizce eğitiminin öğrenci gereksinimlerine ne düzeyde uygun olduğunu, öğrenen özerkliğini geliştirecek öğrenci merkezli etkinliklere ne ölçüde yer verildiğini, öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin ne olduğunu ve bunun akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları analiz edildiğinde hazırlık eğitimi boyunca öğrenci merkezli etkinliklerde yer verilmediği, öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk alma açısından özerklik algılarının yetersiz olduğu ve öğrencilerin akademik İngilizce başarıları ile özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Karabıyık (2008), çalışmasında Türk üniversitelerindeki öğrencilerin öğrenci özerkliğine hazır olup olmadıklarını, özerklik ile öğrenme kültürü arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenme özerkliğine olan tutumlarının kültürel olarak önceden belirlenmiş öğrenme davranışlarından mı yoksa eğitim geçmişleri ve deneyimlerinden mi kaynaklandığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de yer alan yedi üniversitenin hazırlık okullarında eğitim gören 408 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde öğrencilerin öğrenme kültürü ve öğrenci özerkliğine hazır bulunuşlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencinin lisede özerk öğrenme etkinliklerine maruz kalmasının özerklikle ilgili algı ve davranışlarında etkili olduğu sonucuna varılabilir. Başka bir ifadeyle öğrenme kültürü ile öğrencilerin özerkliğe hazır bulunuşlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Durmuş (2006), çalışmasında İngilizce okutmanlarının özerk öğrenme algılarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel Yabancı Diller Bölümü’nde görev yapan 108 İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde katılımcıların çoğunluğu, uzun dönem ders hedefleri; ders içerik görevleri; isitsel-görsel araçlar ve realia seçimi; ders işleme hızı; öğrenme görevleri; materyal kullanımı; ödev etkinlik türleri; disiplin sorunları; nitelik, tür ve sıklık bakımından ödev görevleri; ve okuma parçası, isitsel-görsel materyaller ve realiadan ne öğrenileceğine karar vermeyi içeren 15 sınıf içi

deneyim alanında özerk öğrenme konusunda öğrencilerle işbirliği içinde olunması gerektiğini ifade etmiştir. Kısa dönem ders hedef ve amaçları; ders içerik konuları; bireysel, eşli, grup çalışması; sınıf etkinlik türleri; sınıftaki sıraların konumu; öğrencilerin sıralara yerleştirilmesi; yapılan işin, alınan notların ve devamsızlık kaydının tutulması; öğrencilerin sınıf içi görevlere yönelik görüş belirtebilmeleri; öğrenme süreçleri; haftalık, aylık ve yıllık olarak öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri gibi 14 alanda öğrenen özerkliğini desteklerken ders kitabı seçimi; ders zaman ve yerini kapsayan 3 konuda öğrenen özerkliğini desteklemediklerini ifade etmişlerdir.

Yıldırım (2005)'ın Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni adaylarının özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasının örneklemini 179 İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarının özerk öğrenme ile ilgili olumlu görüş bildirdiği, 1. ve 4. sınıf İngilizce öğretmeni adayları arasında özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlar açısından fazla fark bulunmadığı görülmektedir.

Arslan ve Yurdakul (2015), 21.yy'da artan birey sorumluluklarıyla giderek önem kazanan özerk öğrenme kavramına ilişkin Türkçe ölçek eksikliğinden yola çıkarak Macaskill ve Taylor (2010)'ın geliştirdiği Özerk Öğrenme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamıştır. Yapılan uyarlama çalışmalarına göre ölçeğin uyarlanabilir, geçerli ve güvenilir olduğu sonuçlarına varılmıştır. Buradan yola çıkılarak söz konusu çalışması sayesinde Türkçe'ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türk öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmak üzere geçerli bir araç olduğu söylenebilir.

Alkan (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, okunan bölüm, mezun olduğu lise türü değişkenleri katılımcıların özerk öğrenme düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterirken; yaş, yerleşim birimi, coğrafi bölge, sınıf düzeyi ve aile gelir durumu değişkenlerinin herhangi bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Koçak (2003), örneklemini Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nun 186 öğrencisinin oluşturduğu çalışmasında özerk olarak dil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özerk dil öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Varol ve Yılmaz (2010), örneklemini 80 yedinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmalarında, özerk dil öğrenme düzeyi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf içi ve dışında kız öğrencilerin daha özerk davrandıkları ortaya konmuştur.

2.2.2 Yaratıcı Biliş ile İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında önemi yadsınamayan yaratıcılık kavramının bilişsel yönünün sıklıkla ihmal edildiği dikkat çekmektedir. Yurtiçi alanyazın incelendiğinde Yaratıcı biliş kavramına ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülür. Bu yönüyle mevcut çalışmanın Yaratıcı Biliş alanında ülkemiz literatürüne katkıda bulunması beklenmektedir. Yurt dışı alanyazın incelendiğinde yaratıcı bilişin eğitim, sanat, sağlık gibi pek çok farklı alanda ele alındığı dikkat çekmektedir.

Fakhra (2012), Mimari ve Tasarım alanlarında yaratıcı bilişi geliştirmek adına yaptığı çalışmada Tasarım Yaratıcılık Kartlarının yaratıcı bilişi geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini üç farklı üniversitenin lisans ve lisansüstü düzeylerindeki 31 mimarlık ve tasarım öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar kontrol ve deney gruplarına ayrılıp temel düzeydeki bir tasarım çalışmasıyla görevlendirilmiştir. Deney grubundan daha önce tanıtılmış olan Tasarım Yaratıcılık Kartlarından faydalanmaları istenmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde Tasarım Yaratıcılık Kartlarını kullanan deney grubunun ıraksak düşünme yeteneğini açığa çıkardığı ve aynı doğrultuda kullanılan kartların yaratıcı bilişi artırdığı ortaya çıkmıştır.

Charyton (2005), çalışmada mühendislik ve müzik bölümlerindeki öğrencilerin genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılıkları arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Northeastern Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 100 mühendislik, 100 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, müzik bölümü öğrencileri genel ve sanatsal yaratıcılıkta daha yüksek değerlere sahipken bilimsel yaratıcılık düzeyi açısından iki bölüm öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Her iki bilim dalında da genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılığı artıracak herhangi bir etmene rastlanmamıştır. Cinsiyet ve yaş açısından genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılık arasında herhangi bir fark bulunamamıştır. Genel bir sonuç olarak sanatçılar yüksek

düzyeyde genel ve sanatsal yaratıcılığa sahipken bilim adamlarının sanatçılara kıyasla daha yüksek düzeyde bilimsel yaratıcılığa sahip olmadığı söylenebilir.

Kharkhurin (2005), çalışmasında iki dillilik, iki kültürlülük ve yaratıcılık arasındaki muhtemel ilişkiyi bilişsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu araştırmanın amacı iki dillilik ve/ya da iki kültürlülüğün biraraya geldiklerinde yaratıcı düşünmeyi oluşturan ıraksak düşünme ve yaratıcı esnekliği teşvik edip etmediğini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Amerika'da yaşayan 98 Rus-İngiliz iki dilli üniversite öğrencileri, Rusya'da yaşayan 130 Rus-İngiliz iki dilli üniversite öğrencileri ve 47 anadili İngilizce olan tek dil bilen öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde iki dillilik yaratıcı düşünmenin temelini oluştursa da yaratıcı olmak için şart olmadığı ortaya çıkmıştır. Çift dilliğin etkileri incelendiğinde ıraksak düşünme için olumsuz etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayanarak çift dilliğin yalnızca dil becerisi bağlamında değil sosyokültürel bağlamda da incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sligh (2003), çalışmasında farklı zeka düzeylerinde zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılara zeka ölçeği ile geleneksel yaratıcılık ve yaratıcı biliş olmak üzere yaratıcılığa ilişkin iki farklı ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde iki yaratıcılık testi arasında ilişki bulunamamış olsa da yaratıcılığı farklı açılardan değerlendirdiği görülmüştür. Geleneksel yaratıcılık IQ ile anlamlı bir ilişki göstermezken yaratıcı biliş ile IQ arasında anlamlı ilişki görülmektedir.

Armstrong (2004), daha önce yapılmış olan çalışmalar subklinik şizofrenik belirtiler gösteren kimselerin çok sayıda yaratıcı başarıya imza attığını göstermiş olmasına rağmen bu kişilerde görülen yaratıcılığın altında yatan bilişsel nedenler daha önce hiç araştırılmamıştır. Bu çalışma, yaratıcı başarıya yaratıcı biliş ve şizotipal belirtilerin katkılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde şizotipinin yaratıcı bilişe herhangi bir katkısı olmadığı görülmüştür. Daha yüksek Şizotipik belirtiler gösteren kimselerle nispeten az belirtiler gösterenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Berman (2010), çalışmasında tiyatro yönetmenlerinin bir oyunu kavramsallaştırma aşamasında yaratıcı teorileri uygulama biçimlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 13 tiyatro yönetmenliği lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini nedensel bir ilişki ortaya koymak için kısıtlı olmasına rağmen öğrencilerin tiyatro yönetmenliği dersi aldıktan sonra yaratıcılık testinden daha yüksek skor elde

ettikleri görülmüştür. Araştırma tiyatro yönetmenliğine ilişkin kavramsal süreçlerin öğretilmesinin yaratıcılığı artırdığını ortaya koymuştur.

