

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İREM YEŞİL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU

SİNOP 2025

TEZ KABUL

İREM YEŞİL tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**” başlıklı bu çalışma, 09.07.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi / Gülhane Sağlık Bilimleri
Fakültesi İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU
(Danışman) Sinop Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Fakültesi İmza

Üye Prof. Dr. Hülya Gülay OGELMAN
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Hüseyin Turan ARAT

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İrem YEŞİL

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İREM YEŞİL

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ BİNHAN KOYUNCUOĞLU

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Ankara ilinde yer alan üç farklı anaokulunda öğrenim gören 196 4-5 yaş çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) ve Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT- Okul Öncesi) kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular, çocukların her iki düşünme türünde de genel olarak orta düzeyde puanlar aldığını göstermiştir. Eleştirel düşünmenin alt boyutları arasında değerlendirme ve analiz alanlarında görece daha yüksek puanlar görülürken, yorumlama, çıkarım ve açıklama gibi alt boyutlarda daha sınırlı bir performans gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünmede ise dil alanında akıcılık öne çıkarken, hayal gücü ve orijinallik gibi özgünlükle ilişkili boyutlarda puanların daha düşük olduğu görülmüştür. Şekil alanındaki görevlerde ise yapılandırılmış unsurların çocuklar tarafından daha kolay tamamlandığı, özgün üretim gerektiren boyutlarda ise performansın sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Her iki ölçme aracının hem genel hem de alt boyut puanları arasında olumlu korelasyonlar elde edilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemde yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birbirini besleyen doğası da göz önünde bulundurularak, erken çocukluk eğitiminde bu becerilerin birlikte ve sistemli olarak desteklenmesinin önemini ön plana çıkarmaktadır.

ANAHTAR KELİMELE: Okul Öncesi Dönem, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme.

Temmuz 2025, 131 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EVALUATION OF THINKING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITHIN THE SCOPE OF CREATIVE THINKING AND CRITICAL THINKING

İREM YEŞİL

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRESCHOOL EDUCATION

SUPERVISOR: ASSISTANT PROFESSOR BİNHAN KOYUNCUOĞLU

This study examined the creative and critical thinking skills of preschool children. A correlational screening model, a quantitative research method, was used in the study. The study was conducted in the second semester of the 2024–2025 academic year with 196 4- to 5-year-old children attending three different kindergartens in Ankara. The Critical Thinking Skills Test for 5- and 6-Year-Old Children (CTS) and the Integrated Creativity Test for Preschool-Aged Children (ICTS-Preschool) were used in the study. Findings regarding the relationship between the creative and critical thinking skills of preschool children showed that children generally scored moderately in both types of thinking. While relatively higher scores were observed in the evaluation and analysis sub-dimensions of critical thinking, more limited performance was observed in sub-dimensions such as interpretation, inference, and explanation. In creative thinking, fluency in language was prominent, while scores were lower in dimensions related to originality, such as imagination and originality. In the figurative domain, children were found to have easier completion of structured elements, while performance in dimensions requiring original production remained limited. Positive correlations were obtained between both overall and sub-dimension scores of both assessment instruments. Considering the mutually reinforcing nature of creative and critical thinking in the preschool period, the findings highlight the importance of systematically supporting these skills together in early childhood education.

KEYWORDS: Preschool, Creative Thinking, Critical Thinking.

July 2025, 131 Page

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu yolculuk boyunca her adımda yanımda olan, bilgisiyle bana rehberlik eden, sabrıyla süreci güzelleştiren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim. Sadece akademik anlamda değil, her alanda bana çok şey kattınız. Göstermiş olduğunuz anlayış, nezaket, güven ve samimiyet benim için tarifsiz bir değere sahip. Bu tezin oluşmasında emeğiniz ve katkınız çok büyük; sizin rehberliğiniz olmasaydı bu süreci böyle huzurla tamamlayamazdım.

İyi ki yollarımız kesişti, iyi ki sizin öğrenciniz oldum...

Tez sürecimin gelişimi ve değerlendirmesine katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN'a ve Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ'a katkıları için minnettarım.

Hayatımın her anında yanımda olan ve varlıklarıyla bana güç veren aileme teşekkür etmeden geçemem. Sevgili annem Fatma YEŞİL ve kıymetli babam Aytekin YEŞİL, sizlerin koşulsuz sevgisi, duaları ve manevi desteği olmasaydı bu noktaya gelmem mümkün olmazdı. Canım kardeşim Enes Hüseyin YEŞİL, ne zaman ihtiyacım olsa yanında oldun, desteğin benim için çok kıymetliydi.

Ablalarım Meryem ÇOLAK ve Betül AYDIN' a da ayrıca teşekkür ederim. Bu sürecin her anında desteğinizi hiç esirgemediğiniz; varlığınız ve inancınızla bana hep cesaret verdiğiniz için minnettarım. Sizi yanımda hissetmek en büyük dayanağım oldu.

Hayat yolculuğumda yanımda olan tüm sevdiklerime, iyi ki varsınız...

İrem YEŞİL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.3.1. Alt problemler	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Eğitimden Beklentiler	7
2.2. Eğitimde Erken Çocukluk Dönemi.....	7
2.3. Düşünme Kavramı.....	10
2.3.1. Çocuklarda düşünme gelişimi	12
2.3.2. Düşünme becerisi.....	13

2.4. Yaratıcı Düşünme.....	16
2.4.1. Yaratıcılık kavramı	17
2.4.2. Yaratıcı bireylerin özellikleri	17
2.4.3. Yaratıcı düşünme becerisinin boyutları	19
2.4.3.1. Akıcılık	20
2.4.3.2. Esneklik	20
2.4.3.3. Özgünlük	21
2.4.3.4. Detaylandırma.....	21
2.4.4. Yaratıcı düşünme becerisi ve önemi.....	21
2.4.5. Yaratıcı düşünme öğretiminde yaklaşımlar	22
2.4.5.1. Sosyo-psikolojik yaklaşım.....	23
2.4.5.2. Bilişsel kuram	23
2.4.5.3. İnsancıl kuram.....	23
2.4.5.4. Oluşturmacı kuram.....	23
2.4.5.5. Psikanalitik kuram.....	24
2.4.5.6. Gestalt kuramı.....	24
2.4.5.7. Davranışçı kuram	24
2.4.5.8. Çoklu zeka kuramı	25
2.4.5.9. Çevresel yaklaşım	25
2.4.6. Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişim süreci.....	25
2.4.7. Yaratıcılığın önündeki engeller	27
2.4.7.1. Eleştiri	27
2.4.7.2. Kısıtlayıcı ortamlar	28
2.4.7.3. Yetişkin beklentileri.....	28
2.4.7.4. Eğitim sisteminin katılığı	28
2.4.7.5. Çevresel faktörler	28
2.4.8. Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci.....	29

2.4.9. Çocuklarda yaratıcı düşünmenin temelleri.....	29
2.4.10. Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünmenin kazandırılması	30
2.5. Eleştirel Düşünme.....	31
2.5.1. Eleştirel düşünme becerisi kavramı	31
2.5.2. Eleştirel düşünen bireyin özellikleri	32
2.5.3. Eleştirel düşünme becerisinin boyutları	34
2.5.3.1. Analiz	35
2.5.3.2. Değerlendirme	35
2.5.3.3. Çıkarım Yapma	35
2.5.3.4. Açıklama.....	35
2.5.3.5. Öz-düzenleme	35
2.5.4. Eleştirel düşünme becerisi ve önemi.....	35
2.5.5. Eleştirel düşünme öğretiminde yaklaşımlar	37
2.5.5.1. Konu tabanlı öğretim yaklaşımı.....	37
2.5.5.2. İçerik temelli öğretim yaklaşımı	38
2.5.5.3. Beceri temelli öğretim yaklaşımı	38
2.5.5.4. Karma Öğretim Yaklaşımı	38
2.5.6. Eleştirel düşünmenin gelişimi	38
2.5.7. Eleştirel düşünmenin önündeki engeller	40
2.5.7.1. Benmerkezcilik	41
2.5.7.2. Kalıp yargılar, ön yargılar ve kişisel deneyimlerin etkisi.....	41
2.5.7.3. Eleştirel düşünmeye engel olan eğitimsel uygulamalar	41
2.5.7.4. Gruplaşma ve toplumsal baskılar	42
2.5.7.5. Duygusal engeller	42
2.5.7.6. Alışkanlıklar ve düşünme tembelliği.....	42
2.5.8. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci.....	42
2.5.9. Çocuklarda eleştirel düşünmenin temelleri	44

2.5.10. Okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin kazandırılması	45
2.6. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Yaratıcı Düşünme Becerisi	46
2.6.1. Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ve yaratıcılık	47
2.7. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	48
2.7.1. Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	49
2.7.2. Türkiye’de okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	52
2.7.3. Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	54
2.7.4. Yurtdışında okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	55
2.7.5. Yurtdışında okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	57
2.7.6. Yurtdışında okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar	59
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Süreci.....	64
3.4. Veri Toplama Araçları	64
3.4.1. Kısa tanıtıcı bilgi formu	65
3.4.2. Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT-OÖ)	65
3.4.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)	67
3.5. Verilerin Analizi.....	69
4. BULGULAR.....	70
5. TARTIŞMA.....	82

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKLAR.....	91
EKLER	103
EK 1. Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Onayı	103
EK 2. MEB İzin Belgeleri.....	104
EK 3. Ölçek İzin Belgeleri.....	108
EK 4. Bilgilendirilmiş Onay Formu	109
EK 5. Kısa Tanıtıcı Bilgi Formu	110
EK 6. 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT).....	112
EK 7. Bütünleştirilmiş Yaratıcılık Testi.....	115
ÖZGEÇMİŞ	117

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Farklı kuramcı ve araştırmacılara göre düşünme becerileri	15
Tablo 4.1. Çalışmaya dahil katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları....	70
Tablo 4.2. Çalışmaya dahil katılımcıların ebeveynlerinin demografik özellikleri	71
Tablo 4.3. Okul öncesi yaştaki çocuklar için bütünleşik yaratıcılık testi betimleyici analiz sonuçları.....	72
Tablo 4.4. 5-6 Yaş Çocukları için Eleştirel Düşünme Becerileri Testi betimleyici analiz sonuçları.....	73
Tablo 4.5. Okul öncesi yaştaki çocuklar için bütünleşik yaratıcılık testi için Kolmogorov-Smirnov sonuçları	74
Tablo 4.6. 5-6 yaş çocukları için eleştirel düşünme becerileri testi için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları	75
Tablo 4.7. Yaratıcı düşünme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi korelasyon analizi sonuçları.....	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar	33
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

$\bar{x}$: Ortalama

Kısaltmalar

BYT-OÖ	: Okul Öncesi Yaştaiki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi-Okul Öncesi
ÇEDT	: 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OMEP	: Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği
SCAMPER	: Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası
STEM	: Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik
TTCT	: Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Olaylara geniş bir perspektiften bakabilme, kendi kendine öğrenme, esneklik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, 21. yüzyıl bireylerinde aranan temel nitelikler arasında yer almaktadır. Her yeni duruma hızla uyum sağlayabilen ve bu durumları kendi lehine çevirebilen kişiler, günümüzün en çok ihtiyaç duyulan bireyleri haline gelmiştir. (Büyükyılmaz, 2022). İnsanlar doğaları gereği düşünme yetisine sahiptirler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları edinilmemişse, genellikle önyargılı, eksik, yanlış veya amaçsız bilgilere dayalı olarak düşünebilirler. Demokratik toplumlar ise, karşılaştıkları bilgileri sorgulayıp anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgür ve bağımsız kararlar alabilen, olayları farklı açılardan değerlendirebilen bireylere ihtiyaç duyar (Doğanay ve Ünal, 2006).

Okul öncesi dönem, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesi ve toplumun üretken üyeleri haline gelebilmeleri için temel oluşturur. Okul öncesi dönem, bireyin gelişiminin en hızlı ve en duyarlı olduğu bir zaman aralığını ifade eder. Bu dönem, çocukların çevresel etkilere en açık oldukları, fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir (MEB, 2024). Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminde hayatı bir rol üstlenmekte; bireyin yaşamı boyunca sürecek öğrenme alışkanlıkları ve tutumlarının şekillenmesine katkı sunmaktadır (ERG, 2024).

Çocuğun kendini ve çevresini tanımaya başladığı bu dönemde yaşanan deneyimler, sonraki öğrenmeler için temel bir yapı oluşturur. Sağlıklı büyüme, gelişme ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için çocuğun; zengin dil girdilerine, olumlu sosyal-duygusal etkileşimlere ve uyarıcı öğrenme ortamlarına ihtiyacı vardır. Çocuğun ne kadar keşfedip öğrenebileceği, içinde bulunduğu çevrenin ne kadar destekleyici olduğu ve sunulan fırsatların niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu destekleyici çevrenin oluşturulması ise ancak sağlıklı bir aile yapısı ve nitelikli okul öncesi eğitimle mümkündür (ERG, 2024). Bu durum, okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede kritik bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. (Akçum, 2005).

Torrance (1977)'a göre orijinal fikirlere, farklı bakış açılarına veya sorunlara bakmanın yeni bir yolu olarak tanımlanan yaratıcılık, bireylerin doğuştan sahip olduğu bir niteliktir.

Her bireyde, farklı derecelerde yaratıcı özellikler ve belirtiler bulunur. Bu özellik, sınırları olmayan ve zamanla geliştirilebilen bir yetenektir. Yaratıcılık öğrenilemez, ancak uygun şartlar oluştuğunda ilerletilebilir. Dilek (2013), çocuğun yaratıcı potansiyelini geliştirmek için, bu süreci destekleyecek bir eğitim ortamına ve öğretmene ihtiyaç vardır. Eğitim, çocuğun tüm yönlerini besleyici olmalı ve tüm duyularına hitap etmelidir. Çünkü yaratıcılığın farklı boyutları ve sınırlamaları kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Potansiyeli açığa çıkarmak için çocukların bu yönlerini destekleyen uyaranlara ihtiyaç vardır. Öğretmenler, bu uyaranları çocuğun gelişim dönemine uygun bir şekilde kullanarak onlara rehberlik etmelidir. Yaratıcılığın gelişim süreci aile ortamında başlayıp, daha sonra okul öncesi kurumlarda devam etmektedir. Araştırmalar, bu becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve öğrenilebileceğini göstermektedir (Dilek, 2013). Hallman 1967 yılında yaptığı araştırmada bireyin doğuştan sahip olduğu fakat çoğu zaman farkına varamadığı bu yeteneğin, sadece eğitim ile ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Yıldız, 2016).

Bilimsel araştırmalar, her bireyin yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olduğunu ve bu yeteneğin geliştirilebileceğini göstermektedir. Yani, herkesin içinde bir yaratıcı potansiyel bulunmaktadır ve bu potansiyel çeşitli yollarla artırılabilir (Akçum, 2005).

Okul öncesi dönemde, eleştirel düşünme diğer düşünme becerileriyle birlikte kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme, mantıklı olmayı, hipotezleri sorgulamayı, genellemelere dikkatli bir şekilde yaklaşmayı, bağlamı fark etmeyi ve farklı seçenekleri keşfetmeyi kapsayan niteliklere sahiptir. Bu beceri, aynı zamanda kanıt ve mantıksal argümanlar geliştirmeye de olanak tanır (Şahin ve Akman, 2018). Eleştirel düşünme, kuşkuya dayalı bir sorgulayıcı yaklaşım kullanarak sorunlara odaklanma, yorum yapma ve karar verme yeteneğidir. Bu beceri, aynı zamanda sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, ayrıntılardaki benzerlik ve farklılıkları tespit etme, çeşitli ölçütler aracılığıyla sıralama yapma ve verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini ile geçerliliğini değerlendirme yeteneklerini de kapsamaktadır. Ayrıca, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma ve çıkarımda bulunma gibi yetkinlikleri de içerir (Karadüz, 2010). Eleştirel düşünme, yüksek düzeyde bir düşünme yeteneği olarak bireyin karar verme aşamasında değerlendirme yapmasını gerektiren etkin bir süreçtir. Bu süreç, kişinin bir problemle karşılaştığında çözüm üretmeye çalışırken zihinsel becerilerini ve stratejilerini kullanmasını içerir. Ayrıca, alternatif çözümlerin mevcut olabileceğini de dikkate almasını sağlar (Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünme becerisi yetişkinlikte aniden gelişmez. Bu nedenle, bu becerinin erken yaşlardan itibaren teşvik edilmesi ve öğretilmesi önemlidir (Daniel ve Auriac, 2011). Hayatın ilk yıllarında öğrenme yeteneği oldukça fazladır. Ancak, eğer çocuk bu süreçte yeterli destek almazsa, zamanla bu yetenekler zayıflar. Destek sağlanmadığı takdirde, çocuğun öğrenme becerileri giderek azalabilir (Berk, 2013).

Günümüzde eğitimin temel hedeflerinden biri, bireylerin değişen toplumsal ve kültürel koşullara uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen, esnek ve açık fikirli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (UNESCO, 2015). Eleştirel düşünme ve etkili karar verme yetenekleri, eğitilmiş bireylerin sahip olması gereken önemli bilişsel becerilerdir. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yalnızca öğretim sürecinin bir aracı olmadığını, aynı zamanda eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğitim sürecinin ideal olarak; bilgi edinme, uygulama, kendini gerçekleştirme ve birlikte yaşama becerilerini öğrenme şeklinde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür bir eğitim ile çocukların, değişen dünya koşullarına daha iyi uyum sağlayabilecekleri, potansiyellerini maksimum seviyede kullanabilecekleri ve demokratik değerler ile insan haklarını içselleştirerek yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır (Steingrimsdottir, 2016).

Bu araştırma kapsamında, düşünme becerilerinin kuramsal çerçevesi açıklanmış; okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin önemi vurgulanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda çalışma, 4-5 çocukların bu iki temel düşünme becerisine hangi düzeyde sahip olduklarını betimlemeyi ve bu becerileri demografik değişkenler doğrultusunda analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırma kapsamında, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki analiz edilmekte; ancak bu becerilerin gelişim sürecine etki eden neden-sonuç ilişkileri ya da müdahale temelli değişimleri araştırılmamaktadır. Bu yönüyle araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

Bu araştırmanın önemini artıran başlıca unsur, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı sayıda

olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde, özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik tutumlarını ya da mesleki yeterliliklerini konu alan araştırmalara sıklıkla rastlanırken, çocukların kendilerine ait yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerini doğrudan inceleyen çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmanın alanyazına özgün katkılar sunması beklenmektedir.

Bunun yanı sıra, elde edilen bulgular doğrultusunda ailelere ve eğitimcilere yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim programlarının, çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici biçimde nasıl yapılandırılabilceğine dair çıkarımlar sunmak, bu becerilerin erken yaşta gelişimine katkı sağlama açısından önemli görülmektedir. Çocukların düşünme biçimlerinin ve zihinsel potansiyellerinin erken dönemde fark edilmesi, ihtiyaç duydukları alanlarda zamanında destek sağlanmasını kolaylaştırabilir. Bu durum, ilerleyen yaşlarda daha kendine güvenen, sorgulayan, üretken ve yaşamdan doyum sağlayan bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Araştırmanın, okul öncesi döneme yönelik eğitim uygulamalarının zenginleştirilmesine katkı sunması ve çocukların bilişsel gelişimini destekleyecek stratejilerin geliştirilmesine ışık tutması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerini; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme boyutları çerçevesinde ele alarak, bu iki beceri arasındaki ilişkinin incelenmesini problem olarak ele almaktadır.

1.3.1. Alt problemler

1. Okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşünme becerileri hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ölçeklerinin, okul öncesi bireylerin düşünme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Çocukların, hikâye okuma ve ardından sorulan sorulara verdikleri yanıtların, gerçek düşünme becerilerini yansıttığı kabul edilmektedir.
3. Araştırma ortamının (çocukların bir odada baş başa olması) çocukların doğal düşünme becerilerini göstermeleri için uygun ve yeterli olduğu düşünülmektedir.
4. Katılımcı çocukların demografik özelliklerinin (cinsiyet, aile yapısı, sosyoekonomik düzeyleri vb.) yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı varsayılmaktadır.
5. Araştırmaya katılan çocukların, verilen yönergeleri anlayıp uygulayabilecek düzeyde oldukları kabul edilmektedir.
6. Ölçüm sürecinde dış etkenlerin çocukların performansını etkilemediği varsayılmaktadır.
7. Çocukların dikkat ve motivasyon düzeylerinin, ölçüm sırasında yeterli ve istikrarlı olduğu varsayılmaktadır.
8. Araştırmada kullanılan hikayelerin çocukların yaş düzeyine uygun ve anlaşılabilirliği yüksek olduğu kabul edilmektedir.
9. Ölçüm sürecinde uygulayıcının (araştırmacının) çocuklar üzerinde herhangi bir yönlendirme veya fark ettirebilir etkisi olmadığı varsayılmaktadır.
10. Araştırmanın yapıldığı ortamın, çocukların doğal davranışlarını sergilemelerini engelleyen herhangi bir faktör içermediği kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma; 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi, okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleştirilen değerlendirmeler ve Ankara il merkezi Keçiören ilçesinde bulunan anasınıflarında 4-5 yaş grubunda eğitim gören çocuklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi dönem: Okul öncesi dönem, bireylerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin hızlandığı ve yaşamın temellerinin atıldığı bir dönemdir (Durmuş, 2008).

Düşünme becerileri: Akar (2007), tarafından düşünme becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üretici düşünme, mantıksal düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, sözel düşünme, yansıtıcı düşünme, iraksak düşünme ve yakınsak düşünme olarak tanımlanmıştır.

Eleştirel düşünme: Leicester (2009)'a göre eleştirel düşünme, sağlam ve geçerli kararlar vermek için daha derin, açık ve mantıklı düşünme olanağı sağlayan bir araçtır. Eleştirel düşünmenin temellerini sosyal ve duygusal gelişim, deneyim, oyun, iletişim, çevrenin zihinsel temsilleri ve soyut düşünme becerileri oluşturmaktadır (Murphy vd., 2014).

Yaratıcılık: Yaratıcılık, daha önce kimsenin gerçekleştirmediği bir ürün ortaya koyma yeteneğidir ve bu nedenle benzersiz bir nitelik taşır (Dere ve Ömeroğlu, 2018).

Yaratıcı düşünme: Yaratıcı düşünme, sorunlara ve eksikliklere karşı duyarlılık göstererek alışılmış davranış kalıpları yetersiz olduğunda soru sorma, araştırma, teşhis etme, tahminlerde bulunma ve hipotezler geliştirme çabasıdır. Bu süreç, gerekirse düzenleme yaparak sıradan olanın dışına çıkarak alternatif çözümler aramayı içerir (Ruşçuklu, 2024).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimden Beklentiler

Günümüzde teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu dönüşüm yalnızca teknolojik alanda değil, aynı zamanda siyasal, kültürel ve ekonomik boyutlarda da çeşitli ve hızlı değişiklikler ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimlerin en çok etkilediği alan ise eğitimidir (Genç ve Eryaman, 2008).

Çalık ve Sezgin (2005) ise sadece eğitimin değil, aynı zamanda onun bileşenleri olan okul, öğretim programları, öğretmenler, ebeveynler ve öğrencilerin tanımlarının da değiştiğini vurgulamaktadır. Çünkü okul ve eğitim ortamları, mevcut işgücü piyasasına göre olumlu veya olumsuz bir şekilde şekillenmektedir. Bilgiye erişimin sınırlı olduğu dönemlerden, öğretmenlerin verdiği bilginin yeterli sayıldığı günümüze, bilgiye erişimin artık anlık hale geldiği bir süreçte, eğitimin merkezine öğrencinin yerleşmesi ve mevcut bilgiyi yeni bir bilgiye dönüştürmesi önemli hale gelmiştir.

Eğitimin hedefleri geçmişten günümüze incelendiğinde, filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey, 1934 yılında gençlerin topluma katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları en doğru yaklaşımın, düzenli ve ardışık bir eğitim sistemine dahil edilmeleri olduğuna dikkat çekmiştir (Kabadayı, 2019).

Erşan (2019), çocuğun eğitimi, okul ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Ailenin eğitime bakışı ve eğitim sürecine dair bilgi düzeyi, çocuktan ve eğitim kurumundan beklentilerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu beklentilerin farkında olmak, etkili iletişim ve iş birliği için büyük önem taşır. Özellikle temel eğitim çağında çocuk, ailesinden bağımsız düşünülemez. İçin, kurumların gelişimsel ve eğitsel hedeflerini ailelerle paylaşması gerekmektedir. Böylece ailelerin okuldan ve öğretmenden beklentileri, daha gerçekçi ve hedef odaklı hâle gelir. Ailelerin, çocuklarını gönderdikleri kurumun amacı, programı ve etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim sürecine aktif katılımlarını ve sağlıklı beklenti geliştirmelerini desteklemektedir (Erşan, 2019).

2.2. Eğitimde Erken Çocukluk Dönemi

“Eğitim” sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “education” kelimesi, kökenine inildiğinde; alıştırmak, desteklemek, beslemek, büyütmek ve geliştirmek gibi anlamlar içermektedir. Türkçede ise eğitim sözcüğü “eğmek” fiilinden gelmektedir. Eski bir atasözümüz “Ağaç

Yaşken Eğilir” diyerek eğitimin küçük yaşlarda olması gerektiğini belirtmektedir (Canatan, 2018).

Ertürk (1972), eğitimi; bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla, bilinçli ve kasıtlı biçimde davranışlarında istenen değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Çocukların yaşam serüveni, doğumdan itibaren basit ve temel becerilerden başlayarak giderek daha karmaşık ve üst düzey yaşamsal yeterliliklere ulaşacak biçimde gelişir. Bu gelişim sürecinin temel yapı taşı ise öğrenmedir (Tuğrul, 2002). Healy (1997), çocukların farklı yaş evrelerinde farklı öğrenme biçimlerine ihtiyaç duyduğunu ve bu nedenle eğitim süreçlerinin yaşa uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Tuğrul (2002) ise öğrenme sürecinde çocukların sınırlarının bilinmesinin önemli olduğunu, ancak asıl hedefin, çocukların sadece mevcut potansiyellerine değil, geliştirmeleri gereken yönlerine de odaklanmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Yeşilyaprak (2013)’e göre, erken çocukluk dönemi, hayal gücünün en yoğun şekilde kullanıldığı; çocukların hayali dünyalar kurduğu, kurgu karakterlerle oyunlar geliştirdiği ve farklı toplumsal roller üstlenerek dünyayı anlamlandırdığı özel bir dönemdir. Bu dönemde çocuklarla vakit geçirenler, onların bitmek bilmeyen bir merakla sürekli "neden" sorusunu sormasına tanıklık ederler. Aslında çocuklar, doğuştan gelen keşfetme güdüsüyle adeta küçük araştırmacılar gibi çevrelerini gözlemlerler. Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu süreçte çocukların algıları son derece açıktır ve çevrelerinden aldıkları tüm uyaranları dikkatle işlerler. Pek çok gelişim kuramcısı, özellikle 0-6 yaş arasındaki dönemin kritik önemine vurgu yapmaktadır. Bu dönem, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı ilerlediği evredir (Yeşilyaprak, 2013).

Bloom’un 1964 yılında yaptığı araştırmalar, zihinsel gelişimin %50’sinin 4 yaşına kadar, %30’unun 8 yaşına kadar ve geri kalan %20’sinin ise 17 yaşına kadar tamamlandığını göstermektedir. Ayrıca, çocukların 18 yaşına kadar elde ettiği akademik başarının yaklaşık üçte birinin, 0-6 yaş arasındaki kazanımlarla doğrudan bağlantılı olduğu ortaya konmuştur (Kabadayı, 2019). Heckman’ ın çalışmalarına göre ise, erken çocukluk döneminde edinilen beceriler, yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda üretkenlik, yüksek gelir elde etme kapasitesi ve sağlıklı bir yaşam sürdürme motivasyonunu da önemli ölçüde artırmaktadır (Oral vd., 2016).

2.2.1. Okul öncesi eğitim

36-72 ay arasındaki çocukları kapsayan erken çocukluk dönemi, çocukların en hızlı öğrenme sürecini yaşadığı kritik bir evredir ve beyin gelişiminin yaklaşık üçte ikisi bu süreçte tamamlanmaktadır. Bu dönem yalnızca beyin gelişimi açısından değil, aynı zamanda insan yaşamının temel taşlarının atıldığı bir zaman dilimi olarak büyük önem taşımaktadır. İlerleyen yıllarda, bu dönemde kazanılan becerilerin akademik başarıya ve sosyal-duygusal ilişkilere yüksek bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, fiziksel sağlık ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı bu süreç, bireyin yaşam boyu sürdüreceği gelişimin önemli bir belirleyicisidir (MEB, 2013). Araştırmalar, çocukluk çağında edinilen davranışların ve tutumların bireyin ilerleyen yaşamındaki değerler sistemini, kişiliğini ve inançlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde sunulan nitelikli eğitim, sağlıklı gelişimi desteklemede kritik bir rol oynar; bu süreç ailede başlar ve okul öncesi eğitim kurumlarında profesyonel bir biçimde sürdürülür (Okta, 2010).

Bu dönemde çocuklar, gelecekteki öğrenmelerini destekleyecek temel beceriler geliştirir. Kendilerini ifade etme, problem çözme, karar verme, matematik ve okuma-yazmaya hazırlık gibi beceriler kazanır; düşünme, anlama ve algılama yetilerini güçlendirirler. Eğer bu temel beceriler okul öncesi dönemde yeterince desteklenmezse, çocukların ilköğretim ve sonraki yaşamlarında öğrenme süreçleri daha zorlu hale gelebilir (Güneş, 2005).

Okul öncesi eğitimin önemini daha da belirginleştiren unsurlar arasında çağımızın hızlı bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeleri yer almaktadır. Toplumsal kalkınma, çağın gerekliliklerine uyum sağlamakla mümkün olur; burada okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Geleneksel yaşamdan çağdaş yaşama geçişin yaşandığı günümüzde, ebeveynler çocuklarının eğitiminde okul öncesi kurumlara daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Bolat, 2015).

Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine dair tartışmalar artık geride kalmıştır. Günümüzde, çocuğun kişilik gelişiminin büyük ölçüde bu dönemde şekillendiği kabul edilmekte ve okul öncesi eğitim kurumları yalnızca bir bakım yeri değil, eğitim kurumu olarak görülmektedir (Metin ve Arı, 1993). Eğitimsiz bakıcılar, büyükanneler veya diğer aile büyükleri tarafından sağlanan bakım, birçok soruna yol açmış ve okul öncesi eğitimin önemini daha da vurgulamıştır (Bolat, 2015).

