

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Gülsüm KALKAN AY**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK**

Yüksek Lisans Tezi

**NİSAN 2014
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Gülsüm KALKAN AY



YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan**Gülsüm KALKAN AY****Danışman****Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı****Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

KABUL / ONAY

Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK danışmanlığında Gülsüm KALKAN AY tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

21.10/2014

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Cenk Akbiyik

Üye : Doç. Dr. Hasan Bozgeyikli

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alparslan Gözler

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 15/05/2014 tarih ve 13/104..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Ahmet SAHİN

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

İnsan yaşamının sihirli yılları olan okul öncesi dönemin kaliteli ve verimli bir şekilde yaşanması bir birey için çok önemlidir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin etkisi bu dönemde en etkili olan faktörler arasındadır. Bu çalışma kapsamında, yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşlerini bir durum çalışması olarak incelenmiştir. Araştırmamızdan elde edilen bulguların, yorum ve önerilerin ailelere, öğretmenlere ve bu alanda çalışan herkese katkı sağlamasını diliyorum.

Bu araştırmada, bana yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK' a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmamı gerçekleştirebilmem için bana kapılarını açan okul yöneticilerine, gönüllü olarak katılan ve destekleyerek bana araştırmalarım esnasındaki görüşmelerde kolaylık gösteren okul öncesi öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecimde ve hayatımın her döneminde maddi-manevi desteğini arkamda hissettiğim, beni bugünlere getiren aileme, babam Yahya KALKAN, annem Mukaddes KALKAN'a ve yüksek lisans sürecimde ev arkadaşlığıyla sonsuz sabır gösteren kardeşim Gülçin KALKAN'a, arkadaşlarıma ve yaptığım her işte olduğu gibi bu çalışma sürecinde de beni yüreklendirip cesaret veren, sabrını, desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Murat AY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gülsüm KALKAN AY

Kayseri, 2014

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gülsüm KALKAN AY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2014, 131 sayfa

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK

ÖZET

Araştırmada “Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup bir durum çalışması olarak yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme metodu kullanılarak Yozgat ili Merkez ilçesinden seçilmiş yedi öğretmen ve Merkez ilçedeki üç anaokulunda bulunan yöneticiler araştırmaya katılmıştır.

Öğretmen ve yöneticilere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerin uzunlukları her kişi için yaklaşık 7-8 dakikadır. Toplamda yaklaşık 77 dakikalık veri elde edilmiş ve toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Belirlenen kod ve temalar üzerinden bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumlarında sistematik biçimde düşünme becerileri eğitimi verilmemesine karşın katılımcılar düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarına verilebileceğini düşünmektedir. Katılımcılar düşünme becerilerinin öğretimini daha çok problem çözme ve yaratıcı düşünmenin kazandırılması olarak algılamaktadır. Düşünme becerileri eğitiminde aile ve çevrenin rolü ve önemine değinen katılımcılar düşünme becerilerine yönelik eğitimlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla esnek biçimde yürütülmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenler düşünme becerileri eğitiminin başarılı olarak yürütülmesi için kendilerini yeterli görmemekte, kendini geliştirmenin önemine vurgu yapmakta, okul yöneticilerinden esneklik ve destek beklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme becerileri; Okul öncesi eğitim; Öğretmen; Yönetici.

**VIEWS RELATED TO THE TEACHING OF THINKING SKILLS OF
ADMINISTRATORS AND TEACHERS WORKING IN PRE-SCHOOL
INSTITUTIONS**

Gulsum KALKAN AY

Erciyes University, Institute of Social Sciences

Master's thesis, April 2014, 131 pages

Advisor: Assistant Professor Dr. Cenk AKBIYIK

ABSTRACT

The question of, “What are pre-school administrators’ and teachers’ views regarding thinking skills instruction?”, was investigated in this study. The research was conducted as a qualitative case study. Seven pre-school teachers and three administrators working in Yozgat city center were selected as the study group. The study group was determined by maximum diversity sampling, a purposive sampling technique.

Data was collected by semi-structured interviews. The interview questions were developed by the researcher. The interviews were performed by recording sound of the participants. The durations of the interviews were about 7-8 minutes for each participant. 77 minutes of data was recorded in total. The data was analyzed using content analysis. According to the findings, though participants think that thinking skills instruction can be given during pre-school years, a systematic thinking skills instruction has not administered in these institutions. Participants are likely to perceive the term thinking skills instruction as teaching problem solving and creative thinking. They stress the importance of family and child’s environment in such education. Participants also think that thinking skills instruction in pre-school ages should contain various instructional methods and be flexible. Participant teachers emphasize the importance of self-development and do not see themselves adequate in carrying out such an instruction and they expect flexibility and support from educational administrators.

Key words: Thinking skills; Pre-school education; Teacher; Administrator.

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	iii
KABUL / ONAY.....	iv
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.4. ALT PROBLEMLER.....	2
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	5
1.8. TANIMLAR.....	5

2. BÖLÜM

2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ VE KURUMU	6
2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	7
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM GELİŞİM ALANLARI	7
2.3.1. Psikomotor Gelişim Alanı	8
2.3.2. Dil Gelişim Alanı.....	9
2.3.3. Psikososyal Gelişim Alanı	9
2.3.3.1. Kişilik Gelişimi	10
2.3.3.2. Sosyal Gelişim	10
2.3.3.3. Duygusal Gelişim.....	11
2.3.4. Bilişsel Gelişim Alanı.....	11
2.3.4.1. Bilişsel Gelişim Kuramları.....	12
2.3.4.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....	13
2.3.4.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	17
2.4. DÜŞÜNME	18
2.5. DÜŞÜNME TÜRLERİ	22
2.5.1. Yaratıcı Düşünme	22
2.5.2. Eleştirel (Kritik) Düşünme.....	26
2.5.2.1.Kritik (Eleştirel) Düşünmenin Boyutları.....	28
2.5.3. Problem Çözme.....	29
2.6. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ	32
2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Düşünme Öğretimi	37
2.7. ÖĞRETMEN VE DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ.....	39
2.8. EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ.....	41
2.8.1. Öğretimsel Liderlik Yaklaşımı	43
2.8.2. Dönüşümcü Liderlik	44
2.9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	46
2.9.1. Ulusal çalışmalar.....	46
2.9.2. Uluslararası çalışmalar.....	49

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	52
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	52
3.1.1. Veri Toplama Aracı	53
3.1.1.1. Görüşme İlkeleri.....	54
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU VE ÖRNEKLEMİ	55
3.2.1. Çalışma Grubu ve Örneklem	55
3.2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar	57
3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	60
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	62
3.4. VERİLERİN DÖKÜMÜ	63
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	63
3.5.1. Görüşme İçeriklerinden Kodların ve Kategorilerin Belirlenmesi.....	63
3.5.2. Temaların Oluşturulması	64
3.5.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik	64
3.5.4. Araştırmanın Problem Cümlesinin Belirlenmesi.....	65

4. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	66
4.1. DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİ.....	66
4.2. KAZANIMLAR	69
4.2.1. Düşünme Becerileri Eğitiminin Çocuklara Kazanımları	69
4.3. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	73
4.3.1. Yöneticilerin Bakış Açısı ile Düşünme Becerileri Eğitimi Uygulayan Öğretmenin Özellik ve Nitelikleri	73
4.3.2. Öğretmenlerin Bakış Açısı ile Düşünme Becerileri Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Özellik ve Nitelikleri	74
4.4. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ.....	76
4.5. YÖNETİCİLERİN ROLÜ	78
4.6. AİLENİN ÖNEMİ.....	80

4.7. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEM CÜMLELERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ	82
4.7.1. Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?	82
4.7.2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?	83
4.7.3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi veren eğitimcinin özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?	84
4.7.4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?	86
4.7.5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?	87
4.7.6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?	88

5. BÖLÜM

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	90
5.1. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	90
5.2. SONUÇ	95

6. BÖLÜM

6. ÖNERİLER	99
6.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNE ÖNERİLER	99
6.2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NA ÖNERİLER	100
6.3. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER	101

KAYNAKLAR	102
EKLER	112
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Bilişsel gelişim dönemleri ve temel özellikleri.....	14
Tablo 3.1. Yöneticilerin okul türleri ve kişi sayıları.....	58
Tablo 3.2. Öğretmenlerin okul türleri ve kişi sayıları.....	58
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri.....	61
Tablo 3.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	61
Tablo 3.5. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerin tarih ve süreleri.....	62
Tablo 3.6. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin tarih ve süreleri.....	62
Tablo 4.1. Yöneticiler açısından düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması	66
Tablo 4.2. Öğretmenler açısından düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması.....	66
Tablo 4.3. Düşünme becerileri eğitiminin çocuklara kazanımları	69
Tablo 4.4. Düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntemler.....	76
Tablo 4.5. Düşünme becerileri eğitiminde kullanılan teknikler.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlar ve birbirleri ile ilişkileri (Bacanlı (2004, 59).....	16
---	----

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırma ile ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Düşünmeyi geliştirmeye yönelik, eski zamanlardan bugüne kadar birçok görüş ve çalışma ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda bireylerin düşünme yetisini etkili bir hale getirerek yaşam kalitelerini arttırmak ve insanın doğayı, kendini, çevresini daha iyi şekilde anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Tok ve Sevinç, 2010, 68).

Okul öncesi dönemi içine alan 0-66 aylık dönemde düşünme becerileri öğretimini gerçekleştirmek çok önemlidir. Çünkü okul öncesi dönem, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu yıllardır. Çevre koşullarının, bireyin zihinsel gelişmesinde ve düşünme yeteneklerine büyük etkisi vardır. Bireyin zihinsel becerilerinin gücünü tam olarak gelişmesi için çevre koşullarının çok iyi düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekir. Okul öncesi eğitim bireyin zihinsel becerilerini geliştirmek için bir çevre koşulu olup çocuğu çok yönlü düşünmeye sevk eden en önemli organizasyonlardan biri olmalıdır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitimde verimli bir düşünme becerileri öğretiminin sağlanması için öğretmenler konunun önemini farkında olarak eğitim süreçlerini hazırlamalıdır. Bu süreçleri hazırlarken okul yöneticileri gerekli alt yapı ve desteği sağlayabilmeli ve yöneticiler de düşünme becerileri öğretiminin okul öncesi dönemdeki önemini farkında olmalıdırlar. Bu nedenlerle, okul öncesi eğitimde düşünme becerileri konusu, *“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve*

Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri” başlığında çalışılmaya değer bulunmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Konuyla ilgili literatür incelenmiş, çoğunlukla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeyle ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Fakat bir bütün olarak bakıldığında bu konular okul öncesi eğitim açısından çok fazla incelenmediği görülmektedir. Ancak Mutlu ve Aktan (2011)’ın yaptığı “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezi ve makale çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili tutumları ortaya konmuştur. Fakat bu ve bunun gibi hazırlanan diğer çalışmalarda, okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ele alınmamış ve okul öncesi öğretmenleriyle birlikte değerlendirilmemiştir. Bu çıkarımlar göz önünde bulundurulduğunda düşünme becerilerinin öğretiminin yönetici ve öğretmen açısından ele alınması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri ve var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nedir?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?

3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi veren eğitimcinin özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?
5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?
6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi eğitimi, doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak; onların sağlıklı bir biçimde tüm gelişim alanlarını destekleyen, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, özgüven duygularının geliştirildiği, kişilik ve karakter gelişiminin sağlam temellerle yapılandırıldığı anne, baba ve eğitimcilerin birlikte hareket etmesi gereken bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997, 2). Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim insan yaşamının en önemli dönemini kapsayan bir eğitim bölümüdür.

Okul öncesi dönemde çocuklara daha elverişli öğrenme yaşantıları hazırlayabilmek için onların zihinsel gelişimlerinin çok iyi tanınarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşantılar sağlanması gerekmektedir. Düşünme becerilerinin sağlıklı gelişim gösterebilmesi için zihinsel gelişimin kapasitesinin en üst düzeyde kullanılabilmesi gereklidir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerine çok iş düşmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim yöneticileri de bu süreçlerin eğitimdeki önemini kavrayarak öğretmenlere iyi birer rehber olmak zorundadırlar. Çünkü eğitimden beklenen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan öte, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenen değişiklikleri yapabilecek bireylerin yetiştirilmesidir (Ada ve Ünal, 2000).

Bilimin gelişmesinde temel unsurun hiç şüphesiz düşünme olduğu kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında; eleştirel düşünme, düşünmenin bir alt kategorisi olarak karşımıza çıkar. Böylece düşünme piramidinin en üst basamağında tam düşünme yer

alırken daha alt basamaklarda, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme gibi kavramların yer aldığı görülmektedir (Jackson, 2000, 3). Bu açıdan değişen dünyaya ayak uydurabilmek için karşılaştığı problemleri çözebilen, üretken ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler yetiştirebilmek çok önemlidir. Çocuklar erken çocukluk yıllarında, seviyelerine uygun, amaçlı hazırlanmış problem durumlarıyla baş başa bırakılmalıdır. Çocukların hayal dünyası sınırlandırılmamalı ve onlara düşünme gücünü ortaya koyabileceği özgüven ortamı sağlanmalıdır.

Ülkemizde eğitim; okul öncesi dönemden başlayarak alışlagelmiş bilgiler öğretilerek ezberci bir yaklaşıma dönüşmüş ve düşünmeye yönelik becerilerin gelişimi ikinci plana itilmiştir. Okul öncesi dönemde düşünme becerilerini öğretimi ve gelişimi konularında yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmadığı, üniversite ve milli eğitim dayanışması sağlanamadığı ve konuya yeterli önemin verilmediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu konu araştırmaya değer bulunmuştur. Araştırma, bu yönüyle okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine daha çok eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgilenmelerine dikkat çekerek düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlere daha fazla destek olmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Ayrıca, öğretmenlere düşünme becerileri eğitimi-öğretiminin önemi konusunda bir farkındalık uyandırıp bu konuda mesleki yeterliliklerini gözden geçirme fırsatı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece eğitim süreçlerinde düşünme becerileri öğretimine daha fazla yer verecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim programı düzenlemelerinde, düşünme becerileri öğretimine daha fazla imkân sağlayacak şekilde bir program geliştirilebilmesi için program geliştirme uzmanlarına kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Son olarak bu çalışma araştırmacılar açısından, düşünme becerileri öğretimi konusuna dikkat çekilerek bu konuda yapılan çalışmaların artırılmasına katkı sağlayacağı ve ayrıca araştırmacıların düşünme becerileri konusunun yönetim ve yöneticiler açısından da ele alınması gerektiği bilincinin uyandırılması amaçlanmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma yalnızca Yozgat ili Merkez ilçesindeki toplamda 3 tane olan anaokulu yöneticisiyle; 4 ilkokula bağlı anasınıfı, 1 ortaokula bağlı anasınıfı, 1 bağımsız anaokulu ve 1 özel öğretim kurumuna bağlı anasınıfı öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler, içten olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.8. TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2003, 21).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Okul öncesi çağında bulunan çocukların bakımlarını ve eğitimleri ile ilgili kurumlardır (Demirel, 2005, 88).

Okul Öncesi Eğitim Yöneticisi: Anaokulu müdürü ile ana sınıfı ve uygulama sınıflarının bağlı bulunduğu okulun müdürüdür (MEB, 2013, 1.Kısım).

Düşünme: Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, 2013).

Düşünme Becerisi: Özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine gibi farklı zekâ işlevleridir (Lipman 2003; Tok ve Sevinç, 2010; 68).

2. BÖLÜM

2. GENEL BİLGİLER

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ VE KURUMU

0-6 yaş arası çocuğun hızla yönlendiği kritik yıllardır. Çocukları anne ve babaya bağımlı olmaktan kurtaran, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına olanak sağlayan okul öncesi dönemde, çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmeleri bir bütün olarak sağlanması gerekmektedir. Ayrıca bu dönem çocuğun ana dilini geliştirdiği ve oyun yoluyla toplumsallaştığı dönemdir. Bu yüzden okul öncesi eğitim çok büyük önem taşımaktadır (Gedikoğlu, 2005, 71).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur ve bu dönemde çocuğun fizyolojik gereksinimlerinin yanında aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat de son derece önemlidir. Zira bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir. Bu nedenle bu dönemlerde çocuğa verilenlerle çeşitli nedenlerle verilmeyenler onun yaşamı için büyük öneme sahiptir (Oktay ve Unutkan, 2007, 11).

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini en sağlıklı biçimde destekleyerek; çocuklarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekânın temelini atar. Okul öncesi eğitim kurumları, uzman eğitici kadroya sahip temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlar olarak hizmet veren kurumlardır (Poyraz ve Dere, 2003, 21).

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların beden, zihin ve duygu katkı sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir

yetiştirme ortamı oluşturmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olmalıdır (Yavuzer, 1990, 20).

2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş dönemini kapsayan, insan gelişiminin hız, kapsam ve nitelik açısından en yoğun olduğu dönemdir. Doğumdan itibaren, hatta doğum öncesinde anne karnında başlayan bu dönem sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel ve dilsel gelişim açısından çok önemlidir ve geleceği belirleyen özellikler bu dönemde kazanılmaktadır (Üner, 2011: 11).

Tüm bu özellikler dikkate alındığında, çocuğun kapasitesini kullanma becerileri en üst seviyeye kadar çıkarılması ve bunun sonucunda yaşamı boyunca kendini gerçekleştirme şansını bulabilmesi, ancak ve ancak bu dönemin eğitimci ve aileler tarafından sağlıklı ve bilinçli bir şekilde geçirilmesiyle mümkündür. 0-6 yaş arasındaki tüm yaşantılar, alınan eğitim ve karşılaşılan tepkiler, potansiyelinde var olan birikimin hangi boyutlarda gelişeceğini ve nasıl bir kişilik olarak ortaya çıkacağını belirler. Okul öncesi eğitim eğer çok iyi hazırlanmış, bilinçli bir eğitim programı içinde gerçekleştirilebilirse çocuğa sonraki dönemlerdeki bilişsel, sosyal, duyuşsal ve birçok gelişim bölümü için en uygun zemini hazırlayabilecektir (Aydın, 2000, 132). Hazırlanan bu eğitim programları, mesleki donanımı yüksek öğretmenler tarafından uygulanabilirse, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etki daha da artacaktır.

2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM GELİŞİM ALANLARI

Düşünme ile ilgili yapılan birçok tanım ve çalışma incelenmiş aşağıda düşünme başlığıyla sunulmuştur. Bunların sonucu araştırmacı tarafından bir bütün olarak değerlendirildiğinde, düşünmenin, çocuğun gelişim alanlarından en fazla bilişsel gelişim ile ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat çocuğun gelişimini bir bütün olarak kabul edersek, düşünmenin, zihinsel bir etkinlik olmasının yanı sıra sosyal, duyuşsal, devinişsel yönlerinin olduğu da görülmektedir. İnsan bir sosyal çevrede bulunup, toplumun ihtiyaçlarından etkilendiğinden ve toplumda yaşayan insanlarla sürekli etkileşim halinde olmasından ötürü düşünmenin sosyal bir yönü bulunur. İnsanın sahip

olduğu inançlar ve değerlerin yanında, duygu ve tutumların düşünmesini etkileme olasılığı, düşünmenin duyusal yönünü ortaya çıkartır. Son bir yönüyle, insan hareketli bir canlı olduğundan ve düşünürken etkin olup birtakım becerileri kullandığından düşünmenin psikomotor yönünden de bahsetmek bütünlüğü tamamlar (Güzel, 2005: 45).

Bu nedenle, bu bölümde gelişim alanlarından; Psikomotor Gelişim Alanı, Dil Gelişim Alanı, Psikososyal Gelişim Alanı, Bilişsel Gelişim Alanı olarak bahsedilecektir. Bu gelişim alanlarından Bilişsel Gelişim Alanının düşünme becerileriyle doğrudan ilgili olduğu kabul edilerek bu konuda daha fazla bilgi sunulacaktır. Diğer gelişim alanlarına kısaca değinilecektir.

2.3.1. Psikomotor Gelişim Alanı

Motor gelişim hareket ile ilgili gelişim anlamına gelir. Çocuklarda motor gelişimi, kaba motor ve ince motor gelişim olmak üzere ikiye ayrılır. Kaba motor gelişim, yürüme, atlama, zıplama, koşma, tırmanma ve bunun gibi beceriler için gerekli olan vücudun büyük kaslarındaki gelişim, koordinasyon ve bu etkinlikleri yapmak için gerekli olan vücut dengesini içerir. İnce motor gelişim ise yazı yazmak, objeleri kavramak gibi el ve parmakları kullanabilmekle ilgili becerileri ve el göz koordinasyonunu kapsar (Cirinlioğlu, 2001, 57).

Başka bir ifadeyle psikomotor gelişim, küçük ve büyük motor gelişim olmak üzere iki türdür. Bunlar:

➤ Büyük Motor Gelişim

Çocukların hareket etmeyle ilgili becerilerini sağlayan büyük kasların kontrolünü kazanma sürecidir. Okul çocuklarında güçlü bir motor gelişim için, esneklik, denge, çeviklik ve gücün olması gerekir.

1. Esneklik: Okul öncesi dönemdeki çocuklarda esneklik okul çocuklarına göre daha sınırlıdır. Bu farklılık takla atarken, topu fırlatırken, topa vururken, engel atlarken ve düşerken gözlemlenebilir.
2. Denge: Okul öncesi dönemde çocuklar koşma, sıçrama, atlama, fırlatma vurma gibi takım sporlarını yapabilmeleridir.

3. Çeviklik: Hareketlerindeki çeviklik ip atlama, sek sek oynayabilme, geriye ileriye ve yana doğru hareket etme gibi etkinlikleri hızlı yapabilmeyebilir.
4. Güç: Okul öncesi dönemde çocuklar topu daha kuvvetli bir şekilde fırlatabilir ve vurabilir, kendilerini ileriye doğru itebilir.

➤ **Küçük Motor Gelişim**

Çocukların küçük kaslarının (parmak kasları gibi) kontrolünü kazanma sürecine küçük motor gelişim denir. Çocuklar okul öncesi dönemde büyük kaslarını kullanmada küçük kaslarını kullanmaya göre daha yeterlidirler. Ama beş yaşındaki bir çocuk gerekli deneyim kazandırılırsa çekiçle vurabilir, hamura istediği şekli verebilir, ayakkabılarını bağlayabilir ve giysilerini kendi başına giyebilir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, 29-30).

2.3.2. Dil Gelişim Alanı

Sözel dili kullanma, iletişimi sağlamanın en iyi yollarından biridir. Sözcüklerle kendini ifade etmeye başlayan çocuk, kendinin farkına varmaktadır. Bebek doğumundan itibaren yüz ifadeleri, ağlamalar ve diğer seslerle sözel dili kullanmadan iletişim kurmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005).

Dil gelişimi, bilişsel gelişim ve olgunlaşmaya bağlı olarak bir bütün halinde ortaya çıkar. Kullanılan sözcükler, kurulan cümle biçimleri, konuşma içerikleri bilişsel gelişimin düzeyi ile birlikte, anne babanın çocukla iletişim biçimi, geçirilen yaşantıların nitelikleri, bireyin özdeşim kurduğu grubun özellikleri gibi birçok çevresel faktörlerden etkilenir ve şekillenir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, 56).

2.3.3. Psikososyal Gelişim Alanı

Yirminci yüzyıl boyunca psikologlar çocuğu sosyal bir varlık olarak görmüşlerdir. Çocuğun çevresindekilerle olan sosyal etkileşimine dikkat çekmişler ve bu etkileşimleri, çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, psikoseksüel, kişilik ve kendilik gelişimi için temel olarak görmüşlerdir (Blenkin&Kelly, 1992).

Psikososyal gelişim; kişilik gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi kapsamaktadır. Bu maddeler aşağıdaki başlıklarda incelenmiştir.

2.3.3.1. Kişilik Gelişimi

Kişiliğin Bilinen bir kavram olması ve bilimsel olarak onu açıklayabilen birçok kuramsal yaklaşım bulunmasına rağmen kişilik, ortak bir genel geçer tanım yapılmasında güçlük çekilen bir kavramdır. Kişilik genel olarak bireyi diğer kişilerden ayıran, bireye özgü davranış örüntüleri olarak kabul edilmektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, 65).

2.3.3.2. Sosyal Gelişim

Sosyal beceriler; bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal değerlerine ve kurallarına bağlı olan ve bireylerin sosyal ortamlarda olumlu tepkilere yönelmelerine, nötr ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarına fırsat veren becerilerdir. Aynı zamanda, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin de bir parçasıdır. Yani sosyal beceriler, amaca yönelik öğrenilmiş davranışlardır. Duruma özgü olma ve sosyal ortamlara göre farklılaşma özelliğine sahiplerdir. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerden de oluşmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştırır, onların sosyal kabulünü artırır (Ekmişoğlu, 2007: 22).

Okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süreyle doğru orantılı olarak çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama, nezaket cümlelerini kullanma gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır. Yani okul öncesi eğitim kurumunda geçen yaşantıların çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Fakat çocuğun okul öncesi eğitimden tam anlamıyla faydalanabilmesi için okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla kurduğu ilişkinin niteliği, eğitim ortamının düzenlenmesi ve bunlarla birlikte uygun eğitim programlarının hazırlanarak uygulanması çok büyük önem arz etmektedir (Erden ve Akman, 1997, 80).

2.3.3.3. Duygusal Gelişim

Duygusal gelişiminin temelleri doğum öncesine kadar dayanmaktadır ve bebeklik dönemindeki anne-bebek ilişkisiyle devam eder. Anne bebeğin ihtiyaçlarını doğru zamanda ve sevgi ile karşıladığında bebek ona güvenmekte ve bununla birlikte bağlanmaktadır. Bu ilişkide annenin ilgisizliği çocuğun çevresine olan güvenin azalmasına neden olmakta, dolayısıyla bebek duygusal açıdan tatmin olamadan büyüebilmektedir. Duygusal gelişimin sağlam olması için bebek ve anne arasındaki bağ da sağlam olmalıdır (Ulutaş, 2007, 80).

2.3.4. Bilişsel Gelişim Alanı

Biliş sözcüğü dünyayı anlamak ve öğrenmek için yapılan tüm zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir. Bellek, yargılama, düşünme, algılama ve kavrama gibi süreçleri kapsamaktadır. Biliş terimi, çevreyi öğrenme ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler karşılığında kullanılır ve yaklaşık olarak düşünme terimi ile eş anlamlıdır (Aydın, 2003, 29).

Bireyin duygularıyla algıladığı şeyler hakkında düşünebilmesi ise bilişsel gelişimi ifade eder. Bu düşüncenin içeriğinde ise etki- tepki, ardışıklık, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılığı anlamak ve olaylara mantık yürüterek cevaplar bulabilmek vardır. Okul öncesi dönemde ise çocuğun bilişsel özelliklerine bakıldığında yetişkinlerden çok farklı olduğu, bu dönem çocuklarının kendine özgü dünya görüşleri ve düşünce yapıları olduğu görülmektedir (Cirinlioğlu, 2001, 77).

Ataç, bilişsel gelişimi yalnızca bellek ve zekâ olarak tanımlamıştır. Zekâyı ise olayların anlam ve ilişkilerinden sonuçlara varabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Ataç'a göre, ilk üç yaşta zekâyla ilgili; sensor-motor deneyim, ilintileri kavrama, resim tanıma, düşüncenin yeni yapısı ve şekillerin gelişimi, düşüncenin oluşumu gerçekleşir. Doğal ve diğer şekilleriyle düşünce, karşılıklı ilişki düzeyinde düşünce şeması gibi bir yol izler (Ataç, 1991, 89-110).

Bilişsel gelişim çocuğun gördüğü, duyduğu, dokunduğu tattığı nesnelere hakkında düşünebilmesini ifade eder. Bu düşüncenin içerdiği konular, etki tepki ilişkisini, olaylardaki ardışıklığı, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılığı anlamak, objeleri kategorize edebilmek, mantık yürüterek cevaplamayı içerir. Bilişsel gelişimin amacı; soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlenme olarak görülür (MEB, 2011, 7). Yani düşünmenin temel becerileri okul öncesi dönemde atılır.

Senemoğlu (2005, 32) ise, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adını vermektedir. Ayrıca, bilişsel gelişimi; bebeklikten yetişkinliğe kadar çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi süreci olarak belirtmektedir.

Okul öncesi dönem, zihinsel gelişim açısından genel olarak mantık öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Çocuk mantık kurallarına uygun olarak düşünemez ve bununla birlikte bu dönem çocukların düşünme şekillerinin karakteristik birçok özelliği vardır (Aydın, 2000, 135).

2.3.4.1. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel gelişim kuramını benimseyen psikologlara göre organizmanın ne yaptığı tam anlamıyla, ancak zihinsel süreçler incelenerek anlaşılır ve zihinsel süreçler, özel davranışlar üzerinde yoğunlaşarak ve zihinsel süreçler temelinde yorumlanarak nesnel biçimde incelenebilir. Bu kuramcılarının başlıca hedefleri, bilginin zihinde nasıl temsil edildiğini keşfetmek ve bu temsil sırasında algılama, hatırlama ve akıl yürütmeye yol açan işlemlerin nasıl gerçekleştiğini göstermektir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre çocukta her türlü öğrenme ve problem çözme çocuğun davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesiyle mümkündür (Yalçınkaya, 2002, 106-107).

