

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DİLİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ELEŞTİREL VE
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
ETKİLEYEN TEMEL FAKTÖRLER**

**BERNA TUNCER
14706005**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. VEFA TAŞDELEN**

**İSTANBUL
2017**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DİLİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ELEŞTİREL VE
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
ETKİLEYEN TEMEL FAKTÖRLER

BERNA TUNCER
14706005

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 29/12/2017

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

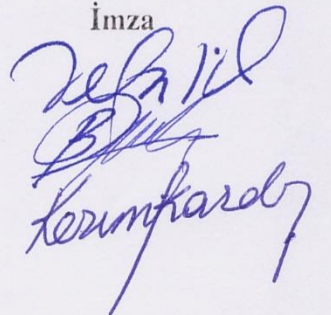
Unvan,Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. VEFA TAŞDELEN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY

Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK

İmza



İSTANBUL
ARALIK,2017

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ ETKİLEYEN TEMEL FAKTÖRLER

Berna Tuncer

Aralık, 2017

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri belirlemektir.

Araştırma nitel bir çalışma olup örnek olay deseninde gerçekleştirilmiştir. 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile çalışarak veriler toplanmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, gözlem formu ve anketlerden faydalanılmıştır. Görüşmelerden ve anketlerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenirken, gözlem formlarından elde edilen veriler gözlem değerlendirme rubriği ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yapılandırılmamış ve öğrenci merkezli etkinliklerin, soru sormanın, özgür düşünme ortamları oluşturma ve düşünme becerilerini desteklediği görüşündedir. Öğretmenler, mevcut okul öncesi eğitim programını, düşünme becerileri eğitimi yönünden oldukça yetersiz bulmaktadır.

Sınıf gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerin soru sorma davranışlarını desteklemekte oldukça yetersizdir. Öğrencilerin nitelikli sorular sorma ve cevaplar verme davranışları düşüktür. Öğretmen tutumları ve öğrenci davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Bireysel gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok çeşitli çözüm yolları ve nitelikli fikirler üretmekte, farklı ve alışılmışın dışında ürünler koymakta, kavram ve düşünceler üzerine düşünebilmekte zorlanmaktadır.

Velilerle yapılan anketlerden elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi yüksek olan veliler çocukları ile daha çok okul dışı etkinliklerde bulunmakta ve soru sormanın önemi üzerinde daha çok durmaktadır. Velilerin yaş ve gelir düzeyi, çocuklarıyla yaptıkları okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ailelerin soru sorma davranışları ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik davranış düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ve veliler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünmekle birlikte yeterli bilgiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Düşünme Becerileri Eğitimi

ABSTRACT

BASIC FACTORS THAT INFLUENCE CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS IN PRE-SCHOOL PERIOD

**Berna Tuncer
December, 2017**

The aim of this study is to identify the prime factors that influence critical and creative thinking skills in the pre-school period.

This research is a qualitative study and has been studied on the basis of study case. The data has been collected via 6 teachers, 30 students and 30 parents. Within this period, the interview questionnaire and observation sheets had been prepared by the researcher herself. The data gained from interviews and questionnaire were analyzed by content analysis; whereas those and data obtained from observation forms were analyzed by observational evaluation method.

According to the data of this study, teachers think that unstructured and student-centered activities, questioning and creating free thinking environments support thinking skills. Moreover, teachers find that the existing preschool education program is inadequate to support thinking skills.

According to the data gained from the classroom observation forms, the teachers are excessively inadequate to support students' questioning behaviors. Students are inadequate to ask and answer qualified questions. There is a positive line between teacher attitudes and student behaviors.

According to the data gained from the individual observation forms, students mostly have difficulties to produce different solutions and qualified ideas, to put out different unusual products and to think about concepts thoughtfully.

According to the information gained from the surveys, parents who have a high educational level of education are more active in their non-school facilities with their children and they pay more attention to the curiosity of each other. When we take into consideration the facilities parents do and the thinking skills of the students; there is no significant relationship between the economical income level and the age of the parents. There is a positive line between parents' pushing questioning and curiosity skills and also students' critical and creative thinking skill levels.

According to the resolutions; however both teachers and parents emphasize on the importance of critical and creative thinking skills, it is obvious that none of them have enough information about it.

Key Words: Pre-school Education, Critical Thinking, Creative Thinking, Thinking Skills Education

ÖN SÖZ

Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kritik bir öneme sahip olmasına rağmen bu alandaki eğitim konusunda yetersiz kalınması nedeniyle okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri ortaya koymak bu araştırmanın kapsamında yer almıştır.

Çalışmalarım süresince hiç bir sorumu karşılıksız bırakmayarak her zaman destek olan, tez danışmanım Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN'e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi yüksek lisans sürecimde de yanımda olan aileme, tez yazım sürecinde dünyaya gelen kıymetlilerim Yusuf Kağan TUNCER'e ve Ömer Kayra TUNCER'e ilham kaynaklarım oldukları için çok teşekkür ederim.

İstanbul, Aralık, 2017

Berna TUNCER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Soruları	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1. Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	5
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Önemi.....	6
2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Özellikleri	7
2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Bilişsel Gelişim Özellikleri	7
2.2.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	8
2.2.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	9
2.3. Düşünme Becerileri.....	10
2.3.1. Düşünme Becerileri Eğitimi ve Önemi.....	12
2.4. Eleştirel Düşünme Becerileri	14
2.4.1. Eleştirel Düşünmenin Hayatımızdaki Yeri ve Önemi	15
2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	16
2.4.3. Çocuklarla Felsefe, Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitimi ve Öğretmenin Rolü.....	19
2.4.4. Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	22
2.4.4.1. Sokratik Sorgulama ve Soru Sorma.....	22

2.4.4.2. Tartışma	23
2.5. Yaratıcılık Kavramı ve Yaratıcı Düşünme Becerileri	23
2.5.1. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Hayatımızdaki Yeri ve Önemi	26
2.5.2. Yaratıcı Düşünmenin Özellikleri.....	27
2.5.3. Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi ve Öğretmenin Rolü.....	30
2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi.....	33
2.5.5. Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Disiplinler.....	36
2.5.5.1. Edebiyat	37
2.5.5.2. Oyun.....	37
2.5.5.3. Soru Sorma	37
2.5.5.4. Problem Bulma, Problem Çözme	37
2.5.5.5. Proje	38
2.5.5.6. Yansıtıcı Düşünme.....	38
2.5.5.7. Resim	38
2.5.5.8. Yanal Düşünme.....	38
2.5.5.9. Altı Şapkalı Düşünme	39
2.6. Alanda Yapılan İlgili Çalışmalar.....	39
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	39
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	48
3.YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Deseni.....	53
3.2. Katılımcılar.....	54
3.2.1. Öğretmenler.....	54
3.2.2. Öğrenciler.....	55
3.2.3. Veliler.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Görüşme.....	58
3.3.2. Gözlem.....	59
3.3.2.1. Bireysel Öğrenci Gözlemi.....	60
3.3.2.2. Sınıf Gözlemi	61
3.3.2.3. Gözlem Değerlendirme Rubriği.....	62
3.3.3. Anket.....	63
3.4. Verilerin Çözümlemesi	63

3.4.1. Gözlemlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	63
3.4.1.1. Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi.....	63
3.4.1.2. Bireysel Gözlemlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	64
3.4.2. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	65
3.4.3. Anketlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	66
3.5. İç Geçerlik	66
4. BULGULAR	68
4.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Sınıf İçi Uygulamalar.....	68
4.1.1.1.Etkinlik Türleri	68
4.1.1.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	68
4.1.1.3 Kullanılan Materyaller	69
4.1.2. Ailenin, Öğretmenin ve Çevrenin Rolü.....	70
4.1.2.1. Öğretmenin Rolü.....	70
4.1.2.2. Ailenin Rolü.....	70
4.1.3. Eğitim Programı.....	71
4.1.3.1. Müfredat.....	71
4.1.3.2. Program Geliştirme Uzmanlarına Öneriler.....	72
4.1.3.3.Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Eleştiriler	72
4.1.4. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemi	73
4.1.4.1. Günlük Hayatta	73
4.1.4.2. Okul Öncesi Dönemde	73
4.1.5. Öğrenci Tutum ve Davranışları.....	74
4.1.5.1. Fikir Üretme.....	74
4.1.5.2. Soru Sorma	74
4.2. Sınıf Gözlemine İlişkin Bulgular	75
4.3. Öğrenci Gözlemlerine İlişkin Bulgular	76
4.4. Velilerle Yapılan Anketlere İlişkin Bulgular	80
4.4.1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemine İlişkin Veli Görüşleri.....	80
4.4.2. Okul Dışı Aktiviteler.....	80
4.4.3. Anne-Baba Tutumları.....	81
4.4.4. Öğrenci Tutum ve Davranışları.....	81
5. SONUÇ,TARTIŞMA ve ÖNERİLER	83

5.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Sınıf Gözlemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.3. Öğrenci Gözlemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	88
5.4. Velilerle Yapılan Anketlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	91
5.5. Öneriler.....	93
5.5.1. Velilere Öneriler.....	93
5.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler.....	94
5.5.3. Program Geliştirme Uzmanlarına Öneriler.....	97
5.5.4. Araştırmacılara Öneriler.....	98
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	108
Ek 1. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma İzin Belgesi	108
Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	109
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu	110
Ek 4. Öğretmen Görüşme Metni Örneği	112
Ek 5. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bireysel Davranış Gözlem Formu.....	115
Ek 6. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bireysel Davranış Gözlem Formu Örneği	116
Ek 7. Bireysel Öğrenci Gözlemi Değerlendirme Rubriği	117
Ek 8. Bireysel Öğrenci Gözlemi Sürecinde Kullanılan Görsel Materyaller ve Öğrenciye Yönlendirilen Sorular	119
Ek 9. Sınıf Gözlem Formu	122
Ek 10. Sınıf Gözlem Formu Örneği	123
Ek 11. Sınıf Gözlemi Değerlendirme Rubriği.....	124
Ek 12. Anket.....	125
Ek 13. Anket Örneği.....	127
Ek 14. Görüşme Metinlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar	130
Ek 15. Anketlerden Elde Edilen Tema ve Kodlar	131
ÖZ GEÇMİŞ.....	132

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Katılımcı Olarak Belirlenen Okullar, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Sayıları	54
Tablo 2: Öğretmenlere Ait Bilgiler	55
Tablo 3: Velilere Ait Bilgiler	56
Tablo 6: Sınıf Gözlem Formunda Yer Alan Davranış Düzeyleri ve Sayısal Değerleri.....	64
Tablo 7: Bireysel Gözlem Formunda Yer Alan Davranış Düzeyleri ve Sayısal Değerleri.....	64
Tablo 8: Öğretmen ve Öğrencilerin Davranış Düzeyleri	75
Tablo 9: Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Davranış Düzeyleri.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme İlişkisi 10

1.GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönemde bireyin yaşantıları onun tüm kişiliğini, düşünce yapısını, hayata bakışını ve yaşam tarzını şekillendirmektedir. Bu nedenle bu kritik dönemde bireye doğru yaşantılar sağlamak çok önemlidir. Bu süreçte alınacak iyi bir eğitim, kişinin düşünme kapasitesini arttırmakta ve düşünme kabiliyetini geliştirmektedir.

Erken tanı ve müdahale, özellikle risk altındaki çocuklar ve aileleri için çok önemlidir. İlkokul yılları bazı gelişimsel eksiklikleri kapatmak için çok geç olabilir (McAfee ve Leong, 2002, 16). Bu dönem çocuğunun özelliklerini iyi bilmek ve bu dönemi iyi değerlendirmek gereklidir (Aral, Kandır, Yaşar, 2003, 15). Bu nedenle çocukların yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerinin ve hayal güçleri geliştirilmesi okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biridir (MEB, 2013, 11).

Okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarından biri okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenin tutumu, akademik bilgisi, kullandığı yöntem ve teknikler, benimsediği eğitim felsefesi verdiği eğitime etki etmektedir. Bu nedenle bu değişkenlerin okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar göstermektedir ki çocuğun doğumundan okul öncesi eğitim aldığı döneme kadar geçirdiği süreçte içinde bulunduğu çevresel koşulların da düşünme becerileri üzerinde etkisi mevcuttur.

Öğrenciler kendi hayatlarıyla ilişkilendiremedikleri, anlamlandıramadıkları bilgileri öğrenmekten keyif almazlar ve zamanla okula olan ilgilerini kaybederler (Lipman, 1980, 12). Bu nedenle çocuğun yetişkin yaptırımının en az olduğu ortamlarda kendi gelişimini sağlaması gerekmektedir ve bu durum okul öncesi dönemde çocuk merkezli eğitimin ön planda olmasını zorunlu kılmaktadır (Jachman, 2001, 5). Öğrencilerin kendileri için öğrenebilmeleri ve birşeylerden anlam çıkarabilmeleri için kendilerine rehberlik edilmesi ve uygun ortamların sağlanması gereklidir. Bir çok öğretmen anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini düşünür ancak okuldaki sınıf

ortamına girildiğinde, öğretilenlerin çoğunlukla yetişkin dünyasına ait anlamlandırılmayan bilgiler olarak kaldığı görülmektedir (Lipman, 1980, 12).

Düşünme becerilerinin öneminin bilinmesine karşın uygulamada çok başarılı olunamamıştır. Düşünme becerilerini geliştirmek zordur (Güven, 2004, 22). Mutlu (2010) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları geleneksel düşüncelerin ve düşünme becerilerine yönelik eksik bilgilerinin öğrencilerin düşünme becerilerini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Benzer şekilde Kalkan Ay (2014) da araştırması sonucunda öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi yaratıcılık ve problem çözme ile sınırlı olarak algıladıklarını, geleneksel düşüncelerin düşünme becerileri eğitimi olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerini saptamıştır.

Aynı şekilde çocuklardaki soru sorma isteği ve merak duygusu bastırılırsa; öğrenme güçlüğü, yanlış benlik algısı, davranış problemleri, nörotik çatışmalar, psikozlar oluşabilir (Sungur, 1997, 47). Çocuklarda düşünme becerilerinin gelişebilmesi için özgür bir ortamda mevcut malzemeleri ve sahip oldukları olanakları çekinmeden, istedikleri gibi kullanabilmeleri gerekir. Aksi durumda çocuklar kendilerine olan güvenlerini yitirir, korku ve endişe içine girer, ilgi ve meraklarını kaybeder, zamanla sentez yeteneklerini de kaybedip kendi yollarını çizmekten vazgeçerek taklitçi bir kimliğe bürünürler (Sevinç, 2004, 108).

1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkin olarak kullanabilen nesiller yetiştirebilmenin, okul öncesi eğitiminin en önemli işlevlerinden biri olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuğa uygun çevresel koşulların sağlanması, kaliteli eğitim programlarının geliştirilmesi, düşünme becerileri eğitimi konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin gerekli yeterliğe ve olumlu tutumlara sahip olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada ailelere, okul öncesi öğretmenlerine ve program geliştirme uzmanlarına fikir vermek amacıyla, okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen unsurları ortaya koymak hedeflenmiştir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar mevcut olmakla birlikte, eleştirel

ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen unsurlar üzerine yapılmış detaylı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın öğretmenlere, ailelere, çocuk gelişimi uzmanlarına ve program geliştirme uzmanlarına, araştırmacılara okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler konusunda fikir vereceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın; öğretmen ve anne-baba eğitim programlarının ve okul öncesi dönemde düşünme becerileri eğitim programının geliştirilmesi çalışmalarında, özellikle ihtiyaç analizi sürecinde ilgililere fikir verici olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Soruları

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda düşünme becerileri nasıldır?
3. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda nasıldır?
4. Velilerin, okul öncesi öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri belirlemek amacıyla okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ve velilerle yapılan anketlerde yer alan soruların, katılımcılar tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Toplanan veriler, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi (15 gün) ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri hakkında elde edilen bilgiler; gözlem raporları ve velilerden gelen cevaplar ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimine yönelik tutumları hakkındaki veriler, yapılan görüşme kaydı ile sınırlıdır.
4. Velilerin çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşleri, uygulanan anket ile sınırlıdır.
5. Elde edilen veriler, kullanılan nitel veri analizi yöntemleri ile sınırlıdır.

6. İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki 3 okul ile sınırlıdır.
7. Katılımcılar 6 öğretmen, 30 öğrenci ve 30 veli ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitim kişilerin doğumu ile ilkokula başlayana kadar geçirdikleri dönemi kapsar. Bu dönemde bireyin gelişiminin her yönüyle desteklenmesi çok önemlidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2007, 11).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçen dönemde gelişimini etkileyen formal ve formal olmayan tüm düzenlemeleri içerir. Öğrencilerin bu dönemde edindiği temel beceriler hayatboyu kullanacakları çok daha karmaşık olan beceriler için altyapı oluşturur (Browne ve Gordon, 2000, 9). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminin evde, okulda, kreşte ve toplum içinde desteklenmesi çok önemlidir (Jachman, 2001,4). Benzer şekilde; Argun (2012,2)'a göre okul öncesi dönemde birey hızlı bir şekilde gelişmektedir ve karakter oluşumunun temelleri bu dönemde atılmaktadır. Çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun hazırlanmış bir eğitim programı ile çocuk grup içine katılır, gerekli alışkanlıkları kazanır, sağlıklı insan ilişkileri kurar, kendisi ve başkalarına ilişkin olumlu tutumlar kazanır, benlik kavramı gelişir, özdenetim ve özgüven duygusu geliştirir (Kandır ve Yaşar, 2003, 15).

Okul öncesi dönemde alınan eğitim bireyin yaşamını önemli ölçüde etkiler. Okul öncesi eğitim sayesinde çocuğa zengin uyaran içeren bir çevre sağlanırsa, bu çevre düşünme becerilerine katkıda bulunur. Sınıf ortamı, öğrencinin sorularına ve fikirlerine ilişkin bir çok kaynak bulmasını, yeni fikirler ve sorular üretmesini sağlamalıdır (Kandır ve Yaşar, 2003,15).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına parlayan gözler, merak ve öğrenme isteği ile gelirler (Lipman, 1980, 12). Kendi anlayışlarını aktif bir biçimde yapılandırarak öğrenirler. Öğrencileri heyecanlandıran, entellektüel açıdan zorlu ve zihinsel olarak aktif kalmalarını sağlayacak uyaranlarla dolu çevresel ortam ilgilerini çekecek ve onları öğrenmeye teşvik edecektir. Yeni deneyimler sağlayan, aktif öğrenme olanakları sunan, problem çözme sürecine çocuğu dahil eden, kendini ifade etmesine olanak sağlayan ve en önemlisi oyun yoluyla öğrenmeyi sağlayan ortamlar

oluşturulmalıdır (Whitebread , 2012,10). Öğrencinin neyi ne zaman yapacağına dair her zaman seçenekleri olmalı ve başkaları ile güven içinde iletişim kurabilmelidir. Öğrenci fikirlerinin başkaları için önemli olduğunu hissetmelidir (Chaille,2008, 59).

Okul öncesi dönemde öğrencilere kapsamlı bir eğitim verebilmek için öğrencilerin özel ihtiyaçlarını belirlemek, uygun eğitim programını uygulamak ve öğrencilerin özel ihtiyaçları doğrultusunda program üzerinde düzenlemeler yapmak gerekmektedir (McAfee ve Leong, 2002, 17).

Çocukları gözlemleyerek; onların kim oldukları, gelişimsel farkındalıkları, güçlü yönleri, ilgileri ve ihtiyaçları hakkında veri toplamak çocuk merkezli bir eğitim programı için gereklidir. Çevre ve program çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır (Jachman, 2001, 8). Okul öncesi öğretmenleri, programda belirtilen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek gözlem yapmalıdır (Gestwicki, 2007, 65).

Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun ev ve okuldan oluşan iki dünyası arasında köprü kurar (Browne ve Gordon, 2000, 9). Çocuğun kültürel bağlamı, onun gelişimini ve öğrenmesini önemli ölçüde etkiler. Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun yetiştiği kültürden getirdiği olumlu tutum ve davranışları desteklerken, olumsuz olanları da telafi etmelidir (Jachman, 2001, 8).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Önemi

Okul öncesi eğitimcileri uzun yıllardır oyunun önemini belirtmektedirler. Ancak son yıllarda oyunun sadece belirli becerileri kazandırmayı hedeflemediği ortaya çıkmıştır. Çocuk oyun sırasında oyun partnerleri ile işbirliği ve paylaşım içinde, önceki öğrenmeleri üzerine yenilerini inşa eder (Morrison, 2004, 284).

Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklediği gibi düşünme becerilerine de önemli katkılar sağlar. Oyun çocuğun hayal gücünü geliştirir, üretim yapmasını sağlar, problemlere çözüm getirme becerisini geliştirir, neden-sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olur, bilinçüstü düşünmesini, tercihler yapmasını ve araştırma yapmasını sağlar (Sevinç, 2004, 31). Aynı zamanda çocuklar oyun oynarken; gruplama, eşleştirme, sıralama, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi bilişsel işlemleri de öğrenirler. Çocuk oyunları gözlemlendiğinde, bu süreçte çocukların normalden daha fazla yaratıcı düşündükleri ve esnek fikirli oldukları görülmüştür. Oyun, düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir (Çelebi Öncü ve Özbay, 2008, 13).

Oyun çocukların bir çok farklı fikir üretmesini ve herhangi bir özel durumda hangi fikri kullanması gerektiğini öğretir (Isbell ve Raines, 2002, 22).

Oyun çocukların, büyük ve küçük kas becerilerini kullanabilmesini, duygularını ifade edebilmesini, dikkatini ve konsantrasyonunu geliştirmesini, zihinsel aktivitelerini ve problem çözme becerisini arttırabilmesini sağlar. Hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarını, deney ve keşif yapmalarını, bazı davranışların pratiğini yapmalarını ve olumlu özkavram geliştirmelerini destekler (Jachman, 2001, 11-12).

Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde bu kadar etkili olan oyun, öğretmenin bilinçli tercih ve düzenlemesiyle şekillenmelidir (Morrison, 2004, 290 ; Jachman, 2001,12).

2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Özellikleri

Jachman (2001, 6-7), okul öncesi dönem çocuğunun genel özelliklerini genel hatlarıyla yaşlara göre sınıflandırarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

- 3 yaş yeni yeterliklerin çocuğun becerilerine eklendiği bir dönemdir. Çocuk bu dönemde keşfetmeye yönelik olarak fazlasıyla motivasyon sahibidir. Kişiler arası iletişimi gelişmeye başlar ve başka çocuklarla da oynar.
- 4 yaş, enerjik ve coşkulu bir dönemdir. Küçük ve büyük kas becerilerini kullanarak tek başlarına bir şeyler başarmak bu dönem çocukları için çok önemlidir. Yeni şeyler öğrenmekten ve yetişkinlerin dikkatini çekmekten hoşlanırlar. Hızlı öğrenirler. Daha karmaşık cümleleri anlayabilir ve bu tarz cümleler kurabilirler.
- 5 yaşındaki çocuk için sosyal hayat daha çok önem kazanmaya başlar. Küçük grup oyunlarından hoşlanır. Yetişkinlerin çocuğun davranışları üzerindeki etkisi büyüktür. Yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilir. Sınırları, kuralları ve sebep-sonuç ilişkisini anlar. Bu dönemde öğretmene düşen en büyük görev onları destekleyecek özgür bir öğrenme ortamı oluşturmak, meraklarını teşvik etmek ve onlarla birlikte öğrenmektir.

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişim, bilişin öğelerinin görevlerini yerine getirebilecek şekilde yetkinleşmesidir. Biliş ise gelen uyarıcıların anlamlandırılıp kavramsallaştırılması ve

bunlarla düşünülmesiir. Biliş, sorunların çözülmesinde yardımcı olan bilişsel güçtür (Başaran,2005, 152).

Bireyler 6 yaşına kadar çevrelerindeki nesnelerin sadece bütününi görür. Ayrıntıları göremez. Nesnenin o sırada görüldüğü yönünü algılar (Başaran,2005, 52). Objeleri ayrıntıları dikkate almadan algılarlar ve zihinsel kıyaslama yapmakta zorlanırlar. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarına hazır olmadıkları soruların cevapları açıklansa bile çocuk öğrenemez. Çünkü gerekli zihinsel işlemlerden yoksundurlar (Yavuzer, 2002, 221).

Bu dönemde çocuk davranışlarında olduğu gibi düşüncelerinde de benmerkezcidir. Paylaşma duygusu tam olarak gelişmediği için de grupta ve sınıflandırma yapmakta zorlanır. Miktar, ağırlık, sayı korunumu henüz gelişmemiştir (Yavuzer, 2002, 222).

Okul öncesi dönemde çocuğun ilgisi ve merakı bilişsel gelişimine katkıda bulunur (Başaran,2005, 153).

2.2.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'nin kuramının temel kavramları şema, örgütleme, denge, uyum, özümleme ve uyumdur. Şemalar, kişilerin dünyayı tanımasını ve görevlerini yerine getirmesini sağlar. Örgütleme; kişinin bilişsel süreçlerini düzenlemesidir. Örgütlenmiş bilişsel süreçler kişinin eylemleri ile düşüncelerini eşgüdümleyer. Denge; kişinin bilişsel gelişimi ile doğru orantılıdır. Dengesizlik durumunda kişi yeniden dengeye ulaşmak için çaba gösterir. Bu süreç kişinin bilişsel gelişimine katkıda bulunur. İnsan sahip olduğu şemaların niceliğini ve niteliğini arttırdıkça bilişsel olarak gelişim gösterir. Uyum, insanın bilişsel sistemine gelen uyarıcıları özümlemesi ve uyum sağlamasıdır. Uyum sağlamaya yönelik çabalar tüm bilişsel tepkileri (algılama, kavramsallaştırma, bellekte tutma, düşünme ve sorun çözme) kapsar. Özümleme ile kişi gelen uyarıcıları sahip olduğu şemalara uydurup sindirir. İnsan eski algılarına yeni algılarını benimsetir. Uyuşum sürecinde ise kişi özümlemenin tersine sahip olduğu algıları yeni uyaranlar ile uyumlu hale getirir. Piaget'ye göre zeka bireyin çevreye uyum süreci, uyum ise kişinin çevresi ile etkileşimde bulunurken denge sağlamasıdır (Başaran, 2005, 148-152).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim; duyuşal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve

üstü) olarak dört dönemdir ve her bilişsel gelişim dönemine ait yeterlikler o döneme kadar yapılamayanları yapma imkanı verir (Ömercikoğlu, 2006, 15).

Piaget'nin işlem öncesi düşünme periyodu kavram öncesi-sembolik dönem ve sezgisel dönem olmak üzere iki döneme ayrılır. Kavram öncesi dönem 2-4 yaş, sezgisel dönem ise somut işler dönemine kadar olan yaş grubunu kapsamaktadır. 2-4 yaş döneminde çocukların oynadığı sembolik oyunlar büyük önem taşımaktadır. Bu oyunlar çocukların gerçek hayata uyum sağlamasında, akıl yürütmelerinde, duygusal dengeler kurmasında önemli rol oynar. Sezgisel dönemde ise çocuk iki veya daha fazla değişkeni aynı anda düşünebilir. Problemleri anlamaya başlar. Sezgisel yanıtlarında koordinasyon vardır (Güven, 2004, 75).

Okul öncesi dönem bir sonraki evre olan somut işlemler dönemi için kritik öneme sahip olan bir hazırlık evresidir (Güven, 2004, 79).

2.2.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner, oyun ve sosyal deneyimlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisine vurgu yapar. Piaget'den farklı olarak çocukların bu dönemde kavramsal ilişkileri algılayabildiğini ancak bunları farklı evrelerde gerçekleştirdiğini ileri sürer. Bu evreler; eylemsel evre, imgesel evre ve simgesel evredir. Eylemsel evre hareketle ilgilidir. Çocuk bu dönemde tüm duyularını kullanarak ve yaşayarak öğrenir. İmgesel evrede çocuk imgelerden yola çıkarak öğrenebilir. Sembolik düşünme evresinde ise zihninde çeşitli işlemler gerçekleştirip bunları sözel olarak ifade edebilir (Güven, 2004, 82). Bilişsel gelişimde dil önemli bir unsurdur. Çocuklar kavramları sözel yollardan öğrenirler (Senemoğlu, 2005, 54).

Çocukta dil gelişimiyle birlikte uyarıcıları kontrol etme ve yönlendirme davranışları gözlemlenir. Gelişim, bu dönemde bilgiyi işleme sürecinin ve depolama sisteminin gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Senemoğlu, 2005, 53).

Bruner'e göre yapılar ve sezgiler üzerinde düşünmek sezgisel düşünmeyi geliştirir. Çocuklar erken yaşlardan itibaren fikirleri, ilişkileri ve kavramları öğrenebilirler. Önemli olan seçilen konunun çocuğun düşünme biçimi ile örtüşmesidir (Güven, 2004, 82).

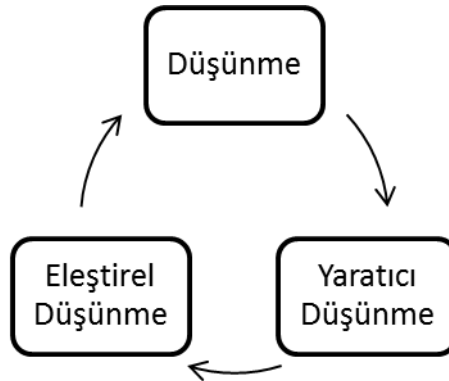
2.3. Düşünme Becerileri

Düşünme, psikolojik süreçler kullanmayı gerektiren zihinsel bir faaliyettir (Güven, 2004, 21-22). İnsanoğlunun içinde bulunduğu dünyaya ilişkin anlamlar çıkarma yöntemidir (Chaffe, 2009, 116). Düşünme; problem çözme, karar verme, anlama sürecinde gerçekleşen bilinçli zihinsel işlemlerdir. Eleştirel ve yaratıcı olmak üzere iki kategorisi vardır (Ruggiero 2004,18).

Düşüncelerimizin ve hareketlerimizin başlıca etkeni eleştirel ve yaratıcı düşünmedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme süreci, etkili düşünmenin iki temel çekirdeği oluşturur. Bu iki düşünme becerisi sayesinde kişi doyurucu bir hayat sürebilir (Chaffe, 2009, 2-3).

Yaratıcı düşünme tek başına kişinin bilgi birikimine sahip olmasını sağlar ancak bu bilgi birikimini geliştirmek için kişiler eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyar.

Düşüncelerin test edilmesi ve değerlendirilmesi için yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme birlikte etkin olarak kullanılmalıdır (Faux, 1992, 3).



Şekil 1: Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme İlişkisi

John Chaffe, **Thinking Critically** (ABD: Heinle Cengage Learning, 2009), 1.

Yüzyıllarca psikologlar düşünmenin iki farklı boyutundan bahsetmişlerdir. Birincisi üretim boyutu, ikincisi yargı boyutudur. Düşünme sırasında bu boyutlar birbirlerini tamamlar. Üretim boyutu, yaratıcı düşünme ile yakından ilgilidir. Problemlerle başetme, cevaplar bulma ve çözüm yolları üretme ile ilgilidir. Yargı boyutu ise daha çok eleştirel düşünme ile ilgilidir. Bu süreçte zihin, ortaya konan ürünü değerlendirir ve uygun kriterlere göre inceler (Ruggiero, 2004,5).

Düşünmek bir sanattır ve her sanatçı herhangi bir olgu üzerinde farklı yollarda ilerler (Lipman, 1980, 89). Düşünme öğrenmenin temelidir ve her türlü öğrenmeyi mümkün kılar. Düşünme; muhakeme yapma, soru sorma ve hatırlama davranışları göstermek, bunları problem çözme ile birleştirmek, dili iletişim kurmak ve kendini ifade etmek için kullanabilmek, fiziksel ve sosyal dünyanın anlaşılmasına başladığı andan itibaren sosyal bağlantılar kurabilmektir (Morrison, 2004, 295). Düşünmek nefes almak kadar doğal ve herkesin yaptığı bir eylemdir. Aynı zamanda geliştirilebilir bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin daha etkili düşüncelerinin öğretilebileceği söylenebilir (Lipman, 1980, 14-15). Düşünme sürecinin farkında olmak, dikkatlice incelemek ve pratiğini yapmak ile düşünme geliştirilebilir (Chaffe, 2009, 2). Benzer şekilde De Bono (2011, 9) da düşünmenin, geliştirilebilir, öğrenilebilir ve alıştırmaya yapılabilir bir olgu olduğunu ifade eder.

Düşünme amaca yönelik, kontrollü zihinsel hareketlerdir. Zihinsel hareketler kişi tarafından yönlendirildiğinde düşünce halini alırlar. Düşünce, problem çözme, yargılamayı karar vermeyi, yanıt aramayı, dikkatli gözlem yapmayı, hayal etmeyi, merak etmeyi ve en önemlisi değerlendirmeyi içerir. Genel bir kanıya göre ise düşünme sözelektir. Kişi sesli düşünmediği zamanlardaki kelimeleri zihninden geçirir ya da sessizce fısıldar (Ruggiero, 2001, 2-3). Dil; düşüncelerimizi, hislerimizi, deneyimlerimizi ifade etmemizi sağlar. Bu nedenle düşünmenin en etkili aracıdır. Düşünme ile dil doğrudan ilişkilidir. Birinde kişi ne kadar iyi ise öbüründe de o kadar iyidir. Dil, düşünceyi etkiler, düşünce de dil tarafından şekillendirilir. Düşünceler ne kadar güçlü ve net ise bunları ifade ederken kullanılan dil de o kadar açık net ve güçlü olacaktır (Chaffe, 2009, 220-221).

Cinsiyetin, fiziksel ihtiyaçların, korkunun ya da acının zihinsel aktiviteler üzerinde bir etkisi olmadığı görüşü hakimdir. Davranışçı psikologlardan zihinsel aktiviteleri inceleyenler, merak duygusunun önemli bir etken ve merak duygusunun giderilmesinin önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtir (Guilford, 1967, 317).

Düşünce bilgiyi anlamlı hale getirir (De Bono,1992,24). Akılcı kararlar vermek ve dünyayı algılama biçimini netleştirebilmek için düşünme sürecini dikkatli bir şekilde keşfetmek gereklidir. Herkes düşünme yeteneğine sahiptir. Çünkü insanoğlu doğası gereği düşünceleri, davranışları ve duygularını düşünme eğilimindedir. Kişinin

düşünmesi üzerine dikkatlice düşünmesi, düşünme sürecini daha iyi tanımlamasına ve böylece daha etkili düşünmesine yardımcı olur (Chaffe,2009,2).