Okul öncesi eğitimin evrensel hedefleri, OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire- Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü) tarafından üç başlık altında açıklanmıştır (Oktay, 2002):

- Toplumsal Amaçlar: Her çocuğun eğitim hakkı vardır ve bu eğitim, onların kişisel gelişimine katkı sağlamalıdır. Çocukların aynı ortamda sosyalleşmesi teşvik edilmelidir.
- Eğitsel Amaçlar: Çocukların çevreye duyarlılığını artırmak için duyu organlarının eğitimi önemsenmelidir.
- Gelişimsel Amaçlar: Eğitimin doğal gelişimi desteklemesi ve çocuğun deneyimlerine duyarlı olması gerekmektedir.

Aile yapısındaki değişimler, kadınların eğitim düzeyi ve iş yaşamına katılımındaki artış, şehirleşme ve gelişimsel ihtiyaçlara dair araştırmalar, okul öncesi eğitimin önemini artırmaktadır. Bu kurumlar, çocuklara sadece ilkokula hazırlık değil, aynı zamanda sosyoekonomik koşullara bağlı olarak destek ve farklı deneyim olanakları sunan güvenli ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlar (Oktay, 2002). Ayrıca gerektiğinde anne ve babalara yönelik eğitim imkânları da sunan bu kurumların en önemli özelliği, çocuğu merkeze alan ve bireysel ihtiyaçlara göre şekillenen programlar uygulamasıdır (Kandır, 2001).

2.3. Düşünme Kavramı

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri, hiç kuşkusuz, düşünebilme kapasitesidir. İnsan, bu bilişsel yetisi sayesinde yalnızca çevresine uyum sağlamakla kalmaz; aynı zamanda konuşma becerisi geliştirir, toplumsal bir varlık olarak örgütlenir, kültür üretir ve sanatı icra eder. Bu noktada, düşünmenin yalnızca bireysel bir süreç olmadığı; toplumsal, kültürel ve sanatsal birçok yapının temelini oluşturduğu görülmektedir. Düşünmenin bu çok katmanlı etkisi nedeniyle, tarih boyunca düşünme eğitimi tüm medeniyetlerde vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmiş ve önemsenmiştir (Aydemir, 2022).

Bununla birlikte, düşünmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği konusundaki tartışmalar günümüzde de devam etmektedir (Kurşunlu, 2014). Düşünmenin fizyolojik temellerine dair net ve evrensel bir tanım yapılabilmiş değildir. Ancak, düşünmenin doğası ve işlevi

üzerine farklı perspektifler sunan çeşitli tanımlar literatürde yer almaktadır (Bilgiç, 2019; Obay, 2009).

Örneğin; Türk Dil Kurumu (2019), düşünmeyi; bilgileri analiz ederek bir sonuca ulaşma, kıyaslamalar yaparak bağlantılar kurma, bu bağlantılardan yeni fikirler üretme, zihinsel yetiler geliştirme ve zihnin rehberliğinde bilgi arama olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, düşünmenin yalnızca içsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda bilgiye ulaşma ve onu yeniden yapılandırma sürecini de kapsadığını ortaya koymaktadır. Hollenbach ve Graaf (1957) ise düşünmeyi daha işlevsel bir perspektiften ele alarak; algılama, kavrama, akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel muhakeme gibi bilişsel etkinlikler bütünü olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, düşünmenin insan yaşamındaki merkezi rolünü gözler önüne sermektedir.

Sevinç (2003), insanların yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerin, karşılaşılan problemleri çözmede önemli bir kaynak oluşturduğunu vurgular. Ancak bu deneyimlerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için belirli bir düzen ve sistematik bir çerçeveye oturtulması gerekmektedir. Bu noktada, düşünme devreye girer. Düşünme, bireyin yaşam deneyimlerini zihinsel bir süzgeçten geçirerek bilgiye dönüştürdüğü bir işlemdir. Böylece düşünme, bireyin hem kendisini hem de çevresindeki dünyayı anlamlandırmasına ve toplumsal yaşamda karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesine yardımcı olur. Düşünme yetisi gelişmiş bireylerin yaşamın çeşitli alanlarında daha başarılı olduğu sıklıkla gözlemlenmektedir; çünkü bu bireyler hem kendilerini daha iyi analiz edebilmekte hem de olaylar karşısında daha etkin çözüm yolları üretebilmektedirler. Düşünmenin birey üzerindeki bu derin etkisini anlamak, aynı zamanda düşünmenin nasıl geliştiğini fark etmeyi gerektirir. Nitekim nasıl düşündüğünü bilen bireylerin; özgün fikirler üretmede, bu fikirleri çözümleme ve değerlendirme sürecinde, eleştirel bir bakış açısı geliştirmede ve karar verme aşamalarında çok daha başarılı oldukları bilinmektedir (Sevinç, 2003). Şahin ve Akman (2018), bireylerin çoğunun nasıl düşündüklerinin farkında olmadıklarını belirtirken, düşünmeyi öğrenmenin ilk adımının bireyin kendi düşünce tarzını gözlemlemesi ve analiz etmesi olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, bireylerin öncelikle kendi iç seslerini ve olaylara verdikleri tepkileri dikkatle incelemeleri, düşünme süreçlerini daha bilinçli hâle getirebilmek için önemli bir başlangıç noktasıdır.

Öte yandan, düşünmenin yapısal boyutları da literatürde farklı şekillerde ele alınmaktadır. Düşünmenin beş alt boyutu olduğunu belirtmişlerdir: Meta bilişsellik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve içerik alan bilgisi ile düşünme

arasındaki ilişki. Bu boyutlar, bir hiyerarşi oluşturmaya da zaman zaman birbiriyle örtüşebilir ve çeşitli bağlamlarda birbiriyle ilişkili hâle gelebilir. Bu yapı, düşünmenin çok yönlü ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymakta ve düşünme eğitimi dikkate alınması gereken farklı boyutlara işaret etmektedir (Marzano vd., 1988).

2.3.1. Çocuklarda düşünme gelişimi

Çocukların düşünme süreçleri; doğumdan ergenlik dönemine kadar önemli gelişim evrelerinden geçen ve problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavram geliştirme ile hatırlama gibi kapsamlı bilişsel işlevleri içeren dinamik bir gelişim alanıdır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). 0-2 yaş aralığını kapsayan duyuşsal motor dönemde, düşünme fiziksel eylemler ve duyularla sınırlıyken, 2-7 yaş arasındaki işlem öncesi dönemde çocuklar çevresel ipuçlarına ve somut nesnelere dayalı düşünce yapısına sahiptir (Trawick-Smith, 2014).

Jean Piaget, çocuklardaki düşünce gelişimini otistik, benmerkezci ve sosyal düşünce olarak üç aşamada ele alır. Otistik düşünce; bireyin dış gerçeklikten kopuk, kendi iç dünyasına veya hayal dünyasına yoğunlaşmış düşünce tarzını ifade eder. Benmerkezci düşünce ise, kişinin kendi perspektifini merkez alarak başkalarının bakış açısını anlamakta veya dikkate almakta zorlanmasıdır. Bu düşünce çocuğun içsel konuşmaya başlamasıyla sosyal düşünceye dönüşür. Sosyal düşünce, bireyin sosyal çevresindeki diğer insanların niyetlerini, duygularını, inançlarını ve davranışlarını anlama ve yorumlama yeteneğidir. (Erdener, 2009). Vygotsky ise benmerkezci düşüncenin sosyal düşünceye dönüşmediğini, içsel düşünceye dönüştüğünü savunur. Ona göre, çocuklar benmerkezci konuşmayı problem çözme aracı olarak kullanır. Bu süreçte, dışsal araçlar çocukların düşünme becerilerini ve üst bilişsel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget, iki yaş civarında sembolik düşüncenin başladığını, çocukların göz önünde olmayan nesneleri temsil eden semboller geliştirdiğini belirtir (Senemoğlu, 2010). Dört ila yedi yaş arasında çocuklar sezgisel düşünce dönemine girer. Bu dönemde ilkel düşünce biçimlerini kullanırken mantıksal düşünce becerileri henüz gelişmemiştir (Bayhan ve Artan, 2005). Beş yaş itibarıyla çocuklar hayal güçlerini kullanarak görmedikleri nesneler ve geçmiş olaylar hakkında düşünebilir hale gelir (Trawick-Smith, 2014). Çocuklar, sürekli soru sorarak, deneyimlerini zenginleştirerek ve önceki bilgilerini yeni bilgilerle bütünleştirerek öğrenme sürecinde aktif rol alırlar. Bu süreç, zihinlerinde

sürekli bir denge kurma ve bilgiyi uyarılama çabasını içerir (Atak, 2017). Çocuklarda düşünme gelişimi, temel bilişsel süreçlerin olgunlaşmasıyla başlar ve zamanla bu gelişim, problem çözme, eleştirel değerlendirme ve yaratıcılık gibi düşünme becerilerinin kazanılmasıyla sonuçlanır (Flavell, 2000).

2.3.2. Düşünme becerisi

Feuerstein ve arkadaşları (1980), belirli bir becerinin, sistematik pekiştirme ve dikkatli tekrar yoluyla öğretilebileceğini ve zamanla öğrencinin bu beceride daha yetkin ve akıcı hâle gelebileceğini ileri sürmektedir. Bu görüşe göre, düşünme becerilerinin de uygun öğretim yöntemleri ve programları aracılığıyla kazandırılması mümkündür. Düşünme becerileri, özgün bir kavram olmakla birlikte, bu alanda farklı sınıflandırmalar yapılmış; çeşitli yeti ve zekâ işlevleriyle ilişkilendirilen tanımlar ortaya konmuştur. Ancak literatürde bu kavram için ortak ve evrensel bir tanımın henüz netleşmediği dikkat çekmektedir (Feuerstein vd., 1980; Presseisen, 1985).

Düşünme becerilerine yönelik en kapsamlı açıklamalardan biri, çocuklar için felsefe yaklaşımının öncüsü olan Matthew Lipman'a aittir. Lipman 2003 yılında yaptığı araştırmada, düşünme becerilerinin; özgül becerilerden daha genel zihinsel yetilere, mantıksal akıl yürütmeden benzerlikleri ayırt edebilme yetisine, bir bütünü parçalara ayırma becerisinden rastgele unsurları (örneğin kelimeler ya da düşünceler) anlamlı bir bütün hâline getirme kapasitesine kadar geniş bir yelpazeye yayıldığını belirtmektedir. Ayrıca, süreç üzerine tahminlerde bulunma, tek yönlü durumları fark edebilme, kavram ve düşünce üretimini kolaylaştırma, farklı olasılıkları keşfetme, düzenli ve sistemli hayaller kurabilme, problem çözme ve karşılaşılan engelleri aşma gibi yeteneklerin de düşünme becerileri kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Lipman'a göre bu beceriler; değerlendirme sırasında yeni ölçütler geliştirme yeteneğini de içine alan çok yönlü bir süreci temsil etmektedir. Dahası, bireylerin zekâ yapılarındaki ve işlevselliklerindeki farklılıklar nedeniyle, düşünme becerilerinin gelişimi kişiden kişiye değişkenlik göstermekte; bu da her birey için özgün öğrenme yolları ve sonuçlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Tok ve Sevinç, 2010).

Taggart ve arkadaşları (2005), çocukların düşünme becerilerinin; bilgi işleme, akıl yürütme, soruşturma, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerileri olmak üzere beş kilit aşamadan oluştuğunu belirtir. *Bilgi işleme becerisi*, bilgiyi toplama, sınıflandırma, karşılaştırma ve analiz etme süreçlerini içerir. *Akıl yürütme becerisi*, çocukların karar

vermesini, fikirlerini ifade etmesini ve yargılar aracılığıyla değerlendirme yapmasını sağlar. *Soruşturma becerisi*, problem tanımlama, soru sorma, plan yapma, tahminde bulunma ve fikir geliştirme süreçlerini kapsar. *Yaratıcı düşünme becerisi*, çocukların hipotezler önermesine, hayal gücü geliştirmesine ve alternatif sonuçlarla ilgilenmesine yardımcı olur. *Değerlendirme becerisi* ise bilgiyi sorgulama, çalışmalarını değerlendirme ve kendi kararlarına güvenme açısından önem taşır (Taggart vd., 2005).

Marzano ve arkadaşları (1988), çekirdek düşünme becerilerini; odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, analiz etme, üretme, bütünleştirme ve değerlendirme olmak üzere sekiz ana başlık altında sınıflandırmıştır. Buna göre, *odaklanma becerileri*; problem belirleme ve hedef oluşturmayı kapsarken, *bilgi toplama becerileri*; gözlem yapma ve soru üretme süreçlerini içermektedir. *Hatırlama becerileri* ise bilgiyi kodlama ve geri çağırma yetilerini içerir. *Organize etme becerileri*; karşılaştırma, sınıflama ve sıralama gibi temel düzenleme faaliyetlerini kapsamaktadır. *Analiz becerileri*, bir konunun bileşenlerini, ana fikirlerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlar. Bütünleştirme becerileri; bilgileri özetleyip yeniden yapılandırmaya hizmet ederken, değerlendirme becerileri; ölçüt geliştirme ve doğrulama süreçlerini içine almaktadır. Bu düşünme becerilerinin tamamı, özellikle problem çözme süreçlerinde temel işlevler üstlenmektedir (Marzano vd., 1988).

Dağlıoğlu ve Çakır (2007), düşünme becerilerinin çocukların aktif katılımını, öğrenmelerinin kalıcılığını ve araştırma yöntemlerini öğrenmelerini sağladığını belirtmiş; bu becerileri plan yapma ve derin düşünme olarak iki aşamada ele almışlardır. Plan yapma, amaca yönelik seçimlerle yapılan bir düzenlemedir ve çocukların tahmin, analiz, karar alma, sorumluluk alma ve problem çözme becerilerini geliştirir. Bu süreçte öğretmenlerin çocuklara farklı seçenekler sunarak özgür planlama yapmalarına olanak tanınması önemlidir.

Derin düşünme, hafızanın ön planda olduğu, alınan bilgilerin ezberlenmesi yerine düşünsel gelişimle işlendiği bir süreçtir. Çocuklara planladıkları şey hakkında düşünceleri için zaman tanımak, açık uçlu sorular sormak ve onların deneyimlerini gözden geçirmelerine fırsat vermek derin düşünmeyi destekleyen tekniklerdendir. Ayrıca, farklı görüşlere açık bir ortam sağlamak, çocukların söylediklerini not almak, etkinlikleri sürdürmeleri için onları teşvik etmek ve planlarını geliştirmeleri için destek sağlamak da bu süreçte etkili yöntemlerdir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Beyer (1987), düşünme becerilerini karmaşıklık düzeylerine göre üç temel aşamada incelemiştir. İlk seviyede problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma; ikinci seviyede eleştirel düşünme, üçüncü seviyede ise mikro düşünme becerileri yer almaktadır. Presseisen (1984), ise temel düşünme becerilerini dört ana kategoriye ayırmıştır: Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme. Resnick (1987), düşünme becerilerini karmaşıklık açısından iki temel grupta sınıflandırmıştır: üst düzey ve alt düzey düşünme becerileri. Üst düzey düşünme becerileri; öz düzenleme ve birden fazla kriterin aynı anda uygulanmasını gerektirirken, alt düzey düşünme becerileri; Bloom'un taksonomisindeki anlama ve hatırlama düzeylerini kapsamaktadır.

Aşağıdaki tabloda, çeşitli kuramcı ve araştırmacıların düşünme becerileriyle ilgili sundukları sınıflamalar ve aşamalar özetlenmektedir.

Tablo 2. 1. Farklı kuramcı ve araştırmacılara göre düşünme becerileri

Presseisen (1984)	Beyer (1987)	Resnick (1987)	Marzano vd. (1988)	Taggart vd. (2005)	Dağhoğlu ve Çakır (2007)
Problem çözme Karar verme Eleştirel düşünme Yaratıcı düşünme	Kavramsallaştırma düşünme becerileri Mikro düşünme becerileri	Üst düzey düşünme becerileri Alt düzey düşünme becerileri	Odaklanma becerileri Bilgi toplama becerileri Hatırlama becerileri Organize etme becerileri Analiz becerileri Üretme becerileri Bütünleştirme becerileri Değerlendirme becerileri	Bilgi işleme becerileri Akıl yürütme becerileri Soruşturma becerileri Yaratıcı düşünme becerileri Değerlendirme becerileri	Plan yapma becerileri Derin düşünme becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı (2024), tarafından yayımlanan güncel okul öncesi eğitim programı, çocukların hayal gücü, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim kurma ve duygularını ifade etme becerilerinin geliştirilmesini temel ilkeler arasında vurgulamaktadır. Programda, bu becerilerin çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan en etkili yolun oyun olduğu ifade edilmektedir. Oyun, çocuklara öğrenme ve

deneyimlerini gözden geçirme, düşüncelerini ve planlarını yapılandırma, derinlemesine düşünme ve sorumluluk alma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, oyun sürecinde çocukların yaratıcı problem çözme yolları geliştirdikleri, fikirlerini özgürce ifade ettikleri ve düşünme becerilerini etkin biçimde kullandıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda, yeni eğitim programı, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen oyun temelli öğrenme yaklaşımını güçlendirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın oyun temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde desteklediği bu beceriler, Ennis (2011)'in tanımladığı düşünme becerileri kapsamında yer alan kritik bileşenlerle doğrudan örtüşmektedir. Ennis (2011)'e göre düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, analogi, lateral düşünme, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırmanın yer aldığı görülmektedir.

2.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, esas olarak yeni fikirler üretme sürecini ifade ederken; yaratıcılık bu fikirlerin somut ürünlere veya uygulamalara dönüştürülmesini de kapsayan daha geniş bir kavramdır (Yeşilyurt, 2020). Doğan (2007), yaratıcı düşünmenin zihinsel bir süreç olarak tanımlandığını; yaratıcılığın ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca yaratıcılığın yalnızca yaratıcı kapasiteye değil; başarı, yetenek ve çevresel faktörler gibi başka etkenlere de bağlı olarak şekillendiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık, yaratıcı düşünmeye kıyasla daha kapsayıcı bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2007).

Yaratıcı düşünme; mevcut bilgilere farklı açılardan yaklaşabilme ve yeni fikirler üretebilme yeteneğini içerir. Bu süreç; problem çözme, yenilikçi fikirler geliştirme ve farklı bakış açıları sunma gibi becerileri kapsamaktadır. Yaratıcı düşünme; zihinsel esneklik, özgünlük ve akıcılık gibi bilişsel yeterliklere dayanan ve genellikle beyinsel bir süreç olarak değerlendirilen bir yapıya sahiptir. Bireylerin yaratıcılığı; sahip oldukları başarılar, yetenekler ve yaratıcı düşünme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir (Sternberg ve Lubart, 1996). Yeşilyurt (2020), yaratıcı düşünme kapasitesini; bireyin karşılaştığı sorunları tanıma, bu sorunları içselleştirerek anlamlandırma ve olaylar arasında nedensel bağlar kurarak çeşitli çözüm yolları geliştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı öğrenme ve öğretme ise, öğrenme sürecinin dinamikleri hakkında özel bir görüş ve anlayışın benimsenmesi ile başlar ve bu süreçte öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi inceler (Padget, 2013).

Yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin temelidir ve çocukların akademik başarıları ile duygusal gelişimlerini destekler. Eğitim ortamında yaratıcı düşünme teşvik edildiğinde çocukların özgüveni artar ve öğrenmeye karşı motivasyonları yükselir (Sternberg, 2003). Okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemindeki çocukların davranışlarını geliştirmede ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemede kritik bir basamaktır (Pagani vd., 2003). Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcı potansiyellerinin en üst düzeyde olması nedeniyle yaratıcılıklarının desteklenmesi önemlidir (Yaşar ve Aral, 2010).

2.4.1. Yaratıcılık kavramı

Yaratıcılık, yeni ve özgün fikirlerin, kavramların, ürünlerin veya ifadelerin ortaya konması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç; bireyin sahip olduğu bilgi, deneyim, düşünce ve duygusal birikimini harmanlayarak daha önce bilinmeyen veya görülmemiş bir şeyi üretmesiyle gerçekleşir. Platon, bir şairin yaratıcı sürecini mantık veya duygudan ziyade ilhamla açıklamış ve yaratıcılığın doğası gereği tam anlamıyla açıklanabilir bir olgu olmadığını ileri sürmüştür (Sak, 2014).

Torrance (1974) yaratıcılığı; sorunlara, eksikliklere, bilgi boşluklarına ve uyumsuzluklara karşı duyarlılık olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin; sorunları belirleme, çözüm arayışına girme, öngörülerde bulunma, hipotezler oluşturma veya mevcut hipotezleri değiştirme, çözüm yolları arasından seçim yapma ve bunları deneyerek test etme gibi aşamalar içerdiğini ifade etmektedir.

2.4.2. Yaratıcı bireylerin özellikleri

Yaratıcılık çok yönlü bir beceri setidir ve birtakım özelliklere yaratıcı çocuklarda daha sık rastlanmaktadır. Oyun ve hayal gücü yerini klasik müfredata bırakana dek çoğu çocukta yaratıcı özellikler bulunur. Torrance'a göre yaratıcılığı yüksek çocuklar genellikle meraklı ve esnektir. Sorunları, eksiklikleri, farklılıkları çözmek için alternatif yollar düşünebilir ve bulabilirler. Duyarlıdır, tanıdık nesnelerin farklı kullanımlarını keşfeder, ilgisiz şeyler ve olaylar arasındaki ilişkiyi tanır, kendi kendine yeterlidir, kendi başına bir

uğraşı bulabilir, kendi yeteneklerinin farkındadır, özgün ve ilgi çekici fikirler üretebilir, farklı olasılıkları düşünmeyi ve keşfetmeyi sever (Kalburan, 2012).

Yaratıcı bireylerden beklenen temel nitelikler; yüksek bir merak duygusuna sahip olmak, keşfetmeye, gözlem yapmaya ve denemeye istekli olmak, yüksek bir hayal gücüne ve olaylar arasında sentez kurma yeteneğine sahip olmaktır. Ayrıca bu bireyler; öğrenmeye karşı yoğun bir ilgi ve coşku taşır, çevrelerine duyarlıdır ve sosyal ilişkilerde aktif roller üstlenirler. Yaratıcı kişiler, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü, demokratik bir yaklaşımla hareket eden, iyileştirme fikirleri geliştiren ve sorunları çözmek için çözüm yolları arayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (San, 1985).

Yaratıcılık ile bireyler arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemek amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, yaratıcı bireylerin ortak özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, alan yazındaki değerlendirmeler yaratıcı bireylerin yalnızca benzer değil, aynı zamanda çelişkili özellikler de taşıyabildiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yaratıcı bireylerin belirli tek bir profil içinde değerlendirilmeleri mümkün değildir; tüm yaratıcı bireylerde aynı özelliklerin bulunması beklenemez, ancak genellikle bu özelliklerin birçoğuna sahip oldukları söylenebilir (Öztepe, 2003).

Guilford'a (1966) göre, yaratıcı bireyin en belirgin özelliklerinden biri çalışmaya hazır oluş ve o işe ilgi duymasıdır. Ayrıca entelektüel alanda özgür çağrışımlar kurma ve kendini ifade etme yeteneği yaratıcı bireylerin temel niteliklerindendir (San, 2004). Dağlıoğlu (2021), yaratıcı bireyleri; geleneksel olmayan fikirleri yine alışılmışın dışında ve özlü biçimde sunan, önemli buluşlar yapan, yeni fikir ve anlayışlar geliştiren ve kültürel yapıya katkıda bulunan kişiler olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık için gerekli görülen bazı temel özellikler şunlardır (Gürsoy, 2001; Artut, 2002; Kaza, 2021):

- Yeni deneyimlere açık olmak ve dış uyarıcılara duyarlılık göstermek,
- Ürünleri önce kendi değerlendirme kapasitesine sahip olmak,
- Fikirler, renkler, şekiller ve tutumlarla rahatça oynayabilmek,
- Esnek, özgün ve hızlı düşünme yeteneği göstermek,
- Farklı strateji, teknik ve araçları denemeye istekli olmak,
- Duygusal zeka, mizah anlayışı, sezgi ve yüksek görsel algılama yeteneği taşımak,
- Soyut ya da somut nesne ve kavramlar arasında bağlantılar kurabilmek,

- Hayal gücünü etkin biçimde kullanabilmek ve sorun çözme odaklı yaklaşım geliştirmek.

Yaratıcılık, çocuklarda doğuştan var olan bir yetidir. Bu potansiyel, çocukların çizimlerinde, oyunlarında ve diğer etkinliklerinde gözlemlenebilir. Tüm çocuklar yaratıcı potansiyele sahiptir; ancak yaratıcılığın derecesi, ifade biçimi ve kalıcılığı bireyden bireye farklılık gösterebilir. Çocuklar, özgün yaratıcı güçleri sayesinde durumları kendilerine özgü biçimde yorumlayarak kendi kelimeleriyle, fikirleriyle, sesleriyle ve renkleriyle iç dünyalarını yansıtır (Temizkan, 2010).

2.4.3. Yaratıcı düşünme becerisinin boyutları

Günümüz toplumunda çok önemli bir beceri olarak ifade edilen yaratıcı düşünme becerisi, yeni ve değerli fikirler üretilmesi olarak açıklanmaktadır. Yaratıcı düşünürler, problemleri bulup çözebilen, kalıpları tanıyabilen, bilgileri yeni şekillerde birleştirebilen, varsayımlara meydan okuyabilen, kararlar verebilen ve yeni fikirler arayabilen aktif öğrencilerdir (Alfonso-Benlliure vd., 2013). Araştırmacı Greenhill (2015), fikirleri geliştirmek, iletmek ve yürütmek için yaratıcı düşünceye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ek olarak araştırmacı, yeni bakış açılarına açık olmak, özgünlük göstermek, gerçek dünyanın sınırlarını anlamak ve başarısızlığı bir fırsat olarak görmek için yaratıcı düşünme becerisinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

Doğumdan itibaren her insan için yaratıcı düşüncenin sürekliliği, gelişimi, ölçüsü, kapsamı ve oluşumu kişiden kişiye değişir. Bireyin benzersiz davranış ve tutumlarıyla şekillenen yaratıcı düşünmenin belirli boyutları vardır (Fisher, 1995).

Yaratıcı Düşünme Becerisinin Boyutları (Guilford, 1966; Torrance, 1974):

- Akıcılık: Bireyin kısa sürede çok sayıda fikir üretebilme yeteneğidir. Bu, yaratıcı üretkenliğin nicel bir göstergesidir.
- Esneklik: Farklı kategorilerde fikirler üretme, düşünme yönünü değiştirebilme yeteneğidir.
- Özgünlük: Alışılmışın dışında, az rastlanan ve benzersiz fikirler üretebilme yeteneğidir.
- Detaylandırma: Üretilen fikirleri ayrıntılandırarak zenginleştirme becerisidir.

2.4.3.1. Akıcılık

Guilford (1966), yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerinden biri olarak "akıcılık" kavramını tanımlamıştır. Guilford'a göre, akıcılık, bireyin belleğinden bilgiye erişme ve bu bilgiyi kullanma kolaylığıdır. Bu yetenek, yaratıcı düşünmenin temel bir bileşeni olarak kabul edilir (Guilford, 1966). Akıcılık, yeni ya da farklı konulara ilişkin çözümler üretme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Akıcılığı yüksek bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında hızlı ve çok sayıda çözüm önerisi geliştirme yeteneğine sahiptir. Bu boyut, üretilen fikirlerin kalitesinden ziyade sayısına odaklanır (Fisher, 1995). Turaşlı (2012), bireyin bulduğu çözüm yollarının sayısı ve çeşitliliği arttıkça yaratıcı olma düzeyinin de yükseldiğini belirtir. Bu boyutta önemli olan, fikirlerin niteliğinden çok niceliğidir.

Torrance 'ın geliştirdiği Yaratıcı Düşünme Testleri- TYDT (Torrance Tests of Creative Thinking- TTCT), akıcılığı, bireyin belirli bir süre içinde ürettiği fikirlerin sayısı üzerinden değerlendirir. Bu testler, bireyin yaratıcı potansiyelini ölçmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Torrance, 1974).

2.4.3.2. Esneklik

Guilford (1966), esnekliği yaratıcı düşüncenin bilişsel bir boyutu olarak tanımlar. Ona göre esneklik, bir kişinin problem çözme sürecinde farklı düşünce yollarına geçebilme, düşünce yönünü değiştirme ve alternatif fikirler geliştirme kapasitesidir.

Esneklik, belirli bir probleme yönelik aynı anda farklı bakış açıları geliştirme becerisi olarak tanımlanır (Clapham, 2011). Turaşlı (2012), esnekliği bireyin yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak değerlendirir. Yaratıcı bireyler, karşılaştıkları yeni durumlara hızla uyum sağlayabilirler. Ayden ve İşgüzar (2016) ise esnekliğin yalnızca yeni durumlara uyum sağlamakla kalmayıp, bireyin yeni fikir ve düşüncelere alışabilmesini, özgürce düşünebilmesini ve düşüncelerini kendi yaşantısı doğrultusunda değiştirebilmesini içerdiğini ifade etmektedir. Düşünme sisteminin esnekliği arttıkça bireyin yaratıcı olma potansiyeli de yükselmektedir.

Torrance, esnekliği yaratıcı düşünmeyi ölçen Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TTCT) içinde temel ölçütlerden biri olarak ele alır. Torrance' a göre ise esneklik, bireyin

tek bir düşünce kalıbına takılmadan, birçok farklı kategoride veya bakış açısından yanıtlar üretebilmesidir (Torrance, 1974).

2.4.3.3. Özgünlük

Torrance (1974), yaratıcı düşünmeyi değerlendirirken özgünlüğü, bireyin nadir ve alışılmadık fikirler üretme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Torrance, bu yeteneğin yaratıcı sürecin merkezinde yer aldığını belirtmiştir.

Özgünlük, bireyin daha önce geliştirilmemiş, yeni fikirler üretebilme yeteneği olarak tanımlanır. Özgünlük yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerinden biridir; çünkü bir fikrin yaratıcı olarak değerlendirilebilmesi için özgün ve benzersiz olması gerekir (Fisher, 1995). Orhon (2014), özgünlüğün yaratıcılığın en kolay gözlemlenebilen boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı bireyler, sıra dışı yollar denemeleri ve alışılmadık biçimde düşünceleri sayesinde diğerlerinden ayrılan özgün fikirler ve ürünler ortaya koyarlar. "Yaratıcılık, yaratıcı bireylerin en karakteristik yeteneklerini ifade eder." diyen Guilford' un çalışmaları, yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerinden biri olarak özgünlüğü tanımlamış ve bu yeteneğin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir (Guilford, 1950).