Yeni doğan çocuğun baş etmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi, anlamasıdır. Bireyin çevreyi ve dünyayı anlama yollarının karmaşık ve etkili hale gelme sürecine de "bilişsel gelişim" adı verilmektedir. Bilişsel gelişim denildiğinde

akla ilk gelen bilim insanları olan Piaget ve Bruner; çocuğun çevresini farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu 2005, 32). Bu bilim insanlarından en önde geleni Jean Piaget'dir. Jean Piaget (1896-1980), çalışmalarının özgünlüğü ve ilgi alanlarının karmaşıklığı nedeniyle yirminci yüzyılın en önemli ve dikkate değer bilim insanlarından birisi olmuştur (Bacanlı, 2004, 58).

Piaget ve Bruner'in bilişsel gelişim kuramlarının genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

2.3.4.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, bilişsel gelişimi düşünme ve akıl yürütme yöntemlerinde gözlenen dönemlere göre sınıflayan ilk psikologdur. Bilişsel gelişimin dönemlere ayrılması, çocukta görülen anlama ve yorumlama çabalarının, belli alt bölümler altında kategorize edilmesidir. Piaget'nin dönem kavramı: Her gelişim döneminin etken bir tema çerçevesinde oluştuğu, her gelişim döneminde düşünce, duygu ve davranışın nitelik ve yoğunluk açısından değiştiği, bütün insanların benzer bir gelişim döneminden geçtiği, her gelişim döneminin karakteristik bazı özelliklere sahip olduğu ve bunların istendik amaçlar doğrultusunda yönlendirilebileceği görüşlerine dayanmaktadır (Aydın, 2003, 31).

Piaget çocuğun zekâsını incelemiştir. Piaget geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir ve zekâ için katı, bağlayıcı ve sınırlı tanımlar vermekten kaçınmıştır. Piaget'e göre zekânın özellikleri şunlardır:

1. Zekâ, biyolojik uyumun özel bir halidir. Bu uyum bireyin çevresi ile etkileşim kurmasına yardım eder.
2. Zekâ bir çeşit dengedir. Zihinsel yapı ile çevre arasında devamlı olarak gelişen, yenilenen dinamik bir dengenin ifadesi olarak görülür.
3. Zekâ yasayan ve eylemlerde bulunan zihinsel işlemler sistemidir. Bilgi edinmek için eylem gereklidir. Çocuklar eylemlere girerek çevresini keşfedecek ve bir şeyler öğrenecektir (MEB, 2011, 29).

Piaget'nin kuramına göre bilişsel gelişim; duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11 yaş ve üstü) olmak üzere dört döneme ayrılır. Her bilişsel gelişim döneminin getirdiği yetenekler, çocuğa o döneme kadar

yapamadıklarını yapma olanağı sağlar (Ömercikoğlu, 2006: 15). Çocuk her dönemde bir öncekinden daha gelişmiş özelliklere sahiptir. Piaget, zihinsel yeteneklerin 15 yaşından önce geliştiğine inandığı için 15 yaş üzeriyle çok fazla ilgilenmemiştir (Sevimay ve Özer, 2002, 43-44).

Tablo 2.1. Bilişsel gelişim dönemleri ve temel özellikleri

Dönemler	Yaşlar	Temel Özellikleri
Duyu-Motor Dönem	0-2 yaş	Bebeğin kendini diğer nesnelere ayırmaya başlaması. Bebeğin nesne sürekliliği, ilkel düzeyde nedensellik, zaman ve yer anlayışının gelişmesi. Neden-sonuç ilişkilerini kurabilme, daha önce gördüğü karmaşık davranışları taklit etme, hayali oyunlar oynama. Sembolik düşüncenin gelişimi.
İşlem Öncesi	2-6 yaş	Sembolik düşünme işlevlerinde gelişim ve dilin sembolik kullanımı. Sezgisel sorun çözme, tersine dönüştürme, odaklanma ve benmerkezci düşünme. Sayı korunumu, sınıflama ve bu türden ilişkileri anlama yetisinin kazanılmaya başlaması.
Somut İşlem	7-11 yaş	Madde, uzunluk, ağırlık ve hacim korunumu. Tersine dönüştürme. Odaktan uzaklaşma ve diğerlerinin bakış açısını anlayabilme. Somut işlemlere dayalı mantıksal düşünme. Sınıflama (nesnelere sınıf hiyerarşisine göre gruplama) ve sıralama (nesnelere ağırlık gibi belirli bir özelliğe göre gruplama).
Soyut İşlem	12 yaş ve üstü	Düşüncede esneklik, soyut düşünme, denenceleri zihinsel olarak sınama, karmaşık akıl yürütme ve sorun çözmede olası seçenekleri dikkate alma.

(İnanç ve ark., 2004; Akt. Ömercikoğlu 2006: 36)

Tablo 2.1’ de görüldüğü gibi okul öncesi dönem (0-6 yaş) duyu-motor ve işlem öncesi dönemlere denk gelmektedir. 0-2 yaş dönemi bebeklik dönemine denk geldiğinden okul öncesi dönem daha yoğun olarak işlem öncesi dönemle bağlantılıdır. Yani bu dönem çocuğu bilişsel gelişim özellikleri açısından işlem öncesi dönemin özelliklerini taşımaktadır.

İşlem Öncesi Dönem(2-6 Yaş): Çocuklar bu dönemde, kendilerine özgü, çok fazla sembolik oyunlar oynarlar. Artık duyu-motor evreye göre düşünme becerisi daha da gelişmiştir. Bu dönemdeki çocuklar henüz konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. Çünkü henüz olayları oluşturan neden-sonuç ilişkisini anlayacak bilişsel yeterlikten

yoksundurlar. Dolayısıyla bu evreye işlem öncesi adının verilmesinin nedeni, çocukların bu dönemde işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksun olduklarını belirtmektir (Aydın, 2003, 38).

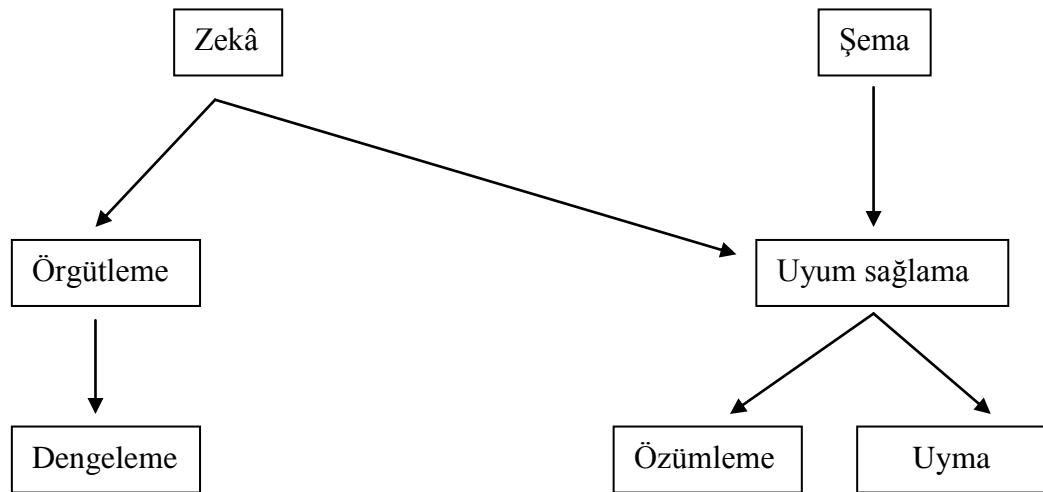
Bu dönemin önemli sorunlarından biri tersine çevrilemezliktir. İşlem öncesi dönemde çocuk, aynı anda birden fazla etken üzerinde düşünemez. Özelden özele akıl yürütme işlem öncesi dönemdeki çocuklarda görülen başka bir özelliktir. Bu dönem çocukları tündengelim ve tümevarımı kullanamazlar ve maddeleri tek ve belirgin özellikleriyle sınıflandırabilirler. Cansız canlı gibi görme (animizm), cansız nesnelere yaşamsal öğeler yükleme eğilimi vardır. Bu evrede çocukların büyük bölümü, ayrıntıları dikkate almadan genel olarak algılar. Bunun sonucunda da ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirirler. Buna ‘bütünleştirme’ denir (Newman, 2003, 70; Cirhinlioğlu, 2001, 105).

Öte yandan son yıllarda yapılan araştırmalar, bu evredeki bilişsel işlem yeteneğinin belirgin bir şekilde geliştiği yönünde sonuçlar göstermektedir. Örneğin; bu dönemin sonuna doğru çocuğuna hasta olduğunu söyleyip yatan bir annenin üstüne, çocuğunun battaniye örttüğü, daha sessiz oynadığı” gibi davranışlar sergilemesi “benmerkezci” davranışların azalmaya başladığını; “insan yürüyebilir mi?” “evet, çünkü bacakları vardır” “Oyuncak asker yürüyebilir mi?” “Hayır, çünkü yapma bacakları vardır” cevapları da, bu evredeki çocukların, bir ölçüde de olsa, nedensel düşünme yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir (Aydın, 2003, 39).

Piaget’e göre bilişsel gelişime yön veren beş temel ilke vardır bunlar aşağıdaki gibidir:

- Şema: Şema algıları anlamlı kılmak için kullandığı bir referans çerçevesidir. Diğer bir anlamda şema, örgütlenmiş davranış ve düşünce örüntüsüdür. Çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Şema en temel zihinsel yapısıdır. Şemalar top oynamak gibi davranışsal veya top çeşitlerini bilmek gibi bilişsel olabilir (Bacanlı, 2005, 59).
- Olgunlaşma: Olgunlaşma, biyolojik gelişmeyle birlikte organizmanın geçirdiği yaşantılar sonucu kazanılan deneyimlerin tümüne denir. Çocuk dünyayı anlarken çevreyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim görüntüsü sayesinde çocukla başta refleks olan davranışları biçimlenerek bilinçli davranışlar haline gelir (Aydın, 2000, 33).

- Yaşantı: Belirli davranışları çocuğa kazandırmak amacıyla yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış deneyimlere yaşantı denir. Burada yapılandırılmış deyiminden kasıt eğitim amacıyla örgütlenen yaşantıdır. Yapılandırılmamış deyim ise kendiliğinden oluşan yaşantıları kastetmektedir (Aydın, 2000, 33).
- Uyum: Organizmanın belli bir uyarana verdiği düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirme yeteneğidir. Uyum çocuğun gelişim sürecinin ve etkileşim örüntülerinin doğal bir yansımasıdır. Yani çocuğun uyum yeteneğinin gelişmesi geçirdiği yaşantıların niteliğiyle ve içeriğiyle çok alakalıdır (Aydın, 2000, 34).
- Özümleme ve Örgütleme: Özümleme ve örgütleme, şemalarının oluşum ve gelişimlerini açıklar. Şöyle ki çocuk yeni bir durumla karşılaştığında onu önce kafasındaki şemalarla açıklamaya, böylelikle de onu çözümlenmeye çalışır. Bu amaçla hafızasındaki öğrenilmiş yaşantı kalıplarından yararlanarak geliştireceği davranış biçimini organize eder. Böylelikle özümleme ve örgütleme yapmış olur (Bacanlı, 2005, 59). Piaget, bilişsel gelişim ile ilgili kavramlarının birbirleri ile ilişkisi Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlar ve birbirleri ile ilişkileri (Bacanlı, 2004, 59)

Piaget’ye göre, bilişsel gelişim, gelişim süreçlerini ve evreleri içerir. Her evredeki davranışsal özellikler, her bir gelişim evresindeki uyum ve özümleme düzeyine göre şekillenmektedir. Piaget’nin başlıca ilgisi “nasıl bildiğimizin” biyolojik kökenlerini

keşfetmektir. İnsanları hayvanlardan ayıran özelliğin “insanın kuramsal sembolik akıl yürütme becerisi” olduğunu savunmaktadır (Kartal, 2005, 107).

2.3.4.1.2. Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla irdeleyen bir diğer isimde Jerome Bruner’dir. Bruner’e göre gelişim süreçlerini inceleyen herhangi bir kuramın karakteristik özellikleri şu şekilde maddeleştirilebilir.

- Bilişsel gelişim, tepkilerin uyarıcıdan bağımsız hale gelmesidir. Çocukta dilin kazanılmasıyla birlikte uyarıcıları kontrol etme, yönlendirme, daha da özgün davranışlar sergileme görülür.
- Gelişim bilgiyi işleme sürecinin ve depolama sisteminin gelişimine bağlıdır. Çocuğun yaşantı kazanması dünyadaki zihinsel temsilcileri yani sözel, matematiksel veya müziksel kavramları kazanmasına bağlıdır.
- Bilişsel gelişim bireyin kendinin ve başkalarının varlığının farkına varmasıdır. Farkındalık için bilişsel gelişim şarttır.
- Bilişsel gelişim için sistemli bir öğrenci- öğretmen etkileşimi gereklidir.
- Bilişsel gelişimde dil önemli bir anahtardır. Çocuklar kavramları dil yoluyla öğrenirler ve birbirleriyle iletişim kurarlar (Senemoğlu, 2005, 53-54).

Bruner’e göre gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve gelişim; eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç evreden oluşur. Eylemsel evre (0-3yas), çocuğun nesnelere doğrudan etkileşerek, başka bir anlatımla yaparak-yaşayarak öğrendiği evredir. Bilişsel gelişimin eylemsel evresinde olan çocuklar için, en kolay ve anlaşılabilir mesaj eylemlerdir. İmgesel evrede, sözcükler ve kavramlar yoluyla bilgi edinilir. Bu evre Piaget’nin işlem öncesi evresini karşılamaktadır. Sembolik evre ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla anlatılmasıdır. Bireyin sembolik evreye ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar. Bruner çocuğun gelişiminde daha çok psikolojik dinamiklere ağırlık vermektedir (Aydın, 2003, 44, Senemoğlu 2005, 55).

2.4. DÜŞÜNME

Türk dil kurumu düşünmeyi, tefekkür, felsefe, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, felsefe duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu olarak tanımlamaktadır (TDK, 2013).

Tarihte bazı filozoflar düşünme üzerinde değişik fikirler ileri sürmüşlerdir. Bunların başında ise hiç şüphesiz Sokrates gelmektedir. Sokrates'e göre, kişinin kafasında doğru bir düşünce olduğu halde bu kişi kendisine yöneltilen itirazlara mantıklı bir biçimde yanıt verecek bilinçten yoksunsa, bu kişinin düşüncesi doğru düşünce değildir. Sokrates'e göre bilgi doğru düşünceden daha üstündür; çünkü bilgi sahibi olmak sadece bir şeyin neden doğru olduğunu bilmek değil, aynı zamanda öteki seçeneklerin neden yanlış olduğunu da bilmek demektir (Botton, 2005: 34). Bu açıdan bakıldığında doğru bilgiye ulaşmak, ulaşılan bilgiyi işlemek ve yeni bilgiler üretebilmek için bireyin düşünmesinin gerekli olduğunu, ancak ve ancak düşünen insanın üretebileceğini, bilgiyi kullanabileceğini ve değerlendirebileceğini söylemek mümkündür (Aral, 2005: 1).

Sokrates'ten sonra ise düşünme kavramının üzerinde öğrencileri de fikirler üretmiştir. Mesela Sokrates'in öğrencilerinden Aristo'nun Fiziğe Dair yazılarında, araştırmasını metafizikçi değil de, bir tabiat filozofu gibi yaptığı görülmektedir. Bundan dolayı aklın veya akılların tabiatından ziyade öncelikle düşünme eylemiyle ilgilenmektedir (Hyman, 2002, 48). Aristo düşünme yetisinin imajlarla olan ilişkisinin, duyu organının duyulur suretlere olan ilişkisi gibi olduğunu savunmaktadır. Duyu organları yalnız duyulur suretlerin hazır bulunuşluğunda algıladığı gibi, akıl da yalnızca imajların imgesinde bulunmasıyla anlamaktadır (Hyman, 2002, 52). Kısaca bakacak olursak Aristoteles'e göre düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir özelliktir. Usun bağımsız ve kendine has eylemidir. Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Oysa farklı kişilere baktığımızda Kant'a göre "düşünmek yargılamaktır", J. Locke göre ise "bilincin kendi üstüne dönerek kendi işlemleri hakkında bilgi edinmesi" dir (Berber ve Ark. 2002, 4-5).

Düşünmenin ne olduğuyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Fakat konuya ilişkin tartışmalar araştırmalar ve düşünceler devam etmektedir. Dünyada üzerinde belirli bir düzeye ulaşmış zihin kapasitesi yalnızca insana özgüdür. Bu nedenle bize özgü olan bu özelliğin sınırlarını belirlemek hiç de kolay bir iş değildir. Bu noktada düşünmeyle ilgili bazı tanımlara bakacak olursak Cüceloğlu (1994, 205)'na göre düşünme; içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik zihinsel bir süreçtir.

Düşünme; sembolleri, kelimeleri, harita sembollerini, sayıları, olayları ve nesnelere içerir diyen Mayer (1992, 7) ise, bunları şu şekilde tasnif etmektedir:

1. Düşünme bilişseldir ama davranıştan kaynaklanır. Aklın veya bilişsel sistemin içinden çıkar.
2. Düşünme bilişsel sistem içerisinde bilgiye dayalı işlemlerin bütünü ya da bütünün bazı değişkenlerini içeren bir süreçtir.
3. Düşünme çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümüyle sonuçlanan, davranışın sonucudur.

Kazancı, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan önem ve isteğin aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Kazancı, 1989, 2-3):

1. Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsanın, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.
2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.
3. Düşünme, kavramlarının oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bir gerçektir.
4. Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli rol oynar.

Düşünmenin doğası, olduğu yer ve koşullar açısından değerlendirildiğinde çok farklı boyutlara indiği görülebilir. Mesela sanatsal bir düşüncede gerçeğe uygunluk aramak sanatın doğasına aykırı olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde düşünme kavramının derinliğini ve genişliğini tek bir yapıya sığdırmaya çalışmak onun kavramsal doğasını sınırlandırabilir (Obay, 2009: 14).

- Pragmatizm ekolünün ünlü temsilcilerinden olan William James ise, herhangi bir düşüncenin beş temel özelliğine vurgu yaparak düşünme, çevre ve değişim ilişkisine değişik bir açıyla bakar (Shook, 2008, 79):
- Düşünce, daima şahsi bir bilinç ırmağının parçasıdır. Hiçbir düşünce, iki bilinç ırmağının parçası olamaz ve bu nedenle, hiçbir düşünce bilinç ırmağından ayrı mevcut olamaz.
- Düşünce, sadece kısa bir süre mevcut olur. Benzer bir düşünce tekrar görülebilir fakat bu aynı düşünce değildir. Zihninde düşüncelerin saklandığı hiçbir yer yoktur.
- Düşünce, aynı bilinç ırmağındaki diğer düşüncelere ait olduğu hissine daima sahiptir. Düşünce, kendi ırmağındaki diğer düşüncelerle ilişki ve bağlantılı olduğu hissine sahiptir.
- Düşünce, düşünceden bağımsız bir şey hakkında gibi görünür. Herhangi bir düşünce, kendisi hakkında değildir. Düşünce daima vasıtasız bilinç ırmağının ötesinde mevcut olan bir şeye işaret eder. Düşünce, ırmaktaki gelecek düşüncelere etki eder. Düşüncelere dikkatlice odaklanır ve düşünceler seçicidir. Düşünce, kendisini ne tür düşüncenin takip edeceğini kontrol etmek için daima çabalar.

Düşünmeyle ilgili çalışmalar incelendiğinde John Dewey'in bu konuya ciddi katkıları olduğu görülmektedir. Bu nedenle "Düşünme" başlığında John Dewey'e değinmeden geçilmemesi gerektiği düşünülmüştür. Dewey'e göre eğitim, özgürlüğün ve gerçeğin peşinde olmalıdır. Bu nedenle Dewey'in modern eğitime kazandırmış olduğu en önemli ilkeler: öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi olmuştur (Demiray 2003: 88). Dewey doğanın en önemli parçası olan insanın, değişmez doğmalar ve ahlak kurallarına bağlı kalmaksızın, insan zihnini özgür bırakarak doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlayabilmesi gerektiğine inanmıştır. Ona göre eğitim, "yaparak öğrenme" adını verdiği problem çözme yaklaşımına dayanmalıdır. Böylece, yaratıcılık özendirilerek, bütün alanlarda genel bir beceri kazandırılacaktır. Aynı

zamanda eğitimi; günlük yaşamdan kopuk, pratik yaşamın sorunlarını olduğundan daha da karmaşık ve anlaşılmaz bir duruma getiren düşünsel bir uğraş olarak değil; pratik, insanların sorunlarının çözümüne yardımcı bir uğraş olarak tasarlamıştır (Doğan 2004, 23).

Başka bir ifade ile Dewey pragmatist felsefeyi eğitime uygulamıştır. Çünkü Pragmatizme göre eğitim, insanın yeteneklerini çevresine uyum göstermek için geliştirmesidir. Eğitim sürecinin kendi dışında bir amacı yoktur. Çocuğun statik bir varlık olarak değil, her duruma uyum gösterebilen dinamik bir varlık olarak yetişmesi gerekir. Çünkü dinamik toplum, kendi kendini yönetmesini bilen bireyler ister. Bu nedenle pragmatizm, “faal okul”un savunucusudur (Bal, 1991, 40). Dewey’e göre; eğitim, yaşam boyu süren bir eylemdir. Bu yüzden en etkili öğrenme, yaparak ve yaşayarak kazanılır. Çocuğun doğası, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve eğitimin merkezi çocuk olmalı, kullanılan dersler de onun ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Çocuk edilgen, ezberci bir eğitime kesinlikle zorlanmamalı, eğitimde kurama değil uygulamaya ağırlık verilmelidir. Bilgi sunulması hiçbir zaman hazır bilgi şeklinde olmamalıdır, çocuğun bilgiyi keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınmalıdır. Sonuç olarak, Dewey’in görüşleri, eğitim alanında önemli yaklaşımlar öne sürmüştür, ardından başka fikirlerin gelişimine yol açmıştır (Bender, 2005, 13).

Üstüner (2002) (Akt: Kaloç 2005, 5)’in çalışmalarına bakıldığında, bir pragmatist olan John Dewey’in eğitim ve öğrenme ile ilgili düşüncelerini şöyle özetleyebiliriz:

- Öğrenen, yaşayan bir organizma yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik sosyolojik bir fenomendir,
- Öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar,
- Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey, çevreyle sürekli ilişki halindedir,
- Çevreyle ilişkisinde birey, ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır,
- Bu problemlerini çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir.

John Dewey, problem çözme yöntemiyle ilgili çok belirgin altı evre ya da basamakta olduğunu söylemiştir. Ona göre bunlar, öğretimde problem çözme yöntemini gerçekleştiren birer işlemdir ve çok önemlidir. Bunlar:

1. Problemi öğrencilerle birlikte sınırlandırarak saptamak,
2. Nedenlerin giderilmesi ya da problemin çözümü için denenceler,
3. Çeşitli deney ya da karşılaştırmalarla düşünülen çözüm yollarının probleme uygunluklarını, yani problemi çözecek nitelikte olup olmadığını araştırmak,
4. Problemi çözmek,
5. Çözümü test ve kontrol etmek,
6. Çözümü uygulamaktır (Uyar, 2002, 223).

John Dewey; felsefenin insan yani toplumla, böylece de eğitimle yakından ilişkisi olduğunu savunur. Bu ilişkinin bilime de yansıdığını böylece felsefenin insandan hareketle topluma ve bilime hedefler gösterip bu alanlarda görevini araç belirleyerek ve geliştirerek gerçekleştirmekte olduğunu anlatmıştır (Demiray, 2003: 57). Bu genel felsefe yaklaşımının Dewey’de etkilemesinde belirleyici olan isimler James, Darwin, Hegel, J.J. Rousseau, Piaget, Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi düşünür ve eğitimcilerdir. John Dewey, kendisinden önce özellikle James tarafından geliştirilen Amerikan Felsefesi olarak bilinen pragmatizmden etkilendiği kadar onun gelişmesi için de önemli katkılarda bulundu. Pragmatizm, zıt görüşler arasında bir bağ, onları dengeleyen ve senteze ulaştıran bir köprü olarak görülebilir. Önyargılara, dogmatizme, otoriter çözümlere karşı olup, açık düşünceye, bilime, çoğulculuğa ve hümanizme önem verir (Bal, 1991, 13).

2.5. DÜŞÜNME TÜRLERİ

Düşünme geniş çerçevede yer almaktadır. Fakat düşünme türleri arasında sık sık duyduğumuz ve okul öncesi dönemde en çok karşımıza çıkan düşünme türlerinden; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye (Serdar, 1999: 10) dayalı düşünmeye yer verilecektir.

2.5.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme yeteneği; geleneksel, alışılmış, sıradan düşüncelerin tersine, yenilikçi ve farklı şekillerde düşünme, yeni çözümlerle ortaya konan bir düşünme olarak da tanımlanmaktadır (Öztunç, 1999: 1).

Yaratıcı düşünme, önceden aralarında ilişki kurulmamış nesnelere, durumlar ya da düşünceler arasında bağlar kurulmasıdır. Yaratıcı düşünce, mantıksal düşüncedeki aşırı kuralcılıktan uzaktır. Yaratıcılık için önemli olan ortaya atılan düşüncenin yeni olmasıdır. Ortaya atılan fikir veya getirilen yenilik var olan mantık kurallarıyla çelişebilir. Böyle bir durum yaratıcı düşünme açısından bakıldığında olumsuzluk anlamına gelmemektedir, çünkü mantıksal açıdan uygun olmayan yenilikler, fikirler üzerinde çalışarak kabul edilebilir hale getirilebilmektedir. Unutulmamalıdır ki kabul edilebilir olmayan yenilikler, fikirler bile yeni çağrışımlara yol açmakta, daha yararlı fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Özden, 2005: 15). Ayrıca yaratıcı düşünme becerisi kendi bünyesinde; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi barındırır (Alkaya, 2006: 74). Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin, farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren çok dinamik bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür (Yaman ve Yalçın, 2003, 44).

Yaratıcı düşünce, hiç şüphesiz yenilik ve değişimin kaynağıdır. Mantıksal düşünce ise, bilgi birikimi ve deneyimin kullanılmasıdır. Yaratıcılık geleceğin, mantıksal düşünce ise geçmişin uzantısından ortaya çıkar. Eğer yaratıcılık yoksa belirli kalıplar içerisinde sıkışır kalırız, mantık yoksa yaratıcılığımız karmaşa çıkarır. Yani her iki düşünme biçiminin de dengeli olarak kullanılması son derece gereklidir (Yıldırım, 2003, 7).

İnsan beyninin gerçek potansiyeli ve fiziksel özelliği bilim adamlarını fazlasıyla meşgul etmiştir. Fakat beyin, yapılan bütün araştırmalara rağmen hala tam anlamıyla su yüzüne çıkmayan özellikleriyle, bilim dünyasının en çok araştırılan konularından biri durumundadır. Yaklaşık olarak, bir buçuk kilogramağırlığında olduğu varsayılan ve kapasitesi henüz tam olarak bilinmeyen bu organ insanoğlu için sınırlarla doludur. Fakat iddia edilen en önemli şey, insan beyninin kapasitesinin çok altında çalışmasıdır. Yani milyonlarca sinir hücresinden sadece bir kısmı kullanılmaktadır (Dinç, 2000: 39).

Öte yandan araştırmacılar; yüksek düzeyde zekânın, yüksek düzeyde yaratıcılık demek olmadığını, yaratıcılıkla zekâ arasında pozitif ancak düşük bir korelasyon olduğunu, her

daha zeki bireyin daha yaratıcı birey anlamına gelmeyeceğini ortaya koymaktadır (Sungur, 1992, 79).

Yaratıcı düşünme süreci beynimizde sonsuz sayıda düşüncenin birleşim ve bağlantı yapmasıyla oluşur. Beyin, etraftan kendisine ulaşan tüm uyarıları işler. Bütün bu kombinasyonlar birbiriyle bağlanarak fikir ya da düşünce adını verdiğimiz yepyeni bağlantıları oluşturur. Biz yaratıcı düşünmeyi genelde anlık bir ilham, aniden beliren bir fikirmiş gibi değerlendiririz. Oysa yaratıcı düşünme süreci kuşkusuz, bundan daha fazlasını içermektedir. O İlham veya fikir gelinceye kadar, mutlaka bilinçli ya da bilinçsiz, bir düşünme süreci geçirilir (Dinç, 2000: 45).

Yaratıcı düşünce süreciyle ilgili olarak hazırlanan ilk çağdaş modellerden biri, Dewey (1920) tarafından ortaya koyulmuş olan problem çözme modelidir. Dewey, problem çözme sürecini beş basamakta tanımlamıştır (Starko, 2001, 25). Bunlar:

1. Problem hakkında bir güçlük hissedilir.
2. Problem hakkında hissedilen bu güçlük ortaya konur.
3. Problem hakkında alternatif çözümler üretilir.
4. Alternatif çözümlerin sonuçları tartışılır.
5. Alternatif çözümlerden biri kabul edilir.

Yaratıcılık insanlarda var olan bir potansiyeldir ve eğitimsel tekniklerinin uygulandığı iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarında geliştirilebilir. Yaratıcılıkta aktif rol oynayan beynin sağ yarım küresinin harekete geçirilmesi ile yaratıcılık, sanatsal faaliyetler, duygular ve kişilik özelliklerinin gelişimi daha sistemli gerçekleşir. Bu açıdan okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim kademelerine, yönetici ve öğretmenlere çok iş düşmektedir (Çetingöz, 2002: 3).