Başarılı problem çözme ya da sorun analizi olgusal bilgi gerektirir. Bu problem ya da olayın tarihsel geçmişini bilmek ve temel prensiplerle ilişkisini anlamak demektir. Ancak olgusal bilgi sadece var olan bilgi ve çözümlerin edinilmesi ile ilgilidir. Başarılı bir problem çözme için olgusal bilgi yanında düşünme becerilerine de sahip olmak gerekir. Günlük hayatta karşılaşılan bütün sorunların çözümünde ya da sorulara cevap bulmada kişi düşünme becerilerini kullanır (Ruggiero, 2004, 3).

İyi bir düşünür çözüme ulaşmadan önce probleme bir çok farklı bakış açısıyla bakar, bir çok soruşturma yaklaşımını zihninde tartar ve yargıya ulaşmadan önce fikirler üretir. Düşünme becerisi zayıf olan kişi ise probleme dar açıdan bakar, akla gelen ilk yaklaşımı belirler ve birkaç fikirde sabit kalır. İyi bir düşünür ilk edindiği izlenimi test eder, önemli ayrımları oluşturur ve vardığı sonucu elde ettiği delillere göre oluşturur (Ruggiero, 2004, 5-6). Düşünme becerileri zayıf olanlar ise çabuk yargıya varırlar ve eleştirel düşünmezler. Duygularının fikirlerini etkilemesine izin verirler. Ayrıca düşüncelerine fazlasıyla güvenirler, kusurları olabileceğini düşünmezler (Ruggiero, 2004, 6).

Ruggiero (2004, 163-165)'ya göre düşünceyi geliştimenin 3 adımı aşağıdaki gibidir:

1. Detaylar zerinde çalışmak, problemin çözümünün tam olarak nasıl uygulanacağını belirlemektir.
2. Kusurları ve zorlukları belirlemek, fikrin uygulanması sürecinde amaçtan uzaklaştıran etmenler ve durumlar belirlenir.
3. Gelişme kaydetmek, zorlukların elimine edilerek hedefe ulaşılmasıdır.

2.3.1. Düşünme Becerileri Eğitimi ve Önemi

Verimli ve huzurlu bir hayat için uygun düşünme tutumlarına sahip olmak önkoşul niteliğindedir. Düşünebilen birey hayatının kontrolünü eline alabilir, kendi kendine yetebilir ve kaliteli bir hayat sürebilir (Taşdelen, 2015, 133). Kişilerin düşünme konusundaki becerileri hayattaki başarılarını ve mutluluklarını belirler. Çünkü plan yapmak, problem çözmek, fırsatlar oluşturmak, girişimde bulunmak ve geleceği tasarlamak için düşünmek şarttır (De Bono, 2011, 8). Düşünme iyi hayat için önkoşul niteliğindedir (Taşdelen, 2012).

Çabuk değişebilen bilgilerin oldukça kolay ulaşılabilir olduğu bu çağda, öğrencilerin doğru düşünebilmeleri oldukça önemlidir (Bacanlı, 2012). Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri tüm disiplinler için gerekli olan ortak becerilerdir (Ülger, 2012). Düşünme becerileri eğitiminde amaç doğru ve yanlış düşünmeyi belirlemek ya da doğru düşünmeyi öğretmek değildir. Doğru düşünme tutumlarını öğretmektir. Sorgulayan, düşünen ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek asıl amaçtır. Birey; düşünme eğitimi ile özgün düşünmeyi, kendi bakış açısını kullanabilmeyi, sağlıklı iletişim kurabilmeyi öğrenir (Taşdelen, 2012; Taşdelen, 2015, 143). Kişi için düşünen birilerinin olması ise onları ezberciliğe ve kolaycılığa sevk eder (İpşiroğlu, 2002, 18).

İyi hazırlanmış bir düşünme becerileri eğitim programı öğrencilerin bilişsel görevlerini yerine getirmelerin (problem çözme ya da etkili karar verme gibi) yardımcı olur, düşünme becerileri ile ilgili potansiyellerini arttırarak gelecekte daha iyi bir düşünür olabilmeleri için onları hazırlar. Düşünme becerileri programının amacı; iyi filozoflar ya da karar vericiler yetiştirmek değildir. Kişilere daha iyi düşünen, yansıtıcı olan, muhakeme yeteneğine sahip, mantıklı bireyler olabilmeleri için yardımcı olmaktır (Lipman, 1980, 15).

Programın amaçlarından biri de yargıyı geliştirmektir. Yargı, düşünme ve hareket arasında bir bağlantıdır. İyi yargıda bulunabilen çocuklar uygunsuz ve düşünülmemiş hareketlerden kaçınırlar (Lipman, 1980, 15).

Düşünme becerileri programının kazandırdığı davranışlar aynı zamanda iyi bir eğitim programının da özellikleridir. Bu davranışlar; bağlantı kurma kapasitesi, tanımlama, sınıflandırma, objektif ve eleştirel bir yaklaşımla bilgiye ulaşmak, ilişkiler arasındaki değerleri ve gerçekleri görebilmek, mantıksal olarak olasılıkları belirlemektir. Bu beceriler öğrencinin daha iyi dinlemesine, çalışmasına, öğrenmesine ve kendilesini daha iyi ifade etmesine yardımcı olur. Dolayısıyla kişilerin tüm akademik hayatına etki eden eğitim programı, hem mantıklı hem de anlamlı düşünmeye yardımcı olmalıdır (Lipman, 1980, 15).

Merak çocukların doğuştan getirdikleri bir güdüdür ve merak etmemek ellerinde değildir. Çocuklar belirsizlikten rahatsız olurlar ve herşeyi anlamlandırabilmek için çaba harcarlar (Cüceloğlu, 2016, 16). Çocukların merak duygularını gidermek ve gizemli olaylarla başa çıkabilmelerini sağlamanın üç yolu vardır (Lipman, 1980, 33). Bunlar bilimsel açıklama, sembolik yorumlama ve sorulardır. Bilimsel açıklamada sebeplerle açıklamalar yapılır. Çocuklar herşeyin altında yatan nedeni bilmek ister.

Bu nedenle olayların altından yatan bilimsel gerçeklerin uygun şekilde açıklanması gerekir (Lipman, 1980, 33). Sembolik yorumlama; çocukların hayal güçlerini düşünceleri ile birleştirerek yorumlamalarıdır. Çocuklara uygun yazılan kitaplar yaratıcılıklarını desteklemek ve merak duygularını tatmin etmek için kullanılır (Lipman, 1980, 36).

Çocukların sordukları sorulara uygun yanıtlar vermek ve çevrelerinde görüp şaşırdıkları olayları anlamlandırmalarına yardımcı olmak, yetişkinlerin görevidir (Lipman, 1980, 31) Rousseau (2009, 85), çocuk gelişiminde keşfetmenin önemini “Çocukların davranışlarındaki aldatıcı şaşkınlıklar, yüksek ruhların müjdeleyicisidir.” ifadesi ile ortaya koymaktadır. Yetişkinler genelde dünyayı olduğu gibi kabul eder ve merak etmek için fazla zaman ve ilgileri yoktur. Bunun aksine çocuklar için herşey ilgi çekici, merak uyandırıcı olabilir. (Lipman, 1980, 31-32).

2.4. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşüncenin ingilizce karşılığı “critical thinking”dir. “Critical” kelimesi yunanca “kritikos” kelimesinden gelir ve soru, anlam çıkarma, analiz etme, düşünceleri analiz etme anlamına gelir (Chaffe, 2009, 43).

İnsanoğlu her an çeşitli görüşler ve iddaalar oluşturur. Kahvaltısını seçerken, gazete okurken, kafeinin vücudu üzerindeki etkisini değerlendirirken dahi eleştirel düşünme becerilerini kullanır. Bu süreçte kişi kanıtlar toplar, karşıt görüşleri değerlendirir, dikkatli bir şekilde muhakeme yapar ve bir yargıya ulaşır (Waller, 2005, 6).

Eleştirel düşünme; düşüncelerin genellenmesi, süreçlerin, alınan kararların ve deneyimlerin değerlendirilmesi, bir konuyu farklı yönlerden ele alarak incelemek, varsayımların altında yatan sebepleri tanımak, fikirler oluşturmak, problem durumlarını sorgulamak ve çözümlemek, düşünceler üzerine düşündürmektir (Üstündağ, 2003, 77; Özdemir, 2008, 19; Fogler, Le Blanc ve Rizzo, 2013, 4; Nosich, 2012, 3). Chaffe (2009, 43) ise eleştirel düşünmeyi günümüzün modern filozofik bakış açısı olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme kimsenin düşünmediğini düşünmek değildir. Eleştirel düşünme ne kadar yaygın olduğunu önemsemeden anlamlı kararlar vermektir (Ruggiero, 2001, 18). Kişilerin yanlış kararlar vermelerinin nedenleri; yeterince düşünmemeleri, akla

gelen ilk düşünceyi uygulamaları, olası diğer alternatifleri düşünmemeleri, davranışların sonuçlarını düşünmemeleri, yeterince bilgi sahibi olmamaları, duyguların etkisinde kalmaları ve başka insanların söylemlerinden etkinlenmeleridir. İyi karar verebilmek için ise ; gereklilikleri belirlemek, alternatif davranışları gözden geçirmek, bu davranışların olası sonuçlarını düşünmek, en iyi alternatife karar vermek gerekir (Fisher, 2001, 155). Eleştirel düşünme aynı zamanda mantıklı, tutarlı, yanlışlanabilir, test edilebilir, iyi düzenlenmiş, güvenilir ve etkili olmalıdır (Nosich, 2012, 158).

Eleştirel düşünme; problemin ne olduğuna tam olarak karar vermede, bu problemleri çözerken farklı olasılıkları keşfetmede, alternatiflerin etkilerini ölçmede ve tüm bunlar ışığında en iyi çözüme ulaşmada önemli rol oynar (Waller, 2005, 6). Eleştirel düşünmenin özü değerlendirmedir. İddia ve görüşlerin hangilerinin değerli olduğunu tanımlama sürecidir. Sorularla cevapları aramaktır. Eleştirel düşünmeyi kullanmanın en önemli yolu derinlemesine araştırma yapmayı sağlayan sorular sormaktır (Ruggiero, 2004, 17).

Eleştirel düşünme, duygulardan arınmış bir düşünme şekli değildir. Hırs ve panik gibi bazı duygular eleştirel düşünmeye ket vurabilir. Ancak duyguların sadece olumsuz etkileri yoktur. Keşfetmeye olan heyecan gibi bazı duyguların olumlu katkısı olabilir (Nosich, 2012, 15). Eleştirel düşünme önündeki en büyük engeller; yanlış izlenimler, basmakalıp fikirler, ya hep ya hiç düşüncesi, hata yapma, yeni birşeyler deneme ve küçük düşme korkularıdır (Nosich, 2012, 19-22)

Eleştirel düşünmeye yönelik olumsuz algılara sıklıkla rastlanmaktadır. Eleştirme; karşı çıkma, başkalarının açığını ortaya çıkarma, reddetme gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir (Özdemir, 2008, 19). Eleştirel düşünme olumsuzluk içermez. Genelde insanlar eleştiri ve eleştirmen kavramlarını, hataları ortaya koymakla ilişkili olarak düşünür. Bu yanlış bir varsayımdır. Eleştirmek kelimesinin kökeni “kriter”den geldiği için eleştirel düşünmek de mantıklılık kriteri içerisinde düşündürmektir (Nosich, 2012, 14).

2.4.1. Eleştirel Düşünmenin Hayatımızdaki Yeri ve Önemi

Eleştirel düşünme kişinin kendi fikirlerine objektif olarak bakmasını ve hatalarını görmesini sağlar (Ruggiero, 2001, 153).

Eleştirel düşünme; problemi çözmede, doğru soruları sormada, önerinin ya da çözümün geçerliliğine karar vermede yardımcı olur (Fogler, Le Blanc ve Rizzo, 2013, 4).

Eleştirel düşünmek, kişinin felsefesi olan bir hayat sürmesini sağlar. Felsefi bir hayat süren kişi sağlıklı ilişkiler kurar, seçimlerinde özgürdür, anlamlı bir hayat sürer ve kendisini tatmin eden bir kariyere sahibi olur (Chaffe, 2009, 429).

Eleştirel düşünme becerileri; alternatif yollar bulmaya, geçerli olmayan varsayımlardan kurtulmaya, kararların sonuçlarını kabul etmeye, makul hedefler oluşturmaya, bu hedeflere ulaşmayı sağlayarak etkili yöntemler ve hayata yönelik mantıklı tutumlar geliştirmeye yardımcı yardımcı olur (Nosich, 2012, 28).

Eleştirel düşünür olmak; kişiyi öğrenme konusunda uzmanlaştırır, dünyayı daha net görmesini ve hayatını geliştirebilecek faydalı kararlar almasını sağlar (Chaffe, 2009, 43).

Hiç bir fikir ne kadar yaratıcı olursa olsun mükemmel değildir ve geliştirilmeye ihtiyaç duyar. Ayrıca fikir başkaları ile paylaşıldığında herkes tarafından kabul görmesi zor olacaktır. Bu süreçte eleştirel düşünmenin önemi ortaya çıkar. Eleştirel düşünme hata yapma ihtimalini ortadan kaldırır (Ruggiero, 2001, 152).

İnsanoğlu hemen her an ahlaki bir konuda karar verme durumunda kalır. Bu durumlarda eleştirel düşünme becerisi kişinin etik kararlar almasında, ahlaki muhakeme yapmasında ona yardımcı olur. Etik ve ahlak, daha iyi bir dünya için kişilerin nasıl davranması gerektiğini belirtir. Bu nedenle ahlak ve etik ile ilgili ikilemlerde eleştirel düşünme becerilerini kullanmak kritik bir öneme sahiptir. Kişilerin kararları ve davranışlarındaki iyiliği ve kötülüğü yargılaması ahlaki davranışlarını etkiler (Chafe, 2009, 307).

Eleştirel düşünce; aktif düşünebilme, sorularla durumları dikkatli bir şekilde keşfedebilme, bağımsız düşünebilme, olaylara farklı bir bakış açısı ile bakabilme, sebepler ve görüşler ışığında zıt görüşleri destekleme ve organize bir şekilde fikirleri tartışabilme becerisi kazandırır (Chaffe, 2009, 46-59).

2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Herkes düşünme yeteneğine sahiptir. Çünkü insanoğlu doğası gereği düşünceleri, davranışları ve duygularını düşünme eğilimindedir. Kişinin düşünmesi üzerine

dikkatlice düşünmesi, düşünme sürecini daha iyi tanımlamasına ve böylece daha etkili düşünmesine yardımcı olur (Chaffe, 2009, 2). Yapılan bir çok çalışma göstermiştir ki derin düşünme, zamandan ve çabadan kazandırmaktadır. Zaman kısıtlaması olsa bile kişinin bir kaç dakika daha fazla ayırıp derin düşünme gerçekleştirmesi daha faydalı olmaktadır. Akla gelen ilk çözümü uygulamak ya da ilk fikri benimsemek, istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olur (Fogler, Le Blanc ve Rizzo, 2013, 61).

Eleştirel düşünmede temel aktiviteler araştırma, yorumlama ve yargıdır. Araştırma; deliller bulma ve bu delilleri soruların cevaplarını bulmada kullanmaktır. Yorumlama, delilleri anlamlandırmaktır. Yargı ise sonuca varmadır (Ruggerio, 2004, 21-22).

Karmaşık durumların ve olayların anlaşılabilir olarak çözümlenmesi, böylece bir karara varılması süreci eleştirel düşünmede kullanılan zihinsel süreçlerdir. Bu zihinsel işlemlerin temelinde sorgulama ve akıl yürütme vardır (Özdemir, 2008, 20). Eleştirel düşünme elde bulunan verilerle yetinmeyerek sorgulamayı gerektirir. Bilimsel düşünmenin de temelinde bulunan ne zaman, neden, nerede, nasıl, kim soruları sıklıkla sorulur. Kuşku duyma mevcuttur (Özdemir, 2008, 21).

Nosich (2012, 6-11)'e göre eleştirel düşünmenin üç boyutu vardır. Bu boyutlar; soru sorma, çözümleme, sonuçlara inanmaktır. Soru sormak; eleştirel düşüncenin başlangıç aşamasıdır. Bir problemi çözmek için eleştirel düşünmek, soru sormakla başlar. Sorular sormak ve problem ortaya koymak eleştirel düşünmeyi öğrenmenin temelini oluşturur. Çözümlemek, soruya farklı bir yoldan yaklaşmaktır. Sebepler gözönünde bulundurularak sonuçlar çıkarılır. Eğer sonuç mantık çerçevesine oturtulduysa kişi sonuca inanır.

Eleştirel düşünme sürecinde kişi; mantık içeren herşeyin amacı hakkında düşünerek konu ile ilgili bir içgörü sahibi olur. Konuyla ilgili aklında sorular oluşturur, varsayımlar ortaya koyar ve bu sayede eleştirel düşünmeyle ilgili sorumluluğu üstlenir. Sürecin devamında olabileceklerle ilgili öngörülerde bulunur. Bu süreçte ve mantık kurarken kişi sahip olduğu bilgi birikiminden faydalanır. Bu işlemleri kişi her zaman kendi bakış açısıyla yapar. Eleştirel düşünme sürecinde gerçekleştirilen bu işlemlerin, bazen tamamı bazen bir kısmı kullanılır (Nosich, 2012, 51-64).

Eleştirel düşünmenin iki şartı, yansıtıcı olması (kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmesi) ve düşüncelerin belli standartlarla karşılaştırılmasıdır (Nosich, 2012, 49).

Eleştirel düşünmek için en iyi başlangıç, olguyu bütün açıklığı ile ortaya koymak ve betimlemektir. Bu işlem Nosich (2012, 32-33)'e göre 4 basamakta gerçekleşir. Bu basamaklar aşağıdaki gibidir;

1. İfade Et: Açık ve kısa bir şekilde tanımlama yapılır
2. Ayrıntıya Gir: Kişi kendi sözcükleriyle daha geniş kapsamlı olarak ifade eder
3. Örnek Ver: Kişi kendi örneğini verir
4. Resmet: Mecaz ya da görsel olarak resmedilirken bir şeyleri netleştirmek amaçlanır.

Bir düşünmenin eleştirel olabilmesi için sahip olması gereken özellikler; açıklık, doğruluk, kesinlik, önemlilik, yeterlilik, derinlik ve genişliktir. Açıklık, düşüncenin kolay anlaşılır olması; doğruluk, düşüncenin gerçeği yansıtması; önem, önem arz eden ve konu ile alakalı bir sorun üzerine düşünmek; yeterlik, bir sorun ya da konu üzerinde yeteri kadar geniş çapta düşünmek; derinlik ve genişlik, konunun ve sorunun altında yatan teori ve tanımların hesaba katılması ; kesinlik, konuya ya da soruya ilişkin yeteri kadar ayrıntılı konuşmaktır (Nosich, 2012, 137- 158).

Chaffe (2009, 80-85)'ye göre insanoğlu hayatının her anında küçük çaplı da olsa problemlerle karşılaşır ve bunlara çözümler üretir. Ancak karışık ve zor problemlerle karşılaştıklarında daha dikkatli olmak ve problem üzerine eleştirel düşünmek gereklidir. Bir problemi çözebilmek için öncelikle eldeki veriler ışığında problemin varlığını kabul etmek gerekir. Sonra problemin özelliklerini tüm yönleriyle ortaya koymak ve kişinin kendisini çözüme adanması gerekir. Problem çözme sürecinde başarılı olan kişiler, karşılaştıkları sorunlar karşısında motivasyonlarını ve kararlılıklarını kaybetmezler.

Herkes eleştirel düşünmenin karakteristik özelliklerini geliştirerek iyi bir eleştirel düşünür olabilir (Ruggerio, 2004, 18). Eleştirel düşünebilen kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Açık fikirlidirler ve şüpheci bir tutum belirleyebilirler. Bu şüphecilikleri kendilerinin ve başkalarının fikirlerine, varsayımlarına, delillerine karşıdır(Barnet ve Bedau, 1996, 3).

- Uygun sorular sorabilir, düşüncelerine hakim olabilir, zihnini aktif olarak kullanabilirler. Kendilerine ve başkalarına karşı dürüsttürler ve ,yetersizliklerinin farkındadırlar. Sorunları ve karmaşık durumları heyecan verici bir meydan okuma olarak görür, zorluklar karşısında sabırlı ve meraklı kalabilir. Kanıtları temel alarak yargılarda bulunabilirler (Ruggerio, 2004, 18).
- Normal düşünme yollarına alternatif olan başka yollardan da düşünme esnekliğine sahiptirler (Nosich, 2012, 64).
- Eleştirel bir düşünür iyi bir dinleyicidir, düşünceli bir şekilde konuşur, ılımandır, yeni fikirlere açıktır, gerçekçidir, gözlemcidir, güvenilir bilgiyi arar. Eleştirel okur/yazar, başkalarını anlamaya çalışır, öz-farkındalığı vardır (Nosich, 2012, 181).
- Bigiyi yapılandırabilir, önemli fikirler üzerinde bakış açısına, zekice yargılarda bulunma ve içgörü kapasitesine, çok yönlü düşünce ve dil becerisine sahiptirler (Chaffe, 2009, 43).
- Eleştirel düşünen kişi açık fikirli, bilgili, yaratıcı ve anlayışlıdır (Chaffe, 2009, 44).
- İyi bir eleştirel düşünür; bir davranışa, düşünceye ya da bir çözüm yoluna karar vermeden önce düşünme becerilerini kullanarak dikkatlice düşünür. Bir verinin doğruluğunu kabul etmeden önce verinin kaynağını inceler. Bir çıkarım yapmadan önce içinde bulunduğu bağlamı ayrıntılarıyla inceler (Fisher, 2001, 104- 105).

Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan kişiler ise; gerçekte bildiklerinden daha fazlasına sahip olduklarını düşünürler, problemleri tehdit olarak görürler, sabırsızdırlar ve anlamak için çaba göstermezler, ilk akla gelen fikri benimserler, başkalarından çok kendi fikirlerini benimserler (Ruggerio, 2004, 18). Eleştirel düşünme becerisi zayıf olan kişiler ilk önce sonuca ulaşıp sonra delilleri toplamaya çalışırlar (Ruggerio, 2004, 22). Gündoğdu (2012)'ya göre eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar; benmerkezcilik, yanlış anlamalar, aşırı güven, duygusal kısıtlamalar, otoriteyi eleştirmekten kaçınma, toplum merkezcilik, abartılı şüphecilik, bilinemezlik, kötümserlik, naif iyimserlik ve dürüst olmamaktır.

2.4.3. Çocuklarla Felsefe, Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitimi ve Öğretmenin Rolü

Felsefenin gitgide daha saygın bir yer edinmesinin sebebi, ilk ve ortaokul seviyelerinde felsefe uygulamalarından çocukların zevk alması, eğitimlerine katkıda bulunması ve okuma-yazma gibi en temel becerilerin bile gelişiminde rol oynamasıdır (Lipman, 1988, 3).

Yıllarca felsefe bir disiplin olarak görüldüğü için küçük yaştaki çocuklara uygun bulunmamıştır. Hatta felsefe yapmanın küçük çocuklar için zararlı olduğu bile düşünülmüştür. Oysa felsefe sayesinde öğrenci disiplinin rolüne uygun olarak (örneğin; matematiksel düşünmek, edebi düşünmek) düşünmeyi öğrenir (Lipman, 1988, 12). Yetişkinler ve çocuklar birlikte, çocukların dünyasındaki temel sorularla ilgili düşünsel sohbetler yaparak akli kullanmaya ve düşünceyi geliştirmeye yardımcı olurlar (Karakaya 2005, 342).

“Çocuklarla Felsefe” ya da “Çocuklar İçin Felsefe” kavramlarının tarihi 1960’lı yıllara kadar uzanır. Çıkış noktası Matthew Lipman’ın bu alanda yaptığı çalışmalardır. Çocuklar için felsefe programının özünü metinler, görsel materyaller ve diyaloglar oluşturur. “Sokratik Diyalog” lar bu programın özünü oluşturur. Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı’nın temel amacı öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Sokratik yöntem ile çocuklara keşfederek öğrenme olanağı verilir. Bu şekilde gömülü olan felsefenin bilinç yüzeyine çıkması amaçlanır (Taşdelen, 2015, 116-120). Felsefe ve eğitimin ortak hedefleri gözönünde bulundurulduğunda eğitimin felsefi, felsefenin de eğitimsel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Lipman, 1988, 43).

Felsefe, geçmiş ve gelecekteki fikirleri ilişkilendirerek yeniden düşünmeyi sağlar, eğitime eleştirel düşünme ve muhakeme etme ruhu katar, belli bir disiplin içinde düşünebilmeyi öğretir. Bununla birlikte çocuklarla felsefe yapmanın ya da felsefe eğitiminin belli zorlukları vardır. Düşünme becerileri eğitiminde belli bir prosedür yoktur ve süreç öğretmen tarafından kontrol edilemez. Sadece öğrenci bilişsel yeteneklerini kullanması için motive edilebilir. Ayrıca yeterli dil gelişimine sahip olmayan öğrenciler düşüncelerini dile transfer etmekte zorlanabilir ve düşüncelerini tanımlamakta sorun yaşayabilirler. Felsefe yapmak , iletişim kurmayı ve grupla hareket etmeyi gerektirir. Bu nedenle geleneksel sınıflarda felsefe yapmak zordur (Lipman, 1988, 30-34).

Çocuklarla felsefe yapma sürecinde öğretmen ve öğrenciler aynı topluluğun üyeleri olarak iletişim kurarlar, birlikte okurlar, fikirler üretirler, özgün düşünerek birbirlerinin fikirlerinin üzerine yenilerini inşa ederler. Görüşlerine nedenler ararlar, varsayımlarını keşfederler ve böylece birbirlerinin hayatlarına keşfedilecek, icat edilecek, eleştirilecek taze hisler getirirler (Lipman, 1988, 42).

Felsefenin eğitimsel amaçlarından biri de her öğrencinin yorum yapabilir hale gelmesidir. Felsefe bir disiplin içinde düşünmeyi düşünebilmeyi ve bu sırada kişinin kendi düşüncesini kontrol edebilmesini gerektirir (Lipman, 1988, 30). Lipman (1988, 3)' a göre felsefe okul öncesi dönemde olduğu kadar hiç bir eğitim kademesinde iyi karşılanamaz. Standart düşünme biçimlerinin çoğu erken çocukluk döneminde edinilmiştir (Nosich, 2012, 25).

Sokrates ve Platon'un ilişkisinde olduğu gibi, iyi bir düşünür olmak için eleştirel düşünme becerilerini etkin kullanan birini model almak önemlidir (Chaffe, 2009, 43). Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri eğitimi için okul öncesi dönemin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğitimini olumsuz etkileyen bazı sınıf içi uygulamalar şunlardır;

- Öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olarak görmek,
- Öğrenciyi bilgiyi ezbeleyen ve aynen aktaran birey olarak görmek,
- Sınavların sadece derste görülen konuları içermesi gerektiği fikri,
- Her sorunun uygun bir yanıtı olduğu düşüncesi (Nosich, 2012, 22).

Benmerkezcilik; eleştirel düşünce için önemli bir unsur olan empatinin ve adil olmanın önüne geçer. Bu nedenle eleştirel düşünce eğitiminin amaçlarından biri de bireyin kendi görüşlerindeki benmerkezciliği farketmesini sağlamaktır (Nosich, 2012, 3-24).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde şüphesiz ki öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlamak için kavramları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek değerlendirmelerini sağlamalıdır (Nosich, 2012, 27).
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren açık uçlu sorulara sıklıkla yer vermelidir

- Çocukları soru sormaya teşvik etmelidir
- Soruların cevaplarını kendilerinin bulmalarına rehberlik etmeli ve karşılıklı sorularla düşünme sürecini desteklemelidir
- Akıl yürütmelerini destekleyici ortamlar oluşturmalıdır (Güven, 2004, 43).
- Felsefî yoruma bağlı kalmalıdır
- Telkin yapmaktan kaçınmalıdır
- Çocukların fikirlerine saygı duymalıdır
- Çocukta güven duygusu oluşturmalıdır (Lipman, 1980, 84).

2.4.4. Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Eleştirel düşünme becerilerinin destekleyici bir çok yöntem ve teknik mevcut olmakla birlikte bu bölümde sıklıkla kullanılanlar ele alınmıştır.

2.4.4.1. Sokratik Sorgulama ve Soru Sorma

Eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için çeşitli yöntemler vardır. Bunların başında “Sokratik Sorgulama” yöntemi gelmektedir. Eleştirel düşünmenin temel taşı olan “doğru soru sormak” sokratik yöntem ile öğrenilebilir. Yani eleştirel düşünmenin kalbinde sokratik sorgulama yatar. Sokratik sorgulama gerçek problemi ortaya çıkarmayı sağlar. Eleştirel düşünmede kullanılan bir çok sokratik sorgulama türü vardır. Bunlar; sorular hakkında soru sormak, açıklama elde etmek için soru sormak, varsayımları elde etmek için soru sormak, sebepleri ve delilleri ortaya çıkarmak için soru sormak, bakış açıklarını ortaya çıkarmak için soru sormak ve etkilerle sonuçları ortaya çıkarmak için soru sormaktır (Fogler, Le Blanc ve Rizzo, 2013, 52). Sokrates metodu felsefeyi bilmek yerine pratik yapmayı ve felsefeyi bir yaşam formu olarak görmeyi önerir (Lipman, 1988, 12).

Çocuklar erken yaşlardan itibaren dünyayı tanımaya, olayların nasıl gerçekleştiğini anlamaya ve bazı şeylerin nasıl çalıştığını çözmeye çalışırlar. Bu süreçte onları merak duyguları motive eder. Çocuklar sordukları sorularla cevaplara kendileri ulaşmayı isterler. Onlar için hazır cevaplar cazip değildir. Yetişkinlerden beklentileri, birlikte yorum yapabilecekleri bir topluluğun parçası olmalarına izin vermeleridir. Çocuklar eleştirel düşünme yoluyla bilginin altında yatan sebepleri ve gerçekleri öğrenmek ister (Lipman, 1988, 87).

Çocuklar doğuştan soru sorma güdüsüne sahiptir. Ancak zamanla bu güdülerini köreltilir. Aktif bir öğrenci, sorular sorarak öğrenme sürecine dahil olur ve eski

bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirir. Tam tersi pasif bir öğrenci ise az soru sorar, hazır bilgiyi sünger gibi emer, sınav ve testlerde kendisinden beklenen bilgileri ezberler (Chaffe, 2009, 48).

Soruların kategorilerini ilk kez Bloom gündeme getirmiştir. Bu kategoriler bilgi, analiz, sentez, değerlendirme ve uygulamadır. Bilgi düzeyinde sorular, durumlar hakkında temel özellikleri öğrenmek amacıyla sorulur. Yorumlama düzeyindeki sorular, olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak, sıralama yapmak ve karşılaştırma amacıyla sorulur. Analiz düzeyindeki sorular, bir olguyu oluşturan parçaları bulmak ve bu parçaları tek tek inceleyerek bütünle olan ilişkileri keşfetmek amacıyla sorulur. Sentez düzeyinde sorular, bir sonuca varmak, gelecek olaylar hakkında fikir edinmek, çözüm yaratmak ve eylem planı oluşturmak amacıyla fikirleri kombinleyerek bir bütün oluşturmak içindir. Değerlendirme düzeyinde sorular, amaç, değerler, doğrular ve güvenilir kaynaklara dayanan yargılar ve kararlar hakkında bilgi edinmek içindir. Aynı zamanda değerlendirme kriterini ortaya çıkarmayı da amaçlar. Uygulama düzeyinde sorularla, bir duruma yönelik uygulamayı başka durumlarda da uygulayabilmek amaçlanır. Bu soruların kullanılması, öğrenme sürecinin güçlendirilmesi için önem arz eder (Chaffe, 2009, 48-49).

2.4.4.2. Tartışma

Tartışma sırasında kesin bir durum başka bir durumu savunması için önerilir. Düşüncenin başka bir formu olan tartışma, eleştirel düşünmenin anahtarlarından biridir. Çünkü tartışma sürecinde kişi dünyaya yönelik anlamlandırmalarını dikkatlice incelemek için uyarılır. Kişiyi zihinsel olarak aktif kılar, soru sormaya yönlendirir ve olaylara farklı açılardan bakmasını, vardığı kanıyı desteklemek için nedenler geliştirmesini sağlar (Chaffe, 2009, 343).

2.5. Yaratıcılık Kavramı ve Yaratıcı Düşünme Becerileri

Yaratıcılığın tarihsel geçmişi Eski Yunan Medeniyetleri'ne kadar dayanmaktadır. Aristoteles ve Platon yaratıcı sürece ilişkin çeşitli görüşler ileri sürmüştür. Platon yaratıcılığı ilhamla ilişkilendirirken; Platon, yaratıcılığın açıklanamayacağını ve normal insan becerilerinin dışında olduğunu belirtmiştir. Aristoteles, Platon'un aksine yaratıcılığın doğal kanunlarla uyumlu olduğunu ifade etmiştir. (Starko, 2004, 48).

Yaratıcılığı bir çok farklı şekilde tanımlamak mümkündür. Yaratıcılık; bir şeyleri yeni bir şekilde görebilmek, sınırları aşmak ve eldeki bilgilerin ötesine geçmek, eşsiz birşeyler yapmak, ilişkisiz gibi görünen şeyleri ilişkilendirerek yeni bir şeyler oluşturmaktır (Englebright Fox ve Shirrmacher, 2012, 5). Torrance (1962, 16)'a göre ise yaratıcılık; boşlukları ve eksik elementleri, rahatsızlık uyandıran olguları farketme süreci, fikirleri şekillendirmek ve hipotezler oluşturmak, test etmek ve sonuçlarla ilişkilendirmek, düzeltmeler yapmak ve yeniden test etmektir. Kimilerine göre eşsiz bir yolla düşünmek, kimilerine göre ise özel problem çözme becerileri için gerekli olan esnek düşünmedir (Isbell ve Raines, 2002, 3). Yaratıcılık düzeyleri kişiden kişiye değişen ve ortaya çıkmak için gerekli koşulları bekleyen gizil bir güçtür (Roquette, 2007, 15). Yaratıcılık aynı zamanda kişinin problem çözerken, yorum yaparken, karar verirken kullandığı becerilerin kaynağını oluşturur (Sevinç, 2004, 108).

Yaratıcılık daha önce ortada olmayan bir şeyi ortaya koymayı gerektirir. Şüphesiz ki bu kolay değildir çünkü yaratıcılığın ürünü eşsiz ve değerli olmalıdır (De Bono, 1992, 4). Yaratıcılığın kaynakları; yeni bir bakış açısı, deneyimlerden elde edilen motivasyon, yeni fikirler, tesadüfler ve sanatçılarda görülen tarz olarak sıralanabilir (De Bono, 1992, 43-50).