2.4.3.4. Detaylandırma

Torrance' a göre detaylandırma, yaratıcı düşüncenin kalitesine katkı sağlar çünkü sadece fikir üretmek değil, onu somutlaştırmak da yaratıcı süreç için gereklidir (Torrance, 1974). Bireyin temel bir fikir ya da düşünceyi geliştirerek onu ayrıntılandırma, genişletme ve zenginleştirme kapasitesi ile ilgilidir. Detaylandırma, genellikle bireyin hayal gücünü, gözlem gücünü ve açıklayıcı dil becerilerini kullanmasını gerektirir (Guilford, 1966). Detaylandırma; bir fikrin detaylarını sistemli biçimde geliştirme, organize etme ve uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, belirli bir görevi yürütmek için bilgi üretme yeteneğini ifade eder (Runco ve Jaeger, 2012). Ersoy ve Başer (2009), yaratıcı bireylerin ortaya koyduğu fikir ve ürünlerin detaylı yapısıyla öne çıktığını belirtmektedir. Bu tür ürünler, incelendikçe derinleşir ve anlaşılması zaman alır; böylece yaratıcılığın katmanlı bir yapı sunduğu görülür.

2.4.4. Yaratıcı düşünme becerisi ve önemi

Torrance (1977) yaratıcılığı; çoğu zaman çelişkili bir kavram olarak tanımlar. Bu, özgün fikirlere, farklı bakış açılara veya sorunlara yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkar.

Yaratıcılığın belirginliği, alışılmadık bir şey yaparak ve başkalarına zorluk çıkarmadan kendini gösterir. Ayrıca, yaratıcılık bilinmeyen bir alana adım atmayı, ana akımdan ayrılmayı, evrim geçirmeyi, deneyim kazanmayı ve yeni bir şey yaratmayı içerir. Bunun yanı sıra, fikirleri bir araya getirmek veya fikirler arasındaki ilişkileri anlamak da yaratıcılığın bir parçasıdır.

Guilford' un 1950 yılında Amerikan Psikoloji Kongresi'nde yaptığı konuşma, yaratıcı düşünme alanında bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Guilford, yaratıcı düşünmenin daha fazla araştırılmasına ve sürecinin daha iyi anlaşılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Düşünce süreçleri üzerinde çalışmalar yaparak yaratıcılığı, içerik, ürün ve süreç unsurları açısından tanımlamış ve bu alandaki ilk araştırmaları gerçekleştirmiştir (Fasco, 2001). Toplumun ilerlemesi, yaratıcı düşünceye sahip bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Ayrıca, yaratıcı yeteneklere sahip bireylerin daha kolay öğrenme, daha sosyal olma ve gelişmiş problem çözme becerilerine sahip olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede yaratıcılığın, bireylerin toplumsal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Özkan, 2016). Yaratıcı niteliklere sahip kişiler, bulundukları toplumu ileri taşıırken, kendi bilişsel ve sosyal gelişimlerini de desteklemiş olurlar (Büyükyılmaz, 2022).

Yaratıcı düşünme, üç temel fikri kapsamaktadır: Yaratıcı öğretim, yaratıcı eğitim ve yaratıcı öğrenme. Bu üç kavram, yaratıcılığı teşvik etmek için birbirinden farklı yollarla ele alınmalıdır. Bu fikirler şöyle özetlenebilir (Torrance, 1994):

- Yaratıcı öğretim: Öğretmenin öğrenme sürecini farklı şekillerde canlandırarak daha eğlenceli ve etkili hale getirmesidir.
- Yaratıcı eğitim: Öğretmenlerin gençlerin ve çocukların düşünme ve davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitimidir.
- Yaratıcı öğrenme: Sorgulama, araştırma ve merak unsurlarını içeren bir öğrenme sürecidir ve değerlendirme ile yönlendirme aşamalarını kapsar.

2.4.5. Yaratıcı düşünme öğretiminde yaklaşımlar

Yaratıcı düşünmeye dair literatürde pek çok farklı kuram ve yaklaşım geliştirilmiştir. Bu kuramlar, yaratıcılığı farklı açılardan ele almakta ve çeşitli boyutlarda açıklamaya çalışmaktadır.

2.4.5.1. Sosyo-psikolojik yaklaşım

Sosyo-psikolojik yaklaşıma göre, çocukların hem akranları hem de yetişkinlerle sağlıklı sosyal etkileşimler kurmaları, yaratıcı becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Isbell ve Raines, 2003). Bu yaklaşım hem bireysel hem de kültürel gelişim açısından yaratıcı süreçlerin içsel ve dışsal yollarla işlendiği diyalektik bir model sunmaktadır. Bireyler, sosyal ve kültürel mesajları içselleştirerek yaratıcı düşünce ve kişilik inşa ederken, aynı zamanda bu yaratıcı süreçleri dışsallaştırarak çevrelerindeki kültürü yeniden üretmekte ve dönüştürmektedirler (Starko, 2010).

2.4.5.2. Bilişsel kuram

Bilişsel kuram, insanın sahip olduğu zihinsel süreçlerin onu diğer canlılardan üstün kıldığını vurgular. Bu bakış açısına göre yaratıcılık, yaratıcı bir ürünle sonuçlanan problem çözme sürecinin bir çıktısıdır (Karadeniz, 2020). Kuram, yaratıcı düşünceyi ortaya çıkaran zihinsel süreçleri ve bu süreçlerin nasıl işlediğini açıklamaya çalışır (Sternberg ve Lubart, 1999).

2.4.5.3. İnsancıl kuram

İnsancıl kuramın merkezinde insanın doğuştan getirdiği iyilik ve gelişim potansiyeli yer alır. Bireyin bu potansiyelini nasıl kullanacağı ise kendi iradesine bağlıdır. Bu kuramda yaratıcılık, kişinin bilinçli bir şekilde ortaya koyduğu ve topluma fayda sağlayan etkinlikler olarak değerlendirilir (Karadeniz, 2020). İnsancıl kuramcılar, insan psikolojisinde patolojik durumlar yerine büyüme ve zihinsel sağlık üzerinde durmuşlardır. Onlara göre yaratıcılık, sağlıklı zihinsel gelişimin en üst düzey göstergesidir (Starko, 2010).

2.4.5.4. Oluşturmacı kuram

Piaget ve Vygotsky oluşturmacı kuramın öncülerindendir. Bu teoriye göre süreç yaratıcı düşünme için bilişsel bir mekanizmadır ve bireyler bu mekanizmaya bireysel farklılıkları ile katılır. Bu kuramcılarının çoğu dikkat ve hafıza gibi evrensel yeteneklere odaklanırken bazıları bireysel yaratıcılığa odaklanır (Kozbelt, 2011).

Oluşturmacı kuramcı Piaget, bilişsel gelişimin toplumla bir etkileşim olduğuna dikkat çekmiştir. Şemaların bilişsel yapıların temeli olduğunu ileri sürer. Bu durumlarda,

yaratıcılık sadece bir problem çözme sürecidir. Piaget'e göre çocuklar toplumda olup bitenleri anlamak için dinamik bir çevre oluştururlar. Bu açıdan bakıldığında çocuğun bu çabası yaratıcıdır ve çocuk bu toplumda sınanır, yanlış yorumlanabilir ve yaparak yaşayarak deneyimlenebilir (Gelman ve Gottfried, 2006).

2.4.5.5. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuram, insan davranışlarını, gelişim süreçlerini ve kişilik özelliklerini yüksek bilinçdışı dinamikler üzerinden açıklamaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin davranışlarının kökenini çözümlemek için özellikle çocukluk dönemine odaklanır ve görünmeyen içsel ihtiyaçları ortaya çıkarmayı amaçlar (Starko, 2010).

Psikanalitik bakış açısına göre birey sadece bilinç düzeyinde değil, bilinçaltı süreçlerle de şekillenen bir varlıktır. Bu doğrultuda yaratıcılık, bireyin bilinçaltında yer alan düşüncelerin farkına varılarak özgürce dışa vurulmasıdır. Yaratıcılık; bireyin içsel çatışmalarının, saldırganlık kökenli enerjisinin olumlanarak kültürel ve toplumsal davranışlara dönüştürülmesi biçiminde tanımlanır (Karadeniz, 2020; Turaşlı, 2012).

2.4.5.6. Gestalt kuramı

Gestalt psikolojisinin öncülerinden Wertheimer, Köhler ve Koffka, insan ve hayvanlardaki algısal deneyimleri inceleyerek bu kuramı geliştirmişlerdir. Gestalt yaklaşımı, algıyı ve problem çözme süreçlerini yaratıcılıkla ilişkilendirmiş ve özellikle sezgi ile aydınlanma anlarının önemine vurgu yapmıştır. Gestalt kuramına göre bütün, parçaların toplamından fazlasıdır ve birey dünyayı parçalara ayırarak değil, bütünsel olarak anlamlandırır. Bu kurama göre yaratıcı düşünce, bir bütünün parçalara bölünmesine olanak tanırken aynı zamanda anlam bütünlüğünü korur (Doğan, 2022; Kirsch, 2009).

2.4.5.7. Davranışçı kuram

Davranışçı yaklaşım, insan davranışlarını uyaran-tepki mekanizması üzerinden açıklar. Bu kuramda, bir davranış istendik sonuçlar doğurursa tekrar edilme olasılığı artar; istenmeyen sonuçlarla karşılaşır ise aynı davranışın tekrar edilme ihtimali azalır. Davranışçılar, içsel dürtüleri ya da motivasyonları değil, doğrudan gözlemlenebilir davranışları esas alırlar (Starko, 2010). Ayrıca, bu kuramda model alma önemli bir yer

tutar; çocuklar yaratıcı bireyleri gözlemleyerek onların davranışlarını taklit edebilirler (Isbell ve Raines, 2003).

2.4.5.8. Çoklu zeka kuramı

Howard Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zeka Kuramı'na göre yaratıcılık, tüm zihinsel ve duygusal etkinliklerde kendini gösteren bir yetidir. Gardner, zekayı; bireyin değişen dünyada yaşamını sürdürebilmesini ve bu değişimlere uyum sağlayabilmesini mümkün kılan çok boyutlu bir yetenekler bütünü olarak tanımlar (Edwards, 2006).

Kurama göre insanlar; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişilerarası (sosyal), kişisel (içsel), doğasal ve varoluşsal olmak üzere sekiz temel zeka alanına sahiptir (Isenberg ve Jalongo, 2006). Çoklu Zeka Kuramı, okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılık çalışmalarına büyük önem verilmesi gerektiğini savunur ve çocukların bireysel potansiyellerinin müzik, hareket ya da resim gibi çeşitli etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgular (Isbell ve Raines, 2007).

2.4.5.9. Çevresel yaklaşım

Çevresel yaklaşım, yaratıcılığın kaliteli deneyimler yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, yaratıcı etkinliklerin bireyin problem çözme süreçlerinde özgün yollar bulmasını sağladığını öne sürer. Yaratıcılık doğal olarak ortaya çıkabilse de uygun eğitim ve destekle bireylerin yaratıcı potansiyellerinin artırılacağı belirtilmektedir (Akçum, 2005).

2.4.6. Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişim süreci

Yaratıcı düşünme, küçük çocuklar için günlük yaşamdaki sorunları çözmenin başka bir yolu değil, ayrıca kendilerini daha iyi tanıyıp ve meraklı olma yeteneğinden memnun olarak geleceğe "donanımlı" hazırlanmalarına yardımcı olan önemli bir beceridir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013).

Düşünmeden eksik bir öğrenme, koşullu öğrenmenin ve geleneksel öğrenmenin ötesine geçemeyeceği için düşünmenin kazandırılması her yaş ve eğitim düzeyi için değerlidir ancak okul öncesi dönemde düşünmenin temelleri atıldığı için daha önemli ve öncelikli hale gelir. 0-6 yaşa kadar erken çocukluk dönemini kapsayan eğitimin ilk basamağı olan

okul öncesi eğitimde, zihinsel gelişimlerinin en hızlı olduğu bu süreçte düşünme becerilerinin desteklenmesi çocukların hayatları boyunca sergileyecekleri pek çok performansı etkileyecektir (Akbaba ve Kaya, 2015; Gelen, 2002).

Çocuklarda yaratıcı düşüncenin gelişimi yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır. Bu gelişim süreci yaşa bağlı olarak farklı nitelikler göstermektedir:

- 0–1 Yaş (Bebeklik Dönemi): Bebeklik dönemi, yaratıcılığın ilk temellerinin atıldığı ve çevresel keşiflerin başladığı dönemdir. Bu dönemde bebekler çevrelerini duyuşsal yollarla tanımaya başlamakta, nesneleri manipüle etme, oyuncakları işlevsel biçimde kullanma ve bedenlerine ilişkin farkındalık geliştirme gibi etkinlikler sergilemektedir. Ayrıca yüz ifadeleri ve jestler yoluyla iletişim kurma, başkalarının yüz ifadelerini keşfetme ve anlamlandırma yönünde girişimlerde bulunmaları da yaratıcı düşüncenin erken göstergeleri arasında değerlendirilmektedir (Bıçakçı, 2014).
- 1–2 Yaş: Birinci yılın ardından çocukta hayal gücü belirgin biçimde gelişim göstermektedir. Bu yaş aralığında çocuklar nesneleri adlandırmaya, yeni ses ve ritimler oluşturmaya başlamakta; çevrelerini dokunma, tatma ve görme gibi duyular aracılığıyla anlamaya çalışmaktadırlar. Söz konusu duyuşsal keşifler, yaratıcılığın temelini oluşturan deneyimleme ve farklı yollarla öğrenme davranışlarını pekiştirmektedir (Çetin, 2010).
- 2–4 Yaş: Bu dönemde çocukların dikkat süreleri kısa olmakla birlikte, yoğun bir merak duygusu gelişmektedir. Çocuklar çevrelerine ilişkin sorular sormakta ve çevreyi keşfetmek amacıyla kendilerine özgü yöntemler geliştirmektedirler. Bu yaş grubu için basit oyunlar, hayal gücünü ve dolayısıyla yaratıcılığı destekleyen önemli araçlardır. Ayrıca bu dönemde çocuklar çevresel uyaranlarla daha bilinçli biçimde etkileşime geçerek sosyal ve bilişsel gelişimlerini sürdürmektedir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).
- 4–6 Yaş: Dört-altı yaş aralığı, yaratıcı düşüncenin en üst seviyeye ulaştığı dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte çocuklar plan yapma becerisi kazanmaya başlamakta; hayali oyunlarda farklı roller üstlenmekte ve olaylar arasında bağlantı kurma yeteneklerini geliştirmektedir. Aynı zamanda başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlamakta ve kendi davranışlarının sosyal etkilerini kavramaya yönelik farkındalık geliştirmektedirler (Bıçakçı, 2014).

Çocukların hayatlarının ilk yıllarında oynadıkları oyunlarda yaratıcılık açıkça görülmektedir. Bu aşamada çocukla oynayan kişiye de önemli rol düşmektedir. Çocuklar küçük yaşta etraflarındaki şeylere dokunur, tadarlar ve çok meraklı olurlar. Oyuncaklarla oynamak çocukların yaratıcılığını harekete geçirmektedir. Çocuklar doğumdan itibaren çevresinde gördükleri hareketleri ve sesleri taklit etmeye başlarlar ve yaratıcılığın gelişmesinde taklit çok önemlidir. Çocuk hayatı ne kadar çok hissederse onu o kadar çok taklit edecektir. Çevrelerindeki insanları taklit ettikten sonra hayal güçlerini geliştirirler ve etraflarındaki şeyleri birleştirerek yaratıcılıklarını ortaya koyarak kendi dünyalarını yaratmaya başlarlar. Çocuklar üç yaşında hayali oyun sayesinde dünyayı daha iyi anlamaya başlarlar ve bu yaşta bağımsız hale gelirler ve her şeyi kendileri yapmak isterler. Konuşmaya başladıklarında çevrelerini anlamak için sorular sormaya başlarlar. Aileler çocukların sorularına net bir şekilde cevap verdiklerinde çocukların çevrelerini anlamalarına ve yaratıcılıklarını ifade etmelerine yardımcı olurlar (Argun, 2012; Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Yaratıcı düşünme 4 yaş civarında zirveye ulaşır ve ilkokulun başlamasıyla birlikte azalır. Çok az yetişkin, çocukluk yıllarındaki yaratıcılık düzeyini yeniden kazanabilir. Erken çocukluk eğitimi kurumları çocukların yaratıcılığını geliştirmek için en uygun ortamlardan biridir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının özellikleri yaratıcılığın gelişimi için önemlidir. Araştırmalar ve literatür, bu dönemin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirip güçlendirebileceği gibi bu becerileri zayıflatıp, potansiyellerini engelleyebileceğini göstermektedir (Argun, 2012; Bıçakçı, 2014; Erdoğan, 2021).

2.4.7. Yaratıcılığın önündeki engeller

Bu süreç, bireyin zihninde serbestçe dolaşmasını ve olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını gerektirir. Ancak yaratıcı düşünmenin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller, bireyin içsel yapısından sosyal çevresine ve eğitim sistemine kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır (Daldal, 2024).

Yaratıcılığı sınırlayan temel faktörler şu şekilde özetlenebilir:

2.4.7.1. Eleştiri

Çocuklar, yaratıcı fikirlerini dile getirdiklerinde eleştirilme ya da olumsuz geri bildirim alma korkusu yaşayabilirler. Çocuğun kendisini olduğu gibi kabul eden bir ortamda yetişmesinin, özgün ve yaratıcı bireyler olarak gelişmelerine olanak tanır. Eleştirel

yaklaşımlar, özellikle erken yaşlarda çocukların yaratıcılıklarını baskılayan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Torrance, 1981).

2.4.7.2. Kısıtlayıcı ortamlar

Sternberg ve Lubart (1999), yaratıcı düşünmenin gelişebilmesi için bireyin özgürce keşfetmesine ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmesine olanak tanınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemlerde, çocukların belirli kurallar çerçevesinde serbest oyun oynayabilmeleri, yaratıcılıklarının desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte çocuklar, oyun yoluyla deneyim kazanarak problem çözme becerilerini de geliştirirler.

2.4.7.3. Yetişkin beklentileri

Sawyer (2012), çocukların ebeveynlerin ya da öğretmenlerin beklentilerine uyum sağlama baskısı hissettiklerinde yaratıcılıklarını serbestçe kullanmaktan çekinebildiklerini ifade etmektedir. Yetişkinlerin çocukları özgür bireyler olarak kabul etmeleri ve kendi hayallerini gerçekleştirmelerine alan açmaları, yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasına katkıda bulunur.

2.4.7.4. Eğitim sisteminin katılımı

Bazı eğitim sistemlerinin öğrencilerden yalnızca verilen bilgileri sorgulamadan kabul etmelerini beklediğini ve bu durumun yaratıcılığın gelişmesini engellediğini belirtmektedir. Yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi için eğitim programlarının esnek ve öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Eğitimde esneklik, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını keşfetmelerine ve yeni fikirler üretmelerine olanak tanır (Craft, 2005).

2.4.7.5. Çevresel faktörler

Uyarıcı açıdan zengin çevrelerde yetişen çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksektir. Bu nedenle öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukları mümkün olduğunca çeşitli deneyimlerle ve farklı ortamlarla buluşturması önemlidir. Farklı çevresel uyaranlarla tanışan çocuklar, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını daha etkin bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar (Sawyer, 2012).

2.4.8. Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci

Yaratıcı düşünmenin gelişimi, çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra içinde bulunduğu çevresel koşullar ve yetişkin etkileşimleri ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle okul öncesi dönemde yaratıcı düşünmenin desteklenmesi, çocukların özgün fikirler üretme, problem çözme ve estetik duyarlılık gibi becerilerini beslemekte; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini zenginleştirmektedir (Craft, 2005).

Bu süreçte öğretmen, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve çocuğun özgürce keşfetmesine imkân tanıyan bir rehber olarak kilit bir role sahiptir. Öğretmenin çocuklara açık uçlu sorular yöneltmesi, farklı bakış açılarını desteklemesi, hatalara tolerans göstermesi ve esnek düşünmeyi modellemesi, yaratıcı düşünmenin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Crompton, 2001). Ayrıca öğretmenin, çocukların bireysel ilgi ve meraklarına saygı duyması, onların yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinliklere yer vermesi bu becerilerin gelişimine önemli katkılar sunar (Isbell ve Raines, 2007).

Öğrenciler açısından ise yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi, merak etme, keşfetme ve yeni şeyler deneme isteğiyle doğrudan ilişkilidir. Çocuklar, kendilerini güvende hissettikleri ve özgürce ifade edebildikleri ortamlarda daha yaratıcı davranışlar sergilemektedir. Özellikle oyun, sanat etkinlikleri ve problem çözme odaklı çalışmalar, çocukların yaratıcı düşünme potansiyellerini ortaya çıkarma açısından etkili araçlardır (MEB, 2024). Öğrencinin aktif katılımı, karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ve fikirlerinin değerli görülmesi, onların yaratıcı düşünmeye yönelik motivasyonlarını artırmaktadır (Runco, 2014).

Bu bağlamda, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hem öğretmenin pedagojik yaklaşımı hem de öğrencinin deneyimlediği öğrenme ortamı ile şekillenmektedir. Etkileşimsel ve yapılandırılmış öğrenme ortamları, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen önemli bir temel oluşturmaktadır (Isbell ve Raines, 2007).

2.4.9. Çocuklarda yaratıcı düşünmenin temelleri

Yaratıcı düşünme, bireyin orijinal, farklı ve işe yarar fikirler üretebilme yetisini ifade eder. Çocukluk dönemi, bu becerinin gelişimi açısından oldukça kritik bir evredir.

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların merak duyguları yüksek, kalıpların dışında düşünmeye eğilimleri fazladır ve hayal gücü oldukça zengindir (Torrance, 1974). Bu özellikler, yaratıcı düşünmenin gelişimi için güçlü bir temel oluşturur.

Çocuklarda yaratıcı düşünmenin temelleri genetik yatkınlık, çevresel uyaranlar, aile tutumları, sosyal etkileşimler ve eğitimsel deneyimler gibi çok boyutlu etmenlere dayanır (Craft, 2005). Özellikle erken yaşlardaki oyun temelli öğrenme süreçleri ve yapılandırılmamış etkinlikler, çocukların problem çözme becerilerini ve özgün düşünme yetilerini desteklemektedir (Russ ve Wallace, 2013). Ayrıca, çocukların soru sorma, risk alma ve hata yapmaya karşı açık bir ortamda bulunmaları yaratıcı düşünmeyi teşvik eden önemli unsurlar arasında yer alır (Runco, 2007).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların özgün fikirlerini cesaretlendirmeleri, yaratıcı süreçlerini desteklemeleri ve başarısızlığa karşı hoşgörülü olmaları da yaratıcı düşünmenin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için destekleyici ve esnek öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır (Besançon ve Lubart, 2008).

2.4.10. Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünmenin kazandırılması

Yaratıcı düşünme, bireyin özgün, etkili ve yenilikçi fikirler üretebilme kapasitesini ifade eder. Bu düşünme biçimi yalnızca sanatsal alanlarla sınırlı kalmayıp problem çözme, iletişim kurma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi çok boyutlu becerileri de kapsar (Torrance, 1974). Yaratıcılığın gelişimi doğuştan gelen potansiyellerin yanı sıra çevresel faktörlere ve eğitsel deneyimlere bağlıdır. Bu nedenle okul öncesi dönem, yaratıcı düşünmenin desteklenmesi açısından kritik bir gelişim dönemidir (Craft, 2005).

Çocuklar bu dönemde merak duygusu, hayal gücü ve keşfetme isteği gibi yaratıcı düşünmenin temel unsurlarını yoğun biçimde yaşarlar. Bu doğal eğilimlerin desteklenmesi; çocukların açık uçlu oyunlara katılımı, serbest resim çalışmaları, hikâye tamamlama etkinlikleri ve problem çözme görevleriyle mümkündür (Besançon ve Lubart, 2008). Ayrıca öğretmenlerin çocukların fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan, yargılamadan dinleyen ve yönlendirmekten çok rehberlik eden bir tutum sergilemeleri yaratıcı düşünmenin gelişimini önemli ölçüde etkiler (Runco ve Acar, 2012).

Yaratıcılığın kazandırılmasında fiziksel ortam da belirleyicidir. Farklı materyallere erişimin olduğu zengin öğrenme ortamları çocukların çeşitli yollarla düşüncelerini ve üretmelerini teşvik eder (Isbell ve Raines, 2007). Dahası, hata yapmanın doğal karşılandığı ve farklı cevaplara açık bir öğrenme iklimi, çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine ve yaratıcı riskler almalarına olanak tanır (Robinson, 2011).

2.5. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, kökeni itibarıyla felsefenin bir alt disiplini olarak ortaya çıkmış; zamanla yapılan araştırmaların artmasıyla birlikte eğitim alanında da önemli bir yer edinmiştir. "Eleştirel" terimi, Yunancada değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamına gelen "kritikos" kelimesinden türemektedir. Günümüzde eleştirel düşünme, yalnızca bu kök anlamlarla sınırlı kalmayıp; duyarlılık ve bilimsel kanıtlar aracılığıyla somut ya da soyut meseleler üzerinde tutarlı ve derinlemesine değerlendirmeler yapmayı içeren bir zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Aydemir, 2022).

Eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ve eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesi, bireyin bağımsız bir düşünür olabilmesinin temel koşulları arasında yer almaktadır. Bu düşünme biçimi, inançlar ve görüşler üzerine daha derin, açık ve mantıksal bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanır ve sağlam, geçerli kararlar alınmasında önemli bir dayanak oluşturur (Leicester, 2009). Ennis (1985), ise eleştirel düşünmeyi; karar verirken veya bir şeyi inanırken mantıklı ve yansıtıcı olma biçimi olarak tanımlamıştır.

2.5.1. Eleştirel düşünme becerisi kavramı

Eleştirel düşünme becerisi, ifade edilen bir düşünceyi incelemek ve değerlendirmek, söylenmeyen düşünce ve yargıları fark ederek kendi görüşlerini farklı şekillerde ifade edebilmek şeklinde tanımlanabilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu düşünme tarzı öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik taşır. Ayrıca, 21. yüzyılda bireylerin yaşamında büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle, etkili öğrenme yöntemleriyle bu becerinin eğitimde yer alması kritik bir öneme sahiptir (Dilekçi, 2021).

Nitelikli eleştirel düşünürler yetiştirmek, modern eğitimin ve karmaşık günlük yaşamın önemli bir gerekliliği olarak kabul edilebilir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, demokratik ve gerçekçi bir toplumun temelini oluşturan faydalı ve etkili bakış açılarını şekillendirmeye yardımcı olur (Facione, 1990).

Günlük yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanan bireyler, bu beceri ve eğilimlere sahip olan kişilerdir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak, çağdaş eğitim müfredatının hedefleri arasında yer almalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinin merkezinde bulunmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

2.5.2. Eleştirel düşünen bireyin özellikleri

Halpern (1996), eleştirel düşünen bireylerin yalnızca zihinsel süreçler yürütmekle kalmadığını, aynı zamanda bu düşünme biçiminin gerektirdiği belirli tutumlara da sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Planlı ve sistematik düşünme alışkanlığı, esnek yaklaşım, kararlılık, yeniliğe ve değişime açık olma ile yüksek farkındalık bu tutumlar arasında yer almaktadır.

Büyükkantarcıoğlu (2006), ise eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır.



Şekil 2. 1. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar (Büyükkantarcıoğlu, 2006)

Şekle göre eleştirel düşünme becerileri; çıkarım yapma, yorumlama, açıklama, değerlendirme ve sonuca ulaşma süreçlerinden oluşmaktadır. Bunun yanında, eleştirel düşünmenin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için çeşitli tutumlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Amaçlı hareket etme, bilgi sahibi olma, sorgulayıcı yaklaşım sergileme, kanıta dayalı düşünme, esnek ve sistematik olma, açık fikirli ve ön yargısız davranabilme,

nesnel olma, öz güven sahibi olmak ve başkalarının görüşlerine saygı duymak bu tutumlar arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya açık olmak, fikirlerini özgürce ifade edebilmek, bilgi birikimini fark edebilmek, ilişkileri analiz edebilmek, sınıflama yapabilmek, önem sırasına göre değerlendirme yapabilmek ve karşılaştırma için kriterler belirlemek de bu sürecin önemli parçalarıdır (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Büyükkantarcıoğlu (2006), eleştirel düşünme becerilerinin daha kapsamlı adımlarını ise şöyle sıralamaktadır: Neden-sonuç ilişkileri kurabilme, hipotezler oluşturabilme, bilginin geçerliliğini ve kaynağını sorgulama, tümevarım yönteminden yararlanma, bilgiyi başka alanlara transfer edebilme, elde edilen verilerin ilgili konuyu ne ölçüde açıkladığını değerlendirme, mevcut verilerden yeni fikirler üretebilme ve tüm bu süreçlerde elde edilen bilgiyi paylaşabilmek için uygun bir dil seçip kullanabilme.

Enis (2002), eleştirel düşünen bireylerin, inandıkları fikirlerin doğruluğuna önem verdiklerini ve bu doğruluğun kanıtlanmasına dikkat ettiklerini vurgulamaktadır. Bu bireyler, farklı yaklaşımlara ve yeni bilgilere her zaman açık olup, kendilerinden farklı düşünen kişilerin görüşlerine değer verirler. Ayrıca eleştirel düşünen bireyler yalnızca kendi çıkarlarını gözetmezler; karşılarındaki insanlara da düşüncelerini açık, anlaşılır ve net biçimde aktarmaya özen gösterirler. Problem belirleme aşamasında ve elde edilen verileri sunarken açıklık ve tutarlılığı esas alırlar. Konuları değerlendirirken kendi temel inanç sistemlerine göre bütüncül bir bakış açısı geliştirirler. Son olarak, yalnızca kendi görüşlerinin değil, başkalarının da önemli ve değerli olduğunu benimserler; empati kurar, dikkatle dinler ve muhataplarını küçük düşürmekten veya kafa karışıklığı yaratmaktan özenle kaçınırlar (Karaşahin, 2019).

2.5.3. Eleştirel düşünme becerisinin boyutları

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye sistemli ve tarafsız bir şekilde yaklaşarak değerlendirme yapabilmesini, akıl yürütme süreçlerini kullanarak karar almasını sağlayan üst düzey bilişsel bir beceridir. Bu beceri; analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz-düzenleme gibi temel boyutlardan oluşmaktadır (Facione, 1990). Facione' nin (1990) Delphi Raporu'nda ortaya koyduğu bu boyutlar, eleştirel düşünmenin yalnızca mantıksal akıl yürütmeden ibaret olmadığını, aynı zamanda bilişsel farkındalık ve yansıtıcı düşünmeyi de kapsadığını göstermektedir. Paul ve Elder (2014), eleştirel düşünme becerisinin boyutlarını şu şekilde sınıflandırmaktadır:

2.5.3.1. Analiz

Bilgi ya da argümanlardaki ilişkileri tanımlama ve yapıyı çözümleyebilme becerisidir.