Çocukların düşüncelerinin, yetişkinlerin düşüncelerinden daha üretken olduğu bir gerçektir. Çocuklar kendilerine has düşünceleriyle çok ciddi izlenimleri ve tecrübeleri bir araya getirebilirler ve kayda değer buldukları farklılıklardan da çok iyi sonuçlar çıkararak sentezler meydana getirebilirler (Wagner, 2005, 6-10). Fakat yaratıcılık, çocukluktan itibaren bilinçli olarak ya da bilinçsizce çeşitli şekillerde engellenmektedir. Ailede, okulda ya da arkadaş çevresinde gülünç duruma düşme, kabul görememe,

anlaşılamama, alay edilme, grup dışında kalma gibi korkular çocukta baskı oluşturarak onların yaratıcı düşüncelerine ket vurmuş, yaratıcı kişilikler köreltilmiştir. Farklı olana karşı tepkilerin her zaman olması, belki de aykırılıkların kolay benimsenememesi, yaratıcılığı engelleyen önemli etmenlerin başındadır (Dursun ve Ünüvar, 2011, 112).

Araştırmacıların çoğu bireylerin doğuştan itibaren yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu, fakat bunların ortaya çıkabilmesi için uygun koşulların oluşması gerektiği görüşündedir. Bu da okul öncesi eğitimle başlayan bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Tüm kademelerdeki çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bu becerilerin kazandırılmasını içeren eğitim programlarının hazırlanması ve bunları uygulayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkündür (Kürüm, 2002: 22). Mesela okullarda uygulanan problem çözme yöntemi ile öğrenci yaratıcı düşünmeye özendirilir. Öğrencilerin kendi önerileri ve fikirleri değerlendirilebilir, böylece öğrenci yaratıcı düşünmeye teşvik edilmiş olur. Öğrencilerin kişisel çalışmalara özendirilmesi, araştırmalara teşvik edilmesi ve ortamlar sunulması yaratıcı düşünmeyi sağlar. Öğrencinin bu yönlerinin geliştirilmesinde, kişisel, çevresel etkenlerin yanında demokratik bir güven ortamının olması, öğrencinin fikir ve düşüncelerini açıklayabilmesi, sık sık söz hakkının verilmesi, fikirlerinin değerli olduğu hissini uyandırılması eğitim-öğretim programlarının öğrencide yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim ezberciliği teşvik eder. Öğrenciyi pasif bırakan bir öğretim öğrencinin yaratıcılık yönünü geliştiremeyeceği gibi köreltir. Öğretmenlerin sınıflarında seçecekleri öğretim yöntemi de öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini etkiler. Bu nedenle problem çözme yöntemi tartışma yöntemi, soru cevap yöntemi daha çok uygulanabilir.

Ülkemizin birçok alanda gelişmesi yaratıcı düşünen bireylerin yetişmesiyle mümkün olacaktır. Yaratıcı bireylerin olmadığı bir toplum başka toplumların bilim ve teknolojisini olduğu gibi alıp uygularsa bilim ve teknolojisinde bağımlı bir duruma gelir ve bu toplumlarda gelişme söz konusu olamaz. Bu konuda eğitim kurumlarımız üzerine düşen görevlerin farkına varıp gereken düzenlemeleri yapmalıdır (Kazancı, 1989, 34).

2.5.2. Eleştirel (Kritik) Düşünme

Eleştirel düşünme, diğer düşünme becerilerinden genel olarak, hem bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan hem de bilgi ve bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içeren bir düşünme biçimi olarak ayrılmaktadır. Daha detaylı bakacak olursak, eleştirel düşünmeyi bir bilgi ve beceri bileşimi olmanın yanı sıra bir tutum olarak ele alabiliriz. Eleştirel düşünme ile diğer düşünme biçimleri arasında ortak noktalar olabilir. Hatta bazı düşünme biçimleri eleştirel düşünme bakımından kapsanabilir ya da eleştirel düşünmeyi kapsayabilir. Mesela bilimsel düşünmeye bakacak olursak ağırlıklı olarak hipotez üretip bunların doğruluğunu sınımayı, eldeki verileri kullanarak çıkarımlar yapmayı içeren bir düşünme biçimidir ve eleştirel düşünmeyi de içermelidir. Öte yandan, yaratıcı düşünme için gereken beceriler eleştirel düşünme için gereken becerilerden biraz farklıdır. Yaratıcı düşünmede amaçlılık, eleştirel düşünmedeki kadar fazla değildir. Farklı bir örnek de analitik düşünmedir. Analitik düşünme genelde iki anlamda kullanılmaktadır. İlki görsel mantık yürütme anlamında, görsel bir nesneyi bileşenlerine ayırabilme ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi görebilme anlamındadır. İkincisi ise, bazen eleştirel düşünme ile karıştırılabilen bir anlamdadır. Bu yaklaşıma göre, analitik düşünme belirli bir konu hakkındaki verilere ulaşmayı, bunları değerlendirmeyi ve bütün bunlardan işe yarar yeni bir sonuç çıkarmayı içerir (Gürkaynak ve ark., 2008, 1-2).

Richard Paul (2002, 125), eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla bilinir. Paul'a göre, kritik (eleştirel) düşünme, "gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma" olarak tanımlanmıştır.

Cüceloğlu (1994, 216-217) "İyi Düşün Doğru Karar Ver" adlı kitabında kritik düşünmeyi "kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin kritik düşünmeyle kendini geliştirebilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmiştir.

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı:

Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul etmek yerine, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli:

Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur.

Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendisinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmeli:

Uygulama olmadan kritik düşünme alışkanlığı elde edilemez. Kritik düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, kritik düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Lipman'a göre (1991, 72-76) eleştirel düşünme; mantıklı, yaratıcı ve dikkatli düşünme olarak ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılabilir. Eleştirel düşünmede önemli olan yetenekler, önyargı, varsayım, tutarsızlıklar, düşünce ve olguları tanımaktır. Bunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- 1) Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme
- 2) Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme
- 3) Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme
- 4) Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme
- 5) Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme
- 6) Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçları uygunluğunu ölçme (Berber vd., 2002; 12).

Eleştirel düşünme her zaman için önemli bir konu olmuştur, ancak 21. yüzyılda artık önemli olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline dönüştüğü çok rahatlıkla söylenebilir. Artık her yetişen neslin öğrenmesi gerekenler bir önceki nesle göre daha fazla ve karmaşık hale gelmiştir. Çünkü yaşadığımız dünya bilimsel ve teknolojik gelişmeler açısından çok hızlı bir değişim göstermektedir. Buna ayak uydurmak için düşünme kapasiteleri en üst düzeyde kullanılabilir (Allahverdi, 2009: 43).

Eleştirel düşünmenin üzerinde daha fazla durulmasının nedenini Tokyürek (2001: 2), eleştirel düşünmenin düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmesiyle açıklamıştır.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 199), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için bir takım hususlara önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. İlk olarak öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanmasını, öğrencilerin düşünme süreçleri izlenmesini, özellikle de soru sorma ve sorgulama konusunun önemsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere sorulacak soruların açık uçlu sorulması ve ayrıca öğrencilerin de nitelikli soru sorabilecekleri ortamlar hazırlanarak, gerekli yönlendirmelerin yapılması gerekir.

Karadeniz (2006: 29)'e göre de bütün düşünme türlerinde az da olsa mutlaka eleştirel düşünme bulunmaktadır. Çünkü bütün düşünme türleri eleştiriden faydalanmak zorundadır. Aslında düşünce, temelde muhakemeye dayandığı için eleştiri zaten göz ardı edilemez.

2.5.2.1.Kritik (Eleştirel) Düşünmenin Boyutları

Paul ve ark., (1990, 379-386) eleştirel (kritik) düşüncenin üç önemli boyutunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Doğru Düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünmenin doğal bir kusursuzluğu vardır. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun bir uygulamayı gerektirir. Bu standartlara erişme göreceli bir durumdur ve düşünce alanları arasında değişiklik gösterir. Örneğin; Matematik alanında ortaya konulan bir düşüncenin kesinliği ile şiir yazarken, bir yaşantıyı betimlerken veya tarihi bir olayı açıklarken ileri sürülen düşüncelerin kesinliği arasında farklılıklar vardır.

2. Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar;

- Problemi veya soruyu
- Düşünmenin amacını
- Görüşleri
- Sayıtları
- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt, veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce Alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin: Matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.

2.5.3. Problem Çözme

Problem kelime olarak Latince bir kavramdır. Kökü Problema sözcüğünden gelmektedir ve sözcük Proballo-ortaya çıkan engel-sözcüğünden türetilmiştir (Kalaycı, 2001).

Problemlerin çözümü, türü ve karmaşıklığına göre çeşitlilik gösterir. Bazı problemler tamamen mantıklı düşünme yoluyla çözülür, bazı problemlerin çözümü duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise, olaylara yepyeni bir açıdan bakabilmeyi

gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak nokta ise, amaca ulaşmaya engelleyen her türlü durumu ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2003, 219).

Çocuklar karşılaştıkları problemlerini çözebilmeyi başardıklarında bu, onların akademik başarılarına, arkadaşlarıyla olan ilişkilerine ve mutlu bir birey olmalarına katkıda bulunur. Çocukların kişiler arası ilişkilerde karşılaştıkları problemleri çözmeleri, onların ruhsal olarak sağlıklı gelişmelerini sağlar (Anlıak ve Dinçer, 2005, 124).

İnsanoğlu hayatının birçok anında problemlerle karşılaşmakta ve bu problemleri çözmek için düşünmeye ihtiyaç duymaktadır (Koray ve Azar, 2008, 12). Problem, bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğimiz yer arasındaki farktır (Kneeland, 2001: 7). Araştırmalar incelendiğinde problem kavramıyla ilgili birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir.

Öncelikle problemin temel özelliklerini sıralayacak olursak: (1) Problemin karşılaşılan kişi için bir güçlük olduğu, (2) kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve (3) kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümlerle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır. Bu, özellikler problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun problem olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun bazılarında göre problem olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir (Dağlı, 2004, 42).

Problem, birey için yeni ve bilinmeyen yönleri bulunan bir güçlük durumu olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda öğrenme sürecinin de içinde yer alan bir kavramdır. Öğrenmeyi, kısaca davranıştaki kalıcı izler olarak tanımlanırsak, problem çözmeye de bir öğrenme biçimi olduğu ve bireyin davranışlarında kalıcı değişikliklere neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle problem çözme kalıcı öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Güven, 2000, 29).

Aynı zamanda problem çözme sosyal bir aktivitedir. Gelişiminin bütün evreleri boyunca doğrudan insanlarla ilgilidir. Çünkü problem çözmeye bir amaca ulaşma, o amaca

ulaşmak için araçlar geliştirme ve tüm bunları yaparken de karşılaşılan engelleri aşma işlevleri yerine getirilmiş olur (Koray ve Azar, 2008, 126).

Bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye uyum sağlamasına problem çözme becerisi yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözme öğrenmek durumundadır. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejileri kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak bazı problemlerin çözümleri kesin değildir, bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2005, 536).

Çocukların, okul öncesi dönemden itibaren problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, hayata uyum sağlamaları ve her açıdan yeterli birey olmaları açısından çok önemlidir. Çocuklar için iyi hazırlanmış problemler, onlara kendi tarzları ile keşfetme olanağı tanır. Bu onların yeni kazanacakları davranışlarla deneyimler arasında bir denge kurmalarına yardımcı olur (Zembat ve Unutkan, 2005, 225). Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocukları için seçilecek ya da hazırlanacak problemin, çocukları problem çözmeye teşvik etmesi ve iyi sonuçlar vermesi için şu özellikleri taşıması gerekir.

- Problem küçük çocukları için ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır.
- Problem kolay anlaşılmalıdır.
- Çocuklar problem karşısında karar verme gereksinimi duymalıdır.
- Problem, çözülebilecek karmaşıklık seviyesinde olmalıdır.
- Çocuklar bilgi toplama ve problem çözmede, somut faaliyetler gösterebilmelidir.
- Çocuklar bu faaliyetin sonucunu gözlemleyebilmelidir.
- Çocuklar problem çözümünü değerlendirebilmelidir.
- Çocuklar problemin çözümündeki ayrılıkları fark etmeli ve işbirliği yapabilmelidir.

Problem çözmenin insan hayatındaki önemini fark eden birçok eğitimci de, okulda çocukların problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim yöntemine ya da programa yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Okulun görevlerinden biri de öğrencilerin hayata uyum gösterecek şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Bu nedenle eğitimde problem çözme önemlidir. Bu açıdan okulda işlenecek konular hayatta karşılaşılabilecek problem olarak ele alınmalıdır. Problem çözme sırasında çocukların

gerekli bilgileri toplamasına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varmasına ve sonucu değerlendirmesine rehberlik edilmelidir. Böylece bireyin hayata uyumu kolaylaşacaktır; çünkü çocuk bu yolla hayatta karşılaşacağı problemleri çözme becerisini, cesaretini ve gücünü daha küçük yaştan kazanmış olacaktır (Sevinç, 2005, 162).

Bebeklik ve ilk çocukluk evrelerini kapsayan okul öncesi eğitim basamağında çocuğun bilişsel gelişimi çok hızlıdır. Çocuğun çevreye uyumu, kavramları geliştirmesi, çevre ile iletişimi, sorunlarını çözmesi bilişsel gelişiminin en önemli parçalarıdır ve göz ardı edilmemelidir (Başaran, 2000, 79).

Bilişsel süreç yaklaşımı bireyi düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu bağlamda problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılır. Bu yaklaşım ile bireylerin olayları analiz etme, sıraya koyma, ayırt etme gibi becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programlarında bireye yetersizliği olan beceriyi ayrı ayrı öğretmek yerine sosyal durumlarla ilgili problem çözme becerisi öğretilmeye çalışılmakta, bireye tek bir sosyal beceri değil, farklı sosyal problem durumlarıyla karşılaşacağı zaman baş edebileceği sosyal problem çözme becerileri kazandırmaya çalışılmaktadır (Avcıoğlu, 2005, 33).

Tüm bunlar değerlendirildiğinde, problem çözenin bilişsel gelişimin basamakları arasında yer aldığını söylemek kaçınılmazdır. Bilişsel gelişimin amacı, soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlemektir (Bayhan, Artan, 2005, 37). Problem çözme, insanın zaten günlük davranışlarıdır. İnsan gün boyunca küçük, büyük, kolay, zor birçok sorunla karşılaşır. İnsanın problemlerini çözmesi, her şeyden önce yaşamını kolaylaştırır ve hayatı anlamlı kılar (Başaran, 2000, 87).

2.6. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Çoğu araştırmacıya göre düşünme bir özneliksel olgu olan zekânın tipik bir görüntüsüdür. Bu açıdan bakıldığında zekânın geliştirilip geliştirilememe sorunu ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Ancak Howe'un (2001, 98) yaptığı belirlemeye göre

standart düzeydeki zekâ geliştirilebilirdir. Zaten ileri düzey kimi zekâların öğrenme ve düşünme üzerindeki etkileri elbette göz ardı edilemez. Bu açıdan bakıldığında geliştirilebilir bir zekânın varlığı, geliştirilebilir düşünme becerilerinin varlığını beraberinde getirecektir. Düşünme bir beceri olarak ele alınmaya başlandıktan sonra, onun geliştirilme sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Bu bakış açısı ile literatürde birçok farklı görüşle karşılaşmak mümkündür. Henüz tam bir karar ya da genel geçer bir kuram söz konusu olmasa bile belirgin kimi özelliklerin ortaya çıktığı ve ölçümler yapılmasını sağlayabildiği bilinmektedir.

Düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili kaynaklarda geriye doğru gittiğimizde Plato'dan Aristo'ya, sonrasında da Dewey, William James, Piaget ve Torndike'a kadar ulaşmamız mümkündür. Günümüzde, düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili olarak yeni olan şey ise; düşünme becerilerinin öğretimi kavramının artık, bilişsel psikologların, felsefecilerin ve eğitimcilerin ortaklaşa çalışmaları sonucunda, soyuttan somuta, teorik fikirler bütünlüğünden, sınıf içerisinde daha pratik bir şekilde kullanılabilir uygulamaya seviyesine ulaşmış durumda olmasıdır (Kaya, 2008; 17).

Çocukların erken yaşlarda sorgulamaya başlamaları, düşünme eylemi ile ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı, çocukların bu özelliğini destekleyerek, düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir (Mutlu ve Aktan, 2011, 801).

Özden'in (2003, 146) Paul'den (1996) aktardığına göre düşünmeyi öğrenmede en etkili ve yaygın şekilde kullanılan üç temel ilke mevcuttur. Bunlar;

1- Dersler, gerçekte konuyla ilgili varlıkların ve hadiselerin açıklamasıdır. Bir konunun öğrenilmesi, ilgili alanda bir şeyleri tanımlama, sınıflama, analiz ve değerlendirme aşamalarını kapsar. Bu işlemler ise düşünmeyi öğrenmeksizin yapılamaz. Herhangi bir konu, o alandaki sorulara verilen doğru ve makul cevapların nasıl elde edildiğini anlamakla elde edilebilir. Örneğin, matematikte doğru cevaplara nasıl ulaşıldığını öğrenmeksizin matematiği öğrenmek mümkün değildir.

2- Konular belirli kavram ve terminolojileri kullanmayı gerekli kılar. Belirli bir konuyu tanımlayan ve yapılandıran kavramları öğrenmeksizin, o konuyu öğrenmek olanaksızdır. Bir kavram öğrenme; ilgili konuda düşünürken, o kavramın nasıl

kullanıldığını öğrenmekle mümkündür. Diğer bir deyişle, belli bir konuyu öğrenme, o konuyu tanımlayan ve yapılandıran kavramlar ışığında düşünmeyi öğrenmekle olur. Örneğin demokrasi kavramını öğrenmek, bir grubun demokratik olarak etkinlik gösterip göstermediğini anlayabilmek demektir.

3- Bir konudaki bilgiler mantıksal olarak birbirleriyle bağlantılıdır. Konunun bir kısmını anlamak için o kısmın diğer kısımlarla olan ilişkisini anlamaya ihtiyaç vardır. Bir konuyu öğrenmek için o konunun kısımları arasındaki bağlantıları ve ilişkileri ortaya çıkarmak, yani akıl yürütmek veya düşünmek gerekmektedir. Dolayısı ile düşünme işlemi olmaksızın herhangi bir konuyu öğrenmek olanaksızdır. Örneğin, bilimsel deneyin ne olduğunu ancak bilimsel teorinin ne olduğunu anlarsak anlayabiliriz. Bilimsel teorinin ne olduğunu da ancak bilimsel hipotezin ne olduğunu anlarsak anlayabiliriz.

Brandt (1985, 244) düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi", "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel öğenin bulunduğunu belirtmektedir. Brandt'ın sözünü ettiği bu üç temel öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir. Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlara bakacak olursak:

- Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.
- Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.
- Epistemik biliş: Epistemik biliş, bilim adamlarının, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir.

Karakaya (2006), yaptığı çalışmada, çocukların düşünmeye, özellikle sorgulayıcı ve yöntemli düşünmeye; neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin açıklamasını yapabilmeye yönelmesinin önemi üzerinde durmuştur. Çocuklara belli türden düşünme alışkanlıkları kazandırılmasının, düşünme deneyimleriyle gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir.

Demir ve Uluçınar (2012, 65), düşünme becerilerinin öğretiminin başında eleştirel düşünme ve sorgulamanın gerektiğine dikkat çekerek, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için;

- Öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içerisinde aktif bir şekilde katılacakları düşünme etkinlikleri planlamalıdır.
- Okul müdürü ve öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilecekleri demokratik okul kültürü ve öğrenme ortamları oluştur-maya çaba göstermelidir.
- Öğretmenler sınıf içi etkinliklerle öğrencilere eleştirel olarak “nasıl” düşünmesi gerektiğini göstererek rol model olmalıdır.
- Öğrencilere bilginin ezberlenerek elde edilmesinden ziyade onu eleştirel biçimde düşünerek ve sorgulayarak elde etme becerisi kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere sadece okul yaşamında değil, günlük hayattaki karşılaştığı olaylara ve sorunlara yönelik sorgulayıcı bir anlayış yani eleştirel bir ruh kazandırılmalıdır. Görüşlerini ileri sürmektedir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) yaptıkları çalışmanın bulgularında da yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduğunu ileri sürmektedirler. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi birçok açıdan önemlidir.

Tok ve Sevinç (2012, 206) ise yaratıcı düşünme becerileri açısından bakarak; bireylerin yetiştirilmesi için oluşturulan eğitim ortamlarında yaratıcı düşünmenin yer alması, eğitimin koşullarının kalitesini önemli ölçüde desteklediğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre, yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş öğretmenler bu becerilerini mesleki yaşantılarına aktarabilirler. Ayrıca yaratıcı düşünme becerileri, öğretmenlerin mesleki alandaki yeterliliklerini geliştirici önemli bir etkidir. Yaratıcı becerileri gelişmiş öğretmenler sınıf uygulamalarında daha etkilidirler.

Düşünme öğretimine ilişkin mevcut bilgileri özetleyecek olursak, düşünme öğretiminin, eğitimin temel dinamiği olması gerekliliğini savunan birçok araştırmacı ve yazar vardır. Düşünme öğretimi veya düşünmeyi geliştiren stratejileri merkeze alacakları onları nasıl, hangi stratejiler altında verilmesi ile ilgili kesinliğe yakın fikirlerimizin veya stratejilerimizin olması gerekir. Bunun için, Saban (2004) düşünmeyi geliştiren öğretim stratejilerini Harmin (1994)'den aktararak aşağıdaki stratejileri önermektedir:

1. Tasnif etmek: öğrencilerin belirli nesnelere, maddelere veya elementleri, öğretmen tarafından belirlenen kategorilere yerleştirmek.
2. Sınıflandırmak: öğrencilerin belirli nesnelere, maddelere veya elementleri, kendileri tarafından belirlenen kategorilere yerleştirmek.
3. Fark nedir? Öğrencilere iki veya daha fazla maddenin birbirinden nasıl veya hangi yollarda ayrıldığını sormak.
4. Benzerlik nedir? Öğrencilere, iki veya daha fazla madde arasındaki benzerlikleri sormak.
5. Ne açıklayabilir? Öğrencilere, bir olayı en iyi neyin açıklayabileceğini sormak.
6. Varsayımları sorgulamak: öğrencilerin çeşitli konu, olay veya problem durumlarına ilişkin sahip oldukları varsayımlarını sorgulamalarını istemek.
7. Tahmin etmek: öğrencilerden ileriye düşünmelerini ve bir tahminde bulunmalarını istemek.
8. Yüksek sesle düşünmek: bir problem üzerinde çalışırken yüksek sesle düşünmek.
9. Seçenek çizelgesi hazırlamak: küçük gruplar, bir seçenek çizelgesi oluşturmak için bir problem üzerinde birlikte çalışırlar.
10. Özet yazmak: öğrencilerden belirli bir konu, olay veya olguya ilişkin olarak sahip oldukları bilgilerin bir özetini yazmalarını istemek.

Özden'in (2003, 147) düşünme öğretimi ile ilgili önerisi, düşünmeyi düşünme olarak adlandırılan bir stratejidir. Buna göre "düşünme" nin ayrı bir ders olarak okutulduğu programlar "düşünme üzerine düşünmeyi" esas alır. Özden'in De Bono (1976)'dan aktardığına göre, bu programlar, öğrencilerin düşünme stratejilerini anlamalarını ve nerede, niçin hangi stratejinin kullanılacağını öğretmeyi hedefler. Buna göre düşünme becerilerini öğretmek için kullanılan programdaki bazı beceriler aşağıdaki gibidir:

1. Bir problemin veya fikrin olumlu-olumsuz ve ilginç olabilecek yanlarının belirlenmesi,

2. Karar verme sürecinde tüm faktörleri göz önünde bulundurabilme,
3. Eylemlerin kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlarını görme,
4. Amaç belirleme,
5. Amaçta odaklaşma,
6. Öncelik sırasına koyma.

2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Düşünme Öğretimi

Lipman (1980), çocuklarla çeşitli felsefe çalışmaları yaparak, düşünmenin erken yaşlarda çocuklara öğretilmesi konusunda fikirler savunan dünyadaki ilk isim olmuştur. Çocuğun kapasitesinin artmasıyla birlikte, uğraştığı işler de karmaşıklaşmaktadır. Düşünme Eğitimi'nin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından, hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olacaktır. Çocukların düşünme etkinlikleri yoluyla erken yaşlarda değerler kazanmaları, neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin açıklamalarını yapabilmeleri ve düşünmenin her alanla ilişkilendirilebilmesi çok önemli bir hedeftir. Lipman (1988), bu hedefin ancak düşünme deneyimleriyle gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir (Akt. Mutlu ve Aktan, 2011, 801).

Conatser (2000: 23) Erken çocukluk döneminde çocuklara bir şeyi öğretirken, yapılması gerekenleri söylemek yerine, onların kendi yollarını bulmalarına izin vermek gerektiğini belirtmektedir. Conatser'e (2000) göre düşünme, kısıtlamaları olmayan, özgün, inisiyatif alınabilecek farklı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların özgür olmaya, soru sormaya, düşünmeye teşvik edilmesiyle, orijinal fikirlerle donanmış bir neslin temelleri oluşturulmaktadır.

Okur (2008), beş-altı yaş grubu çocuklarla yaptığı çocuklar için felsefe temelli bir araştırmasında, çocukların düşünme eğitimi ile bireysel hareket etme ve özgün cümleler kurabilme yeteneklerinde farklılaşma olduğunu gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, çocuklarla çalışırken didaktik olmamak gerektiği anlaşılmıştır. Bu çalışmadan da anlaşıldığı gibi okul öncesi eğitim ortamları bilgi öğretiminden uzak, çocukları çok yönlü düşünmeye sevk edici olmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006), İlköğretim Programları'nda yer alan tüm ortak beceriler bulunmaktadır. Düşünme Eğitimi içerikli problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, girişimcilik, planlama ve üretim, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, değişkenlik ve benzerlik ve diğer pek çok beceri, programda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve ortamları, oyun merkezli etkinlikler, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yolu ile kolay ve doğal bir biçimde çocuğa kazandırılması amaçlanmaktadır (Mutlu ve Aktan, 2011, 804). Çocukların en yaratıcı oldukları, düşünmeye ve üretmeye en hevesli oldukları okul öncesi dönemde, çok yönlü düşünebilen bireylerin yetişmesi yönünde verilen destek çok önemlidir. Okul Öncesi Eğitim Programı da, çocukların özgürce deneyim kazanabilecekleri ortamlar içerisinde, esnek ve geliştirilebilir bir anlayış ile bu yönde bir temel teşkil etmektedir. Programın esnekliği sayesinde düşünme öğretimine yönelik çalışmalar her etkinliğe kolayca uyarlanabilmelidir.

Öğretmen tarafından planlanan ve esnek bir şekilde yönlendirilen bir deneyimden, bir problem durumundan ya da anlık olaylardan yola çıkılarak başlatılan etkinlikler, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olur. Bu da onların düşünme kapasitesini artırır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yaratıcılıklarına en iyi desteği vermek için okul öncesi eğitim sürecinde ve eğitim ortamı oluşturmada aşağıdaki noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (Edwards ve Springate 1995, 52):

Zaman: Yaratıcılık belirli bir süre ile sınırlandırılmamalıdır. Çocuklar keşfetmek ve üretmek için uzun ve rahat bir zamana ihtiyaç duymaktadır. Üretim sürecinde çocuklar yüzeysel olarak yönlendirilmemelidir. Örneğin, çocuklar yaratıcı bir çalışma ile motive olmuş ve onunla üretmek için meşgul iseler yeni bir öğrenme merkezine veya etkinliğe geçmeleri için yönlendirilmemelidir.

Alan: Çocuklar bitirilmemiş çalışmalarına ertesi gün devam edebilmek için çalışmalarını bırakabilecekleri ve yeni çalışmalarını üretmeleri için onlara ilham verecek bir alana ihtiyaç duyarlar. Verimsiz ve kasvetli bir ortam, yaratıcı çalışma için teşvik edici değildir. Aksine; doğal ışığa, uyumlu renklere, konforlu ve çocuklara uygun

bir alana, kendilerinin ve başkalarının çalışma örneklerine ve ilgi çekici materyallere sahip ortamlar çocukların çalışmalarını destekler.

Materyaller: Öğretmenler çok miktarda para harcamadan alınabilen, bulunabilen veya geri dönüştürülebilir mükemmel bir kaynak materyal koleksiyonu düzenleyebilirler. Bu materyaller her türlü kâğıdı; yazma ve çizme araçlarını; düğme, taş, kabuk, boncuk, tohum gibi kolaj ve çizim malzemelerini; tuz seramiği, çamur, kil ve oyun hamuru gibi heykel yapma malzemelerini içerebilir. Bu materyaller, çocukların kendileri tarafından seçilip, düzenlenip sıralandığı zaman, hayal gücüne dayalı olarak en verimli şekilde kullanılabilirler.