Lee (2012), eğitimde yaratıcılığın önemi biliniyor olmasına rağmen yaratıcılığın bilişsel temellerinin ihmal edildiğini öne sürmektedir. Çalışmasında, yaratıcı düşüncenin bilişsel desteklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmada zekayla ilişkili çeşitli bilişsel faktörler arasındaki ilişkileri sistematik bir biçimde inceleyerek yaratıcı biliş alanına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın örneklemini 265 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu çalışmada incelenen yaratıcılığa ilişkin bilişsel düşünme süreçleri (yakınsak /ıraksak/çağrışımsal) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda, zeka yaratıcı düşünme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Rogaten ve Moneta (2013), eğitimde ve diğer pek çok alanda yaratıcılığın artan önemine rağmen Yaratıcılığa İlişkin Bilişsel Süreçler Ölçeği (YBSÖ)'nden esinlenerek oluşturulan Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ)'nin geliştirilmesini amaçlamışlardır. İlk çalışmada YBSÖ'nün altı altölçeğinin ikisi kavramsal ve psikometrik nedenlerden dolayı 21 maddelik bir YBSÖ ölçeği geliştirmek üzere çıkarılmıştır. Ölçek 517 üniversitesine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizleri 21 maddelik YBSÖ ölçeğinin tek boyutlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tek boyutlu yeni bir yaratıcı biliş ölçeği oluşturmak amacıyla beş madde seçilmiştir. İkinci çalışmada yaratıcı biliş ölçeğini 696 öğrenci tamamlamıştır. Yapılan çalışmalar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Welling (2007), Yaratıcı bilişte etkili dört zihinsel işleme (uygulama, benzetme, birleştirme ve soyutlama) odaklanmıştır. Bu çalışmada sürrealizm ve realizm gibi kültürel hareketlerin anlaşılması için söz konusu dört işlemin sonuç çıktıları ile karakteristik özellikleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Bu işlemler inovasyon için sırasal bir ölçek oluştursa da yaratıcı ürünün başarısı ya da etkisine ilişkin tahminde bulunabilir nitelikte değildir. Soyutlama işleminin yaratıcı biliş literatüründe genellikle ihmal edildiğinin üzerinde durulmuştur. Bu dört işlem arasında yapılacak dikkatli bir ayırımın alanda oluşan çelişkilere ışık tutacağına inanılmaktadır.

Arslan ve Ünal (2016), Yaratıcı Biliş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Çalışmalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaratıcı biliş sürecini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim görmekte olan 241 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç yeterlilik katsayısı üstün/özel yetenekliler için .71 olarak

bulunmuştur. Ölçeğin orijinal bir faktörlü yapısının Türk öğrenciler için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde ölçeğin üstün yetenekli Türk öğrencilerin yaratıcı biliş sürecinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Akdeniz ve Ünal (2016)'ın Yaratıcı biliş ile problem çözme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının örneklemini 241 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yaratıcı biliş ile problem çözme arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın evreni, örnekleme ve demografik özellikleri, veri toplama araçlarının psikometrik ve yapısal özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Yapılan bu araştırma, amacı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek olan, ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşıyan nicel araştırma deseninde tarama modelinde kurgulanan bir çalışmadır. Karasar (2009)'a göre bu tür çalışmalar neden sonuç bağıntısına kesin açıklamalar getiremese de olası neden sonuç ilişkilerine ilişkin faydalı ipuçları verebilir. Korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerini de taşıyan bu çalışmada özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaratıcı biliş arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir. Araştırma modeli, söz konusu değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alması nedeniyle araştırma modeli, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de taşımaktadır.

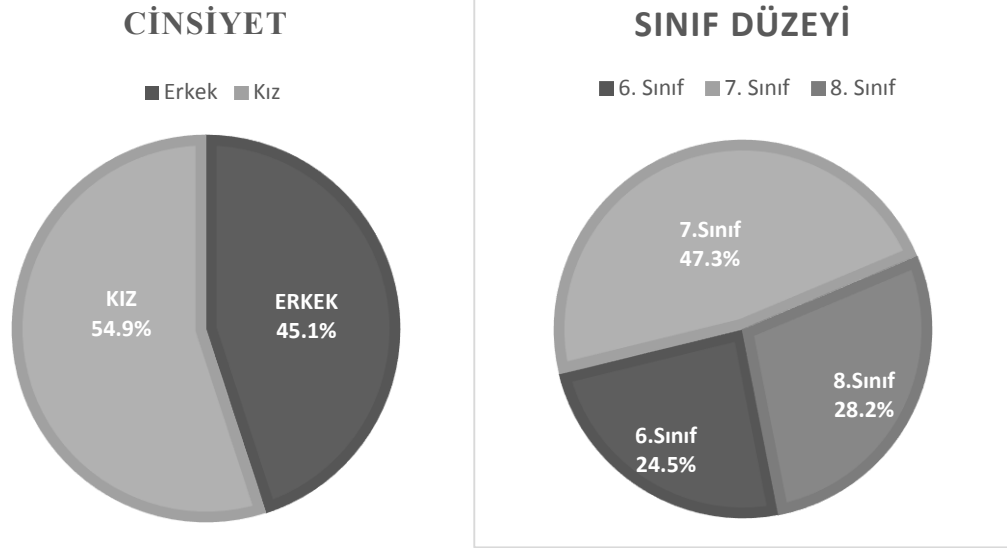
3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında, Bursa Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri Bilim ve Sanat Merkezi ile Aksaray Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören yaşları 11 ile 13 arasında değişen 120 erkek, 146 kız öğrenci olmak üzere toplam 266 üstün yetenekli ortaokul

öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 65 (%24,5) öğrenci 6. Sınıf, 126 (%47,3) öğrenci 7. Sınıf, 75 (%28,2) öğrenci 8. Sınıf şeklinde oluşmuştur. Tablo 4’te katılımcıların demografik özellikleri verilirken Şekil 3’te ise cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin dağılımı pasta grafiği şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	120	45.1
Kız	146	54.9
Sınıf Düzeyi		
6. Sınıf	65	24.5
7. Sınıf	126	47.3
8. Sınıf	75	28.2
Toplam	266	100



Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımını Gösteren Pasta Grafikleri

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma dâhilinde veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Özerk Öğrenme Ölçeği ve Yaratıcı Biliş Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçların genel ve psikometrik özellikleri aşağıda detaylarıyla ele alınmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırmada incelenecek olan değişkenlere ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Bkz. Ek-2). Katılımcıların sırasıyla cinsiyet, yaş ve sınıf bilgilerine dair veriler bu form ile elde edilmiştir.

3.3.2 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Genel Özellikleri

Araştırmada, katılımcıların özerkliğini ölçmek amacıyla, Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği (Bknz. Ek-3) kullanılmıştır. Katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir tür kendini değerlendirme ölçeği olan bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanmıştır. Ölçeği cevaplayan katılımcılar ölçekte yer alan maddeleri 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini seçerek cevaplamaktadır. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.

Ölçeği oluşturan 12 madde iki alt boyutta toplanmaktadır. Ayrıca ölçek genel bir özerk öğrenme puanı da ortaya koymaktadır. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği 7 maddeden (Örn. 4. “Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.”), Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise 5 maddeden (Örn. 10. “Etkili çalışma için zamanımı planlarım.”) oluşmaktadır. Özerk öğrenmenin tüm temel özelliklerini içeren Bağımsız Öğrenme alt ölçeği; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açıklık, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle başa çıkmada öz-güven niteliklerini yansıtmaktadır. Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise; zaman yönetimi, erteleme, yalnız çalışma tutumu gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeyi yansıtmaktadır. Ölçeğin orijinal formundaki iki

madde, tepki yanlılığını önlemek amacıyla olumsuz yapıda oluşturulmuştur. Türkçe formunda ise 11. madde bütünlük sağlamak amacıyla olumlu cevaplanacak yapıda uyarlanmıştır.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form- Geçerlik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; araştırmacıların genellikle birkaç değişkeni aynı anda değerlendirme isteklerinden dolayı katılımcılar çok sayıda soru ile karşı karşıya kalmaktadır. Bunu aşmak adına daha kısa ölçeklerden yararlanması sağlanmaya çalışılmıştır (Macaskill ve Taylor, 2010). Burdan yola çıkılarak bir grup öğrenciyle psikometrik olarak kısa bir ölçek geliştirilmiş, daha kapsamlı diğer bir öğrenci grubuyla ise ölçeğin geçerliği belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde; faktör yapılarının kendini tekrarlayıp tekrarlamadığını belirlemek ve benzer başka bir ölçek kullanarak kesişen geçerliği ölçmek için farklı bir üniversite örnekleminde elde edilen verilen kullanılmıştır. Bu amaç için en uygun ölçek olarak kabul edilen Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Fisher, King ve Tague, 2001) yeni ölçeğin kesişen geçerliğini test etmede kullanılmıştır. İki ölçeğin değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla uygulanan Pearson çarpım momenti korelasyonu sonucunda Özerk Öğrenme Ölçeği'nin kesişen geçerliği yeterli seviyede bulunmuştur. İki ölçeğin benzer kavramları ölçtüğü varsayımı da iki ölçek arasındaki yüksek ilişki puanlarıyla teyit edilmiştir.