Yaratıcılık denilince akla genelde sanatsal ürünlerin ortaya çıkarılması gelmektedir. Ancak düşüncelerle oynamak, fikirler üzerinde düşünmek, akıcı ve orjinal fikirler üretmek de yaratıcı faaliyetlerdir. Yaratıcılık, sonucunda bir ürün ortaya çıkarmayı gerektirmez (Argun, 2012, 110). Yaratıcılığın sadece sanatla ilgili olduğu ve yetenek gerektirdiği düşüncesi artık geride kalmıştır (De Bono, 1992, 1-3).

Yaratıcı olmak bilgi birikimi ile hayal gücünün bir kombinasyonudur. Yaratıcılık ile ilgili olarak çok bilinen yanlışlardan biri de yaratıcılığın mutlaka orjinallikle ilgili olduğunun düşünülmesidir. Farklı olmak yaratıcı olmak değildir. Yaratıcılık zihinsel beceri ya da yüksek zeka seviyesini mecburi kılmaz (Ruggiero, 2004, 80). Zekanın yaratıcılıkla doğrudan ilişkisi yoktur. Ancak zeka kişinin yaratıcılığına nasıl etki edeceğini belirler (Ruggiero, 2004, 81).

Temelde herkes yaratıcıdır. Yaratıcılığın sadece sanatçılara özgü bir özellik olduğunu düşünmek yanlıştır. Kimi insanın yaratıcılığı yüksek, kiminin yaratıcılığı engellenmiş, kiminin ise eğitime ihtiyacı vardır. Yaratıcılık, her yaştan bireyde bulunan gizil bir güçtür (Sungur, 1997, 45).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme içiçe geçmiş iki kavramdır. Yaratıcı düşünme hayal gücünü kullanmayı gerektirir (Üstündağ, 2003, 77). Yaratıcı düşünme, düşünme becerilerini eşsiz, kullanışlı ve değerli fikirler üretmek için kullanmaktır (Chaffe, 2009, 3). Yaratıcılık olmazsa bilgiyi verimli kullanamayız ve deneyimlerimiz eski kalıplara, kavramlara ve algılara esir olur (De Bono, 1992, 17).

De Bono (1992,11-13)'ya göre kişiler dünyaya bakarken sadece görmeye hazır oldukları şeyleri görürler. Bu aşamada kişinin algıları etkindir ve beyin sadece hazırlıklı olduğu şeyleri görür. Dünyayı algı kalıplarının oluşturduğu yollar dışında gözlemlemek, espri anlayışı ve yaratıcılık gerektirir.

Yaratıcılık süreci Ruggerio (2004, 87-88) tarafından dört basamaklı olarak incelenmiştir:

1. Zor Durumların Tespiti: Sorun ve problemler apaçık ortada olabileceği gibi gizli de olabilir. Bir olgunun problem olarak algılanması kişiye özel bir durumdur. Kişi bu soruna cevap verirse yaratıcı süreç başlamış olur.
2. Problemi/ Sorunu İfade Etmek: Probleme yönelik farklı ifadeler, farklı düşünceleri içerir. Bu neden olabildiğince çok tanımda bulunmak önemlidir. Bu aşamada problem, kişinin sadece tek bir yönden soruna yaklaşması ve farklı çözümleri görememesidir.
3. Problemi Araştırma: Bu süreçte kişi kendi varolan bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanabileceği gibi konu ile ilgili kişilerle de konuşup fikir alabilir, gözlemler yapabilir ve kaynakları inceleyebilir.
4. Fikir Üretme: Bu aşamada hangi hareketin uygulanabileceği ya da hangi fikrin benimseneceği belirlenir. Bu süreçte alışlagelmemiş ve başkaları tarafından uçuk olarak kabul edilen fikirler gözardı edilebilir. Başka bir hata da fikre çabuk ulaşmak için bu süreci hızlı geçmektir.

Bu süreç aşağıda belirtilen aşamalar takip edilerek yürütülür;

- Alıştırma aşaması: Problemi tanıma
- Hazırlık: Eğitim bu süreçte çok önemlidir
- Kuluçka: Düşünme süreci bilinç altında devam eder
- Aydınlanma aşaması: Fikir bir anda oluşur
- Doğrulama ve geliştirme: Elde edilen fikrin, ürünün ya da çözümün yeterliliği ve geçerliliği denenir (Argun, 2012, 43-45).

Ruggiero (2004, 84)'ya göre yaratıcılığın iki uygulama alanı vardır. Bunlar problem çözme ve tartışmalı sorunları çözüme kavuşturmadır. Yaratıcılığı kullanarak problem çözme yolları aşağıdaki gibidir:

- Yeni bir yaklaşım edinmek: Problemin çözümü için bilindik ve alışlagelmiş yöntemlerin işe yaramaması durumunda problemlere farklı bir yaklaşım ile bakabilmek
- Yeni bir yöntem oluşturmak ya da değişiklik yapmak: Problemin çözümü için var olan yöntemi geliştirmek
- Ürün veya işlem icat etmek
- Varlıkların yeni işlevlerini bulmak
- Birşeyleri iyileştirmek
- Bir konsepti icat etmek ya da yeniden tanımlamak.

2.5.1. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Hayatımızdaki Yeri ve Önemi

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hız kazandığı modern dünyada kabul gören insan özellikleri de değişim göstermektedir. Günümüzde çevresel ve teknolojik gelişmelerden en iyi şekilde yararlanabilen yaratıcı bireyler her alanda kabul görmektedir (Argun, 2012, 2). Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, gelecekte duyulacak ihtiyaçlara cevap verebilecek nesiller yetiştirebilmek için yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önem arz eder (Güven, 2004, 38).

Yaratıcılık; buluşlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere, üretime, yani toplumsal kalkınmaya zemin oluşturur. Yaratıcılık, toplumsal sorunların çözümünü kolaylaştırır, ülke geleceği için mantıklı öngörülerde bulunmayı, akıl ve bilincin ülke yönetimine katkıda bulunmasını sağlar. Bu nedenle eğitim programlarının yaratıcılığın gelişimine katkıda bulunmayı amaç edinmesi ulusal çıkarlar açısından önemlidir (Argun, 2012, 3).

İlk bilimsel etkinlikler bazı bilim adamlarının yaratıcılıklarını kullanmaları ile başlamıştır. Bilinçli olarak kavranılamayan deneyimler sonradan yaratıcı düşünme sisteminin yardımıyla bir boşluğun farkedilmesi ile “keşfe” dönüşmüştür. Dolayısıyla yaratıcılık ve deneyim arasında önemli bir ilişki vardır (Roquette, 2007, 25).

Yaratıcılık, kişiyi motive eder. Çünkü yaptığı iş üzerine daha çok konsantre olmasını sağlar. Değerli fikirler üretmeye yönelik umut verir. Hayatı daha eğlenceli ve ilginç

kılar. Başkalarıyla takım halinde çalışmak için gerekli çerçeveyi sağlar (De Bono, 1992, 73).

Yaratıcı düşünme; kişilerin günlük yaşam problemleri ile başedebilmeleri, dolayısıyla akıl sağlıklarını koruyabilmeleri için gereklidir. Zihinsel fonksiyonları tam olarak işleyen bireyler için gerekli beceriler yaratıcı düşünmeyi gerektirir. Bu beceriler; problemlerin farkında olmak, olası çözümleri düşünmek ve test etmektir (Torrance, 1962, 3).

Yaratıcılık eğitimsel gelişim için de önemlidir. Yüksek yaratıcılık düzeyine sahip çocukların, standart zeka testlerinde yüksek puanlar alan çocuklardan daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Çünkü, yaratıcı çocuklar için öğrenme ve düşünme keyifli bir oyun gibidir (Torrance, 1962, 5).

Yaratıcılık konusunda toplumda bazı hususlarda yanlış düşünceler yaygındır. De Bono (1992, 31-46) yaratıcılıkla ilişkili doğru bilinen yanlışları şu şekilde sıralar;

- Yaratıcılık, akla ne gelirse rastgele söylemektir.
- Yaratıcılık, yetenek gerektirir sonradan öğrenilemez.
- Her çılgın düşünce yaratıcı bir fikirdir.
- Yüksek zeka düzeyi yüksek düzey yaratıcılığı beraberinde getirir.

2.5.2. Yaratıcı Düşünmenin Özellikleri

Yaratıcı düşünce; yeni, özgün, geleceğe dönük, kabul edilmesi zordur. Yaratıcı düşünme; değişimin kaynağı ve düşünme sürecinin ilk aşamasıdır (Argun, 2012, 3). Yaratıcı düşünme, sorunlara yeni çözümler bulmayı sağlar ve kişinin kendine özgüdür (Argun, 2012, 6). Yaratıcı bir fikir; hayali ve etkilidir. Yaratıcı fikrin sadece sıradışı olması yetmez, nadir görülebilecek bir iyilikte olması gerekir (Ruggiero, 2004, 88). Kişi ne kadar çok düşünceye sahipse yaratıcı düşünceyi o kadar etkili gerçekleştirebilir. Ressamın ne kadar çok rengi varsa resim o kadar zengin olur (De Bono, 1992, 28-29).

Sevinç (2004, 110)'e göre yaratıcı davranışların bilişsel bileşimlerinin içeriğinde; soyutlama, düzenleme, parçadan bütüne yönelme, parça bütün ilişkisini kavrayabilme, yeni bir ürün oluşturma, farklılıklara duyarlı olma, ayrıntılara dikkat etme, analitik düşünme becerisini ortaya koyma ve orijinal sanatsal ürünleri oluşturma bulunmaktadır.

Bilgi, başarılı bir yaratıcı üretim için yeterli değil ancak gereklidir. Bilgisel görüş eski bilgileri geri çağırmak için ve etkinlikleri yaratıcı ürünlere dönüştürmek için gereklidir (Guilford, 1967, 319). Yaratıcı ürün bir nevi bilgilerin seçici geri çağırımından üretilmiştir. Düşüncenin kontrolünde fiziksel durumun önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yaratıcı düşünme sürecinde zihinsel ve fiziksel rahatlık önemlidir (Guilford, 1967, 322). Wilson, Guilford ve Yaratıcı ürün; ender görülen, verimli değerlendirilebilen ve farklı deneyimler içerebilen ürünlerdir (Roquette, 2007, 8). Yaratıcı düşünceler mantıksal düşünceler kadar kolay kabul görmez. Çünkü yeni ve alışılmadıklardır. Uçuk olarak değerlendirilebilirler (Argun, 2012, 16).

Yaratıcı üretime engel olan durumlar ise grupla düşünme, rekabet, kişinin kendine getirdiği kısıtlamalar ve grubun getirdiği kısıtlamalardır (Guilford, 1967, 331-336). Yaratıcı düşünce önündeki engeller: Problemi anlayamama veya hatırlayamama, bilgi eksikliği, katı kurallar, hata yapmaktan korkmaktır (Argun, 2012, 74-91)

Değerli bir yaratıcı düşüncenin, kişinin kendi düşünce sistemi ile tutarlı olması ve kişiye sonradan mantıklı gelmesi gerekir. Eğer anayoldan sapmak adına kişi mantık kalıplarının tamamen dışında bir noktaya atarsa, düşüncesinin mantıklı veya değerli olduğunu ispatlayamaz. Çünkü kendisine de mantıklı gelmez. Değer, otomatik olarak kişinin kendi düşünce sisteminde anlamlı olmalıdır. Beyin gelen bilgiyi kalıplar içine yerleştirerek organize eder. Bu kalıplar bir kere oluşturulur ve çevreyi algılayışımız bu kalıplar doğrultusunda olur. Kalıplar simetrik değildir. Bu asimetrik durum yaratıcılığı ve mizahı doğurur (De Bono, 1992, 15).

Sezgi, yaratıcı düşüncenin tamamlayıcısı niteliğindedir. Gestalt ekolünün kurucularından olan Köhler'e göre sezgi, kişiyi çözüme götüren anlık olarak gelen düşüncelerdir. Algılanan durumların kişiden kişiye farklılık göstermesi sezgi ile açıklanır. Kişi gerekli durumlarda bir sorunu çözebilmek için daha az bilgiden yararlanarak sezgilerini kullanmak yoluyla çözüme gidebilir (Roquette, 2007, 72).

Yaratıcı düşünce ayrışımıcı ve birleştirici olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrışımıcı düşünce, farklı, orjinal ve karmaşık düşüncelerin aynı anda üretilmesidir. Birleştirici düşünce ise bir çok düşünce arasından en iyi olanı seçmektir. İkisi de yaratıcı düşünce için önemlidir (Argun, 2012, 6).

Yapılan çalışmalar yaratıcı düşünme ve problem çözme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kuluçka sürecinde kişi herhangi bir eylemde bulunmaz,

ancak bu sürecin sonunda çözüm ile ilgili gelişme kaydedilmiş olur. Süreç dakikalar, günler hatta yıllar sürebilir. Bu süreç kişinin problem çözme konusunda ne kadar istekli olduğu ile ilgilidir (Guilford, 1967, 318-319). Önceki deneyimlerden elde edilen başarılar sonraki durumlara transfer edilerek problem çözme ve yaratıcı düşünme sürecine destek olur (Guilford, 1967,323). Kişinin yaratıcı düşünme ve problem çözme sürecinde attığı en büyük adım aniden olur ve “aydınlanma” olarak isimlendirilir (Guilford, 1967, 321).

Çevresel koşulların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi yadsınamaz. Örneğin, Jonson çalışırken mırıldayan bir kediye ihtiyaç duyar, Zola gündüz dahi perdeleri çekerek yapay ışıkla çalışır, Balzac kahveye ihtiyaç duyardı. Newton ve elma arasındaki ilişki de buna örnek olarak gösterilebilir (Guilford, 1967, 322).

Yaratıcı düşünen kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Yaratıcı bireylerin, girişimci, risk alabilen, iletişim becerileri kuvvetli, dinamik, cesur, kaynaklara ulaşabilen, sıkı çalışan, özgür kişiler olduğu belirlenmiştir (Roquette, 2007, 82-83).
- Yaratıcı düşünebilen bireyler aslında birbirleriyle ilişkisiz gibi görünen olgular arasında bağlantı kurabilirler (Englebright Fox ve Shirmacher, 2012, 5).
- Yaratıcı düşünebilen kişilerin; bir çok fikri ve çözümü vardır, kategorileri ve sınırları aşan farklı, eşsiz ve alışılmışın dışında fikirleri vardır. Fikirlerle yeni detaylar ekleyebilirler (Englebright Fox ve Shirmacher, 2012, 23).
- Yaratıcılığı yüksek çocuklar; arkadaşlarına yabancılaşabilir, bazı yetenekleri yetersiz olabilir, tehlikeli görevlere hiç düşünmeden atılabilir ve cinsel normlardan sapabilirler (Sungur, 1997, 47).
- Yaratıcı çocukların davranışlarını önceden tahmin etmek zordur. Kolay arkadaş edinirler ancak gruba uyum sağlamayı genelde reddettikleri için başkalarıyla birlikte yaşamakta zorlanırlar (Torrance, 1962, 84).
- Yaratıcı çocuklar çok yönlü olmayabilirler. Yapılan araştırmalara göre yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocuklar problem çözmede ve farklı fikirler üretmede çok başarılı olmalarına rağmen okumayı öğrenmede zorluk çektikleri görülmüştür (Torrance, 1962, 110).

2.5.3. Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi ve Öğretmenin Rolü

Eğitimin amacı kendinden öncekilerin yaptıklarını yapan değil yeni şeyler yapma kapasitesine sahip olan bireyler yetiştirmektir (Sungur, 1997, 31). Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme odaklı tasarlanmış öğretim programını uygulayan okullar, yapılan ön-test, son-test ve deney-kontrol grupları oluşturularak yapılan çalışmaların sonuçlarında anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Belirlenen değişkenler ise öğretim metodları ve öğretmen tutumlarıdır (Guilford, 1967, 337- 338). Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerileri eğitiminde, yaratıcılığı geliştirmek amaçlansa da, varolan yaratıcılığı yok etmemek asıl amaçtır (Üstündağ, 2003, 135).

Yaratıcılık gelişiminde çevrenin büyük bir önemi vardır. Çocuğun hayalgücü yetişkinle birarada olduğu her ortamda beslenmelidir. Yaratıcılığın desteklenmesi sadece sanat ve müzik dersleri ile sınırlandırılmamalıdır. Yaratıcı düşünmenin desteklenebileceği bir çok etkinlik türü bulunmaktadır. Yaratıcı ürünler ilk olarak çocukların oyunlarında ortaya çıkmaktadır. Çocukların oyun alanlarında artık materyaller, tahtalar, plastik malzemeler bulundurulmalıdır. Seçilen oyuncakların ise farklı şekillerde kullanılabilir olması önemlidir. Lego ve blok gibi yapı malzemeleri, boya, makas, kağıt gibi sanat malzemeleri, eşleştirme kartları, dominolar, deney malzemeleri, dergiler ve kitaplar ile kostümler de yaratıcılığı destekleyen malzemeler arasında sayılabilir. Bu ortamlarda çocuk problem çözme becerilerini geliştirmeli bu sayede kendisini ve çevresini tanımalıdır (36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2009, 73-74).

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

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

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

130). Yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi destekleme konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Öğrencilerin yaşlarına göre yaratıcılık özelliklerini bilmek, öğretmenin her çocuk için uygun motivasyonu sağlamasına, onlarla daha iyi iletişim kurmasına ve öğretmeyi gerçekleştirmesine yardımcı olur (Torrance, 1962, 84-85).
- Keşfetme ihtiyacı, heves ve merak yaratıcı düşünme için önkoşul niteliğindedir (Argun, 2012, 6). Öğretmen öğrencilerin bu duygularını teşvik etmelidir.
- Yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocukların toplum tarafından kabul görmekte sorun yaşadıkları bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere bu tür zorluklarla başedebilmeyi öğretmelidir. Çünkü bu çocuklar kendi sıradışı fikirleriyle mücadele etmek zorunda kaldıkları gibi toplumun onlara muamele etme biçimleriyle de mücadele etmek zorunda kalırlar (Torrance, 1962, 105).
- Yaratıcı çocuklar kendi kendilerine öğrenmeyi tercih ederler. Okul öncesi dönemde öğretmenler, öğrencilerin hem kendilerini, hem çevrelerini keşfederek kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamalıdır (Torrance, 1962, 114).
- Yaratıcı düşünen bir çocuk farklı gözükmek istemediği için bilinçli ya da bilinçsiz olarak yeteneklerini gizlemek veya yok etmek isteyebilir bu nedenle öğretmenler öğrencilerin kendilerini oldukları gibi kabul etmelerinde onlara yardımcı olmalıdır (Torrance, 1962, 117).
- Öğretmen öğrencilerine zorluklarla başa çıkabilmeleri için; fikirlerini toplumun kabul edebileceği şekilde ifade edebilmeyi, eleştirilerini yapıcı bir hale getirmeyi, başkalarına yönelik tehditleri en aza indirmeyi, hareketlerinin zamanlamalarını uygun şekilde ayarlayabilmeyi, bir işe odaklanabilmeyi ve gerekli durumlarda yeteneklerini kamufle edebilmeyi öğretmelidir (Torrance, 1962, 143).
- Yaratıcı düşünme becerisi yüksek öğrenciler yetiştirmek için öğretmenin iyi bir rol model olması çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler mizah duygusu yüksek, maceracı, açık fikirli, açıklayıcı olmalı ve meraklı, sezgisel düşünebilen bireyler olmalıdır (36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2009, 75-76).
- Öğretmenler ihtiyaçlara ve potansiyellere karşı oldukça hassas ve duyarlı olmalı, öğrencilerin eşsizliklerini sürdürebilmeleri için olanak sağlamalı ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurmalıdır (Torrance, 1962, 210).

- Öğretmen öğrencilerin fikirlerle oynamalarına müsaade etmeli ve onları tersten düşünmeye teşvik etmelidir. Öğretmen değişik ve şaşırtıcı fikirlere açık olmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin oyunlarına müdahale etmemeli, zaman ve hayal güçlerine sınırlandırma getirilmemelidir. Öğrencilerin özgür düşünme, deneme-yanılma, problem çözme sürecinde ezbercilikten uzaklaşmalarını sağlamalıdır. Cinsiyet rollerini vurgulamamalıdır. Öğrencilere sıklıkla mükemmel olma zorunlulukları olmadığını hatırlatmalıdır. Öğrencilere, çevrelerini gözlemlemeyi ve gözlemlerini değerlendirmeyi öğretmelidir (36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2009, 75-76).
- Yaratıcılığı desteklemek için öğretmenler; yaratıcılığı ödüllendirmeli, öğrencilerin yaratıcılıklarına değer vermeli, yaratıcı partner olmalı, zaman ve alan yaratmalı, yaratıcılığı destekleyici materyaller ve oyuncaklar sağlamalı, yaratıcılığı destekleyici bir psikolojik ortam oluşturmalı, yaratıcılık için programda yer açmalıdır (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 11-12).
- Yaratıcı çocuklar doğal materyallerle ilgilenir ve onları toplamaktan hoşlanırlar. Yapraklar, taşlar, çamur onlar için çok ilgi çekici olabilir. Öğretmen, bu süreçte çocuğu keşfetmesi ve ilgisini çeken materyalleri toplaması için fırsat oluşturmalıdır (Isbell ve Raines, 2002, 20).
- Çocuklara program dahilinde yaratıcı olasılıklar keşfetmeleri ve fikirleriyle oynamaları için program dahilinde olanak sağlamalı, tek bir doğru cevabı olan sorular yerine açık uçlu sorulara yer vermelidir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 27).
- Yaratıcı düşünür olarak model olmalıdır (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 27-28).
- Yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi teşhis etmeli, değer vermeli ve teşvik etmelidir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 28).
- Yaratıcı çözümler gerektirecek problem durumları oluşturmalıdır (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 28).
- Orjinal fikirler üretme ve problem çözme süreci kolay değildir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik destek sağlamalı, öğrencilerin farklılıkları ve uyuşmazlıkları keşfetmelerini sağlamalı, ailelere yaratıcı çocukları anlayabilmeleri için rehberlik etmelidir (Torrance, 1962, 8-12).

- Çocuklara yaptığı işi bitirdiklerine karar verene kadar uygun süre tanımalıdır. Yoksa işi bitirmek için acele ederler ve bu yaratıcı düşünmelerini engeller (Isbell ve Raines, 2002, 52).
- Yaratıcı düşünmeyi destekleyen öğretmenler; öğrencileri olduğu gibi kabul ederler, model olarak özgürlüğe özendirirler, onlara zaman ayırırlar, heyecanlı ve ilgilidirler, yaratıcı davranışları ödüllendirirler. Yaratıcılığı engelleyen öğretmenler; güvensizdirler, aşırı eleştirirler, tartışmaya kapalı, heyecansız, ilgi alanı dar, dogmatik ve katıdırlar (Sungur, 1997, 34).

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitimi

Yaratıcı düşünme eğitimi okul öncesi dönemde başlar (Üstündağ, 2003, 229). Yaratıcılık ve yaratıcılığın ifade edilmesi, erken çocukluk dönemindeki bireyin bütün gelişim alanlarında yetkinleşmesini sağlar. Örneğin blokları kullanarak bebeğine ev yapmak isteyen bir çocuk, blokları kaldırmak ve yerleştirmek için büyük ve küçük kas becerileri ile el-göz koordinasyonunu kullanmak zorunda kalır. Yalnız çalışırken kendi başına bir şeyler başarma duygusu yaşar. Yanına bir arkadaşı geldiğinde dayanışma içinde çalışmayı öğrenir ve bu sırada dil becerisi gelişir. Bu süreç düşünme ve planlamayı da gerektirir. İlk önce bebeğin etrafına duvar oluşturur. Ancak bunu hayvan kafesine çok benzettiği için tatmin olmaz. Bebekler için farklı odalar yapar. Problemi çözer ve bu sorunu çözdüğü için kendi ile gurur duyar ve özgüveni gelişir. Bu yapı kendi yaratıcı fikrinin eseri olur (Englebricht Fox ve Shirmacher, 2012, 33).

Okul öncesi eğitim kurumu, çocuklardaki yaratıcılığı geliştirmek için en uygun ortamlardan biridir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının nitelikleri yaratıcılık gelişimi için önemlidir (Argun, 2012, 37).

Çocuklar, yaratıcılıklarını düşünme yoluyla ifade eder. Yaratıcı düşünme sadece çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarını çözmelerine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda onları çağın koşullarına da hazırlar (Englebricht Fox ve Shirmacher, 2012, 21).

Çocuklarda görülen yaratıcılığın karakteristik özellikleri ileride onların yaratıcı bireyler olma ihtimalini artırır ve bu çocuklarla özel çalışmalar yapılabilir. Bu nedenle, bu özelliklerin okul öncesi öğretmeni tarafından iyi bilinmesi önemlidir. Yapılan araştırmalara göre bu özellikler;

- Çılgın ve saçma fikirlere itibar etme,
- Fikirlerinin ve ortaya koydukları ürünlerin alışılmışın ve standart kalıpların dışında olması
- Çalışmalarının karakteristik özelliklerinin mizah, neşe, rahatlık ve esneklik olmasıdır (Torrance, 1962, 81).

Okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcılığı gözlemlemenin bir çok yolu vardır. Süpriz bir sonla biten bir hikaye okunurken, çocuk dolabın ulaşamayacağı bir yerinden hikaye almaya çalışırken, yemek menüsü oluştururken öğrencinin yaratıcılığını gözlemlemek mümkündür (Isbell ve Raines, 2002, 20). Çocuklarda yaratıcı davranışların gözlemlenmesi sürecinde üründen çok süreç önemlidir. Çünkü her yaratıcı davranışın sonunda yaratıcı bir ürün ortaya çıkmayabilir. Bilgili ve gözlemci öğretmenler yaratıcı davranışları farkedebilir ve değerlendirebilir (Isbell ve Raines, 2002, 20).

Okul öncesi dönemde eğitim ortamının yaratıcı davranışlar üzerinde çok büyük etkisi vardır. Eğitim ortamı; büyük ve küçük grup aktivitelerine uygun olmalı, doğal materyaller bulunmalı, ilgi çekici olmalı ve gereksiz malzemelerle dolu olmamalıdır (Isbell ve Raines, 2002, 53). Sınıf ortamında bulunan materyaller çocuğun ilgisini çekmeli, anlamlı olmalı ve yaratıcılıklarını değerlendirebilmeyi sağlamalıdır. Açık uçlu aktivitelere yer verilmelidir. Çocuklara ne yapacağı, hangi materyalleri seçeceği ve ürünlerinin nasıl olması gerektiği söylenmemelidir. Çocuk kendi düşüncesi ile materyalleri eşleştirebilmelidir (Isbell ve Raines, 2002, 51-52).

Okul öncesi dönemde yaratıcılığın ölçülmesi sürecinde kullanılabilecek bazı teknikler vardır. Bunlardan bazıları eksik resim tamamlama, probleme çözüm bulma, nesnenin ne işe yaradığını bulma gibi testlerdir (Argun, 2012, 33).

Küçük çocuklar, yaratıcı düşünürlere örnek gösterilebilir. Çünkü onlar düşüncelerle rahatlıkla oynayabilir ve yaratıcı bireyler olarak farklı karakterleri canlandırabilirler. Bu nedenle küçük çocukların özelliklerini bilmek ilgi çekici olabilir (Isbell ve Raines, 2002, 3). Çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretebilmek için onların yaratıcı özelliklerini iyi bilmek gerekir. Çünkü bir yetişkine ait yaratıcılık özellikleri ile çocukları arasında farklar vardır. Çocukların düşünmek için kullandıkları eşsiz yollar, materyalleri keşfetme, fikirlerle yaratıcı biçimde oynama yolları vardır (Isbell

ve Raines, 2002, 20). Okul öncesi dönem çocuğunun yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye ilişkin davranış, tutum ve özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- 2-4 yaş arası dönemde; kişinin etrafını tanımasında deneyimler önemli rol oynar. Bu deneyimler sözlü ve hayali oyunlar ile gerçekleşir. Çocuklar bu dönemde kendi kendilerine yetmeye başlarlar ve her işlerini kendileri yapmak isterler. Çevreye yönelik meraklarını sordukları sorularla gidermeye çalışırlar .Bu dönemde yapılandırılmış oyuncaklar yerine blok, top gibi oyuncaklar hayal güçlerini teşvik eder. Bunun için çocuğa olanaklar sunmak ve önündeki engelleri kaldırmak gerekir. Deneyim sürecinde yaşadıkları hayal kırıklıklarını ortadan kaldırmak için öğretmene önemli görevler düşer (Torrance, 1962, 88-89).
- 4 Yaşındaki bir çocuk özgür, meraklı, yeni şeyler öğrenmeye hevesli, aktif katılımcı, oyuncu ve maceracıdır. Bu dönemde destekleyici bir çevrede yetişen bir çocuk yaratıcı bir birey olabilir. Fakat bir çok çocuğun yaratıcı özelliklerinin yetersiz çevre koşulları nedeniyle kaybolduğu bilinmektedir (Isbell ve Raines, 2002, 4).
- 4-5 yaş arası dönemde; çocuk doğru ve yanlış deneme-yanılma yoluyla öğrenir. Hayali oyunlarla bir çok farklı rolü deneyimler. Bu dönemde fikirlerini geliştirmek için etkinliklerde bulunmalarına izin verilmelidir. Sordukları sorulara açık, net ve dürüst cevaplar verilmelidir. Bu dönem yaratıcı sürprizlerle çocuğun hayal gücünü geliştirmek için çok uygundur (Torrance, 1962, 89-105).
- Çocukların hayal gücü oldukça genişir ve bu güçlerini en çok oyun ve sanatsal etkinlik zamanlarında ortaya çıkarırlar (Isbell ve Raines, 2002, 21).
- Rol oynama ile çocuklar gerçek dünyanın baskısından kurtularak, dünyaya yönelik daha iyi bir anlayış geliştirirler. Küçük çocuklar bu nedenle daha rahat yaratıcı düşünebilir (Isbell ve Raines, 2002, 22).
- Çocuklar; yeni fikirleri ve farklı yolları denerken, sınırları zorlarken ve olasılıkları keşfederken, fikirleri ve materyalleri kullanırken, bir şeyleri parçalara ayırıp tekrar birleştirmek için farklı yollar kullanırken, hayal güçlerini kullanırken, problem çözerken, düşünme ve davranış yolları hakkında sorular sorarken yaratıcı davranışlarda bulunurlar (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 7).
- Her çocuk yaratıcıdır, pratik yaparak bu yetenekleri gelişir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 7).

- Yaratıcı çocuklar yetişkinler için zor olabilir. Çok soru sorarlar. Bu davranışları çevrede yaramazlık, olgunlaşmamışlık, anormallik olarak nitelendirilebilir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 9).
- Çocuklar yaratıcılıklarını dil, müzik ve hareket, oyun (fiziksel oyunlar, yapı-inşa oyunları, dramatik oyunlar, doğal materyallerle oyun) yoluyla ifade eder (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 35).
- Okul öncesi dönem çocukları, üründen çok sürece odaklanır. Örneğin kağıt üzerinde ortaya çıkan şekilden çok renkleri birbirine karıştırmaya odaklanırlar (Isbell ve Raines, 2002, 11).

Yaratıcılığı bastırılan çocuklar, sosyal ve duygusal bir çok sorun yaşar. Bu süreç okul öncesi dönemde başlar. Bir çok çocuk ihtiyaçları karşılanamadığı, yaratıcı düşünebileceği aktivitelerde bulunamadığı için yaratıcı yeteneklerinden vazgeçer. Yaratıcılığını bastıran çocuklar; yetersiz ya da gerçekçi olmayan benlik algısı oluşturabilir. Bu çocuklarda davranış problemleri ya da öğrenme yetersizlikleri ortaya çıkabilir. İlerleyen durumlarda suçluluk duygusu, nörolojik çatışma, psikozlar ve farklı kişilik bozuklukları görülebilir (Torrance, 1962, 141).

Erken yaşlarda çocukların fantazilerine müdahale edilmesi, çocukların merak duygularını köreltir. Çocukların yaratıcı düşüncelerini desteklemek için kendilerine olaylar, nesneler ve olgular hakkında sorular sorarak dış dünya ile kendi düşünce ve duygularını etkileşime sokmak gerekir (Sungur, 1997, 45-46).

Çocukları cinsiyet rollerine uygun davranmaya zorlamak ise bireysel gelişimlerini sınırlandırır. Toplum tarafından sadece kızlara ya da sadece erkeklere özgü olarak belirlenen davranışlar aslında yaratıcı süreç için her iki cinsiyet grubundaki çocuk için gereklidir. Toplumun kabul ettiği bazı değerler ve yargılar çocukların davranışlarını bir kalıp içine sokmaya çalışırlar. Bu durum özellikle yaratıcılık seviyesi yüksek çocuklar için çok rahatsız edicidir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 10).

2.5.5. Yaratıcı Düşünme Becerileri Eğitiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Disiplinler

Sistematiik tekniklerle yaratıcı düşünce oluşturulabilir. Bu teknikler kişinin düşüncesini oluşturmaya yardımcı olur, ancak ne düşüneceğini dikte etmez. Bu durum tıpkı fincanın, kişinin içeceğini içmesini sağlamadığı ama yardımcı olduğu

gibidir (De Bono, 12, 1-3). Öğretmen yeterliğine bağlı olarak bir çok etkinlik türü yaratıcı düşüncüyü destekler nitelikte olabilir. Bu bölümde sıklıkla kullanılan ve literatürde daha sık geçen yöntem, teknik ve disipline yer verilmiştir.

2.5.5.1. Edebiyat

Edebiyat, öğrencilerin yaratıcı ürünler ortaya çıkarmasında aracı olarak kullanılabilir. Hayal gücünü ve algısal gelişimi geliştirerek desteklemek çocuk edebiyatının temel amaçları arasındadır (Zengin ve Zengin, 2007, 89).

Okumak çocuğa verilebilecek en güzel hediyelerden biridir. İlginç bir kitap okumak, çocuğu, başka türlü ziyaret etmesinin mümkün olmadığı bir dünyaya götürür. Çocuk hikayeler ile istediği yere gidebilir, istediği deneyimi yaşayabilir (Gestwicki, 2007, 68).

2.5.5.2. Oyun

Yaratıcılığın öğelerinden olan akıcılık ve esneklik hayali oyunlar ile kendini gösterir. Hayali oyunlar ile çocuklar özgün çözümler üretir, günlük yaşamın kurallarının, olasılıkların ve sonuçların sorumluluğunu anlamlandırır. Bu süreçte çocuklar; bir başkasıymış gibi davranabilir, bir nesneyi işlevi dışında kullanabilir ve çeşitli roller üstlenebilirler (Sevinç, 2004, 116).

Katılımın gönüllü olduğu ve katılımcıların kendini rahat hissedeceği düşünce oyunları yaratıcı düşünme becerileri için kullanılabilir. Bu oyunlar fazla uzun sürmemeli, çocukların ilgisizliği farkedildiğinde sonlandırılmalıdır. Sözel ifade becerileri iyi olan çocuklarla iletişim kurulmalıdır (Englebrght Fox ve Shirrmacher, 2012, 25).