Atmosfer: Sınıf atmosferi özgürlük ile birlikte, özendirmeyi, hatalara karşı anlayışı, risk almayı, yeniliği ve emsalsizliği yansıtmalıdır. Bu şekilde oluşturulmuş güvenli ortamlarda çocuklar yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı bulabilirler. Böyle bir iklim oluşturmak için, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları ve kendilerine yaratıcı etkinlikleri deneme fırsatı vermelidirler.

Özel durumlar: Çocukların en iyi ve en heyecan verici çalışmaları, kendileri ya da dış dünyaları arasında yoğun veya uyarıcı bir tesadüf içerir. Çocuğun tüm duyu organları ile kendi içinden ve dışından gelen uyaranlara olabildiğince açık olması yaratıcılığın geliştirilmesi bakımından çok önemlidir. Çocuklar somut bir ilham olmadan yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada zorlanabilirler. Öğretmenler bu fırsatlar için ortam sağlamalıdır. Yaratıcı çocuklar, yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi hedefleyen, yaratıcı organizasyonlarda yetişebilirler. Örneğin, sınıfa getirilen bir hayvan veya ilginç bir bitkinin incelenip tartışılmasından, bir gezide bulunmaktan veya sürükleyici bir gösteriyi izlemeden önce ve izledikten sonra öğretmenler, çocukların duyu ve düşüncelerini yaratıcı yollarla ortaya koymaları için onları cesaretlendirebilirler. Yaratıcı okul, çocuğun öğrenmeyi anlamasına, kendi öğrenme yollarının bilincinde olmasına, öğrenmeyi öğrenmesine ait fırsatları sunmalıdır.

2.7. ÖĞRETMEN VE DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Çocuklar yetişkinlerden çok farklı düşünürler. Onlar kendilerine sunulan, çoğu zaman yetişkinler için kayda değer bulunmayan bilgilerle hayatı tanırlar. Hayatlarında normal olarak gördükleri şeyleri açıklayamazlar. Bu nedenle de genellikle hangi bilgileri hafızalarında tuttukları muallâkta kalır. Bu konuda çevresindeki yetişkinin ya da

eğitimcinin üreten ve gönderen bilinçli bir aracılık görevi yapması gerekmektedir (Şikcan, 2008, 192).

Doğanay ve Sarı (2012, 217)'ya göre, düşünme becerilerinin öğretimi için öğretmen ilk önce, bu kavramlardan ne kastedildiğini işlemsel olarak tanımlamalı, daha sonra bu tanıma uygun yapıyı kazandırmak için öğretimi planlamalı ve uygulamalıdır. Sonunda da, öğrencilerde oluşan davranış değişiminin belirlenen yapıya uygun olup olmadığını tespit etmesi gerekmektedir.

Düşünmenin rahatlıkla gelişebilmesi için eğitim ortamında, buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti-munis öğrenci” aramayan, fiziksel güç-şiddet-yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rastgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıp yargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyümesini, cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır (Gürkaynak ve ark., 2008, 18).

San (1996, 149) sınıf içinde öğrencilerin olay, olgu, yaşantı ve bilgilerini yeniden yapılandırmalarına fırsat tanınması gerektiğini vurgular. Bunun için de öğretmenlere bir öğretim stratejisi olarak yaratıcı dramayı önermektedir. San'ın yaratıcı drama tanımına bakıldığında; bireyi merkeze alan bu yaklaşım, öğrencilerin doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerini yeniden düzenleyerek ve gözlemlerini, deneyimlerini, yaşantılarını gözden geçirerek “oyunsu” bir süreç içinde anlamlandırmalarını ve canlandırmalarını sağladığını belirtir. Bu tanım okul öncesi eğitime çok uygundur. Düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen okul öncesi öğretmeni drama tekniğini çok iyi kullanmalıdır.

Aybek (2007; 48), eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmak Amaçlı yaptığı çalışmasında, insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede etkili aracın eğitim olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin ise bu etkili aracın, amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerden birini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebildiği, programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımların ve çabaların olumlu sonuçlar ortaya koymayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği üzerinde önemle durmuş olan Ulu Önder Atatürk de bir başöğretmen olarak; “Öğretmenler yeni nesli sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri, sizin maharetiniz ve fedakârlığınızın derecesiyle orantılı bulunacaktır.” sözü ile öğretmen niteliği ve bahsedilen öğrenci kalitesi arasındaki ilişkiyi çok güzel vurgulamıştır (Genç, 2000: 10). Yeni neslin temelleri okul öncesi eğitimle atılacağı için bilgiyi yalnızca ezberleyen nesiller değil hayata karşı düşünen ve üreten nesilleri yetiştirmek okul öncesi öğretmenlerinin büyük katkısıyla sağlanacaktır.

2.8. EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Okul yönetimi günümüzde hemen her gün okulda karşılaşılan değişik sorunlarla ve bunlara çözüm bulmayla geçer. Günümüz dünyasında, ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan birtakım değişimler, eğitimi ve okulları da etkilemekte, okul yöneticileri değişken ve istikrarsız, çoğu kere paradoksal bir ortamda çalışmaya ve böyle bir durumda da öğrenci ve aileleri, söz konusu yaşama koşullarına uyarlama ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Dolayısıyla çoğu kere çağdaş yaşamın getirdiği bir takım sorunların üstesinden gelmek de eğitimden ve eğitim liderinden beklenmektedir (Şişman, 2004, 19).

Yönetim sürecinin temel fonksiyonu planlamadır. Planlama; örgütsel bir amacı gerçekleştirmek için, hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirecek eylemlerin belirlenmesi sürecidir (Genç, 2005, 89).Planlama her sene yenilenen ihtiyaçlara göre yapılmalıdır. Okullarda bir eğitim öğretim yılında yapılacak etkinliklerin sıra numarası ile tarih, süre

ve türlerinin belirlenmesi ve kâğıda geçirilmesi işlemine “yıllık çalışma planı” denir (Taymaz, 2000, 151).

Öğretmenlerin ders dağılım çizelgesindeki öğretim hizmetlerine yerine getirmeleri zorunludur fakat bunu izlemek ve denetlemek de müdürün sorumluluğundadır. Okul yönetimi, planlanan öğretim işlerinin uygulamada nasıl yürütüldüğünü izleyip, denetlemek ve aksayan yönlerle ilgili gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Bu yönüyle, okul müdürü, her dönem en az bir kere olmak üzere, bütün öğretmenlerin derslerini izler ve değerlendirir. Aksayan yanları, öğretmenle paylaşır ve gerekenin yapılması için tedbirler alır (Okutan, 2010, 185).

Facione’un (2000, 6) yapmış olduğu incelemeye göre, John Dewey’den sonra birçok filozof ve eğitimci genel olarak şu görüşü benimsemektedir; eleştirel düşünme, neye inanacağımız veya ne yapacağımız konusunda karar vermeye odaklandığımızda, makul, yansıtmalı, sorumlu ve becerikli düşünmedir. Buna göre biz okullarda öğrencilere sadece neyi düşünmeleri gerektiğini öğretmekteyiz. Bunun yerine nasıl düşünülmesi gerektiğini öğretmeliyiz. Bu noktada yönetim, öğretmenin sadece derse girip çıkmasını değil sınıf içindeki kalitesinden de haberdar olarak öğretmenleri gerekli hizmet içi eğitimlere yöneltebilmelidir.

İlerleyen zaman, kendisiyle birlikte değişimi taşımaktadır. Bu değişim doğrultusunda, genelde olarak tüm liderlerin, bizi ilgilendiren kısımda ise, eğitim liderlerinin göstermesi gereken davranışlar, sahip olmaları gereken nitelikler farklılaşmaktadır. Değişimin gerçek bir ilerlemeye dönüşmesi ise, var olanın doğru değerlendirilmesi, eksiklerin saptanması ve değişimin sağlanması için gereken araştırma ve incelemelerin doğru yapılmasıyla mümkündür (Çetin, 2008, 75).

Hızla değişip gelişen dünyada tam bir eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için eğitim örgütlerinin değişimi yakalayabilmeleri şarttır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde yalnızca yönetici değil aynı zamanda liderler lazımdır.

Liderin ne olduğu özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Biz bunlardan genel olan bir tanesine bakacak olursak liderlik; belirli bir

grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bayrak, 1997, 356).

Eğitim lideri bir eğitim örgütünün en belirleyici ögesidir. Bizim ülkemizde yöneticiliğe ayrı bir meslek olarak bakılmamaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin, yöneticiliğin ayrı bir meslek olarak ele alınıp değişen dünya şartlarına uygun olarak belirlenen liderlik yaklaşımlarına ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu modern liderlik yaklaşımlardan, düşünme becerilerinin öğretimini önemseyerek, uygulanmasına destek verebileceğini düşündüğümüz iki yaklaşım kısaca ele alınacaktır.

2.8.1. Öğretimsel Liderlik Yaklaşımı

Çelik, (2004, 90)'in tanımına göre bu yaklaşımda, okul yöneticisi bir program ve mevzuat yöneticisi olmaktan çok, öğretimin yöneticisidir. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda bu yaklaşım eğitim yöneticisinden beklenenlere en yakın yaklaşım olarak tespit edilmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve performansları arasında yakın bir ilişki olduğu saptanmıştır.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenererek geçirirler (Balci, 1993, 29).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar değişik davranış boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır.

1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları bulan, bu kaynakları ustaca bir araya getiren ve bu kaynakları öğretmenlerin hizmetine sunan kişidir.
2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye ilgilenmek zorundadır. Uzmanlık bilgisi, okul yöneticisini bütün öğretmenlerin görüşüne başvurduğu bir öğretimsel kaynak konumuna getirir.
3. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi; öğretmen, öğrenci ve velilerle etkili bir iletişim kurabilmelidir.
4. Görünür kişi olarak okul yöneticisi, kolay ulaşılabilir kişi olmalıdır. Okul yöneticisi sürekli makamında oturmamalı, belli aralıklarla okulu dolaşmalı öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde bulunmalıdır (Çelik, 2010, 91).

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görevleri ise şöyle belirtilebilir:

1. Öğretim lideri; programın hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
2. Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerekliliğinin bilincindedir.
3. Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerinin ve derse, konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır.
4. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinler olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir.
5. Bölümlerdeki, sınıflardaki sorun ve üretilen çözümlerin; öğrencilerin, okuldaki gelişme-değişmelerin ve sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme-öğretme ortamını oluşturmak olduğunun farkındadır (Can, 2007, 232).

2.8.2. Dönüşümcü Liderlik

Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler liderlik kavramının da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmaktadır. Bu yeni liderlik anlayışı, paradigmatik bir model olarak “dönüşümcü liderlik” şeklinde ele alınmaktadır (Eraslan, 2004, 2).

Akademik çalışmalarda son yıllarda bu konuda hızlı bir artış görülmektedir. Bu konuda Şimşek'in (1997, 164) dönüşümcü liderlik tanımlamasına bakılacak olursa:

"Dönüşümcü liderlerin işi yeni bir vizyon, dünya görüşü veya gerçeklik yaratmak, bu yeni gerçeklikle uyumlu yeni standartlar, kurallar, normlar ve davranışlar geliştirmek, kitlelerin anlayabileceği dilde bunlara ulaşmanın yollarını göstermektir. Liderin yarattığı bu yeni gerçekliğin içinde kitleler yeni anlamlar bulurlar, yaşamları ve davranışları anlam kazanır, geleceğe ilişkin açık ve kesin beklentileri oluşur" olarak ifade etmiştir.

Dönüşümcü liderlik konusunda çalışmalarıyla bilinen Burns, dönüşümcü ve sürdürümcü kavramlarını kullanarak; dönüşümcü liderliği etkili değişimi gerçekleştirebilen liderlik biçimi olarak tanımlar. Eğitimde ise dönüşümcü liderlik yaklaşımı 1990'lı yıllarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin yeniden yapılanma çabaları, okul yöneticilerinin liderlik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişime sebep olmuştur. Eğitimde dönüşümcü liderliğin altı davranış boyutu belirlenmiştir:

1. Vizyon belirleme ve geliştirme. Dönüşümcü okul lideri okulun geleceğe yönelik vizyonunu belirler ve bu vizyonu paylaşılan vizyona dönüştürür.
2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarına özendirici davranışlar sergiler.
3. Bireysel destek sağlama. Lider, öğretmenlere saygı duyar. Onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.
4. Entelektüel uyarım. Lider, öğretmenlerin işe ilişkin varsayımlarına yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı arttırabilecek düşüncelerin oluşumuna özendirir.
5. Bir davranış modeli oluşturma. Lider temel değerleri öğretmenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
6. Yüksek performans beklentisi. Lider iş görenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir (Çelik, 2007, 92-93).

Dönüşümcü liderlik ve özellikleri doğrultusunda yöneticilerin, düşünme becerilerinin yalnızca sınıfta öğretilmesi değil bir yaşam tarzı haline dönüştürülmesine teşvik eden bir eğitim lideri olmaları beklenmektedir. Değişen yaşam şartları bunu gerektirmektedir.

2.9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.9.1. Ulusal çalışmalar

Güven (2002)'in “*Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*” adlı çalışmasına göre, her şeyden önce çocuğun farklı bilişsel tarzları kullanarak düşünmesini sağlamak eğitimin temel amaçları içerisinde yer almalıdır. Bunun sağlanması için erken sınıflardan itibaren müfredat programları; ‘Düşünsel yetenekler nasıl geliştirilebilir?’ konusuna ağırlık vermeli ve eğitimciler bu konuda daha çok çalışma yapmalıdırlar.

Yenilmez ve Ekinci (2005), matematik ve sınıf öğretmenlerinin “düşünme becerileri öğretimi” konusundaki tutumlarını ve bu tutumlara lisansüstü eğitimim etkisi olup olmadığını araştırmışlardır ve aşağıdaki sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

- Lisansüstü eğitim farkı olmaksızın öğretmenlerin düşünme becerilerini düzenlerken mantıksal düşünme ve yaratıcı düşünmeyi ilk sıralara, hızlı düşünme becerisini son sıralara koydukları görülmüştür.
- Mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda genç öğretmenlerin mevcut programla düşünme becerilerini öğretmenin zor olduğunu düşünürken, yaşlı öğretmenlerin bu fikre daha az katılmalarının yanında “öğrencilerin analitik düşünme becerilerindeki eksikliklerinin konuyu yeterince iyi bilmemelerinden kaynaklandığı fikrine katılma oranının diğerlerinden daha fazla olduğu görülmüştür.
- Matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerinin kazandırılmasının sorumluluğunun kendilerine ait olduğunu düşünmesinin yanında “düşünme becerileri en iyi matematik dersinde kazandırılır” maddesine katılımlarının oranının sınıf öğretmenlerinin katılımına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Cinsiyet faktörü açısından değerlendirilecek olursa bayan öğretmenlerin, erkeklere oranla “Öğrencilere etkin düşünme becerileri öğretilbilse her derse faydası olur, etkin düşünebilen bir kişi düşünürken izlediği yolun farkındadır, etkin düşünmeyi öğretmek için problem çözerken izlenen yolların atılan adımların ayrıntılı olarak üzerinde durulması gerekir” ve “Başarısız öğrenciler konuyu iyi öğrenemedikleri için problem çözemiyorlar” görüşlerine daha fazla katıldıkları görülmüştür.

- Sonuç olarak öğretmenler arasında öğrencilerin başarılı olabilmesi için biliş üstü düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği, ancak mevcut programla bunun zor olduğu görüşünün hakim olduğu görülmektedir. Başta matematik öğretmenleri olmak üzere genel olarak öğretmenler düşünme becerilerinin en iyi matematik dersinde kazandırılacağını düşünmektedir. Dolayısıyla bu becerileri kazandırmanın matematik öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğu görüşü hâkimdir.

Karadeniz (2006), “*Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*” konulu çalışmasında Türkiye’de eleştirel düşünme eğitiminin düzeyini tespit etmeyi ve öğretmen tutumlarının, öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördükleri ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin ise, eleştirel düşünmeyi kazandırmada, erkek öğretmenlerden daha etken oldukları görülmüştür.

Erdoğdu (2006), yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla, 5 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 öğrenci ile çalışmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemelerinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğu kanısına varmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile yaratıcılıkları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Yenilmez ve Yolcu (2007)’nin “*Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı*” adlı makalelerine göre, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme zaman alıcıdır. Öğretmen, öğrencilerle çalışmasında zaman baskısından kaçınmalı, aceleci olmamalıdır. Hız yerine; dikkatli düşünmeye, çeşitli olasılıkları düşünmeye ve yaratıcılığa değer vermelidir. Çocukların analitik düşünmesi, problemlere birçok alternatif çözüm yolları bulması için zaman tanınmalıdır.

Aybek (2007)’in “*Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü*” adlı çalışmasına göre; günümüzde, okullarda beklenen en önemli görevin, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar

yetiştirmek olduğunu düşünmektedir. Bunun da ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olacağının üzerinde durmuştur.

Emer (2007)'in “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri (İzmir İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde, yer verilen düşünme becerilerinin öğretmenlerce önem sırasına göre sıralamaları sonucunda; branş değişkenine göre Matematik Öğretmenlerinin mantıksal düşünmeye; Fen Bilgisi Öğretmenlerinin bilimsel düşünmeye; Sınıf Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı düşünmeye ilk sırada yer verdiği görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen gruplarının genelinin çıkarım yapma, eleştirel düşünme ve hızlı düşünme becerilerine son sıralarda yer verdikleri görülmüştür. Fakat çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmemiştir.

Türkiye’de Düşünme Eğitimi konusundaki literatür incelendiğinde bu alandaki çalışmalar ile bilinen Nuran Direk, düşünme eylemi temeliyle çocukları birleştirmek ve gerçekten düşünebilen nesiller yetiştirebilmek amacıyla ilk kez 1992 yılında, ilköğretim düzeyindeki çocuklar ile çalışmalarına başlamıştır. Yaptığı bu çalışmalarından elde ettiği olumlu sonuçlar doğrultusunda, “Filozof Çocuk (2008)” ve “Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002)” isimli kitapları yazmıştır. Direk (2008), bu iki kitabında da çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilen zihinsel bir alışkanlık kazandırmanın, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmanın gerekliliğini ve önemini belirtmiştir. Bunun yolunun ise *Düşünme Eğitimi*’nden geçtiğini ifade etmiştir.

Okur (2008) “*Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, işbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında, Çocuklar için Felsefe (*Philosophy for Children-P4C*) eğitim Programının ve sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın yapıldığı yılda Türkiye için yeni bir kavram olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı’nın, küçük çocuklar için uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı, sözü edilen sosyal beceriler üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Çocuklar için Felsefe Eğitim programına katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve

kendini Kontrol sosyal becerileri üzerinde Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'nın etkili olduğu görülmüştür. Programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Karataş ve Özcan (2010), "*Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*" başlığıyla yaptıkları araştırmada, değişik etkinlikler kullanarak öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili bir soruna çözüm bulmaları ya da hayal güçlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırır ve bunun çocukların yaratıcı düşünceleri üzerinde çok daha etkili olduğunu görürler.

Mutlu ve Aktan (2011)'in "*Yaptığı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi*" isimli çalışmaya göre, düşünme becerilerinin kazanılabilmesi için, küçük yaşlardan itibaren yoğun olarak uygulanan programlara Düşünme Eğitimi'nin yerleştirilmesi gerekmektedir. Okullarda öğretmen, veli ve çocuklara yönelik birbirlerini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde uygulamaya yönelik "Düşünme Eğitimi" programları hazırlanmalıdır. Bu programlarda; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, sosyal ve bilişsel becerilerindeki eksiklikler belirlenmeli ve bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Düşünme becerilerinin öğretiminin öneminin gündeme gelmesi ile ülkemizde Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde çalışan İşletme, İktisat, Siyaset Bilimi, Uluslar Arası İlişkiler ve Psikoloji alanlarından öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından 13 Nisan 2002'de bilime yönelik tartışmaları ve çalışmaları yürütecek Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı "ELYADAL" kuruldu.

2.9.2. Uluslararası çalışmalar

Bayley (2002) "Erken çocukluk yaşlarındaki düşünme becerileri" başlıklı çalışmasında; çocukların erken dönemdeki yapılan uygulamaların önemini altını çizmiştir. Bu dönemde çocuğun etrafındaki yetişkinlere de büyük bir rol düştüğü belirtilmiştir.

Lim vd. (2003) “Okul öncesi öğretmen eğitiminde semantik haritalama stratejisini kullanarak yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi” üzerine Hong Kong eğitim enstitüsünün yürütmüş olduğu bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenler ile röportaj yapılarak hâlihazırdaki durumları semantik haritalama stratejisi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda; yansıtıcı ve eleştirel becerilerinin geliştirilmesinde sanat, dil, matematik/bilim ve sosyal çalışmalar olmak üzere dört öğenin önemi vurgulanmıştır.

Robson ve Hargreaves (2005) okul öncesi öğretmenleri çocukların düşünceleri hakkında ne düşünürler? başlıklı çalışmalarında; İngiltere’de 3 ile 5 yaşında olan çocuklar üzerinde röportaj tekniğiyle bir nitel araştırma yapmışlardır. Dört öğretmen ve bir eğitimci röportaja katılmıştır. Toplam beş tema belirlenmiştir. Temalar üzerinde bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak; erken çocukluk dönemindeki uygulamaların düşünme becerilerine katkı sağladığı ve bunun nasıl desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Eckhoff ve Urbach (2008) “Çocukluk döneminde yaratıcı düşünmenin anlaşılması” isimli çalışmalarında Gajdamaschko (2005) ve Lindqvist (2003) tarafından ortaya atılan düşünme becerileri çalışmaları üzerine bir teorik tartışma geliştirmişlerdir.

Kudryavtsev (2011) “Çocuk yaratıcılığı olayı” üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında çocukların ve yetişkinlerin yaratıcılıklarının birbirinden farklı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, kültür özellikleri ile yaratıcılık arasındaki bağlantıyı incelenmiştir.

Aubrey vd. (2012) “Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin geliştirilmesi” başlıklı çalışmalarında; İngiltere’de ve Galler’de bulunan 4 farklı okulda öğrenim gören 4-5 ve 5-6 yaş çocuklar üzerinde iki farklı (Hadi Düşünelim ve Öğrenme Anahtarı) düşünme becerileri programına göre bir durum çalışması yapmışlardır. Ayrıca bu programlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda Hadi Düşünelim programının öğretmen uygulamaları üzerine sosyal yapı ve bilişsel olaylarda etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Craft vd. (2012) “4-5 yaş çocukların düşünme olasılıklarının ortaya çıkarılması” üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında çocuk üzerinde dışarıdan bir uyarıcının yani yönlendiricinin önemi anlatılmıştır. Bu yönlendiricinin çocuğun düşünme gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kişisel, birliktelik ve toplumsal olayların düşünme olasılıkları üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Han ve Brown (2013) “Okul öncesi öğretmen adayları için eleştirel düşünmeye müdahalenin etkisi” üzerine bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca öğretmen eğitimcileri için öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarına yer verilmiştir.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, 23). Durum çalışmasını diğer araştırma türlerinden ayıran yönü ise, durum çalışmalarının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemi olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 277). Yapılan bu çalışmada, araştırmacı “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri” belirlerken derinlemesine inceleme yapmış ve ‘nasıl’ sorusuna cevap aramıştır.

Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımdır (Taylor, 2005, 91). Bu kapsamda, toplanan veriler doğrultusunda esnek olmayı, tümevarım yoluyla araştırmanın desenini oluşturmayı gerektirir. Araştırma, benimsenen yaklaşım bakımından yorumlayıcıdır. Yorumlayıcı yaklaşımın özelliği, insanların olguları yaşadığı biçimiyle açıklamayı tercih etmesidir. Bu yaklaşımın temelinde insan

davranışını anlamak ve yorumlamak olduğundan, yorumda tamamen objektif olunamayacağı da kabul edilir. Araştırmacı bu yöntemde “ne, nasıl” sorusuna cevap arar ve olgunun gerçekleştiği ortam ve çevreyi göz önünde bulundurur (Hanson,1995, 6). Araştırma amacı bakımından yorumlayıcı bir araştırma türüdür. Araştırmada, ‘Ne oluyor?’ sorusuna cevap aramak ve okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimi konusunda ne düşündüklerini değerlendirmek için yorumlayıcı bir araştırma süreci işletilmiştir.

3.1.1. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması, nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleşmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2011, 119) Briggs’ten (1986) aktarımlarına da dayanarak, sosyal bilimlerde en yaygın veri toplama tekniği olan görüşme tekniğinin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olması bu tekniğin seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca belirlediğimiz problem cümlelerine bulunacak cevapların en uygun görüşme yoluyla ifade edilebileceği ve bu sayede daha derinlemesine ve çok yönlü bilgi edinilebileceği düşünülmüştür.

Araştırmada verileri toplamak amacıyla uzman görüşleri yardımıyla araştırmacı tarafından, görüşme formları oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak “Yöneticilerin Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Formu”(EK 1) ve “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Formu”(EK 2) hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı hazırlanırken; ilgili literatür taranmış, Mutlu ve Aktan (2011)’ın yaptığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Tutum Ölçeği” detaylı olarak incelenmiştir. Bunun yanında Amerikan Felsefe Derneği’nin 1990 yılında gerçekleştirdiği Delphi projesi sonunda ortaya çıkan ve Facione (1992) tarafından geliştirilen, özgün biçimi 76 sorudan ve yedi alt ölçekten oluşan, ancak Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, altı alt ölçekten ve toplam 51 maddeden oluşan “California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği” de hazırlanacak olan sorulara kaynak sağlayacağı

düşünülerek detaylı olarak incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'in *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* isimli kitabında Yurdakul (2004)'dan aktardıkları örnek görüşme formu olan “Öğrenme Süreçleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu” ölçekleri başta olmak üzere benzer çalışmalarda kullanılan ölçeklerdeki sorular incelenmiş ve araştırmacı tarafından görüşme sorusu havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz incelenerek sorular ayıklanmış ve araştırmacı tarafından bir taslak form oluşturulmuştur. Veri toplama aracı taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan iki öğretim üyesinin, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan eleştiriler doğrultusunda form yeniden düzenlenerek “Yöneticilerin Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Formu” (EK 1) için, Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan iki anaokulu yöneticisi, iki ilkokul yöneticisi ile deneme görüşmesi yapılmış, sorular ve görüşmeler hakkında yönetici görüşleri alınmıştır. “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Formu” (EK 2) için bir bağımsız anaokulu öğretmeni, bir ilkokula bağlı anasınıfı, bir özel öğretim kurumu anasınıfı öğretmeniyle ön görüşme yapılmış ve kız meslek lisesi çocuk gelişimi eğitimi öğretmenlerinden iki kişinin de görüşleri alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda, görüşme formları düzeltilmiş ve son hali oluşturulmuştur (EK 1 ve EK 2).Veri toplamak amacıyla bir ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtlarındaki görüşmelerin yazıya dökümü yapılarak görüşme metinleri dosyalanmış olup bunlardan bir tanesi örnek olarak EK 3'de sunulmuştur.

3.1.1.1. Görüşme İlkeleri

Hazırlanan görüşme formlarının uygulanacağı okulların bazısına araştırmacı tarafından gidilerek bazısına da telefonla bilgilendirilerek, okul yöneticileriyle görüşülmüş ve görüşme formlarının uygulanabilmesi için yöneticilerden izin alınmıştır. Araştırmada, katılımcılara karşı sorumluluk ilkesine uygun olarak, araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, nasıl yayınlanacağı ve araştırmanın sonuçlarının nasıl kullanılacağı ile bu sonuçların onları nasıl etkileyeceği hakkında bilgiler verilmiştir.

Yapılan açıklamaların ardından, katılımcıların araştırma için gönüllü olup olmayacağı kararını, araştırmacı katılımcıların kendisine bırakmıştır. Araştırma amacıyla görüşmelerin yapılmasında katılımcıların gönüllülük esasları dikkate alınmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında, daha önceden katılımcıların kendi isimlerini kesinlikle kullanmama kararı alınmış ve bu karar uygulanmıştır. Tüm çalışma boyunca görüşlerini aktaracağımız okul yöneticileri ve öğretmenler kod isimleri ile çalışma içerisinde ifade edilmiştir. Yöneticiler (Y) öğretmenler ise (Ö) kodu ile ifade edilirken, görüşme sıralarına göre Y-1-2-3 ve Ö-1-2-3-4-5-6-7 şeklinde kullanılmıştır.