Orijinal form- Güvenirlilik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının .81, bağımsız öğrenme alt ölçeği için .83 ve ders çalışma alışkanlıkları alt ölçeği için ise .72 değerlerinde olduğu görülmüştür. Bu katsayıların yeterli olarak görülen .70 seviyesinden yüksek olması tüm ölçekler için yeterli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

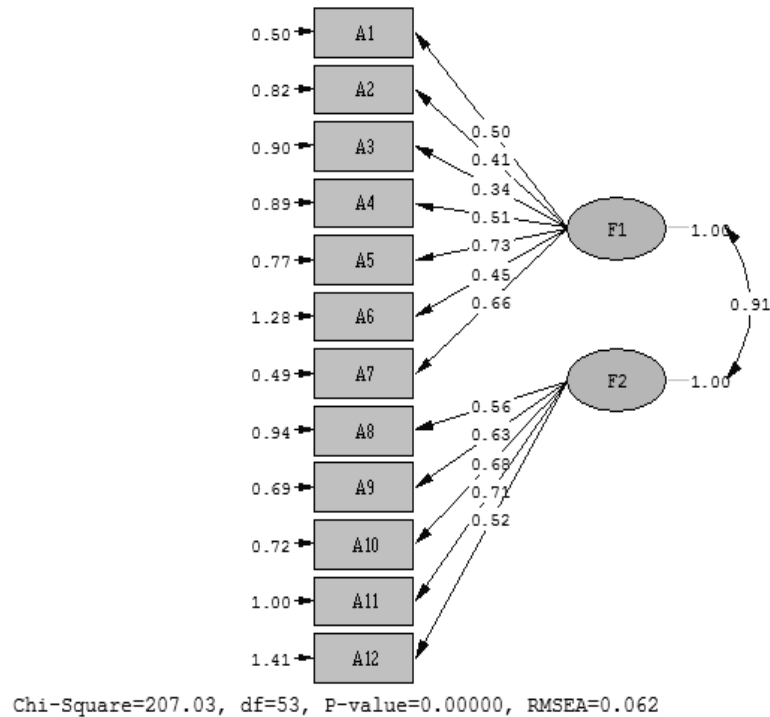
Türkçe Formu

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma sürecinde, çeviri aşamasında sıklıkla başvuru alan ileri-geri çeviri işlemi uygulanmıştır. Bu işleme göre öncelikle ölçek maddeleri kaynak

dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çevrilmiştir. Sonrasında, hedef dilden (Türkçe) kaynak dile (İngilizce) yeniden çevrilmiş ve sonuç orijinaliyle karşılaştırılmıştır. Bu işlem sayesinde Türkçe çevirideki hatalar tespit edilmiş ve tam uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Arslan ve Yurdakul, 2015). Çeviriden bir sonraki aşama olarak 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu bir hafta sonra ise Türkçe formu e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve bu yolla uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu tespit edilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Son aşama olarak ise ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması daha kapsamlı bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Türkçe form- Geçerlik

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 4.'te verilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015).



Şekil 4. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

12 madde ve 2 alt ölçekten oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: χ^2 (Chi-square)= 207.03, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .062, NFI (Normed Fit Index)= .94, CFI (Comparative Fit Index)= .96, IFI (Incremental Fit Index)= .96, RFI (Relative Fit Index)= .93, GFI (Goodness of Fit Index)= .96, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .94, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .044 olarak bulunmuştur (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Türkçe form- Güvenirlilik

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .80 olarak tespit edilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Ölçeğin madde-toplam korelasyonu ise .29 ile .59 arasında değişmektedir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt edici olduğunu göstermektedir. Özerk Öğrenme Ölçeği'ne ait madde toplam korelasyonları Tablo 5.'de gösterilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Tablo 5.Özerk Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Madde toplam korelasyonu (r_{jk})
Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	.49
Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	.36
Zorluklarla başa çıkmayı severim.	.29
Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	.42
Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	.55
Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	.33
Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	.59
Zaman yönetimim iyidir.	.41
Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	.52
Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	.53
Derse başlamak için asla bahane üretmem.	.48
Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	.36

Faktör 1: (Bağımsız Öğrenme) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Faktör 2: (Ders Çalışma Alışkanlıkları) 8, 9, 10, 11, 12

3.3.3 Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ)

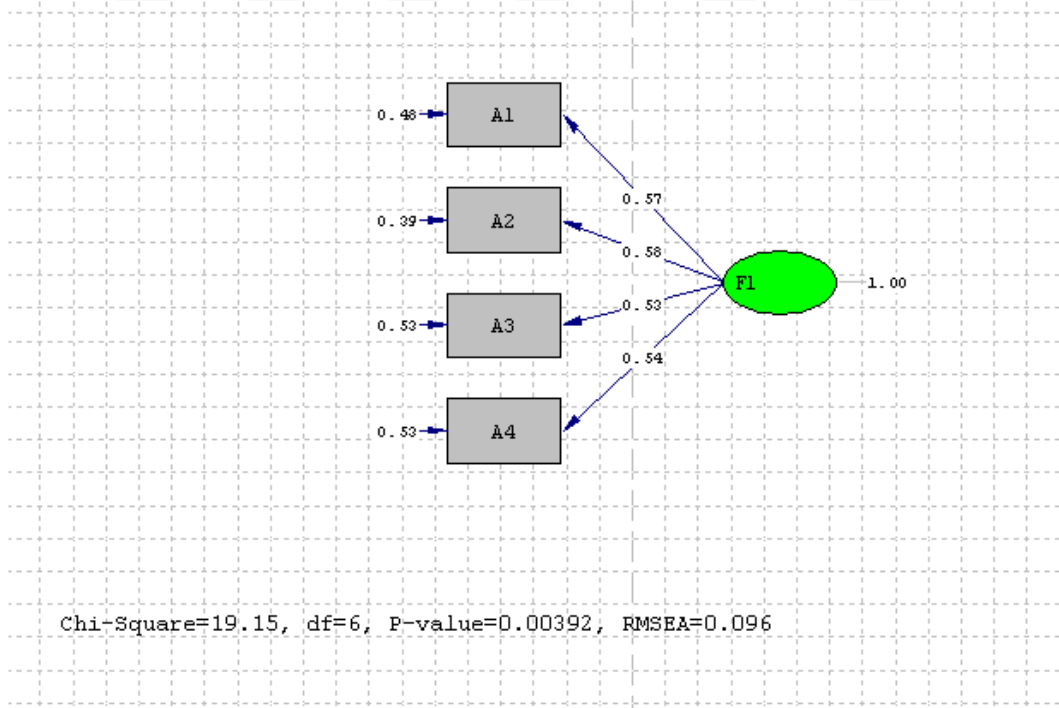
Genel Özellikleri

Araştırmadaki üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaratıcı biliş düzeylerini ölçmek için Rogaten ve Moneta (2015) tarafından geliştirilen, Arslan ve Ünal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaratıcı Biliş Ölçeği (YBÖ; Bknz. EK-4) kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Ölçek maddeleri 1'den 5'e "Asla", "Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeği oluşturan 5 madde tek boyutta toplanmakta ve genel bir yaratıcı biliş puanını ifade etmektedir.

Psikometrik Özellikleri

Türkçe form- Geçerlik

Ölçeğin Türkçe formu, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 5.'te verilmiştir (Arslan ve Ünal, 2016).



Şekil 5. Yaratıcı Biliş Faktör Yükleri ve Yol Şeması

5 maddeden oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: ($\chi^2= 19.15$, $sd= 6$, $RMSEA= 0.096$, $NFI= .92$, $NNFI=.91$, $CFI= .94$, $IFI= .95$, $SRMR= .09$) olarak bulunmuştur. (Arslan ve Ünal, 2016).

Türkçe form- Güvenirlik

Yaratıcı Biliş Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ise .53 ile .48 arasındadır (Arslan ve Ünal, 2016).

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulama kapsamındaki iki ölçek ve kişisel bilgi formu, dört farklı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan katılımcılara gönüllülük esasına göre ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin alınmasının yanı sıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçek paketleri ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları ile yaratıcı biliş arasındaki ilişkiler araştırma kapsamında incelenmektedir. Söz konusu ilişkilerin incelenmesi sürecinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaratıcı biliş değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma gibi değerler de inceleme sürecinde hesaplanmıştır. Ayrıca bazı analiz sonuçlarını görselleştirmek ve somutlaştırmak amacıyla da grafiklerden yararlanılmıştır. Veriler SPSS 22. istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçlarını ve yorumlarını kapsamaktadır. Araştırma sorularına ilişkin veriler sırasıyla incelenecektir.

