

# FELSEFE DERSİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ'NE DAYALI ETKİNLİKLERİN YARATICILIK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞE ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Güler AKKILIÇ<sup>1</sup>, Sinan KOÇYİĞİT<sup>2</sup>**

1 Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, e-posta: guler.akkilic@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 3004 9863.

2 Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: kocyigit@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 7242 6209.

Geliş Tarihi: 02.01.2019 Kabul Tarihi: 16.04.2019

**Öz:** Araştırmada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelle yapılan araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilindeki bir okulda, 11. sınıfta öğrenim gören 40 lise öğrencisinden oluşmaktadır. İki grupta uygulama yapılmadan önce gruplar AGNO ve ön test puanları bakımından denkleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 8 haftadır. Araştırmada "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" sözel formları; "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma gruplarının grup içi karşılaştırmalarda Willcoxon İşaretili Sıralar Testi ve gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile yürütülen uygulamalar lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlilik inancı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, altı şapkalı düşünme, düşünme.

# THE EFFECTS OF THE TEACHING ACTIVITIES IN PHILOSOPHY CLASS BASED ON THE SIX THINKING HATS TECHNIQUE ON STUDENTS' CREATIVITY, CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SELF-EFFICACY

## Abstract:

In this research, it was aimed to investigate the effects of the teaching activities in Philosophy Class based on the Six Thinking Hats technique on students' creativity, critical thinking and academic self-efficacy. This is a quasi-experimental study with pre-test and post-test experimental and control group design, and the each study group consisted of 40 11th grade students in a public school in Erzincan. Both groups were equilibrated with respect to GPA and pre-test scores. The experimental period of the study took 8 weeks. The "Torrance Creative Thinking Test (TCTT)" verbal A and B forms, "Critical Thinking Tendency Scale" and "Academic Self-efficacy Scale" were utilized. The Willcoxon Marked Rank Test was used for the intra-group comparisons, and the Mann-Whitney U test was used for the intergroup comparisons. According to the results of the research, activities conducted through the Six Thinking Hats Technique are positively impacting high school students' creative thinking, critical thinking and academic self-efficacy.

**Keywords:** Self-efficacy belief, critical thinking, creative thinking, six thinking hats, thinking.

## Giriş

İnsanın toplum ve doğaya uyum sağlamasını, kendisine sunulan olanakları ihtiyaç duyduklarını karşılamada kullanmasını sağlayan temel niteliği düşünme becerisidir. Genel anlamda düşünme, bireylerin hayatlarına yönelik amaçları belirlemesi, karşılarına çıkan problemleri ve birtakım güçlükleri önceden kestirerek, bunlara çözüm yolları geliştirmesi, yeni kavramlar üretme ve güven içinde yaşaması için kullanılmaktadır (Kazancı, 1989). Düşünme eylemi, belirli alt ve üst sınırlar içerisinde doğuştan getirilmiş olsa bile, yaşantı yoluyla da geliştirilebilmektedir. Fakat düşünme becerisi, doğuştan gelen diğer bazı beceriler gibi tekrar tekrar kullanılmazsa sınırlı bir çerçevede kalmaktadır. Eğitim bu noktada devreye girerek, söz konusu becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Doğanay, 2007). Öğretim ortamının buna göre düzenlenmesi, düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi son derece

önemli olmaktadır. Düşünme becerilerindeki bu gelişim, bireyin hayatının kolaylaşmasını sağlayan en önemli yetenek olarak görülmektedir (Bono, 2014).

Bireylerin düşünme üretebilmesi, onların zihinsel bağlantılar kurmalarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlantıların kurulması ise öğretim ortamı ve buna bağlı bazı diğer değişkenlerin uygunluğunu gerektirir. Bu noktadan hareketle, her bir düşünme becerisi kendi düşünme sistemini doğurmaktadır ve bu sistemler her bir alana farklı katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin kullanıldığı felsefe dersinde lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bir probleme çözüm üretmek amacıyla ortaya konulan ve duygulardan bağımsız şekilde ifade edilen düşüncelerden oluşur. Kişi tarafından ortaya konulan fikir bireyin kendi duygularından veya görüşlerinden bağımsız olduğu için görüş belirtirken özgür davranır ve kabul görememe korkusu yaşamaz. Ayrıca teknik yaratıcı düşünme becerisini de artırır (Arslan, 2007). Bu teknik, var olan düşünme yönlerinin bir birbirine karışmasını engeller. Çünkü her şapka düşünmenin farklı bir boyutunu ele alırken, düşünme ve duygu arasına gerekli mesafeyi koyar. Karşımıza çıkan problem ne olursa olsun zaman zaman sezgilere, zaman zaman da mantığımıza ihtiyaç duyarız. Fakat sorun çözerken, sık sık bu ikisi arasında gidip geliriz. İkisine de eşit miktarda ihtiyacımız olduğu düşünülürse, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde, aklı ve sezgiyi bir savaş hâlinde görmek yerine, birbirlerine yol veren, birbirlerini dinleyen iki arkadaş gibi görmek mümkün olacaktır (Bono, 2014).