2.5.3.2. Değerlendirme

Bilgi kaynaklarını ya da argümanların tutarlılığını ve güvenilirliğini belirleyebilme yetisidir.

2.5.3.3. Çıkarım Yapma

Bilgi parçalarından mantıklı sonuçlar çıkarma ve sonuçları gerekçelendirme becerisidir.

2.5.3.4. Açıklama

Düşünce süreçlerini ve sonuçlarını açık ve sistematik biçimde ifade etme becerisidir.

2.5.3.5. Öz-düzenleme

Kişinin kendi düşünme süreçlerini gözden geçirme, düzeltme ve iyileştirme becerisidir.

Bu boyutlar, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin düşünme süreçlerini anlamlandırmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlar. Eleştirel düşünmenin öğretim programlarında açık şekilde tanımlanması ve yapılandırılması, bu becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Paul ve Elder, 2014).

2.5.4. Eleştirel düşünme becerisi ve önemi

Düşünceyi geliştirme ve buna ait becerilerin eğitimde temel hedeflerden biri haline getirildiği konusunda fikir birliği vardır (Gelder, 2005). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş, hayatında bunu kullanan bir birey kendisi, çevresi, içinde yaşadığı toplum açısından önemli bir değer ifade eder. Bu becerilere sahip bir kişi uygun soruları sorabilen bir kişidir (Schafersman, 1991).

Bu, kişinin yaşamda kalmasını sağlayan düşük düzeyli düşünmesi için değil ama yaşamının niteliğini belirleyen, siyasi adaylar arasında sorumlu bir hüküm verme, cinayet davasında jüri görevi yürütme, nükleer santrallere ihtiyacı değerlendirme, küresel ısınmanın sonuçlarını değerlendirme gibi konularda bu üst düzey becerileri

kullanabilmesi demektir (Schafersman, 1991). Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bir birey herhangi bir durum, şart ve ortamda bilinçli ve uygun bir biçimde eleştirel düşünme sürecini işletebilir (Halpern, 2003).

Gürkaynak ve arkadaşları (2009), bireyleşme ve yurttaşlaşma olmak üzere iki temel etki hattı üzerinden konu ele alınabilir. Bireyleşme üzerinden eleştirel düşünme, doğrudan kişinin kendi yaşamına etki eder. Doğru çözümleri üretebilmesi, doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilmesi ile bireysel ilişkilerinde ve tercihlerinde özgür ve özgün bir birey olabilmesi adına önemli adımlar atmış olur. Yurttaşlaşma üzerinden ise kişinin içinde yaşadığı toplum, ülke ve siyasi işleyiş açısından etkiler görülebilir. Toplumsal sorunlara duyarlılık, dogmalardan uzak kalarak doğru değerlendirme yapma, kendi düşüncelerini belli kriterlerle oluşturabilme, başkalarının düşüncelerini tutarlılık, kanıta dayanıklılık, gibi eleştirel açıdan inceleyebilme gibi beceriler ise eleştirel düşünme becerileri olup demokratik yurttaşlık kriterlerinin yapısını oluşturur. Bu anlamda eleştirel becerilere sahip bir vatandaş, birey demokratik toplumların da odağındadır (Gürkaynak vd., 2009).

Karşılaşılan karmaşık sosyal olayların değerlendirilmesinde, çözülmesinde ve karara bağlanmasında kişinin sahip olduğu eleştirel düşünme becerileri demokratik bir toplum için çok önemlidir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006). Dolayısıyla demokratik ve katılımcı bir toplumda eleştirel düşünme becerileri kişilere kazandırılması gereken becerilerdendir ve bu o toplumda bağımsız kararlar alınabilmesini mümkün kılar (Doğanay vd., 2007).

Eleştirel düşünme derken aslında eleştirel bir sorgulama da kastedildiğinden kişinin sorunları araştırması, sorular sorması ve gerekirse statükoya meydan okumasını içerir (Schafersman, 1991). Eleştirel düşünme kendi kendine, birdenbire oluşan bir beceri olmadığından, Norris'in deyiimiyle boşlukta gerçekleşmediğinden hazırlık gerektirir. Kişinin konuyla ilgili bildiklerini, sağduyularını, deneyim ve uygulamalarını kullanmasını, bilgi sahibi olmasını gerektirir (Norris, 1985). Bu sayede geleneksel inançları, otoriteleri, öğretileri sorgular, meydan okur ve sayıları az olsa da güçleri fazladır. Bu kişilerin toplumlar için dönüştürücü rol oynayabilecekleri, topluma gölgede kalan kısımları ışık tutarak gösterebilecekleri düşünülebilir. Zira insanların çoğu otoritenin sorgulamaz takipçisidir ve kendileri için sorgulamadan doğrudan başkalarına güvenirlir (Schafersman,1991).

Eleştirel düşüncenin toplum içinde yer bulamadığı durumlarda politik alanların dışında da birçok sorunlar oluşabilir ki ekonomi bunlardan biridir. Eleştirel düşünemeyen toplumlarda bireyler ekonomik olarak sömürülme, zaman içinde yargı ve ekonomik sistem çökme tehlikesi altında kalır. İnsanların düşüncelerini kontrol etmek isteyen aşırı ve terörist oluşumların da korkulu rüyası eleştirel düşünme denilebilir, çünkü eleştirel düşünme beyin yıkama, korkutma, katı otoriterlik gibi kullandıkları sistemleri sarsan bir düşünme biçimidir. İyi- kötü, biz- siz dünyasında eleştirel düşünme insanların kendi adına düşünmeye başlaması demektir. Bu da sadece kendileri için değil tüm toplumun iyiliği için önemli bir adımdır (Facione, 2011). Görüldüğü gibi bir yaşam biçimini de niteleyen eleştirel düşünme bireylerin mutlu yaşamalarının yollarını da göstermesi açısından önemlidir (Kurt ve Kürüm, 2010). Eleştirel düşünmenin toplumsal işlevini çocukluk dönemine taşımak kritik önemdedir. Örneğin, 3–5 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan tasarım-temelli (design-based) çalışmalar, onların eleştirel düşünme becerilerini etkin biçimde geliştirebildiğini ortaya koymaktadır (O'Reill vd., 2022). Ayrıca, O'Reill ve arkadaşları (2022), erken yaşta eleştirel düşünme pedagojilerinin çocukların düşünme altyapısını güçlendirdiğini net biçimde gösterdiğini aktarmışlardır.

2.5.5. Eleştirel düşünme öğretiminde yaklaşımlar

Eleştirel düşünme öğretimi; analiz yapabilme, eleştirel değerlendirme, fikirleri savunabilme, tümevarım ve tündengelim yoluyla akıl yürütme gibi becerilerin kazandırılmasını hedefler. Bu süreç, bireylerin bilgi ve inançlardan hareketle geçerli çıkarımlar yaparak güvenilir yargılara ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılandırılmaktadır. Bu öğretim neticesinde kişilerin minimum düzeyde de olsa gerçek ve kanıyı, bilgi ve inancı ayırt edebilme, düşünce ve dildeki yanlışları fark edip akıl yürütme becerilerinin geliştirmesi amaçlanır (Freely ve Steinberg, 2009).

2.5.5.1. Konu tabanlı öğretim yaklaşımı

Glaser (1985), McPeck ve arkadaşları (1981), Resnick (1987) ve Swartz (1987) tarafından savunulan konu tabanlı öğretim yaklaşımı, belirli bir içerik birimi öğretilirken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin de kazandırılmasını hedefler. Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünmenin temel ilkeleri, ders içeriğiyle paralel biçimde öğrencilere aktarılır (Ennis, 1989). Paul (1991), eleştirel düşünmenin ders programlarının içine

entegre edilerek öğretilmesini önerirken; Fourez (2002), öğrencinin öğrenmede ana aktör olması ve bilgiye aktif katılım sağlamasının bu yöntemin zorluğunu artırdığını vurgular.

2.5.5.2. İçerik temelli öğretim yaklaşımı

Çotuksöken, (2011), bu yaklaşımda içerik ve eleştirel düşünme becerileri birleştirilir; içerik öğretimi sırasında öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelmeleri sağlanır. Ancak eleştirel düşünmenin ilkeleri açıkça öğretilmez. McPeck ve arkadaşları (1981), eleştirel düşünmenin konudan bağımsız olarak öğretilmesindense, içerikle bütünleşik olarak verilmesinin daha etkili olduğunu savunmuştur. Doğanay (2012), bu yaklaşımın sekiz temel ögeden oluştuğunu belirtir: amaç, anahtar sorular, bilgi, kavramlar, çıkarımlar, sayıltılar, doğurgular ve bakış açısı.

2.5.5.3. Beceri temelli öğretim yaklaşımı

Ennis (1985), eleştirel düşünmenin çeşitli becerilerin kazandırılmasıyla geliştirilebileceğini savunur. Bu beceriler; açıklayıcı sorular sorma, tartışma yürütme, kaynak güvenilirliğini sorgulama, tümdengelim ve tümevarımı değerlendirme, varsayım oluşturma ve elde edilen bilgileri yorumlama gibi adımları içerir (Bozca vd., 2017). Feuerstein ise çocukların eleştirel düşünme becerilerinin, yetişkinlerin rehberliğiyle gelişebileceğini savunur. Ona göre çocuklar çevredeki bilgileri algılamakta zorlanabilir ve bu nedenle yetişkinler onların düşünme süreçlerini desteklemelidir (Doğanay ve Ünal, 2006).

2.5.5.4. Karma Öğretim Yaklaşımı

Ennis (1989) ile Perkins ve Salomon (1989)'un geliştirdiği karma öğretim yaklaşımı, konu tabanlı ve içerik temelli yöntemlerin birleşiminden oluşur. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi için ayrı bir kurs planlanır ve öğrenciler hem bu kursa hem de içerik temelli derslere katılır. Ennis (1989), bu yöntemde teorik bilgi ile pratiğin dengeli şekilde sunulmasının önemine dikkat çekmiştir.

2.5.6. Eleştirel düşünmenin gelişimi

Murphy ve arkadaşlarına (2014) göre, eleştirel düşünme becerisi, erken çocukluktan başlayıp ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine kadar gelişen temel yetkinlikler üzerine inşa edilir. Deneyim kazanma, oyun oynama, iletişim kurma, sosyal ve duygusal gelişim,

çevrenin zihinsel temsilleri ile soyut düşünme gibi temel beceriler, çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin temel taşlarını oluşturduğunu belirtmektedir (Murphy vd., 2014).

Üst düzey bir düşünme biçimi olan eleştirel düşünme, belirli bir yaşla sınırlı olmayan bir beceridir. Örneğin, kimi zaman üç yaşındaki bir çocuğun bu becerinin belirtilerini sergileyebildiği görülürken, bazı eğitilmiş yetişkinlerde bu becerinin yeterince gelişmediği gözlemlenebilir (Demirel, 1999). Araştırmalar, farklı yaş gruplarındaki düşünme biçimlerinin derecesel değil, çeşitlilik temelinde farklılaştığını göstermektedir (Zhang vd., 2002; Sternberg ve Zhang, 2001). Çocuklarla yetişkinler arasındaki düşünme farklılıklarının esas olarak bilgi ve deneyim seviyesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Örneğin, bazı konularda (satranç, akvaryum balıkları, dinazorlar gibi) çocukların yetişkinlere kıyasla daha bilgili ve olgun düşündüğü gözlemlenmiştir (Robson, 2006). Bu durum, çocukların beklenenden daha bilgili olabileceğini, aynı şekilde bazı daha büyük yaştaki çocukların da düşünme yetkinliğinin beklenenden düşük olabileceğini ortaya koymaktadır (Demirel, 1999; Robson, 2006).

3-6 yaş arasındaki çocuklar, kendi davranışları üzerine düşünme konusunda oldukça başarılıdır ve çevrelerindeki olayları merakla gözlemlerler. Bu yaş grubundaki çocuklar; kavrama, geçmiş ve geleceğe dair zihinsel imgeler oluşturma, deneyimlerini ve bilgilerini kullanarak hem kendi hem de başkalarının davranışlarını açıklama becerilerine sahiptir (Epstein, 1993).

Heyman (2008), çocukların akıl yürütme becerilerinin üç yaş gibi erken bir dönemde gelişmeye başladığını ve sık sık yetişkinlerin sunduğu yanlış bilgileri sorguladıklarını belirtmektedir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde sosyal deneyimlerin kritik rol oynadığını vurgular. Kuhn (1999) ise çocukların eleştirel düşünme yeteneklerinin temelinde zihin kuramının yattığını ve küçük yaşlardaki çocukların bile hem kendi zihinsel süreçlerinin hem de başkalarının düşünce süreçlerinin farkında olarak hareket edebildiğini ifade etmiştir.

Tıpkı diğer temel beceriler gibi eleştirel düşünme de çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir gelişim çizgisine sahiptir; ancak bu becerinin etkin şekilde kullanımı için sürekli desteklenmesi gerekir (Galinsky, 2010). Çocukların deneyimleri onların düşüncelerini beslerken, gelişimsel süreçler de bu düşünme biçimini destekler. Bu nedenle, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çevresel fırsatların bilinçli bir şekilde

artırılması önem taşır. Çocuklarda eleştirel düşünmenin gelişmesini tetikleyen en etkili ve doğal yol ise soru sormaktır (Tuğrul, 2006).

Okul öncesi dönemden orta çocukluğa geçiş sürecinde, çocukların eleştirel düşünme becerilerinde belirgin gelişimsel değişimler gözlemlenmektedir. Bunlar şu şekildedir (Bredekamp, 2015):

- 2 ve 3 yaşlarında, çocuklar, tekrarlanan ve destekleyici yaşantılar aracılığıyla çeşitli farklılıklarla karşılaştıklarında daha rahat davranmayı öğrenirler. Bu dönemde, bir istekte bulunma ya da incinme durumlarında duygularını ifade etmeye başlarlar.
- 4 yaşında, haklılık ve haksızlık imgelerini karşılaştırarak eleştirel düşünmenin temellerini oluşturmaya başlarlar. Kimlikleri nedeniyle başkaları tarafından alaya alınma ya da reddedilmenin olumsuz etkilerini deneyimlemeye başlarlar. Bu tür durumlarla başa çıkmak amacıyla temel düzeyde problem çözme ve çatışma çözme becerilerini kullanırlar.
- 5 yaşındaki çocuklar, kalıp yargılar hakkında eleştirel düşünme sürecine girerler. Haksız ve incitici davranışlar üzerine düşünmeye başlar; bu tür durumlarla başa çıkabilmek için çeşitli çözüm yolları üretirler. Yetişkinlerin rehberliğinde, gündelik yaşamda karşılaştıkları önyargılara karşı koymak amacıyla akranlarıyla birlikte hareket etme davranışı sergileyebilirler. Örneğin, bir arkadaşları için tekerlekli sandalye rampası yapılmasını talep eden dilekçe hazırlamaları bu kapsamdadır.
- 6 yaşında, çocuklar, gruplara yönelik doğru ve yanlış inançları karşılaştırma sürecine girerler. Farklılıklara ilişkin soru yöneltirken saygılı olmayı öğrenirler. Ayrıca, önyargıları içeren anlaşmazlıkların çözümünde problem çözme becerilerini kullanmaya başlarlar (Bredekamp, 2015).

2.5.7. Eleştirel düşünmenin önündeki engeller

Bireyin düşünme tarzı, yaşadığı çevreye uyum sağlama sürecinin bir yansımasıdır. (Nosich, 2016). Eleştirel düşünme bireyin düşüncelerini sistematik, mantıklı ve tarafsız biçimde analiz etmesini gerektirir; ancak bu süreci zorlaştıran çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller bireysel, duyuşsal ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Paul ve Elder, 2014). Bilişsel önyargılar, duygusal tepkiler,

alışkanlıklar ve otoriteye sorgusuz bağlılık gibi bireysel faktörler; bireyin düşüncelerini tarafsızca değerlendirmesini engelleyebilir.

Eleştirel düşünmenin önündeki yaygın engellerden bazıları şunlardır:

2.5.7.1. Benmerkezcilik

Her birey, doğal olarak kendi deneyimlerinin merkezindedir; deneyimlerle şekillenen düşünceler de bu süreci besler. İnsanlar çoğunlukla kendilerini ön plana koyan bir düşünme biçimine sahiptir. Oysa benmerkezcilik, eleştirel düşünmenin temel unsurlarından olan empati kurma ve adil değerlendirme yapabilme yeteneğini kısıtlar. Eleştirel düşünmenin en büyük katkılarından biri, bireyin kendi benmerkezci eğilimlerini fark edebilmesini sağlamasıdır (Nosich, 2016). Benmerkezci bireyler genellikle yalnızca kendi inançlarını destekleyen bilgileri dikkate alır, karşıt görüşleri göz ardı eder ve açık çelişkileri bile görmezden gelebilir (Elder ve Paul, 2003).

2.5.7.2. Kalıp yargılar, ön yargılar ve kişisel deneyimlerin etkisi

Bireyin olaylara ya da bilgilere kendi inançları doğrultusunda taraflı yaklaşmasıdır. Bu durum, nesnel değerlendirmeyi zorlaştırır (Kurfiss, 1988). Gerçek bilgiye ulaşmanın en temel yolu sağlam kanıtlara dayanmaktır. Ancak insanlar çoğu zaman mevcut inançlarını destekleyen kanıtlara daha çok önem verirken, kendi görüşlerine ters düşen bilgileri görmezden gelebilirler. Hatta bireyler, savundukları bir görüşü sorgulamak için çok yüksek kanıtlar ararken, karşı oldukları bir fikri zayıf bir delille bile kolayca çürütme eğilimindedir (Nosich, 2016). Oysa eleştirel düşünen birey, kendi bilgi eksikliklerinin farkındadır ve yalnızca kendi görüşlerini değil, farklı bakış açılarını da değerlendirme sürecine dâhil eder (Elder ve Paul, 2003).

2.5.7.3. Eleştirel düşünmeye engel olan eğitimsel uygulamalar

Bazı geleneksel eğitim yaklaşımları, eleştirel düşünmenin önünde ciddi birer engel oluşturur. Bu yaklaşımlar şu varsayımlar üzerine kuruludur:

- Öğrenci bilginin pasif alıcısıdır.
- Öğrenciden beklenen ezberleyip bilgiyi aynen geri vermesidir.
- Öğretmenin görevi yalnızca bilgi aktarmaktır.

- Sınavlarda yalnızca sınıfta işlenen konular sorulmalıdır.
- Öğrencilere verilen ödevler açık ve net biçimde formüle edilmelidir (Gürkaynak vd., 2003; Nosich, 2016).

2.5.7.4. Gruplaşma ve toplumsal baskılar

Kişinin ait olduğu grup ya da toplumun normları doğrultusunda düşünmesi, bireysel değerlendirmeyi sınırlandırabilir (Halpern, 2014).

2.5.7.5. Duygusal engeller

Korku, öfke, kaygı gibi güçlü duygular; kişinin açık fikirli olmasını engelleyerek mantıklı analiz yapmasını zorlaştırabilir (Facione, 2011).

2.5.7.6. Alışkanlıklar ve düşünme tembelliği

Birey zamanla belli düşünme kalıplarına sıkışabilir ve sorgulama gereksinimi duymaz hale gelebilir (Paul ve Elder, 2014).

Eğitim ortamlarında bu engellerin fark edilmesi ve eleştirel düşünmenin açık şekilde desteklenmesi, bireyin düşünme becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme süreçlerine rehberlik etmesi, engelleri tanımlarına ve aşmalarına katkı sağlamaktadır (Ennis, 1996).

2.5.8. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci

Bilgi çağında, bireyin gelişiminin toplumsal gelişmenin temel taşı olduğu bilindiğinden, eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Son yıllarda üretilen bilgi miktarının geçmiş yıllarla kıyaslandığında olağanüstü boyutlara ulaşması, eğitimin amaçlarını da dönüştürmektedir. Günümüz toplumlarında; sorgulayan, araştıran, tartışan, saygılı, iletişime ve değişime açık bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Üstelik yalnızca bilgiyi edinmekle kalmayıp bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve keşfetmeye açık bireyler yetiştirmek esastır. Bu doğrultuda, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır (Kurnaz, 2020).

Düşünmenin gelişiminde öğretmenin rehberliği ve akranlar arası etkileşim önemli bir yere sahiptir. Eğer öğretmen merkezli bir iletişim yürütülürse, öğrenciler genellikle

otoriteye dayalı kalıp bilgileri tekrar ederler. Ancak etkileşim öğrenciler arasında yürütüldüğünde ve öğretmen eleştirel diyalogları teşvik ettiğinde, öğrencilerin bilişsel becerileri daha fazla gelişir. Öğretmenin yönlendirici soruları, örneğin: "Söyleneni kim tekrar ifade edebilir?", "Buna karşı bir örnek verebilecek var mı?", veya "Az önce bahsedilen kriterlerden hangisi daha güvenilir görünüyor?" gibi sorular, çocuklarda eleştirel düşünmeyi tetikler. Bu noktada öğretmenin rolü bilgi aktaran değil, yönlendiren ve kolaylaştıran bir rehber olmaktır. Öğretmenler; öğrencilerin sorgulamalarını desteklemeli, dogmatik yaklaşımlardan uzak durmalarını sağlamalı, farklı görüşlere saygı göstermelerini teşvik etmelidir (Daniel ve Gagnon, 2012).

Şahinel (2005)'e göre eleştirel düşünmeyi öğretirken öğretmen şu tutumları benimsemelidir:

- Her öğrencinin bireysel değerini kabul etmeli,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerine güven duymalı,
- Ortak kararların gücüne inanmalı,
- Demokratik süreçlerde sabırlı olmalıdır.

Kurnaz (2020), eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretmenin sınıf içindeki yaklaşımını şöyle özetler:

- Öğrencilerin sınıf etkinliklerine karar verme süreçlerine aktif katılım göstermelerine fırsat tanınmalı,
- Öğrencilere kendi davranışlarını şekillendirme özgürlüğü sunulmalı,
- Kuralları sürekli dikte etmek yerine, örnekler ve eleştirilerle yol göstermeli,
- Sınıf içi etkinliklerde iş birliği ve öğrencilerin inisiyatif almasını teşvik etmelidir.

Aynı çalışmada öğrencinin rolüne de şu şekilde değinilir:

- Öğrenciler olumlu ve açık bir tutumla derse başlamalıdır,
- Grup çalışmalarında aktif olmalı ve sürece doğrudan katılım göstermelidirler,
- Kendi görüşlerini de eleştirel bir süzgeçten geçirmelidirler,
- Demokratik sınıf ortamına katkı sağlamalıdır,
- Lider vasıftaki öğrenciler, başkalarının fikir ve çalışmalarını ifade etmelerine engel olmamalıdır.

2.5.9. Çocuklarda eleştirel düşünmenin temelleri

Dewey'e göre küçük çocuklar, istendiğinde yansıtıcı düşünmeye yönelme kapasitesine sahiptir. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi; herhangi bir inanca ya da bilgiye dayanan, aktif, ısrarcı ve dikkatli bir düşünme süreci olarak tanımlar. Eleştirel düşünme ise bireyin kendi başına sorular sorup yanıtlarını aradığı, bu yanıtlara ulaşmak için gerekli bilgi kaynaklarını edindiği ve sonuçları sorgulayıp değerlendirdiği aktif bir süreçtir (Fisher, 2011). Dewey, çocuklarda eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin birbirinden net şekilde ayrılmasının güç olduğunu vurgulamaktadır (Chandra, 2008; Lai, 2011).

Piaget ve benzeri araştırmacılar, çocukların öğrenme süreçlerinin somut algılara dayandığını savunur. Öğrenme, çocuklar için algılarla tetiklenen bir süreçtir ve zihinsel gelişimin ilk dönemlerinde algı, düşünceyi besler (Wilson, 2003). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çocukların nasıl düşündüğünü anlamaya odaklanır ve dört temel gelişim evresini tanımlar. Gelişim, duyuşsal motor dönemden başlayarak, soyut ve üst düzey kavramsal işlevlere doğru ilerler (Fox ve Schirmacher, 2014). Piaget, düşünce gelişiminin; olgunlaşma, deneyim, toplumsallaşma ve dengeleme olmak üzere dört temel etmene dayandığını belirtir. Özümseme ve uyum sağlama süreçleri aracılığıyla çocuklar zihinsel çelişkileri çözerek bilişsel dengeyi sağlar (Jersild, 1979).

Vygotsky ise, çocuğun sosyal bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini ve öğrenmenin gelişimi tetiklediğini savunur. Çocukların konuşmaları düşünce süreçleriyle bağlantılıdır; iç konuşma, çocukların davranışlarını planlamalarına ve düzenlemelerine olanak tanır (Fox ve Schirmacher, 2014). Vygotsky'ye göre çocuklar, yetişkinler ve akranlarla kurdukları diyaloglar aracılığıyla sosyo-kültürel bilgileri içselleştirir ve bu sayede yeni beceriler kazanırlar (Önder, 1999).

Dil becerileri, tüm üst düzey düşünme süreçlerinin temelini oluşturur. Çocukların dil aracılığıyla hem düşüncelerini düzenlediklerini hem de çevreyle olan etkileşimlerini yönettiklerini belirtir. Dil gelişimi arttıkça çocuklar daha soyut düşünebilir ve bu durum onların eleştirel düşünme yetilerini güçlendirir (Vygotsky, 1978;1986).

Araştırmalar, eleştirel düşünmenin erken yaşlardan itibaren geliştirilebileceğini göstermektedir. Hudgins ve arkadaşları (1989), 9-10 yaş grubundaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların eleştirel düşünme becerilerini modellemek için öncü olmuşlardır. Daha sonraki pek çok araştırma da okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda eleştirel

düşünme yetisinin gözlemlenebildiğini ortaya koymuştur (Gelerstein vd., 2016; Säre vd., 2016).

2.5.10. Okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin kazandırılması

Eleştirel düşünmenin çocuklara kazandırılabilmesi için; odaklanma, bilgi toplama, düzenleme, analiz, hatırlama, sentez ve değerlendirme gibi temel düşünme becerilerinin gelişimine olanak tanıyacak eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Akbiyık, 2002; Kanat, 2020).

Butterworth ve Thawaites (2013), eleştirel düşünmenin gelişmesi için önyargısız, açık fikirli, aktif, dikkatli ve bağımsız bir zihne ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. İlginçtir ki, bu özelliklerin pek çoğu okul öncesi çocuklarda doğal olarak bulunur. Okul öncesi dönemde çocuklar temiz ve açık bir zihne sahiptir; adalet duyguları yüksektir ve gördükleri haksızlıklara tepkisiz kalmazlar. Meraklı ve sorgulayıcı yapıları sayesinde, eleştirel düşünmenin temellerine yatkındırlar. Bu nedenle, çocukların bu doğal potansiyelini geliştirmek için zengin ve destekleyici eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda STEM eğitimi gibi programlar, eleştirel düşünmenin gelişimi için gerekli ortamı sağlamaktadır.

Erken çocukluktan itibaren gelişen eleştirel düşünme, dil becerileri (içsel ve dışsal konuşma), deneyim, oyun, sosyal-duygusal gelişim, sohbetler ve çevreyi zihinsel olarak anlamlandırma gibi öncül becerilere dayanır. Bu beceriler çocukların soyut düşünme kapasitelerini geliştirerek, eleştirel düşünme için sağlam bir temel oluşturur. Murphy ve arkadaşları (2014), erken dönemde bu becerilerin gelişiminde üç önemli faktöre dikkat çeker:

- Ebeveyn-çocuk etkileşimi (kitap okuma, rol yapma, düşünmeye yönlendiren sorular),
- Soyut ve bağlamdan kopuk dil kullanımı (örneğin geçmiş ya da geleceğe dair anlatılar),
- Oyun sırasında iş birliğine dayalı akran etkileşimleri (farklı bakış açılarını anlama, birlikte hedefler belirleme ve çözüm yolları üretme).

Perkins ve Salomon (1989), eleştirel düşünmenin belirli konular bağlamında öğretilmesinin daha etkili olduğunu savunurken, Kuhn (1999) eleştirel düşünmenin sadece iyi beceriler değil, aynı zamanda tutum ve eğilimler gerektirdiğini vurgular. Bu

nedenle, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için düzenli uygulamalar ve pekiştirme önemlidir (Aydemir, 2022).

Potts (1994), eleştirel düşünmenin temelinde şu becerilerin yer aldığını belirtmiştir:

- Bilgiler arasındaki analogileri ve ilişkileri fark etme,
- Problemleri analiz edip çözüm için bilgilerin geçerliliğini değerlendirme,
- Alternatif çözüm yolları üretip bunları değerlendirme.

Aynı zamanda Potts (1994), öğretmenlerin çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi için şu önerilerde bulunur:

- Çocuklar arasında etkileşimi teşvik etmek: Grup çalışmaları, çocukların daha fazla öğrenmesine katkıda bulunur.
- Açık uçlu sorular sormak: Tek bir doğru cevabı olmayan sorular, çocukların daha derin düşünmesine imkân tanır.
- Düşünme süreci için yeterli zaman tanımak: Acele edilen yanıtlar yerine çocukların düşünerek yanıt vermesi desteklenmelidir.
- Transfer fırsatları sağlamak: Öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara nasıl uygulayabileceklerini fark etmeleri için uygun ortamlar sunulmalıdır.

2.6. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Yaratıcı Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme; düşüncelerin genelleştirilmesi, süreçlerin, kararların ve yaşanan deneyimlerin analiz edilip değerlendirilmesi, bir konunun farklı bakış açılarıyla ele alınarak incelenmesi, varsayımların temelinde yatan nedenlerin ortaya çıkarılması, yeni fikirler geliştirilmesi, problem durumlarının sorgulanıp çözümlenmesi ve düşünceler üzerine derinlemesine düşünmeyi kapsayan çok yönlü bir bilişsel süreçtir (Üstündağ vd., 2013).

Yaratıcı düşünme becerisini Guilford (1950), problemlere çözüm bulmada ya da yaratıcı çözümler üretmede yeni bir ürün ortaya çıkarmak için geçirilen süreç olarak tanımlamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Lipman (2003), yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi arasında farklılıklar olduğu kadar ortaklıkların da bulunduğunu savunmuştur. Sadece yaratıcı

düşünme becerisi ile oluşturulan fikirlerin değerlendirilmesi hata olacağından dolayı yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisini birlikte ele almak gerekmektedir (Paul ve Elder, 2006).

Crane (1983), bu önemi daha iyi ifade etmek için şu sözü söylemiştir: “Muhakeme başarısız olduğunda, hayal gücü sizi kurtarır! Sezgi başarısız olduğunda, akıl sizi kurtarır!”.