4.1 ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERK ÖĞRENME VE YARATICI BİLİŞ DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA DAİR BULGULAR

Araştırma dâhilindeki üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini göstermek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme ve Yaratıcı Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÖÖ	YB
1.ÖÖ	1	.55**
2.YB	.55**	1
Ortalama	47.3	20.4
Standart Sapma	7.76	3.72

Not: ÖÖ: Özerk Öğrenme Düzeyini, YB: Yaratıcı Biliş Düzeyini simgelemektedir.
** $p < .001$

Tablo 6.'da görüldüğü gibi üstün yetenekli öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 6 incelendiğinde yaratıcı bilişin özerk öğrenme ile pozitif yönde ($r=.55$, $p< .001$) ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2 ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Üstün yetenekli Erkek ve Kız Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, özerk öğrenme düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi kullanılmıştır.

Tablo 7.Özerk Öğrenme Düzeyleri Bakımından Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Özerk Öğrenme	Erkek	120	48.1	7.1	1.82	353	.069
	Kız	146	46.6	8.2			

Tablo 7.'de cinsiyet açısından üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, özerk öğrenme düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek ($\bar{X} =48.1$) ve kız ($\bar{X} =46.6$) arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.069$, $p>.05$].

4.2.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri farklı olan üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. 6., 7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	65	49.05	6.10		
7. Sınıf	126	46.89	8.56	2.57	.078
8. Sınıf	75	47.18	7.70		
Toplam	266	47.61	7.83		

Tablo 8'de; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerinin sayıları, özerk öğrenme puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında özerk öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.078, p>.05$].

4.2.3 Özerk Öğrenme Alt boyutlarına (Bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları) göre Üstün yetenekli Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin *t* Testi Tablosu

Tablo 9.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Öğrenme Düzeyleri

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Bağımsız öğrenme	Erkek	120	28.8	4.0	1.21	269	.227
	Kız	146	28.1	5.4			

Tablo 9’da cinsiyet açısından üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, bağımsız öğrenme düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek (\bar{X} =28.8) ve kız (\bar{X} =28.1) öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.227$ $p>.05$].

Tablo 10.Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Ders Çalışma Alışkanlıkları

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ders çalışma alışkanlıkları	Erkek	120	19.0	3.9	-,613	275	.541
	Kız	146	18.7	4.0			

Tablo 10’da cinsiyet açısından üstün yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek (\bar{X} =19.0) ve kız (\bar{X} =18.7) arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.541$, $p>.05$].

4.2.4 Özerk Öğrenme Alt boyutlarına (Bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları) göre Üstün yetenekli Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine göre Farklarına İlişkin *t* Testi Tablosu

Tablo 11.6.,7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Öğrenme Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	65	29.05	3.67		
7. Sınıf	126	28.17	5.39	2.22	.110
8. Sınıf	75	28.18	4.48		
Toplam	266	28.53	4.78		

Tablo 11’de; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerinin sayıları, bağımsız öğrenme puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, bağımsız öğrenme düzeyleri açısından üstün yetenekli 6.sınıf ($\bar{X}=29.05$), 7.sınıf ($\bar{X}=28.17$), ve 8.sınıf ($\bar{X}=28.18$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.110, p>.05$].

Tablo 12.6.,7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlık Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	65	19.75	3.57		
7. Sınıf	126	18.62	4.01	1.90	.150
8. Sınıf	75	18.76	4.18		
Toplam	266	18.94	3.97		

Tablo 12’de, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerinin sayıları, ders çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, ders çalışma alışkanlık düzeyleri açısından üstün yetenekli 6.sınıf ($\bar{X}=19.75$), 7.sınıf ($\bar{X}=18.62$), ve 8.sınıf ($\bar{X}=18.76$) öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [$p=.110, p>.05$].

4.3 YARATICI BİLİŞ DÜZEYLERİ AÇISINDAN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1 Yaratıcı biliş düzeyleri Açısından Üstün Yetenekli Erkek ve Kız Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Yaratıcı biliş düzeyleri açısından üstün yetenekli erkek ve kız öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi uygulanmıştır.

Tablo 13.Yaratıcı Biliş Düzeyleri Bakımından Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yaratıcı biliş	Erkek	120	20.43	3.48	.085	364	.932
	Kız	146	20.46	3.96			

Üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyet açısından yaratıcı biliş düzeyleri ile ilgili puan ortalamaları, standart sapmaları Tablo 13’te görülmektedir. Yaratıcı biliş düzeylerine göre erkek ve kız öğrenciler arasında tabloya göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$p=.932; p>.05$].

4.3.2 Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Farklı sınıf düzeylerindeki üstün yetenekli öğrenciler arasında yaratıcı biliş düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.Farklı Sınıf Düzeyindeki Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Biliş Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	65	20.14	3.67		
7. Sınıf	126	20.48	4.32	.175	.839
8. Sınıf	75	20.36	3.29		
Toplam	266	20.36	3.89		

Tabloda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin sayıları, yaratıcı biliş puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında yaratıcı biliş puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur [$p=.839$; $p>.05$].

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere yaratıcı biliş ve özerk öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturur. Bu çalışmada sözkonusu temel problem ve buna ilişkin alt problemler detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmanın sonuçları ile söz konusu problemler ilgili alanyazın kapsamında detaylı olarak ele alınmıştır.

5.1.1 Özerk Öğrenme ve Yaratıcı Bilişe İlişkin Bulgular

Araştırma problemlerinden ilk olarak üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaratıcı biliş düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılan alanyazın araştırmasında doğrudan özerk öğrenme ve yaratıcı biliş arasındaki ilişkileri konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaratıcı biliş düzeyleri ile özerk öğrenmenin alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaratıcı biliş düzeyleri ile özerk öğrenmenin alt boyutları olan bağımsız öğrenmeleri ve ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda, yaratıcı bilişin; özerk öğrenmenin alt boyutları olan ders çalışma alışkanlıkları ve bağımsız öğrenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

5.1.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin

Bulgular

Özerk öğrenme açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular çerçevesinde araştırmanın alt problemleri ele alınırken üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada; özerk öğrenme ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında sıklıkla özerk öğrenme ile aynı anlamda kullanılan öz yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalar da mevcut araştırma kapsamında ele alınmıştır. Aynı zamanda sınıf düzeyinin belirleyicisi olan yaş değişkenini inceleyen çalışmalar da dikkate alınmıştır.

Adenuga (1989), yetişkinlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluları ve öğrenme stillerini incelediği çalışmasında yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Braman (1998) ve Ware (2003) öz yönetimli öğrenme eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmalarda yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Buna göre, söz edilen çalışmalar hem yaş hem de cinsiyet değişkenleri açısından mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Haggerty (2000), yetişkin öğrencileri öz yönetimli öğrenmeye dahil etme ve bunun öğrenme stillerine etkisini incelediği çalışmasında yaş ve öz yönetimli öğrenmeyi tercih etme arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Miglietti ve Strange (1998) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yetişkinlerin genel anlamda daha bağımsız öğrenenler olarak görülmeleri nedeniyle bu sonuç şaşırtıcı görünmektedir. Jones (1989) tarafından yapılan bir çalışmada da mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Knowles (1980) ve Brookfield (1987) yetişkinlerin bağımsız ve öz yönetimli öğrenenler olduklarını ifade etmektedir. Ancak yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde yetişkin olmanın öz yönetimli olmayı gerektirmediği, mevcut çalışmanın yaş değişkeni açısından istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği dikkate alındığında yaşın öz yönetimli olma konusunda bir engel olmadığı görülmektedir. Knowles ve Brookfield'ın geçmiş yıllarda yaptıkları çalışmalarda yetişkinlerin genç yaştakilere oranla daha özerk bireyler olarak görünmesi ancak günümüzde özerkliğin belirlenmesinde yaşın etkili olmadığı sonucuna varılmasının gerekçesi olarak

teknolojinin giderek hayatlarımızda daha fazla yer kaplaması gösterilebilir. Artık genç-yaşlı demeden herkes her an istediği yerden dilediği bilgiye ulaşabilmektedir. Teknolojinin etkin kullanıcıları olarak bilinen gençlerin ilgilerini çeken teknolojik aletlerle diledikleri bilgiye kolayca erişebilmelerinin özerk öğrenen olmalarını teşvik ettiği söylenebilir.

Mevcut çalışmada özerk öğrenme ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunamazken yapılan literatür araştırmasında özerk öğrenme ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular olduğu görülmüştür. Hutto (2009), yetişkin öğrencilerin öz yönetimli öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada kız katılımcıların erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz yönetimli öğrenme eğilimi gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak da anlamlı farklılık saptanmıştır. 25-60 yaş arası katılımcılar üzerinde yapılan çalışmada en yüksek öz yönetimli öğrenme eğiliminin 46-55 yaş grubunda görüldüğü tespit edilmiştir. Bu yönüyle söz edilen çalışma mevcut çalışmadan hem yaş hem de cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermektedir.