Eğitimin temel işlevi, öğrencilerin öz düşünce becerilerini geliştirerek, onlara her durumda kendini temsil etme becerisi kazandırmaktır. Rudowicz (2003)'e göre, eğitim bireyleri modern yaşama hazırlamalıdır ve modern yaşam kişilerin karmaşık bir şekilde ortaya çıkan bireysel, toplumsal, mesleki problemlerle nitelikli olarak başa çıkma- larını sağlayacak olan “yaratıcı düşünce becerilerini” kullanmalarını gerektirmektedir. Fakat örgün eğitim, eleştirel ve yaratıcı düşünce yerine geleneksel düşünceyi sürdürmeyi hedefleyen bir görünüm içerisindedir (Öztürk, 2007). Bundan dolayı söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak yöntem ve teknikler geliştirilmeli, uyarlanmalı ve kullanılmalıdır. Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi sağlanacaktır. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde öğrenciler konuya çeşitli açılardan bakma fırsatını yakalamaktadırlar. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile duyguları mantıktan; yaratıcılığı, kalıp yargılardan ayırarak lateral düşünme becerisi kazandırılmaktadır (Bono, 2014). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, daha pratik ve iyi düşünmebilme, büyük ölçüde pozitif tutum geliştirme, özellikle karar verme becerisinde ve yeni fikirler üretme konusunda bireye yardımcı olmaktadır. Bu teknik yalnızca öğrenenlerin düşünme sistemlerine katkı sağlamanın yanında davranış kazandırma, disiplinli bir sınıf ortamı sağlama, günlük hayattaki problemleri çözme bakımından önemlidir (Can, 2005).

Yöntemin varsayımları, eğitimin temel amaçları olan bireyin sahip olduğu becerilerin geliştirilmesi, yaratıcı, sorgulayan bir nesil yetiştirmek, kişinin orijinal özelliklerini ortaya çıkarabilmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu alanda araştırma yapılması kaçınılmaz olmuştur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'yle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalardan; akademik başarıya etkisi (Altıkulaç & Akhan, 2010; Arıcı, 2016; Can, 2005; Kaya, 2013; Kırmızı, 2012; Özen, Gül & Gülaçtı, 2012), problem çözmeye etkisi (Aydın, 2012), eleştirel düşünmeye etkisi (Çakmak, 2015), duyuşsal becerilere etkisi (Grove, 2011), yaratıcı düşünme ve derse karşı tutuma etkisi (Karadağ, Sarıtaş & Erginer, 2009) ve konuşma becerilerine etkisi (Orhan, 2010) incelenmiştir.

Bu alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözmeye becerileri ve akademik başarıları konusunda öğrencilere katkı sağlamıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar, yöntemin özellikle "akademik başarıya etkisi" açısından ele alınmıştır ve araştırmaların sayısı oldukça az ve belirli bir çerçevede kalmıştır. Oysaki Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde kişiler kendine güven duyarak, sorgulayarak, kendini ifade ederek, yeni orijinal argümanlar ortaya koyarak fikirlerini açıklama olanağı bulur. Eleştirel, yaratıcı, lateral düşünme ve karar verme becerisini geliştirir. Tam bu noktada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin çalışılmamış yönlerden ele alınarak, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterliğe etkisi olup olmadığının araştırılmasına yönelik bir ihtiyaç doğmuştur. Ayrıca, sınıf ortamında son derece faydalı olabilecek bu tekniğe ilişkin araştırmaların azlığı, akademik literatürü zenginleştirmek, sınıf içi verimi arttıracak uygulamaları tanıtmak, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirmeye bakımdan bir eksikliklerdir. Bu nedenle bu araştırma belirtilen alanlardaki eksiklikleri gidermeye büyük oranda katkı sağlaması yönünden de önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, 11. sınıf felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne göre planlanan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik öz yeterliliklerine etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. On birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanlarına göre;
  - 1.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 1.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 1.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. On birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarına göre;
  - 2.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 2.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 2.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. On birinci sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik puanlarına göre;
  - 3.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür. “Modelde bir deney ve bir kontrol grubu AGNO ve ön test sonuçlarına göre eşleştirilmiştir. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmışlardır.” (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmada bu modelin kullanılmasının nedeni, gruplara karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanması ve ortaya çıkan etkilerin incelenmek istenmesidir. Bu model sayesinde araştırma konusunu sebep-sonuç ilişkisi ile irdelemek, ön test-son test, son test-son test gibi veriler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nicel bir takım sonuçlar elde etmek ve elde edilen verilere istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek mümkün olmaktadır (Çepni, 2014).