Kazancı (1989) yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar bu iki kavramın birbirini dışladığı anlamına gelmediğini; yani eleştirel bir birey aynı zamanda yaratıcı olabilir veya ürettiği şeylerin eleştirel bir değerlendirmesinin yapılabilir olduğunu belirtmektedir. Kazancı, yaratıcı ve eleştirel düşünme arasındaki temel farklılıkları şöyle özetlemektedir: Yaratıcı düşünme; mevcut ilke ve kuralları sorgulayan, onları reddeden ve bunun sonucunda yeni düşünceler, ürünler, bakış açıları ya da düşüncelerin yeniden yapılandırılmasına odaklanan bir süreçtir. Buna karşılık, eleştirel düşünme; belirli ilke ve kuralların uygulanmasına ve sunulan ifadelerin gerçeklik ve tutarlılık açısından değerlendirilmesine odaklanmaktadır.

2.6.1. Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ve yaratıcılık

Bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik geliştirdikleri bilişsel ve duyuşsal yönelimler, onların duygu, düşünce ve davranışlarını yapılandırmalarında belirleyici rol oynamaktadır. Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemelerine yönelik beceriler okul öncesi dönemde temelleri atılan beceriler arasındadır. Ayrıca bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik tutum ve bilişsel yönelimleri, kendilerine özgü çözüm ve düşünme yolları geliştirmelerine, bu düşünme süreçlerini etkin şekilde gerçekleştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu sayede çocukların öğrenme yaşantılarının daha canlı, daha dinamik ve verimli olması beklenir. Çocukların çevrelerine ve uyarıcılara karşı hassasiyetlerini artırdığı için eğilimler sayesinde öğrenme ortamlarından en üst düzeyde yararlanma imkânı oluşacaktır. Böylelikle zengin uyaran çevre ile olumlu seyreden bireysel psikolojik faktörler öğrenmeyi ve bireyin gelişimini destekleyecektir (MEB, 2024). Çocukların sahip oldukları hayal gücünü desteklemek ve yaratıcılıklarını geliştirmek için atılacak ilk ve en önemli adım, okul öncesi dönemde başlar. Araştırmalar, yaratıcılığın en parlak döneminin okul öncesi yıllar olduğunu ortaya koymaktadır (Alfonso vd., 2013). Bu dönemin, çocukların içsel potansiyelinin uygun

ortamlar sağlandığında en üst düzeye çıkarılabileceği bir fırsat sunduğu belirtilmektedir (Dinç, 2015).

Butterworth ve Thawaites (2013), eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için önyargısız ve açık fikirli bir yaklaşımın yanı sıra, aktif, sorgulayıcı, şüpheci ve bağımsız bir bilinç yapısına ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır. Bu özelliklerin, aslında okul öncesi dönemdeki çocuklarda doğal olarak gözlemlendiği ifade edilmektedir. Okul öncesi çocukları; temiz bir zihne, adalet duygusuna sahiptir ve haksızlıklara karşı duyarlıdır. Aynı zamanda sorgulayıcıdır; merak ettikleri konuları inatla araştırır ve kendi doğrularını çekinmeden dile getirirler. Bu doğrultuda, çocukların doğal olarak taşıdığı eleştirel düşünme potansiyelinin gelişmesi, onları destekleyici eğitim ortamları ve zenginleştirici bir çevre ile mümkün hale gelmektedir.

Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin problem çözme, analiz yapma ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme yetilerini geliştiren ortak özellikler taşır. Her iki beceri de bireylerin bağımsız düşünme kapasitelerini artırır ve önyargılardan arınmış kararlar almayı destekler. Ancak, bu iki düşünme biçimi arasında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, daha çok verileri değerlendirme, mantıklı çıkarımlar yapma ve yanlışları belirleme gibi analitik bir yaklaşımla sistematik bir süreç izler. Yaratıcı düşünme ise hayal gücüne dayalı, esnek ve özgün çözümler üreterek yenilikçiliği ön plana çıkarır. Zihinsel süreçler açısından eleştirel düşünme daha analitik ve mantıksal bir yapı sergilerken, yaratıcı düşünme sezgisel ve duygu temelli bir özellik taşır (Tok ve Sevinç, 2006).

Araştırmada okul öncesi dönemde bu iki düşünme becerisinin nasıl görüldüğünü, bu düşünme seviyelerinin birbiriyle ilişkisini ortaya koymak ve çıkan sonuçlar doğrultusunda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik öneriler sunulması da hedeflenmektedir.

2.7. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, ulusal ve uluslararası okul öncesi dönemde çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazanımını ele alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilmiştir.

2.7.1. Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesini konu alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilerek, alandaki akademik yaklaşımlar incelenmiştir.

Kaytez (2015), geliştirdiği SCAMPER eğitim programının beş yaş grubu çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisini ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle incelemiştir. Yaratıcı Davranış ve Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Resim Analizi Yoluyla Yaratıcı Yetenek Testi’ nin kullanıldığı çalışmada, deney grubundaki çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı artış saptanmış ve bu etkinin izleme testlerinde de kalıcı olduğu görülmüştür.

Koyuncuoğlu’nun (2017) yürüttüğü araştırmada, anasınıfına devam eden çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde sistemli duyu eğitiminin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, çocuklar üç gruba ayrılmıştır: sistemli duyu eğitimi alanlar, eğitimci yönlendirmesi olmadan duyu materyalleriyle zenginleştirilmiş bir ortamda bulunanlar ve duyu eğitimi almayanlar. Araştırma örneklemini, seçilen bir okulda anasınıfına devam eden ve daha önce sistemli duyu eğitimi almamış çocuklar oluşturmuştur. Deney öncesi ve sonrası elde edilen genel yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında yaratıcı düşünme becerileri açısından çok yüksek olmasa da anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir.

Yıldız ve Karaman (2017), 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ankara’da 90 çocuğun katılımıyla yürütülen araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Bakış Açısı Alma Testi uygulanmış, bazı alt boyutlar ile toplam puanlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu ve okul öncesi eğitim süresinin bu becerilerde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Akgündüz ve Akpınar (2018), okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temel alınarak gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin, iş birliği yapma ve iletişim kurma gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ve fen ve matematik kazanımları elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Dere ve Ömeroğlu (2018), yürüttükleri araştırmada çocuklarda yaratıcılık eğitim programının yaratıcı davranışlara etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, tipik örnekleme yöntemiyle seçilen iki ana sınıfındaki toplam 30 çocuk oluşturmuş; bunlardan 16'sı deney, 14'ü kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” kullanılmış ve deney grubuna 12 hafta boyunca, haftada 3 gün olmak üzere toplam 36 etkinlik uygulanmıştır. Programın etkisini değerlendirmek için son testlerin ardından deney grubuna yeniden ölçüm yapılmıştır. Sonuç olarak, programın çocukların yaratıcı davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir.

Noyat (2018), görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitim yaklaşımının okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmada Montessori eğitim yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yardımlaşmanın arttığını ve çocukların etkinlikler esnasında yeni ve özgün ürünler meydana getirdiklerini ifade etmiştir.

Aydın (2019), çocuk evlerinde kalan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme düzeylerini incelemiştir. Ankara’da, 2017-2018 eğitim yılında 5-6 yaş grubundaki 50 çocukla yürütülen araştırmada “Genel Bilgi Formu”, “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların dil gelişimlerinin orta düzeyde, yaratıcı düşünme becerilerinin ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Öncü ve arkadaşları (2019) ise 4-10 yaş arası çocuk kitaplarını yaratıcı unsurlar bakımından incelemiştir. İçeriksel ve görsel açıdan değerlendirilen 100 kitapta, içerikte merak uyandırmanın %95 oranıyla en yüksek, kitap isimlerinin yaratıcılığı çağrıştırmasının ise %67 ile en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Görsel incelemede, hayal gücünü geliştirme %81 ile en yüksek, farklı resim teknikleri kullanımı ise %36 ile en düşük oranı göstermiştir.

Çeliker (2019), beş yaş grubundaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyal problem çözme ile yaratıcı düşünme becerisi arasında negatif yönde bir ilişki, sosyal problem çözme yeteneği arttıkça ayrıntılara dikkat etme becerisinde azalma, ayrıntılara dikkat etme ile yaratıcılığın akıcılık alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak pozitif yönde bir ilişki belirlemiştir.

Yeşilyurt (2020), yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeye dair temel bilgileri derleyerek kapsamlı bir inceleme sunmuştur. Çalışmada yaratıcılıkla ilgili tanımlar, yaklaşımlar, yaratıcı bireylerin özellikleri, yanlış inanışlar, yaratıcılığın boyutları ve aşamaları ele alınmıştır. Ayrıca zekâ, yaş, hayal gücü gibi unsurların yaratıcılıkla ilişkisi incelenmiş, yaratıcılığı engelleyen faktörler ve gelişimini destekleyecek yöntemlere değinilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin rolüne dikkat çekilerek, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışma, “yaratıcılık ve yaratıcı düşünme el kitabı” niteliğinde değerlendirilmiştir.

Polat (2021), 60-72 aylık çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde zihin haritalama çalışmalarının etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını deneysel desende yürütmüştür. Çalışmaya aynı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 26’sı deney, 21’i kontrol grubu olmak üzere toplam 47 çocuk dâhil olmuştur. Deney grubundaki çocuklar ile haftada bir kez olmak üzere beş haftada beş zihin haritalama uygulaması yapılmış bu uygulamaların ardından 10 hafta süresince çocuklar oyun zamanlarında iken bireysel zihin haritalarını hazırlamaları sağlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun yaratıcılık becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmış ve deney grubundaki çocukların zihin haritalaması yapmayan gruba göre yaratıcılık becerilerinin daha anlamlı derecede arttığı saptanmıştır. Böylece, zihin haritalama yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili bir metot olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Caynak (2024), okul öncesi çocuklara verilen mutfak becerileri eğitiminin yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 2022-2023 eğitim yılında İstanbul Esenyurt ve Büyükçekmece’deki bir anasınıfı ve iki anaokulunda toplam 63 öğrenciyle yürütülmüş; 32’si deney, 31’i kontrol grubunu oluşturmuştur. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ile toplanmıştır. Sonuçlar, deney grubunun akıcılık, özgünlük, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvet alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Yaratıcılığın tüm alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir.

2.7.2. Türkiye’de okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesini konu alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilerek, alandaki akademik yaklaşımlar incelenmiştir.

Akbıyık ve Kalkan (2014) tarafından yürütülen bu nitel araştırmada, okul öncesi dönemdeki öğretmenler ve yöneticilerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin algıları incelenmiştir. Yozgat ilinde gerçekleştirilen çalışmada, derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak öğretmen ve yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleme konusundaki farkındalıkları ve uygulama düzeyleri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılmasında yetersiz destek sağlandığını ve sistematik bir öğretim yaklaşımının eksikliğinin bulunduğunu göstermiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin bilinçlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Kanat (2020), Sokratik yöntemin (Bireyin kendi düşüncelerini sorgulayarak bilgiye ulaşmasını amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğretici, öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine, düşünmesini sağlayacak sorular sorar. Böylece birey, kendi akıl yürütmesiyle sonuca ulaşır. Diyalog ve soru-cevap temelli bu yaklaşım, özellikle eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmek için etkilidir) çocukların eleştirel düşünme ve ahlaki yargı gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmaya, okul öncesine devam eden 60-72 ay arası 15 çocuk ve 2 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Sokratik Yönteme Dayalı Eleştirel Düşünme Eğitim Programı” haftada iki gün olmak üzere 10 hafta uygulanmıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmada nicel veriler “Demografik Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” ile, nitel veriler ise “Görüşme Formu” ve “Video Kayıtları” aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, programın çocukların ahlaki yargıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermiştir.

Yaralı (2019) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)” adlı ölçek, 5-6 yaş grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 41 maddeden oluşmakta ve yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz-düzenleme olmak üzere altı alt boyut içermektedir.

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 202 çocukla yürütülmüştür. Çocuklarla bireysel olarak, sınıf dışı bir ortamda ortalama 25-30 dakikalık uygulamalar yapılmıştır. Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, ölçüt geçerliği için Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile anlamlı ilişki ($r = 0.66$) bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenirlik analizinde genel güvenirlik katsayısı 0.82 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Erdemir (2021), erken çocukluk döneminde çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeye etkisini incelemek amacıyla tek grup ön test-son test deseninde yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 66 ay ve üzeri 30 çocukla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve felsefi sorgulama, dil-bilişsel beceriler ile soru üretme boyutlarını içeren “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Özalp ve Durmuşoğlu (2023), yaptığı çalışmada 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini incelemiştir. Çocuklara Eleştirel Düşünme Testi ve Karar Verme Becerileri Ölçeği uygulanmış, aile değişkenleriyle bu beceriler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Sonuçlar, çocukların genel olarak orta düzeyde becerilere sahip olduğunu ve ebeveynlerin eğitim durumunun önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Tekkalan ve arkadaşları (2023) tarafından Konya’da gerçekleştirilen çalışmada, yaklaşık 500 okul öncesi çocuğuna hikâye temelli felsefi sorgulama etkinlikleri uygulanmıştır. Yarı deneysel yöntemle yürütülen araştırmada, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ön test ve son test ölçümleriyle karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar, etkinliklerin çocukların akıl yürütme, mantık kurma ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi eleştirel düşünme alt becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını göstermiştir. Araştırma, felsefi sorgulama temelli eğitim programlarının erken çocuklukta eleştirel düşünmenin desteklenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Polat ve arkadaşları (2025) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk katılım odaklı eleştirel düşünme eğitimi programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi” başlıklı araştırmalarında 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, 4-5 yaş

örnekleme uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokuluna devam eden 4 yaş grubundan 20 çocuk ve 5 yaş grubundan 40 çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, çocuk katılımına dayalı eleştirel düşünme eğitimi programının etkililiği, çocuklara ön test ve son test olarak uygulanan ÇEDT ile değerlendirilmiştir. Elde edilen nicel bulgular doğrultusunda; ön test-son test karşılaştırmalarında çocukların eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış tespit edilmiştir.

2.7.3. Türkiye’de okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini bir arada ele alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilmiştir.

Soydan ve Dereli (2014), yurtiçi ve yurtdışındaki farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerini incelemiştir. Çalışmada, Türkiye’deki 10 öğretmen ile Reggio Emilia anaokullarında görev yapan 10 öğretmen yer almış ve çocukların düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan stratejiler araştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen bulgulara göre, Reggio Emilia öğretmenleri soru sorma, gözlem yapma, materyal sunma ve belgelendirme kullanma gibi yöntemlere sıklıkla başvurmuş, bu uygulamaların çocukların düşünme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Türkiye’deki öğretmenlerin ise benzer stratejileri daha sınırlı ve yüzeysel kullandığı, özellikle belgelendirme yöntemini hiç kullanmadığı belirlenmiştir.

Demir ve arkadaşları (2019) okul öncesi dönemde uygulanmak üzere geliştirdikleri bütüncül eğitim programının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada 40 çocuk yer almış, program 8 hafta sürmüştür. Ön test-son test tasarımıyla yürütülen araştırmada, programın çocukların özgün fikir üretme, eleştirel değerlendirme ve yaratıcı problem çözme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmacılar, bu becerilerin bütünleştirilerek öğretilmesinin çocukların zihinsel gelişimi için kritik olduğunu vurgulamıştır.

Önal ve Aydın (2020), yürüttükleri çalışmada, okul öncesi çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin karşılıklı ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada 5-6 yaş grubundan 50 çocuk yer almış, veri toplama aracı olarak yaratıcı düşünme testi ve eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, iki düşünme becerisinin birbirini destekleyici ve olumlu

yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma, erken yaşta bu becerilerin birlikte geliştirilmesinin bilişsel esneklik ve problem çözme yeteneklerini artırdığı sonucuna varmıştır.

Yılmaz ve Kara (2021) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki etkileşim incelenmiştir. 60 çocuk üzerinde yapılan nicel araştırmada hem sözel hem de görsel yaratıcı düşünme becerileri değerlendirilmiş, aynı zamanda eleştirel düşünme alt boyutları olan analiz, yorumlama ve değerlendirme ölçülmüştür. Bulgular, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin paralel gelişim gösterdiğini, özellikle problem çözme sürecinde birbirlerini tamamladığını ortaya koymuştur.

2.7.4. Yurtdışında okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, yurt dışında okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesini konu alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilerek, alandaki akademik yaklaşımlar incelenmiştir.

Lee (2005), okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme yeteneği ile yaratıcı kişilik arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki üzerindeki cinsiyet ve yaş farklılıklarını incelemiştir. Ülke genelinde dört ve beş yaşlarındaki yaklaşık 1000 çocukla yürütülen çalışmada, “Bütünleştirilmiş Yaratıcılık Testi (Integrated Creativity Test - ICT)” kullanılmıştır. Sonuçlarda yaratıcı düşünme ile yaratıcı kişilik arasında yüksek bir ilişki bulunmuş; özellikle “hayali dil ortamı” ve “ifade özgürlüğü” ile yaratıcı kişilik boyutları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kızların yaratıcı düşünme puanlarının erkeklerden yüksek olduğu, yaş açısından ise beş yaş grubunun daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Yaratıcı kişilikte cinsiyete bağlı bir fark bulunmamıştır.

Mirzaie ve arkadaşları (2009), bilimsel etkinliklerin okul öncesi erkek çocuklarda yaratıcılığa etkisini incelemiş ve 30 çocukla yürüttükleri çalışmada, deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı artışlar tespit edilmiştir.

Panagiotakou ve Pange (2010), bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenen müzik etkinliklerinin çocukların müzikal yaratıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 28 çocukla yapılan çalışmada, deney grubuna uygulanan bilgisayar destekli müzik eğitiminin müzikal yaratıcılığı ve gelişimi olumlu etkilediği görülmüştür.

Garaigordobil ve Berrueco (2011), İspanya’da yürüttükleri bir çalışmada 5-6 yaşlarındaki 53 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere 86 çocuk ile gerçekleştirilen deneysel çalışmada, bir oyun programının çocukların yaratıcı düşüncelerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Deney grubuna, okul yılı boyunca haftalık 75 dakikalık oyun seansından oluşan bir program uygulanmıştır. Uygulamaların ardından yapılan ölçümler, programın; sözel yaratıcılık boyutlarından akıcılık, esneklik, özgünlük, grafik yaratıcılığı boyutlarından detaylandırma, akıcılık, özgünlük ve yaratıcı kişiliğin davranışlarını ve özelliklerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Çalışma bulguları arasında çocukların yaratıcı düşünme puanlarının cinsiyete göre değişmediği de bulunmuştur.

Alfonso-Benlliure vd. (2013), 60-71 aylık 44 çocukla yürüttükleri araştırmada, yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir eğitim programının etkilerini incelemişlerdir. Programın, çocukların farklı ve yakınsak düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Bayanova (2014), ise 5-6 yaş çocuklarında yaratıcılık ile sosyal kurallara uyum arasındaki ilişkiyi incelemiş, daha yaratıcı çocukların sosyal kurallara uyma eğilimlerinin daha düşük olduğunu saptamıştır.

Lindeman ve arkadaşları (2014), okul öncesi eğitim döneminde çocukların bilime daha bilinçli bir şekilde odaklanmalarını sağlamak için STEAM’i uyguladıkları çalışmada çocukların iletişim, iş birliği ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Doron (2017), görsel medyaya dayalı kısa süreli bir müdahale programının çocuklarda yaratıcılığı geliştirme etkisini incelemiştir. 10-14 yaş arası 286 çocukla yürütülen 10 haftalık program sonunda, yaratıcı testlerde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir.

Richardson ve Mishra (2018), eğitimcilere öğrenci yaratıcılığını destekleyecek öğrenme ortamlarının tasarımına yardımcı olmak amacıyla pratik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek, yaratıcı davranışlara değil yaratıcı potansiyele odaklanarak eğitimcilere uygulamada daha işlevsel bir araç sunmuştur.

Kim ve arkadaşları (2019), küçük çocuklara yönelik yaratıcı problem çözme ve karakter geliştirme odaklı bir program tasarlamış ve uygulamıştır. Kore’de 5 yaşındaki 42 çocukla yürütülen program, yaratıcılığı ve yaratıcı problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırmıştır.

Gong ve arkadaşları (2020), müze ziyaretleri ve aile çevresel faktörlerinin okul öncesi çocukların yaratıcılığına etkisini incelemiştir. Pekin’de 4 yaş grubu çocuklarla yapılan çalışmada, Torrance’ın Eylemde Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Deney grubunun müze ziyaretleriyle yaratıcılıkta %34,5 oranında artış gösterdiği bulunmuş; özellikle erken çocukluk eğitimi, müze ziyareti sıklığı ve ebeveyn hoşgörüsünün yaratıcılığı olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve coğrafi konum gibi kişisel faktörler de yaratıcılıkla ilişkili bulunmuştur.

Jankowska ve Gralewski (2020), yapıcı ebeveynlik tarzları ile ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaratıcılığı destekleyen ortam faktörlerini incelemiştir. 6-12 yaş arası 313 ebeveyn-çocukla yürütülen araştırmada; ebeveyn kabulü, özerklik desteği ve yenilik ile çeşitliliğe teşvik arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca annelerin kabul davranışlarının babalardan daha yüksek olduğu ve ebeveyn cinsiyetinin yaratıcılığı destekleyen ebeveynlik faktörlerinde belirleyici rol oynadığı görülmüştür.

Xiong ve arkadaşları (2022), çalışmalarında, "Düşünce Cenneti" adlı dijital bir eğitim oyununu okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla tasarlamışlardır. Deneysel desen kullanılarak bu dijital eğitim oyununun yaratıcı düşünceler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 3-6 yaş arası 102 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplanırken tüm çocuklar sınıfta eğitimi tamamlamaları için görevlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukların eğitim sonrası tüm göstergelerinde önemli bir gelişme gösterdiğini ve dijital eğitim oyununun okul öncesi çocukların yaratıcı düşüncelerini etkili bir şekilde geliştirdiğini kanıtlamıştır.

2.7.5. Yurtdışında okul öncesi dönemde eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, yurt dışında okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesini konu alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilmiştir.

Gelerstein ve arkadaşları (2016), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla dil sanatları kapsamında grafik roman aracılığıyla bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada, 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılmış; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin performanslarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Papadopoulos ve Bisiri (2020) tarafından gerçekleştirilen “Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales” adlı çalışma Yunanistan’da 5-6 yaş grubundaki 25 çocukla yapılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmış ve 7 hafta boyunca haftada iki etkinlik olmak üzere toplam 14 oturum uygulanmıştır. Program çoklu okuryazarlık temelli olarak farklı kültürlerden masallar üzerinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Çocuklar, masallar aracılığıyla farklı bakış açılarını değerlendirme, soru sorma, varsayımları sorgulama ve hikayelere alternatif sonlar üretme gibi davranışlar sergilemiştir. Program sonunda çocukların sözel ve davranışsal olarak eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir.

Priyanti ve Warmansyah (2021), sorgulayıcı öğrenme yöntemiyle erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi incelemiştir. Anaokuluna devam eden 12 çocukla yapılan eylem araştırmasında, sorgulayıcı öğrenme uygulaması sonrası eleştirel düşünme becerilerinde %75’lik bir artış tespit edilmiştir.

O’Reilly ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan “Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review” başlıklı çalışma 2015-2021 yılları arasında yapılmış 25 araştırmayı sistematik olarak incelemektedir. Çalışmalar genel olarak 3-6 yaş grubundaki okul öncesi çocukları kapsamaktadır. Yayında eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemler sorgulama temelli öğrenme, öykü ve hikâye anlatımı, felsefi düşünme etkinlikleri ve yansıtıcı sınıf konuşmaları olarak sınıflandırılmıştır. Sonuçlarda, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin eleştirel düşünmenin gelişiminde belirleyici olduğu ve “düşünme dili” kullanımının çocukların düşünme derinliğini artırdığı vurgulanmıştır.

Tuzdybayeva ve arkadaşları (2025) tarafından yürütülen “Development of cognitive activity in preschool children through critical thinking technology” adlı çalışma Kazakistan’da 5-6 yaş grubundaki 120 çocuk üzerinde deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrollü model kullanılmıştır ve uygulama süresi 3 ay boyunca haftada 3 gün şeklindedir. Araştırma kapsamında çocuklara problem çözme, sorgulama, neden-sonuç analizi ve işbirlikçi öğrenme etkinlikleri sunulmuştur. Etkinliklerde açık uçlu sorular, çatışmalı durum senaryoları ve

sınıf içi tartışma ortamları yer almıştır. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme düzeyinde yaklaşık %38 oranında gelişme gösterdiğini ve özellikle sorun tanımlama, kanıta dayalı yorum yapma ve alternatif çözüm üretme becerilerinde belirgin artış olduğunu ortaya koymuştur.

2.7.6. Yurtdışında okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde, yurtdışında okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini bir arada ele alan lisansüstü tez çalışmalarına yer verilmiştir.

Roskos, Christie ve Richgels'in (2010) yürüttüğü çalışma, 3-6 yaş grubundaki çocukların oyun temelli okuma-yazma programları sırasında yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin nasıl desteklendiğini incelemiştir. Uzun süreli gözlemlere dayanan bu çalışmada, oyunların çocukların yaratıcı problem çözme ve düşünme becerilerine önemli katkı sağladığı belirlenmiştir.

De Vries ve Lubart'ın (2015) yaptığı araştırma, 4-7 yaş arasındaki çocuklarda yaratıcı drama, sorgulama temelli aktiviteler ve tartışma oturumları yoluyla yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birlikte geliştirilmesini hedeflemiştir. Deneysel çalışmalar ve öğretmen eğitim programları kapsamında yürütülen bu araştırma, program sonrasında çocukların yaratıcı fikir üretme ve eleştirel değerlendirme becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur.

Papadopoulos ve Bisiri'nin (2020) yaptığı araştırma, 5-6 yaş grubundaki 25 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çoklu okuryazarlık ve kültürlerarası masallar kullanılarak 7 hafta süren bir program uygulanmıştır. Bu programda çocukların farklı kültürlerin bakış açılarını eleştirel olarak değerlendirmesi ve yaratıcı alternatifler üretmesi hedeflenmiştir. Sonuçlar, çocukların sözel ve davranışsal olarak eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir.

Jeffrey T. Smith ve ekibinin 2023 yılında gerçekleştirdiği çalışma, 3-5 yaş grubundaki çocuklarla yürütülen 10 haftalık oyun temelli eğitim programını incelemiştir. Program kapsamında serbest oyun ve rehberli oyun yoluyla çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, oyun yoluyla öğrenmenin

çocukların problem çözme ve yaratıcı ifade becerilerini artırdığını ve eleştirel düşünmede anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur.

Kongthanajindasiri ve arkadaşlarının 2025 yılında yaptığı çalışma, 4-6 yaş grubundaki okul öncesi çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada DACAR adı verilen yeni bir öğrenme modeli geliştirilmiş ve bu model 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Model çerçevesinde çocuklara problem çözme, sorgulama, hayal gücü geliştirme ve analitik düşünme etkinlikleri yaptırılmıştır. Sonuçlar, bu modeli kullanan çocukların hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu göstermiştir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerileri ile eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacının herhangi bir müdahalede bulunmaksızın değişkenler arasındaki ilişkileri doğal ortamda incelemeyi amaçladığı durumlar için uygundur (Karasar, 2014).

Sayısal verilerle ölçülen değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar, nicel araştırmalardır (Demirel, 2018). Nicel araştırma, bir olguyu açıklamak için çeşitli hipotezler geliştirerek bu hipotezleri test etmektedir. Bu süreçte, sayısal veriler elde edilir ve bu sayısal veriler, anlam açısından yorumlanabilir hale getirilmektedir (Coyne, 1997). Diğer bir ifadeyle, nicel araştırma, matematiksel temelli metotlar kullanarak, ilişkileri sayısal ve istatistiksel verilerle açıklamaya yönelik bir çaba olmaktadır. Bağıntısal yöntem, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır. Temel olarak iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Kır, 2024).

Bu araştırma değişkenler arasındaki ilişkileri belirleme amacı taşıdığından ilişkisel tarama modellerinden korelasyon türü bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri bulmak için değişkenlere müdahale edilmeden incelenen araştırmalardır. Bu desen, değişkenler arasındaki ilişkinin mevcudiyetini değerlendirerek, aralarındaki ilişkinin derecesini belirlemeyi hedeflemektedir (Büyüköztürk vd., 2015).

Korelasyon katsayısı, ilişkinin doğrusal gücünü ölçer ve -1 ile +1 arasında bir matematiksel değer alır. +1 değeri, güçlü bir pozitif (olumlu) doğrusal ilişkiyi ifade ederken, -1 değeri güçlü bir negatif (olumsuz) doğrusal ilişkiyi ifade eder. Eğer katsayı 0 ise, değişkenlerde doğrusal bir ilişki bulunmamaktadır (Padem vd., 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırmada elde edilen sonuçların genellenmek istendiği tüm bireyler ya da nesneler bütünüdür (Büyüköztürk, 2018). Ulaşılabilir evren, araştırmacının zaman, bütçe ve olanaklar doğrultusunda erişebileceği bireylerden oluşan gruptur (Karasar, 2016). Örneklem, evrenin tamamını temsil edecek şekilde, belirli örnekleme yöntemleriyle seçilen alt gruptur (Büyüköztürk, 2018).

Bu çalışma için hedeflenen evren Keçiören ilçesi Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi dönem çocuklarına hizmet eden eğitim kurumlarıdır. Ulaşılabilir evren ise Keçiören Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tüm anasınıflarıdır. Genelleme ulaşılabilir evrene yapılmaktadır. Ankara'nın Keçiören ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel okullarda eğitim gören toplam öğrenci sayısı 643.448'dir. Bu genellemeyi yapabilmek için ulaşılabilir evrendeki anasınıfların öğrenci sayısı 643.448 olarak belirlenmiş ve sadece yaz eğitimi anasınıfları, 3-6 yaş oyun odası kurs programları ve çocuk destek eğitimi kurs programları öğrenci sayıları sadece yazın eğitim vermeleri, eğitim değil sadece oyun programı uygulamaları nedeniyle bazı anasınıfları bu sayısal verilerden çıkartılmıştır. Geriye kalan anasınıflarındaki çocukların 4- 5 yaş grubunda olanları araştırmaya dahil etmek hedeflenmiştir.

Bu araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, Karasar'a (2012) göre araştırmacının ulaşabildiği bireyler örnekleme dahil edilirken, Büyüköztürk'e (2019) göre ise veri toplama kolaylığı ön plandadır.