2.5.5.3. Soru Sorma

Açık uçlu sorular çeşitliliği teşvik eden (cevaplarda ve fikirlerde), ıraksak düşünmeye teşvik eden sorular ve yapılandırılmamış aktiviteler, öğrenciyi doğruyu bulmaya çalışmak yerine farklı şekillerde düşünmeye yönlendirir (Isbell ve Raines, 2002, 9).

2.5.5.4. Problem Bulma, Problem Çözme

Problem bulma ve çözme sürecinde; öğrenciler dünya hakkında sorular sorarlar ve ilgilerini çeken şeylerle devam ederler. Daha sonra kendi sorunlarını ve problemlerini belirleyebilecek hale gelirler. Öğretmen bu süreçte ilgilerini çekecek

yeni sorular sormalıdır. Küçük grup çalışmaları bunun için daha uygun olabilir. Fikirler ve olasılıklar üzerinde konuşulur ve en iyi çözüme karar verilir (Isbell ve Raines, 2002, 49-50).

2.5.5.5. Proje

Proje; çocukların uzun süreli girişimlerde bulunmasını sağlar. Çocuk hem araştırmacı hem mucittir. Çocuklar bu süreçte gözlemler, sonuca varır, kararlar verir, sebepleri araştırırlar. Çocuğun dikkatini yoğunlaştırması gerekir (Isbell ve Raines, 2002, 50).

2.5.5.6. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme sürecinde çocuklar kendi yaptıkları ve düşündükleri üzerine düşünürler. Kendi çalışmalarını tanımlarlar. Çocuklara “Çalışma nasıl gözüküyor?”, “Bu çalışmayı yapmak nasıldı?”, “Çalışmayı nasıl geliştirilebilirsin?” gibi sorular sorulur (Isbell ve Raines, 2002, 50-51).

2.5.5.7. Resim

Yaratıcı düşünme aktivitelerine örnek olarak; resim tamamlama, resim olasılıkları, resim hakkında konuşma, resim tahmini verilebilir. Resim tamamlama aktivitesinde öğrencilerden bazı şekillleri kopya ettikten sonra tamamlamaları ve sonuçları arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Böylece çocuklar bir çok başka olasılık olduğunu görürler (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 25). Resim olasılıkları aktivitesinde; bazı şekiller tahtaya çizilir. Çocuklara şekiller hakkında düşünceleri için zaman verilir. “Resimde ne görüyorsun?, Başka ne olabilir?” gibi sorular yönlendirilir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 25-26). Resim tahmini aktivitesinde öğrencileri çeşitli resimler gösterilir ve dikkatlice incelemeleri istenir. Kısa bir süre verilir ve öğrencilerden resimlerle ilgili tahminleri istenir (Englebrght Fox ve Shirmacher, 2012, 26).

2.5.5.8. Yanal Düşünme

Sanatçıların, yaratıcılığın öğretilbileceği en iyi öğrenciler olduğu ve insanlara yaratıcılığı öğretirken sanatçı gibi davranılması gerektiği varsayımı hakimdir. Yaratıcılık kavramının sanat ile bu kadar yakından ilişkilendirilmesi nedeniyle De Bono “Yanal Düşünme” terimini ortaya atmıştır (De Bono, 1992, 34).

Yanal yol kullanarak yaratıcı kavramaya ulaşmanın teknikleri vardır. Bu teknikler yanal düşünmenin temelini oluşturur. Yanal düşünme ana yoldan sapmayı ve yan

yolları kullanmayı (normal düşünmeden farklı olarak kalıplara bağlı kalmadan) önerir (De Bono, 1992, 15). Yanal düşünme; yeni, kavram, düşünce ve genellemeler oluşturmak için kullanılan bir takım sistematik teknikleri içerir. Yanal düşünme tek bir yaklaşım ile devam etmek yerine yeni olasılıkları ve yaklaşımları keşfetmektir (De Bono, 1992, 54). Gelişmenin kilit noktası herhangi bir işleme, metoda “belki bu daha iyi bir yol olabilir.” görüşü ile yaklaşmaktır. Eğer standart çözümler işe yaramıyorsa ya da yeterince iyi değilse yaratıcı düşünme becerilerine ihtiyaç duyulur (De Bono, 1992, 69).

2.5.5.9. Altı Şapkalı Düşünme

De Bono (2014, 12) eski zamanlarda kişilerin taktıkları şapkaların çeşitlerinden ve şapka ifade ettiği anlamlardan yola çıkarak gerçek bir düşünme şapkasının olmasının çok faydalı olacağını düşünmüş ve bu yöntemi geliştirmiştir.

De Bono (2014, 31-34) bu yöntem ile çeşitli tezler ortaya çıkarmak yerine bir konunun haritasını çıkarmayı hedeflemiştir. Kişilerin düşünme faaliyetlerini gerçek birer şapka gibi düşünerek, taktıkları şapkalara uygun düşünceleri istenir. Altı düşünme şapkasının renkleri; beyaz, kırmızı, siyah, sarı, mavi, yeşildir. Şapka, renginin adını alır ve renkler işlevler ile ilişkilidir. Beyaz şapka, tarafsız ve objektif olarak olgularla ve sayılarla ilgilenir. Kırmızı şapka, duygusal düşünür. Siyah şapka, karamsar ve olumsuz düşünür. Sarı şapka, iyimser, olumlu ve uyumlu düşünür. Yeşil şapka, yaratıcı düşünme ve yeni fikirler üretme ile ilgilenir. Mavi şapka sürecin tamamını düzenler ve kontrol eder .

Altı şapkalı düşünme kişilere; egolarına zarar vermeden rol oynama yöntemi ile düşüncelerini ifade etme, bir olguyu altı farklı noktadan ele almaya ve kişinin kendisi dahil başkalarına farklı açılardan bakma olanağı verir (De Bono, 2014, 31).

2.6. Alanda Yapılan İlgili Çalışmalar

Bu bölümde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ilgili alan yazına yer verilmiştir. Bu süreçte araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen, her eğitim kademesine ilişkin ve çeşitli düşünme becerilerine yer veren çalışmalar incelenmiştir.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Hayran (2000) yaptığı çalışmada ilkökul öğretmenlerinin, "Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri"ni ortaya koymayı ve bu görüşlerin mezun olunan

yüksek öğrenim kurumu, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, eleştirel düşünme becerilerini kullanma yönünden kadın öğretmenlerin lehine bulgular saptanmıştır.

Tokyürek (2001) öğretmen tutumlarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler % 44 oranında müfredat tarafından engellendiklerini ifade etmişlerdir. Tutum değişkenleriyle diğer düzeylerdeki değişkenlerin ilişki düzeyleri anlamlı ve yüksek bulunmuş, dolayısıyla öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tezci ve Dikici (2003), “Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı” isimli makalelerinde, yaratıcı düşünmeyi geliştirme konusunda yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaloç (2005) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenleri ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan eleştirel düşünme becerileri ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin eleştirel düşünebilme düzeyleri okullara göre farklılık göstermekte ve dergi, gazete okuma alışkanlıklarından etkilenmektedir.

Güven ve Kürüm (2006) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma sonuçlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak hangi öğrenme stilindeki öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu açıklayan belirgin sonuçların olmadığı ifade edilmiştir.

Karakaya (2006) çalışmasında çocuk felsefesi alanında bilimsel görüşlere ve eğitim alanındaki uygulamalara yer vermiştir. Çocuklarla felsefe çalışmalarından başarılı sonuçlar alındığını ancak Türkiye’de çocuklarla felsefeye ilişkin yapılan somut çalışmaların bulunmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle de öğretmenlerin çocuklara yönelik felsefe eğitimine ilişkin dersler alması gerektiğini ileri sürmüştür.

Karacan ve Aral (2007) Torrance (1981)'ın Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'ni Türk okul öncesi dönem çocuklarına uyarlamayı amaçlamıştır. Ölçek, uzman görüşleri alınarak türkçeye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak testin Türkiye'de anasınıfına giden çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Kefeli ve Kara (2008), "Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi" isimli araştırmalarında satranç klubündeki 10-12 yaş grubunda bulunan çocuklarla çalışmışlardır. İki aşamadan oluşan çalışmada felsefi etkinliklerden ve sokratik yöntemden yararlanılmıştır. Öğrencilerin felsefi etkinliklere yönelik hazırbulunuşluklarının olmaması uygulamayı zorlaştırmıştır. Bu da erken dönemlerde yapılacak çocuklarla felsefe eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların sonunda çocukların konuyu kavrama hızlarının arttığı ve akıl yürütmelerinin sistematikleştiği belirlenmiştir.

Okur (2008) "Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi" isimli çalışmasında Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children- P4C) eğitim programının ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubuna 8 hafta süre ile eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama ve atılganlık, işbirliği, hikaye anlatma gibi etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubuna ise "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı" uygulanmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı, bahsi geçen sosyal beceriler üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Tok (2008) araştırmasında, düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu ve yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Eğitim alan grubun değerleri her boyutta anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Yağcı (2008) çalışmasında öğretmenlerin 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladıkları etkinlikleri incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasından, araç-gereçlerin yetersiz olmasından, zaman yetersizliğinden

bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin programda yer alan etkinlikler dışındaki etkinliklere yer vermediği belirlenmiştir.

Yücel (2008) ilköğretim 5. ve 6. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada göreve dayalı öğrenme yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Vaka inceleme grubunun ders planlarına eleştirel düşünme etkinlikleri dahil edilmiştir. Her ay sonunda eleştirel düşünme ölçeği kullanılmış ve sınıf içindeki diyaloglar kayıt edilerek veriler toplanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede göreve dayalı öğrenmenin etkisi ortaya konmuştur.

Can Yaşar (2009) çalışmasında anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemeyi ve drama eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerindeki farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. 80 (40'ı deney 40'ı kontrol grubunda) çocukla çalışma yürütülmüş ve ön test-son test uygulaması yapılmıştır. “Genel Bilgi Formu” ve “Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara on iki hafta süreyle drama eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iki gruptaki çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların; ortalamanın oldukça üstünde oldukları kontrol grubundakilerinde ortalama yaratıcılık düzeyinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Cantürk Günhan ve Başer (2009)’in, probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve 7. sınıf öğrencileri gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre probleme dayalı öğretim yönteminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz (2009), öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ni kullanarak veri toplamıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; öğretim kademesi, branş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, cinsiyet ve bölümlerinin öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etki etmediği belirlenmiştir.

Kuyubaşioğlu (2009) çalışmasında 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre beyin fırtınası ve yaratıcı dramının sınıf ortamında daha çok tercih edildiği, öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik eğitim ihtiyacı hissettikleri, fiziksel koşullarının yaratıcı düşünme etkinliklerini olumsuz etkilediğini, yaratıcı düşünme etkinliklerinin çok zaman almasının sorun olduğu belirlenmiştir. Öğrencin yaratıcı düşünme etkinliklerinden zevk aldıkları ortaya çıkmıştır.

Özer Söğüt (2009), matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğu, kıdemi az olan matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi daha etkin kullandığı, özel okulda çalışan matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi daha etkin kullandığı, kız öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu ve özel okulda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkin olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Bodur (2010) çalışmasında 2. Sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarıyla öntest-sontest uygulamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve deney grubundaki başarı artışının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğanay ve Yüce (2010) araştırmalarında, öğretmenin kullandığı sözel ifadeler ile öğrencilerin düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bir sınıf öğretmeni gözlemlenerek sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlemlenen öğretmenin düşünme becerilerine rehberlik etmede oldukça yetersiz olduğu ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik çok az soru sorduğu belirlenmiştir.

Mutlu (2010) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik tutumlarının ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları; Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ve Raven Standart İlerleyen

Matrislerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eksik bilgiye sahip oldukları, geleneksel görüşlerin olumsuz düşüncelere yol açtığı, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının resmi kurumdakilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Çocukların düşünme becerileri üzerinde ebeveynlerin eğitim durumunun etkili olduğu ve annelerin babalara göre etkin olduğu, cinsiyetin düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Tok ve Sevinç (2010)'in “Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi” isimli araştırmalarında; okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları düşünme becerileri eğitiminin, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılan son testin sonuçları ön test sonuçlarına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenler için yapılacak hizmetiçi eğitimlerin hem öğretmenlerin düşünme becerilerine hem de öğrencilere iyi bir düşünür olma yolunda model olabilmelerinde önemli katkılar sunacağını düşündürmektedir.

Aral ve Yaşar (2010), yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitimin etkisini inceledikleri araştırmalarında 6 yaş grubundaki 210 çocukla yaptıkları çalışmalarında bilgi formu ve “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin, eğitim almamış çocuklara göre puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Çocukların cinsiyetinin ise yaratıcı düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aral ve Yaşar (2011) yaptıkları araştırmada farklı sosyo ekonomik düzeyden 300 okul öncesi öğrencisi ile çalışmış ve yaratıcı düşünme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde, içinde bulundukları sosyo-ekonomik çevrenin ve ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Ulutaş (2011) yaptığı araştırmada okul öncesi öğrencileri için drama ve oyunun önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda drama ve oyunun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen bir çok davranışa katkı sağladığı görülmüştür. Bu davranışlar; yaratıcılık ve estetik gelişimi, karar verme becerileri ve imgelem gücüdür.

Bacanlı (2012) makalesinde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye özenli ve umutlu düşünmeyi ekleyerek oluşturduğu “Dört Katlı Düşünme Modeli”ni açıklamıştır. Dört katlı düşünme modeli bir düşünme modelinden çok insan modelidir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, içerikle ve üzerinde düşünülen olguyla yakından ilişkilidir. Özenli düşünme ise bu iki düşünme türünü biraraya getirir. Özenli düşünme duyguları, karara, yargıya ya da seçime götürür. Umutlu düşünme ise tüm düşünme çeşitlerinin hayata geçirilmesini sağlayan duygusal inançlardan oluşur.

Gençer (2014) araştırmasında, Reggio Emilia Yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. 6 yaş grubundaki 18 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, 3 ay süreyle çocuklarla Reggio Emilia yaklaşımı temelli projeler geliştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği kullanılmış ve öntest- sontest uygulamasıyla çocukların yaratıcı düşünme becerileri incelenmiş sonuç olarak sontest lehine farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara uygulanan projelerin akıcılık, orijinallik, esneklik, uygunluk boyutları arasında analiz yapılmıştır. Elde edilen verilere göre Reggio Emilia yaklaşımının yaratıcılığa önemli katkıları olduğu belirlenmiştir.

Kalkan Ay (2014) çalışmasında, 7 öğretmen ve 3 yönetici ile görüşmeler yapmıştır. Katılımcıların düşünme becerileri eğitimini problem çözme ve yaratıcı düşünmenin kazandırılması olarak algıladığı belirlenmiştir. Katılımcılara göre düşünme becerileri eğitiminde aile ve çevrenin rolü çok büyüktür. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla esnek biçimde yürütülen düşünme becerileri eğitiminin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler düşünme becerileri eğitimi için kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Kurşunlu (2014) araştırmasında Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programını düşünme becerilerini destekleme durumu açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 22 okul öncesi öğretmeni ve 450 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere kazanım değerlendirme formu ve gözlem formu uygulanmış, öğretmenlere ise görüşme formu uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerilerine sahip olduğunu ancak çevresel faktörlerin bu beceriler üzerinde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Kazanımlara ulaşma düzeyi; bilişsel alan ve dil alanında yüksek düzeyde, sosyal duygusal alan kazanımları diğer alanlara göre daha düşüktür.

Öğretmenler yanlış aile tutumlarının, fiziksel yetersizliklerin, sınıf mevcudunun fazlalığının engelleyici etmenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Çayır (2015) yaptığı nitel çalışmada, katılımcı gözlemci rolü ile sınıflarda yer almış ve doküman analizi kapsamında ev ödevleri, günlükler ve sınıf içi yazılı etkinliklerden yararlanmıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlardaki etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerde bilişsel alanda, filozofların özelliklerini anlama, felsefe, felsefe soruları ve kavramlar arası ilişki kurma, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme gibi değişimler meydana geldiği görülmüştür. Duyuşsal alanda ise filozoflardan ve felsefeden hoşlanma, kavramlara yönelik farkındalık sahibi olma söz konusu olmuştur. Sosyal alanda ise birbirlerini tanımaları ve öğrencilerin sorun çözme davranışlarında olumlu yönde değişimler saptanmıştır.

Tat (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen, öğrenciye ve öğretmene ait etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinde %90 öğrencilerin özelliklerinin, %10 öğretmen özelliklerinin etkili olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileriyle, öğretmenlerin problem çözmeye dair bilgi düzeyleri ve yansıtıcı düşünmeye yönelik olumlu tutumları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ulger (2015), çalışmasında öğrencilerin sözel ve görsel alandaki yaratıcı düşünme becerilerinin yapısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmada testlerin sonuçlarının istatistiksel olarak ilişkili olduğu ve çocukların düşünme yapısının sarmal olduğu sonucuna varılmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde görsel ve sözel materyallerin kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Çağ Adıgüzel (2016) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme tutumlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısını Değerlendirme Ölçeği" ve "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaratıcılıkları ortalamanın altındadır ve

öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi oldukça fazladır.

Karsantık (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının düşünme becerileri ve eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseni karma olmakla birlikte veri toplama aracı olarak anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları düşünme becerileri eğitime yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmen adayları aldıkları düşünme becerileri eğitimi derslerinin yeterli olmadığını, eğitim programlarının kısmen yeterli olduğunu ancak uygulamada sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Babacan (2017) yedinci sınıf fen bilimleri programında yer alan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada etkinlik sürecinde tutulan ses kayıtları ve anket formları kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrasındaki cevapları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerinin eleştirel düşünme niteliklerinde gelişim olduğu saptanmıştır.

Kılıç (2017) araştırmasında çeşitli liselerde görev yapan farklı branşlara mensup öğretmenlerin davranışları ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde orta ve yüksek düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Koyuncuoğlu (2017) çalışmasında sistemli duyu eğitimi alan anasınıfı öğrencileri ile duyu materyalleri ile zenginleştirilmiş ortamda eğitim gören ve duyu eğitimi almayan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda test sonuçları sistemli duyu eğitimi alan öğrencilerin lehine olmuştur.

Şensoy ve Yıldırım (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu, yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Veri toplama aracı olarak Bilimsel Süreç Beceri Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre bu öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerileri düzeyinde bir etki oluşturmadığı, bilimsel

süreç beceri düzeylerinde ise olumlu yönde bir değişiklik oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Obaid Naz (1986), öğretmenlerin yapılandırmacı davranışları ve yaratıcılığa yönelik tutumları ile öğrencilerindeki yaratıcı davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında, davranış gözlem formu ve "Attitude Towards Creativity Test" uygulamıştır. 9 okul ve 30 öğretmenle çalışma sürdürülmüş ve her gün 45 dakika gözlem yapılmıştır. Olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin küçük çocuklarda yaratıcılığı ortaya çıkardığı, öğretmenlerin demografik özelliklerinin tutumları ve davranışları ile ilgisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ryder (1986)'ın "Philosophy for Children: A History of an Innovation" isimli araştırması, 2 buçuk yıl süre ile 2.000 den fazla öğrenci ile yürütülmüş, çocuklar için felsefe eğitim programı alan grubun değerleri anlamlı şekilde farklı ve yüksek çıkmıştır. Öğretmenler programın zorluklarından bahsederken, programı geliştirmeye vakitlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Rineer (1987) çalışmasında, okul öncesi dönemde günlük aktiviteler yoluyla uygulanan düşünme becerileri programının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. "Yakınsal Gelişimi" içinde çocukların problem çözme stratejilerini kazanmaları ve bu stratejileri deneyimlerinde kullanmaları sağlanmıştır. Sadece kontrol grubuna son test uygulanmıştır. 42 öğrenci ile çalışılmıştır ve her gün yarım saat düşünme becerileri programı uygulanmıştır. Program alan ve almayan grup arasında akademik başarı, öğrenme yeteneği ve öz-kontrol açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gagné (1988) çalışmasında "Düşünme vardır, beceri vardır, peki düşünme becerisi diye bir şey var mıdır?" sorusuna cevap aramaktadır. Gagné'ye göre gitgide bilişsel beceriler, düşünme becerileri, öz denetim stratejileri gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Düşünmek, en önemli insan aktivitesidir. Düşünmek için kullanılan bir takım stratejiler mevcuttur.

Managan (1989) araştırmasını 38 (19 geleneksel-19 informal eğitim) okul öncesi öğrencisi ile yürütmüş, geleneksel öğretim ile öğrenci merkezli informal etkinliklerin ön planda olduğu eğitim, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması yönünden karşılaştırılmıştır. "Thinking Creatively in Action and Movement Test" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Informal öğrenme merkezli sınıftaki öğrencilerin test sonuçları

(akıcılık, orijinallik ve hayal gücü boyutları) diğer gruba göre oldukça yüksek çıkmıştır.

Davis-Seaver (1994)'ın "Critical thinking in young children" isimli doktora tezinde 6 ve 7 yaşındaki çocuklarla görüşmeler yapılmış, düşünmeyi düşünmek üzerine sohbet edilmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminin çocuklara hayat boyu kullanabilecekleri yeterlikler kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Prentice (2000) "Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education" isimli araştırmasında, değişen ve gelişen dünyada farklı insan kaynağına duyulan ihtiyacın eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik önemi arttırdığını ifade etmiştir.

Jeevanantham (2005) araştırmasında eleştirel düşünme öğretimi kavramına açıklık getirmeyi ve bu önemli becerinin öğretiminin gerekliliğine değinmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 8 eğitimcinin eleştirel düşünmenin öğretilmesinin gerekliliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşü eleştirel düşünmenin sosyal değeri hakkında net tanımlamların bulunmaması olduğu şeklindedir.

Kim (2006), çok kullanılan Torrance Testi'nin etkililiği hakkında yaptığı araştırmada; sadece tek bir testin sonuçlarına bağlı kalmamak gerektiğini ancak Torrance Testi'nin etkili ve doğru kullanıldığında sadece yetenekli öğrencileri değil herkesin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarabilecek etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Eckhoff ve Urbach (2008) çalışmalarında Vygotsky'nin hayal gücüne dayalı düşünme becerileri ile ilgili düşüncelerini ele almışlardır. Okul öncesinde varolan konuları hayal gücüne dayalı düşünme ile daha etkili bir biçimde öğretmenin mümkün olduğundan bahsetmişlerdir.

Cameron (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamını, düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenleme durumlarına yer vermiştir. Okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini ve ilişkilerini eğitim ortamının nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Kullanılan araçlar dökümanlar, öğrencilerinin sanat çalışmaları ve görüşmelerdir. Uygun çevresel koşulların sadece akademik becerileri olumlu etkilemekle kalmadığı aynı zamanda da sosyal ilişkilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Cheung (2010) çalışmasında, Hong Kong'da bulunan 3 anaokulunda hareketli etkinliklerin ve öğretmenlerin etkinliklere yönelik algılarının çocukların yaratıcılığını geliştirmede etkisini belirlemeyi araştırmıştır. Torrance yaratıcılık testi uygulanmıştır. Öğrencilerin aktivitelere verdikleri tepkiler çok çeşitli ve şaşırtıcı olmuştur. Ancak öğretmenlerdeki bilgi, beceri ve deneyim eksikliği yaratıcılığı destekleyici hareketli aktivitelerin etkin bir biçimde uygulanmasını engellemiştir.

Eckhoff (2011) "Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers" isimli araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeye yönelik görüşlerini ve tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünmenin önemini takdir etmelerine karşın kompleks bir sınıf ortamında yaratıcı düşünmeyi nasıl geliştireceklerine dair tereddütleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Aubrey, Ghent ve Kanira (2012) çalışmalarında 4 okuldaki 5-6 yaş grubundaki çocuklarla bir çok farklı yöntem kullanarak 2 farklı düşünme becerileri programını incelemişlerdir. Çalışanlarla yapılan görüşmelerde eleştirel düşünme becerilerinin aynı zamanda dinleme, konuşma, bağımsız düşünebilme ve özgüven kazanma konusunda da olumlu katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sıklıkla açık uçlu sorulara, grup çalışmalarına, sınıf içi diyaloglara ve tartışmalara yer verdiği belirlenmiştir. Çekirdeğinde düşünme becerilerinin yer aldığı bir programın geliştirilmesi için ulusal bir çaba ve yöneticilerden öğretmenlere herkesin katkısı gerektiği ifade edilmiştir.

Cheung (2012) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen etkinliklere, stratejilere yer verme durumlarını ve öğrencilerin yaratıcılığını yargılama, yaratıcılığın gelişimini destekleme, öğrencilere yaratıcı düşünme stratejilerini öğretme durumlarını değerlendirmiştir. Hong Kong'daki 15 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplamak için öğretmenlerle görüşme yapılmış ve öğretmenler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin inançları ile sınıf içi davranışlarının ve tutumlarının ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Robson ve Rowe (2012), "Observing young children's creative thinking: engagement, involvement and persistence" isimli çalışmalarında 3-4 yaş çocuklarının faaliyetlerini gözlemleyerek yaratıcı düşünme becerilerinin düzeyini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bahçe işleri yada inşaacılık gibi faaliyetlerin (outdoor activities) çocukların yaratıcı düşüncelerini etkilediği gibi müzik resim gibi derslerdeki

yaratıcılıklarını da geliştirdiğini belirlemişlerdir. Yetişkinlerin çocukları bu tür aktivitelere yönlendirmekte ve birincil bilgi kaynağı sağlamakta çok önemli rol oynadığı ve çocuklarının katılımcı olabilecekleri faaliyetlere daha çok ilgi gösterdikleri ifade edilmiştir.

Birbili (2013) Yunanistan'daki okul öncesi eğitim kurumlarındaki düşünme becerileri eğitimini, program ve uygulama açısından incelemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi dönemde düşünme becerilerini geliştirmenin yollarının sınırının olmadığını, en kullanışlı yolun ise açık uçlu sorular sormak olduğunu ifade etmiştir. Uygulamada her öğretmenden, bir durum yaratarak bu durumu gerçekleştirebilmek için gerekli hedefleri belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla her adım için sorular belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilere işlemsel bilgileri deklare etmek yerine çocukların aktif olarak düşünerek ve hareket halinde öğrenmeleri sağlanmıştır. Önceki bilgilerinin farkına varmaları ve odaklanmaları kolaylaşmıştır.

Michaud (2014), çocuklarla felsefe programını uygulayan ve otoritesini çocuklarla paylaşan öğretmenleri gözlemlediği çalışmasında Amerikan okullarındaki otorite sorunlarından bahsetmiştir. Otoritenin, öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılması gerektiğini ve bu durumun öğretmenin etkililiğini arttırdığını ifade etmiştir. Gözlem yapılan sınıfta öğrenciler sene başında kendi programlarını belirlemişler, öğretim sürecinde her öğrenci kendi materyalini ve stratejisini kendisi seçmiştir. Alan gezilerine çıkmışlar, sınıfa belli konuların anlatılmasında ziyaretçi kabul etmişler ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak aktif şekilde felsefi etkinliklerde bulunmuşlardır.

Nayfeld (2014) çalışmasında eleştirel düşünmenin temeli olan soru sorma becerileri üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerinin soru sorma becerileri ile kelime hazinesi ve dil bilgisi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukları bu konuda desteklemesi önemlidir. Sınıfta soru sorma ve tartışma ortamı oluşturmak için öğretmenlerin yapılandırmacı olmasının ve çevresel destek sağlamasının etkili olduğu ifade edilmiştir.

Im, Hokanson ve Johnson (2015) çalışmalarında perakende mağazacılık öğrencileri ile yaratıcı düşünme becerileri eğitiminin etkisi araştırmışlardır. 45 öğrenci, üzerinde yapılan bu çalışmada eğitimin öğrenciler üzerinde kısa ve uzun vadede önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. İş hayatında yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin büyük bir önemi olduğu ifade edilmiştir.

Düşünme becerileri ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların, çoğunlukla düşünme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı görülmektedir. Bu değişkenler genelde öğretmen tutum ve davranışları, öğretim programının ve öğretim kurumunun özellikleri , öğrencilerin bulundukları çevredir. Ayrıca mevcut eğitim programının düşünme becerilerine katkısı yönünden değerlendirildiği çalışmalar da mevcuttur. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazın incelendiğinde “soru sorma” üzerine yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, döküman analizi, görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma türüdür. Kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konabilmesi için nitel bir süreç izlenir. Nitel araştırma sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 41; Taylor, 2005, 91).

Nitel araştırmada yerel ve özel veriler elde edildiği için çıkarılan sonuçlarla genelleme yapmak zordur. Bu özellik nitel araştırmanın sınırlıklarından biridir. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacıların olgulara yönelik farklı çıkarımlar yapmaları mümkündür. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemi, araştırmacının amacının keşfetmek ve tarif etmek olması durumunda oldukça faydalı bir yöntemdir (Christensen, Johnson, Taylor, 2015, 55).

Çalışmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Vaka çalışması ya da örnek olay çalışması olarak da adlandırılan durum çalışmasında, sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenir ve incelenir (Merriam,2013,40). Durum çalışmasında güncel bir olgu gerçek yaşam çerçevesinde ele alınır. Olgu ve içerik arasındaki sınırlar kesin hatlarıyla belli değilse ve birden fazla veri kaynağı mevcut ise durum çalışması tercih edilir (Yin, 1984, 23).

Durum çalışmasında karşılaşılan veya incelenen bir durumdan yola çıkarak genel durum hakkında fikir edinmek amaçlanır (Christensen, Johnson, Taylor, 2015). Bir araştırmanın durum çalışması olabilmesi için çalışmanın sınırlı bir sahada gerçekleşmesi ve nihai bir ürün elde edilmesi gerekmektedir (Merriam, 2013, 41; Wolcott, 1992, 26). Durum çalışmalarında, bir örnek olayın tam ve derinlemesine incelenebilmesi için kullanılan çoklu yöntemlerle birden fazla veri kaynağından yararlanılır (Berg ve Lune, 2015, 355).

Bu çalışmada da katılımcı olarak belirlenen öğretmen ve öğrenci grubu üzerinde yapılan çalışmalar sonucu, okul öncesinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen temel faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada durum çalışması yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur.

3.2. Katılımcılar

Katılımcı grubun üç ayağı bulunmaktadır. Birinci grupta; İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri bulunmaktadır. İkinci grupta ise bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler arasından seçilen okul öncesi öğrencileri bulunmaktadır. Üçüncü grupta ise bireysel gözleme alınan öğrencilerin velileri bulunmaktadır. Katılımcılar, 6 okul öncesi öğretmeni, 30 anasınıfı öğrencisi ve 30 veliden oluşmaktadır.

Katılımcılar belirlenirken farklı kademelerde eğitim veren okulların bünyelerinde bulunan anasınıfları ile çalışma yapmaya dikkat edilmiştir. Çalışmanın ikinci grubunda bulunan öğretmenler seçilirken öncelikle öğretmenlerin araştırmaya destek vermede istekli ve gönüllü olmaları gözönünde bulundurulmuştur. Bireysel gözleme alınan öğrencilerin ise çalışmaya katılmakta istekli olmalarına ve kendilerini çalışma sürecinde rahat hissetmelerine dikkat edilmiştir.

Katılımcı olarak belirlenen okullar, öğretmen, öğrenci ve veli sayıları aşağıdaki gibidir;

Tablo 1: Katılımcı Olarak Belirlenen Okullar, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Sayıları

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Sınıf Sayısı	Veli Sayısı
Ali Nihat Tarlan İlkokulu	2	10	2	10
Esatpaşa Anaokulu	2	10	2	10
Sosyal Meskenler Ortaokulu	2	10	2	10

3.2.1. Öğretmenler

Katılımcıların belirlenmesinde, öğretmenlerin konu alanı ile ilgili gerekli ön bilgilere ve farklı demografik özelliklere sahip olmaları kriter olarak alınmıştır. Bu gruptaki öğretmenler seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum

çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örneklemedeki bireylerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 119). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile çalışılan gruba farklı özellikteki bireylerin katkıda bulunabilmesi için önceden belirlenmiş özellikler çerçevesinde araştırmaya farklı katılımcılar dahil edilir (Creswell, 2013, 207). Bu bağlamda, maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için araştırmada, farklı deneyim gruplarından, ve farklı yaş gruplarından okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya katılması sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının cinsiyeti kadındır.

Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Öğretmenlere Ait Bilgiler			
Öğretmenler	Eğitim Durumu	Yaş Grubu	Kıdem
Öğretmen A	Ön Lisans	30-35	5-10 yıl
Öğretmen B	Lisans (Eğitim Fakültesi)	35-40	10-15 yıl
Öğretmen C	Lisans (Eğitim Fakültesi)	30-35	10-15 yıl
Öğretmen D	Ön Lisans	30-35	5-10 yıl
Öğretmen E	Lisans (Eğitim Fakültesi)	25-30	0-5 yıl
Öğretmen F	Lisans (Eğitim Fakültesi)	20-25	0-5 yıl

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 2’si önlisans, 4’ü Lisans mezunu, 3’ü 30-35 yaş grubu aralığında, 1’i 35-40 yaş aralığında, 1’i 25-30 yaş aralığında, 1’i 20-25 yaş aralığında bulunmaktadır. Kıdem durumlarına bakıldığında ise 2’sinin 5-10 yıl, 2’sinin 10-15 yıl, 2’sinin ise 0-5 yıl aralığında bulunduğu görülmektedir.

3.2.2. Öğrenciler

Öğrencilere düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yaptırılmış ve birebir öğretmen ve öğrenci ile gerçekleşen etkinliklerde, öğrencinin davranışları, öğretmenin sorularına verdikleri yanıtları gözlemlenmiştir. Kavramları açıklayabilme, mantıksal çıkarım yapma becerisi, konuya ilişkin fikirleri ileri sürme, iki olgu arasında

farklılıkları ve benzerlikleri bulma, sebep sonuç ilişkisini çözme, problemler karşısında çözümler üretebilme konusu üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin, aynı zamanda gözlem de yapılan, sınıflarından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 5'er öğrenci seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme az maliyetli olan, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 123).

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin tamamının yaş aralığı 48-60 aydır. Öğrencilerden 15'i kız, 15'i erkektir. Bireysel gözleme alınan öğrencilerin sayısı 6 sınıftan 5'er öğrenci olmak üzere 30'dur. Sınıf gözlemi sürecinde ise belirlenen 6 sınıftaki öğrencilerin tamamı sınıf içi etkinlikler boyunca gözlemlenmiştir.

3.2.3. Veliler

Katılımcılara dahil olan veliler, her sınıftan seçilen 5 öğrencinin velilerinden oluşmaktadır. Velilerin çalışma sürecine dahil edilmesinde gönüllülük ve isteklilik durumlarına öncelikli olarak dikkat edilmiştir. İsteksizlik gösteren veliler ve öğrencileri katılımcılar arasından çıkartılmıştır.