Araştırmada iki gruba Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışmaya başlayana kadar elde ettikleri akademik başarı puanları istatistiksel olarak denkleştirilmiştir. Gruplardan hangisinin deney ve kontrol grubu olacağına ilişkin seçim yansız atama şeklinde olmuştur.

Araştırma için 8 hafta boyunca deney grubuyla, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği uygulanmış, kontrol grubunda ise verilen müfredatın dışına çıkmadan ders işlenmiştir. 8 haftanın sonunda hem deney hem de kontrol grubuna aynı testler

son test olarak uygulanmış, iki grubun ön test-son test puanları arasında meydana gelen değişimlerin anlamlı bir sonuç ortaya çıkarıp çıkarmadığı test edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, bağımlı değişken ise yaratıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterlidir. Bu bağlamda araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılmıştır.

### Çalışma Grupları

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 11. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 20'şer öğrenci bulunmaktadır. Ancak yaratıcılığa ilişkin uygulanan ölçme aracını kontrol grubundan 2 öğrenci doldurmak istememiş ve yaratıcılığa yönelik karşılaştırmalar deney grubundan 20, kontrol grubundan 18 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında karşılaştırma yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark çıkmayana kadar eşleştirme süreci devam etmiştir. Deney ve kontrol gruplarının akademik not ortalamaları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda deney grubunun 21.40, kontrol grubunun 19.60 sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistik işlemlerin sonucuna göre ( $U=-.487, p>.05$ ) deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubu sıra ortalaması bakımından benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Sınıflarda uygulamalar yapılmadan önce deney ve kontrol grubuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Grupların ön test puanlarının istatistiksel sonuçlarına göre ( $p>.05$ ) deney ve kontrol grubunun birbirlerine denk olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar şöyledir;

- Gruplara sürecin başında ön test olarak uygulanan Yaratıcı Düşünme Ölçeği sonucuna göre ön test puanları sözel akılcılık ( $DG=20.48$  ve  $KG=18.42; U=-0.572, p>.05$ ), sözel esneklik ( $DG=21.73$  ve  $KG=17.03; U=-1.306, p>.05$ ), sözel orijinallik ( $DG=21.03$  ve  $KG=17.81; U=-0.896, p>.05$ ) ve sözel toplam ( $DG=21.35$  ve  $KG=17.44; U=-1.082, p>.05$ ) puanları bakımından yaratıcı düşünme becerisine yönelik deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda deney grubunun 19.05, kontrol grubunun 21.95 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre eleştirel düşünmeye yönelik deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $U=171.00, p>.05$ ).

- Akademik öz yeterliliğe yönelik puanlarının analiz sonuçlarına göre, deney grubunun 20.18, kontrol grubunun 20.83 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre akademik öz yeterlilik becerisine yönelik deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=193.500, p>.05$ ).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem grup eşleştirmelerine hem de grupların özelliklerinin tanımlanması açısından kullanılacak kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Bu kişisel bilgi formlarında öğrencilerin adı ve soyadı, cinsiyetleri, sınıfları ve akademik ortalamalarına yönelik ifadeler yer almaktadır. Diğer veri toplama araçları ise; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği'dir.

**Torrance Yaratıcı Düşünme Testi:** Test, "Sözel" ve "Şekilsel" formlar olmak üzere iki ayrı kitapçık formundan oluşmaktadır. Bu testte bulunan her bir formun kendi içinde alt faaliyetleri bulunmaktadır. Sözel form kendi içinde 3 alt faaliyetten oluşur. Bunlar; sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik puanlarıdır. Torrance tarafından Amerika'da yapılan geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları sonucunda, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2001).

**Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği:** Yirmi altı maddeden oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EMI), 5'li Likert tipinde olan bir ölçme aracıdır. Ölçekte 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanan maddelerden beş puan, öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek, bir puan ise bu eğiliminin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla Ricketts ve Rudd (2005) tarafından geliştirilen EMI ölçeğinin içeriği temelde Facione (1990)'nin araştırmasından oluşturulmaktadır. Araştırmacılar üç yapısı olan yeni bir ölçme aracı oluşturabilmek için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör analizinden elde edilen verileri kullanmışlardır (Demircioğlu, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demircioğlu tarafından 2012 yılında yapılmıştır.

**Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği:** Akademik öz yeterlilik inançlarını ölçmek için kullanılan Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen üç boyuttan oluşan 33 maddelik Akademik Öz yeterlilik Ölçeği 5'li Likert (Oldukça Fazla: 5 puan, Fazla: 4 puan, Kısmen Fazla: 3 puan, Az: 2 puan, Oldukça Az: 1 puan) şeklindedir (Ekici, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik araştırmaları Ekici tarafından 2012 yılında yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada tüm veriler istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Çalışma gruplarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri çıkarılmıştır. Elde edilen verilerin normallik ölçütleri ve kişi sayısı (kişi sayısı<30) doğrultusunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Kul, 2014). Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilik ile ilgili elde edilen verilerin analizinde; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Witney U Testi ve grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında  $p<.05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularını cevaplandırmak için toplanan verilerin, istatistik paket programı yoluyla çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın soruları doğrultusunda elde edilen grup içi ön test-son test ve gruplar arası ön test-son test karşılaştırmalarında elde edilen bulgulara ait tablolar verilmiş ve açıklanmıştır.

### Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeye etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Gruplarda Sözel Akıcılık Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığı İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Sözel akıcılık toplam (Ön test)	20	22.9	8.47	0	-3.921	.001
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	20	45.25	14.23	10.5		
Kontrol	Sözel akıcılık toplam (Ön test)	18	22.28	9.6	6.6	-2.066	.039
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	18	26.28	8.84	10		

Tablo 1'e göre, deney grubunda sözel akıcılık puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-3.921, p<.01$ ). Deney grubunda sözel akıcılık toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Sözel akıcılık puanları bakımından kontrol grubunda da ön test ve son test arasında son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $Z=-2.066, p<.05$ ). Ancak Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun sözel akıcılık puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.



**Tablo 2.** Gruplarda Sözel Esneklik Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Deney	Sözel esneklik toplam (Ön test)	20	15.5	4.51	0	-3.923	.001
	Sözel esneklik toplam (Son test)	20	29.25	6.28	10,5		
Kontrol	Sözel esneklik toplam (Ön test)	18	13.61	4.23	6	-2.773	.016
	Sözel esneklik toplam (Son test)	18	16.78	6.16	9.64		

Tablo 2'e bakıldığında, deney grubunda sözel esneklik toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-3.923, p<.01$ ). Deney grubunda sözel esneklik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir Sözel esneklik toplam puanları bakımından kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehine bir fark bulunmuştur ( $Z=-2.773, p<.05$ ). Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

**Tablo 3.** Gruplarda Sözel Orijinallik Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Deney	Sözel orijinallik (Ön test)	20	14.35	8.02	5.75	-3.361	.001
	Sözel orijinallik (Son test)	20	28.85	13.83	10.5		
Kontrol	Sözel orijinallik (Ön test)	18	12.39	7.96	8.33	-2.441	.015
	Sözel orijinallik (Son test)	18	15.67	8.57	9.14		

Tablo 3'e göre, deney grubunda sözel orijinallik puanları bakımından ön test son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-3.361, p<.01$ ). Deney grubunda sözel orijinallik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı

derecede yükselmiştir. Sözel orijinallik puanları bakımından kontrol grubunda da son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ( $Z=-2.441$ ,  $p<.05$ ). Ancak deney grubunda sözel orijinallik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

**Tablo 4.** Gruplarda Sözel Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

		Wilcoxon Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Sözel toplam (Ön test)	20	-1.19	1.66	0	-3.92	.001
	Sözel toplam (Son test)	20	3.82	2.71	10.5		
Kontrol	Sözel toplam (Ön test)	18	-1.63	1.77	4.75	-2.896	.014
	Sözel toplam (Son test)	18	-0.27	1.8	10.86		

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda sözel toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-3.92$ ,  $p<.01$ ). Deney grubunda sözel toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Sözel toplam puanları bakımından kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehine bir fark bulunmuştur ( $Z=-2.896$ ,  $p<.05$ ). Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test- son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

**Tablo 5.** Yaratıcı Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Sözel akıcılık toplam (Son test)	Deney	20	45.25	14.23	26.75	-4.244	.001
	Kontrol	18	26.28	8.84	11.44		
	Toplam	38					
Sözel esneklik toplam (Son test)	Deney	20	29.25	6.28	26.55	-4.127	.001
	Kontrol	18	18.78	6.16	11.67		
	Toplam	38					

<b>Sözel orijinallik (Son test)</b>	<b>Deney</b>	20	28.85	13.83	24.83	-3.117	<b>.002</b>
	<b>Kontrol</b>	18	17.67	8.57	13.58		
	<b>Toplam</b>	38					
<b>Sözel toplam (Son test)</b>	<b>Deney</b>	20	3.32	2.71	26.45	-4.064	<b>.001</b>
	<b>Kontrol</b>	18	-0.27	1.8	11.78		
	<b>Toplam</b>	38					

Tablo 5 incelendiğinde, sözel akıcılık toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel akıcılık toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ( $Z=-4.127, p<.01$ ). Sözel esneklik toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel esneklik toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ( $Z=-4.127, p<.01$ ). Sözel orijinallik son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel orijinallik son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ( $Z=-3.117, p<.01$ ). Sözel toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun Sözel toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür ( $Z=-4.064, p<.01$ ).

### Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeye etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

**Tablo 6.** Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

		Wilcoxon Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
<b>Deney</b>	<b>Eleştirel düşünme (Ön test)</b>	20	88.80	18.08	1.00	-3.785	<b>.000</b>
	<b>Eleştirel düşünme (Son test)</b>	20	109.85	7.62	10.5		
<b>Kontrol</b>	<b>Eleştirel düşünme (Ön test)</b>	20	90.35	13.31	9.00	-2.123	<b>.034</b>
	<b>Eleştirel düşünme (Son test)</b>	20	94.66	12.76	9.38		

Tablo 6'da görüldüğü üzere, deney grubu eleştirel düşünme ön test 1.00 sıra ortalamasına, son test 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu ( $Z=-3.785, p<.001$ ) görülmektedir. Kontrol grubu eleştirel düşünme ön test 9.00 sıra ortalamasına, son test 9.38 sıra ortalamasına sahiptir. Kontrol grubunda da ön test ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme düzeyinde istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $Z=-2.123, p<.05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** Eleştirel Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup	Mann Whitney U Testi					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	P
Eleştirel düşünme (Son test)	Deney	20	109.85	7.62	29.10	28.00	.000
	Kontrol	20	94.66	12.76	11.90		
	Toplam	40					

Tablo 7'de görüldüğü üzere, deney grubunun sıra ortalaması 29.10 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 11.90 bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisine yönelik puanlarının Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ( $U=28.00, p<.001$ ) deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

#### Akademik Öz Yeterliliğe İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin akademik öz yeterliliğe etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

**Tablo 8.** Grupların Ön Test ve Son Teste Göre Akademik Öz Yeterlilik Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

		Wilcoxon Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	Akademik öz yeterlilik (Ön test)	20	104.55	16.77	.00	-3.922	.000
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	130.65	9.53	10.5		
Kontrol	Akademik öz yeterlilik (Ön test)	20	103.70	15.08	8.81	-.987	.324
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	103.78	14.99	8.86		

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deney grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları .00 sıra ortalamasına, son test puanları ise 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik öz yeterlilik puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $Z=-3.922, p<.001$ ) görülmektedir. Kontrol grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları 8.81 sıra ortalamasına, son test puanları 8.86 sıra ortalamasına sahiptir. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $Z=-.987, p<.05$ ) bulunmamıştır.

**Tablo 9.** Akademik Öz Yeterlilik Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Akademik öz yeterlilik (Son test)	Deney	20	117	14.99	28.68	36.5	.000
	Kontrol	20	85	9.53	12.33		
	Toplam	40					

Tablo 9’da görüldüğü üzere, deney grubunun akademik öz yeterlilik son test puan sıra ortalaması 28.68 iken, kontrol grubunun son test puan sıra ortalaması 12.33 bulunmuştur. Akademik öz yeterliliğe yönelik puanların Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ( $U=36.5, p<.001$ ) deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi incelenmiştir. Araştırmada hem deney grubundan hem de kontrol grubundan elde edilen yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubunun ön testlere göre son testlerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşüncelerine yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Yani, doğası gereği farklı düşünme ve tartışma ortamı yaratan lise 11. sınıf Felsefe dersinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de yaratıcılık puanlarında artış olmuştur. Araştırmada beklenen sonuç ise Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak yaratıcı düşüncelerindeki gelişimin daha ileri düzeyde olmasıdır. Ulaşılan sonuç bu beklentiyi doğrulamıştır. Her ne kadar kontrol grubunun yaratıcılık puanları ön testte göre anlamlı düzeyde artmış ise de başta (ön teste) benzer olan ve anlamlı düzeyde farklılık göstermeyen deney ve kontrol grubu yaratıcılık puanları son testlerde deney grubunun lehine anlamlı düzeyde artmıştır.