Guglielmino, Guglielmino ve Long (1987), Lema (2006) ve Oddi (1984) öz yönetimli öğrenmeyi inceledikleri çalışmalarında kız katılımcılar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yurdakul (2016), özerk öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından ele aldığı çalışmada özerk öğrenme düzeyleri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkeni açısından da katılımcıların özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada özerk öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine bulunan anlamlı farklılık ile sınıf düzeyleri açısından bulunan anlamlı farklılık mevcut çalışmayla benzerlik göstermemektedir.

Deregözü (2014), Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini incelediği çalışmada kız öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilirken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, mevcut çalışmada özerk öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmaması bu çalışmayla farklılık gösterirken sınıf düzeyi ile ilgili bulgularda benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Alkan (2015), öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelediği çalışmada katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık saptanamamıştır. Bu bağlamda bu iki çalışmanın sınıf düzeyi açısından birbirini desteklediğini söylenebilirken cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde ettiği söylenebilir. Varol ve Yılmaz (2010), erkek ve kız öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Ulusoy (2016), lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öte yandan kız öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalarda mevcuttur. Damar (2016), özerk öğrenme, günlük ritim, sosyal jetlag ve ortalama uyku süresi ile fen başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyet ve günlük ritim toplam puanlarının özerk öğrenme puanları için istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin özerk öğrenme aktivite puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, sözkonusu araştırmada erkeklerin lehine anlamlı farklılık bulunması mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir.

Hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalar incelendiğinde özerk öğrenme düzeyleri açısından hem yaş hem de cinsiyet değişkenlerine göre pekçok farklı sonuç elde edildiği görülmektedir. Sonuçların bu çeşitliliği özerk öğrenme kavramının cinsiyet ve yaş ile olan ilişkisinin basitçe anlaşılacak kadar karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3 Yaratıcı Biliş Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaratıcı biliş düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada; yaratıcı biliş ile cinsiyet ve

sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yurt içi ve yurtdışı alan yazında yaratıcılıkla ilgili yer alan çok sayıdaki araştırmaya karşın yaratıcı biliş cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu durum yaratıcılığın ihmal edilen bilişsel yönünü ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularının daha iyi anlaşılması açısından araştırma sonuçlarıyla benzer ve farklı yönde bulguları olan yaratıcılık üzerine yazılmış yurt içi ve yurt dışı kaynaklı çalışmalardan faydalanılmıştır.

Aydın (2009), sorun çözme ile yaratıcılık arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında sınıf düzeyinin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışma bu yönüyle sınıf düzeyi ile yaratıcı biliş arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Atay (2009), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında yaş ve yaratıcı düşünce arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaş ilerledikçe yaratıcılık düzeyi artmaktadır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaşındaki katılımcılar oluşturmaktadır. Oluşan farklılığın katılımcıların yaşlarındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Argun (2004)'a göre yaratıcılığın gelişimi için en kritik dönem 5-6 yaş olarak bilinmektedir. Bu yaş aralığında okula başlayan çocuğun hem hayal gücü hem de önceki yaşantılarından farklı olarak pek çok yeni uyaranla karşılaşacak olması nedeniyle yaratıcılık düzeyinin artması beklenebilir. Bunun yanı sıra aynı çalışma cinsiyet ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Etkili uyarıcılar sağlandığı takdirde kız ve erkek çocukların aynı düzeyde yaratıcılık gösterebileceği ortaya konmuştur. Buradan yola çıkarak söz edilen çalışmanın cinsiyet açısından mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği ancak yaş-sınıf düzeyi değişkenleri açısından mevcut çalışmadan farklı sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

Öte yandan karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebilen bireylerin daha yaratıcı olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (Getzels and Csikszentmihalyi, 1976; Torrance, 1995). Bu çalışmalar da erkek ya da kız cinsiyetlerinin yaratıcılıkta belirleyici olmadığı sonucuna ulaşan mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Charyton (2005), mühendislik ve müzik bölümlerindeki öğrencilerin genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılıkları arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelediği çalışmasında genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılık arasında cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı zamanda Hassler, Nieschlag, and de la Motte (1990) de sanatsal yaratıcılık üzerine yaptıkları çalışmalarında benzer bulgular elde etmiş, kadınların genel, sanatsal ve bilimsel yaratıcılık açısından daha az yeterliğe sahip olmadığı, kadın ve erkeklerin yaratıcılık açısından benzer değerler gösterdiği tezini savunmuşlardır.

Yaratıcılığın *yeni fikirlerin üretilmesi* olarak ifade edilmesinden sonuç odaklı olduğu düşünülebilir (Welling, 2007). Daha çok sonuç odaklı olan yaratıcılık çalışmalarının, sürece odaklanan yaratıcı bilişi gözardı ettiği söylenebilir. Eğitim boyutu düşünüldüğünde yaratıcı fikirler üretme sürecinin dikkate alınması ve bunu geliştirmek adına çalışmalar yapılması daha çok sayıda yaratıcı bireyin gelişmesine imkan tanır. Yaratıcılığı tüm insanların sahip olduğu evrensel bir değer olarak gören yaratıcı biliş yaklaşımı, yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yaratıcılıkla ilgili yer alan araştırma sonuçları ve yaratıcı bilişle ilgili mevcut çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve yaş ya da sınıf düzeyinin yaratıcı biliş üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasının yaratıcı biliş önündeki bariyerleri yıkıp yaratıcı nesiller yetiştirilmesinin önünü açtığı söylenebilir.

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1 Genel Sonuç

Mevcut araştırma, öncelikli olarak özerk öğrenme ve yaratıcı biliş kavramlarının birbiriyle ilişkili olduklarını ve yaratıcı bilişin özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda yaratıcılığı tek bir zümreye ait olmaktan çıkarıp tüm insanlara özgü bir beceri olarak gören yaratıcı bilişin bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi olarak ifade edilen özerk öğrenmeyi artıracığı söylenebilir. Bunun yanı sıra söz konusu değişkenlerin özerk öğrenme ile yaratıcı biliş arasındaki ilişkileri yordayıcılığı bu çalışmanın özerk öğrenme ve yaratıcı biliş literatürüne önemli bir katkı sağlayacağını göstermesi açısından da önem teşkil eder.

Araştırmada hem özerk öğrenme hem de yaratıcı biliş açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın özerk öğrenmenin sınıf düzeyi ile ilişkisi açısından bulguları özerk öğrenme- öz yönetimli öğrenme alanındaki literatürle büyük oranda uyum göstermekteyken, cinsiyet açısından pek çok farklı bulguya sahip çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan yurt içi ve yurt dışı alanyazında yaratıcı biliş kavramını cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamış olması yaratıcılığın ihmal edilen bilişsel yönünü gözler önüne sermektedir.

5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; özerk öğrenme ve yaratıcı bilişin birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan, üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olarak yaratıcı biliş düzeyi yüksek öğrencilerin varlığı ve niceliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının özerk öğrenme açısından da olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Yaratıcı bilişin özerk öğrenmeyi destekliyor olmasının özerk öğrenmeye teşvik eden program ve uygulamaların geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında sıklıkla yaratıcılığın bilişsel yönünün ihmal edildiği görülmektedir. Yaratıcılığı üst düzey bilişsel bir süreç olarak ele alan bu çalışmadan yola çıkılarak yaratıcı biliş farklı değişkenler açısından ilerleyen çalışmalarda ele alınabilir.

Öğrenen özerkliği genellikle yaşla ilişkilendirilmiş bir kavram olmasına rağmen bu araştırmanın ve alanda yapılan birçok çalışmanın sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Kavram temelinde yetişkinlerin daha özerk olduğunu savunmasına karşın yapılan çalışmalarda yetişkinler ile daha küçük yaştaki bireyler arasında anlamlı farklılık çıkmamış olması ve mevcut araştırmada da sınıf düzeyi açısından benzer sonuçlar elde edilmesi araştırılması gereken bir durumdur.

5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Mevcut çalışma dört farklı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan üstün yetenekli bireylerden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. İleriki çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde yapılması sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

Çalışmada yalnızca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri dikkate alınmıştır. İlerleyen çalışmaların etnik köken, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı değişkenleri dikkate alınarak yapılması yaratıcı biliş ile özerk öğrenme arasındaki anlamlı ilişkinin genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır. Genellikle yetişkinlerle ilişkilendirilen özerk öğrenmenin alanyazında yer alan pekçok araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyine ya da yaşa göre farklılık göstermemesinde teknolojinin etkisi olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılabilir.

Yaratıcığa bakış açısı yalnızca sonuç odaklı olmaktan çıkıp süreç odaklı ele alınmalıdır. Bu da ancak eğitim-öğretim sürecine yaratıcılığın süreç boyutunu ele alan yaratıcı bilişi geliştirecek etkinliklerin dahil edilmesiyle mümkün olacaktır. Yaratıcı bilişin daha iyi anlaşılması ve uygulamaya konulması açısından yaratıcı bilişi teşvik edecek etkinlikler konusunda çalışmalar yapılabilir.