Velilere ait bilgiler Tablo 3'deki gibidir:

Tablo 3: Velilere Ait Bilgiler			
Veliler	Yaş	Eğitim Durumu	Gelir Düzeyi
A1	26-35	İlkokul	Düşük
A2	26-35	İlkokul	Orta
A3	26-35	Üniversite	Orta
A4	26-35	Üniversite	Orta
A5	26-35	Lise	Orta
B1	36-40	Lise	Orta
B2	26-35	İlkokul	Orta
B3	36-40	İlkokul	Orta
B4	26-35	Ortaokul	Orta

Tablo 3- devam

B5	26-35	Ortaokul	Düşük
C1	26-35	Ortaokul	Orta
C2	26-35	İlkokul	Orta
C3	26-35	Lise	Orta
C4	26-35	İlkokul	Orta
C5	36-40	İlkokul	Orta
D1	26-35	Ortaokul	Orta
D2	41+	Ortaokul	Orta
D3	26-35	İlkokul	Orta
D4	26-35	Üniversite	Orta
D5	36-40	Lise	Orta
E1	36-40	Lise	Orta
E2	36-40	Üniversite	Orta
E3	36-40	Üniversite	Orta
E4	36-40	Üniversite	Orta
E5	36-40	Üniversite	Orta
F1	26-35	Lise	Orta
F2	36-40	Üniversite	Orta
F3	36-40	Üniversite	Orta
F4	36-40	İlkokul	Orta
F5	36-40	Ortaokul	Orta

Tablo-3'te de görüldüğü gibi velilerin 16'sı 26-35 yaş, 13'ü 36-40 yaş, 1'i 40 yaş ve üstü grupta yer alırken; 6'sı ortaokul, 9'u ilkokul, 6'sı lise, 9'u üniversite mezunudur ve 2'sinin gelir düzeyi düşükken 28'inin gelir seviyesi orta düzeydedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarından anket ve görüşme sorularının maddeleri ile gözlem formlarının maddeleri oluşturulurken ilgili literatürden yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşleri alınmış ve ölçme araçlarının ön uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci üç kaynak üzerinden yürütülmüştür. Bu kaynaklar; veliler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Öğretmenlerle, okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitime yönelik tutumlarını/düşüncelerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Katılımcı olarak belirlenen öğrencilerin velilerine, çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin gözlem, görüş, düşünceleri ile çocuklarıyla ilgili bazı bilgileri paylaşabilmeleri için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Öğrenciler; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri temelli etkinlik uygulamaları sürecinde gözlemlenmiş ve elde edilen verilerle bireysel gözlem formu doldurulmuştur. Aynı zamanda katılımcı olan öğretmen ve öğrencilerin tutum, davranış ve becerileri gözlemlenmiş; öğretmen boyutu ile öğrenci boyutu olmak üzere iki boyuttan oluşan sınıf gözlem formu yardımıyla veriler toplanmıştır.

3.3.1. Görüşme

Görüşme, araştırmacının çeşitli bilgiler elde edebilmek için araştırmaya katılan kişiye bir dizi sorular sormasıdır (Chritensen vd., 2015, 58). Görüşme, doğrudan gözlemlenemeyen durumlarda, düşünce ve duyguları incelerken, geçmiş yaşamda gerçekleşen davranışlar hakkında bilgi alırken ya da gözlemcinin doğrudan dahil olup gözlemlene yapmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Patton, 2002, 341). Nitel görüşmeler ile araştırmacı istediği bilgiyi toplayabilir (Merriam, 2013, 86).

Bir kişinin başka kişiden karşılıklı olarak bilgi edinmesi karşılıklı görüşmedir ve bu en çok kullanılan görüşme türüdür. Bu çalışmada yapılan da karşılıklı görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcıya esnek sorular yönlendirilir ve belirli veriler elde edilir. Soruların ve ifadelerin ayrıntıları önceden belirlenmemiştir (Merriam, 2013, 86-87).

Yapılan çalışmada öğretmenlerin okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüş, düşünce, öneri, tutum ve sınıf içi

uygulamalarına yönelik bilgi almak amaçlanmıştır. Bu nedenle derinlemesine ve çok yönlü bilgi edinebilmek için görüşme yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Görüşme soruları oluşturulurken ilgili alan yazından ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 2 öğretim görevlisi ve 4 okul öncesi öğretmeninden alınan dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir.

Görüşmenin ön uygulaması 2 okul öncesi öğretmeni ile yapılarak belirlenen soruların etkililiği hakkında fikir edinilmiştir. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler doğrultusunda bazı sorular birleştirilerek sorulmuş bazı sorular da iptal edilerek görüşme formu oluşturulmuştur (Ek-3).

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerine 12 tane açık uçlu soru yönlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 8 dakika sürmekle birlikte görüşme sürecinde katılımcılara diledikleri kadar süre verilmesine dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için görüşme sırasında katılımcıların rızası alınarak ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar yazıya dökülerek görüşme metinleri oluşturulmuştur. Yapılan görüşmelerden birine ait görüşme metni Ek-4'de mevcuttur.

3.3.2. Gözlem

Gözlemler ilgi alanının kendiliğinden oluştuğu doğal ortamlardan birincil veriler elde etmek için kullanılır (Merriam, 2013, 111). Gözlemcinin neyi gözlemleyeceğini bilmesi amacının ne olduğunu net bir şekilde belirlemesi çok önemlidir (Merriam, 2013, 113).

Gözlem, insan davranışlarını öğrenmeye, nesnel ölçüm yapmaya, bir ortamda keşif yapabilmeye doğrudan imkan vermektedir (Christensen, Johnson, Taylor, 2015, 62). Bu bağlamda gözlem yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur.

Bu araştırmada, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik davranışları hakkında bilgi edinebilmek için öğrenciler sınıf içinde ve bireysel olarak uygulanan etkinlikler süresince gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve düşünme becerileri eğitime yönelik tutum ve davranışları hakkında bilgi edinmek için sınıf gözlemi yapılmıştır. Gözlem sürecinde kullanılan gözlem formlarının ve bireysel gözlemlerde uygulanan etkinliklerin. Ön deneme, çalışmaya katılmayan sınıf, öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Okul yönetiminin ve sınıf öğretmeninin bilgisi dahilinde, uygun görülen gün ve saatlerde gözlemler yapılmıştır. Her okula, yapılacak gözlem için 2 gün ayrılmıştır. Sınıf gözlemleri ortalama 1 saat, bireysel gözlemler ise ortalama 20 dakika sürmüştür. Gözlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.3.2.1. Bireysel Öğrenci Gözlemi

Araştırmacı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerine ilişkin veri elde etmek amacıyla katılımcı gözlemci olarak öğrenci davranışlarını gözlemlemiştir. Katılımcı gözlemci, sürecin bir parçası olarak gözlemini sürdürür (Merriam, 2013, 113). Öğrencilerle önceden belirlenmiş etkinlikler gerçekleştirilmiş, soru cevap yöntemi kullanılmış ve görsel materyallerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda gözlemin yapıldığı ortam yapılandırılmış ortamdır. Yapılandırılmış ortam, araştırmacının kurduğu kontrollü ortamlardır (Christensen, Johnson, Taylor, 2015, 60).

Gözlemlenmesi hedeflenen davranışlar eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olmak üzere iki ayrı boyutta incelenmiştir. Eleştirel düşünme davranışları belirlenirken, Matthew Lipman'ın "Çocuklarla Felsefe Eğitim Programı"nda belirlediği kazandırılması hedeflenen davranışlardan yararlanılmıştır. Yaratıcı düşünme davranışları belirlenirken, Guilford (1972)'un tanımladığı yaratıcı düşüncenin özelliklerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşlerinden alınan dönütler ve ön uygulamadan edinilen tecrübeler doğrultusunda bu davranışlardan okul öncesi eğitime uygun olanlar alınmış ve açıklamalar okul öncesi dönem çocuğunun özelliklerine göre ifade edilmiştir. Bu davranışlar; kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme, olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme, gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma, bir bütün içindeki uyumu ya da uyumsuzlukları (fikirleri/nesneleri/nesnelere ait özellikleri) farkedebilme, iki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedebilme, bir bütünü oluşturan parçaların ya da parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme, bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme, sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme, çeşitli çözüm yolları üretebilme, nesneleri farklı şekillerde kullanma, konuya ilişkin farklı fikirler ileri sürebilme, farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilme, farklı yollar bulma/kullanmadır.

Belirlenen davranışlar doğrultusunda araştırmacı tarafından “Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Davranış Gözlem Formu” (Ek 5) oluşturulmuştur. Gözlem sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bu formdan yararlanılmıştır.

Gözlem sürecinde araştırmacı ve öğrenci sessiz bir ortamda belirlenen etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için belirlenen öğrenciler ile bir gün önceden tanışılmış ve sohbet edilmiştir. Bu sayede etkinlik sürecinde hiç bir öğrenci çekingenlik ve isteksizlik göstermemiştir. Her öğrenciye ortalama 20 dakika ayrılmıştır. Öğrenciler, etkinlik sürecini yönlendirmeleri için teşvik edilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar ve tepkiler doğrultusunda sorulan sorular ve verilen yönergelerde yer yer değişiklikler yapılmıştır. Doldurulan gözlem formlarından birine ait örnek Ek 6’da mevcuttur. Gözlem yapılan süreçte kullanılan görsel materyaller ve öğrencilere yönlendirilen sorular ise Ek 8’te verilmiştir.

3.3.2.2. Sınıf Gözlemi

Araştırmacı öğrencilerin sınıf içindeki eleştirel ve yaratıcı düşünme davranışlarına ve öğretmen tutumlarına ilişkin veri elde etmek amacıyla “tam gözlemci” olarak öğrenci davranışlarını gözlemlemiştir. Tam gözlemci, sürecin dışında kalarak gözlemi sürdürür, herhangi bir yönlendirmede bulunmaz (Merriam, 2013, 113). Araştırmacı gözlem yapılacak etkinliği ve etkinliğin zamanını sınıf öğretmenine bırakmış, günlük doğal akışlarını mümkün olduğunca sürdürmelerini rica ederek dikkat çekmeyecek şekilde gözlemi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda, gözlemin yapıldığı ortam doğal ortamdır. Doğal ortam, araştırmacının hiç bir şekilde kontrolünün olmadığı gerçek ortamlardır (Christensen, Johnson, Taylor, 2015, 60).

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından, uzman görüşleri alınarak hazırlanan, sınıf gözlem formu (Ek 9) kullanılmıştır. Gözlem formu, öğretmen boyutu ve sınıf boyutu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen boyutunda; öğretim yöntemi ve materyal seçimi ile etkili kullanımı, öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, soru sorma, özgür düşünme ortamı oluşturma, öğrencilere düşünceleri için yeterli süre verme, öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verme/cesaretlendirme/motive etme davranışları incelenmiştir. Öğrenci boyutunda ise orjinal, anlamlı ve üzerinde düşünülmüş sorular sorma, sorulan sorulara anlamlı,

yaratıcı ve üzerinde düşünölmüş cevaplar verme, orjinal ürün oluşturma (fikir, sanatsal ürün...) ve aktif katılım gösterme davranışları incelenmiştir.

Doldurulan sınıf gözlem formlarından birine ait örnek Ek 10'da mevcuttur.

3.3.2.3. Gözlem Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin bir davranışı göstermeleri sürecinde, davranış seviyelerinin tespit edilmesi dereceli puanlama anahtarı olarak tanımlanan rubrikler yardımıyla mümkündür (Çepni, 2007, 215). Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin davranışlarının ve alt boyutlarının düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için analitik rubrik uygulanması uygun görölmüştür. Analitik rubrik, ürünü ya da süreci bölümlere ayırarak, her bölümü bağımsız olarak değerlendirmeye ve elde edilen puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasına olanak verir (Çepni, 2007, 217).

Sınıf gözlemi ve bireysel öğrenci gözlemi sırasında doldurulan gözlem formlarından elde edilen verileri anlamlandırabilmek için araştırmacı tarafından gözlem değerlendirme rubrikleri hazırlanmıştır. Rubriklerin hazırlanma sürecinde gözlem formlarından elde edilen veriler gözönünde bulundurulmuş, ön deneme yapılmış ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

3.3.2.2.3.1. Sınıf Gözlemi Değerlendirme Rubriği

Hazırlanan sınıf gözlemi değerlendirme rubriği ile sınıf gözlem formunda yer alan davranışların, düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Sınıf gözlemi sürecinde doldurulan sınıf gözlem formundan yola çıkılarak hazırlanan sınıf gözlemi değerlendirme rubriği Ek 11'de mevcuttur.

3.3.2.2.3.2. Bireysel Gözlem Değerlendirme Rubriği

Hazırlanan bireysel öğrenci sınıf gözlemi değerlendirme rubriği ile bireysel öğrenci gözlem formunda yer alan davranışların; çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Sınıf gözlemi sürecinde doldurulan sınıf gözlem formundan yola çıkılarak hazırlanan sınıf gözlemi değerlendirme rubriği Ek-7'de mevcuttur.

3.3.3. Anket

Anket; katılımcıların tutum, fikir ve algılarını ölçmek amacıyla kullanılır ve katılımcılar tarafından web üzerinden ya da kağıt, kalem aracılığıyla doldurulur (Christensen, Johnson, Taylor, 2015, 57). Bu çalışmada da velilerden açık ve kapalı uçlu sorular yoluyla fikir, görüş ve bilgileri almak amaçlanmıştır. Ancak araştırmacının velilere birebir ulaşarak yeterli zaman ayırmasının oldukça zor olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda en uygun ölçme aracının anket olduğuna karar verilmiştir.

Velilerin görüşleri, anket yoluyla sorulan açık ve kapalı uçlu 11 adet soruya verdikleri cevaplar ile alınmıştır. Sorular oluşturulurken ilgili literatürden yararlanılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Velilerin, çocuklarının düşünme becerilerini ve okul öncesi eğitim programını düşünme becerilerine katkısı yönünden değerlendirmeleri istenmiş ve öğrencilerin okul dışı aktiviteleri hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Anket uygulamasından önce veliler, yapılan çalışma hakkında kısaca bilgilendirilmişlerdir. Velilere anket formunda yer alan sorular hakkında soru sormaları için fırsat verilmiş ve veliler eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri hakkında ön bilgilendirmeye tabi tutulmuşlardır. Uygulanan anket Ek 12’de, doldurulan anketlerden birine ait örnek ise Ek 13’de mevcuttur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

3.4.1. Gözlemlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

3.4.1.1. Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Doldurulan sınıf gözlem formları ve sınıf gözlem değerlendirme rubriği yardımıyla öğrenci ve öğretmen boyutundaki değerlendirilen her bir davranışa ilişkin davranış düzeyleri belirlenmiştir.

Değerlendirilen her bir boyuta ilişkin davranışlar çalışmanın güvenilirliğini sağlamak ve yorum yapmayı kolaylaştırmak için sayısal verilere dönüştürülmüştür. Her bir davranışa ve her bir boyuta ilişkin ortalama sayısal değerler belirlenmiştir.

Davranış düzeylerine göre verilen sayısal veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Sınıf Gözlem Formunda Yer Alan Davranış Düzeyleri ve Sayısal Değerleri

Davranış Düzeyi	Sayısal Karşılığı
Düşük	1
Orta	2
Yüksek	3

Veriler analiz edilirken, sınıflar A, B, C, D, E ve F olarak kodlanmıştır.

3.4.1.2. Bireysel Gözlemlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Doldurulan gözlem formları ve gözlem değerlendirme rubriği yardımıyla her öğrencinin değerlendirilen her bir davranışına ilişkin davranış düzeyleri belirlenmiştir. Değerlendirilen her bir davranış çalışmanın güvenilirliğini sağlamak ve yorum yapmayı kolaylaştırmak için sayısal verilere dönüştürülmüş ve ortalamaları alınarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin davranış düzeylerine ulaşılmıştır.

Davranış düzeylerine göre verilen sayısal veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Bireysel Gözlem Formunda Yer Alan Davranış Düzeyleri ve Sayısal Değerleri

Davranış Düzeyi	Sayısal Karşılığı
Çok Düşük	1
Düşük	2
Orta	3
Yüksek	4
Çok Yüksek	5

Veriler analiz edilirken, öğrenciler A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5, C1, C2, C3, C4, C5, D1, D2, D3, D4, D5, E1, E2, E3, E4, E5, F1, F2, F3, F4, F5 olarak kodlanmışlardır.

3.4.2. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenirken içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, verileri tanımlamak, verilerin içinde bulunan gerçekleri ortaya çıkarmak için gerçekleştirilir . İçerik analizi ile veriler kavram ve temalar başlığı altında toplanarak daha anlaşılır biçimde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 242).

Kodlama ve verileri yorumlama işlemi olarak da tanımlanan içerik analizinde analizin içeriği araştırma soruları ile ilişkilendirilir (Berg ve Lune, 2015, 380-381). Bu süreçte tema ve örüntüler oluşturulurken kullanılan kodlar en önemli araçlardır. Kodlama; gözlem, görüşme gibi araçlarla elde edilen verilerin okunarak, araştırma için önem arz eden kelimelerin ortaya çıkarılmasıdır (Glesne, 2012, 265) Kodlamadan sonra araştırılmak ya da ölçülmek isteneni en iyi temsil eden kategoriler ve temalar seçilir (Saldana, 2009, 11). Belirlenen kategori ve temalar; verilerle uyumlu olmalı, ilgili bütün verileri kapsayacak nitelikte olmalı, ilgili veri birimi sadece bir kategoride yer alabilecek şekilde özelleşmiş olmalı, kapsayıcılık yönünden eşit olmalıdır (Merriam, 2013, 177).

İçerik analizi görüşme metinlerinden elde edilen verilerin anlamlandırılmasında ve derinlemesine incelenmesinde kullanılabilecek en uygun yoldur (Berg ve Lune, 2015, 406). Bu bağlamda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörleri belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerinden faydalanırken içerik analizine başvurulmuştur.

Bu çalışmada, görüşme metinleri; kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken öğretmenler; öğretmen A, öğretmen B, öğretmen C, öğretmen D, öğretmen E ve öğretmen F olarak kodlanmışlardır. Görüşme metinlerinin tekrar tekrar okunması ile araştırma için önem taşıyan boyutlar belirlenmeye çalışılmış, verilerden tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen cevaplardan kodlar elde edilmiştir. Daha sonra bu kodlardan yola çıkarak kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ve temalarla ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Görüşme metinlerinden elde edilen kodlar ve temalar Ek 14'te mevcuttur.

Elde edilen sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşme kayıtları tekrar gözden geçirilmiş, katılımcıların onayı alınmış ve uzman görüşlerine

başvurulmuştur. Görüşler sonucu yeniden düzenlemeler yapılarak kod, kategori ve temalar son haline getirilmiştir.

3.4.3. Anketlerden Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Anketlerde yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşme metinlerinde olduğu gibi veriler kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Kodlar ve temalarla ilgili uzman görüşü alınmıştır. Anketlerden elde edilen kodlar ve temalar Ek 15’te mevcuttur.

Velilerden elde edilen bilgiler bireysel öğrenci gözlemlerinden elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Veriler analiz edilirken, hangi sınıftan öğrencilerin velileri olduğuna göre veliler; veli A1, veli A2, veli A3, veli A4, veli A5, veli B1, veli B2, veli B3, veli B4, veli B5, veli C1, veli C2, veli C3, veli C4, veli C5, veli D1, veli D2, veli D3, veli D4, veli D5, veli E1, veli E2, veli E3, veli E4, veli E5, veli F1, veli F2, veli F3, veli F4, veli F5 olarak kodlanmıştır.

3.5. İç Geçerlik

İç geçerlik verilerin toplanması, analiz edilmesive yorumlanması sürecinde tutarlı olmayı gerektirir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 271). Bir araştırmanın iç geçerliğinin olabilmesi için elde edilen bulguların dış dünyaya ait gerçeklerle uyumlu olması gereklidir (Meriam, 2013, 203). Bu bağlamda yapılan araştırmada iç geçerliğin sağlanması hususunda yapılan araştırmalar şöyledir;

- Araştırma soruları verilere ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.
- Veri toplama araçlarının oluşturulmasında ve veri toplama sürecinde sıklıkla ilgili literatürden faydalanılmıştır.
- Birden fazla veri toplama aracı ve veri kaynağı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulması sürecinde uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.
- Farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığı karşılaştırılmıştır.
- Göüşmelere ait ses kayıtlarından veriler olduğu gibi metne aktarıldıktan sonra katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Böylelikle herhangi bir yanlış veri aktarımının önüne geçilmiştir.
- Elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırılarak kavramsal çerçeve ile uyumu kontrol edilmiştir.

- İçerik analizi sürecinde veriler birden fazla uzmanla paylaşılmış ve elde edilen kodlar ve temalar karşılaştırılarak teyit edilmiştir.Böylece araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Görüşme metinlerinden elde edilen veriler sayesinde temaların oluşturduğu başlıklar altında çözümlenen bulgular elde edilmiştir.

4.1.1. Sınıf İçi Uygulamalar

Katılımcıların okul öncesi eğitimde yapılan sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşleri; etkinlik türleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.1.1. Etkinlik Türleri

Katılımcıların görüşlerine göre eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişiminde, yapılandırılmamış ve öğrenci merkezli etkinlikler ile özgür düşünme ortamının oluşturulması önem arz etmektedir. Katılımcıların çoğunluğu sanat etkinliklerine gereğinden fazla önem verildiğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen A: “Etkinlik bitiminde onu resimlendirmek (ama yapılandırılmamış şekilde) faydalı oluyor. Öğrencilerin ne demek istediğini ve resimlerini tek tek sorgulayıp notlar yazarak ipuçları alırım.”

Öğretmen E: “Ben onların yaratıcılığını öldürmemek için çok fazla boyama sayfası vermemeye çalışıyorum. Çünkü -örnek veriyorum- çocuğun kafasındaki kuş çok farklıken, boyama sayfasındaki kuş direk ona çizilmiş olarak geliyor. Oysa ki çocuğun kafasındaki kuş daha farklı bir stilde. Bu sefer çocuğun yaratıcılığının öldüğünü düşünüyorum. Bu yüzden etkinlikleri yaparken olabildiğince onların hayal dünyasını desteklemeye çalışıyorum. Bu etkinlikler sürecinde de düşünme becerilerini ölçüyorum.”,”Serbest zamanda oynadıkları oyunların da düşünme becerilerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ben serbest zamanı biraz uzun tutuyorum. Bazen ben de giriyorum oyunlarına. Bunun dışında herşeyin yaratıcılıklarını destekleyebileceğini düşünüyorum. Bazen oluyor ki bir minderi direksiyona çeviriyoruz. Bu onların birazcık hayal gücüne kalmış.”

4.1.1.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenler yöntem ve teknik seçiminde belirli kalıplardan uzak durulması gerektiği üzerinde önemle durmuşlardır. Öğretmenler en çok soru-cevap tekniğinin düşünme

becerileri üzerinde önemli etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen tek bir yöntem ya da tekniğin kullanılmasının uygun olmadığını ifade ederken bir öğretmen de araştırma ve keşfetme yolunu kullandığını belirtmiştir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen B: “Onlara sorular soruyorum. Aldığım cevaplara göre daha farklı sorular soruyorum. Onların da farklı sorular sorarak merak etmelerini hedefliyorum. Araştırma ve keşfetme yoluyla duygularını canlı tutmaya çalışıyorum. Benimle paylaştıkları bütün düşünce ve fikirleri mutlaka dinliyorum ve önemsedığimi hissettiriyorum.”

Öğretmen E: “Tek bir yöntem ve teknik okul öncesinde uygun değil bence. Ben bir çok teknik kullanıyorum. Ama en çok şey kullanmaktan hoşlanmıyorum, gösterip yaptırma etkinliğini çok sevmiyorum, çok nadir etkinliklerde kullanıyorum.”

Öğretmen F: “Bir şeyi sorguladıkça doğruyu öğrenebileceklerini düşünüyorum. Kalıplı etkinliklere çok sıcak bakmıyorum. Bu nedenle eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi olabildiğince çocuğun sosyal ilişkilerinde kullanmaya çalışıyorum. İki arkadaş ilişkisi içinde bir sorun olduğunda, “Sen önce kendini sorgula ondan sonra arkadaşını sorgula, Neden oluyor?” diye soruyorum. Bu şekilde düşünme becerilerinin desteklenebileceğini düşünüyorum.”

4.1.1.3 Kullanılan Materyaller

Öğretmenlerin genel kanısına göre bir çok materyal eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için araç olabilir. Bir öğretmen teknolojinin üzerinde önemle dururken bir diğeri gerçek yaşam malzemelerinin öneminden bahsetmiştir. Bir öğretmen de materyal seçimi yaparken farklı duylara hitap etmenin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen-D: “Materyalsiz de birseyler yaratabiliriz. Özel bir materyal kullanmıyorum. Çocukları bir şeye manipule etmeyen oyuncaklar, karakersiz oyuncaklar, öğrencilerin kendi karakterlerini ortaya koyabilecekleri materyalleri daha faydalı buluyorum. Bloklardan tutun da boş bir kağıda kadar öğrencinin düşünmesine alan yaratabilecek oyuncaklar.”

Öğretmen F: “Gerçek yaşamla ilgili materyallerin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben mesela sınıfa gerçek kaseler, tabaklar, mercimekler nohutlar getirip hem gerçek yaşam becerilerini desteklemek, küçük kas becerilerini desteklemek, bilişsel gelişimlerini desteklemek için etkinlikler yapıyorum. Daha çok oyuncak konusunda gerçek yaşamla ilgili oyuncakların daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”

4.1.2. Ailenin, Öğretmenin ve Çevrenin Rolü

Katılımcıların okul öncesi dönemde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde ailenin, çevrenin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri aşağıdaki gibi üç başlık altında incelenmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenin Rolü

Katılımcıların ortak görüşüne öğretmenler öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenler bu alanda kendini geliştirmeli, doğru tutum ve davranışlar sergilemeli ve özgür düşünme ortamı oluşturmalıdır.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen A: “Öğretmenin doğru yönlendirme yapan kişi olarak çok önemli bir görevi olduğunu düşünüyorum. Çocuklar öğretmeni model alır. Bu süreçte öğretmen de kendi hayatından örnekler verebilmelidir.”, “Öğretmen açık ve net sorular sorarsa, sonuçta her konuda yönlendirici olan öğretmendir, öğretmen soran ve sorgulayan olursa öğrencilerini de yönlendirebilir. Öğretmenlerin çok soru sormaması ya da çok merak etmemesi de öğrencilerin soru sorma becerisini etkiliyor olabilir. Öğretmenin de herşeyi bilemeyeceğini ve sorgulayıp merak edebileceğini öğrencilerin görmesi gereklidir.”

Öğretmen E: “Öğretmenin tutumu, yaptığı, sergilediği davranışlar çok çok önemli. Yanlış davranışlar sergilendiği zaman çocuk bir daha öyle düşünmekten kaçınarak körelmiş oluyor.”

4.1.2.2. Ailenin Rolü

Öğretmenler en çok ailenin düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğundan, sıklıkla ailelerin yanlış ve tutum ve davranışlarının yarattığı olumsuzluklarla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen B: “Bence temel düşünme becerileri önce ailede kazandırılır. Çocuk ilk önce ailesiyle birlikte olduğu için bu becerilerin temelini ailesinden alır. Daha sonra sosyal çevre ve öğretmenler bu becerileri şekillendirir ve geliştirir. Öğretmenler bu konuda ailelere göre daha bilinçli oldukları için, çocuklara ve ailelere yol göstermelidirler.”, “Aileler öğretmen ile işbirliği yaparak sürekli okulla iletişim halinde olmalıdır ve öğretmenlerin bu konudaki tavsiyeleri ışığında kendilerini geliştirmeliler. Bu doğrultuda çocuklarına davranış şekillerini belirlemeliler.”

Öğretmen-C'nin görüşleri; “Çocuklarda da yetişkinlerde olduğu gibi kitap çok önemli. Ne kadar çok hikaye kitapları ile vakit geçirirse bir çocuğun yaratıcı hatta eleştirel düşünme becerilerinin de buna dahil olduğunu düşünüyorum, daha çok gelişmiş olduğunu görüyorum. Bazı aileler çok ilgili,

sık sık çocuklarına hikaye kitapları okuyor, her sorularına sabırla cevap veriyor, bazıları baştan savma cevaplar veriyor bu da çocukların soru sorma isteğini köreltiyor.”

4.1.2.3. Çevrenin Rolü

Öğretmenler genel olarak öğrencilerin düşünme becerileri gelişiminde akran etkisinin olumlu ya da olumsuz olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının çevrelerinden her konuda oldukça fazla etkilendikleri görüşündedir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen B: “Öğrenciler birbirlerinin davranışlarından etkilenebiliyorlar. Birbirlerinin davranışlarını taklit ederek öğrenme sürecini başlatabilirler. Bu ilk başta olumlu gibi gözükse de taklit davranışı sürekli olduğunda olumsuz sonuçları olabiliyor. Çünkü öğrenci bu sefer yeni fikirler üretmekten uzaklaşıyor. Öğrenciler özgün fikirlerini rahatlıkla paylaşabilirlerse diğer öğrencilere de cesaret vermiş ve yol göstermiş olurlar.”

Öğretmen D: “Öğrenciler bazen birbirlerinin düşünme becerilerine bazen destek oluyorlar. Bazen birbirlerinin düşüncelerine gülüp “O ne biçim şey öyle!” diyip birbirlerinin cesaretlerini kıran öğrenciler de çok oluyor. Bunlar zaten ailede de şunu yapma ayıp, o ne biçim düşünce gibi tepkilerle karşılaşp kısıtlanmış çocuklar oluyor genelde.”

4.1.3. Eğitim Programı

Katılımcıların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişimi bağlamında okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri; müfredat, program geliştirme uzmanına öneriler, okul öncesi eğitim programına yönelik eleştiriler başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.3.1. Müfredat

Müfredat konusuna değinen katılımcı, Öğretmen D’nin görüşleri şu şekildedir;

“Yeterli bulmuyorum. Çünkü bizim sene başından itibaren çocuklara öğretmemiz gereken kavramlar var. Ben müfradatı fazla önemsemediğim için çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünebilecekleri alanlar açabiliyorum yoksa süreci takp etsem sadece hedef odaklı olmak düşünme becerilerini köreltebiliyor. Program daha açık uçlu bırakılabilir bence.”,” Öğretmenlere önerim, müfredat konusunda kendilerini sıkıştırılmış hissetmeden, müfredata o kadar da takılmadan, çocukların merak içinde oldukları o şeyi önemseyerek, anda kalarak, anı yaşayarak, çocukların eleştirel düşüncelerine ya da yaratıcı düşüncelerine destek verebilirler diye düşünüyorum. Çünkü ben böyle yapıyorum. Müfredattan çok o çocuğa o sene kazandırdığımız bir zıt kavramdan daha önemli bir şey öğretmiş olabilirsiniz o an. O ana değer vermelerini öneriyorum.”

4.1.3.2. Program Geliştirme Uzmanlarına Öneriler

Katılımcılar program geliştirme uzmanlarının ihtiyaç analizini çok iyi yapmalarının, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerini almalarının, öğrencinin sosyo-kültürel ortamının ve yaşadığı çevrenin özelliklerinin gözönünde bulundurulmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmen A: “Eğitim programının içinde artık çağa uygun materyallerin kullanılacağı etkinliklerin kullanılması gerekiyor. Aynı zamanda doğaya yönelik çalışmalar da programa eklenmelidir.”, “Program geliştirme uzmanları, aileleri gözlemleyerek gereksinimleri belirleyebilir. Sonrasında da mutlaka öğretmenlerin; eksik kaldığı yönler, sınıftaki eksikler konusunda fikirleri alınmalıdır. Öğretmenlerin sıkıntılarına yönelik notlar alınmalıdır.”

Öğretmen B: “Program geliştirme uzmanları mutlaka öğretmen onayını almalılar. Çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmeliler. Çocukların yaşadıkları çevreyi çok iyi gözlemlemeliler. Hatta Türkiye’nin farklı şehirleri için farklı programlar bile yazılabilir. Her şehrin aynı programı uygulaması çok elverişli olmayabilir.”

4.1.3.3. Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Eleştiriler

Görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitim programını eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme yönünden oldukça yetersiz bulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi çabaları ve uygulamalarıyla programı zenginleştirerek, okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın öğretmeni sınırlandırdığını, bazı uygulamaların sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını ve programın okullara göre farklılık göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen A: “Bir çok kavram programa kalmış olsa çok yetersiz olur. Şuan ki program çağın çocukları için çok yetersiz. Bunu dengelemesi gereken kişi öğretmen oluyor. Çağın ve çevrenin gereksinimlerinin farkında olan bir program değil. Çevrenin, halkın gereksinimleri de program hazırlanırken düşünülmelidir. Hiç deniz görmemiş bir çocuğa, deniz hayvanlarını anlatmaya çalışmak gibi... Teknoloji eğitimin içine ister istemez girdi. Doğru şekilde yönlendirmeye yönelik program olmalıdır.”

Öğretmen F: “Bizim eğitim programımızın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Aslında içerik olarak baktığınızda ,planlar vesaire, yapılıyor olabilir. Ama çevreden ve okuldan beklenti, veliden beklenti farklı olabiliyor. Ben bu okulda yeniyim, daha önceki okullarda öğretmen beklenti şuydu, öğretmen ses bilgisini verecek, çocuğu ilkokula hazırlayacak, toplamayı çıkarmayı öğretecek. Akademik olarak çocuğu tamamıyla doldurduğunuz zaman

görevinizi tamamlamış olduğunuz düşünülüyor. Ama çocuğun önce kendi başına karar vermesinin ve sosyalleşmesinin desteklenmesi gerektiğini savunduğunuzda sadece oyun oyanatan bir öğretmen, sadece boya yaptıran çalışmayan bir öğretmen olarak görülüyorsunuz. Bu anlamda idare tarafından desteklenen öğretmen de var desteklenmeyen öğretmen de var.”

4.1.4. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemi

Katılımcıların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önemine ilişkin görüşleri günlük hayattta ve okul öncesi dönemde olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.1.4.1. Günlük Hayatta

Katılımcılar eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin pratik düşünme, günlük olayları değerlendirme ve problem çözmede kişilere önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen C: “Bence pratik yaşamayı öğreniyoruz. Bence bir ev hanımı için bile çok önemlidir yaratıcı düşünme.”