Bu sonuç, hem farklı şekillerde düşünme süreçlerine sokan hem de doğrudan yaratıcı düşünmeye zorlayan bir şapka rengine sahip olan (yeşil şapka) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, yaratıcı düşünmeyi desteklediğini göstermiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeyi desteklediğini ortaya koyan araştırmalar (Azeez, 2016; Bezir & Baran, 2014; Carl, 1996; Ercan & Bilen, 2014; Göçmen, 2017; Gölükaya Işık, 2014; Kenny, 2003; Koray, 2005; Ziadat & Al Ziyadat, 2016) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Bilginin öğrenciler tarafından hazır olarak alınıp, ezberlenip gerektiğinde geri çağrılarak kullanılmasından çok daha farklı süreçleri kapsaması gereken eğitim ve öğretim süreçleri, öğrencilerin farklı düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemelidir. Günümüz modern eğitim anlayışı öğretmen temelli ve bilgiyi pasif olarak olduğu gibi alan öğrenci bakış açısını değiştirmeye çalışmaktadır (Ziadat & Al Ziyadat, 2016). Bireyi pasif bilgi alıcı konumundan çıkararak aktif düşünme süreçlerine sokan, özgün ve yaratıcı düşünmeye zorlayan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, öğrencileri modern eğitim anlayışının gerektirdiği öğrenme süreçlerine sokmaktadır. Örneğin Carl (1996) tarafından argümantasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Edward De Bono (2014)'ya göre, düşünme faaliyeti önündeki en önemli engel "karmaşa" hâlidir. Birey, düşünme esnasında birden fazla şeyi aynı anda gerçekleştir-mek ister. Düşünmeyle birlikte işlenen duygu, bilgi, hayal, beklenti gibi değişkenler ortaya çıkan bilgiyi belirlemektedirler. Eğer öğrencilere farklı düşünme fırsatları ver-mek isteniyorsa Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile bu süreç yönetilebilir ve her bir faali-yet diğerinden ayrılabilir. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde takılan şapkalarn rengine göre fikir üreten öğrenci düşünceye etki eden tüm değişkenleri birbirinden ayırmak zorunda kalır. Bu konuda çalışma yapan Gözlükaya Işık (2014); Altı Şapka-lı Düşünme Tekniği'nin konu üzerinde çok farklı açıları ele alarak, eleştirel fikirler üretmede, yaratıcı düşünmeye teşvik etmede, yeni fikirler üretmede zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik, bilgiyi sorgulayan ve bu sorgulama süreçlerini öğrencilere aktarma-sı gereken bir meslektir. Yaratıcılığın temelinde de soru sormak, felsefe yapmak varsa öğrencilerin yaratıcılığına felsefenin diğer branşlara nazaran daha fazla katkı sağladığı tartışmasız bir gerçektir. Ayrıca İmmanuel Kant'a göre felsefe yapma durumu öğreni-lebilir, felsefenin kendisi değil (Yılmaz, Çıvgın, Öztürk & Aybakan, 2013). Soru sor-masını bilen, doğru soruyu, doğru zamanda sorabilen, sadece sonuca değil sürece de odaklanabilen bireylerin olması için, felsefe yapmanın potansiyelinin değerlendirmesi ile yaratıcılığın ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle "felsefe" yarat-cı bireylerin eğitimi gibi konularda hem fonksiyonel hem de pozitif role sahiptir. Bu sayede, felsefe yapabilen, kendini "yaratıcı" olarak tanımlayabilecek bireyler yetişmiş olacaktır. Felsefe yapabilme yeteneğini kazanamamış kimselerin yaratıcı olması pek mümkün değildir (Bilgili, 2000). Bu felsefi bakışın kazanılması öğretmenlerin sorgu-layan, konuya daha önce düşünülmemiş açılardan yaklaşan, yeni ve orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Neticede bu kadar katkı sağlayan bir alanın sadece bilgi aktarımı dersi gibi işlenmesi doğru değildir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde kullanılan yeşil şapka öğrencilerin yenilikçi ve orijinal fikirler ortaya koymasına olanak tanıyan, öğrencilere yaratıcılık için zaman ve motivasyon sağlayan bir şapkadır. Uygulama sırasında başlangıçta yeni fikirler ortaya koyamayan öğrenciler, sürecin sonunda yaratıcı fikirlere sahip olmuş-lardır. Bu teknik sayesinde öğrenciler olaylara farklı açılardan bakmayı öğrenmişler-dir. Felsefe dersi paradigmalarına olan ilgileri artmış ve sorgulamayı bir bireysel kaza-nım olarak içselleştirip günlük hayata uyguladıklarını bildirmişleridir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundan elde edilen eleştirel düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney gru-bundaki artışın anlamlı ve deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubu-nun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünmelerine yönelik

son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak eleştirel düşünme düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Bulgularda bu doğrultudadır.

Bono (2014), eleştiri kelimesinin hem olumlu hem de olumsuz anlamda dürüst bir değerlendirmeyi kapsadığını, fakat özellikle yanlış giden bir duruma işaret ettiğini söyler. Bu nedenle siyah şapkanın eleştirel düşünmeye yön verdiğini ve olası en kötü durumlar göz önünde bulundurularak, objektif bir şekilde bakış açıları geliştirilmesinin bu yolla mümkün olduğunu ifade eder. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine ilişkin yapılan araştırmalardan, Belfer'in, 2001 yılında yaptığı araştırmada, öğrenme ortamının kalitesini artırmak ve öğrencilerin fikirlerine yön vermesini sağlamak amacıyla Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kullanılmıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini artırmada etkili olduğu ve siyah şapkanın eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yine Bezir ve Baran (2014)'ın Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne uygun etkinlikler kullanılarak uygulama yaptıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini ve fikir ortaya koyma ve ortaya koydukları fikirleri savunma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Carl (1996) tarafından ortaya konan argümantasyon ve Altı Şapkalı Düşünme Teknikleri'nin karşılaştırıldığı araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yansıtıcı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve yaratıcı düşünmeyi sağladığı sonucuna ulaşan Kenny (2003)'in araştırması diğer araştırmalar gibi Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Elde edilen araştırma sonuçları yapılan bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Schellens, Van Keer, Wever ve Valcke (2009) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip geliştirmede ele aldıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme süreçlerini geliştirmede anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Yine Ziadat ve Al Ziyadat (2016) Ürdünlü öğrencilerin, Arapça dilinde yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları geliştirmede altı şapkalı düşünme modeline dayalı bir eğitim programının etkili olup olmadığını araştırdıkları araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, sorunların yaratıcı çözümleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Felsefe ve psikolojinin araştırma alanlarından biri eleştirel düşünmedir. Felsefi tavır düşünmenin normlarıyla hareket eder. Objektif bir dünya görüşü açısından ihtiyaç duyulan zihinsel ilineklemlerle ilgilenir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin tanımı, işle-