Görüşme soruları bir sıraya konulmuş, görüşme sorularının aynı sırayla öğretmenlere sorulması planlanmıştır. Görüşme sırasında soruların cevaplandırılması esnasında, anlaşılmasında ya da yeterli yanıt alınamamasında, araştırmacıyı yönlendirmeden sondaj soruları kullanılmıştır. Ayrıca soruların cevaplandırılması esnasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabının verilmiş olduğu durumlarda ise, o sorunun tekrar sorulmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı, görüşmelere başlamadan önce ‘Görüşme Sözleşmesi’ (EK 4) adlı formu öğretmenlere okumuş, bu sözleşmede kendisi ve araştırma hakkında bilgi vermiştir. Gizliliğin ve gönüllülüğün esas olduğunu net bir dille ifade etmiştir. Araştırmacı, görüşme tarihinin öğretmenler için uygun bir zamanda yapılması için, öğretmenlerin görüşme tarihini ve saatini yazıp imzalamalarını istemiştir. Ayrıca araştırmacı, görüşmelerin kayıt cihazına kayıt edilerek gerçekleştirileceğini, ancak bilgilerin gizli kalacağına dair açıklamalar yapmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU VE ÖRNEKLEMİ

3.2.1. Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Yozgat ili merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu yöneticilerinin tamamı (üç anaokulu bulunmaktadır) ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel öğretim kurumu bünyesindeki anasınıflarında bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden seçilen yedi öğretmen oluşturmuştur. Yalnızca devlete bağlı bağımsız anaokulu seçilmesindeki neden, ön

görüşmelerde ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin okul bünyesinde bulunan anasınıflarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bildirerek görüşmeyi kabul etmemeleridir. Araştırmanın yapıldığı Yozgat ilinde iki adet özel kreş-anaokulu bulunmasına rağmen bu kurumlardan birisi görüşmeyi hiç kabul etmemiştir. Diğerinde ise sorumlu yönetici okul öncesi eğitim alanından gelen bir kişi olmadığı için konu hakkında yeterli bilgi veremeyeceğini belirtmiştir. Böylece araştırmaya sadece Yozgat ili merkez ilçesinde bulunan üç bağımsız anaokulu yöneticisi katılmış ve verdikleri cevaplar yeterli bulunmuştur. Yedi öğretmen seçilmesindeki amaç ise, daha derinlemesine bilgi almak ve konuyu ayrıntılı incelemek adına yeterli olabileceği düşüncesidir. Gerek yöneticiler gerekse öğretmenlerle yapılan görüşmeler yeterli görüldüğünden diğer bir deyişle veri doyumuna ulaşıldığına karar verildiğinden yapılan görüşmelerin araştırma açısından yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, öğretmen örnekleme için nitel araştırma modelinde yer alan, “Amaçlı Örnekleme Yöntemleri”nden biri olan “Maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 107-108). Bu nedenle bu yönteme başvurulmuştur.

Görüşülecek okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden hareketle öğretmenlerin bir takım özellikleri göz önüne alınmıştır. Bu amaçla görüşme yapılacak okul öncesi öğretmenlerinin;

- Farklı okul türlerinde görev yapıyor olmalarına (Resmi / Bağımsız Anaokulu)
- İlkokul-ortaokul Bünyesinde Anasınıfı, Özel Öğretim Kurumu Bünyesinde Anasınıfı,
- Farklı yaşlara sahip olmalarına,
- Farklı eğitim durumuna sahip olmalarına,
- Farklı hizmet sürelerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile görece olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin nitelik yönünden çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir,

tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 108-109).

Görüşmeler için okul müdürlerinden izin alındıktan sonra okul müdürleri araştırmacıyı okullarına davet etmiş ve öğretmenlerle görüşmeler için uygun olan zamanları belirtmişlerdir. Okul müdürlerinden alınan bilgiye göre, bir kısım anasınıfı öğretmenlerinin kahvaltılık saatleri olan 09.00 - 09.30 ve 14.30 - 15.00 saatleri arasında, diğer anaokulu öğretmenlerinin ise ders saatleri bittiğinde yani 12.00 ya da 17.00 saatlerinden sonra görüşme için uygun olacakları belirlenmiştir.

Araştırmacı okul müdürlerinin görüşme için uygun gördükleri zamanlarda okullara giderek, araştırmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği hakkında bilgiler vermiştir. Yapılan bilgilendirme görüşmelerinin ardından görüşülen üç müdür ve yedi öğretmenin araştırmaya katılmak istediklerini belirterek sözleşmeleri okuyup imzalamışlardır.

3.2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okullar

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları, ilkökuller ve ortaokuller bünyesindeki anasınıfları ve özel öğretim kurumu bünyesindeki anasınıfları olmak üzere okul öncesi eğitim veren kurumlarda yapılmıştır. Araştırmacı öncelikle araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ilgili okul yöneticilerinden izin almıştır.

Araştırmaya katılan okulların sosyo-ekonomik bakımdan birbirlerinden farklı olmalarına ve farklı özellikleri taşımalarına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan okulların hepsi Yozgat ili merkez ilçesinde bulunmaktadır. Bu okulların dağılımları Tablo 3.1 ve 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1.Yöneticilerin okul türleri ve kişi sayıları

Okul Türü	Sayı
Devlete Bağlı Bağımsız Anaokulu	3

Tablo 3.2.Öğretmenlerin okul türleri ve kişi sayıları

Okul Türü	Sayı
İlkokul	4
Devlete Bağlı Bağımsız Anaokulu	1
Ortaokul	1
Özel Öğretim Kurumu	1

- Tablo 3.1 ve 3.2'yi inceleyecek olursak, çalışmaya katılan devlete bağlı üç bağımsız anaokulu, dört ilkokul, bir ortaokul ve bir özel öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu okulların özellikleriyle ilgili aşağıda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

- ✓ Y-1 kodlu katılımcının yöneticilik yaptığı anaokulu yarım gün eğitim veren, sosyo-ekonomik bakımdan düşük bir çevrede bulunan devlete bağlı bağımsız anaokuludur. Yarım gün eğitim verdiği için uyku odası bulunmamaktadır. Okula ait bahçe vardır fakat ağaç, park oyuncakları veya kum havuzu gibi donanımları bulunmamaktadır ayrıca bahçe düzenlemesi yapılmamıştır. Eğitim veren iki sınıfı bulunmaktadır. Çocukların yaş gurupları 48-66 ay arasında değişmektedir. 36-48 ay arasında çocuk gurubu bulunmamaktadır. Çocuk sayısının az olması nedeniyle sınıflar yalnızca sabahçı olarak eğitim vermektedir. Sınıflar donanım açısından modern okul öncesi eğitim araçlarına sahip değildir, eğitici oyuncak bakımında fakirdir, genelde plastik oyuncaklar bulundurmaktadır. Bünyesinde bir müdür yardımcısı vardır ve müdür yetkili olarak yöneticilik yapmaktadır. Bunun dışında iki öğretmeni ve bir yardımcı hizmetlisi bulunmaktadır. Diğer anaokullarındaki gibi ayrı bilgisayar odası, oyun odası, yemek salonu bulunmamaktadır.
- ✓ Y-2 ve Ö-6 Kodlu katılımcıların çalıştığı devlete bağlı bağımsız anaokulunda iki tane tüm gün ve iki tane ikili öğretim yapan sınıfı bulunmaktadır. Bu nedenle okulda altı öğretmen, bir müdür, bir memur ve dört hizmetli bulunmaktadır. Memur bulunduğu için müdür yardımcısı bulunmamaktadır. Okulun bünyesinde dört tane sınıf, yemek

yenen büyük koridor, oyun odası bulunmaktadır. Ayrıca okulda uyku odası bulunmamakta, çocuklar uyku saatinde kendi sınıflarında kampetlerde uyumaktadırlar. Okulda tüm okul öğrencilerinin kullandığı lavabo-WC bulunmaktadır. Sınıflar donanımları açısından ahşap eğitici oyuncaklarla düzenlenmiştir. Okul bahçesi bakımlıdır, bir adet kum havuzu ve plastik park oyuncakları içermektedir. Okulun tamamı yüksek sosyo-ekonomik düzeye hitap etmemektedir. Fakat tüm gün sınıflarında genelde annelerin de çalıştığı daha yüksek gelir gurubuna dahil çocuklar bulunmaktadır.

- ✓ Y-3 kodlu katılımcının yöneticilik yaptığı anaokulu sosyo-ekonomik durumu yüksek, genelde çalışan annelerin bulunduğu bölgededir. Araştırmanın yapıldığı Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan en donanımlı anaokulu sayılmaktadır. Altı tane tüm gün, bir tane ikili eğitim yapan sınıfı bulunmaktadır. Ayrıca okula ait gezici anaokulu otobüsü bulunmaktadır. Bünyesinde bir müdür, bir müdür yardımcısı, bir rehberlik ve psikolojik danışman, sekiz öğretmen, bir memur ve altı yardımcı eleman bulunmaktadır. Her sınıfın kendisine ait lavabo-WC si, uyku odası ve malzeme odası bulunmaktadır. Sınıfları büyük ve donanım açısından çok iyi ahşap oyuncaklarla, masa oyuncaklarıyla ve tamir-vecilik bölümleri içeren merkezlerle donatılmıştır. Bahçesinde kum havuzu, ahşap park oyuncakları ve her sınıfa ait bitki yetiştirme bahçeleri bulunmaktadır. Okulun birçok yerinde çocukların eserleri sergilenmekte ve okul öncesi eğitim ruhunu tam anlamıyla yansıtmaktadır.
- ✓ Ö-1 kodlu katılımcı, ilköğretim dönüşümü tamamlanmamış bünyesinde hem ilkökul hem ortaokul bulunan ve ikili eğitim veren okulun ilkökul kadrosunda öğretmendir. Okulda iki anasınıfı, iki okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Anasınıfı okulun giriş katında hemen kapının yanında bulunmaktadır. Anasınıfına ait lavabo-wc bulunmamaktadır, çocuklar diğer öğrencilerle aynı yeri kullanmaktadırlar. Beslenme, oyun, bilgisayar gibi ayrıca odalar mevcut değildir. Yalnızca kendi sınıflarını kullanmaktadırlar. Sınıf donanımı açısından çok zayıf eski raf, dolap ve oyuncaklar bulunmaktadır. Yardımcı eleman görevlendirilmemiştir.

- ✓ Ö-2 ve Ö-3 kodlu katılımcılar, ilköğretim dönüşümü tamamlanmamış bünyesinde hem ilkokul hem ortaokul bulunan ve ikili eğitim veren okulun ilkokul kadrosunda öğretmendir. Okulda bir anasınıfı, iki okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Anasınıfı okulun giriş katında bulunmaktadır. Anasınıfına ait lavabo-wc bulunmamaktadır, çocuklar diğer öğrencilerle aynı yeri kullanmaktadırlar. Beslenme, oyun, bilgisayar gibi ayrıca odalar mevcut değildir. Yalnızca kendi sınıflarını kullanmaktadırlar. Sınıf donanımı açısından çok zayıftır. Başka okullarda atılmak istenen oyuncaklardan oluşturulmuş eski raf, dolap ve oyuncaklar bulunmaktadır. Yardımcı hizmetli görevlendirilmemiştir. Sınıf temizliğini her gün bir veli olmak üzere yapılmaktadır.
- ✓ Ö-4 kodlu katılımcı araştırmanın yapıldığı Yozgat İli Merkez ilçesinde yalnızca bir tane bulunan özel öğretim kurumunda görev yapmaktadır. Okulun Anasınıfı kendi binasında fakat çok büyük bir alandadır. Toplam dört anasınıfı, yemek salonu, uyku odası, kapalı oyun salonu, açık oyun alanıyla tüm gün eğitim vermektedir. Donanımı bakımından modern okul öncesi araç gereçlerine sahiptir.
- ✓ Ö-5 kodlu katılımcı ilkokula bağlı anasınıfında öğretmendir. Anasınıfı okul koridorundan açılan ve dışarıdan açılan iki kapısı bulunmaktadır. Okula bağlı bölüm muhafazalı şekilde ayrılmıştır. İki sınıfı, dört öğretmeni, anasınıfına ait iki yardımcı hizmetlisi, mutfağı, oyun odası, lavabo-wc ve malzeme odası bulunmaktadır. Sınıf donanımı çok iyi yapılmış, eğitici ahşap ağırlıklı oyuncaklar bulundurmaktadır.
- ✓ Ö-7 kodlu katılımcı, tamamen ortaokul olan bir okulda öğretmenlik yapmaktadır. Okulda iki anasınıfı dört okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. İki sınıf arasındaki koridor beslenme alanı olarak kullanılmaktadır. Anasınıfına ait ayrı lavabo-wc bulunmaktadır. Sınıf eğitici, ahşap ağırlıklı oyuncaklarla çok iyi donatılmıştır.

3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Uygulama çalışmasına katılan üç müdür ve yedi öğretmenin tamamı, çalışmanın tüm sürecinde eksiksiz katılım sağlamışlardır. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin

dağılımı şu şekildedir; dört katılımcı Devlet bünyesinde bağımsız anaokulunda, dört katılımcı ilkokula bağlı ana sınıfında, bir katılımcı özel öğretim kurumu bünyesinde ana sınıfında ve bir katılımcı ortaokul bünyesinde yer alan anasınıfında görev yapmaktadırlar. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 3.3 ve 3.4’de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri

Katılımcının Kodu	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Okul Türü	Çalışma süresi
Yönetici 1	Lisans düzeyinde	Devlete bağlı bağımsız anaokulu	7 yıl
Yönetici 2	Lisans düzeyinde	Devlete bağlı bağımsız anaokulu	4 yıl
Yönetici 3	Lisans düzeyinde	Devlete bağlı bağımsız anaokulu	14 yıl

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcının Kodu	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Okul Türü	Çalışma Süresi
Öğretmen 1	Lisans (Dışarıdan tamamlama ile)	İlköğretime bağlı anasınıfı	26 yıl
Öğretmen 2	Lisans	İlköğretime bağlı anasınıfı	6 yıl
Öğretmen 3	Yüksek lisans	İlköğretime bağlı anasınıfı	4 yıl
Öğretmen 4	Lisans	Özel öğretim kurumu bünyesinde anasınıfı	4 yıl
Öğretmen 5	Lisans (Açık öğretim)	İlköğretime bağlı anasınıfı	10 yıl
Öğretmen 6	Ön lisans	Devlete bağlı bağımsız anaokulu	1 yıl
Öğretmen 7	Lisans (Dışarıdan tamamlama ile)	Ortaokula bağlı anasınıfı	22 yıl

Tablo 3.3 ve 3.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %80’nin lisans eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen (%10) ön lisans eğitim düzeyine ve bir öğretmen (%10) ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliği ve zorluğu dikkate alındığında, eğitim düzeyinin öneminin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Yine araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %50’sinin 1-5 yıl arasında mesleki deneyime, %30’unun 6-10 yıl arasında mesleki deneyime, %10’nun 11-15 yıl arasında mesleki deneyime ve %20’sinin ise 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda araştırma grubunu

oluşturan örneklem grubumuzun %50'sinin çalışma süreleri ve eğitim durumları dikkate alınarak yeterli deneyime sahip olduklarını, diğer %50'nin ise eğitim düzeyleri açısından yeterli ancak çalışma süreleri dikkate alındığında mesleki deneyimlerinin giderek gelişebileceğini söylememiz mümkündür.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veriler, 2013 yılının mart ve eylül ayları arasında elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların belirledikleri, onlar için uygun olan zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin tarihleri ve süreleri Tablo 3.5 ve 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.5. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerin tarih ve süreleri

Kod İsim	Görüşme Tarihi	Toplam Görüşme Süresi (Dakika)
Y-1	27.05.2013	6.21
Y-2	03.07.2013	6.23
Y-3	11.06.2013	6.15

Tablo 3.5 incelendiğinde, yöneticilerle yapılan görüşmelerin ortalama 6.19 dakika olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerle ile yapılan görüşmelerin tarih ve süreleri

Kod İsim	Görüşme Tarihi	Toplam Görüşme Süresi (Dakika)
Ö-1	28.05.2013	11.21
Ö-2	29.05.2013	6.57
Ö-3	30.05.2013	9.31
Ö-4	31.05.2013	8.51
Ö-5	03.06.2013	6.55
Ö-6	05.06.2013	6.02
Ö-7	06.06.2013	9.46

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ortalama 8.23 dakika olduğu görülmektedir. Tablo 3.5 ve 3.6 beraber düşünüldüğünde toplam 76.22 dakikalık veri elde edilmiştir.

3.4. VERİLERİN DÖKÜMÜ

Araştırmaya katılan tüm örneklem grubu ile görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler yazıya dökülerek, verilen cevaplar araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmaya katılanlarla yapılan görüşme kayıtlarının yazıya dökümünde, verilen tüm cevaplar olduğu şekliyle herhangi bir değişiklik veya düzeltme yapılmaksızın aynen aktarılmıştır. Görüşme kayıtlarından yazıya dökülenlerden bir tanesi, çalışmanın ekler bölümünde yer almaktadır (EK 3).

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi kapsamında verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 228-238).

3.5.1. Görüşme İçeriklerinden Kodların ve Kategorilerin Belirlenmesi

Araştırma çalışması için yapılan görüşme içeriklerinden elde edilen veriler doğrultusunda çıkarılan kavramlar ve araştırma soruları ile uyumlu kodlama yapılması tercih edilmiştir. Bu amaçla görüşme metinleri yazıya dökülmüş, kod ve kategorilerin belirlenmesinde, bir uzmandan yardım alınmıştır. Elde edilen verilerin tekrar tekrar okunması sonucunda, araştırma amacının kapsamında önem taşıyan boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın belirlediği sonuçlar karşılaştırılıp verilerden tema ve kategoriler oluşturularak, araştırmanın amacına yönelik sınıflandırmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan her örnekleme sorulan sorulara verilen cevaplardan önce kodlar elde edilmiş ardından bu kodlar ayrı ayrı kategorilere bağlanmıştır. ‘Düşünme becerileri nelerdir’ sorusuna verilen yanıtlar içerisinden konuşma, problem çözme, eleştirel bakma kodları oluşturulmuş ve bu kodlar ‘Düşünme becerileri eğitiminin çocuğa kazandırdıkları’ kategorisi altında toplanmıştır. Her

örneklemin sorulara verdiği cevaplardan kodlar ve bu kodlara kapsayabilecek ayrı ayrı kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan tüm kategoriler ‘düşünme becerilerinin eğitim ile kazandırılabilir veya geliştirilebilecek bir özellik’ olduğu kategorisi altında toplanmıştır.

3.5.2. Temaların Oluşturulması

Araştırmacı tarafından tespit edilen kodlar kullanılarak, verileri genel çerçevede açıklayan ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gereklidir (Şencan, 2005, 17). Araştırma temalarının bulunması sürecinde kodların benzer yönleri dikkate alınarak bir araya getirilip, bir anlamda tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, örneklem grubunun verdiği cevaplarda kullandıkları ifadeler ile verilerde yer alan bilgilere dayanarak temalar oluşturmuştur.

Temalar şu şekilde belirlenmiştir:

- Düşünme becerileri eğitimi
- Kazanımlar
- Öğretmen özellikleri
- Öğretim yöntem ve teknikleri
- Yöneticilerin rolü
- Ailenin rolü

3.5.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik

İçerik analizi çözümlenmesinde geçerlik ve güvenilirlik kullanılan iki ölçüttür. Araştırmada geçerliği sağlamak için, verilerin toplanması ve verilerin kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığının gözden geçirilmesi, doğrudan alıntılara yer verilmesi ile kodlama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların verilere uygunluğu aynı zamanda başka bir uzman tarafından da incelenmiştir. Güvenirlik ise; içerik analizi çözümlenmesinde araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğinin göstergesidir. Güvenirlikte dış güvenirlik ve iç güvenirlik olmak üzere iki şekilde test edilir. Dış güvenirlik, aynı kodlayıcının aynı metni değişik zamanlarda aynı şekilde kodlamasını, iç güvenirlik ise farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamasını ifade eder (Bilgin, 2006, 16). Bu anlamda, görüşme verileri araştırmacı ve başka bir uzman

tarafından incelenerek, kendi görüşlerine göre çocuklara düşünme becerileri eğitimi kazandırmada öğretmen görüşlerine tema ve kategorileştirilmiş kodlar ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı belirlenen temalar ve kategoriler karşılaştırılarak, sonuçta ortak bir tema ve kategori belirlemesi yapılmıştır.

3.5.4. Araştırmanın Problem Cümlesinin Belirlenmesi

Bu çalışmada; “Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesidir. Araştırmanın problem ve alt problem cümleleri araştırma sürecinin başında belirlenmiştir. Ancak nitel araştırmanın yapısı gereği araştırma soruları süreç içinde değişebilmektedir. Bu çalışmada da araştırma soruları veri toplama sürecinin sonunda netleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki açılardan incelenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri nasıldır?
2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?
3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi veren eğitimcinin özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?
5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?
6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?

Yukarıda belirlenen problem ve alt problem cümleleri, araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin görüşleri ile cevaplandırılmaya çalışılacaktır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerden elde edilen bulgular araştırmanın temaları doğrultusunda sunulmaktadır.

4.1. DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİ

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan üç yöneticiden ikisi düşünme becerilerinin öğretilmeyeceği ancak eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, bir yöneticinin ise düşünme becerilerinin öğretilmeyeceğini savundukları ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1. Yöneticiler açısından düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması

Cevaplar	Dağılım (f)
Öğretilbilir	1
Geliştirilebilir	2

Tablo 4.2’ye bakacak olursak, araştırmaya katılan yedi öğretmenden beşinin düşünme becerilerinin eğitim yoluyla öğretilmeyeceğini, ikisinin ise hem öğretilmeyeceği hem de geliştirilebileceği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenler açısından düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması

Cevaplar	Dağılım (f)
Öğretilbilir	5
Öğretilbilir-Geliştirilebilir	2

Düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılmasına ilişkin yönetici ve öğretmen katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- Düşünme Becerileri Eğitim Yoluyla Öğretilebilirdir;** Araştırmaya katılan on katılımcıdan altısı düşünme becerilerinin eğitim yoluyla öğretilebileceğini savunmaktadır. Özellikle üç yönetici katılımcının sadece biri düşünme becerilerinin öğretilebileceğini savunduğu cevapların değerlendirilmesi sırasında belirlenmiştir. Y-3 kodlu katılımcı, *“Mutlaka tabi ki. Ben anasınıfı öğretmeni olarak bunların kesinlikle doğru olduğunu öğretilebileceğini düşünüyorum. Zaten okul öncesi eğitiminde temel anlamda bu faaliyetler üzerine kurulan problem çözme olsun işte oyunlar içerisinde olsun, kurallı kuralsız oyunlarla bu tür etkinliklerin zaten okul öncesi eğitimin temelini oluşturduğunu düşünüyorum ben”* cevabı ile düşünme becerilerinin eğitim yoluyla çocuklara öğretilebileceğini savunduğunu görmekteyiz. Ö-1 kodlu katılımcı, *“Evet öğretilebilir ben onu öğretmeye çalışıyorum. Hayata uyum sağlamayı ve yaşam kalitesini arttırmaya çalışmak için dedim ki emekli olmayım. Hayat kalitesi vereyim ve ideal vereyim”*, Ö-2 kodlu katılımcı *“Tabi çocuğu böyle yönlendirerek belli bi takım şeyler hani model alarak öğreniyorlar ya hep de olmasa da bir takım düşüncelerle öğretilebilir”*, Ö-3 kodlu katılımcı ise düşünme becerilerinin öğretilebilirliğini şu şekilde ifade etmektedir; *“Öğretilebilir zaten erken çocukluk döneminde öğretilmeye başlanır. Çocuğa erken dönemde vermezsen bazı şeyleri 30 yaşına geldiği zaman hadi bakalım yaratıcı ol bana diyemezsin hadi bana şu konuda eleştiri yap diyemezsin bir sonuç alamazsın. Çocuk erken yaşlarda bunu öğrenemiyorsa bırakın 30 yaşa gelmeyi ortaokulda bile çocuk böyle bakıyor”*, Ö-7 kodlu katılımcı ise; *“Öğretilebilir nasıl öğretilebilir? Çocuk doğduğundan itibaren nasıl uyuyacağını bilmez nasıl mama yiyeceğini bilmez. Emeklemeye başladığında yürümeye başladığında bir takım şeyleri her zaman öğrenme süreci içindedir. Öğrenmede düşünme olmadan olmaz”*. Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde; çocuklarda düşünme becerilerinin erken yaşta öğretilmesinin daha kolay olduğunu söylememiz mümkündür. Dolayısıyla, düşünme becerilerinin çocuğun gelişimi ile paralel bir çizgide ilerlediğini söyleyebiliriz. Gerek aile ve gerekse çevre çocuğun düşünme becerilerinin kazanılmasında önemli faktörler olarak yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcı görüşlerine göre düşünme becerilerinin erken yaşlarda verilecek eğitim ile kazandırılabilceği anlaşılmaktadır.
- Düşünme Becerileri Eğitim Yoluyla Geliştirilebilirdir;** Araştırmaya katılan on katılımcıdan ikisi düşünme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini

savunmaktadır. Özellikle üç yönetici katılımcının ikisi düşünme becerilerinin öğretilmeyeceğini ama geliştirilebileceğini savundukları cevapların değerlendirilmesi sırasında belirlenmiştir. Y-1 kodlu katılımcı, “*Geliştirilebilen bir şeydir. Zaten beynimizin %90’ı 1 yaşına kadar tamamlıyor. Ama biz sadece geliştirebiliyoruz ya da seviyeyi arttırabiliyoruz, yükseltebiliyoruz. Çocuk belli bir seviyeye geliyor aileden aldığı eğitimle geliyor. Biz bunu farklı sorular sorarak açık uçlu sorular sorularla geliştirebiliyoruz. Ya da çocuğun düşünme becerilerini arttırabiliyoruz*”, Y-2 kodlu katılımcı ise; “*Tabi ki geliştirilebilir*” şeklinde ifade ederek, düşünme becerilerinin doğuştan gelen bir kazanım olduğunu ancak eğitim yoluyla geliştirilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadırlar.

- **Düşünme Becerileri Eğitim Yoluyla Öğretilbilir ve Geliştirilebilir:** Araştırmaya katılan iki eğitimci ise düşünme becerilerinin hem öğretilbileceğini hem de geliştirilebileceğini şu ifadeler ile açıklamaktadırlar; Ö-5 kodlu katılımcı “*İleriye yönelik olarak öğretilbilir. Şöyle: Çocuk erken çocukluk dediğimiz 0-6 yaş gurubu, bununda 0-2 yaşı çıkarttığımızda 2-4 yaş arasında düşünme becerilerini geliştirebiliriz. Bunu da oyunlarla geliştirebiliriz. Oyun çocuğun düşünmesinde çok önemlidir etkilidir. Verdiğimiz bir oyunda çocuk oyunun kurallarını aldığı zaman onun düşünmesini gerektiriyor. Çünkü o an için düşünme başlıyor. Nasıl başlıyor? Bu oyunu öğrendi o oyunu öğrendiğinde oyunun bir sonraki aşaması aklına geliyor. Mendil kapmaca oyununu örnek verirsek; mendil kapmacada kendi ismi söylendiğinde çocuk ismini anımsıyo ve yapması gereken şeyin mendili alıp kaçması olduğunu biliyo. Bu da erken çocukluk da düşünmeyi geliştirebilir diyorum*, Ö-6 kodlu katılımcı ise, “*Evet öğretilbilir geliştirilebilir*” diyerek açıklamaktadırlar. Görüldüğü gibi, düşünme becerilerinin eğitim yoluyla öğretilmesinin ancak erken çocukluk döneminde olabileceği, çocuğun yaşı ilerledikçe öğretmenin yerini geliştirmeye bırakacağını ve eğitim yoluyla var olan düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini söyleyebiliriz. Her iki fikri savunan katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde, temelde tüm katılımcıların öğrenmenin erken çocukluk döneminde oluşan doğal bir süreç olduğunu, ilerleyen yaşlarda öğrenilmiş düşünme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesinin mümkün olduğunu savunduklarını görmekteyiz. Bu bağlamda, katılımcıların hepsinin bu ortak noktada hemfikir olduklarını söyleyebiliriz.

4.2. KAZANIMLAR

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul öncesi çocukların düşünme becerileri eğitiminin kazanımları hakkındaki görüşleri birbirlerinden farklılık gösterse de temelde ortak ifadelerle aktarılmaktadır.

4.2.1. Düşünme Becerileri Eğitiminin Çocuklara Kazanımları

Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimciler; düşünme becerileri eğitiminin çocuklara problem çözme, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme gibi kişisel gelişime yönelik kazanımlar sağladığını ifade etmektedirler. Katılımcıların düşünme becerileri eğitiminin kazanımları hakkındaki görüşleri ve bu görüşlere ilişkin elde edilen tema ve alt temalara ilişkin frekans dağılım aşağıdaki tabloda yer almaktadır;

Tablo 4.3. Düşünme becerileri eğitiminin çocuklara kazanımları

Kazanımlar	Dağılım(f)
Problem Çözme	8
Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme	6
Kendini İfade Etme	3
Çoklu Bakış Açısı	3
Empati Kurma	3
Eleştirel Düşünme	3
Araştırma Sorgulama	2

Tablo 4.3’de yer alan düşünme becerileri eğitiminin çocuklara kazandırdıkları ile ilgili eğitimcilerin ifadeleri analiz edildiğinde ulaşılan bulgular şu şekilde yorumlanabilir;

- **Problem Çözme Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin sekizi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara problem çözme konusunda kazanımlar sağladığını savunmaktadır. Çocukların problem çözme kazanımlarını Y-3 kodlu katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir; *“Düşünme becerileri insanın karşılaştığı durumlarla ilgili zekâsını olumlu yönde kullanıp bu karşılaştığı problemde en kısa sürede kurtulmasını belki ifade eder”*, Ö-7 kodlu katılımcı ise; *“Bir insan, öğrenci, çocuk karşılaştığı olaylara karşı nasıl hareket edeceğini nasıl çözüm getirebileceğini nasıl sonuçlandırabileceğini kapsayan bir olgu”*, Ö-3 kodlu katılımcı ise; *“Problem çözme daha doğrusu hayatımızla alakalı her şey eleştirel*

bakma, konuşma düşünmeden bir iş yapamadığımızı göre düşünmek demek hayatımızla ilgili her şey. Problem çözme, eleştirel bakma, konuşma, yemem içme her şey yanı”, yine bu konuda Ö-2 kodlu katılımcı “Mesela belli bir problem durumu ortaya koyuyoruz işte çocuğun arkadaşıyla münakaşası olabilir başka bir şey olabilir çocuklar bunu sizce nasıl giderebiliriz diyoruz oradan biri öğretmenim birbirlerine sarılabilirler. Diğeri öpsünler birbirlerini diyor böyle şeyler olabiliyor değişik kanallarla çözmeye çalışıyoruz” ifadeleri ile düşünme becerileri eğitiminin çocuklarda problem çözme kazanımı sağlanmasının amaçlandığını savunmaktadırlar. Araştırmaya katılan yöneticiler (Y-3 kodlu yöneticinin ifadesi) düşünme becerilerinin problem çözme kazanımını sağladığını savunurken, öğretmenler sadece problem çözme kazanımının olmadığı bunun yanı sıra problemler karşısında durum ve tutum belirleme yeteneğinin kazandırıldığını savunmaktadırlar.