Öğretmen D: “Problem çözme, eleştirel bakış açısıyla gerçekleşir. İcatlar böyle doğdu. Bugün sahip olduğumuz herşey eleştirel düşünme ile var. Eleştirel ve yaratıcı düşünme ile gelişebiliriz. O kadar önemli ki stresle başa çıkamadığında girilen depresyon da problem çözememekten kaynaklanıyor. Günlük hayatta karşılaştığımız stresler problem çözemediğimizden kaynaklanıyor. Bu nedenle makro hayatta baktığımızda dünden bugüne medeniyetin ve insanlığın gelişimine baktığımızda; mikro hayatta da ,yemek yaparken eksik bir malzemenin yerine başka bir şey koyarken de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerimizi kullanıyoruz. Bu insan olmanın bir getirisi bence. Bunu böyle yapmasam da şöyle yapsam ne olur diye düşündüğümüzde insan oluyoruz bizi insan yapan şey bence.”

4.1.4.2. Okul Öncesi Dönemde

Görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin okul öncesi dönemde kritik bir öneme sahip olduğu ve bu dönemde geliştirilmeyen becerilerin telafisinin ileride daha zor olacağı konusunda hemfikirdirler.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen A: “Anne baba ya da öğretmen benim doğrum diyerek çocuk yetiştirirse herşeyi olduğu gibi ve gördüğü gibi hayatına geçirecektir. Örneğin, bir kavgayı gördüğünde arka planını göremeyecektir. “Acaba onun da bir sorunları olabilir miydi?” diye düşündürmek gerekir. Bunu alarak büyüyen okul öncesi çocuğu ileride bu yeterliğe sahip olacaktır. Ancak bu çağda bunu almazsa ileride de düzeltilebileceğini sanmıyorum.”

Öğretmen E: “Yaratıcı düşünme yedi yaşına kadar maksimum seviyededir. Sonrasında yavaş yavaş bizim eğitim sistemimizle köreliyor. Doğru bir eğitim ya da doğru bir yaklaşım olmazsa çocukların yaratıcılıkları yavaş yavaş ölüyor. O yüzden okul öncesinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun için öğretmenlere çok büyük görevler düşüyor. Tabi çevre ve aile de çok önemli faktörler.”

4.1.5. Öğrenci Tutum ve Davranışları

Katılımcıların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili görüşleri, fikir üretme ve soru sorma olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.1.5.1. Fikir Üretme

Öğrencilerin yeni fikirler üretme becerisini bazı öğretmenler yeterli bulurken bazı öğretmenler geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen C: “Düşünme becerilerinin genel olarak güçlü olduğunu düşünüyorum. Hani mesela kitap çalışmaları yaptırıyoruz ya mesela “Neden üzgün olabilir?, Kuş uçuyor neden mutlu?” diye soruyorum. “Yeni uçmayı öğrenmiş o yüzden mutlu” diyorlar. Hepsinden farklı fikirler çıkıyor. Bu nedenle düşünme becerilerinin güçlü olduğunu düşünüyorum. Cevap veremeyenler de oluyor. Değişik sorular soruyoruz. Mesela “Sihirli değneğin olsaydı ne yapmak isterdin?” diye kimisi hiç cevap veremiyor, kimisi şeker isterdim, çikolata isterdim gibi çok basit cevaplar veriyor. Bazıları da bizim aklımıza gelmeyecek çok değişik ve güzel şeyler söylüyor.”

Öğretmen E: “Her öğrenci için yeterli bulmuyorum. Bazen çok gerçekçi olmaya takılıyorlar. Bir öğrencim bir şey yaptığı zaman “Ama öyle olmaz ki böyle olmalıydı” diye tepki veriyor. Ben böyle durumlarda müdahale ederim. “O böyle düşünmüş” derim. Gerçekçi olmaya takıldıklarında yaratıcılıklarının öldüğünü düşünüyorum. Genel olarak bunun dışında çok büyük bir problem görmüyorum.”

4.1.5.2. Soru Sorma

Görüşleri alınan öğretmenlerin bazıları öğrencilerin soru sorma düzey ve kalitelerini yeterli bulurken bazıları yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler soru sorma davranışının öğrenmek ve düşünmek için en iyi yol olduğu konusunda hemfikirdirler.

Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Öğretmen A: “Soru sorma kalitesini çok kötü buluyorum. Çok somut sorular geliyor.”

Öğretmen F: “Öğrenciden öğrenciye çok değişiyor. Kimi öğrenci sınıftaki en ufak bir değişikliği farkedip sorabiliyor. En basitinden bir tanesi az önce sizin buraya geleceğinizi öğrendiğinde “Ne yaptırarak bize? Niçin geliyor öğretmenim?” diye sordu. Bu aslında beni çok hoşuma giden bir şey. Ama diğerinin hiç umrunda olmayabiliyor, sorgulamıyor. Yani bu durumun öğrenciden öğrenciye değiştiğini düşünüyorum. Değerlendirme kriteri varsa soru sorma en üsttedir. Soru sordukça öğrenir çocuk. Ama soru sormayan bir çocuk öğrenme konusunda geri kalabilir diye düşünüyorum.”

4.2. Sınıf Gözlemine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Gözlemi Değerlendirme Ölçeği kullanılarak öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının ve öğretmenlerin düşünme becerilerini desteklemeye yönelik tutum ve davranışlarının düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen A’nın davranış düzeyi Orta (1,6), Öğretmen B’nin davranış düzeyi Yüksek (2,8), Öğretmen C’nin davranış düzeyi Yüksek (2,6), Öğretmen D’nin davranış düzeyi Orta (2,2), Öğretmen E’nin davranış düzeyi Yüksek (2,6), Öğretmen F’nin davranış düzeyi Yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ise sınıf içi etkinliklerde gözlemlenen davranış düzeyleri; A sınıfındaki öğrencilerin Düşük (1,2), B sınıfındaki öğrencilerin Orta (2,2), C sınıfındaki öğrencilerin Orta (2), D sınıfındaki öğrencilerin Orta (1,7), E sınıfındaki öğrencilerin Orta (2,2) ve F sınıfındaki öğrencilerin Orta (2) düzeyde bulunmuştur.

Sınıflardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin davranış düzeyleri Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 6: Öğretmen ve Öğrencilerin Davranış Düzeyleri

	DAVRANIŞ	DÜZEY					
		A	B	C	D	E	F
ÖĞRETMEN	Öğretim Yöntemi ve Materyal Seçimini ile Etkili Kullanımı	Düşük (1)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Yüksek (3)
	Öğrencileri Soru Sormaları İçin Teşvik Etme, Soru Sorma	Düşük (1)	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)
	Özgür Düşünme Ortamı Oluşturma	Düşük (1)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Orta (2)	Orta (2)	Yüksek (3)

Tablo 8- devam

	Öğrencilere Düşünceleri İçin Yeterli Süre Vermelerine	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)	Yüksek (3)	Yüksek (3)
	Öğrencilerin Hata Yapmalarına Fırsat Verme/ Cesaretlendirme/ Motive Etme	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Orta (2)	Yüksek (3)	Orta (2)
ÖĞRENCİ	Orjinal, Anlamlı ve Üzerinde Düşünülmüş Sorular Sorma	Düşük (1)	Orta (2)	Düşük (1)	Düşük (1)	Düşük (1)	Düşük (1)
	Orjinal Ürün Oluşturma	Düşük (1)	Orta (2)	Yüksek (3)	Orta (2)	Yüksek (3)	Orta (2)
	Aktif Katılım Gösterme	Orta (2)	Yüksek (3)	Yüksek (3)	Orta (2)	Yüksek (3)	Yüksek (3)
	Anlamlı, Yaratıcı ve Üzerinde Düşünülmüş Cevaplar Verme	Düşük (1)	Orta (2)	Düşük (1)	Orta (2)	Orta (2)	Orta (2)

4.3. Öğrenci Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri değerlendirme ölçeğinden yararlanılarak, öğrencilerin gözlemlenen davranışlarının düzeyleri belirlenmiştir. Davranış düzeylerinin ortalamasının alınması sonucunda A sınıfından bireysel gözleme alınan öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri düzeyi Orta (3,5), B sınıfının Yüksek (3,9), C sınıfının Yüksek (3,8), D sınıfının Orta (3,4), E sınıfının Yüksek (4,1) ve F sınıfının Yüksek (4,08) düzeyde bulunmuştur.

Gözlem formunda belirtilen davranışlar ve öğrencilerin bu davranışlara ilişkin davranış düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Davranış Düzeyleri

ÖĞRENCİ		DAVRANIŞ											
		Kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme	Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme	Gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma	Bir bütün içindeki uyumu yada uyumsuzlukları fark edebilme	İki olgunun ortak ve farklı özelliklerini fark edebilme	Bir bütünü oluşturan parçaların yada parçaların bir araya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme	Bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme	Sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme	Çeşitli çözüm yolları üretebilme	Nesneleri farklı şekillerde kullanma	Konuya ilişkin farklı fikirler ileri sürebilme	Farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilme, farklı yollar bulma/kullanma
B2	B1	A5	A4	A3	A2	A1							
Yüksek (4)	Düşük (2)	Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Orta (3)							
Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)							
Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Yüksek (4)							
Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)							
Orta (3)	Çok Düşük (1)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Yüksek (4)	Yüksek (4)							
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)							
Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)							
Orta (3)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)							
Orta (3)	Orta (3)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)	Düşük (2)	Orta (3)							
Düşük (2)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Düşük (1)	Çok Düşük (1)	Çok Düşük (1)	Düşük (2)							
Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)							
Orta (3)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Düşük (2)							

Tablo 9- devam

D3	D2	D1	C5	C4	C3	C2	C1	B5	B4	B3
Yüksek (4)	Orta (3)	Düşük (2)	Düşük (2)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Çok Yüksek (5)	Çok Düşük (1)
Çok Yüksek-5	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Düşük (1)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Orta (3)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Çok Düşük (1)	Düşük (2)	Çok Düşük (1)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)
Düşük (2)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)	Yüksek (4)	Orta (3)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)
Yüksek (4)	Düşük (2)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek-4

Tablo 9- devam

F2	F1	E5	E4	E3	E2	E1	D5	D4
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Düşük (2)	Yüksek (4)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Düşük (2)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Yüksek (4)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Orta (3)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Yüksek (4)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Düşük (1)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Yüksek (4)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Düşük (2)	Orta-3	Orta (3)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Orta (3)	Yüksek-5	Orta (3)	Orta (3)	Orta-3	Orta (3)
Çok Düşük (1)	Orta-3	Çok Yüksek (5)	Çok Düşük (1)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Orta (3)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta-3	Düşük (2)
Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Düşük (2)

Tablo 9- devam

F3	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Yüksek (4)	Orta (3)	Çok Yüksek (5)	Düşük (2)	Çok Yüksek-5	Düşük (2)
F4	Düşük (2)	Düşük (2)	Orta (3)	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Düşük (2)	Çok Düşük (1)	Çok Düşük (1)	Düşük (2)	Düşük (2)
F5	Yüksek (4)	Çok Yüksek (5)	Orta (3)	Yüksek (4)	Düşük (2)	Yüksek (4)	Orta (3)	Orta (3)	Orta (3)	Çok Düşük (1)	Orta (3)	Çok Düşük-1

4.4. Velilerle Yapılan Anketlere İlişkin Bulgular

Anket metinlerinden elde edilen veriler, temaların oluşturduğu başlıklar altında aşağıdaki şekilde çözümlenmiştir.

4.4.1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemine İlişkin Veli Görüşleri

Velilerin biri hariç tamamı eleştirel ve yaratıcı düşünmenin insan hayatında önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Genel olarak hayatı kolaylaştırdığı ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünme eleştirmekle, yaratıcı düşünme ise yeni birşeyler üretmekle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Bazı velilerin görüşleri şu şekildedir;

Veli A3: “Yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş insanların kariyer sahibi olduğunu söyleyebilirim. Eleştirel düşünme becerilerimizin ise bazı insanlar tarafından kabul edilemediğini gözlemlemekteyim”

Veli D4: “İnsanlarda bu özellikler olmazsa karşılaştıkları olaylar karşısında ne yapacaklarını bilemezler.”

Veli F5: “Hayatımızı ve sorunları çözmemizi kolaylaştırırız. Düşünerek sorunların üstesinden geliriz.”

4.4.2. Okul Dışı Aktiviteler

Öğrencilerin okul dışında bulundukları aktiviteler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Öğrenciler teknolojik aletlerle günde ortalama bir saat, açık havada ise ortalama 2 saat vakit geçirmektedir.

Konuya ilişkin bazı veli görüşleri şu şekildedir;

Veli B2: “Oyun oynar, boyama yapar ve parka gideriz.”, “Saklambaç oynar, salıncağa binmeyi çok seviyor.”, “Bebek, bilgi oyunları, denge oyunları tercih eder, abisiyle oynar.”, “Bir gün içinde açık havada 1 saat vakit geçirir.”, “Teknolojik aletlerle 1 saat vakit geçirir.”, “Okul dışında grup etkinliklerinde bulunuyor.”

Veli C3: “Deneyler yapar, karton kesme yapıştırma, artık materyallerden birşeyler yapar, resim yapar, evcilik oynar.”, “Boya kalem, makas, karton. Oyuncak bebekleri tercih eder.”, “Bir gün içinde teknolojik aletlerle 1 veya 2 saat vakit geçirir.”, “Bahçemiz olduğu için şanslı, 3 veya 4 saat oynar.”, “Okul dışında grup etkinliklerinde ve grup oyunlarında bulunamıyor.”

4.4.3. Anne-Baba Tutumları

Katılımcılar çoğunlukla çocuklarının sordukları sorulara açıklayıcı ve doğru cevaplar verdiklerini belirtirken çocuklarını soru sormaya teşvik etmeye ihtiyaç hissetmediklerini belirtmişlerdir. Çok az sayıda veli çocuğuna soru sorduğundan ve onunla sohbet ettiğinden bahsetmiştir.

Bazı velilerin görüşleri şu şekildedir;

Veli C3: “Sorduğu sorulara bilgim dahilinde doğru cevaplar vermeye çalışıyorum.”, “Mümkün olduğunca doğru cevaplar veririm.”

Veli D4: “Yaşadığımız olaylar karşısında ne düşündüğünü ve ona göre ne yapabileceğimizi sorarım. Oyunlar oynarız birlikte.”, “Bilgim dahilinde cevaplamaya çalışırım. Gerekirse açıklama yaparım.”, “Soru sorması için teşvik ederim.”

Veli F5: “Birlikte konuşuruz, bazen hikaye okuruz. Okulda yaşadıklarını ve öğrendiklerini konuşuruz.”, “Her sorusuna cevap vermeye çalışırım”, “Çok teşvik etmem. Gerek kalmıyor çünkü.”

4.4.4. Öğrenci Tutum ve Davranışları

Velilerin tamamına yakını çocuklarının düşünme becerilerinin iyi olduğunu, çok fazla soru sorduğunu ve oldukça meraklı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin merak ettikleri konular ise oldukça çeşitlidir. Öğrenciler çoğunlukla ilk kez karşılaştıkları şeyleri, doğayı ve hayvanları merak etmektedir. Velileri okul öncesi eğitimin düşünme becerilerine katkısının olduğunu belirtmiş ancak örnek verirken genelde okuma yazmaya hazırlık gibi akademik becerilerden bahsetmişlerdir.

Veli B3: “Düşünme becerileri orta düzeyde.”, “Okula başladığından beri daha sosyal ve aktif oldu. Kendine güveni yerine geldi ve paylaşımcı olmayı öğrendi. El becerisi ve düşünme sistemi gelişti.”, “Genelde sık sık herşey hakkında sorar ama genelde oyuncaklar hakkında sorar.”

Veli D1: “Eleştirmesi, bir şeyleri ayırt edebilmesi çok güzel.”, “Hasta birini gördüğünde neden öyle olduğunu sorar.”, “Okula başladığından beri gelişim gözlemledim.”

Veli E4: “Gayet iyi. Kendisinin verdiği kararlar ve yaptıkları ve düşünüp sorduklarını çok iyi buluyorum.”, “Sorar. Arabalara çok meraklıdır. El aletlerine çok meraklı. Birşeyi tornavida ile açıp takmak, sökmek çok hoşuna gider.”, “Okula başladığından beri farklılıklar gözlemledim.”

5. SONUÇ,TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlere göre eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirecek türde etkinlikler, genel olarak yapılandırılmamış ve öğretmen merkezli olmalıdır. Öğretmenler, hikaye tamamlama gibi türkçe dil etkinliklerinin, beyin fırtınası yapmanın, araştırma yaparak öğrenmenin, sorgulamanın ve en çok da soru-cevap yöntemi ile çocuklarla sohbet etmenin önemi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte kalıplı etkinlikler, sanat etkinlikleri ve gösterip yaptırma yönteminin düşünme becerilerine etkisi olmadığı görüşündedirler. Bazı öğretmenlerin birbirleri ile çelişkili olduğu ifadeler de mevcuttur. Örneğin, bir öğretmen ders kitapları ile yapılan çalışmaları olumsuz bulurken bir diğeri oldukça faydalı bulmaktadır.

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler nitelikteki etkinliklere sıklıkla yer verdiklerini belirtmektedir. Ancak bazı ifadeleri ilgili literatürle çelişmektedir. Sanat etkinliklerine yönelik olumsuz algının sebebi Türkiye'deki eğitim kurumlarında bu tür etkinliklerin sadece görsel materyal oluşturma amacıyla yapılmasından kaynaklanmaktadır. Hatta okul yöntemcilerinin ve velilerin okul öncesi öğretmenlerinden sergi oluşturma beklentileri mevcuttur. Oysa ki sanat etkinlikleri ürün oluşturma sürecinde öğrencinin düşünme becerilerini etkin olarak kullanması için bir fırsat olabilir. Bu süreçte öğretmenin rehber konumunda olması, öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu sağlaması, doğru sorular sorması ve öğrenciyi soru sorması için motive etmesi, özgün eserleri takdir etmesi çok önemlidir.

Öğretmenlerin materyal seçimi ve önerdikleri materyaller değişkenlik göstermektedir. Bazı öğretmenler kostümlerim, lego ve blokların, gerçek yaşamdan malzemelerinin, teknolojik ürünlerin ve el yapımı materyallerin etkili olduğunu düşünürken bir öğretmen de her şeyin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak kullanım amacına göre herşeyin düşünme becerilerini destekleyici, eğitici birer materyale

dönüştürülebileceği söylenebilir. Bu aşamada öğretmenin mesleki yeterlikleri ve yaratıcılığı devreye girmektedir.

Düşünme becerilerinin temeli ailede atılır. Ailelerin tutum ve davranışlarının, öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabildiği gibi olumsuz etkileri de vardır. Bu olumsuz etkileri çocuk anasınıfına başladıktan sonra ortadan kaldırmak hiç de kolay olmamaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında; erken yaşlardan ailelerin doğru tutum ve davranışlarda bulunması için aile eğitiminin çok önemli olduğu, bu eğitimin ne kadar erken olursa o kadar iyi olacağı ortaya çıkmaktadır.

Çocuklar akranlarından oldukça etkilenmektedir. Öğrencilerin, düşünme becerilerine yönelik tutumlarda olduğu gibi başka davranışlarda da birbirleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri mevcuttur. Öğretmenlere göre olumsuz etkilerin nedeni fazlaca taklit davranışında bulunarak özgünlükten uzaklaşmaları ve öğrencilerin zaman zaman sıradışı fikirleri alay konusu etmesidir. Ancak bazı öğretmenler tamamen olumlu etkisi olduğunu, farklı yaş gruplarındaki çocukların ise birbirlerinden çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler gözönünde bulundurularak; öğrencilerin birbirlerini olumsuz yönde etkilemelerinin önlenmesinde ailelere ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Öğretmenlere göre; okul öncesi eğitim programı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme yönünden yetersizdir. Hatta bir öğretmen okul öncesi eğitim programının tamamen değiştirilmesi gerektiği görüşündedir.

Herbir öğretmen yürürlükteki okul öncesi eğitim programını farklı yönlerden yetersiz bulmuştur ve ifadelerde bir tutarlılık söz konusu değildir. Öğretmenler genel olarak programın ezbere dayalı, sınırlandırılmış, belli kalıplara sıkışmış olduğu görüşündedir. Oysa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan program kitabında; programın esnek, bireysel farklılıklara dayalı ve yaratıcılığı, özgür düşünce ortamını destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir . Ayrıca öğretmen ihtiyaç duyduğu takdirde programda olmayan bir kazanım ve/veya göstergeyi planlarına dahil edebilmektedir (MEB, 2013, 14-17). Bu durum; yürürlükteki okul öncesi eğitim programını öğretmenlerin tam anlamıyla özümseyemediklerini, programa tüm yönleriyle hakim olamadıklarını ve bu alanda yapılan hizmetiçi eğitimlerin yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Programa hakim olan öğretmenler ise fiziksel yetersizliklerden dolayı programı tam olarak uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu nedenle görüşme yapılan öğretmenlerden hiçbirinin yürürlükteki okul öncesi eğitim programını uygulamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin ortak görüşlerine göre; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri günlük yaşamda önemli yer tutar. Ancak öğretmenler, eleştirel ve yaratıcı düşüncelere ilişkin davranışları daha çok yaratıcılıkla ilişkilendirmektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak; öğretmenlerin çoğunun, “eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri” kavramlarına ilişkin yeterli ön bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Mutlu (2010) ve Tok (2008)’un araştırmaları bu sonucu destekler niteliktedir.

Nayfeld (2014)’ın da araştırmasının sonucunda belirttiği gibi soru sormanın okul öncesi dönemde çok önemli bir yeri vardır. Ancak öğretmenlere göre öğrencilerin soru sormadaki yeterlikleri değişkenlik göstermekle birlikte genel olarak yetersizdir. Öğretmenler öğrencilerin somut sorular sorduklarını ve birbirlerinden çok etkilendiklerini belirtmiştir. Bu duruma sebep olarak ailelerin çok soru soran çocuklara yönelik olumsuz tutumlarını göstermişlerdir. Öğrencilerin soru sorma becerilerinin düşük olması, bu alanda çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Verilerden elde edilen sonuçlar gözönünde bulundurularak; öğretmenlerin bazı noktalarda kendi ifadeleri ile çeliştiği söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde öğretmenin önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları verdikleri cevaplardan yola çıkılarak anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu alanda herhangi bir eğitim almamalarının, bu sonucun doğmasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerde gördüğü yetersizlikleri daha çok çevresel faktörlere bağladıkları ve herhangi bir özeleştiri yapmadıkları görülmektedir.

5.2. Sınıf Gözlemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları yöntemler genel olarak eleştirel düşünme becerilerini destekleme konusunda uygun bulunmuş, ancak etkili kullanımında sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin etkinlik sürecinde fazla materyal kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlere ait görüşme metnilerindeki materyal kullanımına ilişkin verilerle çelişmektedir.

Öğretmenlerin yarısı özgür düşünme ortamı oluşturmaya ve öğrencileri düşünmeleri için yeterli süre vermeye yönelik yüksek seviyede davranış göstermiştir. Etkinlik sürecinde gözlemlenen öğretmenlerden, özgür düşünme ortamı oluşturma ve yeterli süre verme davranış düzeyleri yüksek bulunanların sınıflarında derse aktif katılım oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum aktif katılım sağlamada yeterli sürenin verilmesinin ve özgür bir düşünme ortamının yaratılmasının önemini gözler önüne sermektedir. Ayrıca yeterli süre verme ve özgür düşünme ortamı oluşturma durumlarının seçilen etkinlik türü ile yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu davranışları, orta ve düşük seviyede gözlemlenen öğretmenler tamamen öğretmen merkezli etkinlikler tercih etmişlerdir. Bununla beraber yüksek düzeyde davranış gösteren öğretmenler etkinlik sürecini öğrencilerin yönlendirmesine müsaade etmişlerdir.

Öğretmenlerden 4 tanesi öğrencileri motive etme konusunda yüksek düzeyde davranış göstermekte diğerleri orta düzeyde davranış göstermektedir. Öğretmenler genel olarak öğrencileri motive etmek için pekiştireç niteliğinde davranışlarda bulunmuş ve sözel ifadeler kullanmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin tamamının aktif katılımını sağlama konusunda hassasiyet gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin soru sorma davranışları yok denecek azdır. Öğretmenlerin öğrencileri soru sormaları için yeterince teşvik etmedikleri gözlemlenmiştir. Hiç bir öğretmen soru sormaya teşvik etme ve sormada yüksek davranış düzeyine sahip değildir. Buna bağlı olarak sınıf gözlemi sürecinde soru sorma ve soru sormaya teşvik etme davranışları düşük olan öğretmenlerin sınıfında soru sorma ve cevap verme davranış düzeyleri düşük bulunmuştur. Oysa öğretmenlerle yapılan görüşme metinleri incelendiğinde sıklıkla soru sormanın öneminden bahsettikleri görülmektedir. Bu durum “soru sorma” eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler öğrencilere sık sık soru sormuştur ancak sorular genelde bilgi düzeyinde kaldığı için nitelik bakımından zayıf bulunmuştur. Benzer şekilde Doğanay ve Yüce (2010) çalışmasında gözlemlediği öğretmenlerin üst düzey soru sormada yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Oysa düşünme becerileri eğitiminde en önemli unsur “soru”dur. Bu durum öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin nitelikli cevaplar verme davranışları da yeterli düzeyde değildir. Bu davranış dört sınıfta orta, iki sınıfta düşük seviyededir. Ayrıca öğretmenlerin soru sorma ve soru sormaya teşvik etme davranışlarının yetersiz olması etkili olmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında sınıftaki öğrencilere ait özellikler de etkili olmuş olabilir. Örneğin, genel gözlemlenen davranışları diğerlerine göre daha düşük seviyede gözlemlenen A sınıfı öğretmeni sınıfında problem davranışı olan ve kaynaştırma öğrencisi olan bir çok çocuk olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen gözlemine ilişkin sonuçlar gözönünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin öğrencileri motive etme konusunda başarılı olmakla birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimi için gerekli olan tutum ve davranışlara yeterince sahip olmadıkları söylenebilir. Bu nedenledir ki orjinal ürün oluşturma konusunda sadece iki sınıftaki öğrenciler yüksek düzeyde davranış göstermiştir. Bu davranış düzeyi diğer üç sınıfta orta, bir sınıfta düşüktür. Öğretmenler yapılan görüşme sırasında ayrıca bir düşünme becerileri eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik davranış düzeylerinin yüksek bulunmamasının bir sebebi olarak görülebilir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin söylemleri ile davranışları arasında yer yer çelişkiler görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin doğru bildiklerini ve inandıklarını uygulama alanına yansıtmada yetersiz olduklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin davranış düzeyleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bunun sebebi olarak bir çok değişken gösterilebilir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, inançları, özyeterlik algıları, önceki deneyimleri bu değişkenler arasında gösterilebilir.

Ayrıca gözlemlenen davranış düzeyleri en yüksek olan 4 öğretmenin lisans, en düşük olan 2 öğretmenin ise ön lisans mezunu olması dikkat çekicidir. Bu durum davranış düzeylerindeki farklılardan birinin de eğitim olduğunu göstermektedir.

Davranış düzeyleri ile yaş ve kıdem arasında ise bir ilişki kurulamamıştır.

Gözlem sonuçları gözönünde bulundurularak öğretmenler ile öğrencilerin tutum ve davranışlarının yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Cheung (2012) ve Obaid Naz (1986) da çalışmalarında benzer şekilde öğretmen tutum ve inançları ile öğrencilerin düşünme becerilerinin ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin gözlemlenen davranış düzeyleri sıralaması Öğretmen E= Öğretmen B>

Öğretmen F =Öğretmen C >Öğretmen D>Öğretmen A şeklindedir. Sınıftaki öğrencilerin gözlemlenen davranış düzeyi ortalamaları sıralaması ise; Sınıf B>Sınıf E=Sınıf F=Sınıf C>Sınıf D>Sınıf A şeklindedir. Her sınıftan 5 öğrenci bireysel olarak gözlemlenmiş, davranış düzeylerinin ortalamaları alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama Öğrenci Ort. E> Öğrenci Ort. F> Öğrenci Ort. B> Öğrenci Ort. C> Öğrenci Ort. A> Öğrenci Ort. D şeklindedir. Üç sıralamanın da birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir.

5.3. Öğrenci Gözlemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme davranışları en düşük düzeye (ortalama 3,26) sahip olan davranış türüdür. Eleştirel düşünmenin temelinde yer alan düşünme üzerine düşünme yetisinin öğrencilerde oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla felsefe çalışmalarının yetersizliği ve öğretmenlerle ailelerin soru-sorma, birlikte düşünme, sohbet etme etkinliklerinin azlığı gösterilebilir. Veli anketlerinden ve öğretmen gözlemleri ile görüşmelerinden elde edilen bulgular bu sonucu desteklemektedir.

Yeterli dil gelişimine sahip olmayan çocuklar düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade etmekte zorlanabilirler (Lipman, 1988, 30). Kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme davranışının da gözlemlenebilmesi için öğrencinin kendini sözel olarak ifade etmesi gerekmektedir. Dil gelişiminin yetersiz olması ilgili davranış sonuçlarının düşük çıkmasında etkili olmuş olabilir. Örneğin; davranış ortalamaları en yüksek olan 2 öğrencinin (A5, D1, E1) dahi bu davranış düzeylerinin düşük seviyede çıkması dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin kendilerini ifade etmekte ve doğru sözcükleri seçmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme davranışı yüksek (ortalama, 4,06) yüksek bulunmuştur. Bu en yüksek düzeyde gözlemlenen davranışlardan biridir. Öğrencilerin bu davranışa ait düzeyleri ile ortama düzeyleri paralellik göstermektedir. Yani bir düşünme becerileri düzeyi yüksek olan öğrencinin neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi de yüksek bulunmuştur.

Gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma davranışı yüksek (ortalama 4,2) bulunmuştur. Bu davranış da en yüksek düzeyde gözlemlenen davranışlardan

biridir. Öğrencilerin genel puanları ortalamaları ile ilgili davranış düzeyleri paralellik göstermektedir. Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme davranışı ile fikir yürütme/sonuca varma davranışları birbirini ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bu iki davranışa ait sonuçları da genel olarak (sadece iki öğrenci dışında) benzerlik göstermektedir. Bu durumda ilgili davranışların birbirinin yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bir bütün içindeki uyumu ya da uyumsuzlukları (fikirleri/nesneleri/nesnelere ait özellikleri) farkedebilme davranışları yüksek düzeyde (ortalama 4, 26) bulunmuştur. Bu davranış da en yüksek düzeyde gözlemlenen davranışlardan biridir. Bu davranış türünde öğrenciler arasında farklılaşma oldukça azdır. Ayrıca düşünme becerileri düzeyi genel ortalaması yüksek olan öğrenciler bu davranışı da yüksek düzeyde göstermiştir.

Öğrencilerin iki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedebilme davranışları yüksek düzeyde (ortalama 3,9) bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin çoğunun karşılaştırma yapabilme yetilerinin iyi durumda olduğunun bir göstergesidir. Ancak öğrencilerin ilgili davranış düzeyleri farklılık göstermektedir. Düşük ve çok düşük düzeyde davranış gösteren öğrenciler dahi olmuştur. Aynı sınıfta olup çok yüksek ve düşük düzeyde davranış gösteren öğrenciler olması, bu davranışın desteklenmesinde akran eğitiminden yararlanılabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca genel ortalamaları yüksek olan öğrencilerin tamamının da bu davranışı yüksek ve çok yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Benzer durum düşük davranış düzeyi için de geçerlidir. Ortak ve farklı özellikleri farkedebilme davranışının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri düzeylerini yordayabileceği söylenebilir. Bu durum için F4 kodlu öğrenci istisna olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin bir bütünü oluşturan parçaların ya da parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme becerisi çok yüksektir (ortalama 4,63). Bunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik çalışmalarında parça-bütün ilişkisi kurulmasına yönelik etkinliklerin sıklıkla yer alması gösterilebilir. Ayrıca velilerle yapılan anket bulgularına göre öğrencilerin en çok tercih ettikleri oyuncaklar arasında legolar ve yap-bozlar bulunmaktadır. Aynı zamanda bu tür oyuncaklar okul öncesi eğitim kurumlarında da sıklıkla bulundurulmaktadır. Bu tür materyaller de parça-bütün ilişkisini kavramada oldukça faydalıdır.

Öğrencilerin bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme davranışları yüksek düzeyde (ortalama 3,76) bulunmuştur. Öğrencilerin ilgili davranış düzeyi birbirlerinden oldukça farklılık göstermektedir. Aynı zamanda genel davranış düzeyi ortalamaları ile ilgili davranış düzeyinin doğru orantılı olduğu gözlemlenmiştir. Belli bir kritere göre değerlendirme yapma davranışının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme davranışları orta düzeyde (ortalama 3,56) bulunmuştur. Gözlem notları dikkate alındığında, genel (elde edilen bulgulardan yola çıkarak) öğretmenlerin etkinlik seçiminin, özgür düşünme ortamının yeterince oluşturulamamış olmasının ve ailelerin farklı fikirler üretme konusunda çocuklarını yeterince teşvik etmemiş olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca genel davranış düzeyi ortalaması oldukça yüksek olan öğrencilerden bazılarının bu davranışı daha düşük düzeyde gösterdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çeşitli çözüm yolları üretebilme davranışları orta düzeyde (ortalama 3,53) bulunmuştur. Öğrencilerin ilgili davranışları oldukça değişkenlik göstermektedir. Bu davranış düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel davranış ortalaması da yüksek bulunmuştur. Çözüm yolları üretmek problem çözme ile yakından ilgilidir. Bu davranışı düşük olan öğrencilerle problem çözmeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Aynı zamanda sınıfta bu becerisi yüksek öğrencilerle birlikte akran eğitimi yapılması problem çözme becerilerini geliştirmede faydalı olacaktır.

Öğrencilerin nesneleri farklı şekillerde kullanma davranışları orta düzeyde (ortalama 3,4) bulunmuştur. Bu beceri türü en düşük seviyede gözlemlenen davranışlardan biridir. Aynı zamanda en fazla, düşük ve çok düşük düzeyde gözlemlenen davranıştır. Gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin en çok kalıplara bağlı kalmalarının farklı önerilerde bulunmalarını engellediği görülmüştür.

Öğrencilerin konuya ilişkin farklı fikirler ileri sürebilme davranışları yüksek düzeyde (ortalama 3,76) bulunmuşsa da gözlemlenen en düşük puanlı davranışlardan biridir. Bu davranışı düşük ve çok düşük düzeyde gösteren bir çok öğrenci vardır. Yine bu davranışta da öğrenciler arasında önemli farklılaşmalar vardır. Yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin bu davranışı da yüksek düzeyde gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilme, farklı yollar bulma/kullanma davranışları orta düzeyde (ortalama 3,4) bulunmuştur. Bu davranış gözlemlenen davranışlar arasında en düşük ortalamalardan birine sahiptir. Bu davranışı çok yüksek (5) seviyede gözlemlenen öğrencilerin tamamı, genel ortalaması en yüksek olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumda farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilen, farklı yollar bulan/kullanan öğrencilerin iyi birer eleştirel ve yaratıcı düşünür olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Gözlem formlarındaki notlardan yola çıkarak öğrencilerin belirli kalıplara oldukça bağlı kalmalarının bu durumda etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerden bir çoğunun “Paylaşmak güzeldir.” Cümlesini kurması ve nedeni sorulduğunda cevap verememesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Çocukların özümsemeden edindikleri olguların düşünmelerini oldukça olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Kişiye çevre tarafından dayatılan kalıplar, eleştirel ve yaratıcı düşünme için gerekli olan özgün ve özgür düşünebilme yetisinin gelişmesi önündeki en büyük engellerden biridir.