yişi, düşünme eyleminin geliştirilmesi için yapılması gerekenler ve eleştirel düşünme becerisini merkeze alan problem çözme eylemleri ile ilgilenir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme eğitimine işlevsellik kazandırmak için, felsefi tutuma ait bilgi ve farkındalık sahibi, felsefi düşünmeye ilişkin ilenekleri bilen öğretmenlerin eğitim öğretimi yürütmesi önemlidir. Felsefe bir “düşünme eylemi” olmasına rağmen, öğrenenleri üst düzey düşünme becerilerinden ziyade ‘ezber yapmaya’ mecbur bırakan felsefe dersinden, dogmatik fikirleri benimsemeye alışmış öğrencilerden felsefi dünya görüşü, sorgulama, argümantasyon, kaynak güvenilirliğini test etme gibi becerilerin beklenmesi mümkün değildir (Kefeli & Kara, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin bu dersin anlaşılması felsefi bir bakış açısının kazanılması, şüpheli tavrın benimsetilmesi, kaynak güvenilirliğinin sorgulanması, objektif ve fanatizmden uzak fikirlerin üretilmesine olanak sağlanmasına yol göstermeleri önemli görülmektedir. Felsefe dersinin sadece filozof görüşlerin ve fikir akımlarının öğretilerini aktarılması şeklinde işlenmesi öğrenciden beklenen eleştirel düşünme tavrını engellemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme öğretme etkinliklerini öğrenciler için sorgulama ortamı yaratacak şekilde düzenlemesi ve bunu sağlayacak yöntem teknikler tercih etmesi gerekmektedir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gerekli sorgulamaların yapılmasını sağlayacaktır. Çünkü şapka uygulaması aynı zamanda bir tartışma ortamıdır. Bu araştırma kapsamında yürütülen uygulamada, öğrencilerin sürecin başında ezber yaptıkları, katıldıkları fikirleri sorgulamaktan korktukları, fakat ilerleyen etkinliklerde sorgulama becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle siyah şapkayı takan öğrencilerin kendilerine sunulan fikirlerle eleştirel fikir üretmek zorunda olduğundan sürecin başında gönülsüzce ortaya konan fikirler, bir süre sonra öğrenciye güven duygusu aşılanmış ve öğrencilerin büyük bir kısmı felsefi tutumu yakalamışlardır.

Araştırmada hem deney grubundan hem de kontrol grubundan elde edilen akademik öz yeterlilik ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney grubunun ön teste göre son test lehine anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubunun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde herhangi bir artış görülmemiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarına yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak akademik öz yeterlilik düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Elde edilen bulgular bu beklentiyi doğrulamıştır.

Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniği niyeti başarıya çevirmek için çok etkili bir yoldur. Eğer bir kimse niyeti doğrultusunda davranırsa başarılı olacaktır. Öğrenci sınıf içinde ya da dışında, ailesinin, öğretmenlerinin beklentileri doğrultusundaki hedefleri gerçekleştirmeye niyetlenirse bunu başarması kaçınılmaz olur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde öğrenci kendisine verilen şapkanın rengine göre