Özerk öğrenme her ne kadar bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi olarak ifade edilse de özerk öğrenmeye teşvik etme sürecinde öğretmen ve öğrenme ortamlarının rolü yadsınamaz. Buradan yola çıkılarak özerk öğrenme ve yaratıcı bilişi öğretmen açısından detaylı olarak ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adenuga, B. O. (1989). *Self-Directed Learning Readiness and Learning Style Preferences of Adult Learners* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest's Dissertations and Theses database. (UMINo. 9003495)
- Albert, R.L. (2007). *The Impact of Self Efficacy and Autonomous Learning on Teacher Burnout*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, S., and Yurdakul, C. (2015). Turkish Adaptation and Validation of Autonomous Learning Scale. (Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması.) *Journal of International Social Research*, 8(39), 565-569.
- Arslan, S, Akdeniz, Y. and Ünal, D. (5th-6th August 2016). The Relationships Between Creative Cognition and Problem Solving. *MAC-ETeL*, Praque, Czech Republic.
- Arslan, S. ve Ünal, D. (24-25 November 2016). Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Yaratıcı Biliş Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Conference on Quality in Higher Education*, Sakarya-TURKEY.
- Armstrong, D. (2004). *The Contributions of Creative Cognition and Schizotypal Symptoms to Creative Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Lakehead University, Ontario, Canada.
- Asen, S. (1997). *The Development of a Performance Assessment Device and Accompanying Professional Handbook for the Higher Order Thinking Skills (Hots) Program*. Unpublished doctoral dissertation. George Mason University. Fairfax, Virginia.
- Aydın, M. (2009). *Sorun Çözme Becerisi ile Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baer, J. (2003). Evaluative Thinking, Creativity, and Task Specificity: Separating Wheat From Chaff is not the Same as Finding Needles in Haystacks. In M.A. Barab, S. & Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Barfield, A., and Brown, S. H. (Eds.) (2007). *Reconstructing Autonomy in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barron, F., and Harrington, D. M. (1981). Creativity, Intelligence, and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Batey, M., and Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.
- Benson, P. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In P. Benson & P. Voller(Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). Edinburgh: Addison Wesley Longman Ltd.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman. Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2007). Autonomy in Language Teaching and Learning: State of the Art. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2009). Making Sense of Autonomy in Language Learning. In R. Pemberton, S. Toogood, & A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Berman, K.J. (2010). *Aspiring to Acts of Conceptualization: A Study of Creative Cognition in Theatre Directors*. Capella University, Minneapolis, MN
- Bink, M. L., and Marsh, R. L. (2000). Cognitive Regularities in Creative Activity. *Review of General Psychology*, 4, 59-78
- Boud, D. (1981). Toward Student Responsibility for Learning. In D. Boud (Ed.),

- Developing Student Autonomy in Learning* (Pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Braman, O. R. (1998). *The Cultural Dimension of Individualism and Collectivism As a Factor in Adult Self-Directed Learning Readiness*. (Doctoral Dissertation). The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS
- Broady, E. & Kenning, M.-M. (1996). Learner Autonomy: An Introduction to the Issues. In E. Broady & M.-M. Kenning (Eds.), *Promoting Learner Autonomy In University Language Teaching* (Pp. 9-22). London: Association for French Language Studies.
- Brookfield, S. (1987). Eduard Lindeman. In Jarvis, P. (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. New York: Routledge.
- Brophy, D. R. (1998). Understanding, Measuring, and Enhancing Individual Creative Problem- Solving Efforts. *Creativity Research Journal*, 11(2), 123-150.
- Brophy, D. R. (2000). Comparing the Attributes, Activities, and Performance of Divergent, Convergent, and Combination Thinkers. *Creativity Research Journal*, 13(3&4), 439-455.
- Carr, P., & Confessore, G. (1998, February). *Resourcefulness: One of the Conative Factors Associated with Resourcefulness*. Paper Presented at the International Symposium on Self-Directed Learning, Kissimmee, FL.
- Carr, P. B. (1999). The Measurement of Resourcefulness Intentions in the Adult Autonomous Learner. *Dissertation Abstracts International*, 60 (11), 3849A. (UMI No. 9949341)
- Charyton, C. (2005). *Creativity (Scientific, Artistic, General) and Risk Tolerance Among Engineering and Music Students*. Temple University, Philadelphia, PA.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Menul/Prentice Hall.
- Coe, J.G.B (2006). *Autonomous Learning and Constructivist Leadership: A Case Study*

in Learning Organizations. Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, VA.

Coffman, D.M. (2013). *Thinking About Thinking: An Exploration of Preservice Teachers' Views About Higher Order Thinking Skills*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kansas.

Colton, A. R. (1965). *The Soul and the Ethic*. Marina Del Rey, CA: Book Graphics, Inc.

Confessore, G. J. (1991). What Became of the Kids Who Participated in the 1981 Johnson Early College Summer Arts Program? *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 64-82.

Confessore, G. (2000). Validation of the Learner Autonomy Profile, Version 3.0 and Extraction of the Short Form, Unpublished Manuscript Provided by the Author.

Confessore, G. J., & Park, E. (2004). Factor Validation of the Learner Autonomy Profile, Version 3.0 and Extraction of the Short Form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39-58.

Confessore, G. J. (2009). The Role of Learner Autonomy in the Reconciliation of Cognitive Dissonance. In M. Derrick & M. Ponton (Eds.), *Emerging Directions in Self-Directed Learning* (Pp. 77-96). Chicago, IL: Discovery Association.

Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. NW Regional Educational Laboratory Archives Retrieved From [Http://Hppa.Spps.Org/Uploads/Teaching_Thinking_Skills.Pdf](http://Hppa.Spps.Org/Uploads/Teaching_Thinking_Skills.Pdf)

Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.). (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt Am Main, German: Peter Lang.

Cropley, A. (2006). Creativity: A Social Approach. *Roeper Review*, 28, 125-130.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of

- Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (Pp. 313-335). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Damar, A. (2016). *Özerk Öğrenme, Günlük Ritim, Sosyal Jetlag ve Ortalama Uyku Süresi ile Fen Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Darmer, M.E. (1995). *Developing Transfer and Metacognition in Educationally Disadvantaged Students: Effects of the Higher Order Thinking Skills (HOTS) Program*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University Of Arizona
- Davidson, J., & Davidson, B. (2004). *Genius Denied: How to Stop Wasting Our Brightest Young Minds*. New York: Simon And Schuster.
- Davis, G. A. & Belcher, T. L. (1971). How Shall Creativity Be Measured? Torrance Tests, RAT, Alpha Biographical, And IQ. *The Journal of Creative Behavior*, 5(3), 153-161.
- Davis, J. R., & Davis, A. B. (2000). *Managing Your Own Learning*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Davis, G. A. (2004). *Creativity is Forever* (5th Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Davis, S.R.B. (2006). *Learner Autonomy Profiles of Adult Learners in Asynchronous Learning Environments Versus the Traditional Classroom Setting*. Doktora Tezi, the George Washington University, Washington, DC.
- Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the Gifted and Talented*. Boston, MA: Pearson Publishing.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deregözü, A. (2014). *German Language Teacher Education in the Context of*

Autonomous Learning: A Sample of İstanbul University. (Özerk Öğrenme Bağlamında Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi Örneği.) Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Derrick, M.G. (2000). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning*. Doktora Tezi, the George Washington University, Washington, DC.

Derrick, M. G. (2001). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning* (Doctoral Dissertation). Available From Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3006915)

Derrick, M. G., & Carr, P. B. (2003). Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners. *New Horizons in Adult Education*, 17(2), 4-10.

Derrick, M. G., Carr, P. B., & Ponton, M. K. (2003). Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners. *New Horizons in Adult Education*, 17(2), 4-10.

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. UK: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23(2), 165-174.

Dietrich, A., & Kanso, R. (2010). A Review of EEF, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight. *Psychological Bulletin*, 136(5), 822-848.

Dorner, D., & Kreuzig, H. W. (1983). Problem Solving and Intelligence. *Psychologie Rundschau*, 34, 185-192.

Durmuş, A. (2006). *Efl İnstructors' Perceptions on Learner Autonomy at Anadolu University. (Anadolu Üniversitesi İngilizce Okutmanlarının Otonom Öğrenme Algıları)*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü

Eisenman, J.G. (1995). *An Evaluation of the Higher Order Thinking Skills Program with Fourth and Fifth Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Georgia. Athens, Georgia.

ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (1990). *Giftedness and Gifted Education* (Report No. E476). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. E476)

Fakhra, A. J. (2012). *Conceptual Model of Design Creativity: Fostering Creative Cognition in Architecture and Design Pedagogy*. Graduate College Of Illinois Institute of Technology, Chicago, Illinois.

Flannagan, J. S. (2007). *A Study of Student Achievement Based on Autonomous Learning and Self-Efficacy*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, VA

Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Finke, R. A. (1996). *Imagery, Creativity, and Emergent Structure*. *Consciousness & Cognition*, 5, 381-393.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief Attitude, Intention, And Behavior: An Introduction To Theory And Research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Fisher, T. (1999). *Self-Directedness in Adult Vocational Educational Students: Its Role in Learning and Implications for Instruction*. Scholarly Communications Project, University Libraries, Virginia Tech.