- **Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin altı tanesi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara yaratıcılık ve yaratıcı düşünme yeteneğini kazandırdığını savunmaktadır. Bu konuda Y-1 kodlu katılımcı *“Fiziki şartlar okulun durumu ailenin durumu çocukların durumu gelişme seviyelerine göre ama amacımız çocuklarda düşünme becerisi oluşturabilmek yaratıcı düşünmeye teşvik etmek çünkü ilk basamak biziz ve bunu kazandıran biz olduğumuz için bu tür etkinlikler hayal gücünü geliştirme (...)*” diyerek düşünme becerileri eğitiminin doğrudan yaratıcı düşünmeyi amaçladığını savunmaktadır. Bu ifadeye göre yönetici bakış açısıyla düşünme becerisi eğitiminin, çocukların yaratıcı düşünme kazanımı elde etmelerinin bir sonuç olduğu savunulmaktadır. Yöneticiler yaratıcılığın eğitim ile kazandırılabilirdiğini ve eğitimde ilk basamak olarak anaokulu ve/veya anasınıflarının bulunduğunu savunurken, eğitimciler yaratıcılığın çocukta var olan bir özellik olduğunu eğitim ile geliştirilebildiğini savunmaktadırlar. Ö-4 kodlu katılımcının *“Nasıl bir çalışma yapmalıyız hayal edin dedim. Herkes hayal etti. Kimisi robot yapıcım kimisi ev yapıcım kimisi uçurtma yapıcım hepsi bir şeyler söyledi. Ondan sonra yığdım yani önlerine bir sürü grapon kâğıtları falan çok güzel yani sene başından beri zaten güzel bir sergi çıkarmıştık. Hani nasıl faaliyetler yapılır bunu öğrenmişler demek ki yani arada da yaratıcı faaliyetler yaptık ama bunda tamamen özgür bıraktım çok güzel şeyler çıkardılar gösterebilirim şimdi böyle bir sergi açtık. Çok güzel mesela biri ev yaparken işte o*

beyaz kağıdı koydu o şekilde kesti kesmesini her şeyi hayal etti. Eve göz koymak istedi göz koydu. Birisi kukla yaptım dedi o tek gözlü olacak dedi çok çok farklı şeyler yaptılar. Biri robot yaptı açılan robot diyo mesela. Çok değişik şeyler düşünüyorlar icat da yapıyorlar bu bu işe yarar şu şu işe yarar” açıklaması ile yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin her çocuğun doğasında doğuştan var olan bir özellik olduğunu ancak eğitim ve gerekli şartların sağlanması halinde geliştirilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Ö-5 kodlu katılımcının “*Çocuk bazen kabul etmeyebiliyor sizin söylediğinizi. Biraz önceki örnekteki gibi Öğretmenim bulut pembe olmaz mı? Orda da o çocuğa onun dünyasıdır onun yaratıcı düşüncesinde bu vardır diye olumlu karşılıyorum tepki vermiyorum*” ve Ö-7 kodlu katılımcının “*Çocuğu sınıf ortamında serbest bıraktığımız zaman tabi ki tamamen serbest değil birbirlerine saygılı, birbirlerini olumsuz etkilemeyecek şekilde serbest bırakılırsa, davranılırsa gerçekten düşünmeyi de yaratıcılığı da geliştiririz”* açıklamaları, yaratıcılığın her bireyde var olan bir özellik olduğu ve gerekli koşulların sağlanması halinde geliştirilebileceği tezini güçlendiren bir ifadedir diyebiliriz. Katılımcıların bu açıklamaları sonucunda yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin çocuklarda doğuştan var olan bir kazanım olduğunu ancak düşünme becerileri eğitimi ile geliştirilebileceğinin söylememiz mümkündür.

- **Kendini İfade Etme Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin üçü düşünme becerileri eğitiminin çocuklara kendini ifade etme becerisini kazandırdığını ifade ederek savunmaktadır. Kendini ifade etme kazanımı ile ilgili Yönetici 1 (Y-1); “ (...) bunu kazandıran biz olduğumuz için bu tür etkinlikler hayal gücünü geliştirme **kendini ifade etmeye** yönelik etkinlikler zaten bizim amacımız o”, Y-2 kodlu katılımcı ise “*Benim yerime kendi düşüncesini söylerse ve seçerse ben burda pasif kalırım kişiliğimi ortaya koyamam. En basiti yaşam tarzımızı etkiler yani insan nasıl düşünüyorsa öyle yaşar”* ifadeleriyle düşünme becerileri eğitiminin çocuklarda kendini ifade etme kazanımını amaçladığını ve sağladığını savunmaktadırlar.
- **Çoklu Bakış Açısı Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin üç tanesi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara çoklu bakış açısı kazandırdığını savunmaktadır. Bu bağlamda Y-1 kodlu katılımcı; “*At gözlükleriyle etrafa bakmamalarını öğretiyoruz. Yani en basitinden çocuklara sosyal ve zihinsel gelişim olarak düşünme becerileri farklı konulara farklı açılardan bakabilmeyi öğreniyor*

çocuklar aslında”, yine Öğretmen 1 (Ö-1) şu ifadelerle, “*Soyutu daha da somuta dönüştürmek mesela bazı şeyleri elle tutulamayan şeyleri elle tutmayı mesela sevgiyi pozitif enerji aktarmayı dönüştürmeyi en azından gözlerle iletişim kurmaya (...)*” düşünme becerileri eğitiminin çocuklara çoklu bakış açısı kazandırmayı amaçladığını ve kazandığını savunmaktadırlar.

- **Empati Kurma Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin üç tanesi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara araştırma ve sorgulama yeteneğini kazandığını savunmaktadır. Çocuklara düşünme eğitimi ile empati kurma kazanımının sağlandığına ilişkin Ö-4 kodlu katılımcının şu ifadeleri destek vermektedir; “*Mesela bir arkadaşına vurduğunda veya bir kitabı yırttığında çocuğa onu düşündürmek gerekiyor. İlk başta hemen niye yaptın hemen hoş özür dile tama bitti değil yani. Bir düşün bakalım yani empati kurmayı da burda çocuğa yaptırmak gerekiyor. Sen olsaydın ne olurdu? Canım acırdı üzülürdüm istemezdim diye bir düşünmesi lazım o çocuğun. Bazen eğitim becerilerinde mola vardır ya molada düşünüyor çocuk. Niye mola var düşünmesi için var zaten. Hani bir kesinlikle burdan da ceza demiyoruz çocuklara ceza değil bilmeyenlerde var hani bunu mola verdim bir düşün yani neden vurdun, neden yırttın, neden zarar verdin çünkü aşırı büyük zarar verenler var hepsi bu molada verdiği mesaj o olay öyle bitmiyor ya da sevdiği şeyden 5 dakika mahrum etmezsen bitmiyor. O ceza değil kesinlikle. O molada çocuk düşünüyor sonra yanıma geliyor düşündüm öğretmenim diyor. Hocalarda olan şey neyi düşündün diyorum. Anlatıyor şöyle şöyle işte benimde canım acırdı ondan gidip özür dilemek istiyorum sarılmak istiyorum diyo gidiyo yapıyo*”. düşünme becerileri eğitimi ile çocuklara empati kurma kazanımının verilebileceğini söylememiz mümkündür.
- **Eleştirel Düşünme Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin üç tanesi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara eleştirel düşünme yeteneği kazandığını savunmaktadır. Ö-5 kodlu katılımcı “*Mavi bir fon kartonu gösterdiğimizde çocuğun aklına bulut geliyor. Sarı bir fon kartonu gösterdiğimizde çocuğun aklına güneş geliyor. Hani bunlar o çocuğa sadece materyali göstererek ve daha sonra o çocuk o materyale farklı materyaller katarak düşünme gücünü geliştirebiliyor. Çocuk bazen kabul etmeyebiliyor sizin söylediğinizi. Biraz önceki örnekteki gibi Öğretmenim bulut pembe olmaz mı?*” şeklindeki ifadesiyle düşünme becerileri eğitimi ile çocukların eleştirel düşünme kazanım elde ettiklerini ifade

etmektedir. Katılımcının ifadesinden elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünme kazanımının çocuğun yaratıcılık ve yaratıcı düşünce kazanımı ile bağlantılı bir kazanım olduğunu söylememiz mümkündür.

- **Araştırma ve Sorgulama Yeteneğinin Kazanımı;** Araştırmaya katılan yönetici ve eğitimcilerin ikisi düşünme becerileri eğitiminin çocuklara araştırma ve sorgulama yeteneğini kazandırdığını savunmaktadır. Araştırmaya katılan Y-1 kodlu katılımcı *“At gözlükleriyle etrafa bakmamalarını öğretiyoruz. Yani en basitinden çocuklara sosyal ve zihinsel gelişim olarak düşünme becerileri farklı konulara farklı açılardan bakabilmeyi öğreniyor çocuklar aslında. Soruların tek cevabının olmayacağı, araştırmaya teşvik ediyoruz çocukları. Okul öncesi eğitimin amacının bu olduğunu düşünüyorum ben”*, Ö-2 kodlu katılımcı ise; *“Çocuğa çok şeyler kazandırır. Belli bir şeyi yarım bıraktı çocuk 1 günlük bir kısmını yaptı yarına kadar düşün geriye kalan kısmını yarın yapacaksın. Çocuğa bu sorumluluk verir çocuğun zihnini meşgul eder araştırmaya sevk eder annesi babasına öğretmenim böyle bir şey istedi ne yapabilirim gibisinden falan filan bu gibi tabi faydası olur”* şeklindeki ifadelerine dayanarak, düşünme becerileri eğitiminin çocuklarda araştırma ve sorgulama yeteneği kazanımını sağladığını söylememiz mümkündür.

4.3. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

Düşünme becerileri eğitimi uygulayan eğitimcilerin özellik ve nitelikleri konusunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı değerlendirilerek; “yöneticilerin bakış açısı ile eğitimcinin özellik ve nitelikleri” ve “eğitimcilerin bakış açısı ile eğitimcilerin özellikleri ve nitelikleri” belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3.1. Yöneticilerin Bakış Açısı ile Düşünme Becerileri Eğitimi Uygulayan Öğretmenin Özellik ve Nitelikleri

Düşünme becerileri eğitiminde eğitimci/öğretmenlerin özellik ve niteliklerini Y-1 kodlu katılımcı; *“Çocuğu hem kendi haline bırakıp yani çok baskıcı eğitim ortamından uzak, özgür düşündürebilen aynı zamanda otorite kurabilen öğretmenlerin daha başarılı olduğunu inanıyorum. Yani dengeyi iyi sağlamak lazım. Çocuğu çok serbest bıraktığınız zaman sizin herhangi bir otoriteniz olmuyor. Çocuk hani anlattıklarınızı çok fazla*

dinlemiyor. Hem sıcak hem özgür bir ortamda hem de otoritenin sizde olduğunu hissettirerek çocuklara bir şey kazandırırsanız çocuğunuz sizi daha iyi dinliyor ve anlıyor ona göre hareket ediyor. Ben buna inanıyorum”, şeklinde ifade etmektedir. Aynı konuda Y-2 kodlu katılımcı ise; *“Ya bu daha çok öğretmenlerin düşünce tarzları, onların uygulamalarına bağlı açıkçası. Yani mesela üretici düşünmeye ki bunlar milli eğitimde daha pasifleşiyorsun klasikleşiyorsun. Ya milli eğitim çok ölü bir yer benim ilk mezun olduğum duygular yok. Ben şey istiyorum milli eğitimdeki öğretmen sürekli aynı şeyleri yapmasın biraz hani üreticilik bu çok önemli sıradanlaşıyor her şey. Çocuk geliyor oturuyor gidiyor yani aynı şeyler klasik”*, Y-3 kodlu katılımcı ise; *“En başta öğrencilerini burda bulunmaktan zevk alır halde tutabilen gün boyunca öğretmen başarılıdır. Çocukların okulda kalması çocuklar için eziyet olmamalı bütün faaliyetler etkinlikler bu temelde olmalı bence. Çocuklar okuldan zevk almalılar öğrendiklerinin farkına bile varmadan birçok şey öğrenmeliler oyun yoluyla olsun diğer yardımcı materyallerle olsun çocuklar okulda zevk almalılar”* şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen cevaplara göre düşünme becerileri eğitiminde eğitimci/öğretmenlerin özellik ve niteliklerini yöneticilerin bakış açısı ile değerlendirdiğimizde;

- Eğitimcinin baskıcı olmayan ancak otorite sağlamada yeterli ve başarılı bir özelliğinin olmasının gerektiği,
- Eğitimcilerin, çocuklara özgür düşünebilme ve kendini ifade edebilme fırsatını vermeleri gerektiği,
- Eğitimcilerin, yenilikçi ve kendini sürekli geliştirme arzusu içinde olması gerektiği,
- Eğitimcinin, çocukların ilgi ve dikkatini çekebilecek yöntem ve metotları geliştirerek uygulaması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

4.3.2. Öğretmenlerin Bakış Açısı ile Düşünme Becerileri Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Özellik ve Nitelikleri

Düşünme becerileri eğitiminde eğitimci/öğretmenlerin özellik ve niteliklerini Ö-3 kodlu katılımcı; *“Bir alışkanlık oluyor artık yani okul öncesine bakış açısı nedense yönetim ve aileler tarafından bir türlü değişmediği için sadece oyun alanı olarak görüldüğü için çok fazla açıkça öğretmen bu nitelikte ve beceride yeterliliğe sahip olarak geliyor kendini daha sonra bırakıyor gibi geliyor. Okumama araştırmama öğretmenlerin en büyük hatalarından birisi. Aynı etkinliği yüzyıllarca yapan öğretmenler var otuz yıl*

boyunca yapan öğretmenler var Her bayramında aynı bayram kartını koyun kartını veren öğretmenler var değişmemek için direniyoruz birazcık hayat mı desem neyse tembelliğe itiyor. Zaten Türk toplumunun yapısında da birazcık tembellik var yani sallabaşı al maaşı mantığıyla devam ederse hiçbir şekilde yeterlilik olmaz Maalesef çocuklar sadece okuyup yazıp test çözüp gidiyorlar”, Ö-7 kodlu katılımcı ise; “Kalıplaşmış bir klişe sınıf düzenimiz var. Bir kitapla diğer kitabın yerini değiştirecek ama bir kitaplığı alıp başka bir köşeye taşıyamayacak veya evcilik köşesini farklı bir köşeye taşıdığı zaman biz kızıyoruz. (...) farklı bir yere götürdüğü zaman veya elindeki blokları farklı bir yere götürdüğü zaman kızıyoruz. Çocukları bizim kurallarımıza göre eğitim vermeye çalışıyoruz. Çocuğu sınıf ortamında serbest bıraktığımız zaman tabii ki tamamen serbest değil birbirlerine saygılı, birbirlerini olumsuz etkilemeyecek şekilde serbest bırakılırsa, davranılırsa gerçekten düşünmeyi de yaratıcılığı da geliştiririz. Bireyler olarak özgür ama başkalarının özgürlüğüne dokunamayacak şekilde insanlar yetiştirebiliriz” şeklinde ifade etmektedirler. Eğitimcilerin bakış açıları ile düşünme becerileri eğitiminde eğitimci/öğretmenlerin özellik ve niteliklerinin, verilen cevaplara göre değerlendirdiğimizde;

- Eğitimcilerin mesleğe başlarken yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını ancak süreç içerisinde kendilerini yeniliklere adapte edemedikleri ve klasik olarak tabir edilen geleneksel yöntemleri kullandıkları,
- Baskıcı ve otoriter eğitim anlayışı yüzünden çocukların yaratıcılık, kendini ifade etme ve özgüven kazanımlarının gelişmesinin engellenebileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Verilen cevaplar ve elde edilen bulgulara göre; düşünme becerileri eğitiminde eğitimcilerin özellik ve nitelik bakımından yeterli olarak mesleğe başladıklarını, ancak süreç içerisinde gelişime ve yeniliklere uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle verilen eğitimlerin yeterli başarıyı yakalamakta zorlandığını söyleyebiliriz. Bir başka deyişle; eğitimciler düşünme becerisi eğitimi veren eğitimcilerin özellik ve niteliklerinin eğitim sistemi, yönetim anlayışı, çevresel faktörler, kendilerinden kaynaklı faktörler ve alışkanlıklar yüzünden değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedirler.

4.4. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Araştırmaya katılan eğitimcilere, düşünme becerileri eğitimi için uyguladıkları yöntem ve teknikler sorulmuş ve eğitimcilerin verdikleri cevaplardan çocukların düşünme becerileri eğitiminde “Yarı Yapılandırılmış Eğitim” yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. “Yapılandırılmış Eğitim” yöntem ve tekniklerinin ise; duruma ve ihtiyaca göre daha az sıklıkta kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu temasında uygulayıcılar olarak sadece eğitimci/öğretmen görüşlerine yer verilmiş, yöneticiler bu tema içerisinde değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır. Aşağıdaki tabloda eğitimcilerin düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin dağılımı yer almaktadır:

Tablo 4.4. Düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntemler

Eğitim Yöntemi	Dağılım (f)
Yarı Yapılandırılmış Eğitim Yöntemi	7
Yapılandırılmış Eğitim Yöntemi	3

Tablo 4.4 incelendiğinde; araştırmaya katılan yedi öğretmenin hepsi düşünme becerileri eğitiminde yarı yapılandırılmış eğitim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda üç öğretmen ise; hem yarı yapılandırılmış hem de yapılandırılmış eğitim yöntemini, eğitim sürecinde ihtiyaca göre birlikte kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda, çocuklarda düşünme becerileri eğitiminde çoğunlukla yarı yapılandırılmış eğitim yöntemlerinin tercih edildiği ve kullanıldığı, bunun yanı sıra eğitimin gidişatına göre yapılandırılmış eğitim yöntemlerinin de kullanılabileceğini söylememiz mümkündür.

Aşağıdaki tabloda ise; öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları teknikler ve dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.5. Düşünme becerileri eğitiminde kullanılan teknikler

Eğitim Teknikleri	Dağılım
Anlatım	1
Beyin Fırtınası	3
Problem Çözme	3
Soru-Cevap	4
Proje-Uygulama	4
Oyun	4

Tablo 4.5 incelendiğinde, düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin birbirleri ile ortak kullanılan teknikler olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir ifade ile her öğretmen düşünme becerileri eğitiminde, duruma ve sürece göre farklı teknikleri bir arada kullanıyor dememiz mümkündür. Öğretmenlerin cevapları değerlendirildiğinde, düşünme becerisi eğitiminde çocukların istek ve beklentilerinin ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Ö-3 kodlu katılımcı, “*Genellikle yarı yapılandırılmış daha çok oluyor. Yapılandırılmış zaten okul öncesi sınıfında tutmaz. Orda bişey ver biter yani. Orda bir çocuk istemiyorum ben bunu yapmayı derse nasıl yapılandıracaksın. Öğretmenlerin günlük planları var ama hangi öğretmen o plana direkt bağlı kalabilir ki. Benim günlük planım sürekli bir çiziktir orda nasıl canımız istediye o şekilde davranıyoruz önemli olan amaç ve katılımlar benim için etkinlikler hiç sorun değil. Ben çocuklara her gün şimdi ne yapalım bugün ne yapalım ne yapmak istiyorsunuz diye gelirim günaydından sonra. Genellikle yarı yapılandırılmış oluyor rehberlik etmeye çalışıyorum sürekli yanlarında bulunmaya çalışıyorum yönlendirmek açısından daha doğrusu bana sorularını cevaplamak açısından. Birazcık serbestiz biz sınıfta ama çocuklarla kuralları hep beraber koyduğumuz için yani bir sıkıntılı sürecim olmuyor. Of çok yoruldu bugün çok başım ağrıdı süreç olmuyor. Genellikle soru cevap yöntemi de çok gidiyor çocuklarında soruları oluyor merak ediyorlar açık uçlu oluyor yarı yapılandırılmış” şeklinde cevap vermiştir. Ö-3 kodlu katılımcının cevabı değerlendirildiğinde, anaokulu ve anasınıfı öğrencilerinin, düşünme becerileri eğitiminde belirgin olarak kullanılan bir yöntemin olmadığı sonucuna varabiliriz. Eğitimin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, durum ve sorun karşısında uygulanabilecek en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesinin, anasınıfı ve anaokulu öğrencilerinin düşünme becerileri eğitiminde etkin olarak kullanılan bir teknik olduğunu söyleyebiliriz. Düşünme becerileri eğitiminde kullanılan teknikleri Ö-2 kodlu katılımcı ise; “*En bariz bir kere anlatım tekniği herkes kullanmak zorunda. Soru cevap çok kullanıyoruz, şu nasıl olur bu nasıl olur. Ağırlıklı bunlar, problem çözme, gösterip yaptırma bunları çok fazla kullanmıyoruz”* şeklinde ifade etmektedir. Ö-4 kodlu katılımcı; “*Yani zaten oyunlarımız içersinde yöntem ve teknikleri kullanıyoruz. Çocuklarla zaten hemen böyle yuvarlak olup bir konu hakkında konuşuyoruz. Tekrar yemekhanede olsun bir çocuğum diyor ki ne diyordu bugün kuşburnu çayı vardı bu çay hakkın da konuşabilir miyiz diyor mesela o konu hakkında senin bilgin var mı diyorum yok diyor mesela sınıfa soruyorum öğrenciden bilgi ediniyorum o konu hakkında. O**

konuyu konuşuyoruz orda onu çok güzel öğreniyorlar herkes o konudaki fikrini söylüyor sizce yararı nedir diyorum. Öğretmenim bu bitki çayı olduğu için bence diyelim ki bunun böyle bir yararı vardır diyo mesela. Biz meyveleri haftanın meyvesi yapıyoruz bunun yararlarını işliyoruz mesela vitaminleri mineralleri öğreniyorlar ya hemen bağlantı kuruyorlar işte mandalina portakal c vitamini var diyor mesela çocuk. Beyin fırtınası kullanıyoruz” , Ö-6 kodlu katılımcı ise; “Sadece programa bağlı kalmıyorum araştırıyorum. İnternet, kitap, başka anaokulu öğretmenleriyle konuşuyorum ama genelde planlarımı ve etkinliklerimi çocuğun durumuna göre yapıyorum” şeklindeki cevaplarla düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları teknikleri ifade etmektedirler. Eğitimcilerin, düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları teknikler ile ilgili verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; düşünme becerileri eğitiminde belirgin olarak kullanılabilir tek bir yöntemin olmadığı, çocukların istek ve beklentilerine göre şekillendirilebilecek bir teknik yardımı ile öğretmenin daha kolay olabileceğini söylememiz mümkündür. Ayrıca, hangi teknik kullanılırsa kullanılsın anaokulu ve anasınıfı çocuklarında eğitimin sabır ve özveri isteyen bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. YÖNETİCİLERİN ROLÜ

Düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolü ve eğitimcilerin yönetimden beklentilerini, yönetici ve öğretmenler bazında ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, düşünme becerileri eğitimi için yöneticilerin rolü ve yapılanlar ile öğretmenlerin yönetimden beklentileri ayrı ayrı değerlendirilecek ve düşünme becerileri eğitiminin anaokulu ve anasınıflarında ne düzeyde uygulandığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmaya katılan yöneticiler; yöneticinin rolü ve düşünme becerileri eğitiminin etkinliğinin arttırılması adına gerçekleştirdikleri faaliyetler ve çalışmaları şu şekilde ifade etmektedirler; Y-1 kodlu katılımcı, “Ben öğretmenlerle yapılan işte farklı kaynaklarla farklı farklı bilgiyi paylaşılan toplantılar seminerler düzenleniyorum. Ben seminerlere katılmalarını teşvik edebiliyorum ya da okulun maddi anlamda şartlarını geliştirecek çocukların faydalı olarak gelişim becerilerini arttıracak hikaye kitapları farklı materyaller temin edebiliyorum. Fikir paylaşımı yapabiliyoruz öğretmenlerimizle. İdareci boyutunda da ancak bunu yapabiliyorsunuz zaten fazlası olmuyor. Kapı

kapandıktan sonra siz arkadasınız”, Y-3 kodlu katılımcı “Okul yönetiminin görevi burda öğretmenleri koordine edip onlara rehberlik yapmak olabilir. Rehberlik yapılarak öğretmenlerin ufku açılabilir. Başarılı çalışmaları olan öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek gösterilerek bunların çalışmaları üzerine daha geliştirilerek okul çapında çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda okullarda böyle öğretmenler her zaman bulunur lokomotif öğretmenler diye ben onları tabir ediyorum. Kurumu çekip çeviren bu anlamda bir takım yenilikleri takip eden yeniliklere direnenler sınıfında uygulamaya gayret eden çalışkan başarılı fedakâr öğretmenlerimiz var. Bu anlamda biraz daha geride duran biraz daha geliştirilmeye ihtiyacı olan öğretmenlerimize örnek olacak şekilde etkinlikler düşünülebilir okul müdürlüğü tarafından” cevaplarını vermişlerdir. Yöneticilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; ülkemizdeki anaokulu ve anasınıflarında çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlı ve sistematik bir eğitimin yapıldığını söylememiz mümkün değildir. Yönetici cevapları ile düşünme becerileri eğitiminin ancak eğitimcilerin bireysel çabaları ile eğitim programı dışında uygulandığını söyleyebiliriz. Yine Y-2 kodlu yöneticinin “Böyle bir programımız yok düşünme eğitimi gibi becerileri eğitimi programı diye. Ancak bakanlığımızın hazırlamış olduğu yeni de değiştirilen okul öncesi eğitim programının temelini de düşündüğümüz zaman çocukların programın genel özelliği itibariyle programın esnek olması, çocukların düşünmesine, anlamasına, kendini ifade etmesine imkân veren bir şekilde hazırlanmış olması bu anlamda bizim işimizi kolaylaştırıyor. Dediğim gibi yaptığımız aylık, günlük planlar tam olarak bu amaca makul olmayabilir ama içerisinde bir yerlerde düşünme becerileri olabiliyor mutlaka. Belki bilerek bilmeyerek, belki farkında olarak olmayarak öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere verdiklerini düşünüyorum” cevabı, düşünme becerileri eğitiminin eğitim programı içerisinde yer almadığı yönündeki saptamamızı destekler niteliktedir.

Düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin yönetimden beklentilerini Ö-5 kodlu katılımcı; “Okul yönetimi okul öncesini destekleyecek. Bir kere 50 yaş üzeri müdür ve müdür yardımcıları emekli olacak. Bilmiyorlar gelip bana benim çocuğum serbest zaman etkinliğinde oynarken kapıyı çalıp ya da çalmayıp içeri girip aaa bunlar niye böyle oynuyorsunuz burası niye böyle dağılmış dememeli benim müdürüm ve müdür yardımcım. Eeee naptınız dememeli burasının temel olduğunu bilmeli yani biz burda çocuğa öyle yüklüyoruz ki 1. sınıfa hazır hale geliyor. Bırakın okul yönetimini

öğretmenler bile yaa öf sen 1. sınıfa hazırlıyom diyonda 3 aylık tatilde çocuk unutuyo bunları ne gerek var oynat gitsin mantığı burda olmaması lazım. Sınıfın ortamını görüyorsunuz. Oyuncaklarımız kırık dökük ve bu bütün eşyalarımız masalarımız başka kapatılan bir okuldan geldi önceden bu bu dolapların hiç birisi yoktu. Okul yönetimi kesinlikle çok büyük destek olmalı. Bırakın her şeyi geçtim neye ihtiyacın var diye kapımı çalıp sormalı bana aidat parası getiren bir kişi olarak bakmamalı bunda bile birçok sorunlar çıkıyor. Okul müdürü bir kere bilecek okul öncesi eğitim ne bilecek. Yönetim çocuk ne onu bilecek en önce o yani. Her okul müdürü kadardır. Bu okul bu haldeyse müdüründen dolayı başka bir şey dememe gerek yok”, Ö-4 kodlu katılımcı, “Keşke bizim anasınıfında bağımsız bir müdür olsaydı böyle bir müdürümüz yok Genellikle kolejin genel müdürü var bizim bölüm başkanımız var ama müdür gibi değil. Yani bence öğretmenlere destek olması lazım. Eğitimde yeni çıkan gündemde olan bizim bilmediğimiz şeyleri araştırıp bize sunması lazım yenilikçi, değişimi yakalayan olması lazım bence”, Ö-7 kodlu katılımcı ise; “Ara sıra sınıfımızı bizi ziyaret edebilirler yaptığımız etkinliklerde çocukları ödüllendirebilirler. Öğretmenin ve öğrencinin de yaptığı güzel şeyler için takdir görmeyi bekliyoruz biz. Öğretmenler olarak genellikle olumsuz yönlerimiz eleştirilip ama yaptığımız güzel şeyler, emek, efor sarf ettiğimiz hiçbir şey görünmüyor. Bu da idareden idareye kişiden kişiye değişiyor şahsi görüşümü söylüyorum bunda. Takdir istiyoruz, destek istiyoruz, onore edilmek istiyoruz. Okul öncesi eğitiminin gereksiz görünmesini istemiyoruz. Hem çocuklara hem bize değer verilmesini istiyoruz” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin etkin şekilde verilebilmesi için yönetimlerden beklentilerini; düşünme becerileri eğitiminde öğretmenler, yönetimden öncelikle anlayış ve destek ardından da eğitim faaliyetlerinde kullanılacak malzeme ve materyal desteği beklemektedirler diyebiliriz. Değişim ve yeniliklerin sadece öğretmenlerden beklenmemesi, yönetimin de değişiklik ve yenilikleri takip ederek uygulamaya konulması yönünde istekli olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Düşünme becerileri eğitiminin öğretmen cevaplarına göre ‘programlı bir uygulama’ olmadığını söylememiz mümkündür.