bir rol, niyet, amaç içinde bulunur ve bunu başarır. Bu nedenle bu uygulama sonucunda öğrenci başarı duygusunu tadar. Bu duygu onun derse karşı tutumunu ve kendine duyduğu güveni etkiler ve geliştirir. Altıkulaç ve Akhan'ın 2010 yılında ortaya koydukları araştırma bu araştırmanın akademik öz yeterlik ile ilgili elde edilen sonucu destekler niteliktedir. İlköğretim 8. sınıf İnkılap Tarihi Dersi kapsamındaki yapılan araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin ve Drama Yöntemi'nin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına olan etkisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu teknik sayesinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Grove'un 2011 yılında ortaya koyduğu araştırmaya göre, belirli bir sezgisel yaklaşımı olan öğrencilerin, bir projedeki kritik anlarda kendilerine sunulan konuya ön yargılarından uzaklaşarak, yaratıcılıklarını ortaya koyup koyamadıklarını ve kendine güven duyup duymadıklarını ele almıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin konuşmalara daha çok katılmalarını, güvenlerini ve fikirlerini açıkça ifade etmelerini artırdığı sonucunu ortaya koyduğu görülmüştür. Hemşirelik eğitiminde yapılan başka bir araştırma Karadağ, Sarıtaş ve Erginer (2009) tarafından ortaya konmuştur. Bu araştırma sonucunda, derse karşı tutum gibi duyuşsal becerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Felsefe dersi, öğrencilerin sorgulama ve yeni fikirler üretmesi açısından etkili bir derstir. Sorgulama becerisi gelişen öğrencinin metabilşsel süreçleri de gelişmiştir. Soru sorma becerisi gelişmiş öğrenciler, kendini tanıma konusunda diğer öğrencilerden bir adım önde bulunmaktadır. Kendini tanıyan ve sorgulayan öğrenci kendi bilişsel süreçlerinin farkında olduğu için hangi açıdan yeterli hangi açıdan yetersiz olduğunu daha iyi bilecektir. Hangi teknikle öğrenip, neden öğrenemediğini, hangi yöntemlerle öğrenebileceğini daha iyi bilecektir. Dolayısıyla yapabileceklerinin sınırları hakkında da fikir sahibi olan öğrencinin öz yeterlilik algısı daha yüksek olacaktır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde derse katılım gösteren öğrenci, bu öğrenme yöntemini uygun ve eğlenceli bulmaktadır. Bu teknikle öğrenebildiğinin farkında olan öğrenci, derse katılım gösterirken istekli olacak, yeni ve orijinal bakış açıları geliştirecek, kendi yapıp etmelerine yeni hedefler koyacaktır. Pozitif duygular öz yeterlilik algısını artırırken, negatif duygular azaltmaktadır (Karademir, 2013). Sınıfta uygulanan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile pozitif duygular geliştirecek, uygulama sayesinde başarı duygusu tadan öğrencinin akademik öz yeterlilik duygusu pozitif yönde değişim gösterecektir.

## Kaynaklar

- Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Arıcı, F. (2016). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446359)
- Arslan, M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testi'nin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aydın, Ş. (2012). *On birinci sınıf öğrencilerinde yanıl (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımını eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319659)
- Azeez, R. O. (2016). Six thinking hats and social workers' innovative competence: an experimental study. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 149-153.
- Belfer, K. (2001). De Bono's six thinking hats technique: a metaphorical model of communication in computer mediated classrooms. *In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*, 113-116.
- Bezir, Ç., & Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 392-405.
- Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-Sosyal sorumluluk yaklaşımı M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Bono, E. (2014). *Altı şapkalı düşünme tekniği* (E. Tuzcular çev.) İstanbul: Remzi kitapevi. (Çalışmanın orijinali 1985'te yayımlanmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. A. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 160495)
- Carl III, W. J. (1996). Six thinking hats: Argumentativeness and response to thinking model. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association*, 7(31), 27-31.
- Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakmak, N. (2015). Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 415481)
- Çepni, S. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Eğitimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel...

- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama araştırması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 319988)
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, A. Doğanay (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (ss. 279-331). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 174-185.
- Ercan, O., & Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology classes. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 9-23.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Delphi Report Executive Summary*, 315-423.
- Göçmen, Ö. (2017). *Altı şapkalı düşünme tekniklerinin ve hızın beyin fırtınasında yaratıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 461309)
- Gözlükaya Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 375684)
- Grove, W. A. (2011). All in the same direction, All at the same time: An approach to enhancing creativity. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 7-13.
- Karadağ, M., Sarıtaş, S., & Erginer, E. (2009). Using the six thinking hats model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 59-69.
- Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 344730)
- Kaya, M. F. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1134-1139.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A. Ş.
- Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kenny, L. J. (2003). Using Edward de Bono's six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care. *International Journal of Palliative Nursing*, 9(3), 105-112
- Kırmızı, B. (2012). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 265-290.

- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi*, 43(43), 379-400.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Bulletin of Pleura/Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 263938)
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans. LA.
- Özen, Y., Gül, A. & Gülaçtı, F. (2012). İlköğretim beşinci sınıflar sosyal bilgiler dersi "cumhuriyete nasıl kavuştuk" ünitesindeki "Atatürk İlkeleri ve İnkılapları" adlı konunun altı köşeli şapka drama tekniği ile uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-170.
- Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 178971)
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33-44.
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: A two-way interaction. *Scandinavian journal of educational research*, 47(3), 273-290.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 77-94.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Yılmaz, M., Çıvıgın, A. G., Öztürk, Ü., & Aybakan, D. (2013). Felsefe dergileri dibliyografyası (II): Felsefe tartışmaları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 20, 273-297
- Ziadat, A. H., & Al Ziyadat, M. T. (2016). The effectiveness of training program based on the six hats model in developing creative thinking skills and academic achievements in the arabic language course for gifted and talented jordanian students. *International Education Studies*, 9(6), 150-157.