Gardner, H. (1988). *Creativity: An Interdisciplinary Perspective*. *Creativity Research Journal*, 1, 8-26.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. UK: Cambridge University Press.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley.
- Glock, N. (1987). College Level and Critical Thinking: Public Policy and Educational Reform. ERIC Document. ED 298 982.
- Göçmez, L. (2014). *Distance Foreign Language Learners' Learning Beliefs and Readiness for Autonomous Learning. (Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme İnançları ve Otonom Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları.)* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guglielmino, L.M. (1978). Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. (Doctoral Dissertation, University Of Georgia, 1977). Dissertation Abstracts International, 38, 6467A.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (1987). Self-Directed Learning Readiness and Performance in the Workplace. *Higher Education*, 16, 303-317.
- Guglielmino & Associates. (2006). Retrieved December 15, 2006 from <http://Www.Guglielmino734.Com/Prod01.Htm>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). The Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*. 53. 267-293.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: Mcgraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: Mcgraw-Hill.
- Haggerty, D. L. (2000). *Engaging Adult Learners in Self-Directed Learning and Its Impact on Learning Styles*. Doktora Tezi, University of New Orleans/ The Department Of Curriculum And Instruction, New Orleans, LA.
- Halpem, D. F. (2003). Thinking Critically about Creative Thinking. In M. A. Runco (Ed.) *Critical Creative Processes* (Pp. 189-208). Cresskill, NJ: Hampton Press Inc

- Harris, B. (2008). *Defining and Identifying Giftedness in English Language Learners of Mexican Descent*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Haseborg, H.E. (2012). *Principles of Learner Autonomy in Action: Effects and Perceptions in a College Level Foreign Language Class*. Doktora Tezi, West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Hecox, C.C. (2010). *Cooperative Learning and the Gifted Student in Elementary Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University.
- Hiemstra, R. (1982). Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice.ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 259.
- Hiemstra, R. (2011). A Content Analysis. International Self-Directed Learning Symposia: Annual Publications from Symposia Presentations. Retrieved from [Http://Wwwdistance.Syr.Edu/Sdlsymposia.Html](http://www.distance.syr.edu/sdlsymposia.html)
- Hirose, S. (1992). Critical Thinking in Community Colleges. ERIC Digest. ED 348 128.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council Of Europe.
- Holec, H. (1988). Introduction: General Presentation. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application* (Pp. 5-18). Strasbourg: Council of Europe.
- Hsieh, H.C. (2010). *Self Access Center And Autonomous Learning: Efl College Students' Motivations, Activities And Perceptions of Learning Effectiveness*. Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington, IN.
- Hutto, S. T. (2009). *The Relationships of Learning Style Balance and Learning Dimensions to Self Directed Learning Propensity Among Adult Learners*. Doktora Tezi, University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS.
- Irvin, P. (2003). *Directing for the Stage*. Sussex, England: Rotovision Books.
- Ímre, N. (2015). *An Investigation into Relationship between Degree of Learning*

Autonomy, Academic and Social Variables. (Yabancı Dil Olarak İngilizce'yi Özerk Öğrenmenin Derecesi ve Diğer Akademik ve Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir Çalışma.) Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jolly, J. L. (2008). Lewis Terman: Genetic Study of Genius- Elementary School Students. *Gifted Child Today*, 31, 27-33. Retrieved From [Http://Gct.Sagepub.Com/](http://Gct.Sagepub.Com/)

Jones, J. (1993). The Influence of Age on Self-Directed Learning in University And Community Adult Art Students. *Studies in Art Education*. 34,(3), 158-66.

Karabıyık, A. (2008). *The Relationship Between Culture of Learning and Turkish University Preparatory Students' Readiness for Learner Autonomy* Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Bilkent University, Ankara, Turkey.

Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., and Lichtenberger, E. O. (2011). Finding Creative Potential on Intelligence Tests via Divergent Production. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 83-106.

Khandwalla, P. N. (1993). An Exploratory Investigation of Divergent Thinking Through Protocol Analysis. *Creativity Research Journal*, 6, 241-259.

Kharkhurin, A.V. (2005). *On the Possible Relationships Between Bilingualism, Biculturalism and Creativity: A Cognitive Perspective*. The City University of Newyork, NY, ABD.

Koçak, A. (2003). *A Study on Learners' Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University. Institute of Social Sciences. Ankara.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. NewYork: Association Press.

- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington, MA: Elsevier. Retrieved From <http://Books.Google.Com>
- Küçükler, H. (2016). *The Impact of Autonomous Learning on Graduate Students' Proficiency Level in Foreign Language Learning*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, C.S. (2012). *The Cognitive Underpinnings of Creative Thought: A Latent Variable Analysis Exploring the Roles of Intelligence and Executive Functions in Associative, Divergent and Convergent Thinking Processes*. University of Florida, Gainesville, Florida.
- Lema, J. D. (2006). *Self-Directed Learning in the Hospitality Industry*. (Doctoral Dissertation). The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS.
- Little, D. (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: An Irish Experiment*. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application* (Pp. 77-83). Strasbourg: Council Of Europe.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (1995). *Learning As Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy*. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1999). *Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct*. In S. Cotterall, &D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and Effecting Change* (Pp. 11-18). Frankfurt Am Main, German: Peter Lang.
- Little, D. (2007). *Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in*

- Language Education. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education* (Pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An Anatomy and Framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Lowe, C. (2009). *A Correlational Study of the Relationship Between Learner Autonomy and Academic Performance*. Doktora Tezi, The George Washington University, Washington, DC.
- Lowe, J. (1983). *Compulsory Schooling in a Changing World*. Paris: OECD.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and Problem Solving*. (Pp. 289-332). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Lubart, T. I., & Getz, I. (1997). Emotion, Metaphor and the Creative Process. *Creativity Research Journal*, 10, 285-301.
- Macaskill, A., And Taylor, E. (2010). The Development of a Brief Measure of Learner Autonomy in University Students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-361.
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Report to Congress. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Martindale, C. (1989). Personality, Situation, and Creativity. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.), *Handbook of Creativity* (Pp. 211-232). New York: Plenum Press.
- Mayer, R. (1999). Problem Solving. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2, Pp. 437-447). San Diego, CA: Academic Press
- Mccrocklin, M. S. (2014). *The Potential of Automatic Speech Recognition for*

Fostering Pronunciation Learners' Autonomy. Doktora Tezi, Iowa State University, Ames, Iowa.

MEB (2015). *Talim ve Terbiye Kurulu 27.08.2015 Tarih ve 370 Sayılı Kararı (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Mednick, S. A. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, 69, 220-232.

Meng, L. (2007). *A Left Brain Exploration of Consumer Creativity: Creative Thinking, Product Evaluation and Cultural Differences*. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, (3rd Ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Meyer, D. A. (2001). The Measurement of Intentional Behavior as a Prerequisite to Autonomous Learning. *Dissertation Abstracts International*, 61(12), 4697A. (UMI No. 9999882)

Miglietti, C., And Strange, C. (1998). Learning Styles, Classroom Environments Preferences, Teaching Styles, and Remedial Course Outcomes for Underprepared Adults at a Two-Year College, *Community College Review*. 26(1), 1-19.

Moneta, G.B. & Rogaten, J. (2013). Development And Validation of the Short Use of Creative Cognition Scale in Studying, *Education Psychology*, 35:3, 294-314, DOI: 10.1080/01443410.2013.857011

Moran, J. D., Sawyers, J. K., Fu, V. R., & Milgram, R. M. (1983). Measuring Creativity in Preschool Children. *Journal of Creative Behavior*, 22, 254-263.

Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. M.

- (1991). Process Analytic Models of Creative Capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91-122.
- National Association For Gifted Children (NAGC). (N.D.). Supporting the Needs of High Potential Learners. Retrieved From <http://www.Nagc.Org/Index.aspx?Id=31>
- Ng, S. F., & Confessore, G. J. (2010). The Relationship of Multiple Learning Styles to Levels of Learner Autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 1-13.
- Nielsen, B. D., Pickett, C. L., & Simonton, D. K. (2008). Conceptual Versus Experimental Creativity: Which Works Best on Convergent and Divergent Thinking Tasks? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(3), 131-138.
- Norris, S.E. (2011). *Human Agency and Learner Autonomy Among Adult Professionals in an Organizational Context: towards a New Science of Autonomous Leadership and Development*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (Pp. 192-203). New York: Addison Wesley Longman.
- Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- Ochse, R. (1990). *Before The Gates of Excellence: the Determinants of Creative Genius*. New York: Cambridge University Press.
- Oddi, L. F. (1984). *Development of an Instrument to Measure Self-Directed Continuing Learning* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest's Dissertations and Theses Database. (UMI No. 8503847)
- Okuda, S. M., Runco, M. A., & Berger, D. E. (1991). Creativity and the Finding

and Solving of Real-World Problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 9. 45-53.

Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. Charles Scribner's Sons, New York.