4.6. AİLENİN ÖNEMİ

Araştırmaya katılan katılımcılar düşünme becerileri eğitiminde ve eğitimin değerlendirilmesinde aile katılımının önemi ve aile katılımının sağlanmasına yönelik

yapılan çalışmaları şu şekilde ifade etmektedirler: Araştırmaya katılan Ö-3 kodlu katılımcı, “*Sınıf ortamına aile davet edilmeli çocuğun Türkçe etkinliklerinde neler yapıyoruz nasıl yapıyoruz. Bizde her gün bir velimiz sınıfımıza geliyor hem bana ders işleyişimizde yardımcı oluyor beraber yapıyoruz hem çocuklara yardımcı oluyor hem de çocuğunun neler yaptığını çocuğuyla alakalı bilgileri öğreniyor. Velilere her hafta 5 tane kitap dağıtırım. Cumaları veya pazartesi o kitapları toplarım çocuklara sorular sorarım anneniz size ne okudu öğrendikleri hikayeler hakkında konuşurum. Birebir velilerle görüştüğümüz içinde yani benim form kağıtlarım var, evinizde çocuklara şunu yapın bunu yaptırın şu beceriyi kazandırmanız için bunu desteklemeniz lazım gibi bunları paylaşıyorum. Sürekli yüz yüze görüşüyorum zaten. Velilerin çok büyük katkısı var gerçekten öğretmen belli bir yerde az bir öneme sahip. Aile çok önemli benimle 5 saat vakit geçiriyor ama aileyle saatlerce vakit geçiriyor. Aile çok önemli ben en başta ailelerle çok sıkı fıkı oluyorum. Ben ilk dönem ilk 3- 4 ay 2 haftalık aralarla ailelere seminer gibi veriyorum. Beslenme, sağlık, hastalıklar, ceza, disiplin, ödül konularında seminer gibi yani. Çok veli katılmıyor ama faydasını gördükçe gelmeye başlıyorlar. Bu şekilde aile katılım çalışmalarına devam ediyoruz”, Ö-4 kodlu katılımcı “*Aile katılım etkinlikleri diye bir set aldurdım. İlköğretimde böyle yaratıcılığı geliştiren etkinliklerde var. İşte normal okul hayatına hazırlık çalışma sayfaları da var. İşte evde bunlar var. Mesela ajanda hazırlıyoruz her hafta ne işleyeceksek bu hafta bilmecesinden parmak oyununa, gittiğimiz sinemaya kadar her şeyi yazıyoruz oraya ve haftaya ne yapacaksak onu istiyoruz. Bir ajanda hazırlıyoruz mesela oraya şey yazıyoruz bir soru köşesi var işte değişik soru var yani neden ay bir tanedir çok ilginç sorular suyun neden rengi yok gibi haftanın sorusu oluyor bir hafta araştırıyorlar aileyle”, Ö-6 kodlu katılımcı “*Velilere hafta sonları aile katılım materyalleri gönderiyorum Cuma günü. Bunlar yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış materyaller göndererek ailelerinde çocuklarla ilgilenmesini ve bunu neden böyle yaptık? Nasıl yaparız? Sorularıyla aileyi de okul öncesi programına dahil ederek düşünme becerisi geliştirmeye çalışıyorum”, Ö-6 kodlu katılımcı “*Ana okulunda olsun ister diğer okulda olsun aile çok önemli. Aile öğretmenle birlikte işbirliği yapınca o öğrenci bir adım önde oluyor” ve Ö-7 kodlu katılımcı ise; “*Özellikle anneler sınıfımızı çok ziyaret ettiği için onlarla projeler yapıyorum. Anneyle çocuk birlikte yapıyor malzemeleri ben temin ediyorum. Konularımız şu şu diyorum veya farklı bir şey yamak istiyorsanız siz onu yapın diyorum ve sergiliyorum. Annelerinde çok eğitim ihtiyacı var aslında çoğu ilköğretim mezunu.*****

Onlara da bizim faydamız oluyor. Farklı düşüncelere sahip olabiliyorlar. Çocuk sınıf içinde ailesiyle annesiyle yaptığı zaman veli, anne bir zaman sonra bana destek oluyor bir yerlere ziyarete gittiğimiz zaman etkinliklerde. Veli de farklı ortamlara girince veli de gelişiyor çocuğa da yansıyor. Aile destekliyor” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcı eğitimcilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; düşünme becerileri eğitiminde aile katılımının ve yerinin önemli olduğunu söylememiz mümkündür. Okulda verilen düşünme becerileri eğitimi, eğitimcilerin rehberliği ve yönlendirmesi ile evde aile tarafından uygulandığında başarının artacağı ve eğitimin amacına ulaşabileceğini söyleyebiliriz. Okul ve aile işbirliği ile gerçekleştirilen düşünme becerileri eğitiminin sonucunda ortaya çıkan gelişmenin gerek aile tarafından gözlemlenebildiği ve gerekse düşünme becerileri eğitiminin aileler tarafından desteklendiğini söylememiz mümkündür.

- Düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin aile katılımına yönelik yaptıkları uygulamalar ise şu şekilde tespit edilmiştir;
- Düşünme becerileri eğitiminin evde de sürdürülebilmesi amaçlı etkinlik ve faaliyetlerin eve gönderilmesi,
- Ailelerin düşünme becerileri eğitimi konusunda bilgilendirilmesi amaçlı düzenlenen seminerler,
- Okul ortamında ailenin de etkin olarak faaliyetlere katılımının sağlanması.

4.7. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEM CÜMLELERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

4.7.1. Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan, “Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?” problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerini Ö-3 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmektedir; “*Öğretilbilir zaten erken çocukluk döneminde öğretilmeye başlanır. Çocuğa erken dönemde vermezsen bazı şeyleri 30 yaşına geldiği zaman hadi bakalım yaratıcı ol bana diyemezsin hadi bana şu konuda eleştiri yap diyemezsin bir sonuç alamazsın. Çocuk erken yaşlarda bunu öğrenemiyorsa bırakın 30 yaşa gelmeyi*

ortaokulda bile çocuk böyle bakıyor ve Y-1 kodlu katılımcının, “Geliştirilebilen bir şeydir. Zaten beynimizin %90’ı bir yaşına kadar tamamlıyor. Ama biz sadece geliştirebiliyoruz ya da seviyeyi arttırabiliyoruz, yükseltebiliyoruz. Çocuk belli bir seviyeyle geliyor aileden aldığı eğitimle geliyor. Biz bunu farklı sorular sorarak açık uçlu sorular sorularla geliştirebiliyoruz. Ya da çocuğun düşünme becerilerini arttırabiliyoruz” ifadeleri desteklemektedir. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin “okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara eğitim yoluyla düşünme becerileri eğitimini kazandırılabilceğini düşündükleri” sonucuna varılmıştır.

4.7.2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın ikinci problem cümlesi olan ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitiminin “Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme, Kendini İfade Etme, Çoklu Bakış Açısı, Empati Kurma, Eleştirel Düşünme, Araştırma Sorgulama” gibi kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların düşünme becerileri eğitimi ile edindikleri problem çözme kazanımlarını Y-3 kodlu katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir; “Düşünme becerileri insanın karşılaştığı durumlara ilgili zekâsını olumlu yönde kullanıp bu karşılaştığı problemden en kısa sürede kurtulmasını belki ifade eder” Örneğin Ö4 kodlu katılımcının “Nasıl bir çalışma yapmalıyız hayal edin dedim. Herkes hayal etti bunda tamamen özgür bıraktım çok güzel şeyler çıkardılar ... çok çok farklı şeyler yaptılar ... Çok değişik şeyler düşünüyorlar icat da yapıyorlar...” açıklaması ile yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin her çocuğun doğasında doğuştan var olan bir özellik olduğunu ancak eğitim ve gerekli şartların sağlanması halinde geliştirilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Ö5 kodlu katılımcı ise “Çocuk bazen kabul etmeyebiliyor sizin söylediğinizi. Biraz önceki örnekteki gibi Öğretmenim bulut pembe olmaz mı? Orda da o çocuğa onun dünyasıdır onun yaratıcı düşüncesinde bu vardır diye olumlu karşılıyorum tepki vermiyorum” açıklaması ile yaratıcılığın her çocukta var olan bir özellik olduğu ve gerekli koşulların sağlanması halinde geliştirilebileceği düşüncesini savunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden; Y-1 kodlu katılımcı “At gözlükleriyle etrafa bakmamalarını öğretiyoruz.

Yani en basitinden çocuklara sosyal ve zihinsel gelişim olarak düşünme becerileri farklı konulara farklı açılardan bakabilmeyi öğreniyor çocuklar aslında. Soruların tek cevabının olamayacağı, araştırmaya teşvik ediyoruz çocukları. Okul öncesi eğitimin amacının bu olduğunu düşünüyorum ben”, cümlesiyle sorgulama boyutuna vurgu yapmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır? problem cümlesinde; okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitiminin “Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme, Kendini İfade Etme, Çoklu Bakış Açısı, Empati Kurma, Eleştirel Düşünme, Araştırma Sorgulama” gibi kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.7.3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi veren eğitimcinin özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan “Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?” problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; Y-1 kodlu katılımcı; “Çocuğu hem kendi haline bırakıp yani çok baskıcı eğitim ortamından uzak, özgür düşündürebilen aynı zamanda otorite kurabilen öğretmenlerin daha başarılı olduğunu inanıyorum. Yani dengeyi iyi sağlamak lazım. Çocuğu çok serbest bıraktığınız zaman sizin herhangi bir otoriteniz olmuyor. Çocuk hani anlattıklarınızı çok fazla dinlemiyor. Hem sıcak hem özgür bir ortamda hem de otoritenin sizde olduğunu hissettirerek çocuklara bir şey kazandırırsanız çocuğunuz sizi daha iyi dinliyor ve anlıyor ona göre hareket ediyor. Ben buna inanıyorum”, Y-2 kodlu katılımcı ise; “Ya bu daha çok öğretmenlerin düşünce tarzları, onların uygulamalarına bağlı açıkçası. Yani mesela üretici düşünmeye ki bunlar milli eğitimde daha pasifleşiyorsun klasikleşiyorsun. Ya milli eğitim çok ölü bir yer benim ilk mezun olduğum duygular yok. Ben şey istiyorum milli eğitimdeki öğretmen sürekli aynı şeyleri yapmasın biraz hani üreticilik bu çok önemli sıradanlaşıyor her şey. Çocuk geliyor oturuyor gidiyor yani aynı şeyler klasik”, Y-3 kodlu katılımcı ise; “En başta öğrencilerini burda bulunmaktan zevk alır halde tutabilen gün boyunca öğretmen başarılıdır. Çocukların okulda kalması çocuklar için eziyet olmamalı bütün faaliyetler etkinlikler bu temelde olmalı bence. Çocuklar okuldan zevk almalılar öğrendiklerinin farkına bile varmadan birçok şey öğrenmeliler oyun

yoluyla olsun diğer yardımcı materyallerle olsun çocuklar okulda zevk almalılar”, Ö-3 kodlu katılımcı; “Bir alışkanlık oluyor artık yani okul öncesine bakış açısı nedense yönetim ve aileler tarafından bir türlü değişemediği için sadece oyun alanı olarak görüldüğü için çok fazla açıkça öğretmen bu nitelikte ve beceride yeterliliğe sahip olarak geliyor kendini daha sonra bırakıyor gibi geliyor. Okumama araştırmama öğretmenlerin en büyük hatalarından birisi. Aynı etkinliği yüzyıllarca yapan öğretmenler var otuz yıl boyunca yapan öğretmenler var Her bayramında aynı bayram kartını koyun kartını veren öğretmenler var değişmemek için direniyoruz birazcık hayat mı desem neyse tembelliğe itiyor. Zaten Türk toplumunun yapısında da birazcık tembellik var yani sallabaşı al maaşı mantığıyla devam ederse hiçbir şekilde yeterlilik olmaz Maalesef çocuklar sadece okuyup yazıp test çözüp gidiyorlar”, Ö-7 kodlu katılımcı ise; “Kalıplaşmış bir klişe sınıf düzenimiz var. Bir kitapla diğer kitabın yerini değiştirecek ama bir kitaplığı alıp başka bir köşeye taşıyamayacak veya evcilik köşesini farklı bir köşeye taşıdığı zaman biz kızıyoruz. (...) farklı bir yere götürdüğü zaman veya elindeki blokları farklı bir yere götürdüğü zaman kızıyoruz. Çocukları bizim kurallarımıza göre eğitim vermeye çalışıyoruz. Çocuğu sınıf ortamında serbest bıraktığımız zaman tabi ki tamamen serbest değil birbirlerine saygılı, birbirlerini olumsuz etkilemeyecek şekilde serbest bırakılırsa, davranılırsa gerçekten düşünmeyi de yaratıcılığı da geliştiririz. Bireyler olarak özgür ama başkalarının özgürlüğüne dokunamayacak şekilde insanlar yetiştirebiliriz”. Elde edilen bulgular ışığında, “okul öncesi dönem çocuklarına düşünme becerileri eğitiminin başarısında, öğretmenin nitelik ve özelliklerinin doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, verilen cevaplar ve elde edilen bulgulara göre; düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin özellik ve nitelik bakımından yeterli olarak mesleğe başladıklarını, ancak süreç içerisinde gelişime ve yeniliklere uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle verilen eğitimlerin yeterli başarıyı yakalamakta zorlandığını söyleyebiliriz. Bir başka deyişle; öğretmenler düşünme becerisi eğitimi veren eğitimcilerin özellik ve niteliklerinin eğitim sistemi, yönetim anlayışı, çevresel faktörler, kendilerinden kaynaklı faktörler ve alışkanlıklar yüzünden değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedirler.

4.7.4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan “Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?” problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; Ö-3 kodlu katılımcının “Okul öncesi öğretmenler olarak kendi adıma çoğunlukla Türkçe dil etkinliğinde işlediğimiz konulardan bir tanesi özellikle hikaye zamanlarında hikayeyi yarıda keserek evet şimdi ne olabilirdi sence ne yapmaları lazımdı ne olmaması gerekirdi gibi çocuklara sorular yönelterek onlara birazcık rehberlik ederek kendileri belli bir sonuca ulaşmalarını sağlıyoruz. Ya da okuma yazma etkinliklerinde resimler vererek onlara problem çözdürmeye çalışıyoruz ya da resimleri yorumlayarak eleştirel bakmasına çalışıyoruz yani çoğunlukla okuma yazma Türkçe dil etkinliklerinde”, Ö-2 kodlu katılımcı ise; “En bariz bir kere anlatım tekniği herkes kullanmak zorunda. Soru cevap çok kullanıyoruz, şu nasıl olur bu nasıl olur. Ağırlıklı bunlar, problem çözme, gösterip yaptırma bunları çok fazla kullanmıyoruz”, Ö-4 kodlu katılımcı; “Yani zaten oyunlarımız içersinde yöntem ve teknikleri kullanıyoruz. Çocuklarla zaten hemen böyle yuvarlak olup bir konu hakkında konuşuyoruz. Tekrar yemekhanede olsun bir çocuğum diyor ki ne diyordu bugün kuşburnu çayı vardı bu çay hakkın da konuşabilir miyiz diyor mesela o konu hakkında senin bilgin var mı diyorum yok diyor mesela sınıfa soruyorum öğrenciden bilgi ediniyorum o konu hakkında. O konuyu konuşuyoruz orda onu çok güzel öğreniyorlar herkes o konudaki fikrini söylüyor sizce yararı nedir diyorum. Öğretmenim bu bitki çayı olduğu için bence diyelim ki bunun böyle bir yararı vardır diyo mesela. Biz meyveleri haftanın meyvesi yapıyoruz bunun yararlarını işliyoruz mesela vitaminleri mineralleri öğreniyorlar ya hemen bağlantı kuruyorlar işte mandalina portakal c vitamini var diyor mesela çocuk. Beyin fırtınası kullanıyoruz” diyerek düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri ifade etmektedirler. Elde edilen bulgular ışığında, her öğretmenin eğitim programları içerisinde düşünme becerileri eğitimi olmamasına rağmen, farkında olarak ya da olmayarak düşünme becerileri eğitime yönelik faaliyet ve çalışmalar yürüttükleri ve ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitime yönelik uygulanan belirgin bir yöntem ve tekniğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, eğitim etkinliği içinde programın esnekliği çerçevesinde çeşitli yöntem ve tekniklerden

faydalandıkları görülmüştür. Eğitim sistemimiz dikkate alındığında, müfredatta düşünme becerileri eğitimi ile ilgili ayrı bir program olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitiminin bir müfredat içerisinde verilmemesinin yadrganmaması gerekir. Ancak, düşünme becerileri eğitiminin erken yaş çocuklarda başarılı olacağı söylemlerinden hareketle, okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitiminin uygulanması ve bu eğitime yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması olumlu kazanımlar sağlayacaktır diyebiliriz.

4.7.5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi olan “Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?” problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; Y-1 kodlu katılımcı, “*Ben öğretmenlerle yapılan işte farklı kaynaklarla farklı farklı bilgiyi paylaşılan toplantılar seminerler düzenleniyorum. Ben seminerlere katılmalarını teşvik edebiliyorum ya da okulun maddi anlamda şartlarını geliştirecek çocukların faydalı olarak gelişim becerilerini arttıracak hikaye kitapları farklı materyaller temin edebiliyorum. Fikir paylaşımı yapabiliyoruz öğretmenlerimizle. İdareci boyutunda da ancak bunu yapabiliyorsunuz zaten fazlası olmuyor. Kapı kapandıktan sonra siz arkadasınız*”, Y-3 kodlu katılımcı “*Okul yönetiminin görevi burda öğretmenleri koordine edip onlara rehberlik yapmak olabilir. Rehberlik yapılarak öğretmenlerin ufku açılabilir. Başarılı çalışmaları olan öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek gösterilerek bunların çalışmaları üzerine daha geliştirilerek okul çapında çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda okullarda böyle öğretmenler her zaman bulunur lokomotif öğretmenler diye ben onları tabir ediyorum. Kurumu çekip çeviren bu anlamda bir takım yenilikleri takip eden yeniliklere direnenler sınıfında uygulamaya gayret eden çalışan başarılı fedakâr öğretmenlerimiz var. Bu anlamda biraz daha geride duran biraz daha geliştirilmeye ihtiyacı olan öğretmenlerimize örnek olacak şekilde etkinlikler düşünülebilir okul müdürlüğü tarafından*” cevapları, okul yönetiminin düşünme becerileri eğitiminde aktif bir rolleri olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular ışığında, düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerinin doğrudan, yöneticilerin ise dolaylı önem taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul yöneticileri, materyal, malzeme, yönetsel

destek vb. katkılar ile öğretmenlere verecekleri destekler ile düşünme becerileri eğitimine dolaylı katkı sağlayabilecektir.

4.7.6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın altıncı problem cümlesi olan, ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesi araştırma verilerine göre değerlendirildiğinde; Ö-3 kodlu katılımcı, “*Sınıf ortamına aile davet edilmeli çocuğun Türkçe etkinliklerinde neler yapıyoruz nasıl yapıyoruz. Bizde her gün bir velimiz sınıfımıza geliyor hem bana ders işleyişimizde yardımcı oluyor beraber yapıyoruz hem çocuklara yardımcı oluyor hem de çocuğunun neler yaptığını çocuğuyla alakalı bilgileri öğreniyor. Velilere her hafta beş tane kitap dağıtım. Cumaları veya pazartesi o kitapları toplarım çocuklara sorular sorarım anneniz size ne okudu öğrendikleri hikayeler hakkında konuşurum. Birebir velilerle görüştüğümüz içinde yani benim form kağıtlarım var, evinizde çocuklara şunu yapın bunu yaptırın şu beceriyi kazandırmanız için bunu desteklemeniz lazım gibi bunları paylaşıyorum. Sürekli yüz yüze görüşüyorum zaten. Velilerin çok büyük katkısı var gerçekten öğretmen belli bir yerde az bir öneme sahip. Aile çok önemli benimle 5 saat vakit geçiriyor ama aileyle saatlerce vakit geçiriyor. Aile çok önemli ben en başta ailelerle çok sıkı fıkı oluyorum. Ben ilk dönem ilk 3- 4 ay 2 haftalık aralarla ailelere seminer gibi veriyorum. Beslenme, sağlık, hastalıklar, ceza, disiplin, ödül konularında seminer gibi yani. Çok veli katılmıyor ama faydasını gördükçe gelmeye başlıyorlar. Bu şekilde aile katılım çalışmalarına devam ediyoruz”, Ö-6 kodlu katılımcı “*Velilere hafta sonları aile katılım materyalleri gönderiyorum Cuma günü. Bunlar yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış materyaller göndererek ailelerinde çocuklarla ilgilenmesini ve bunu neden böyle yaptık? Nasıl yaparız? Sorularıyla aileyi de okul öncesi programına dahil ederek düşünme becerisi geliştirmeye çalışıyorum. Anaokulunda olsun ister diğer okulda olsun aile çok önemli. Aile öğretmenle birlikte işbirliği yapınca o öğrenci bir adım önde oluyor”* bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, eğitimin okul ve aile işbirliğinde gerçekleştirilen bir süreç olduğu, düşünme becerileri eğitiminde aile katılımının ve rolünün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Sonuç olarak araştırmamızın problem cümlesi olan “Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri nedir” problem cümlesi tüm bulguların değerlendirilmesi sonucunda;

- Yöneticilerin düşünme becerileri eğitiminin gerekli olduğu algısına sahip oldukları ancak eğitim sisteminin düşünme becerileri eğitimi adlı bir eğitim içermediği,
- Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin önemi ve gerekliliği konusunda ortak fikre sahip oldukları ve düşünme becerileri eğitime yönelik pozitif görüşleri var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. BÖLÜM

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

5.1. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular sonucunda:

Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi çocuklara; ‘Kendini İfade Etme’, ‘Çoklu Bakış Açısı’, ‘Problem Çözme’, ‘Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme’, ‘Araştırma-Sorgulama’, ‘Empati Kurma’ ve ‘Eleştirel Düşünme’ kazanımlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, düşünme becerileri eğitimi ile okul öncesi çocuklara yeni beceriler kazandırılabilceği gibi, doğuştan gelen becerilerin yönlendirilmesi ve geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Öğrenme becerilerinin gelişimi, bilginin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Çocuklardaki öğrenme becerilerinin ve kavramların erken yaşlarda gelişmesi onlara aldıkları bilgiyi organize etme ve sınıflandırma olanağı verir. Erken çocukluk döneminde, çocuklarda etkin olarak öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde durulması, onların farklı yapısal deneyimler kazanmalarını da sağlamaktadır (Charlesworth ve Radeloff, 1991, 1; Jackman, 2005, 145). Görüldüğü gibi literatürde de; düşünme becerileri eğitimi/öğretiminin çocuklarda yeni kazanımlar sağladığı savunulmaktadır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin okul öncesinde düşünme becerileri öğretimi kavramından daha çok problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin öğretimini anladıkları görülmektedir. Katılımcılar problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi dönemde verilmesine olumlu bakmakta ve bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarınca kazanılabileceğini

düşünmektedir. Öte yandan eleştirel düşünme becerilerinin katılımcılardan küçük bir bölümü tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu dönem çocuklarının bilişsel gelişimleriyle ilgili olsa gerek katılımcılar eleştirel düşünme ve sorgulamanın öğretimini daha az önemsiyor durmakta hatta eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini yaratıcı düşünme ve sorumluluk gibi beceri ve davranışlar açısından yorumlamaktadır. Bu bulgular ışığında okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirilecek düşünme becerileri eğitiminin daha çok problem çözme ve yaratıcı düşünmeye odaklı olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler; düşünme becerilerinin okul öncesi çocuklarda eğitim yoluyla öğretilebileceğini savunmakta ve aynı zamanda var olan düşünsel becerilerin yine okul öncesi eğitim ile geliştirilmesinin mümkün olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Araştırmaya katılan Y-1 kodlu yönetici katılımcının da, *“Geliştirilebilen bir şeydir. Zaten beynimizin %90’ı 1 yaşına kadar tamamlıyor. Ama biz sadece geliştirebiliyoruz ya da seviyeyi arttırabiliyoruz, yükseltebiliyoruz. Çocuk belli bir seviyeyle geliyor aileden aldığı eğitimle geliyor. Biz bunu farklı sorular sorarak açık uçlu sorular sorularla geliştirebiliyoruz. Ya da çocuğun düşünme becerilerini arttırabiliyoruz”* ifadeleri ile savunduğu gibi, düşünme becerileri erken çocukluk döneminde öğretilbilir sonrasında ise geliştirilerek arttırılabilmektedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerden elde edilen veriler sonucunda, düşünme becerileri eğitimi/öğretiminin erken çocukluk döneminde öğretilbilir, ilerleyen dönemlerde ise geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonucu destekleyen pek çok bilimsel araştırma ve bilim insanı bulunmaktadır. Başaran (2006, 1) bu konuyu şu şekilde ifade etmektedir; *“Okul öncesi eğitim, çocuğun formal eğitime geçme aşamasında önemli bir rol oynamaktadır. 0–6 yaş arası yılları kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemleridir. Gelişimin kritik olduğu bu dönemde büyüme ve gelişimi destekleyen deneyim fırsatlarının sağlanmasının gerekliliği bilinmektedir. Yapılan birçok bilimsel araştırma, çok küçük yaşta eğitime başlanmasının nitelikli, sağlıklı bireyler yetiştirmek açısından gerekliliğini ortaya koymaktadır.”*

Yine araştırma verilerine göre; Yöneticilerin bakış açısı ile düşünme becerileri eğitimi uygulayan eğitimcinin özellik ve nitelikleri aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

- Eğitimcinin baskıcı olmayan ancak otorite sağlamada yeterli ve başarılı bir özelliğinin olmasının gerektiği,
- Eğitimcilerin, çocuklara özgür düşünme ve kendini ifade edebilme fırsatını vermeleri gerektiği,
- Eğitimcilerin, yenilikçi ve kendini sürekli geliştirme arzusu içinde olması gerektiği,
- Eğitimcinin, çocukların ilgi ve dikkatini çekebilecek yöntem ve metotları geliştirerek uygulaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin bakış açısı ile düşünme becerileri eğitimi uygulayan eğitimcinin özellik ve nitelikleri aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleğe başlarken yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını ancak, süreç içerisinde kendilerini yeniliklere adapte edemedikleri ve klasik olarak tabir edilen geleneksel yöntemleri kullandıkları,
- Baskıcı ve otoriter eğitim anlayışı yüzünden çocukların yaratıcılık, kendini ifade etme ve özgüven kazanımlarının gelişmesinin engellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin özellik ve nitelik bakımından yeterli olarak mesleğe başladıklarını, ancak süreç içerisinde gelişime ve yeniliklere uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle verilen eğitimlerin yeterli başarıyı yakalamakta zorlandığını sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; öğretmenler düşünme becerisi eğitimi veren eğitimcilerin özellik ve niteliklerinin eğitim sistemi, yönetim anlayışı, çevresel faktörler, kendilerinden kaynaklı faktörler ve alışkanlıklar yüzünden değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedirler.