Öğrenciler arasındaki farklılaşmalarda, çocukların okul dışındaki çevresinin ve bireysel farklılıklarının etkisi olduğu söylenebilir.

Bağımsız anaokulundan gözleme alan sınıflardaki öğrencilerin davranış düzeyi ortalamaları en yüksek iki sınıf olması manidardır. Bu durumun ortaya çıkmasında (okul öncesi öğretmeninin ifadelerine göre) bağımsız anaokulu yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanından olması, programı uygulamada daha titiz davranması ve öğretmenlerden beklentilerinin programın hedefleri ile uyumlu olmasının etkili olduğu söylenebilir.

5.4. Velilerle Yapılan Anketlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Velilerin yaş aralığı ve gelir düzeyi ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında bir ilişki kurulamamıştır. Veli sayılarının eşit dağılım göstermemesi bunda çok büyük etkindir. Öte yandan velinin eğitim durumu ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı davranış düzeyi arasında zayıf da olsa bir ilişki kurulmuştur. Davranış düzeyi 4 ve üzerinde olan öğrencilerin çoğunun velisi en az lise mezunudur. Ancak eğitim düzeyi düşük olan velilerden bazılarının çocuklarının da yüksek davranış düzeyinde olduğu da görülmüştür.

Eğitim seviyesi yüksek olan velilerin (A4, D4, E1,E2,E3,E4,F1,F3) çocukları ile okul dışında da eğitici etkinliklerde bulundukları, sorulan sorulara daha anlamlı cevaplar verdikleri ve “soru sorma” üzerinde daha çok durdukları belirlenmiştir.

Veliler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin oldukça yetersiz bir bilgi birikimine sahiptir. Eleştirel düşünme eleştirmeye, yaratıcı düşünme ise sadece yeni bir ürün ortaya koymak ile ilişkilendirilmektedir. Genel kanıya göre eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri insan hayatını kolaylaştırmaları açısından önem arz etmektedir. Bazı veliler ise tamamen alakasız cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilerin okul dışı aktiviteleri ile düşünme becerileri düzeyleri arasında doğrudan ilişki kurulamamıştır. Aktivite türlerin çok fazla değişkenlik göstermesi, ilişki kurulamamasının en önemli nedenidir.

Velilerin çok az bir kısma okul dışındaki aktivitelerde hayal gücünü destekleyici oyunlara, grup oyunlarına, sanatsal faaliyetlere yer vermekte ve doğa aktivitelerinde bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak bu tür aktivitelerde bulunan öğrencilerin (F3,F2,F1,E3,E1,C1) davranış düzey puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenciler grup etkinliklerine okul dışında fazla katılamamakla birlikte daha çok bireysel oyunlar oynamaktadır. Öğrencilerin oyun materyalleri de çeşitlilik göstermektedir ancak bunlar arasında düşünme becerilerine katkı sağlayacak doğal materyaller ve yapılandırılmamış oyuncakların oldukça az yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum velilerin ilgili konuda bilinçlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler ailelerine çok sık soru sormaktadır. Veliler ise bu sorulara karşı olumlu tutumlara sahip olsa da genelde “açıklayıcı” olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Oysa ilgili literatüre göre anne-babaların sorulara soru ile karşılık vermesi ya da çocuğu sorduğu soru üzerinde düşündürmesi düşünme becerilerini geliştirmesi açısından daha önemlidir

Velilerin çok az bir kısmı çocuklarını soru sorması için teşvik ettiklerini belirtmiş, çoğunluğu ise buna ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Oysa soruların niceliğinden çok niteliği önemlidir ve her zaman daha üst düzey sorular sorabilmesi ve bu süreçte düşünmelerinin sağlanması için çocukların soru sormaları teşvik edilmelidir.

Az sayıda veli çocuklarına düşünme becerilerini geliştirmek için soru sorduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarına nitelikli sorular sorma davranışları oldukça yetersizdir. Sohbet eden ve sorular soran ebeveynlerin (A4,B4,C1,C2,E1,F1,F3) çocuklarının düşünme becerilerine yönelik davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Birbili (2013) araştırmasında açık uçlu sorular sormanın düşünme becerileri gelişiminde en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir. Nayfeld (2014) da elde ettiği bulgularla soru sormanın önemini ortaya koymaktadır.

Nosich (2014.14)'in de belirttiği gibi insanların çoğu eleştirel düşünmeyi eleştirmekle ilişkilendirmektedir. Velilerin çoğunluğu ya eleştirel düşünme hakkında fikir sahibi değildir ya da olumsuz algılara sahiptir. Yaratıcı düşünmeyi de daha çok hayal kurmakla ve sanatsal ürünle ilişkilendirmektedir. Dolaylı olarak çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için yaptıklarını belirttikleri etkinlikler çok yetersizdir. Velilerin bazı sorulara alakasız cevaplar verdikleri, bazı velilerin de hemen hemen bütün sorulara alakasız cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu durum veliler için de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Veliler okul öncesi eğitiminin çocukları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu düşünmektedir. Ancak velilerin tamamına yakını ilgili maddeye akademik becerilerle ilgili cevaplar vermişlerdir. Bu durum velilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu gösteren sonuçlardan bir diğeridir. Ayrıca velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin akademik becerilere odaklı olduğunun da bir göstergesidir.

5.5. Öneriler

5.5.1. Velilere Öneriler

- Cüceloğlu (2016, 96)'na göre anne ve babalar çocuklarıyla derinleşen ve gelişen sohbetler ettikçe çocuklar da gelişir ve değişir. Araştırmada elde edilen bulgular da bu görüşle paralellik göstermektedir. Bu nedenle anne ve babaların çocuklarını her zaman soru sormaları için teşvik etmeleri ve sohbet etmeleri büyük önem arz etmektedir. Ebeveynler her durumu fırsat olarak görüp açık uçlu sorularla çocuklarını düşündürmeli ve kendilerine soru sormaları için de onları cesaretlendirmelidir. Günlük yaşantıları ve düşünceleri hakkında onlarla sohbet

etmeli, sıklıkla fikirlerini sormalı ve düşüncelerine saygı duyulduğunu hissettirmelidir.

- Çocukları alışılmışın dışında ürünler oluşturmaya teşvik etmeliler. Farklı, özgün, sıradışı olay, fikir, sanatsal ürün ya da nesneleri takdir ederek, çocuklarının bu tür davranış ve ürünlerini pekiştirerek motivasyonlarını sağlamalıdır. Bu süreçte çocuğun çevre tarafından dayatılan kalıplardan mümkün olduğu kadar korunması gerekmektedir. Özellikle anne-babalar bu tür davranışlardan kesinlikle kaçınmalıdır. Çocukların başkaları tarafından verilen bir reçete doğrultusunda düşünceleri yerine kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmeleri ve kendi düşünme tarzlarını oluşturmaları amaçlanmalıdır.
- Velilerin okul öncesi öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları da oldukça önemlidir. Çocuğun hem evde hem de okulda bir arada olduğu yetişkinlerin tutarlı davranışlarda bulunması doğru düşünme tutumları edinmesi açısından önemlidir. Veliler bu noktada öğretmenlerin kendilerine rehberlik etmelerine izin vermeli, gerekirse öğretmenin desteğini istemekten çekinmemelidir.
- Çocuğun okul dışında kalan vakitte kaliteli zaman geçirmesi sağlanmalıdır. Bunun için hayal gücünü kullanmaya, düşünmeye ve problem çözmeye yönlendirecek etkinlik ve oyunlar tercih edilmelidir. Yapılandırılmamış oyunlar, sanatsal faaliyetler ve daha çok doğal materyallerle oynaması, doğada özgürce vakit geçirmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla çeşitli yayınlar, internet siteleri ve uzmanların seminerleri takip edilebilir, okul öncesi öğretmeninden fikir alınabilir.
- Anne-babaların çocuklarını iyi gözlemlemesi ve onları çok iyi tanıması bilişsel gelişimi hakkında önemli fikirler edinmelerini sağlayacaktır. Bu sayede üstün özelliklerini keşfederek doğru yönlendirmelerde bulunabilir, zayıf yönlerini erken teşhis ederek gelişmesine katkı sağlayabilirler.

5.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler

İlgili literatürde (Kılıç, 2017; Doğanay ve Yüce, 2010; Tat, 2015; Tokyürek, 2001) belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenleri her alanda oldu gibi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitimi alanında da öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da bunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerine çok önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

- Okul öncesi öğretmenleri eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili hem kuramsal alanda hem de uygulama alanında kendilerini geliştirebilmek için uzmanların yayınlarını okumalı ve seminerlere katılmalı, alandaki gelişmeleri takip etmeli, yapılan hizmetiçi eğitimlere katılmalı ve bu eğitimlere ilişkin görüş ve önerilerini yetkililerle paylaşmalıdır.
- Sınıf ortamında doğal materyallere yer verilmelidir. Sınıf içi etkinliklerde de bu materyaller hem öğretmen tarafından kullanılmalı hem de öğrencilerin kullanması sağlanmalıdır. Bu materyaller su, kum, kuru yapraklar, değişik büyüklük ve şekilde doğal taşlar, çiçekler, ağaç dalları, toprak ve deniz kabukları olabilir.
- Teknolojinin hızla geliştiği hayatımızda gitgide daha fazla yer aldığı bir dönemde yaşıyoruz. Teknolojik gelişmeleri gözönünde bulundurarak, içinde bulunduğumuz yıllarda erken çocukluk döneminde bulunan bir bireyin yetişkinlik hayatında teknolojinin çok daha fazla yer alacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde teknolojik materyallerin yeri mutlaka olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitiminde teknolojiyi etkin olarak kullanmalıdır. Bu sayede birden fazla duyu organına hitap edebilir, öğrencilerin ilgisini daha kolay çekebilir ve öğrencileri kolayca motive edebilir.
- Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin program alanındaki bilgilerinin yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına hakim olmaları uygulama alanında başarılı olmaları için gereklidir. Bunun için hizmetiçi eğitimlere ve ilgili seminerlere katılım göstermeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemeye yönelik öğrendiği uygulamaları sınıfında uygulamalı, özdenetim yaparak düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapmalı ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşmalıdır.
- Araştırma sonuçları incelendiğinde sorunun, düşünme becerileri gelişiminde temel bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle “soru” üzerinde önemle durulmalıdır. Açık uçlu ve düşündürücü sorularla çocukların merakı uyandırılmalı, ilgili konuya heyecan duymaları ve düşünceleri sağlanmalıdır. Soru sormak özendirilmeli ve öğrenciler bu yönde motive edilmelidir. Örneğin en ilginç ve değişik sorular sınıf panosuna öğretmen tarafından yazılarak

asılabilir ve zaman zaman okunarak hatırlatılabilir. Sözel pekiştirmeler de oldukça etkili olabilir.

- Okul öncesi eğitim proqramında da belirtildiği gibi düşünme becerilerini destekleyici etkinliklere yer verilmelidir (MEB,2013, 109). İlgili literatürde (Managan, 1989; Tezci ve Dikici, 2003; Yücel, 2008; Bodur, 2013; Şensoy-Yıldırım, 2017; Can-Yaşar, 2009; Gencer, 2014; Ulutaş, 2011; Cantürk- Günhan ve Başer, 2009; Adıgüzel, 2010; Koyuncuoğlu, 2017) belirtildiği üzere uygulanan yöntemlerin ve benimsenen yaklaşımların düşünme becerileri üzerinde etkisi büyüktür. Öğretmenlere bu noktada önemli görevler düşmektedir. Sınıf içinde daha çok yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış etkinlikler tercih edilmelidir. Öğretmenin lider değil rehber konumunda olması özgür düşünme ortamı oluşturmak ve özgün ürünler ortaya çıkmasını sağlamak için oldukça önemlidir. Örneğin, bir sanat çalışması sürecinde öğretmen öğrenciye ne tür bir malzeme ile nasıl bir ürün oluşturacağını söylemek yerine çocuğa mevcut seçeneklerden hangisini tercih edeceğini sorarak nedenleri hakkında sohbet etmeli, yapacağı çalışmayı zihninde canlandırmasını ve hayata geçirmesini sağlamalıdır. Hikaye tamamlama, resim tamamlama, artık materyallerden özgün eserler oluşturma, problem durumları oluşturma, özgün hareketlerle koreografi oluşturmak, kendi şarkısını yapmak, müzik aleti oluşturmak ve özgün besteler yapmak, örnek olay çalışmaları, dramalar, deneyler bu tür etkinliklere örnek olarak gösterilebilir.
- Öğretmenin okul öncesi dönem çocuğun gelişimsel özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Düşünme becerileri eğitimi için özellikle bilişsel gelişim özellikleri iyi bilinmeli ve öğrencilerin tutum ve davranışları çok iyi gözlemlenerek analiz edilmelidir. Öğrencilerin üstünlüklerini ve yetersizlikleri iyi belirlenmelidir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, bireysel farklılıklarına uygun etkinliklere yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerle sohbet etmek için her fırsat değerlendirilmelidir. Öğrencinin merkezlerdeki oyun ve oyuncak seçimi hakkında, olaylar hakkındaki düşünceleri, arkadaşları ile ilişkileri, okul dışındaki zamanlarda yaşadıkları sohbet konuları olabilir.
- Bireysel gözlem sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünceleri önündeki en büyük engellerden birinin önceden öğrendikleri kalıplar

olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri bu engeli ortadan kaldırmak için, kendi ifadelerinde alışılmışın dışında kelimelere yer vererek öğrencilerin yeni ve farklı olanı merak etmelerini sağlayabilir, sürekli aynı türde etkinlikleri uygulamaktan kaçınabilir, farklı olan düşünceleri özendirebilir kendisi de öğrencilere ilginç gelebilecek düşünceler ortaya atabilir.

5.5.3. Program Geliştirme Uzmanlarına Öneriler

- Düşünme becerileri eğitim programı okul öncesi eğitim programının içinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programının temel ilkelerinden biri “*Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.*” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2013, 11). Bu ilkenin gerçekleşebilmesi için okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç analizi çok iyi yapılmalıdır. Her aşamada öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır. Çünkü öğretmenler uygulama alanına en hakim meslek grubudur ve alanın ihtiyaçlarının farkındadır.
- Okul öncesi eğitim programı içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitime daha fazla yer verilmeli, mevcut kazanım ve göstergeler hem niteliksel hem niceliksel olarak geliştirilmelidir.
- Eğitimcilerin , düşünme becerileri eğitime yönelik yeterlikleri analiz edilerek uygun bir eğitim programı hazırlanmalı ve eğitimcilerin katılımı sağlanması için motive edilmelidir. Görüşme verilerinden de anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin çoğu eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamışlardır. Öğretmenlerin eğitiminin önemi gözönünde bulundurularak bu alanda program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Velilerin gösterdiği tutumların, çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde önemli etkileri vardır. Bireysel öğrenci gözlemi ve veli anketi sonuçlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçları ve öğretmen görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle uzmanların eğitimcilere olduğu gibi ailelere yönelik de eğitim programı geliştirme çalışmalarında bulunması faydalı olacaktır.
- Velilerle görüşmeler yapılarak öğrencileri daha iyi tanınabilir. Bu sayede öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri belirlenebilir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yeterlik, özellik ve tutumları iyi gözlemlenmeli, bu süreçte öğretmenlerden destek alınmalıdır. Öğrencilerin

özelliklerini bilmek program geliştirme sürecinde özellikle ihtiyaç analizi ve hedefleri belirleme aşamalarında yol gösterici olabilir.

- Yakından uzağa ilkesi gözönünde bulundurularak programda düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere, kazanım ve göstergelerine yer verirken çevrenin sosyo-kültürel, ekonomik ve coğrafi koşulları gözönünde bulundurulmalıdır. Kurşunlu (2014)'nın araştırma sonucuna göre fiziksel koşullar ve sınıf mevcudunun fazlalığı okul öncesi eğitim programı yoluyla düşünme becerileri eğitiminin önündeki engelleyici unsurlardır. Benzer şekilde Cameron (2010) da araştırmasında fiziksel koşulların düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Program geliştirilirken bu faktörlerin göz önünde bulundurulması programın uygulama alanına taşınmasını kolaylaştıracaktır.
- Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bir kısmı okul öncesi programını eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi yönünden beğense de mevcut şartlardan dolayı programı uygulamakta zorlanmaktadır. Bu şartlar analiz edilerek ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

5.5.4. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında “soru sorma” düzeyi ve sıklığı yönünden hem öğretmenlerin, hem ailelerin hem de öğrencilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili becerinin geliştirilmesi konusunda alınacak önlemler, öğretim tasarımları ve soru sorma becerilerini etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmada velilerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. İki değişken arasında anlamlı bir ilişki kurabilmek için daha geniş bir örneklem üzerinde konu ile ilgili nicel bir araştırma yapılmalıdır.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik yanlış ve eksik bilgileri olmakla birlikte olumsuz düşünceleri de mevcuttur. Bu durumun nedenlerinin ayrıntılı olarak ortaya koyulduğu bir çalışmanın yapılması, hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde katkı sağlayıcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkoçoğlu-Çayır, Nihan. 2015. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, Neriman. , Kandır, Neriman, Can-Yaşar, Münevver. 2003. **Okul Öncesi Eğitim 1**. İstanbul: YA-PA Yayınları
- Aral, Neriman. 2010. Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi. s.3. c. 2: 201-209.
- Aral, Münevver. , Neriman, Can Yaşar. 2011. Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim**. c.1, s.137-145.
- Argun, Yasemin. 2012. **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aubrey, Carol., Ghent, Kathryn., Kanira, Eleni. 2012. Enhancing Thinking Skills in Early Childhood. **International Journal of Early Years Education**. c.20. s.4: 332-348.
- Babacan, Muhammed Ali. 2017. Sosyobilimsel Konulardaki Etkinliklerin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, Hasan. 2012. Dört Katlı Düşünme Modeli. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. c.13. s.146: 29-36.
- Barnet, S. , Bedau, H. 1996. **Critical Thinking, Reading and Writing: A Brief Guide to Argument**. (6.basım). USA: Bedford- St. Martin Publishers
- Başaran, İbrahim. E. 2005. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Berg, Bruce L. , Lune, Howard. 2015. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. çev.ed. Hasan Aydın. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bodur, Hamide. 2010. İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birbili, Maria. 2013. Developing Young Children's Thinking Skills in Greek Early Childhood Classrooms: Curriculum and Practice. **Early Child Development and Care**, c.183. s.8: 1101-1114.
- Browne, Kathryn. W. , Gordon, Ann. M. 2000. **Beginnings and Beyond**. (5.basım). USA: Delmar Thomson Learning

- Cameron, Petronella. A. 2010. Preschool Environments, Relationships and Creative Skills: A Case Study. Doktora Tezi. Walden University.
- Can Yaşar, Müzeyyen. 2009. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cantürk Günhan, Berna., Başer, Neşe. 2009. Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.7. s.2: 451-482
- Chaffe, John. 2009. **Thinking Critically**. (9. basım). ABD: Heinle Cengage Learning
- Chaille, Christine. 2008. **Constructivism Across the Curriculum in Early Childhood Classrooms: Big Ideas**. USA: Allyn and Bacon Publishers
- Cheung, Rebecca. H. P. 2010. Designing Movement Activities to Develop Children's Creativity in Early Childhood Education. **Early Child Development and Care**. c.180. s.3: 377-385.
- Cheung, Rebecca. H. P. 2012. Teaching For Creativity: Examining the Beliefs of Early Childhood Teachers and Their Influence on Teaching Practices. **Australasian Journal of Early Childhood**. c.37. s.3: 43.
- Christensen, Larry B., Johnson, R. Burke, , Turner, Lisa A. 2015. **Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz**. çev. Ahmet Alpay. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, Doğan. 2016. **Geliştiren Anne-Baba**. (3.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cresswell, W. John. 2013. **Qualitative Inquiry Research Design**. (3.baskı). California: Sage Publication.
- Çağ Adıgüzel, Duygu. 2016. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. PÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi-Öncü, Elif. 2008. **Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun**. (5. basım). Ankara: KÖK yayıncılık
- Çepni, Salih. 2007. **Ölçme ve Değerlendirme**. Ed. Emin Karip. Ankara: Pegem A Yayıncılık.: 193-239
- Davis-Seaver, Jane. 1994. Critical Thinking in Young Children. Doktora Tezi. University of North Carolina: Greensboro
- Deligöz, Berkay D. 2009. **Dikkat, Görsel Algı ve Düşünme Becerileri**. İstanbul: Erdem Yayınları

De Bono, Edward. 1992. **Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas**. UK: Harper Collins Publishers

----- 2014. **Altı Şapkalı Düşünme**. İstanbul: Remzi Kitabevi

----- 2011. **Kendine Düşünmeyi Öğret**. (3.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

Doğanay, Ahmet., Yüce, Sibel. G. 2010. Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c.16. s.2:185-214.

Eckhoff, Angela., Urbach, Jeniffer. 2008. Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. **Early Childhood Education Journal**. s.36. c.2: 179-185.

Eckhoff, Angela. 2011. Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers. **Journal of Early Childhood Teacher Education**. c.32. s.3: 240-255.

Englebright-Fox, Jill., Schirmacher, Robert. 2012. **Art and Creative Development For Young Children**. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Faux, Beverly .J. 1992. An Analysis of the Interaction on Critical Thinking, Creative Thinking. Doktora Tezi. Temple University.

Fisher, Alec. 2001. **Critical Thinking: An Introduction**. UK: Cambiridge University Press

Fogler, H.S., LeBlanc S.E. , Rizzo, B. 2013. **Strategies for Creative Problem Solving**. (3. Basım). USA: Prentice Hall

Gagné, Robert. M. 1988. Some Reflections on Thinking Skills. **Instructional Science**. c.17. s.4: 387-390.

Gençer, A. A. 2014. Reggio Emilia Temelli Projelerin Anaokuluna Giden Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gestwicki, Carol. 2007. **Curriculum In Early Education**. Canada: Thomson Delmar Learning

Glesne, Corrine. 2012. **Nitel Araştırmaya Giriş**. çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçinoğlu.. Ankara: Anı Yayıncılık.

Guilford, Joy. P. 1967. **The Nature of Human Intelligence**. USA: McGrow- Hill Book Company

Guilford, Joy. P. 1972. Intellect and the gifted. **Gifted Child Quarterly**. 16. 175-187.

- Gündoğdu, Hakan. 2012. Niçin Eleştirel Düşünemiyoruz?: Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. C.13. s.146: 43-52.
- Güven, Meral., Kürüm, Dilruba. 2006. Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme - Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. **Sosyal Bilimler Dergisi**. c.1. s.75-89.
- Güven, Yıldız. 2004. **Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme**. Ankara: Küçükadımlar Yayınevi
- Hayran, İlhan. 2000. İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Im, Hyunjoo., Hokanson, Brad., Johnson, Kim. K. 2015. Teaching Creative Thinking Skills A Longitudinal Study. **Clothing and Textiles Research Journal**. c.33. s:2: 129-142.
- Isbell, Rebecca T. , Raines, Shirley C. 2002. **Creativity and the Arts With Young Children**. USA: Delmar Cengage Learning
- İpşiroğlu, Zehra. 2002. **Düşünme Korkusu: Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri**. İstanbul: Papirus Yayınları
- Jachman, Hilda. L. 2001. **Early Education Curriculum: A Childs Connection to the World**. (2. baskı). USA: Delmar Thomson Learning
- Jeevanantham, Louis S. 2005. Why teach critical thinking?. **Africa Education Review**. c.2. s.1: 118-129.
- Kalkan Ay, Gülsüm. 2014. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaloç, Raziye. 2005. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karacan, Nezahat. H. ve Aral, Neriman. 2017. Eylem ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.0. s.42:240-253.
- Karakaya, Ziya. 2005. Çocuk Felsefesi ve Çocuk Edebiyatı. **Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı**. c.104-105. s. 338-351
- Karakaya, Ziya. 2006. Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi. **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**. c.6, s.4: 23-37.
- Karsantık, Yasemin. 2016. Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kefeli, İdil., , Kara, Utku. 2008. Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.41, s.1: 339-357.
- Kılıç, Abdullah Faruk. 2017. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünceyi Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.1. s.7: 87-115
- Kim, Kyung. H. 2006. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). **Creativity Research Journal**. c.18, s.1: 3-14.
- Konat, Birsen. 2007. **Acaba Ne Olur?** İstanbul: Duru Yayınları
- Korkmaz, Özgen. 2009. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.10. s.1:1-13.
- Koyuncuoğlu, Binhan. 2017. Anasınıfına Devam Eden Dört Beş Yaş ÇocuklarınınIN Yaratıcı Düşünme Becerilerine Duyu Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kurşunlu, Elif. 2014. Okul Öncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuyubaşoğlu, Berivan. 2009. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lipman, Matthew. 1988. **Philosophy Goes To School**. USA: Temple University Press
- Lipman, M., Sharp, A. M. , Oscanyan, F. S. 1980. **Philosophy in the Classroom**. USA: Temple University Press
- Managan, Miriam G. 1989. The Impact of the Traditional Classroom Environment vs. the Informal Classroom Environment on Creative Thinking Abilities. Yüksek Lisans Tezi. Stephen F. Austin State University.
- MEB. 2013. Okul Öncesi Eğitim Programı Programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> [02.12.2017].
- McAfee, O., Leong, D.J. 2002. **Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning**.(3 baskı). USA: Pearson Prentice Hall
- Merriam, Shriam. B. 2013. **Nitel araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**. çev. ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Morrison, George. S. 2004. **Earlychildhood Education Today**. USA: Pearson Merrill Prentice Hall

- Michaud, Oliver. 2014. A Qualitative Study on Educational Authority, Shared Authority and the Practice of Philosophy in a Kindergarten Classroom: A Study of the Multiple Dimensions and Complexities of a Democratic Classroom. Doktora Tezi. Montclair State University.
- Mutlu, Emel. 2010. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nayfeld, Irena. 2014. Learning Through Inquiry: Examining the Relationship Between Child-Generated Questions, Teacher Practices, and School Readiness in Head Start Classrooms. Doktora Tezi. University of Miami.
- Nosich, Gerard M. 2012. **Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi..** çev: Aybek, Birsal. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Obaid, Mohammad N. 1986. An Investigation of the Relationships Between Early Childhood Education Teachers' Attitude on Creativity and the Instructional Behavior in the Classroom. Doktora Tezi. University of Massachusetts Amherst.
- Okur, Melek. 2008. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oktay, Ayla., Polat-Unutkan, Özgül. 2007. **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: Morpa Yayınları
- Ömercikoğlu, Hande. 2006. 4-7 Yaş Arası Çocukların Sayı Kavramlarının Piaget'in Birebir Eşleme Deneyleri ile İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer Söğüt, Feyza. 2009. Öğrencilerin ve Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazanmaya Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Orhan. 2008. **Eleştirel Düşünme.** İstanbul: Kriter Yayınları
- Patton, Michael Q. 2002. **Qualitative Research and Evaluation Methods.** (3.baskı). UK: Sage Publications
- Prentice Roy. 2000. Creativity: a Reaffirmation of Its Place in Early Childhood Education. **The Curriculum Journal.** c.11, s.2: 145-158.
- Rineer, Mary. E. 1987. Analysis of the Effects of Utilization of a Thinking Skills Curriculum on Academic Achievement Learning Ability and Self-Control. Doktora Tezi. Oklahoma State University.
- Rouquette, Michael-Louis. 2007. **Yaratıcılık.** Çev. Yerguz, İsmail. Ankara: Dost Yayıncılık.

- Ruggiero, Vincent R. 2001. **The Art of Thinking**. ABD: Pearson Custom Republishing
- 2004. **Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking**. (7. Basım). ABD: McGraw-Hill Humanities
- Robson, Sue., & Rowe, Victoria. 2012. Observing Young Children's Creative Thinking: Engagement, Involvement and Persistence. **International Journal of Early Years Education**. c.20. s.4: 349-364.
- Rousseau, Jean. J. 2009. **Emile**. çev. Akagündüz, Ülkü. (9. Basım). İstanbul: Selis Kitaplar
- Ryder, Nancy M. 1986. Philosophy for Children: A History of an Innovation. Doktora Tezi. Temple University.
- Saz, Nurcan. 2013. **Okul Öncesi Farklı Çocuk Eğitim Seti**. İstanbul: Farklı Yayıncılık
- Saldana, Johnny. 2009. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. ABD: Sage Publications Ltd
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. 12.bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, Müzeyyen. 2004. **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Starko, Alane J. 2004. **Creavity in the Classroom**. (3.baskı). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sungur, Nuray. 1997. **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şensoy, Önder ve Yıldırım, Halil İbrahim. 2017. Araştırma Soruşturma Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. **Cumhuriyet International Journal of Education**. c.1. s.6: 34 – 46
- Taşdelen, Vefa. 2015. **Felesefe Kültürü**. Ankara: Hece Yayınları.
- Taşdelen, Vefa. 2012. Düşünme ve İyi Hayat Kavramı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. C.13. s.146: 20-28.
- Tat, Osman. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Hiyerarşik Doğrusal Modeller ile İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, George. 2005. **Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research**. (2.baskı). USA: University Press of America.

- Tezci, Erdoğan., Dikici, Ayhan. 2003. Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.13. s.1: 251-260.
- Tok, Emel. 2008. Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, Emel. , Sevinç, Müzeyyen. 2010. Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.27. s.27: 67-82.
- Tokyürek, Tahsin. 2001. Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torrance, Edward P. 1962. **Guiding Creative Talent**. USA: Prentice Hall
- Ulutaş, Ayşegül. 2011. Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 4. s.6: 233-242.
- Ulger, Kani. 2015. The Structure of Creative Thinking: Visual and Verbal Areas, **Creativity Research Journal**, c.27. s.1:102-106.
- Ülger, Mehmet. 2012. Düşünme Eğitimi Dersi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. c.13. s.146: 67-72.
- Üstündağ, Tülay. 2003. **Yaratıcılığa Yolculuk**. (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Waller, Bruce N. 2005. **Critical Thinking: Considering the Verdict**. (5. Basım). USA: Pearson Prentice Hall
- Whitebread, David. 2012. **Developmental Psychology and Early Childhood Education**. USA: Sage Publications
- Wolcott, Harry F. 1992. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press.
- Yavuzer, Haluk. 2002. **Çocuğunuzun İlk Altı Yılı**. (15.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yağcı, Rojda. 2008. Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A.li., Şimşek, Hasan. 2016. **Nitel araştırma yöntemleri**. (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yin, Robert K. 1984. **Case Study Research: Design and Methods**. (2.baskı). USA: Sage Publications.

Yücel, Melike. 2008. Görev temelli öğrenme ile çocukların düşünme becerilerini geliştirme. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin, Ahmet Y. , Zengin, Nesrin. 2007. **Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Truva Yayınları

36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği. İstanbul: Morpa, 2009.

EKLER

Ek 1. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma İzin Belgesi



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :44513635-302.99-E.1606270650
Konu :Anket izin yazısı

Tarih:27.06.2016

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli yüksek lisans öğrencisi **14706005** nolu **Berna TUNCER** "Okul Öncesi Dönemde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Unsurlar" konulu tezi için İstanbul İli Ataşehir İlçesinde bulunan bağımsız anaokul ve iki ilkokulda öğretmenlerle (6 öğretmen) görüşmek, sınıf gözlemi yapmak ve velilere (30 veli) anket uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin ekte yer alan bilgiler doğrultusunda yukarıda belirtilen görüşmeyi yapması hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Cemal ZEHİR
Enstitü Müdürü

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34349 Beşiktaş/İSTANBUL
Tel : (212) 383 31 15-669
Fax : 0212 383 31 18

İrtibat : Merve ORAL
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : mervegezen1734@gmail.com

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvraKNo=E.1606270650&ErisimKodu=87b2862a>

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7208910

29.06.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Berna TUNCER
Aşık Veysel Mah. Buğalay Sok. No:20
B Blok D:5 Ataşehir / İSTANBUL

İlgi: a) 24.06.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 28.06.2016 tarih ve 7160422 sayılı oluru.

"Okul Öncesi Dönemde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Etkileyen Unsurlar" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6a96-7c24-3f03-976d-073f kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Katılımcı Kodu:

Okul Türü:

Değerli Öğretmenim,

Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen unsurları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma kapsamında gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşme gizli tutulacak ve amacı dışında başka bir çalışmada kullanılmayacaktır ve araştırmanın raporunda kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?

Demografik Sorular

1. Eğitim durumunuz nedir?
2. Yaş grubunuz nedir?
3. Öğretmenlikte görev süreniz nedir?

Görüşme Soruları

1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin hayatımızdaki yeri hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Daha önce düşünme becerileri eğitimi aldınız mı?
3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi size göre nedir?
4. Öğrencilerinizin düşünme becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerinizin bu konudaki güçlü ve zayıf yanları sizce nelerdir?
5. Öğrencilerinizin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin düzeylerini belirlemek için ne gibi ölçme araçları yada yöntemler uyguluyorsunuz?
6. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak için ne gibi yollar belirliyor, hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
7. Hangi oyunların, etkinliklerin ve materyallerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?

8. Size göre ailenin, öğretmen ve sosyal çevrenin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Neden ve nasıl?
9. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleme konusunda okul öncesi eğitim programını yeterli buluyor musunuz? Neden?
10. Öğrencilerinizin soru sorma becerilerini nasıl değerlendirirsiniz? Soru sormanın okul öncesi eğitimde size göre nasıl bir yeri vardır?
11. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere, ailelere ve program geliştirme uzmanlarına önerileriniz nelerdir?
12. Öğrencilerin birbirlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sağladıkları katkı konusundaki gözlemleriniz nelerdir?

Ek 4. Öğretmen Görüşme Metni Örneği

Katılımcı Kodu: Öğretmen B

Okul Türü: İlköğretim Okulu

Değerli Öğretmenim,

Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen unsurları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma kapsamında gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşme gizli tutulacak ve amacı dışında başka bir çalışmada kullanılmayacaktır ve araştırmanın raporunda kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?