Özdemir, N. (2013). *Experienced and Novice Teachers' Perceptions on Autonomous Language Learning. (Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme Hakkındaki Algıları.)* Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Palfreyman, D., & Smith, R. C. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Passow, A. H. (1985). Intellectual Development of the Gifted. In F. R. Link (Ed.), *Essays on the Intellect* (Pp. 23- 43). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Peng, T.C. (2003). *The Culture of Learning and its Impact on Learner Autonomy: Observations from a Chinese University*. Doktora Tezi, Biola University, La Mirada, CA.

Phillips, A.D. (2004). *An Assessment of Learner Autonomy of Students Enrolled in Academic and Vocational Programs at Thomas Nelson Community College*, Doktora Tezi, The George Washington University, Washington, DC.

Plowman, T. S. (2014). *Autonomous Learning: A Reliability Study Using Self-Perceptual Traits of Intentional Behaviour as a Framework for Content Analysis*. Doktora Tezi, Capella University/ School of Education, Minneapolis, MS.

Plowman, T.S. (2014). *Autonomous Learning: A Reliability Study Using Self-Perceptual Traits of Intentional Behavior as a Framework for Content Analysis*. Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis, MN.

Plucker, J., & Runco, M. (1998). The Death Of Creativity Measurement has been

Greatly Exaggerated: Current Issues, Recent Advances, and Future Directions in Creativity Assessment. *Roeper Review*, 21, 36-39.

Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (Pp. 35 - 61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pogrow, S. (1988). Evaluation of the Chapter I Higher Order Thinking Skills Project. (Available from the HOTS Project, College of Education, Department of Teaching and Teacher Education, University of Arizona, Tucson, AZ 85721.)

Pogrow, S. (1990). *HOTS: Using Computers to Develop Thinking Skills in Students at Risk*. New York: Scholastic, Inc.

Ponton, M. K. (1999). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning* (Doctoral Dissertation, George Washington University). Available from Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 9949350)

Ponton, M. K., & Carr, P. B. (1999). *A Quasi-Linear Behavioral Model and an Application to Self-Directed Learning* (NASA Technical Memorandum 209094). Hampton, VA: NASA Langley Research Center.

Ponton, M. K., & Carr, P. B. (2000). Understanding and Promoting Autonomy in Self-Directed Learning. *Current Research in Social Psychology*, 5(19). Retrieved from <http://www.Uiowa.Edu/~Grpproc>

Ponton, M. K., Carr, P. B., & Derrick, M. G. (2003). *A Path Analysis of The Conative Factors Associated with Autonomous Learning*. Paper Presented at the 17th International Self-Directed Learning Symposium, Cocoa Beach, FL.

Ponton, M.; Carr, P; Derrick, G. (2004). A Path Analysis of the Conative Factors Associated with Autonomous Learning. *International Journal of Self Directed Learning*, 1 (1), 59-69.

Pogrow, S. (2005). Hots Revisited: A Thinking Development Approach to Reducing the Learning Gap after Grade 3. *Phi Delta Kappan*, 64-75.

- Reinders, H. (2006). Supporting Independent Learning through an Electronic Learning Environment. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions* (Pp. 219-235). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Renzulli, J. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (Pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Resnick, L.B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, D.C: National Academy Press. Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know?* (Pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosenbaum, M. (1989). Self Control Under Stress: The Role of Learned Resourcefulness. *Adverse Behavioral Therapy*, 11, 109-121.
- Roskos-Ewoldsen, B. (1993). Discovering Emergent Properties of Images. In *Imagery, Creativity, and Discovery: A Cognitive Perspective*, B. Roskos-Ewoldsen, M. J. Intons-Peterson, And R. E. Anderson (Ed.). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Runco, M. A. (1991). *Divergent Thinking*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Runco, M. A. (1991). The Evaluative, Valuative, And Divergent Thinking of Children. *Journal Of Creative Behavior*, 25. 311-314.
- Runco, M. A. (1993). Giftedness as Critical and Creative Thought. *Paper Presented at the Wallace Symposium on Giftedness and Talent*, Iowa City, La.
- Runco, M. A. & Chand, I. (1994). Problem Finding, Evaluative Thinking, and Creativity. In M. A. Runco (Ed.), *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity* (Pp. 40-76). Nowrwood, NJ: Ablex.
- Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition And Creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.

- Runco, M. A. (Ed.) (2003). *Critical Creative Processes*. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.
- Runco, M. A. (2003). Creativity, Cognition, and Their Educational Implications. In J. C. Houtz (Ed.), *The Educational Psychology of Creativity* (Pp. 25–56). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (2010). Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. in J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (Pp. 416-446). New York: Cambridge University Press.
- Sass, W.R. (2016). *The Role of Learner Autonomy in Avoiding Learner Derailment*.
Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Sen, A. K. and Hagtvet, K. A. (1993). Correlations among Creativity, Intelligence, Personality, and Academic Achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 493-498.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous Development. in Neihart, M., Reis, S. M.,
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a Historiometric Perspective. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity* (Pp. 116-133). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the Next Phase? . In B. Sinclair, I. Mcgrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (Pp. 4-14). Harlow, England: Pearson.
- Sligh, A.C. (2003). *The Relation between Intelligence and Creativity in Different Intelligence Levels*. University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Smith, S. M., Ward, T. B., and Finke, R. A. (Eds.) (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Solow, R.E. (1999). *Parents' Conceptions of Giftedness*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Virginia.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1989). Intelligence, Wisdom, and Creativity: Their Natures and Interrelationships. In R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, Theory, and Public Policy*, 119-146. Chicago: University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2007). Cultural Dimensions of Giftedness and Talent. *Roepers Review*, 29, 160-165.
- Stumpf, B.T. (2015). *Giftedness: Conceptualizations and Identification Practices of School Psychologists*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Stewart, E. D. (1999). An American Century of Roots and Signposts in Gifted And Talented Education. *Gifted Child Today*, 22, 56-57. Retrieved from <http://Gct.Sagepub.Com/>
- Terman, L. (1925). *Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children: Vol 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ulusoy, A.B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulmuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varol, B. ve Yılmaz, S. (2010). Similarities and Differences between Female and Male Learners: Inside and Outside Class Autonomous Language Learning Activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 237-244.
- Wallach, M. A. (1971). *The Intelligence-Creativity Distinction*. Morristown, NY: General Learning Corporation.

- Ward, T. B., Smith, S. M., & Vaid, J. (1997). *Creative Thought: an Investigation of Conceptual Structures and Processes*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ward, T.B. (2001). Creative Cognition, Conceptual Combination and the Creative Writing of Stephen R. Donaldson. *American Psychologist*, 56:4, 350-354, DOI: IO.1037//0003-066X.56.4.350
- Ware, S. (2003). *An Investigation of the Relationships of Self-Directed Learning and Learning Styles Among Developmental Reading Students* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest's Dissertations and Theses Database. (UMI No.3081608)
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and The Arts*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman.
- Welling, H. (2007). Cerebellar Creativity: Abstraction of Mental Movements. *Creativity Research Journal*, 19, 55–57.
- Welling, H. (2010). *Four Mental Operations in Creative Cognition: the Importance of Abstraction*. *Creativity Research Journal*, 19:2-3, 163-177, DOI: 10.1080/10400410701397214
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Yıldırım, Z. (2015). *Classroom Teachers' Views and Efficacy Perceptions on Lifelong Learning. (Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri)*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Young, M.H. (2010). *Identified Gifted Student and Parent Perspectives: Gifted and Talented Education in Public Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. La Sierra University.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk Öğrenme ve Yaşamboyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü.



EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve ad-soyad bilgisi istenmeyecektir. Sizden istenen, her ifade için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde cevaplar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

Kübra ÇELİK

EK 2 - KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz?

♂ Erkek ()

♀ Kız ()

2) Yaşınız?

(.....)

3) Sınıfınız?

6. Sınıf ()

7. Sınıf ()

8. Sınıf ()

EK 3- ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

	Sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz . Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız . En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

EK 4- YARATICI BİLİŞ ÖLÇEĞİ

Cinsiyet (K) (E)	Akademik ortalama:	Yaş:				
Her sorunun karşısında bulunan; (1) Asla (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sık sık ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir						
1	Birçok fikri sentezleyerek etkili çözümler bulurum.	1	2	3	4	5
2	Bazı şeyler üzerinde çalışırken mümkün olduğu kadar çok fikir üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Etkinliklerini keşfetmek için olası çözümleri uygulamaya çabalarım	1	2	3	4	5
4	Bir problemi çözemezsem, duruma farklı bir açıdan bakmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5	Ulaşılmış çözümleri yeni yöntemlerle değerlendirmek iyi fikirlere ulaşmaya öncülük eder.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kübra ÇELİK, 1989 yılında İstanbul’da doğmuştur. 2007 yılında Orhangazi Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi’nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini, 2007 – 2011 yılları arasında Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim-Tercümanlık bölümünde tamamlamıştır. Pedagojik formasyon eğitimini 2010-2011 yıllarında Marmara Üniversitesinde tamamlayan Çelik, lisans eğitiminin ardından, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2015 Güz yarısında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.

e-mail: kubraavcicelik@gmail.com