Araştırmaya başlanmadan önce katılımcıların ailelerine araştırmanın kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuş ve ailelerin, bu bilgileri dikkate alarak çocuklarının araştırmaya katılıp katılmayacağına karar vermeleri sağlanmıştır. Bu amaçla, ailelere bir bilgilendirme formu gönderilmiştir. Formda; araştırmanın kimler tarafından yürütüldüğü, amacı, çocuğun çalışmaya katılımının tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve kararın aileye ve uygulama esnasında da çocuğun kendisine ait olduğu, uygulamanın kapsamı, değerlendirme süreçleri, toplanan verilerin ve kişisel bilgilerin gizliliği gibi konular detaylı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın etik kurul onayı ve valilik izni ile yürütüleceği de belirtilmiştir. Bilgilendirme sonrasında araştırmaya onay veren ebeveyn veya yasal temsilcinin, "Çocuğumun araştırmaya katılmasına izin veriyorum." kutucuğunu işaretlemesi, Kişisel Bilgi Formu 'nu imzalaması istenmiştir (EK-4).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınarak etik kurallara uygun şekilde veri toplama süreci yürütülmüştür.

Çalışma grubuna dâhil edilen okul öncesi dönem bireylerine, kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla Ç1, Ç2, ..., Ç20 kodları atanmıştır. Katılımcıların ailelerinden alınan kişisel bilgi formunda da kişisel bilgilerin gizli tutulmasına ve isim alınmamasına dikkat edilmiştir. Bu kısımda çocuğun annesi, babası, öğretmeni, diğer başlıklar sunulacaktır ve kutucuk işaretlenmesi istenecek onaylayan kişinin ismi değil sadece imzası alınmıştır.

Çalışma grubu, araştırma kapsamında üzerinde veri toplanan ve analiz edilen katılımcıların oluşturduğu topluluktur. Evrenin temsilcisi olarak seçilen bu grup, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenir. Çalışma grubunun özellikleri, araştırmanın geçerliliği ve sonuçların genellenebilirliği açısından önem taşır (Büyüköztürk, 2019).

Bu amaçla, araştırmanın çalışma grubunu 2024–2025 eğitim-öğretim yılında, Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı anaokullarının anasınıflarında eğitim gören 4-5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma uygulamalarından önce, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 17.12.2024 tarihinde 2024/384 karar sayısı ile onay alınmış (Ek.1) ve Ankara'da araştırmayı uygulayabilmek üzere, Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 18.02.2025 tarihli 2024/41 onaylı izin belgeleri (Ek.2) temin edilmiştir.

Örneklem büyüklüğü, bir araştırmada evrenden seçilen birey sayısını ifade eder. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından kritik bir unsurdur. Doğru belirlenmiş örneklem büyüklüğü, sonuçların evrene genellenebilmesi için yeterli veri toplamının temel koşuludur. Çok küçük örneklemeler istatistiksel anlamlılık sağlamayabilirken, çok büyük örneklemeler kaynak israfına yol açabilir (Büyüköztürk, 2019).

Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplaması G*Power analiz programı ile yapılmış olup veri analizleri aşağıda belirtilmiştir.

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü, **orta düzey bir etki büyüklüğü ($r=0.3$)**, **%5 anlamlılık düzeyi ($\alpha=0.05$)** ve **%80 test gücü** esas alınarak hesaplanmıştır. Başlangıçta evrenin çok büyük olduğu varsayımıyla yapılan hesaplamada, G*Power gibi istatistiksel yazılımlar kullanılarak **yaklaşık 195 kişilik** bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

Ardından, gerçek evren büyüklüğü olan **643.448 kişi** dikkate alınarak **sonlu evren düzeltmesi (Finite Population Correction)** uygulanmış ve örneklem büyüklüğü **175 kişi** olarak güncellenmiştir. Ancak olası veri kayıplarına karşı bu sayı %12 artırılarak **196 birey** olarak belirlenmiştir.

Bu örneklem büyüklüğü, okul öncesi dönemdeki bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi anlamlı ve güvenilir biçimde analiz etmeye olanak sağlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu bölüm okul öncesi dönemdeki bireylerin düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ait bilgileri içermektedir. Araştırma grubuna “Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi- Okul Öncesi (BYT-OÖ), “Integrated Creativity Test-Preschooler- ICT-P (Creative Thinking Ability Section)” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)” ölçekleri uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından tek bir gruba uygulanarak; Çalışmanın verilerin toplanması 2024- 2025 öğretim yılı ikinci dönem Mart ayının son haftası başlamış ve altı hafta boyunca sürmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi dönemdeki bireylerin düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilmesine ilişkin yapılandırılan bu araştırmada nicel veriler ölçekler yardımı ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınarak izin belgeleri ekte sunulmuştur (Ek. 3). Veri toplama araçları alt başlıklar halinde burada açıklanmıştır:

Araştırma verileri kısa tanıtıcı bilgi formu, Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği (Koyuncuoğlu, 2017) ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) Ölçeği (Yaralı, 2019) kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma öncesinde aileler, araştırmanın detaylarını içeren “Bilgilendirilmiş Onay Formu” ile bilgilendirilmiştir. Bu form, araştırmacı tarafından araştırma verileri için gerekli olabilecek bilgileri içermektedir. Araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcıların kimlik bilgileri alınmamış, veriler rumuz olarak sayı verilerek toplanmıştır. Katılımcıların

araştırmaya katılımına onay verdiklerini belgelendirmek amacıyla bu formu doldurmaları istenmiştir.

Bilgilendirilmiş Onay Formuna onay veren velilerden çocuğa ve aileye ait demografik bilgilerin yer aldığı ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kısa Tanıtıcı Bilgi Formunu” doldurmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve süreci tamamlayan bireylerin her iki ölçme aracından elde ettikleri puanlar hesaplanmış ve bu puanlar, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin genel görünümünün ortaya konulmasında kullanılmıştır.

“Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT- Okul Öncesi)” ile “5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)”’nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir.

3.4.1. Kısa tanıtıcı bilgi formu

Araştırmaya katılım için Kişisel Bilgi Forumu’nu imzalayan velilerden, çocuklarına ait tam doğum tarihi, cinsiyet gibi temel bilgilerin yanı sıra, anne-baba ve aileye ilişkin genel demografik verileri içeren bir form daha doldurmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmada önem arz eden; çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, varsa belgelenmiş gelişimsel gerilikler veya üstün yeteneklilik gibi özel durumlar ile mevcut kritik sağlık bilgilerine yönelik verilerin sağlanması da bu form aracılığıyla talep edilmiştir (EK-5).

3.4.2. Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT-OÖ)

“Integrated Creative Test (For Preschooler - ICT-P)” Lee Kyunghwa (Soongsil Üniversitesi, Seul, Kore) tarafından geliştirilmiş ve yaratıcı düşünmeyi ölçmek için “Volkan Modeli” temel alınarak tasarlanmıştır. Lee (2002), yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerini; hassasiyet, çeşitlilik, akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma ve imgelem olarak tanımlamaktadır. Test, yaratıcı düşünme yeteneğini ölçen dil (sözel yaratıcılık) ve çizim (şekilsel yaratıcılık) olmak üzere iki ana alt alandan oluşmaktadır. Dil bölümü; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarını içerirken, çizim bölümü; süreklilik, bağlılık, tamamlama, yeni unsurlar ekleme, tema ve sıra dışılık faktörlerinden oluşmaktadır (Lee, 2002).

Orijinal çalışmada test, 4–5 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklara uygulanmıştır. Özellikle, yaklaşık 1.000 Güney Koreli çocuğun dahil olduğu ulusal örneklemli bir

çalışmada bu yaş grubundaki çocuklara ICT-P uygulanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özellikleri incelenmiştir. Türkiye’de de bu ölçeğin uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Koyuncuoğlu ve Artan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan versiyonu, Sinop il merkezinden seçilen 4–5 yaş grubunda ortalama 63 aylık 104 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada, dil alanında (imgelem, akıcılık, esneklik, özgünlük) ve çizim alanında (devamlılık, bağlantı-tamamlama, yeni unsur ekleme, tema, sıra dışılık) ölçümler yapılmış; geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin olumlu sonuçlar verdiği bildirilmiştir

Lee (2002), testin güvenilirliğini Cronbach’s alfa katsayısı ile .94 olarak bildirmiş; doğrulayıcı faktör analizinde ise RMSEA: 0.06, CFI: 0.95 ve NNFI: 0.92 değerleriyle testin model-veri uyumunun sağlandığını belirtmiştir. Test 2012 yılında güncellenmiş ve Kore’de standartlaştırılmıştır (Koyuncuoğlu, 2017).

Bu araştırmada testin yalnızca Yaratıcı Düşünme Becerisi Bölümü uygulanmıştır. Dil bölümü üç etkinlikten oluşur ve yaklaşık beş dakikada tamamlanır; çocuğun dil puanı hayal gücü, akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarının toplamından oluşur. Çizim bölümü ise beş eksik çizgiden oluşan bir etkinlik içerir; çocuk bu çizimleri tamamlar ve yaptığı resme bir isim verir. Çizim puanı; süreklilik ve bağlantı, tamamlama, yeni unsurlar ekleme, tema ve sıra dışılık boyutlarının toplamı ile belirlenir (Koyuncuoğlu, 2017).

Her boyut için ayrıntılı puanlama kriterleri uygulanmakta olup, toplam puanlar genel yaratıcılık düzeyini göstermektedir. Dil bölümünde puan aralığı esnek; çizim bölümünde ise maksimum 15 puan alınabilir. Testten elde edilen tüm puanlar toplanarak genel yaratıcı düşünme puanı hesaplanır.

Koyuncuoğlu (2017) tarafından, testin Türkçe’ye çevirisi ve aynı zamanda Türk kültürüne uyarlaması Sinop örneklemini üzerinden gerçekleştirilmiş, geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır ve kapsam geçerliliğinin uzman görüşleriyle sağlandığı belirtilmiştir. Yapı geçerliliği doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleriyle incelenmiş; iki faktörlü model (Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık) toplamda %44,19 varyans açıklamıştır. DFA sonuçları (RMSEA: 0.07, GFI: 0.911, CFI: 0.924) modelin yüksek uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Güvenirlik analizlerinde Cronbach’s alfa değeri .777 olarak hesaplanmış ve testin güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçümcü güvenirliliği “gözlemci-içi uyum” yöntemiyle sağlanmıştır.

3.4.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)

ÇEDT, eleştirel düşünmenin farklı boyutları incelenerek ve alan yazın taranarak geliştirilmiştir (Yaralı, 2019). Testin temelini, Delphi Projesi'nde tanımlanan yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz ve öz düzenleme becerileri oluşturur (Facione, 1990). Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan test, çocukların eleştirel düşünme yetilerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Yaralı, 2019).

Beş öyküden ve toplam 41 maddeden oluşan testin içeriği, literatür taramaları ve uzman görüşleriyle şekillendirilmiş, çocukların dikkatini canlı tutmak için görsel destekler eklenmiştir. ÇEDT'nin geçerlik ve güvenirliği; kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ölçüt geçerliliği analizleriyle test edilmiştir. Kapsam geçerliliği çalışmasında Lawshe yöntemi kullanılmış, test maddeleri 0.75'in üzerinde KGİ değerlerine sahip olduğu için testte tutulmuştur. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, uyum indeksleri testin yüksek model uyumu gösterdiğini ortaya koymuştur. Alt boyutlar arasında orta düzeyde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur (Yaralı, 2019).

Testin güvenilirliği, test-tekrar test yöntemiyle değerlendirilmiş; 40 çocukla yapılan iki uygulama sonucunda Pearson korelasyon katsayılarının yüksek ve anlamlı olduğu saptanmıştır. ÇEDT için Cronbach's alfa katsayısı belirtilmemiş olmakla birlikte, test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenirlik analizinde toplam test için korelasyon katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Bu değer, testin zaman içerisindeki tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Yaralı, 2019).

ÇEDT'nin puanlamasında alt boyutlar (yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz düzenleme) ayrı ayrı değerlendirilebilmekte; ayrıca toplam puan üzerinden çocuğun genel eleştirel düşünme becerisi ölçülebilmektedir. Genel puan aralığı 0-53 puan arasında değişmektedir. Puan arttıkça çocuğun eleştirel düşünme becerisinin de yükseldiği kabul edilmektedir.

ÇEDT, çocuk katılımı odaklı eleştirel düşünme eğitim programının, okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı konusundaki düşüncelerine etkisini incelemek amaçlı olarak gerçekleştirilmiş olan güncel bir araştırmada da 4-5 yaş örneklem grubu ile kullanılmıştır. Araştırmada, ön test-

son test karşılaştırmalarında çocukların eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı artış gözlemlenmiştir (Polat vd., 2025).

Bu araştırmada ÇEDT uygulanmadan önce çocuklarla deneme testi uygulanmıştır. Örneklem dahil olmayan 4 yaş çocuklarıyla da uygulanan test süreci, anlama güçlükleri, süre sorunları, ilgisizlik gibi olası problemler açısından uygulayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Testin dilinin ve içeriğinin sadeleştirilmesi gerekmemiş ve test 4 yaşa da uygulanmıştır.

ÇEDT, bu araştırmada 4 yaş grubundaki çocuklara uygulandıktan sonra da ölçme aracının iç tutarlılığı genel ve alt boyutlar kapsamında incelenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar şunlardır: Yorumlama, Açıklama, Değerlendirme, Çıkarım, Analiz ve Öz Düzenleme. Her alt boyut, eleştirel düşünmenin farklı bir bileşenini değerlendirmeye yöneliktir.

Testin örneklemdeki 4 yaş grubuna yönelik güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlılığını, yani testin güvenilirliğini ifade eder. Alpha katsayısı genel olarak aşağıdaki şekilde yorumlanmaktadır (Tavşancıl & Aslan, 2001):

- $\geq .90 \rightarrow$ Çok yüksek güvenilirlik
- $.80-.89 \rightarrow$ Yüksek güvenilirlik
- $.70-.79 \rightarrow$ Kabul edilebilir güvenilirlik
- $.60-.69 \rightarrow$ Düşük güvenilirlik
- $< .60 \rightarrow$ Güvenilir değil

Bu araştırmada ÇEDT için 4 yaş güvenirliliği yapılan istatistiksel incelemeler doğrultusunda değerlendirilmiş ve Cronbach's Alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçme aracının bu araştırmada, 4 yaş grubu için de yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde, öz-düzenleme alt boyutunun .839 ile en yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt boyutu değerlendirme (.793), analiz (.787), çıkarım (.756), açıklama (.746) ve yorumlama (.732) alt boyutları takip etmektedir. Elde edilen bulgular, her bir alt boyutun ölçeğe anlamlı katkı sağladığını ve genel olarak yeterli düzeyde iç tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, Okul Öncesi Yaştaki Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT) ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) ölçeklerinden elde edilen veriler, IBM SPSS 23.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler (örneğin ölçeklerden elde edilen ortalama ve standart sapma puanları) hesaplanarak verilerin genel durumu hakkında bilgi edinilmiştir. Ayrıca, katılımcı sayısının 50'den fazla olması ihtimali göz önünde bulundurularak, ölçeklerden elde edilen ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2015).

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla nicel veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İlk aşamada, **betimsel analiz** teknikleri kullanılarak verilerin genel dağılım özellikleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda her bir ölçeğe ilişkin **aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler** hesaplanarak katılımcıların ilgili değişkenlerdeki genel düzeyleri tanımlanmış ve bulgulara sunulmuştur (Tablo 4.3, Tablo 4.4).

İkinci aşamada ise, yaratıcı düşünme becerisinin alt basamakları ile eleştirel düşünme becerisinin alt basamakları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla **korelasyon analizi** gerçekleştirilmiştir. Bu analiz kapsamında, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişki düzeyini ortaya koymak amacıyla **Korelasyon Katsayısı** kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında bir değer almakta olup, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü (pozitif ya da negatif) ve gücünü göstermektedir. Bu bağlamda, elde edilen korelasyon değerlerinin anlamlılığı, **istatistiksel anlamlılık düzeyleri ($p < .05$; $p < .01$)** dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca analizlerin öncesinde, elde edilen verilerin istatistiksel analiz koşullarını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla **normallik dağılımı** incelenmiştir. Bu amaçla **Kolmogorov-Smirnov** dikkate alınarak verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

4. BULGULAR

Bu çalışmaya okul öncesi dönem 4-5 yaş grubundaki 196 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş; bu becerilere dair bulgular betimsel ve ilişkisel analizlerle değerlendirilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların (n=196) demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Çalışmaya dahil katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

		(n=196)	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	92	46,9
	Erkek	104	53,1
Çocuğun Yaşı	4 Yaş	75	38,3
	5 Yaş	121	61,7
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	84	42,9
	2 Çocuk	62	31,6
	3 Çocuk	39	19,9
	4 Çocuk	11	5,6
Çocuğun Doğum Sırası	İlk Çocuk	122	62,2
	Ortanca veya ortancalardan biri	51	26,0
	Son Çocuk	23	11,7
Çocuğun Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Durumu	0-6 ay – yeni başlamış,	69	35,2
	7-12 ay	23	11,7
	13-18 ay	15	7,7
	19-24 ay	89	45,4
Daha önce yaratıcılık ya da düşünme becerileri eğitimi alma durumu	Evet	7	3,6
	Hayır	189	96,4

Toplamda 196 katılımcının yer aldığı çalışmada, cinsiyet dağılımı %53,1 erkek ve %46,9 kız şeklindedir. Katılımcıların yaş dağılımı 48–59 ay (%38,3) ve 60–71 ay (%61,7) aralıklarında yoğunlaşmaktadır. Ailedeki çocuk sayısına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %42,9’u tek çocuk, %31,6’sı iki çocuklu, %19,9’u üç çocuklu ve yalnızca %5,6’sı dört çocuklu ailelerden gelmektedir. Doğum sırasına göre ise katılımcıların %62,2’si ilk çocuk, %26’sı ortanca, %11,7’si ise son çocuktur.

Okul öncesi kuruma devam etme sürelerine bakıldığında, %35,2’si 0–6 ay önce başlamışken, %45,4’ü 19–24 aydır kuruma devam etmektedir. Ayrıca, yalnızca

%3,6'sının daha önce yaratıcılık ya da düşünme becerileri eğitimi aldığı, büyük çoğunluğunun (%96,4) bu tür bir eğitim geçmişine sahip olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların ailelerine ilişkin sosyo-demografik özellikler araştırılmış sosyo-demografik verilerinin dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Çalışmaya dahil katılımcıların ebeveynlerinin demografik özellikleri

		(n=196)	%
Anne- Baba Sağ Olma Durumu	Anne Sağ	185	94,4
	Baba Sağ	180	91,8
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	27	13,8
	İlkokul-ortaokul mezunu	22	11,2
	Lise veya dengi mezunu	48	24,5
	Üniversite/yüksekokul mezunu	91	46,4
	Lisansüstü	8	4,1
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	14	7,1
	İlkokul-ortaokul mezunu	36	18,4
	Lise ve dengi mezunu	52	26,5
	Üniversite/yüksekokul mezunu	83	42,3
	Lisansüstü	11	5,6
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	112	57,1
	Çalışmıyor	84	42,9
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	174	88,8
	Çalışmıyor	22	11,2
Ailenin Algılanan Aylık Ortalama Gelir Durumu	Düşük	67	34,2
	Orta	108	55,1
	Yüksek	21	10,7
Aile Tipi	Çekirdek	72	36,7
	Geniş	103	52,6
	Diğer	21	10,7

Tablo 3'te, ebeveynlere ilişkin sosyo-demografik özellikler sunulmaktadır. Annelerin (%94,4) ve babaların (%91,8) çoğunluğu hayattadır. Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında, %46,4'ü üniversite/yüksekokul mezunu, %24,5'i lise mezunu, %13,8'i okuryazar değildir. Babaların eğitim düzeyi ise görece daha yüksektir; %42,3'ü üniversite/yüksekokul mezunu, %26,5'i lise mezunu ve yalnızca %7,1'i okuryazar değildir.

Çalışma durumu açısından değerlendirildiğinde, annelerin %57,1'i çalışmakta iken %42,9'u çalışmamaktadır. Babaların %88,8'i çalışmakta, yalnızca %11,2'si

çalışmamaktadır. Aile tarafından algılanan aylık ortalama gelir düzeylerine bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlası (%55,1) orta gelir grubunda yer almakta; %34,2'si düşük gelirli, %10,7'si ise yüksek gelirli olarak tanımlanmaktadır. Aile tipi açısından değerlendirildiğinde, çoğunlukla geniş aile yapısının (%52,6) görüldüğü, bunu çekirdek ailelerin (%36,7) ve diğer aile tiplerinin (%10,7) izlediği gözlemlenmektedir.

Bu çalışma kapsamında çalışmaya dahil edilen çocukların (n=196) **yaratıcı düşünme becerilerini** ölçmek için 'Okul Öncesi Yaşta Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi' (Koyuncuoğlu, 2017) uygulanmıştır. Okul Öncesi Yaşta Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Okul öncesi yaşta çocuklar için bütünleşik yaratıcılık testi betimleyici analiz sonuçları

		ort.	ss.	min.	maks.
	<i>Hayal Gücü</i>	0,65	0,76	0	3
	<i>Esneklik</i>	1,83	0,99	0	6
	<i>Akıcılık</i>	8,47	4,92	0	20
	<i>Orijinallik</i>	0,89	1,15	0	6
Dil Alanı Toplam		11,81	6,89	0	28
	<i>Bağlantı</i>	1,32	1,10	0	3
	<i>Tamamlama</i>	2,20	0,90	0	3
	<i>Yeni Öge Ekleme</i>	0,71	0,71	0	2
	<i>Tema</i>	1,81	1,12	0	3
	<i>Alışılmışın Dışında Olma</i>	0,40	0,58	0	2
Şekil Alanı Toplam		6,43	3,37	0	13
Genel Yaratıcı Düşünme Puanı		18,23	9,51	0	41

Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ortalaması 18,23'tür (ss = 9,51) ve puanlar 0 ile 41 arasında değişmekte olup katılımcıların yaratıcılık becerilerinde orta düzeye yakın ancak geniş bir dağılımla temsil edilen performanslar sergilediklerini göstermektedir.

Dil alanında, en yüksek ortalama puan 8,47 ile Akıcılık boyutunda görülmektedir (ss = 4,92). Bu değer, katılımcıların sözel üretim konusunda oldukça etkin olduğunu gösterirken, yüksek standart sapma ise bu beceride bireyler arasında büyük farklılıklar bulunduğu işaret etmektedir. Esneklik boyutu ortalama 1,83 (ss = 0,99) ile orta düzeyde bir performans sergilemiş, çocukların farklı fikirler üretme konusunda belli bir kapasiteye sahip oldukları görülmüştür. Ancak Hayal Gücü ($\bar{x}$ = 0,65; ss = 0,76) ve Orijinallik ($\bar{x}$ = 0,89; ss = 1,15) boyutlarında düşük ortalamalar dikkat çekmektedir. Özellikle Orijinallik

boyutundaki yüksek standart sapma, bazı katılımcıların bu beceride sıvırıldığını ancak çoğunluğun düşük kaldığını düşündürmektedir. Dil alanı toplam puanı 11,81 (ss = 6,89) olup yüksek varyans bu alanda bireysel farkların oldukça belirgin olduğunu göstermektedir.

Şekil alanında, en yüksek ortalama 2,20 ile Tamamlama boyutuna aittir (ss = 0,90). Tema ($\bar{x}$ = 1,81; ss = 1,12) ve Bağlantı ($\bar{x}$ = 1,32; ss = 1,10) boyutları da bu doğrultuda orta düzeyde performansa işaret etmektedir. Diğer yandan, Yeni Öge Ekleme ($\bar{x}$ = 0,71; ss = 0,71) ve Alışılmışın Dışında Olma ($\bar{x}$ = 0,40; ss = 0,58) gibi daha yaratıcı ve özgünlük odaklı boyutlarda ortalamalar daha düşüktür. Şekil alanı toplam puanı 6,43 (ss = 3,37) ile dil alanına kıyasla daha sınırlı bir performansa işaret etmektedir.

Bu çalışma kapsamında çalışmaya dahil edilen katılımcılara (n=196) **eleştirel düşünme becerilerini** ölçmek için ‘5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (Yaralı, 2019)’ uygulanmıştır. Testin içinde yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz düzenleme bölümleri vardır. Her bölüm, çocukların düşünme becerilerinin ayrı bir yönünü ölçmektedir. 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.4. 5-6 Yaş Çocukları için Eleştirel Düşünme Becerileri Testi betimleyici analiz sonuçları

	ort.	ss.	min.	maks.
<i>Yorumlama</i>	4,14	2,42	0	9
<i>Açıklama</i>	3,31	1,81	0	7
<i>Değerlendirme</i>	3,22	1,25	0	5
<i>Çıkarım</i>	3,35	1,62	0	6
<i>Analiz</i>	3,67	1,40	0	6
<i>Öz Düzenleme</i>	11,07	4,76	0	19
Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam	28,75	11,55	5	51

Genel toplam puan ortalaması 28,75 (ss = 11,55) olup, puanların 5 ile 51 arasında değiştiği görülmektedir. Yorumlama alt boyutunda alınabilecek maksimum puan 9 iken, ortalama puan 4,14’tür. Benzer şekilde, Açıklama (maks = 7) boyutunda ortalama 3,31 puan elde edilmiştir. Değerlendirme boyutunda maksimum puan 5 olup ortalama 3,22 olarak hesaplanmıştır. Çıkarım ve Analiz alt boyutlarında (maks = 6) ortalama puanlar sırasıyla 3,35 ve 3,67’dir. Öz-Düzenleme ise en geniş puan aralığına sahip boyuttur (0-20); ortalama 11,07 puan ile katılımcıların bu boyutta potansiyel performanslarının bir kısmını gerçekleştirebildikleri görülmektedir.

Verilerin “normal” / standart bir dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. $p>0.05$ ise veri normal dağılıyor, $p<0.05$ ise veri normal dağılmıyor olarak değerlendirilmiştir (Field, 2013).

Normallik sağlanması durumunda parametrik testlerden *Pearson korelasyon analizi*, sağlanmadığında ise non-parametrik testlerden *Spearman korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Okul Öncesi Yaşta Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul öncesi yaşta çocuklar için bütünleşik yaratıcılık testi için Kolmogorov-Smirnov sonuçları

	istatistik	p
	<i>Hayal Gücü</i>	0,313
	<i>Esneklik</i>	0,206
	<i>Akıcılık</i>	0,105
	<i>Orijinallik</i>	0,262
Dil Alanı Toplam		0,128
	<i>Bağlantı</i>	0,206
	<i>Tamamlama</i>	0,293
	<i>Yeni Öge Ekleme</i>	0,277
	<i>Tema</i>	0,243
	<i>Alışılmışın Dışında Olma</i>	0,400
Şekil Alanı Toplam		0,116
Genel Yaratıcı Düşünme Puanı		0,101

Sonuçlara göre; alt boyutlar ve toplam puan için p değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinin altında kaldığı ve normal dağılım varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir.

5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi verilerinin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 4.6. 5-6 yaş çocukları için eleştirel düşünme becerileri testi için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	istatistik	p
<i>Yorumlama</i>	0,113	0,000
<i>Açıklama</i>	0,124	0,000
<i>Değerlendirme</i>	0,183	0,000
<i>Çıkarım</i>	0,182	0,000
<i>Analiz</i>	0,16	0,000
<i>Öz Düzenleme</i>	0,088	0,001
Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam	0,064	0,053

Sonuçlara göre; Yorumlama, Açıklama, Değerlendirme, Çıkarım, Analiz ve Öz-Düzenleme boyutlarının tümünde p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında kaldığı ve normal dağılım varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, test sonuçlarına ilişkin toplam puanın normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) görülmüştür.

Eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı (r) -1 ile +1 arasında değişmekte olup, pozitif değerler değişkenlerin aynı yönde artış gösterdiğini, negatif değerler ise ters yönlü ilişki olduğunu göstermektedir (Padem vd., 2012).

Korelasyon testinden elde edilen katsayının alacağı değerlerden;

- 0-0,19 çok zayıf düzey,
- 0,20-0,49 zayıf düzey,
- 0,50-0,69 orta düzey,
- 0,70-0,89 yüksek düzey,
- 0,90-1,00 ise çok yüksek düzey ilişki anlamına gelmektedir (Field, 2013).

Yaratıcı düşünme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Yaratıcı düşünme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi korelasyon analizi sonuçları

		ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ						
		Yorumlama	Açıklama	Değerlendirme	Çıkarım	Analiz	Öz Düzenleme	Toplam
Y A R A T I C I D Ü Ş Ü N M E B E C E R İ S İ	Hayal Gücü	r	0,440*	0,382*	0,436*	0,376*	0,451*	0,535*
	Esneklik	r	0,398*	0,338*	0,381*	0,372*	0,379*	0,471*
	Akıcılık	r	0,487*	0,462*	0,528*	0,421*	0,512*	0,622*
	Orijinallik	r	0,378*	0,352*	0,406*	0,295*	0,398*	0,491*
	Dil Alanı Toplam	r	0,507*	0,460*	0,542*	0,436*	0,526*	0,637*
	Bağlantı	r	0,412*	0,462*	0,478*	0,387*	0,425*	0,538*
	Tamamlama	r	0,366*	0,357*	0,450*	0,413*	0,408*	0,489*
	Yeni Öge Ekleme	r	0,381*	0,400*	0,394*	0,408*	0,404*	0,506*
	Tema	r	0,478*	0,447*	0,601*	0,427*	0,495*	0,574*
	Alışılmışın Dışında Olma	r	0,304*	0,337*	0,384*	0,298*	0,358*	0,401*
	Şekil Alanı Toplam	r	0,514*	0,533*	0,621*	0,514*	0,548*	0,663*
	Genel Yaratıcı Düşünme	r	0,549*	0,526*	0,613*	0,502*	0,577*	0,699*

*Tabloda yer alan tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$).