Demografik Sorular

1. Eğitim durumunuz nedir?
Lisans (Eğitim Fakültesi)
2. Yaş grubunuz nedir?
35-40
3. Öğretmenlikte görev süreniz nedir?
10-15 yıl

Görüşme Soruları

1. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin hayatımızdaki yeri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Yaratıcı düşünme becerilerimiz ile yaşadığımız dünyayı daha kolay algılar ve anlarız. Dünyaya uyum sürecimiz kolaylaşır. Karşılaştığımız sorunlara çözüm yolu üretebiliriz. Eleştirel düşünme becerileri sayesinde de diğer insanlardan farklı düşünürüz. Bu beceriyle kendi kişisel gelişimimizi tamamlayıp iyi bir eğitimle farklı noktalara gelebiliriz.

2. Daha önce düşünme becerileri eğitimi aldınız mı?

Aldığım lisans eğitiminde birebir düşünme becerileri adı altında bir eğitim almadım. Aldığım diğer derslerin içinde biraz değinilmiş olabilir.

3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi size göre nedir?

Bu becerilerin hayat boyu devam edebilmesi için küçük yaşlarda kazandırılması gerekir. Öğrenmenin çok olduğu okul öncesi dönem bu nedenle önemlidir. Bu dönemde öğrenilen ve kazanılan becerilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.

4. Öğrencilerinizin düşünme becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerinizin bu konudaki güçlü ve zayıf yanları sizce nelerdir?

Bence öğrenciler düşünme becerileri konusunda yetersizler. Ailelerin bu konuda destek

olmadıklarını düşünüyorum. Bazılarının değişik fikirleri olabiliyor ama genelde birbirlerini taklit ediyorlar. Aileleri onları dinlemiyor ve kendilerini anlatmaları için fırsat vermiyorlar, onları düşünmeye sevk etmiyorlar. Bu okul yaşantılarına da yansıyor. Ailelerinden ve çevrelerinden destek gören çocuklar zaten hemen sivriliği ön plana çıkıyorlar.

5. Öğrencilerinizin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin düzeylerini belirlemek için ne gibi ölçme araçları yada yöntemler uyguluyorsunuz?

Onlara sorular soruyorum. Aldığım cevaplara göre daha farklı sorular soruyorum. Onların da farklı sorular sorarak merak etmelerini hedefliyorum. Araştırma- keşfetme duygularını canlı tutmaya çalışıyorum. Benimle paylaştıkları bütün düşünce ve fikirleri mutlaka dinliyorum ve önemsendiğini hissettiriyorum. Çalışma sayfaları veriyorum. Oyun, drama, dramatizasyon çalışmaları yapıyorum. Serbest zaman etkinliklerinde onları gözlemliyorum. Dinleyerek ve yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirmeye çalışıyorum.

6. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak için ne gibi yollar belirliyor, hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?

Onların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri mutlu bir ortam yaratmak çok önemli. Elimden geldiğince bu ortamı yaratmaya çalışıyorum. Onları yargılamadan dinliyorum ve kabul ediyorum. Onların fikirlerine saygı duyuyorum. Onları elimden geldiğince cesaretlendiriyorum. Birbirlerine saygılı davranabilecekleri ortamlar oluştuyorum.

7. Hangi oyunların, etkinliklerin ve materyallerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?

Çocukların aktif olarak katıldığı etkinliklerin düşünme becerini olumlu etkilediğini düşünüyorum. Aynı zamanda çocukların dikkatlerini çeken, onları uyaran, seçim yapmalarını ve karar vermelerini sağlayan materyal ve etkinlikler düşünme becerilerini geliştirir.

Çocukların analiz-sentez yapıp neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri ve onları düşünmeye sevkedecek okuma-yazma çalışmaları ve kavram çalışmalarında olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.

8. Size göre ailenin, öğretmenin ve sosyal çevrenin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Neden ve nasıl?

Kesinlikle vardır. Bence temel düşünme becerileri önce ailede kazandırılır. Çocuk ilk önce ailesiyle birlikte olduğu için bu becerilerin temelini ailesinden alır. Daha sonra sosyal çevre ve öğretmenler bu becerileri şekillendirir ve geliştirir. Öğretmenler bu konuda ailelere göre daha bilinçli oldukları için, çocuklara ve ailelere yol göstermelidirler.

9. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleme konusunda okul öncesi eğitim programını yeterli buluyor musunuz? Neden?

Hiç yeterli bulmuyorum. Türk Eğitim Sistemi'nin ezbere dayalı bir sistem olduğunu düşünüyorum.

Sadece okul öncesinde değil üniversitede bile eğitim programının yeterli olduğuna inanmıyorum. Bu konuda önce öğretmen eğitimindeki eksikliklerin giderilmesi gerekir. Öğretmenlerin düşünme becerileri üst seviyede olmalıdır ki , öğrencilere yol gösterebilsin. Hatta okul öncesi eğitim programını hazırlayan öğretmenlerin bu konuda eğitim almış olması daha anlamlı olur.

10. Öğrencilerinizin soru sorma becerilerini nasıl değerlendirirsiniz? Soru sormanın okul öncesi eğitimde size göre nasıl bir yeri vardır?

Öğrencilerin soru sorma becerileri farklılık gösteriyor. Bazılarının öğrenme isteği ve merak duygusu çok olduğu için daha fazla soru sorar. Bazıları orta düzeyde gerekli durumlarda soru sorar. Bir kısmı da hiç soru sormaz.

İnsan soru sorarak ve düşünerek öğrenir. Bu alışkanlığı da okul öncesi dönemi içinde barındıran yaşamın ilk yıllarında edinir. Böylelikle araştıran, farkındalığı olan, farklı ve kaliteli bireyler yetişir.

11. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere, ailelere ve program geliştirme uzmanlarına önerileriniz nelerdir?

Öncelikle öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini geliştirmeleri gerekir. Bu konuda kitaplar okuyabilir ve seminerlere katılabilirler.

Aileler öğretmen ile işbirliği yaparak sürekli okulla iletişim halinde olmalıdır ve öğretmenlerin bu konudaki tavsiyeleri ışığında kendilerini geliştirmeliler. Bu doğrultuda çocuklarına davranış şekillerini belirlemeliler.

Program geliştirme uzmanları mutlaka öğretmen onayını almalılar. Çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmeliler. Çocukların yaşadıkları çevreyi çok iyi gözlemlemeliler. Hatta Türkiye'nin farklı şehirleri için farklı programlar bile yazılabilir. Her şehrin aynı programı uygulaması çok elverişli olmayabilir.

12. Öğrencilerin birbirlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sağladıkları katkı konusundaki gözlemleriniz nelerdir?

Öğrenciler birbirlerinin davranışlarından etkilenebiliyorlar. Birbirlerinin davranışlarını taklit ederek öğrenme sürecini başlatabilirler. Bu ilk başta olumlu gibi gözükse de taklit davranışı sürekli olduğunda olumsuz sonuçları olabiliyor. Çünkü öğrenci bu sefer yeni fikirler üretmekten uzaklaşabiliyor. Öğrenciler özgün fikirlerini rahatlıkla paylaşabilirlerse diğer öğrencilere de cesaret vermiş ve yol göstermiş olurlar.

Ek 5. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bireysel Davranış Gözlem Formu

Öğrenci Kodu:	
DAVRANIŞ	GÖZLEM NOTU
Kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme	
Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme	
Gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma	
Bir bütün içindeki uyumu yada uyumsuzlukları (fikirleri/nesneleri/nesnelere ait özellikleri) farkedebilme	
İki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedebilme	
Bir bütünü oluşturan parçaların yada parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme	
Bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme	
Sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme	
Çeşitli çözüm yolları üretebilme	
Nesneleri farklı şekillerde kullanma	
Konuya ilişkin farklı fikirler ileri sürebilme	
Farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilme, farklı yollar bulma/kullanma	

**Ek 6. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bireysel Davranış
Gözlem Formu Örneği**

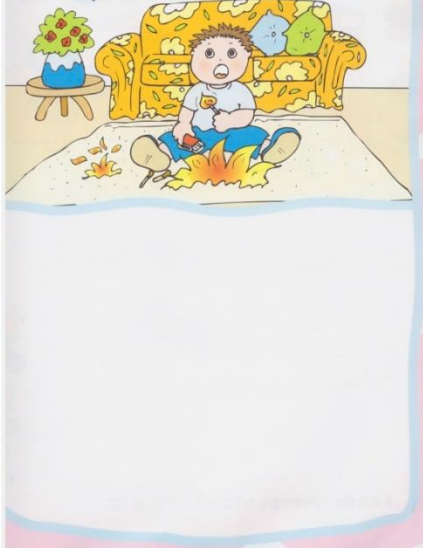
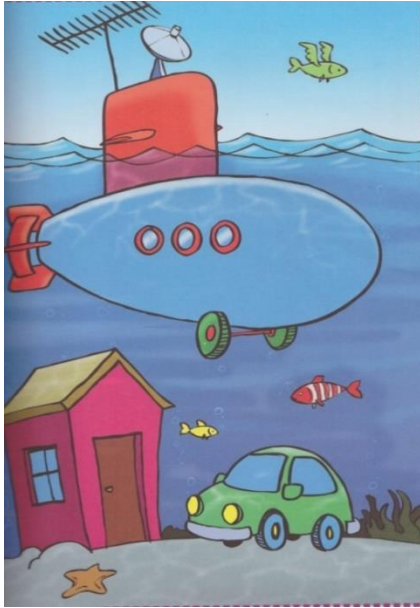
Öğrenci Kodu: D1 (erkek)			
DAVRANIŞ		GÖZLEM NOTU	DÜZEY
ELEŞTİREL DÜŞÜNME	Kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme	Sorulan kavramlara “Çok güzel bir şeydir.” Diye cevap verdi. Başka? Sorusuna cevap veremedi.	Düşük (2)
	Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme	Bir olayın altında yatan nedeni ve olası sonucu söyledi.	Yüksek (4)
	Gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma	İpuçlarında yola çıkarak genel bir durumu ifade etti.	Yüksek (4)
	Bir bütün içindeki uyumu yada uyumsuzlukları (fikirleri/nesneleri/nesnelere ait özellikleri) farkedebilme	Uyumsuzlukların hepsini farketti. Nedenlerini açıkladı.	Çok Yüksek (5)
	İki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedebilme	Benzerlikleri farketti. Farklılıkları farketti.	Çok Yüksek (5)
	Bir bütünü oluşturan parçaların yada parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme	Bütün ve eksik parçaları hemen buldu. Bütünün parçalarını saydı.	Çok Yüksek (5)
	Bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme	Doğruyu ve yanlışını farketti. Neden doğru neden yanlış açıkladı.	Yüksek (4)
YARATICI DÜŞÜNME	Sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme	Birden fazla fikir üretebildi.	Çok Yüksek (5)
	Çeşitli çözüm yolları üretebilme	Problemler karşısında farklı bir çok çözüm yolu önerdi.	Çok Yüksek (5)
	Nesneleri farklı şekillerde kullanma	Nesnenin işlevinden çok uzak olmayan 3 fikir ileri sürdü.	Yüksek (4)
	Konuya ilişkin farklı fikirler ileri sürebilme	Birden fazla farklı fikir üretebildi.	Yüksek (4)
	Farklı/alışılmışın dışında ürünler ortaya koyabilme, farklı yollar bulma/kullanma	Birbirinden farklı fikirler oluşturdu. Fikirlerini hem sözel olarak hem de resim çizerek anlattı.	Çok Yüksek (5)

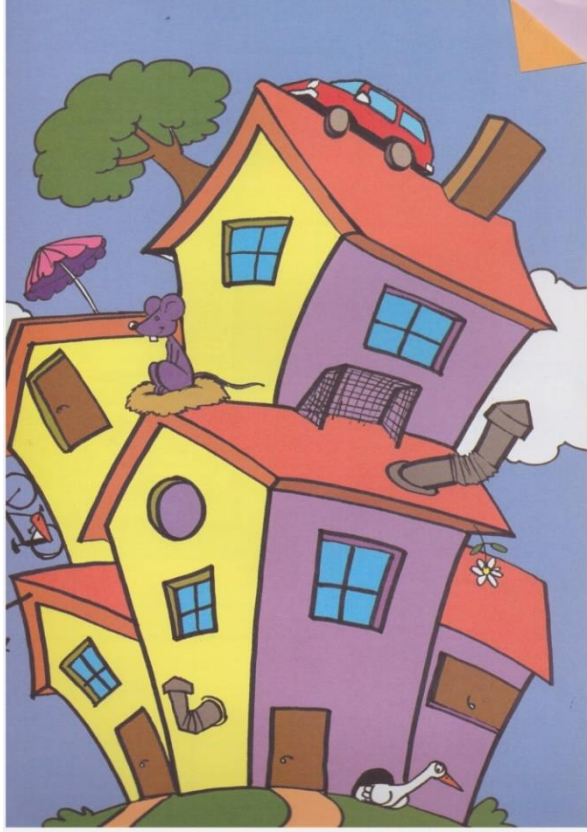
Ek 7. Bireysel Öğrenci Gözlemi Değerlendirme Rubriği

DAVRANIŞ	ÇOK DÜŞÜK	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK	ÇOK YÜKSEK
Kavram ve düşünceler üzerine düşünebilme	Soruları karşılıksız bırakır, herhangi bir fikir belirtmez	Tek kelimelik, tek fikir belirtir.	Destekleyici sorularla fikirlerini çeşitlendirebilir.	Kavram ya da düşünceler hakkında fikirlerini söyleyebilir.	Düşüncelelerini rahatlıkla ifade eder. Akıcı bir şekilde fikirlerini sıralar.
Olguların altında yatan nedenleri belirleyebilme, olayların olası sonuçlarını tahmin edebilme	Olguların nedenlerini ve sonuçlarını tahmin edemez.	Olguların sadece nedenini ya da sadece sonucu tahmin eder.	Olguların nedenini ve sonucunu tahmin eder.	Olguların birden fazla nedenini ya da sonucunu açıklar.	Olguların altında yatan nedenler ve sonuçları rahatlıkla açıklar, çok sayıda neden ve sonuç belirtir.
Gerekli verileri kullanarak fikir yürütme/sonuca varma	Fikir yürütemez, sessiz kalır.	Destekleyici sorularla tek bir fikir belirtir ya da tek bir sonuca ulaşır.	Tek bir fikir belirtir ya da tek bir sonuca ulaşır.	Birbirinden farklı bir kaç fikir belirtir.	Rahatlıkla fikir yürütür ve çok sayıda sonuca ulaşır ve açıklar.
Bir bütün içindeki uyumu ya da uyumsuzlukları (fikirleri/ nesneleri/ nesnelere ait özellikleri) farkedebilme	Bir bütün içindeki uyumu ya da uyumsuzlukları farkedemez.	Destekleyici sorularla bir bütün içindeki uyumsuzluklardan birini farkedir.	Bir bütün içindeki uyumsuzlukların yaklaşık yarısını farkedir.	Bir bütün içindeki uyumsuzlukların tamamına yakınına farkedir.	Bir bütün içindeki uyumsuzlukların tamamını farkedir.

İki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedebilme	İki olgunun ortak ve farklı özelliklerini farkedemez.	Sadece benzer olguları ifade eder.	İki olgunun ortak ya da farklılıklardan birini farkedebilir.	İki olgunun ortak ve farklı özelliklerin bir kısmını farkedebilir.	İki olgunun ortak ve farklı özelliklerinin tamamını farkedebilir.
Bir bütünü oluşturan parçaların ya da parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varabilme	Bir bütünü oluşturan parçaların ya da parçaların biraraya gelerek oluşturduğu bütünün farkına varamaz	Sadece bütün olanı farkedebilir.	Bir bütünü ve bütünün eksik parçalarını farkedebilir.	Bütünü farkedebilir, eksik parçaları farkedebilir çizerek tamamlayabilir.	Bütünü ve eksik parçaları farkedebilir, çizerek tamamlayabilir, bir bütünü oluşturan parçaları sayabilir.
Bir durumu belli bir kritere göre değerlendirme	Bir durumu belli bir kritere göre değerlendiremez.	Destekleyici sorularla kısa ve net bir cevap verir.	Kısa ve net cevaplar verir.	Bir durumu değerlendirir.	Yorum yapar, düşüncesi-nin altında yatan nedenleri açıklar.
Sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretebilme	Sınırlı sürede ihtiyacı karşılayacak nitelikte fikirler üretemez	Destekleyici sorularla tek bir fikir üretir.	Belli bir fikir üzerinde durur.	Birden fazla ihtiyaca yönelik fikir üretir.	Çok sayıda, amaca, yönelik, orjinal bir çok fikri akıcı bir şekilde sıralar.
Çeşitli çözüm yolları üretebilme	Çeşitli çözüm yolları üretemez.	Destekleyici sorularla tek bir çözüm yolu üretir.	Bir probleme bir çözüm yolu üretir.	Bir probleme yönelik birden fazla çözüm yolu üretir.	Bir çok probleme yönelik bir çok çözüm yolu üretir.

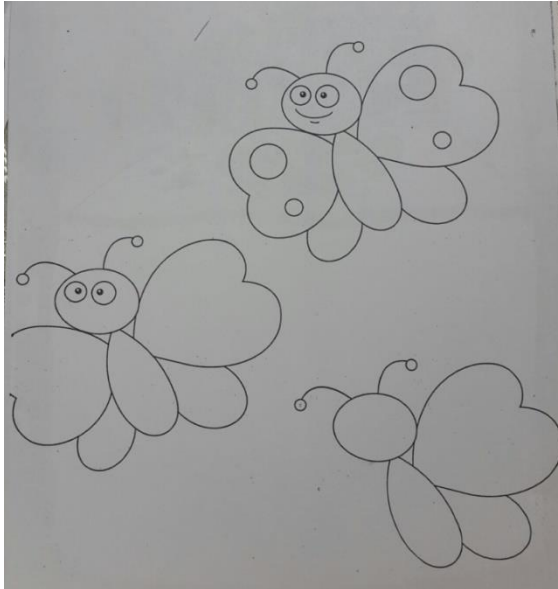
Ek 8. Bireysel Öğrenci Gözlemi Sürecinde Kullanılan Görsel Materyaller ve Öğrenciye Yönlendirilen Sorular

Kullanılan Görsel Materyal	Öğrenciye Yönlendirilen Sorular
 (Konat, 2007,57)	• Resimde hakkında ne düşünüyorsun? • Neden? • Sen olsan ne yapardın? • Sonra ne olacak olabilir?
 (Deligöz,2009,85)	• Bu resim hakkında ne düşünüyorsun? • Neden ?



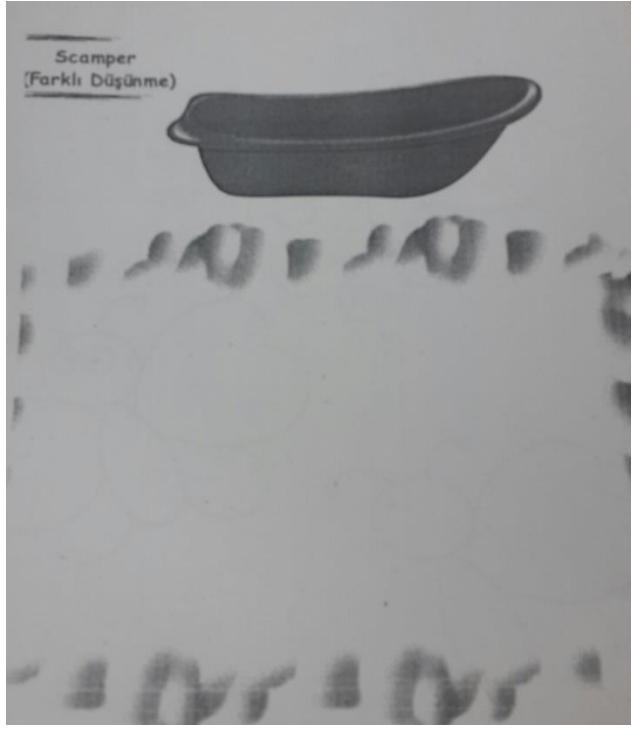
(Deligöz,2009,87)

- Bu resim hakkında ne düşünüyorsun?
- Neden ?



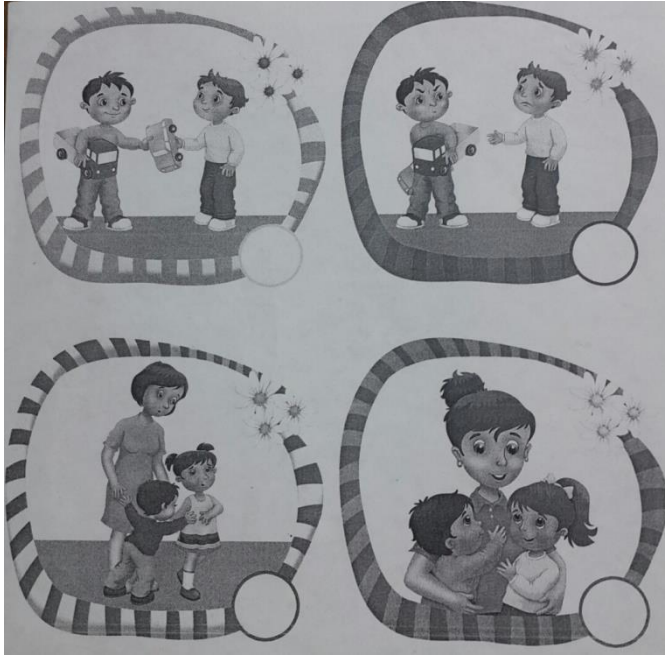
(Saz,2013,35)

- Kelebeği oluşturan parçalar nelerdir?
- Bu kelebeklerden hangisi yada hangileri eksik?
- Eksik parçalar neler?
- Bu kelebeklerden hangisi yada hangileri tam?
- Eksik olan kelebeklerin parçalarını çizerek tamamla mısın?



(Saz,2013,42)

- Resimde ne görüyorsunuz?
- Bu gördüğümüz şeyi hangi amaçlar için kullanabiliriz?
- Nasıl?
- Neden?
- Çizerek anlatır mısınız?



(Saz,2013,43)

- Resimlerdeki davranışları anlatır mısınız?
- Birbirine benzeyen resimler var mı?
- Neden?

Ek 9. Sınıf Gözlem Formu

SINIF GÖZLEM FORMU	
DAVRANIŞLAR	GÖZLEM NOTU
<i>Öğretmen Boyutu</i>	
Öğretim yöntemi ve materyal seçimi ile etkili kullanımı	
Öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, soru sorma	
Özgür düşünme ortamı oluşturma	
Öğrencilere Düşünceleri için yeterli süre verme	
Öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verme/Cesaretlendirme/Motive etme	
<i>Öğrenci Boyutu</i>	
Orjinal, Anlamlı ve Üzerinde Düşünülmüş Sorular Sorma	
Sorulan Sorulara Anlamlı, Yaratıcı ve Üzerinde Düşünülmüş Cevaplar verme	
Orjinal Ürün Oluşturma (Fikir, Sanatsal Ürün...)	
Aktif Katılım Gösterme	

Ek 10. Sınıf Gözlem Formu Örneği

SINIF GÖZLEM FORMU-B Sınıfı	
DAVRANIŞLAR	GÖZLEM NOTU
<i>Öğretmen Boyutu</i>	
Öğretim yöntemi ve materyal seçimi ile etkili kullanımı	Ses kaydından hikaye dinlenildi. Soru- cevap yöntemi kullanılarak öğrencilere dinlediklerine ilişkin sorular soruldu. Kullanılan materyal öğrencilerin ilgisini çekti. Hikaye ce soru cevap sonunda öğrencilerden hikaye ile ilgili serbest resim çalışması yapıldı.
Öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, soru sorma	Sorulan sorular öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikteydi. Hayal gücünü teşvik edici sorular soruldu. Daha çok kapalı uçlu sorulara yer verildi.
Özgür düşünme ortamı oluşturma	Sık sık öğrencilere istedikleri resmi yapmakta serbest oldukları hatırlatıldı. Yaratıcı ürünler sözel olarak pekiştirildi. Herkesin istediği fikri söyleyebileceği belirtildi. Verilen bütün cevaplar ilgiyle dinlendi.
Öğrencilere Düşünmeleri için yeterli süre verme	Düşünme sürecinde ve sanat etkinliği oluşturma sürecinde yeterli süre verildi. Öğrenciler kendileri sürenin yeterli olduğuna karar verdiklerinde etkinlik sonlandırıldı.
Öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verme/ Cesaretlendirme/ Motive etme	Öğrencilerin ürünleri ve düşünceleri sözel olarak sık sık ödüllendirildi ve öğrenciler motive edildi.
<i>Öğrenci Boyutu</i>	
Orjinal, Anlamlı ve Üzerinde Düşünülmüş Sorular Sorma	Hiç bir öğrenci kendiliğinden soru sormadı. Öğretmen hikayedeki bir karakter olduklarını düşünmelerini söyleyince soru sordular. Ör; “Ben o karakter olsaydın neden üzgünsün diye sorardım”
Sorulan Sorulara Anlamlı, Yaratıcı ve Üzerinde Düşünülmüş Cevaplar verme	Kısa ve net cevaplar verdiler. Verilen cevaplarda, hikayeden yola çıkıldı, farklı yada aykırı fikirler ortaya atan olmadı. Birbirlerinin cevaplarından oldukça etkilenerек birbirlerine benzer cevaplar verdilerine. Bir kaç öğrenci üzerinde düşünülmüş farklı cevaplar verdi.
Orjinal Ürün Oluşturma (Fikir, Sanatsal Ürün...)	Dinlediklerine ilişkin orjinal resimler yaptılar. Bir kaç öğrenci dinlediklerinden ve başkalarından farklı ürünler üretti. Öğrencilerin büyük bir bölümü farklı bir fikir üretmekte zorlandı.
Aktif Katılım Gösterme	Öğrencilerin tamamına yakını etkinliğe istekli bir şekilde aktif katılım gösterdi. Sık sık söz almak istediler. Tamamı resim yaptı.

Ek 11. Sınıf Gözlemi Değerlendirme Rubriği

DAVRANŞ	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
Alt Boyut: Öğretmen			
Öğretim yöntemi ve materyal seçimi ile etkili kullanımı	Öğretim yöntemi ve materyal seçimi etkili değildir.	Öğretim yöntemi ve materyal seçiminden bir tanesi etkili değildir.	Öğretim yöntemi ve materyal seçimi çocukların düşünme becerilerini destekler niteliktedir ve etkin kullanılmıştır.
Öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, soru sorma	Öğrencileri soru sormaları için teşvik etmez, soru sormaz	Öğrencileri soru sormaları için teşvik etmez ya da soru sormaz	Öğrencileri soru sormaları için teşvik eder ve sık sık açık uçlu sorular sorar
Özgür düşünme ortamı oluşturma	Özgür düşünme ortamı oluşturmaz.	Öğrencilerin bir kısmı özgür düşünceleri için teşvik edilir.	Özgür düşünme ortamı oluşturulur.
Öğrencilere düşünceleri için yeterli süre verme	Öğrencilere düşünceleri için süre verilmez.	Öğrencilerin bir kısmına düşünceleri için yeterli süre verilir.	Öğrencilere düşünceleri için yeterli süre verilir.
Öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verme/ Cesaretlendirme/ Motive etme	Öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verilmez/ Cesaretlendirilmez/ Motive edilmez	Öğrencilerin bir kısmının hata yapmalarına fırsat verilir/ Cesaretlendirilir/ Motive edilir	Öğrencilerin hata yapmalarına fırsat verilir/ Cesaretlendirilir/ Motive edilir
Alt Boyut: Öğrenci			
Orjinal, Anlamlı ve Üzerinde Düşünülmüş Sorular Sorma	Hiç bir öğrenci soru sormaz.	Birkaç öğrenci soru sorar.	Öğrencilerin yarısından çoğu soru sorar.
Sorulan Sorulara Anlamlı, Yaratıcı ve Üzerinde Düşünülmüş Cevaplar verme	Hiç bir öğrenci cevap vermez.	Öğrencilerin yarısından azı cevap verir.	Öğrencilerin tamamına yakını cevap verir.
Orjinal Ürün Oluşturma (Fikir, Sanatsal Ürün...)	Hiç bir öğrenci orjinal ürün oluşturmaz.	Öğrencilerin yarısından azı orjinal ürün oluşturur.	Öğrencilerin tamamına yakını orjinal ürün oluşturur.
Aktif Katılım Gösterme	Hiç bir öğrenci aktif katılım göstermez.	Öğrencilerin yarısından azı aktif katılım gösterir.	Öğrencilerin tamamına yakını aktif katılım gösterir.

Ek 12. Anket

Değerli Veli,

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen unsurları belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla oluşturulan “Kişisel ve Demografik Bilgiler” bölümü yer almaktadır. İkinci bölümde ise eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinizle ve öğrenci ile ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu bölümde yer alan her bir soruyu dikkatlice okuduktan sonra açıklayıcı ifadelerle soruları cevaplamanız gerekmektedir. Elde edilen bilgiler yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgilerin, belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Berna TUNCER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Bölüm

Yaşınız	25 ve altı 	26-35 	36-40 	41 + 	
Eğitim Durumunuz	Okur-yazar 	ilkokul 	Ortaokul 	Lise 	Üniversite
Gelir Düzeyiniz	Düşük 	Orta 	Yüksek 		

2.Bölüm

1. Size göre eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin hayatımızdaki yeri ve önemi nedir?
2. Siz çocuğunuzun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuğunuzun düşünme becerilerini desteklemek için neler yapıyorsunuz?
4. Çocuğunuz sık sık soru sorar mı? Daha çok neleri merak eder ve neler ile ilgili sorular sorar?
5. Çocuğunuzun sorduğu sorulara nasıl karşılık verirsiniz?
6. Çocuğunuzu soru sormak için teşvik eder misiniz?
7. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim almaya başladıktan sonra eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde farklılıklar gözlemlediniz mi?
8. Çocuğunuz okul dışında kalan vakitlerinde genelde neler yapar?
 - Hangi oyunları oynar?
 - Hangi oyuncakları tercih eder? Nelerle oynar?
 - Bir gün içinde açık havada ne kadar vakit geçirir?
 - Bir gün içinde teknolojik aletlerle ne kadar vakit geçirir?
 - Okul dışında grup etkinliklerinde ve grup oyunlarında bulunuyor mu?

Ek 13. Anket Örneği

Veli Kodu: E2

Değerli Veli,

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen unsurları belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla oluşturulan “Kişisel ve Demografik Bilgiler” bölümü yer almaktadır. İkinci bölümde ise eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinizle ve öğrenci ile ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu bölümde yer alan her bir soruyu dikkatlice okuduktan sonra açıklayıcı ifadelerle soruları cevaplamanız gerekmektedir. Elde edilen bilgiler yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgilerin, belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Berna TUNCER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Bölüm

Yaşınız	25 ve altı 	26-35 	36-40 	41 + 	
Eğitim Durumunuz	Okur-yazar 	ilkokul 	Ortaokul 	Lise 	Üniversite
Gelir Düzeyiniz	Düşük 	Orta 	Yüksek 		

2.Bölüm

1. Size göre eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin hayatımızdaki yeri ve önemi nedir?

Hayatımızda meydana gelen sorunlar, her geçen gün ilerleyen teknoloji ve her konudaki çeşitlilik için bu tür becerilerin önemi, oluşan sorunlarla başedilmek ve yeniliklere ayak uydurabilmek... Çözüm odaklı olabilmek için çok önemlidir.

2. Siz çocuğunuzun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yaşına göre çok iyi olduğunu düşünüyorum

3. Çocuğunuzun düşünme becerilerini desteklemek için neler yapıyorsunuz?

Onu sosyal aktivitelere yönlendiriyorum. Elimden geldiğince ve fırsat buldukça tiyatro gibi sanatsal etkinliklere götürmeye çalışıyorum.

4. Çocuğunuz sık sık soru sorar mı? Daha çok neleri merak eder ve neler ile ilgili sorular sorar?

Evet. Anlamadığı her şeyi sorar.

5. Çocuğunuzun sorduğu sorulara nasıl karşılık verirsiniz?

Bilgi sahibi olduğu konularda onun anlayacağı bir şekilde anlatmaya çalışırım. Bilmediklerimi de araştırarak anlatırım.

6. Çocuğunuzu soru sormak için teşvik eder misiniz?

Hayır ihtiyaç duyduğunda öğrenmek için kendi soruyor zaten.

7. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim almaya başladıktan sonra eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde farklılıklar gözlemlediniz mi?

Evet. Evet. Olumlu yönde çok büyük katkısı olmuştur.

8. Çocuğunuz okul dışında kalan vakitlerinde genelde neler yapar?

Oyun oynar, çizgi film izler, kendi kendine kitap okur, kitaplarındaki etkinlikleri

yapar, cep telefonu veya bilgisayardan oyun oynar.

- Hangi oyunları oynar?

Legoyla oynamayı çok sever. Arkadaşlarıyla oynamayı sever. Koşturmacalı, hareketli oyunları sever.

- Hangi oyuncakları tercih eder? Nelerle oynar?

Legolar, yap-bozlar, puzzleler, arabalar

- Bir gün içinde açık havada ne kadar vakit geçirir?

Çok uzun vakit geçirir

- Bir gün içinde teknolojik aletlerle ne kadar vakit geçirir?

Çok sever ve izin verirse uzun süre vakit geçirebilir

- Okul dışında grup etkinliklerinde ve grup oyunlarında bulunuyor mu?

Evet

Ek 14. Görüşme Metinlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar

Kodlar	Temalar
Etkinlik	Sınıf İçi Uygulamalar
Yöntem ve teknik	
Materyal	
Öğretmen	Öğretmenin, Ailenin ve Çevrenin Rolü
Aile	
Çevre	
Müfredat	Eğitim Programı
Öneri	
Eleştiri	
Günlük Hayat	Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemi
Okul Öncesi Dönem	
Fikir	Öğrenci Tutum ve Davranışları
Soru	

Ek 15. Anketlerden Elde Edilen Tema ve Kodlar

Kodlar	Temalar
Günlük Hayat	Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Önemi
Oyuncak	Okul Dışı Aktiviteler
Etkinlik	
Soru	Anne-Baba Tutumları
Cevap	
Etkinlik	
Soru	Öğrenci Tutum ve Davranışları
Oyun	
Düşünce	

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Berna TUNCER

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmit- 25/09/1989

Eğitim Durumu

Üniversite :Marmara Üniversitesi - Okul Öncesi Öğretmenliği
(2006 - 2010)

Yüksek Lisans :Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim (2014 -)

Yayınlar

Karataş, Hakan., Candan, Çiğdem., Tuncer, Berna. 2015. Bireysel Farklılıkların Program Değerlendirmede Yeri ve Önemi. 6. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi. 20-24 Nisan 2015. Antalya.

Tuncer, Berna. 2015. Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Türkiye’de Uygulanan Program ile Karşılaştırılması, **Uluslararası Alan Bilim Dergisi**, c.1, s.2: 39-58.

Taşdelen, Vefa., Tuncer, Berna. 2017. Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri, **Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, c.4 s.13: 523-565.

İş Deneyimi

2010- :Okul Öncesi Öğretmeni - Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta Adresi :bernayurdasavas@gmail.com