Test sonuçlarına göre;

Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yürütülen korelasyon analizlerinde, tüm alt boyut çiftleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiş; her bir ilişkiye ait p değeri .000 düzeyinde bulunmuştur ($p < .001$). Bu sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin rastlantısal değil, anlamlı ve güçlü bir şekilde birbirine bağlı olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,440$), Esneklik ($r = 0,398$), Akıcılık ($r = 0,487$), Orijinallik ($r = 0,378$) ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **Yorumlama** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü zayıf ilişki gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, yaratıcı düşünme becerisi Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,412$), Tamamlama ($r = 0,366$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,381$), Tema ($r = 0,478$) ve Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,304$) ile de zayıf düzeyde olumlu yönlü ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisinin Dil ($r = 0,507$) ve Şekil ($r = 0,514$)

alanlarının toplam puanlarıyla **Yorumlama** arasında olumlu yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Yorumlama** arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,549$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,382$), Esneklik ($r = 0,338$), Akıcılık ($r = 0,462$), Orijinallik ($r = 0,352$) ile eleştirel düşünme becerisinin **Açıklama** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü zayıf ilişki gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, yaratıcı düşünme becerisinin Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,462$), Tamamlama ($r = 0,357$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,400$), Tema ($r = 0,447$), Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,337$) ile de zayıf düzeyde olumlu yönlü ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisinin Dil ($r = 0,460$) ve Şekil ($r = 0,533$) alanlarının toplam puanlarıyla **Açıklama** arasında sırasıyla olumlu yönlü zayıf ve olumlu yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Açıklama** arasında ise yine orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,526$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,436$), Esneklik ($r = 0,381$), Orijinallik ($r = 0,406$) ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **Değerlendirme** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü zayıf düzeyde ilişki gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından Akıcılık ($r = 0,528$) alt boyutu ile ise olumlu yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisinin Şekil alanı alt boyutları incelendiğinde ise Bağlantı ($r = 0,478$), Tamamlama ($r = 0,450$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,394$) ve Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,384$) ile zayıf düzeyde olumlu yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Tema ($r = 0,601$) alt boyutu ile ise olumlu yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. **Değerlendirme** ile dil alanı toplam puanı arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,542$), şekil alanı toplam puanı ile ise yine orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,621$) bulunmuştur. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Değerlendirme** arasında ise olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,613$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,376$), Esneklik ($r = 0,372$), Akıcılık ($r = 0,421$), Orijinallik ($r = 0,295$) ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **Çıkarım** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü zayıf ilişki gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerisinin Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,387$), Tamamlama ($r = 0,413$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,408$), Tema ($r = 0,427$), Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,298$) ile de zayıf düzeyde olumlu yönlü ilişki bulunmaktadır. **Çıkarım** ile yaratıcı düşünme becerisinin Dil Alanı toplam puanı arasında olumlu yönlü zayıf bir ilişki ($r = 0,436$), Şekil Alanı toplam puanı ile ise orta düzeyde olumlu bir ilişki

($r = 0,514$) tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Çıkarım** arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,502$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,451$), Esneklik ($r = 0,379$) ve Orijinallik ($r = 0,398$) ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **Analiz** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü zayıf ilişki gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından Akıcılık ($r = 0,512$) alt boyutu ile ise olumlu yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisinin Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,425$), Tamamlama ($r = 0,408$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,404$) ve Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,358$) ile de zayıf düzeyde olumlu yönlü ilişki bulunmaktadır. Tema ($r = 0,495$) alt boyutu ile ise olumlu yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. **Analiz** ile yaratıcı düşünme becerisinin Dil Alanı Toplam puanı arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,526$), Şekil Alanı Toplam puanı ile ise yine olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,548$) tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Analiz** arasında ise olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,577$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,579$), Esneklik ($r = 0,495$), Akıcılık ($r = 0,671$), Orijinallik ($r = 0,548$) ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **Öz Düzenleme** alt boyutu ile arasında olumlu yönlü orta düzeyde ilişki gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerisinin Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,563$), Tamamlama ($r = 0,504$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,525$), Tema ($r = 0,543$) ile de olumlu yönlü orta düzey arasında değişen ilişki bulunmaktadır. Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,385$) alt boyutu ile ise olumlu yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. **Öz Düzenleme** ile Yaratıcı düşünme becerisinin Dil Alanı Toplam puanı arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,685$), Şekil Alanı Toplam puanı ile ise yine orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,664$) tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Öz Düzenleme** arasında olumlu yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,736$).

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Hayal Gücü ($r = 0,535$) ve Akıcılık ($r = 0,622$) ile **Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam puanı** arasında olumlu yönlü orta düzeyde ilişki gözlemlenmiştir. **Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam puanı** ile Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutlarından; Esneklik ($r = 0,471$) ve Orijinallik ($r = 0,491$) arasında ise olumlu yönlü zayıf düzeyde ilişki gözlemlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerisinin Şekil Alanı alt boyutlarından; Bağlantı ($r = 0,538$), Yeni Öge Ekleme ($r = 0,506$) ve Tema ($r = 0,574$) ile olumlu yönlü orta düzey arasında değişen ilişki bulunmaktadır. Tamamlama ($r = 0,489$) ve Alışılmışın Dışında Olma ($r = 0,401$) ile ise

olumlu yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır. **Eleştirel Düşünme Becerileri Toplamı** ile yaratıcı düşünme becerisinin Dil Alanı toplam puanı arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,637$), şekil alanı toplam puanı ile ise yine orta düzeyde bir ilişki ($r = 0,663$) tespit edilmiştir. Genel Yaratıcı Düşünme Puanı ile **Eleştirel Düşünme Becerileri Toplam puanı** arasında ise olumlu yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,699$).

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. İlişkinin gücü bakımından gruplandırdığımızda;

Zayıf düzey ilişkiler ($r = 0.20-0.49$)

- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, esneklik, akıcılık, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, tema oluşturma ve alışılmışın dışında olma ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **yorumlama** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutları olan; hayal gücü, esneklik, akıcılık, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, tema oluşturma ve alışılmışın dışında olma ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **açıklama** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, esneklik, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, alışılmışın dışında olma ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **değerlendirme** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, esneklik, akıcılık, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, tema oluşturma ve alışılmışın dışında olma ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **çıkarım** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, esneklik, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, alışılmışın dışında olma, tema ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **analiz** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; esneklik, alışılmışın dışında olma ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **öz düzenleme** arasında,

- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; esneklik, orijinallik, tamamlama ve alışılmışın dışında olma ile **eleştirel düşünme toplam puanı** arasında **zayıf düzey ilişki** tespit edilmiştir.

Bu bulgular, yaratıcı düşünmenin özgünlük, esneklik ve fikir üretme gibi bileşenlerinin, eleştirel düşünmenin yorumlama, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi temel alt basamaklarıyla anlamlı fakat sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Orta düzey ilişkiler ($r = 0.50-0.69$)

- Yaratıcı düşünme becerisinin dil alanı toplam puanı, şekil alanı toplam puanı, genel yaratıcı düşünme puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **yorumlama** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin şekil alanı toplam puanı, genel yaratıcı düşünme puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **açıklama** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; akıcılık, tema; yaratıcı düşünme becerisinin dil alanı toplam puanı, şekil alanı toplam puanı, genel yaratıcı düşünme puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **değerlendirme** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin şekil alanı toplam puanı, genel yaratıcı düşünme puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **çıkartım** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; akıcılık, yaratıcı düşünme becerisinin dil alanı toplam puanı, şekil alanı toplam puanı ve genel yaratıcı düşünme puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **analiz** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, akıcılık, orijinallik, bağlantı kurma, tamamlama, yeni öge ekleme, tema; yaratıcı düşünme becerisinin dil alanı toplam puanı, şekil alanı toplam puanı ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **öz düzenleme** arasında,
- Yaratıcı düşünme becerisinin alt boyutlarından olan; hayal gücü, akıcılık, bağlantı kurma, yeni öge ekleme, tema; yaratıcı düşünme becerisinin dil alanı toplam puanı, şekil alanı toplam puanı ile **eleştirel düşünme toplam puanı** arasında **orta düzeyde ilişki** tespit edilmiştir.

Yüksek düzey ilişkiler ($r = 0.70-0.89$)

Çalışmada yalnızca iki ilişki yüksek düzeyde olumlu korelasyon göstermiştir:

- **Genel yaratıcı düşünme puanı** ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından **öz düzenleme** arasında,
- **Genel yaratıcı düşünme puanı** ile **eleştirel düşünme toplam puanı** arasında yüksek düzey ilişki tespit edilmiştir.

Bu bulgular, bireyin düşünme sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanan öz düzenleme yetisinin, yaratıcı düşünmenin genel kapasitesiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, iki temel düşünme becerisinin (eleştirel ve yaratıcı) genel düzeyde birbiriyle yüksek biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş; bu becerilere dair bulgular betimsel ve ilişkisel analizlerle değerlendirilmiştir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı ve çevresel faktörlerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Dere ve Ömeroğlu (2018) çalışmasında, toplam 30 çocukla yaklaşık 60 dakikalık etkinlikler gerçekleştirilmiş ve çocukların yaratıcı davranışlarını “Yaratıcı Davranış Gözlem Formu” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, akıcılık ve detaylandırmanın erken yaşta geliştiğini, özgünlük ve esnekliğin ise çevresel ve pedagojik destekle geliştiğini ortaya koymuştur.

Büyükyılmaz’ ın (2022) "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği" geliştirme çalışmasında, 60–72 aylık 230 çocukla veri toplanmış ve yaratıcılık esneklik, akıcılık, detaylandırma ve özgünlük olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Bu çalışmada da çocukların özellikle “akıcılık” boyutundan aldıkları puanların diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu; özgünlük ve esnekliğin ise sadece fikir üretimi değil, aynı zamanda bu fikirlerin değerlendirilmesi ve farklı bakış açılarından ele alınması gibi bilişsel süreçleri kapsadığı belirtilerek, bu karmaşık becerilerin pedagojik ve çevresel destekle gelişim gerektirdiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Tuğrul (2006) da okul öncesi dönemde çocukların drama, proje ve hikâye üretme gibi serbest ve yaratıcı alanlara yönlendirilmediği takdirde esneklik ve hayal gücü gibi becerilerinin gelişiminin sınırlı kaldığını belirtmektedir.

Yıldız ve Karaman (2017), erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme ile bakış açısı alma becerilerinin yüksek şekilde ilişkili olduğunu ve bu durumun çok yönlü düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde temel oluşturduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, yaratıcı düşünmenin gelişimini desteklemenin yalnızca sanatsal etkinliklerle değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerileri de içine alan bütüncül programlarla mümkün olabileceği anlaşılmaktadır.

Koyuncuoğlu (2017), erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünmenin duyu temelli deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Koyuncuoğlu’na göre, çocuğun

öğrenme süreçlerinde işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik duyularına hitap eden etkinliklerin artırılması hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgularında da yaratıcı düşünmenin özellikle çizim ve dil alanlarında düşük düzeyde performans göstermesi, çocuklara duyuşal ve çok yönlü uyarıcı içeren etkinliklerin yetersiz sunuluyor olabileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarında farklı performanslar gösterdiği gözlemlenmiştir. Çalışma bulguları, yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarından akıcılıkta (Ort. = 8,47) daha yüksek puanlar elde edildiğini; buna karşın esneklik (Ort. = 1,83), özgünlük (Ort. = 0,89) ve hayal gücü (Ort. = 0,65) alt boyutlarında ortalamaların düşük kaldığını göstermektedir. Bu durum yaratıcı düşünme becerisinin temellerinin okul öncesi dönemde atılmaya başladığını; bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle çocuklar arasında farklılıklar gözlemlendiğini ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünmenin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği” nin geçerlilik güvenilirlik çalışması sonucunda düşünme becerilerinin gelişiminin erken çocuklukta başladığı bildirilmiştir (Bilgiç 2019).

Bodrova ve Leong (2013)’ un okul öncesi dönemindeki çocuklarla yapmış olduğu bir çalışmada, çocuklar 20-30 kişilik gruplara ayrılmış ve açık uçlu sorular ile etkileşimli öğrenme etkinlikleri kullanılmış ve veriler, oyun temelli ölçme araçları ve çocukların ürün analizleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerinin temellerinin erken çocuklukta atıldığı ve öğretmen rehberliğindeki yapılandırılmış öğrenme ortamlarının çocukların içsel farkındalıklarını artırarak bu becerileri güçlendirdiği bildirilmiştir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin çalışmalarda çocukların bazı alt boyutlarda daha gelişmiş olduğu, çocukların düşünme süreçlerini yönetme ve çözümleme becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığı bildirilmektedir (Bilgiç 2019; Üstündağ vd., 2013).

Üstündağ ve arkadaşları (2013), erken çocuklukta eleştirel düşünme becerilerinin temellerinin atılmakta olduğunu; ancak bu becerilerin gelişimi için öğretmenin sorgulayıcı tutumuna, açık uçlu sorulara ve aktif öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğunu

vurgulamıştır. Bu bulgu, okul öncesi dönemde yapılandırılmış düşünme ortamlarının çocukların içsel farkındalıklarını artırmada etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Soydan ve Dereli 'nin (2014) araştırmasında da belirtildiği gibi, öğretmenlerin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejiler arasında aktif sorgulama, fikir üretmeye teşvik etme ve çoklu çözüm yollarına yönlendirme gibi yöntemler ön planda olmalıdır. Bu stratejilerin sınıf ortamlarında yeterince yer almaması durumunda, çocukların düşünsel becerileri yüzeysel düzeyde kalabilmektedir.

Elde edilen bulgular, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarında farklı düzeylerde performans sergilediklerini ortaya koymaktadır. Değerlendirme ve analiz yapma alt boyutlarında görece daha yüksek puanlar elde edilirken; öz-düzenleme ve çıkarım yapma alt boyutlarında orta düzeyde, açıklama ve yorum yapma alt boyutlarında ise daha düşük düzeyde puanlar gözlenmiştir. Bu durum, eleştirel düşünme süreçlerini yönetme, çözümleme, düşünceleri kontrol etme, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve çevresel faktörlere bağlı olarak bireysel farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında olumlu yüksek düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bu iki düşünme biçiminin birbirinden ayrı değil, aksine birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Özellikle öz-düzenleme ile yaratıcı düşünme arasında elde edilen yüksek düzeyde korelasyon, düşünme süreçlerinin iç içe geçmiş doğasını desteklemektedir.

Okul Öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yaşar ve Aral'ın (2010), 6 yaş grubundaki 210 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, yaratıcı düşünmenin çocukların problem çözme ve yeni fikir üretme becerilerini desteklediği ve bu süreçlerin eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Yıldız (2016), 60–66 aylık 90 çocukla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Bakış Açısı Alma Testi kullanılarak yaptığı çalışma sonucunda bu iki becerinin birbirini karşılıklı olarak desteklediğini belirtmiştir. Araştırma bulguları, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birlikte gelişen ve birbirini besleyen bilişsel süreçler olduğunu ortaya koymuştur.

Dağlıoğlu ve Çakır (2007), 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocuklarla yaptıkları araştırmada, erken çocuklukta planlama ve derin düşünme becerilerinin gelişimini incelemiş; çocukların bilişsel becerilerini yapılandırılmış test ortamlarında gösterebildiklerini ancak bu becerilerin günlük hayata aktarılması için öğretmenlerin sınıf ortamlarında yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden ortamlar sunması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları literatürü destekler şekilde yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermiş ve bu alanda yapılan önceki araştırmalarla (Kaytez, 2015; Kanat, 2020; Torrance, 1966; Runco, 2007) uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Bu araştırmada elde edilen veriler, okul öncesi dönemde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin bir arada ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Yaratıcılığın özgünlük, esneklik ve hayal gücü gibi yönlerinin gelişebilmesi için yapılandırılmamış, çocuğun aktif olduğu ortamlara; eleştirel düşünmenin ise gelişebilmesi için öz düzenleme, sorgulama ve değerlendirme süreçlerine odaklı etkileşimlere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin rolü yalnızca bilgi aktaran değil, çocukların düşünmesini kolaylaştıran, duyu temelli deneyimler sunan ve bireysel farklılıkları destekleyen rehberler olarak tanımlanmalıdır (Trawick-Smith, 2014; Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi dönem 4-5 yaş grubundaki çocukların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş; bu becerilere dair bulgular betimsel ve ilişkisel analizlerle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler hem bireysel performans düzeylerine hem de iki düşünme biçiminin birbirleriyle olan ilişkisine dair önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan çocukların bireysel özellikleri, gelişimsel düzeyleri, çevresel koşulları ve deneyimlerine bağlı olarak şekillenmiştir. Dolayısıyla, sunulan veriler bu örneklem grubuna özgü olup, çocukların gelişimsel özelliklerinin büyük ölçüde bireysel farklılıklar gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda aynı yaş grubundaki farklı bireylerle yürütülecek benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta düzeyde bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Toplam puan ortalamasının 28,75 olduğu görülmüş; puanlar 5 ile 51 arasında değişiklik göstermiştir. Bu doğrultuda, çocukların eleştirel düşünme becerilerini daha ileri seviyelere taşıyabilmek için öğretim sürecinde sorgulamaya, neden-sonuç ilişkilerine ve problem çözme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Alt boyutlara bakıldığında, çocukların değerlendirme (%64) ve analiz (%61) becerilerinde daha başarılı oldukları, buna karşılık yorumlama (%46) ve açıklama (%47) alt boyutlarında daha düşük performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Özellikle yorumlama ve açıklama gibi düşünsel ifade becerilerini geliştirmek adına hikâye tamamlama, resim yorumlama, rol yapma gibi sözel etkinliklerin desteklenmesi faydalı olacaktır.

Çıkarım ve öz-düzenleme alt boyutlarında, çocukların ortalama olarak potansiyel puanın yaklaşık %55'ini elde ettiği; ancak öz-düzenleme boyutunda hiçbir çocuğun en yüksek puanı alamadığı görülmüştür. Bu durum, söz konusu alt boyutların gelişimsel olarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öz-düzenleme becerisinin gelişmesi için çocuklara düşünme süreçlerini fark ettiren etkinlikler, örneğin “düşünme günlüğü”, “kendi fikrini açıklama”, “kendini değerlendirme” uygulamaları önerilebilir.

Yaratıcı düşünme becerileri açısından ise çocukların genel düzeylerinin orta seviyeye yakın olduğu, ancak bireysel farklılıkların oldukça belirgin olduğu görülmüştür. Genel Yaratıcı Düşünme puanı ortalamasının 18,23 olduğu, puanların 0 ile 41 arasında geniş bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünmede görülen bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, farklı öğrenme stillerine hitap eden esnek ve çok yönlü etkinlik planlamaları yapılmalıdır.

Dil alanına ait bulgular, çocukların özellikle akıcılık boyutunda (%8,47) daha yüksek performans sergilediklerini; ancak hayal gücü ve orijinallik gibi yaratıcı üretim gerektiren boyutlarda sınırlı kaldıklarını göstermiştir. Hayal gücü ve orijinallik becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklara açık uçlu sorular sorulması, fantastik hikâyeler oluşturmaya teşvik edilmesi ve farklı bakış açılarını ifade edebilecekleri ortamların sunulması önemlidir.

Ayrıca yüksek standart sapma değerleri, bireyler arasında belirgin farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim tekniklerini uygulamaları önerilmektedir.

Şekil alanı verileri, en yüksek ortalamanın tamamlama boyutunda ($\bar{x} = 2,20$) elde edildiğini, çocukların yapılandırılmış görsel görevlerde orta düzeyde performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak yeni öğe ekleme ve alışılmışın dışında olma gibi özgünlük gerektiren alt boyutlarda düşük puanlar alınmıştır. Görsel yaratıcılığı desteklemek için çocuklara açık uçlu çizim görevleri verilmeli, farklı malzeme ve teknikleri kullanmalarına olanak tanınmalı, estetik yaratıcılıklarının ortaya çıkabileceği ortamlar sağlanmalıdır.

Ayrıca şekil alanı toplam puanının dil alanına göre daha düşük puan olması, çocukların sözel üretimde daha rahat olduklarını göstermektedir. Bu durumu dengelemek adına çocukların görsel anlatım yollarını kullanmalarını teşvik edecek dramatizasyon, kukla gösterileri, hikâye panoları gibi etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki anlamlı ve olumlu yönlü ilişkidir. Eleştirel düşünmenin alt boyutları olan yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım ve analiz ile yaratıcı düşünmenin özellikle dil alanına ait alt boyutları olan akıcılık, hayal gücü, esneklik ve orijinallik

arasında zayıf ve orta düzeyde korelasyonlar saptanmıştır. Bu ilişki dikkate alınarak, yaratıcı yazma, tartışma grupları, fikir alışverişi gibi hem yaratıcı hem de eleştirel düşünmeyi bir arada geliştiren bütüncül etkinliklere müfredatta daha fazla yer verilmesi önemlidir.

Benzer şekilde, şekil alanındaki bağlantı, tamamlama, tema, yeni öge ekleme ve alışılmışın dışında olma gibi alt boyutlarla eleştirel düşünme alt boyutları arasında da düşük ya da orta düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yapılandırılmış sanat etkinliklerinin yanı sıra problem çözmeye dayalı görevler, yap-bozlar ve hikâye resimleme gibi hem görsel hem bilişsel işlemlerin birlikte çalıştığı etkinliklere yer verilmelidir.

Araştırmada en yüksek düzeydeki ilişkilerden biri, öz-düzenleme alt boyutunun hem dil hem şekil alanlarıyla orta düzeyde ilişkili olması ve genel yaratıcı düşünme puanı ile yüksek düzeyde olumlu bir korelasyon ($r = 0,736$) göstermesidir. Bu bulguya dayanarak, öz-düzenleme becerilerini erken yaşta geliştirmeye yönelik öğretmen rehberliğinde düşünme süreçlerini adlandırma, kendi üretimlerini değerlendirme ve alternatif çözümler üretme gibi uygulamalara yer verilmelidir.

Son olarak, eleştirel düşünme toplam puanı ile yaratıcı düşünme toplam puanı arasında elde edilen yüksek düzeyde olumlu korelasyon ($r = 0,699$), bu iki becerinin birlikte geliştiğini ve birbirini karşılıklı olarak desteklediğini göstermektedir. Eğitimcilerin bu iki beceriyi birbirinden bağımsız değil, iç içe geçmiş şekilde planlamaları, çocukların hem özgün hem de mantıklı düşünme becerilerinin eş zamanlı gelişimini sağlayacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinin henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış olmakla birlikte gelişim sürecinde olduğu ve bu iki beceri türünün birbiriyle anlamlı ve yapısal bir ilişki içerisinde bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik pedagojik programların uygulanması önerilmektedir.

Elde edilen bulgular, bu becerilerin erken çocukluk döneminde gözlemlenebilir düzeyde şekillendiğini; ancak ilerleme gözlemek için çevresel uyarıların, pedagojik yaklaşımların ve bireysel farklılıkların doğrultusunda büyük ölçüde değişkenlik

gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarında çeşitliliğe ve esnekliğe olanak tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması, bu gelişimsel süreci destekleyecektir.

Dolayısıyla, bu düşünme becerilerinin desteklenmesi, yalnızca çocuğun bilişsel gelişimini değil, aynı zamanda problem çözme, karar verme, ifade becerileri ve sosyal etkileşim gibi gelişimsel alanlarını da olumlu yönde etkileyecek bir temel işlev görmektedir. Bu nedenle bütüncül gelişimi destekleyen etkinlik planlarının hazırlanması ve çocukların çoklu becerilerini geliştirmeye yönelik bütünleşmiş programların yaygınlaştırılması önem arz etmektedir.

Bu kapsamda, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitim ortamlarında birbirinden bağımsız olarak değil, birbirini tamamlayan ve destekleyen bilişsel süreçler olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimlerinde bu bütünsel bakış açısının kazandırılması ve bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Eğitimcilerin, bu iki beceriyi birlikte geliştirmeye yönelik bütüncül yaklaşımlar benimsemeleri, çocukların çok yönlü düşüncelerine ve entelektüel esneklik kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinlik türlerine dengeli biçimde yer vermeleri, çocuklara düşüncelerini hem özgürce ifade edebilecekleri hem de bu düşünceleri analiz edip değerlendirebilecekleri ortamlar sunmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretim programlarında hem serbest zaman etkinliklerine hem de rehberli etkinliklere yer vererek denge kurulması önemli rol oynamaktadır.

Çocukların bireysel gelişim hızları, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve sosyal çevreleri dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin kullanılması, düşünme becerilerinin desteklenmesinde etkili olacaktır. Bu amaçla öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamaları ve çocuk gözlemlerini aktif olarak değerlendirme süreçlerine entegre etmeleri önerilmektedir.

Yapılandırılmış etkinlikler, çocuklara sistemli düşünme, mantıksal ilişkileri fark etme ve belirli bir amaca ulaşma süreci kazandırırken; yapılandırılmamış etkinlikler, özgün düşünce üretimini, alternatif çözümler geliştirmeyi ve yaratıcı ifade yollarını teşvik eder. Bu iki etkinlik türünün dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılması, çocuğun yalnızca

mevcut bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulama, yeniden yapılandırma ve üretme süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlayacaktır. Bu yaklaşımın öğretim sürecinde sistematik olarak planlanması, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimini daha etkili hale getirecektir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri birer hedef değil, aynı zamanda tüm eğitim sürecine yön veren temel becerilerdir. Bu nedenle bu becerilerin ilerleme göstermesi, eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme programları ve erken çocukluk eğitim programlarında öncelikli hedeflerden biri olarak ele alınmalıdır.



KAYNAKLAR

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 148- 160.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akgündüz, D., & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(1), 1-26.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C., & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112–120.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 163-176.
- Aydemir, C. (2022). *Okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Üniversitesi, Bolu.
- Ayden, C., & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 201-218.
- Aydın, A. R. (2019). *Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayanova, L. (2014). Compliance with cultural rules of children having different level of creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 192- 195.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. B. Onur, ve A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon.
- Bilgiç, Ş. (2019). *Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Taktikler: Araçların kullanımı. G. Haktanır (Çev. Ed.), *Zihnini araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (s. 83–105). Anı.

- Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. Z. İnan ve T. İnan (Ed.), *Kültürel ve dilsel farklılıkları benimseme* (Z. Öztürk, Çev., s. 170–203). Nobel.
- Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills: Critical thinking and problem solving*. Cambridge University Press.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk Edebiyatı dersleri üzerine düşünceler (Özel sayı). *MEB Yayınları*, 169, 119-133.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., & Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475- 496.
- Büyükyılmaz, D.B. (2022). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Canatan, K. (2018). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Beyan.
- Caynak, S. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarında uygulanan mutfak becerileri eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children though mother-child interaction*. [Doctoral Dissertation]. Philosophy Sciences Murdoch University, Australia.
- Clapham, M. M. (2011). Testing/measurement/assessment. M. A. Runco ve S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* (2. ed., ss. 458–464). Academic Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630.
- Crane, T. (1983). *Relationships between critical and creative thinking*. Mindwerx.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Kogan Page.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelebi Öncü, E., Yılmaz, D., Aktaş, E., Koç, İ., & Tokgöz, Ö. (2019). Okul çağına yönelik yazılmış çocuk kitaplarının yaratıcı unsurlar açısından incelemesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1211-1228.
- Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (2. baskı, ss. 82–94). Pegem Akademi.
- Çetin, Z., & Koyuncuoğlu, B. (2013). *İz bırakmak: Çocuk, sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize.
- Çotuksöken, B. (2011). *Eleştirel düşünme el kitabı*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (2021). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. (7.baskı). Pegem Akademi.

- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 28-35.
- Daldal, A.F. (2024). *Scamper temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Daniel, M., ve Gagnon, M.(2012). Pupils' age and philosophical praxis: two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 115-142.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (Yayın No. 2018/1). Milli Savunma Üniversitesi.
- Dere, Z., & Ömeroğlu, E. (2018). Yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (1), 1-15.
- De Vries, P., & Lubart, T. (2015). Integrating creativity and critical thinking in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 139–153. <https://doi.org/10.1177/1476718X14551445>
- Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7–25.
- Doğan, A. (2007). *Yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2022). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 170). Pegem.
- Doğanay, A. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. A. Doğanay (Ed.), *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi içinde* (s.303-356). Pegem Akademi Yayıncılık
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (s. 209-261). Nobel Yayıncılık.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- Doron, E. (2017). Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 150-160.
- Durmuş, E. (2008). Eğitimde rehberlik hizmetleri. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 95–128). Maya Akademi.
- Edwards, L. C. (2006). *The creative arts: A process approach for teachers and children*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024). *Eğitim İzleme Raporu 2024*. İstanbul: ERG Yayınları. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2024>.

- Elder, L., & Paul, R. (2003). Critical thinking: Teaching students how to study and learn (Part IV). *Journal of Developmental Education*, 27(1), 36-37.
- Enis, R. H. (2002). A super-streamlined conception of critical thinking. *Critical Thinking*, Erişim: 20 Mayıs 2025, <https://www.criticalthinking.com/articles.html>.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: *Clarification and needed research. Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
- Epstein, A. S. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training* (Monograph No. 9). High/Scope Educational Research Foundation.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, N.G. (2021). *İlkokul 1-4 sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ersoy, E., & Başer, N., (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 128-137.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Executive summary—the Delphi Report*.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. Retrieved March 22, 2025 <https://www.insightassessment.com/>
- Fasco, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. London: Stanley Thornes.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (2000). *Cognitive development* (4th ed.). Prentice Hall.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences: Les logiques des inventions scientifiques*. De Boeck & Larcier.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral & G. Duman, Çev.). Nobel.
- Freely, A. J., & Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. HarperCollins.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 608- 618.

- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching*, 53(1), 41-48.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gelerstein, D., del Rio, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P., & López, X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40-49.
- Gelman, S. A., & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children's thought. In S. A. Gelman & C. Hood (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 221-243). Cambridge University Press.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 24-27.
- Gong, X., Zhang, X., & Tsang, M. C. (2020). Creativity development in preschoolers: The effects of children's museum visits and other education environment factors. *Studies in Educational Evaluation*, 67(3), 100932.
- Greenhill, V. (2015). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. The Partnership for 21st Century Learning.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1966). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Güneysu, S. (2005). *Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite: Üniversitelerin rolü*, Erişim: 20 Mayıs 2025, https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/okul_onesi_egitimde_kalite_universitelerin_rolu_toplantisi.pdf
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2003). Critical thinking handout: Critical thinking workshop for helping our students become better thinkers. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 63-72.
- Healy, MJ (1997). *Çocuğunuzun gelişen akli: Doğrudan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi*. Enka Okulları yayınları.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Heyman, G. D. (2008). *Children's Critical thinking when learning from others*. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347.
- Hollenbach, J., & De Graaf, C. (1957). Teaching for thinking. *The Journal of Higher Education*, 28(3), 126-130.
- Hudgins, B. B., Riesermy, M., Ebel, D., & Edelman, S. (1989). Children's critical thinking: A model for its analysis and two examples. *Journal of Educational Research*, 82(6), 327-338.

- Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts for young children*. Thomson/ Delmar Learning.
- Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2007). *Creativity and the arts with Young Children*. Second Edition. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (4th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- İşlekeller Bozca, A., Emir, S., & Leana Taşcılar, M.Z. (2017). Koşut eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 131- 148.
- Jankowska, D. M., & Gralewski, J. (2022). The familial context of children's creativity: Parenting styles and the climate for creativity in parent–child relationship. *Creativity Studies*, 15(1), 1–24.
- Jersild, T. A. (1979). *Çocuk psikolojisi* (1. cilt) (G. Günçe, Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kalburan N.C. (2012). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, (151), 102-104.
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kuramları. In E. Yazgın & Y. Yazgın (Eds.), *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* (ss. 1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karavaşin, N. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına scamper eğitim programının etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaza, Ö. (2021). *Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Kazancı, M. (1989). Yaratıcı ve eleştirel düşünme arasındaki farklar ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(65), 25-32.
- Kır, M. (2024). Bağıtısal yöntem: Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İdrak*, 4(1), 1–16.
- Kim, S., Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33(3):100590.
- Kirsch, T. (2009). Gestalt psychology and creativity. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 378–379). Sage.
- Kongthanajindasiri, S., Sungkaew, M., & Sawangsri, B. (2025). Creative and critical thinking in early childhood. *Early Childhood Education Journal*. https://www.researchgate.net/publication/366785870_Creative_and_Critical_Thinking_in_Early_Childhood

- Koyuncu Şahin, M., ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozbelt, A. (2011). *Theories of Creativity*. Brooklyn: Elsevier
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2.
- Kurnaz, A. (2020). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. (5.baskı) .İstanbul: Eğitim.
- Kurşunlu, E. (2014). *Okulöncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. In E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review: Research Report*. Always learning, Pearson.
- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194- 199.
- Lee, K. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development*, 5(1), 21-45.
- Leicester, M. (2009). *Teaching critical thinking skills*. Bloomsbury.
- Lindeman, K. W., Jabot, M., & Berkley, M. T. (2014). The role of STEM (or STEAM) in the early childhood setting. In *Learning across the early childhood curriculum* (Vol. 17, pp. 95-114). Emerald Group Publishing Limited.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. baskı). Cambridge University.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Rankin, S. C., & Suhor, C. C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McPeck, M., Seriff, N. S., & Wiener, L. M. (1981). Comparison of the cerebral function monitor with the EEG in determining brain death. *Critical care medicine*, 9(6), 459-463.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı okul öncesi eğitimi programı. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Metin, N. & Arı, M. (1993, Haziran). *Anne-Babaların Anaokulundan Beklentiler* , 9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: YAPA.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı*. Erişim: 20 Nisan 2025, <https://tymmm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi>
- Mirzaie, A.R., Hamidi, F. & Anaraki, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal Of Turkish Science Education*, 6(3), 81-90.
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42(8), 40-45.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Noyat, Ş. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişimlerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Obay, M. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (2. Basım). Ankara: Pegem.
- Oral, I., Yaşar, D., & Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46, 101110.
- Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitimci Drama*. İstanbul: Epsilon.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Öztepe, B. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa.
- Padem, H., Göksu, A., & Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. International Burch University.
- Padget, S. (2013). *Creativity and critical thinking*. Oxfordshire: Routledge.
- Pagani, L., Larocque, D., Tremblay, R., & Lapointe, P. (2003). The impact of junior kindergarten on behaviour in elementary school children. *International journal of behavioral development*, 27(5), 423-427
- Panagiotakou, C., & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3055–3059.

- Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). *Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales*. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 87–105. <https://doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7263>
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Revised ed., Vol. 1). ASCD.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, 18(1), 16-25.
- Polat, Ö. (2021). 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılık Becerileri Üzerinde Zihin Haritalama Çalışmalarının Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 21-42
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 3.
- Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: Meaning and models revisited. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds* (Vol. 1). Alexandria, VA: ASCD.
- Presseisen, B. Z. (1985). *Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design*. Alexandria, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Priyanti, N., & Warmansyah, J. (2021). Improving critical thinking skills of early childhood through inquiry learning method. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2241–2249.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the scale. *Thinking Skills and Creativity*, (27), 45–54.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* (2nd ed.). Capstone.
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children*. New York: Roudledge.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2010). Play and literacy development: Creative and critical thinking. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 154–172). Oxford University Press.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes—Research, Development, and Practice*. Elsevier.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Elsevier Academic Press.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136–148.

- Ruşçuklu, P. (2024). *Yaşam temelli steam etkinliklerinin okul öncesi dönem altı yaş grubu çocuklarının yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sak, U. (2014). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 517–540.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim* (Yayın No. 151). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the Philosophy for Children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273–295.
- Sawyer, K. (2012). Extending sociocultural theory to group creativity. *Vocations and Learning*, 5(1), 59-75.
- Schafersman, S. D. (1991, Ocak). *An introduction to critical thinking*. Retrieved April 22, 2025, from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-300.
- Senemoğlu, S. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. (2003). Bilişsel gelişim ve düşünme becerilerinin eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve öğrenmede yeni yaklaşımlar* (ss. 157–168). İstanbul: Morpa.
- Smith, J. T., et al. (2023). Developing creativity and critical thinking through play in preschoolers. *Journal of Early Childhood Education*.
- Siper Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Steingrimsdottir, M. (2016). Storyline and motivation. P. J. Mitchell & M. J. McNaughton (Ed.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (ss. 23–34). Cambridge Scholars Publishing.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investment theory of creativity: Toward an integrated approach to creative thinking. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.68–83). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.), *In Handbook of creativity*, (pp.3-15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., ve Zhang, L. F. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Swartz, R. (1987). Critical thinking and educational reform. *Educational Leadership*, 45(8), 4–10.
- Şahinel, S. (2005). *Eleştirel düşünme, eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., ve Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: A literature review*. National Foundation for Educational Research.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Taşer Polat, S., Güneş Demir, G., Avcı, E., Ortaç, İ., & Arslan, M. (2025). Çocuk katılımına dayalı eleştirel düşünme eğitimi programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(226), 193–210. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1498999>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. (2024). *İlçemiz eğitim istatistikleri*. Erişim: 15 Nisan 2025, <https://kecioren.meb.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Şubat). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesi_onayli.pdf.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Torrance, E. P. (1974). *Scientific views of creativity and factors affecting its growth*. *Daedalus*, 94(3), 663–681.
- Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom; what research says to the teacher*. Washington: National Education Association.
- Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958-1980) and the teacher who made a difference. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 55-62.
- Torrance, E.P. (1994). *Just Wanting To Know*. Pretoria: Benedic.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk gelişim kuramları. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı içinde* (ss. 34–64). Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Tuzdybayeva, A., Kyyakbayeva, U., Myshbayeva, G., Uaidullakzy, E., & Abilbakiyeva, G. (2025). *Development of cognitive activity in preschool children through critical thinking technology*. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(3), 4347–4361. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.7510>
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük* (11. basım). Türk Dil Kurumu.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Uyanık Bolat, G. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Nobel Akademi.
- Üstündağ, S., Çolak, İ., & Yıldırım, A. (2013). Eleştirel düşünme ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 3–15.
- Wilson, R. A. (2003). The wonders of nature: Honoring children's ways of knowing. *Early Childhood News*.
- Wojciehowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20.

- Xiong, Z., Liu, Q. & Huang, X. (2022). The influence of digital educational games on preschool childrens creative thinking. *Computers & Education*, 189, 1-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-20.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. N. Aral ve G. Duman (Ed.), *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* içinde (ss. 4-19). Ankara: Nobel.
- Yıldız, C., & Güney Karaman, N. (2017). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 33- 58.
- Zhang, Y., Kohnstamm, G., Slotboom, A. M., Elphick, E., & Cheung, P. C. (2002). Chinese and Dutch parents' perceptions of their children's personality. *The Journal of genetic psychology*, 163(2), 165-178.

EKLER

EK 1. Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.12.2024-310220



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Belgesi

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
06.12.2024	12	350-405

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 06.12.2024 tarihinde 09:00-12:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2024/384

Yüksek Lisans Öğrencisi İrem YEŞİL ve Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU'nun 21 Kasım 2024 tarihli "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "**Uygun**" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi İrem YEŞİL'e bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvuru Formu (9 Sayfa)
- 2- Bilgilendirilmiş Onam Formu (2 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (24 Sayfa)
- 4- Ölçek Kullanım İzni (1 Sayfa)

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ahmet MOR
Kurul Üyesi

Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Aydın ÜNAL
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Bilge BAL ÖZKAPTAN
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ŞAHİN
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Hilal KARAKUŞ
Kurul Üyesi

Katılmadı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS9KYVP3U5 Pin Kodu :37972

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BS9KYVP3U5&eS=310220>

Adres:Korucuk Mah. Selanik Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SİNOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inarek@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarek.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör: Fikri ÖZKAYNAR
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1707



2024/384 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı – Sayfa 1 / 1

EK 2. MEB İzin Belgeleri



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.019364

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 973588

T.C. Kimlik No: 10*****16

Adı Soyadı: İREM YEŞİL

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: (ÇEDT) Ölçeği, (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: cbf30b3dadfb71bb513593c2d24fd01f6caab7860b9d959c2837a6cc90583667

Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Savfa 1/1





T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Şinasi İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019364

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 717027

T.C. Kimlik No: 10*****16

Adı Soyadı: İREM YEŞİL

Araştırmacının Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şinasi İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: (ÇEDT) Ölçeği, (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: d0bb221f17722caf06a0792ec5dd94fb6a0e60838fef152baa6e8285b4d0edeb
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1





T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Kuzeykent Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019364

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 752185

T.C. Kimlik No: 10*****16

Adı Soyadı: İREM YEŞİL

Araştırmamanın Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi

Araştırmamanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmamanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kuzeykent Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: (ÇEDT) Ölçeği, (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 18.02.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 18.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 89629ee7db6a05fa1ef0044ef792de60009102a8850030c2ca3a885cf416bbb4
Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.019364

T.C. Kimlik No: 10*****16

Adı Soyadı: İREM YEŞİL

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: (ÇEDT) Ölçeği, (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anaokulu	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	973588
ANKARA	Anaokulu	Kuzeykent Anaokulu	752185
ANKARA	İlkokul	Şinasi İlkokulu	717027

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: f37e9977fd5cb4024a6f724a8949d204ccd25cb665de3591f4bd864bc8c37bfd
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



EK 3. Ölçek İzin Belgeleri

Okul Öncesi Yaşta Çocuklar İçin Bütünleşik Yaratıcılık Testi (BYT- Okul Öncesi) Ölçeği İzin Belgesi

Dear Mr. Lee,

I am İrem YEŞİL. I am a graduate student in Turkey. I finished my bachelor's degree in the preschool education department. Now i am getting my masters degree in preschool education at Sinop University.

My advisor is Binhan KOYUNCUOĞLU.

The subject of creativity in preschool children, which is the subject of my teacher's doctoral thesis, and the creativity scale you designed, caught my attention. For this reason, i am planning to do a study on the creative thinking ability and creative personality of preschool children for my masters thesis. Why I am writing to you: "Evaluation of the thinking skills of preschool children within the scope of creative and critical thinking" creative personality i want to use the integrated creativity test in my research to collect data. I am curious about 4-5 years old preschoolers, can you send me the test and give permission to use the integrated creativity test. Thank you for your time, looking forward to hearing from you.

Hi, İrem Yeşil

I am very happy to get your email and to use my ICT for your thesis. It is absolutely yes. The ICT creativity test for young children can apply to 4-7years.

If you need help, just let me know anytime. And say hello to professor Binhan.

Thank you.
Best Kyunghwa

이 Galaxy [K] [K]

5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) Ölçeği İzin Belgesi

Sinop Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü okul öncesi eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim. Uzmanlığınız olduğunuz 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) isimli ölçme aracını yüksek lisans tez çalışmam kapsamında kullanma talebinde bulunmak istiyorum. Ölçeği akademik yazım ve referans gösterme ilkelerine uygun bir biçimde sunacağım.

Bu bağlamda, ölçme aracının kullanımı için izninizi istiyorum.

Saygılarımla,
İrem ULUS
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
Sinop Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Merhaba, testi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar ve kolaylıklar dilerim.

eyi.jpg
filo 1.jpg
filo 2.jpg
filo 3.jpg
kedi.jpg
maymun.jpg
piko 1.jpg
piko 2.jpg
piko 3.jpg

EK 4. Bilgilendirilmiş Onay Formu

Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İrem YEŞİL tarafından, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU danışmanlığında sürdürülen yüksek lisans tez çalışması ile ilgili bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya çocuğum “katılımcı” olarak davet edildi.

Bu araştırmaya katıldığımız takdirde çocuğuma ait bilgilerin gizliliğine büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında çocuğumun kişisel bilgilerinin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çocuğumu çekilebilirim (ancak araştırmacıyı zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimizi önceden bildirmemim uygun olacağının bilincindeyim).

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmaya çocuğumun katılım mecburiyeti yoktur ve katılmayabilir. Araştırmaya katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer çocuğumun katılımını reddedersem, bu durumun bana ya da çocuğuma herhangi bir kötü muameleyle sebep olmayacağını da biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntıları ile anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu yüksek lisans çalışmasına çocuğumun “katılımcı” olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Çocuğumun Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yürütülmekte olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Kapsamında İncelenmesi” konulu araştırmaya katılmasını kabul ediyorum. **(Lütfen herhangi bir isim- soyisim bilgisi yazmayınız, size uygun kutuyu işaretleyiniz).**



Kabul ediyorum



Kabul etmiyorum

Çocuğın:

Annesi ☐

Babası ☐

Öğretmeni ☐

Diğer ☐(Yakınlık derecesini belirtiniz)

İmza Tarih

EK 5. Kısa Tanıtıcı Bilgi Formu

Aşağıdaki formun, çocuğun anne-babası-vasisi tarafından, uygulamalar başlamadan önce doldurulması gerekmektedir.

Tarih:

1. Çocuğun Bilgileri

- Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek
- Doğum Tarihi: _____
- Yaşı: _____
- Doğum Sırası (kaçıncı çocuk): ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Diğer: _____
- Kardeş Sayısı: _____
- Daha önce yaratıcılık ya da düşünme becerileri eğitimi aldı mı?
☐ Evet ☐ Hayır
- Okul öncesi eğitim alma süresi ne kadar?
☐ _____

2. Aile Bilgileri

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| • Anne | Baba |
| ☐ Sağ | ☐ Sağ |
| ☐ Vefat Etmiş | ☐ Vefat Etmiş |
| ☐ Ayrı | ☐ Ayrı |

Anne Bilgileri:

- Doğum Tarihi: _____
- Eğitim Durumu:
☐ Okur Yazar Değil
☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite
☐ Yüksek Lisans / Doktora
- Çalışma Durumu: ☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor
- Mesleği: _____

Baba Bilgileri:

- Doğum Tarihi: _____
- Eğitim Durumu:
☐ Okur Yazar Değil
☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite
☐ Yüksek Lisans / Doktora
- Çalışma Durumu: ☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor
- Mesleği: _____

3. Aile Dinamikleri

- Aile Tipi:
☐ Çekirdek Aile
☐ Geniş Aile
☐ Diğer: _____
- Hane Halkı Sayısı: _____
- Ailenin Gelir Düzeyi (tahmini):
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

- **Ev Sahipliği Durumu:**

- ☐ Kendi Evi
- ☐ Kiralık Ev
- ☐ Diğer: _____

4. Çocuğun katıldığı sosyal/kültürel aktiviteler:

- ☐ Spor
- ☐ Sanat (resim, müzik vb.)
- ☐ Kurslar: _____
- ☐ Diğer: _____

5. İletişim Bilgileri (isteğe bağlı)

- **Telefon Numarası:** _____
- **E-posta Adresi:** _____

Çocuğun Gelişimsel Özellikleri ve Günlük Rutinleri

- ☐ Herhangi bir besin alerjisi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır (Açıklayınız: _____)
- ☐ İnce motor becerileri (örneğin, kalem tutma, makas kullanma): ☐ Gelişmiş ☐ Gelişmekte ☐ Zayıf
- ☐ Kendisini ifade etme: ☐ Akıcı ☐ Gelişmekte ☐ Zorlanıyor
- ☐ Sorulara yanıt verme: ☐ Hızlı ☐ Orta ☐ Zorlanıyor
- ☐ Grup içinde oyun oynama: ☐ İstekli ☐ Orta ☐ Çekimser
- ☐ Akranlarıyla iletişim kurma: ☐ Kolay ☐ Orta ☐ Zor
- ☐ Genel Duygu Durumu:
 - ☐ Mutlu ☐ Sık sık kaygılı ☐ Çabuk sinirlenen ☐ Diğer: _____
- ☐ Günde ortalama ekran süresi (TV, tablet, telefon): _____ saat
- ☐ Hangi tür içerikleri izliyor? ☐ Eğitici ☐ Çizgi film ☐ Oyunlar ☐ Diğer: _____
- ☐ Teknoloji kullanımı aile tarafından sınırlandırılıyor mu?
 - ☐ Evet ☐ Hayır

6. Özel Durumlar

- **Çocuğunuzun herhangi bir özel durumu var mı?**
 - ☐ Görme yetersizliği ☐ İşitme yetersizliği ☐ Bedensel engel
 - ☐ Zihinsel engel ☐ Birden fazla engel ☐ Üstün yetenek
 - ☐ Denge problemi ☐ Nörolojik bir rahatsızlık ☐ Diğer
- **Ailenin çocukla ilgili özel bir endişesi var mı?**
 - ☐ Hayır
 - ☐ Evet Açıklayınız: _____
- **Çocuğunuzun herhangi bir engel ya da süregelen bir sağlık sorununa yönelik sağlık raporu varsa belirtiniz (şeker hastalığı, astım, dikkat bozukluğu vb.)**
 - ☐ Evet (açıklayınız): _____
 - ☐ Hayır

EK 6. 5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)

Filo, doğduğundan beri sirkte yaşıyordu ve sirkten dışındaki dünyayı çok merak ediyordu. Yaşamı boyunca yaptığı tek şey iki ayağı üzerinde hortumuyla dans ederek insanları eğlendirmektir. Yaptıkları, onu izleyen insanları eğlendirse de, bunlar Filo'yu artık mutlu etmiyordu. Bir gece sirkteki tüm hayvanlar ve bakıcısı uyurken kafesinin kapısını açan Filo, o çok merak ettiği dış dünyayı keşfe çıktı. Sadece sahne ışıklarıyla büyümüş olan Filo, güneşin doğuşundan çok etkilenmişti. Gökyüzünün aydınlanmasıyla birlikte insanların sokağa çıktığını fark etti. Filo, insanların onu gördüklerinde şaşırılmaları için şehrin yakınındaki ormana doğru yürüdü. Daha önce ormana hiç gelmemiş olan Filo, bir süre sonra yolunu kaybettiğini düşündü. Ağacın dalındaki bir kuştan yardım istedi ve yürümeye devam etti. Sık ağaçların olduğu bir yola giren Filo, karnının acıktığını hissetti. Burada, sirkte ödül olarak yediği elmalarla dolu birçok ağaç vardı. Bu kadar çok elmayı bir arada görünce yüzünde kocaman bir gülümseme belirdi. Yalnız elmalar o kadar yüksekteydi ki onlara nasıl ulaşabileceğini bilemedi. Ağacın yanındaki bir taşın üzerine çıktı, ancak taş yeterli yükseklikte değildi. Şöyle bir çevresine bakındı. Biraz ilerde bir köpek gördü. Hortumundan çıkardığı bir sesle, köpeği yanına çağırdı. Filo ile tanışan köpek Filo'nun anlattıklarından çok etkilendi. Onu, bir kafese hapseden sirkten kurtulmuş olmasına çok sevindi. Filo elmalara ulaşmak için köpekten yardım istedi. Ancak köpek, ikisinin ağaçtaki elmalara yetişmelerinin mümkün olmadığını söyledi: "Yeterli yüksekliğe ulaşmak için birini daha bulmalıyız, arkadaşım kedi bize yardımcı olabilir" dedi. Köpek havlayarak yakın dostu kediyi yanlarına çağırdı. Kedi ve köpeğin dostluğu Filo'nun çok hoşuna gitti. Şimdi üst üste çıkarak elmalara ulaşabilirlerdi. Ama Filo o çok sevdiği elmalara artık ulaşabilecek olmasına rağmen üzülerek bekledi. Çünkü sirkte kalan arkadaşlarının yaşadıkları zorlukları hatırladı. Filo'nun o anda düşündüğü tek şey vardı: "Keşke sirkteki arkadaşları aslan ve ayı da sirkten dışındaki bu dünyayı görebilselerdi..."

YORUMLAMA

- 1- Sence Filo neden sirkten kaçmış olabilir?
- 2- Sence bu öyküde Filo'nun amacı neydi?
- 3- Filo ormana doğru ilerlerken ağaçtaki kuşa ne sormuş olabilir?
- 4- Filo çok acıkmış olmasına rağmen neden elmaları hemen yiyemedi?
- 5- Köpek, fil ve kedi elmalara ulaşmak için üst üste çıktığında sence en alttaki hayvan hangisi olur?
- 6- Sen olsaydın bu öyküye nasıl bir isim koyardın, öykünün başlığı ne olurdu?

PİKO’NUN DÜNYASI

Piko, gösterişli ve mükemmel bir palyaço balığı olduğunu düşünüyordu. Oraya gelen insanların diğer hayvanlara değil, sadece ona hayranlıkla baktıklarını hissediyordu. Öyle ya, kaç tane balık Piko kadar güzel turuncu-beyaz bir desene sahip olabilirdi ki! Bir sabah, yalnız yaşayan biri onu satın aldı. Su dolu küçük bir poşete koyup evine götürdü. Piko, yeni evine geldiğinde gördüklerine inanamadı. “Yoo, hayır, bu olamaz!” dedi. Geldiği evin akvaryumunda kendisi gibi üç palyaço balığı daha vardı. Evet, evet... Bunlar Piko gibi turuncu-beyaz desenli palyaço balıklarıydı. Akvaryuma tekrar daha dikkatli baktı. Diğer balıklardan bir farkı olması gerektiğini düşündü. Piko tüm bunları düşünürken kendini bir anda akvaryumun içinde buldu. O küçük poşetten kurtulduğunda kendini rahatlamış ve mutlu hissetti. Hemen yüzmeye başladı ve yaşayacağı yeni ortama alışmaya çalıştı. Piko, tüm balıkların aynı olduğunu düşünüp korkmuştu, ama sonradan onların bazı farklılıkları olduğunu gözlemledi. Mesela, bir tanesi hepsinden şişmandı. Piko, en fazla yemi onun yediğini düşündü. Bir başkası ise diğer palyaço balıklarının tersine mavi gözlüydü. Piko, ilk kez mavi gözlü bir palyaço balığı görmüştü. Piko üçüncü palyaço balığını gördüğünde ise “Sanırım bu bir ‘çocuk palyaço balığı’” dedi. Piko, yaptığı değerlendirmeden sonra diğer balıklarla tanışmak istedi, ama onlara nasıl sesleneceğini bilemedi: “Hey arkadaşlar!” mı demeliydi, yoksa başka bir şey mi? Onlarla tanışmak için sabırsızlanıyordu.

ÇIKARIM

- 1- Sence bu öykünün sonunda ne olmuş olabilir?
- 2- Sence Piko satın alınmadan önce nerede yaşıyordu?
- 3- Sence Piko satın alındıktan sonra içinde bulunduğu poşette kendini nasıl hissediyordu?
- 4- Sence Piko yeni akvaryumunun içine nasıl girmiş olabilir?
- 5- Sence Piko üçüncü balığın neden ‘çocuk palyaço balığı’ olabileceğini düşündü?
- 6- Sence Piko akvaryumdaki diğer palyaço balıklarına “Hey arkadaşlar!” diye seslenseydi, hangi balıklar ona bakardı?

ÖZ DÜZENLEME

ORMANDAKİ KUTLAMA

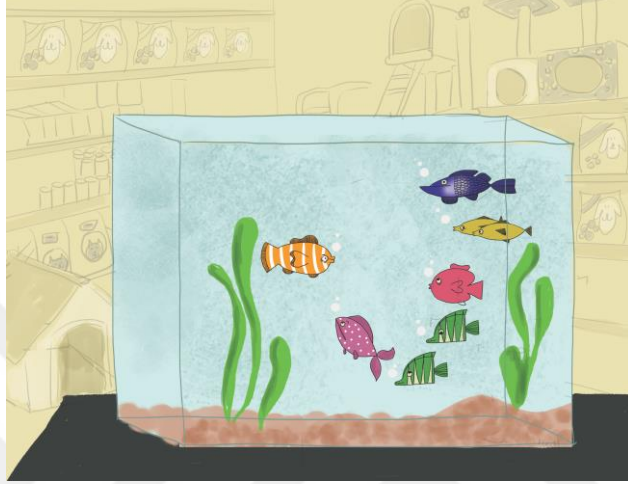
Küçük ayı o gün çok heyecanlıydı, aynı zamanda çok da telaşlı. Çünkü o gün arkadaşı tavşanın ormandaki doğum günü partisine davetliydi. Bu güzel günde en sevdiği kıyafetlerini giymeye karar verdi. Pantolonunun üzerine o çok sevdiği iri düğmeli sarı

ceketini giyecekti. Geç kalmamak için acele eden küçük ayı, hızlıca giyinmeye çalışırken birden ceketinin düğmesinin koptuğunu gördü.

1- Sence bu öyküdeki problem nedir?

2- Sence küçük ayı ceketinin düğmesi kopunca ne hissetmiş olabilir?

3- Küçük ayı ceketinin düğmesi koptuğ için ne yapabilir?



EK 7. Bütünleştirilmiş Yaratıcılık Testi

Bölüm I. Yaratıcı Düşünme Yeteneği Testi

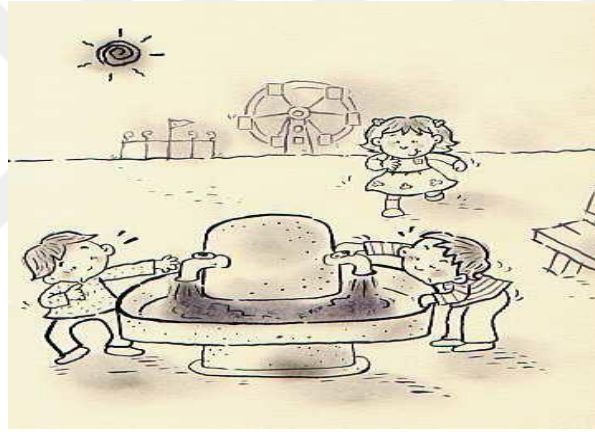
1. Dil Alanı

Etkinlik 1-1.

Ali ve arkadaşları sıcak bir günde lunaparka gitmişler. Ali ve arkadaşları çok keyifli ve heyecanlıymış. Hava çok sıcakmış. Çok susamışlar.

Nerede su içebiliriz diye çevrelerine bakınmışlar. İçlerinden biri “İşte orada bir musluk var” diyerek koşmuş.

Ama çeşmede, musluklardan su yerine portakal suyu akıyormuş...



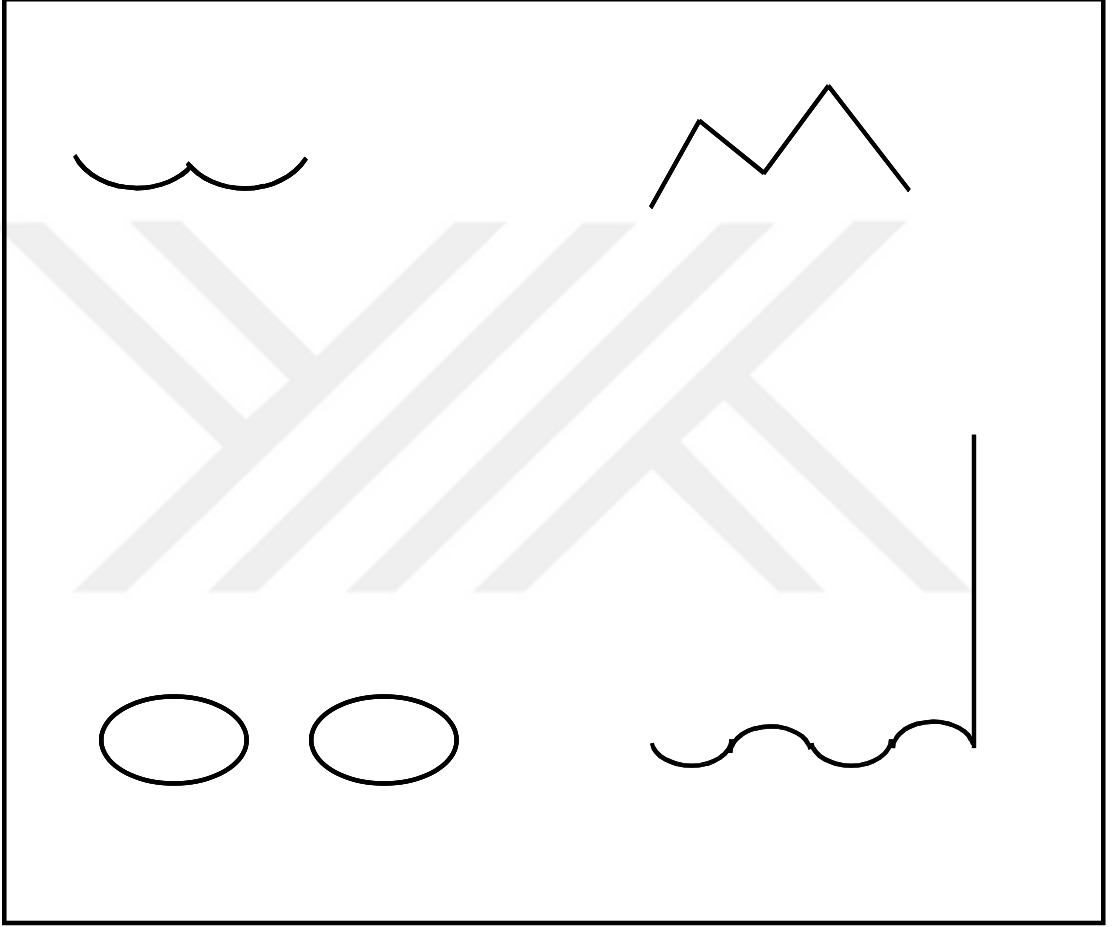
Sence şimdi ne yapacaklar? Düşün ve hayal et. Aklına gelen her şeyi istediğin gibi bana anlat.

1.1. : Olabildiği kadar çok düşünce ya da hayali aşağıdaki boşluklara yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

2. Şekil Alanı
Etkinlik 2-1.

Aşağıda tamamlanmamış bir resim var. Resme bak ve aşağıdaki şekilleri kullanarak resmi tamamla. Ve sonra tamamlanmış resme isim ver!



2-1. “Sen tamamladığın bu resme ne isim vermek istersin?”
Tamamlanmış resmin başlığını yazın.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : İrem YEŞİL

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Atatürk Teknik Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi , 2005-2009

Lisans : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi , 2012- 2016

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim
Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi, 2022-2025

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Atı Anaokulu, 2016- 2020

İş Yeri : Selvi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2020-2021

İş Yeri : Öz Yaşam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2021-

Yayın Listesi :

Ogelman, H. G., Ok, B., Koçer, N. K., & Yeşil, İ. (2023). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Sınıf Yönetimi Araştırmaları: 2010-2021 Yılları Arasında Tamamlanmış Tezlerin İncelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 74-92.

Kök S., Yeşil İ., Koyuncuoğlu B. (2023). Çocuk ve Etik. B. Koyuncuoğlu (Ed.), *Çocuklarla Yürütülen Bilimsel Araştırmalarda Etik* (ss. 47- 80). Ankara: Eğiten Kitap.