Öğretmen cevapları doğrultusunda, çocuklarda düşünme becerileri eğitiminde çoğunlukla yarı yapılandırılmış eğitim yöntemlerinin tercih edildiği ve kullanıldığı, bunun yanı sıra eğitimin gidişatına göre yapılandırılmış eğitim yöntemlerinin de kullanılabileceğini sonucuna ulaşılmıştır. Düşünme becerileri öğretiminde araştırmaya katılan öğretmenlerin, 'Beyin Fırtınası', 'Soru-Cevap', 'Problem Çözme', 'Anlatım',

‘Proje-Uygulama’ ve ‘Oyun’ eğitim teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan düşünme becerileri eğitiminde belirgin olarak kullanılan bir yöntemin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, durum ve sorun karşısında uygulanabilecek en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesinin, okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerileri eğitiminde etkin olarak kullanılan bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolü ve öğretmenlerin yönetimden beklentileri kategorisinde; yöneticilerin etkin bir rollerinin bulunmadığı, ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlı ve sistematik bir eğitimin uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici cevapları ile düşünme becerileri eğitiminin ancak eğitimcilerin bireysel çabaları ile eğitim programı dışında uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı kategoride yer alan düşünme becerileri eğitiminde öğretmenler; yönetimden öncelikle anlayış ve destek ardından da eğitim faaliyetlerinde kullanılacak malzeme ve materyal desteği bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, değişim ve yeniliklerin sadece kendilerinden beklenmemesi, yönetimin de değişiklik ve yenilikleri takip ederek uygulamaya konulması yönünde istekli olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Düşünme becerileri eğitiminin öğretmen cevaplarına göre ‘programlı bir uygulama’ olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarında program belirleyen yönetici olsa bu durum ortadan kalkacaktır. Tıpkı “Öğretimsel Liderlik” yaklaşımında olduğu gibi yönetici öğretim faaliyetleriyle daha fazla ilgilenerek bu durumu ortadan kaldırabilir. Öğretimsel liderlik yaklaşımında etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Balci, 1993, 29).

Araştırmaya katılan katılımcılar düşünme becerileri eğitiminde ve eğitimin değerlendirilmesinde aile katılımının ve yerinin önemli olduğunu yönünde sonuca ulaşılmıştır. Okulda verilen düşünme becerileri eğitimi, öğretmenlerin rehberliği ve yönlendirmesi ile evde aile tarafından uygulandığında başarının artacağı ve eğitimin

amacına ulaşabileceği ifade edilmektedir. Okul ve aile işbirliği ile gerçekleştirilen düşünme becerileri eğitiminin sonucunda ortaya çıkan gelişmenin gerek aile tarafından gözlemlenebildiği ve gerekse düşünme becerileri eğitiminin aileler tarafından desteklendiğini söylememiz mümkündür. Düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin aile katılımına yönelik yaptıkları uygulamalar ise şu şekilde tespit edilmiştir;

- Düşünme becerileri eğitiminin evde de sürdürülebilmesi amaçlı etkinlik ve faaliyetlerin eve gönderilmesi,
- Ailelerin düşünme becerileri eğitimi konusunda bilgilendirilmesi amaçlı düzenlenen seminerler,
- Okul ortamında ailenin de etkin olarak faaliyetlere katılımının sağlanması.

Tüm bu sonuçlardan elde edilen bulgulara göre araştırmanın problem cümleleri çözümlenmiş:

1. Alt Problem Cümlesi; ‘Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesinde; okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara eğitim yoluyla düşünme becerileri eğitimi kazandırılabilmesi sonucuna varılmıştır.

2. Alt Problem Cümlesi; ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminin kazanımlarına yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesinde; okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitiminin “Problem Çözme, Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme, Kendini İfade Etme, Çoklu Bakış Açısı, Empati Kurma, Eleştirel Düşünme, Araştırma Sorgulama” gibi kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Alt Problem Cümlesi; ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi veren eğitimcinin özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesinde; okul öncesi dönem çocuklarına düşünme becerileri eğitiminin başarısında, eğitimcinin nitelik ve özelliklerinin doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Alt Problem Cümlesi; ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesinde; her eğitimcinin eğitim programları içerisinde düşünme becerileri eğitimi

olmamasına rağmen, farkında olarak ya da olmayarak düşünme becerileri eğitime yönelik faaliyet ve çalışmalar yürüttükleri ve ayrıca, anaokulu ve anasınıflarında düşünme becerileri eğitime yönelik uygulanan belirgin bir yöntem ve tekniğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Alt Problem Cümlesi; ‘Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yöneticinin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?’ problem cümlesinde; düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin doğrudan, yöneticilerin ise dolaylı olarak önem taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul yöneticileri, materyal, malzeme, yönetsel destek vb. katkılar ile öğretmenlere verecekleri destekler ile düşünme becerileri eğitime dolaylı katkı sağlayabilecektir.

6. Alt Problem Cümlesi; “Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde ailenin rolüne yönelik görüşleri nasıldır?” problem cümlesinde; eğitimin okul ve aile işbirliğinde gerçekleştirilen bir süreç olduğu, düşünme becerileri eğitiminde aile katılımının ve rolünün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. SONUÇ

Bu araştırma çalışmasının sonucunda araştırmanın problem cümlesi olan “*Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Görüşleri Nedir?*” problem cümlesinde; düşünme becerileri öğretiminin okul öncesi çocuklar için kolay ve uygulanabilir olduğu, çocuklarda var olan düşünme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği ancak mevcut eğitim sistemimizde okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitimi/öğretiminin eğitim programı içerisinde yer almadığı ve öğretmenlerin bu kapsamda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kendileriyle görüşülen okul öncesi yönetici ve öğretmenleri genel olarak düşünme becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılabilirliğini düşünmektedir. Aslında düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili çalışmaların tamamı bu becerilerin öğrenilebilir beceriler oldukları varsayımına dayanmaktadır. Alan yazında bu varsayımı destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Örneğin Lipman (1980), sınıfta felsefe adlı eseri ile düşünmenin erken yaşlarda öğretilmesi gerektiğini savunan ilk isimlerden biri olmuştur. Lipman'a göre düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından gerekli araçlar çocuklara erken yaşlardan itibaren sağlanmış olacaktır. Daha yakın tarihlerde ise Okur (2008), beş-altı yaş grubu çocuklarla yaptığı çocuklar için felsefe konulu çalışmasının sonucu olarak düşünme eğitimi sonunda çocuklarda bireysel hareket etme ve özgün cümleler kurabilme yeteneklerinde bakımlarından farklılaşmalar olduğunu gözlemlemiştir. Ancak yürütülen bu çalışmada bazı katılımcılar düşünme becerilerinin okul öncesi kurumlarda yalnızca geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu durum ise katılımcıların doğuştan gelen özellikleri önemsedikleri, düşünme becerileri öğretiminin çocukların bireysel özelliklerine göre sonuç vereceğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Diğer taraftan katılımcılar düşünme becerileri eğitimine erken yaşlarda başlanmasını destekliyor görünmekte birlikte düşünme becerilerinin öğretiminde aile ve çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar okul öncesi kurumlarda yapılan çalışma ve etkinliklere ailelerin destek vermelerini beklemektedir. Eğitimde çevre ve ailenin önemi yadsınamaz. Çünkü okul öncesi dönem, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin hızlı olduğu yıllardır ve çevre koşullarının, bireyin zihinsel gelişmesinde ve düşünme yeteneklerine büyük etkisi vardır. Ancak bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu noktalara özellikle değindikleri görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi dönemde verilecek olan düşünme becerileri eğitimi ve bu amaçla hazırlanacak olan öğretim programı ve etkinliklerinin geliştirilmesi sırasında çevre ve aile unsurlarının mutlaka dikkate alınmalarının gerekli olduğu çıkarımı yapılabilir. Düşünme becerileri öğretiminin yalnızca çocuklara yönelik olarak hazırlanıp uygulanması bu becerilerin istenilen düzeylerde kazanılmasını sağlamayabilir. Nitekim Mutlu ve Aktan (2011) da okul öncesi kurumlarda öğretmen, veli ve çocuklara yönelik birbirlerini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde uygulamaya yönelik düşünme eğitimi programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin okul öncesinde düşünme becerileri eğitimi kavramından daha çok problem çözme ve

yaratıcılık becerilerinin öğretimini anladıkları görülmektedir. Katılımcılar problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesi dönemde verilmesine olumlu bakmakta ve bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarınca kazanılabileceğini düşünmektedir. Hatta bazı katılımcılar çocukların zaten yaratıcı olduklarını ve öğretmene düşen görevin bu beceriyi sınırlandırmamak olduğunu dile getirmiştir. Öte yandan eleştirel düşünme becerilerinin katılımcılardan küçük bir bölümü tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu dönem çocuklarının bilişsel gelişimleriyle ilgili olsa gerek katılımcılar eleştirel düşünme ve sorgulamanın öğretimini daha az önemsiyor durmakta hatta eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini yaratıcı düşünme ve sorumluluk gibi beceri ve davranışlar açısından yorumlamaktadır. Bu bulgular ışığında okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirilecek düşünme becerileri eğitiminin daha çok problem çözme ve yaratıcı düşünmeye odaklı olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Yöneticiler açısından bakıldığında; düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin doğrudan, yöneticilerin ise dolaylı olarak önem taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul yöneticileri, materyal, malzeme, yönetsel destek ve benzeri katkılar ile öğretmenlere verecekleri destekler ile düşünme becerileri eğitimine dolaylı katkı sağlayabilecekleri sonucu çıkmaktadır. Öğretmenler düşünme becerilerini eğitiminin etkin biçimde verilebilmesi için yöneticilerden esneklik, materyal desteği ve anlayış beklemektedir. Öğretmenler ayrıca değişim ve yeniliklerin sadece kendilerinden beklenmemesi, yönetimin de değişiklik ve yenilikleri izlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak okul öncesi yöneticileri düşünme becerileri eğitimi veren öğretmenlerin baskıcı olmayan, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatları sunan, özgür düşünebilen, yenilikçi, öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanabilen, kendini geliştiren öğretmenler olması gerektiğini düşündükleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Görüşülen okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin kazandırılmasında en sık proje, oyun ve soru cevap yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır. Bunlara ek olarak beyin fırtınası ve problem çözme teknikleri de sıklıkla kullanılmaktadır. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenleri duruma göre öğretim yöntem ve tekniklerini eklektik biçimde kullanıyor görünmektedir. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde esneklik okul öncesi öğretmenler için önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikkat

süresinin kısalığı, aynı anda birden fazla etken üzerine düşünememe, ayrıntıları dikkate almama gibi işlem öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında ortaya çıkan bu durum daha iyi anlaşılmaktadır. O halde bulgulara göre okul öncesi düşünme becerileri eğitiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılması ve esnek öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

6. BÖLÜM

6. ÖNERİLER

6.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda düşünme becerileri eğitiminin öğretilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu ortaya konmuştur, bu nedenle okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin bu konuda yapılacak uygulamalara yeterli miktarda yer vermeleri gerekmektedir.

Eğitim süreçleri içinde eğitimcinin baskıcı olmayan ancak otorite sağlamada yeterli ve başarılı olması gerekmektedir. Eğitimciler, çocuklara özgür düşünme ve kendini ifade edebilme fırsatları vermelidir.

Eğitimcilerin, yenilikçi ve kendini sürekli geliştirme arzusu içinde olması gerektiği, bu nedenle öğretmenlerin, çocukların ilgi ve dikkatini çekebilecek yöntem ve metotları geliştirerek uygulaması gereklidir.

Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin etkin şekilde verilebilmesi için yönetimler; öncelikle anlayış ve destek ardından da eğitim faaliyetlerinde kullanılacak malzeme ve materyal desteği sağlamalıdır. Değişim ve yeniliklerin sadece öğretmenlerden beklenmemesi, yönetimin de değişiklik ve yenilikleri takip ederek uygulamaya konulması yönünde istekli olmaları gereklidir. Yöneticiler okullardaki öğretim etkinliklerine biraz katılarak içerikler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

Okulda verilen düşünme becerileri eğitimi, eğitimcilerin rehberliği ve yönlendirmesi ile evde aile tarafından uygulandığında başarı artacak ve eğitim amacına ulaşabilecektir. Bu nedenle düşünme becerileri eğitimi okul ve aile işbirliği ile gerçekleştirilmelidir.

Bu kapsamda okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin;

- Düşünme becerileri eğitiminin evde de sürdürülebilmesi amaçlı etkinlik ve faaliyetlerini eve göndermesi,
- Ailelerin düşünme becerileri eğitimi konusunda bilgilendirilmesi amaçlı düzenlenen seminerler,
- Okul ortamında ailenin de etkin olarak faaliyetlere katılımının sağlanması gibi etkinliklerle aile işbirliğini sağlamaları gerekmektedir.

6.2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NA ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim müfredatlarının çocukların kişisel ve düşünsel gelişimlerine yönelik programlar ile yapılandırılması ve gerekli eğitim malzemesi ve materyal ile desteklenmesi halinde, düşünme becerileri eğitimi/öğretimi etkin ve başarılı şekilde uygulamak mümkün olabilecektir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının donanımları bu yönde iyileştirilmeli ve dezavantajlı bölgelere de yeterli maddi imkânlar sunulmalıdır.

Öğretmenlere düşünme becerilerinin öğretimi alanında daha verimli olabilmeleri için kendilerini geliştirme fırsatları tanınmalı ve bu yönde destek sağlanmalıdır. Bu amaçla doğru zamanlarda, kaliteli, ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Eğitimler uygulamaya yönelik ülkemiz şartlarına uygun biçimde hazırlanmalıdır. Öğretmenlerden beklentiler yalnızca bilgi öğretme, sınavlara hazırlama şeklinde olmamalıdır. Bilgiye ulaşabilen en önemlisi “düşünmeyi öğrenen” bireyler yetiştirmenin önemi tüm kurumlarda benimsenmelidir.

Okul öncesi eğitim veren tüm kurumlardaki yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. İlkokul-ortaokul bünyelerinde okul öncesi eğitim veren anasınıfları açılırken yönetime de bu doğrultuda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu kurumlarda okul öncesi eğitim yöneticiler daha fazla önemsenerek daha kaliteli hale getirilmelidir.

6.3. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri konusunda araştırma yapacak çalışmacıların; evren ve örneklem çeşitlemesi yaparak daha özel sonuçlara ulaşabilecekleri, araştırmalarında örneklem grupları içerisine daha fazla katılımcı dâhil etmeleri halinde daha geçerli sonuçlara varılabilir. Özellikle yöneticilerin incelenmesi için daha fazla yönetici grubu katılabilir.

Yöneticilerle ilgili daha fazla sınıf içi ve öğretim etkinliklerini kapsayan çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda eğitim programları alanından gelen araştırmacılarla iş birliği yapılabilir.

Okul öncesi eğitim süreçlerinde, düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikler üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar doğrultusunda da okul öncesi yönetici ve öğretmenlerine yönelik bilgilendirme eğitimleri verilebilir.

Düşünme becerilerinin öğretime önem vererek eğitim kurumlarında farkındalık uyandırılmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). Sınıf yönetimi. *Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası*, İstanbul, Türkiye.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Türkiye.
- Allahverdi, K. (2009). *John Dewey’de Eleştirel Düşünme Yaklaşımı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, Türkiye.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). “Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem
- Aral, H. (2005). *Devlet ve Özel Orta Öğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Aubrey, C., Ghent, K. and Kanira, E. (2012). “Enhancing thinking skills in early childhood”. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aybek, B. (2007). “Konu Ve Beceri Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi”. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, ss.43-60.
- Aybek, B. (2007).”Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 36-41.
- Aydın, A. (2000). *Öğrenme Psikolojisi*. (2. Baskı), Alfa Yayınları, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (10. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey’in Eğitim Felsefesi*. Aydınlar Matbaası.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Başaran, D. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Tıpkı Basım, Ankara.

- Başaran, N. (2006). *Erken Öğrenme Becerilerini Değerlendirme Aracının Tokat Örneğinde 48-66 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P.S. ve Artan D. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul. Morpa.
- Bayley, R. (2002). "Thinking skills in the early years." *Gifted Education International* 16(3), 248-260.
- Bayrak, S. (1997). "Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği", 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt: 1, Deniz Harp Okulu İstanbul.
- Bender, M. T. (2005). "John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),13-19.
- Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., Gezer, M. ve Keser, Ş. (2002). *Düşünme Ve Eleştirel Düşünme, Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu*.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. (2.Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Blenkin, G. and Kelly, A.V. (1992). *Assesment in Early Childhood Education*, London: Trentham Book Limited.
- Botton, Alain De, (2005). *Felsefenin Tesellisi* (Çeviri: Banu Telliöglü Altuğ), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Brandt, R. S. (1985). *Comparing approaches to thinking*. A. Costa (Eds), *Developing Minds*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 244-246.
- Can, N. (2007). "İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği". *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 3(2), 228-244.
- Charlesworth, R. and Radeloff J. D. (1991). *Experiences in Math for Young Children*. (Second Edition). New York: Delmar Publishers Inc. Albany.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi: Okul Öncesi Dönem*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Conatser, R. M. (2000). *How to prepare your preschooler to Harvard*. Streetcar Publishing, New Orleans.

- Craft, A., McConnon, L. and Matthews, A. (2012). "Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking." *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Çelik, V. (2004). Liderlik, (Editör: Yüksel Özden), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Çelik, V. (2010). *Yönetim Ve Liderlik Kuramları Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (Editör: Vehbi Çelik), Pegem A Yayınları, Ankara.
- Çetin, N. (2008). "Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 74-84.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Türkiye.
- Dağlı, A. (2004). "Problem Çözme Ve Karar Verme". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 41-49.
- Demir, M. ve Uluçınar, F. (2012). "Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Öğretimi, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 72 (14), 62-66.
- Demiray, T. (2003). *Dewey'in Eğitim Felsefesinde Bilgi ve Bilim*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dinç, A. (2000). *Örgütlerde Karar Verme ve Problem Çözme Süreçlerinde Yaratıcı Düşüncenin Yeri ve Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Direk, N. (2008). *Filozof Çocuk*. Pan Yayıncılık. İstanbul.
- Doğan, E.E. (2004). "Amerikalı John Dewey'i Atatürk Neden Türkiye'ye Çağırıldı?" *Bizim Anadolu*, 15 Ocak.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). "Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması", *Elementary İlköğretim Online*, 11(1), 214-229. (Bu çalışma, 13-

15 Mayıs 2010 tarihlerinde Balıkesir Üniversitesi'nde düzenlenen I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

- Dursun, M.A. ve Ünüvar, P. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Eckhoff, A. and Urbach, J. (2008). “Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought”. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 179-185.
- Edwards, C.P. and Springate, K.W. (1995). Encouraging creativity in early childhood classrooms. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Eğitimi Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, Türkiye.
- Emer, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri (İzmir İli Örneği)*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Türkiye.
- Eraslan, L. (2004). “Liderlikte Post-modern Bir Paradigma: Dönüşümcü liderlik”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-32.
- Erden M. ve Akman Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erdoğdu, Y.M. (2006). “Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Facione, P.A. (2000). “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill”. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Gedikoğlu, T. (2005). “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gençdoğan, B. (2001). “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2) 227-234.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ellestireldusunme_0.pdf adresinden 09.10.2013 tarihinde ulaşıldı.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. 1. Baskı, ISBN: 9789754246544, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Güven, Y. (2002). “Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik”. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerini Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Türkiye.
- Han, H. S. and Brown, E.T. (2013). “Effects of Critical Thinking Intervention for Early Childhood Teacher Candidates”. *The Teacher Educator*, 48(2), 110-127.
- Hanson, K. (1995). *Qualitative Research Methods* (Second Edition).
- Howe, M.J.A. (2001). *Öğrenme Psikolojisi*. Çeviri: Ebru Kılıç; Alfa Yayınları.
- Hyman, A. (2002). “İbn Rüşd’ün Akıl Teorisi ve Eski Şarihler.” (Çeviri: Atilla ARKAN). Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Bu yazı, Averroes and The Aristotelian Tradition kitabının [ed. Gerhard Endress and Jan A. Aertsen, Brill-1999], 188-198 sayfaları arasındaki, “Averroes’ Theory of the Intellect and the Ancient Commentators” isimli makalenin çevirisidir.
- Jackman, H. L. (2005). “Early Education Curriculum: A Child’s Connection to the World”. (Third Edition). New York: Thomson Delmar Learning.
- Jackson, L. (2000). *Increasing Critical Thinking Skills to Improve Problem Solving Ability in Mathematics*, ERIC Number: ED446995.

- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karakaya, Z. (2006). “Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI (1).
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). ”Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri. *Ege Üniversitesi Ege Eğitim Dergisi*, 6, 99-112.
- Kaya, B. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-yeterliklerinin Değerlendirilmesi, Gazi üniversitesi-Eğitim Bilimleri enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş. Ankara.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. (Çeviri: Nurdan Kalaycı), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Ankara. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kudryavtsev, V.T. (2011). “The phenomenon of child creativity”. *International Journal of Early Years Education* 19(1), 45-53.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Lim, S.E., Cheng, P.W.C. Lam, M.S. and Ngan, S.F. (2003). “Developing Reflective and Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in

- Kindergarten Teacher Education.” *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72.
- Lipman, M. (1991). “Squaring Soviet theory with American practice”. *Educational Leadership*, 48 (8), 72-76.
- Mayer, R.E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. USA New York: W. H. Freeman and Company.
- Mutlu, E. ve Aktan, E. (2011). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle ilgili Tutumlarının İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- Newman, R. S. (2003). “When Elementary School Students Are Harassed by Peers: A Self-Regulative Perspective on Help-Seeking”. *The Elementary School Journal*, 103(4), 339-355.
- Obay, M. (2009). *Problem Çözme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişim Sürecinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, Türkiye.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G., (1997). *Okul öncesi Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Oktay, A. ve Unutkan, P. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okutan, M. (2010). *Okul Yönetiminde Öğretim Ve Öğrenciyle İlgili İşler*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (Editör: Vehbi Çelik), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ömercikoğlu, H. (2006). *4-7 Yaş arası çocukların sayı kavramlarının Piaget’in birebir eşleme deneyleri ile incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul, Türkiye.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişim*. Morpa Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Özden, B. (2005). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Programlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Jensen, K. and Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science*, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University.
- Paul, R.W. and Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. NJ: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Robson, S. and Hargreaves, D.J. (2005). "What do Early Childhood Practitioners Think About Young Children's Thinking?". *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 81-96.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- San, İ. (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama." *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2006) 193-200.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (12. Baskı). Ankara, Gazi Kitabevi.
- Serdar, B. (1999). *Lise Öğretmenlerinin Öğrencilere Bilimsel Düşünmeyi Kazandırmaya Yönelik Tutumları ve Görüşleri (Polatlı Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye.
- Sevimay, D. ve Özer, K. (2002). *Çocuklarda Motor Gelişim*. (2. Baskı), Anı Yayıncılık. İstanbul.
- Sevinç, M. (2005). *Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi*. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1, Morpa, İstanbul.
- Shook, J.R. (2008). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri* (Çeviri: Celal Türer). Üniversite Kitapevi Yayınları, Felsefe Dizisi 3.
- Starko, A.J. (2001). *Creativity on The Classroom Schools of Curious Delight*, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, London. P. 25.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, Özgür Yayıncılık, İstanbul.

- Şıkcan, S. (2008). *Zusammenarbeit mit Eltern: Respect für jedes Kind- Respekt für jede Familie*. Herder, Freiburg im Breisgau.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Taylor, G. (2005). *Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research* (Second Edition). Lnham: University Press of America.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). “Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2010, Sayı 27, 67-82.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). “Düşünme Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi”, *Eğitim ve Bilim* 2012, 37(164), 204-222.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Ulutaş, İ. (2007). *Okul Çocuklarında Psikososyal Gelişim; Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Uyar, M. (2002). *Problem Çözme Yaklaşımı*. Eğitime Yeni Bakışlar 1. Mikro, Ankara.
- Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Türkiye.
- Üstüner, M. (2002). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Wagner, P. (2005). *Kinder in ihrer Ich - und Bezugsgruppenidentität stärken*. Kinder Welten Projektmaterialien.
- Yalçinkaya, M. (2002). “Yeni öğretmen ve teftiş”. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2003). “Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi”. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.

- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın Anne-Baba Tutumları*. Ana Baba Okulu, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Ekinci, A. (2005). *Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimi Konusundaki Tutumları ve Lisansüstü Eğitimin Bu Tutumlara Etkisi (Eskişehir İli Örneği)*, II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). *Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.*
- Yıldırım, C. (2001). *Matematiksel Düşünme*, Remzi Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve Yenilik*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa, İstanbul.

İnternet adresleri:

1. Açık Erişimli Dergiler, <http://www.doaj.org/>, (Erişim tarihi: 03.02.2013)
2. Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi, Katalog Tarama
http://seyhan.library.boun.edu.tr/search*tur , (Erişim tarihi: 01.02.2013)
3. Cenkhoça.org, <http://www.cenkhoça.org> (Erişim tarihi: 13.01.2013)
4. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>, (Erişim tarihi: 11.05.2013)
5. Kritik Düşünme, <http://www.criticalthinking.com> (Erişim tarihi: 15.02.2013)
6. Kritik Düşünme, <http://www.criticalthinking.net/>, (Erişim tarihi: 15.02.2013)
7. Kritik Düşünme, <http://www.criticalthinking.org/>, (Erişim tarihi: 15.02.2013)
8. Milli Eğitim Bakanlığı, <http://www.meb.gov.tr>, (Erişim tarihi: 12.03.2013)
9. ODTÜ Kütüphanesi, <http://www.lib.metu.edu.tr/en/index.php>, (Erişim tarihi: 03.02.2013)
10. TÜBİTAK, <http://www.tubitak.gov.tr/>, (Erişim tarihi: 23.08.2013)
11. Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr>, (Erişim tarihi: 18.09.2013)
12. Ulusal Tez Merkezi, <http://tez2.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.02.2013-10.12.2013)

EKLER

EK 1: Görüşme Formu (Müdür için)	
Tarih	:
Görüşme Başlama Saati	:
Görüşme Bitiş Saati	:
Katılımcı Kodu	:
<p>GİRİŞ</p> <p>Sayın Müdürüm,</p> <p>Okullarda okul öncesi eğitim sürecinde öğretmen ve yöneticilerimizin “<i>düşünme becerileri</i>” ne yönelik görüşlerini belirlemek istemekteyiz. Bu araştırma kapsamında gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu alanın uygulamasında yaşadığımız sorunların ortaya konmasına ve karşılaştığımız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. ✚ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. ✚ Görüşmemizin yaklaşık olarak 10-15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. ✚ Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. ✚ Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı? <p>Demografik Soruları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim durumunuz nedir? 2. Mesleki deneyiminiz nedir? 3. Yöneticilik yaptığınız okul türü nedir? <p>Görüşme Soruları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sizce düşünme becerileri neyi ifade eder? Düşünme becerilerinin insan yaşamındaki önemi nedir? 2. Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri öğretilir mi? Düşünme geliştirilebilen bir beceri midir? 3. Eğitim kurumunuzda düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterli ve verimli uygulamalar yapıldığını düşünüyor musunuz? Yeterince uygulama yapılamamasının sebepleri nelerdir? 4. Siz eğitim kurumunuzda başarılı öğrenme sürecini nasıl tanımlarsınız? Hangi uygulamaları yapan öğretmen başarılı öğretmendir? Düşünme becerilerinin öğretiminde okul yönetimine düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? 	

EK 2: Görüşme Formu (Öğretmen için)	
Tarih	:
Görüşme Başlama Saati	:
Görüşme Bitiş Saati	:
Katılımcı Kodu	:
GİRİŞ	
<p>Değerli Öğretmenim,</p> <p>Okullarda okul öncesi eğitim sürecinde öğretmen ve yöneticilerimizin “<i>düşünme becerileri</i>” ne yönelik görüşlerini belirlemek istemekteyiz. Bu araştırma kapsamında gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu alanın uygulamasında yaşadığımız sorunların ortaya konmasına ve karşılaştığımız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. ✚ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. ✚ Görüşmemizin yaklaşık olarak 10-15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. ✚ Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. ✚ Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı? <p>Demografik Soruları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim durumunuz nedir? 2. Mesleki deneyiminiz nedir? 3. Görev yaptığınız okul türü nedir? <p>Görüşme Soruları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sizce düşünme becerileri neyi ifade eder? Düşünme becerilerinin insan yaşamındaki önemi nedir? 2. Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri öğretilir mi? Düşünme geliştirilebilen bir beceri midir? 3. Sınıf içi uygulamalarınızda düşünme becerilerine yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Çocuklarda yaratıcı düşünmeye yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Çocuklarda eleştirel düşünmeye yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Çocuklarda problem çözmeye yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Yeterince uygulama yapamamanızın sebepleri nelerdir? 4. Eğitim süreci uygulamalarınızda genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Yapılandırılmış etkinlikler uygulamak çocuğa neler kazandırır? Yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış etkinlikler çocukta düşünme becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlar? 5. Düşünme becerilerinin öğretiminde okul yönetimine düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Yöneticilerin bakış açısıyla <i>başarılı öğrenme süreci</i> sizce nedir? 6. Çocuklarda düşünme becerilerinin gelişimine yönelik ne gibi aile katılım çalışmaları yapmaktasınız? Aile tutumlarının sizin bu konuda öğretmek istediklerinize ne gibi etkisi vardır? 	

EK 3. Öğretmen 3 (Ö-3) Kodlu Katılımcının Görüşme Kayıtları

<p><u>ÖĞRETMEN 3</u></p> <p>Eğitim Durumunuz: Yüksek Lisans Mezunu</p> <p>Mesleki Deneyiminiz: 4 yıl</p> <p>Okul Türünüz: İlkokula bağlı anasınıfı</p>
<p>1-) Düşünme becerileri neyi ifade eder?</p> <p><i>Problem çözme daha doğrusu hayatımızla alakalı her şey eleştirel bakma, konuşma düşünmeden bir iş yapamadığımızı göre düşünmek demek hayatımızla ilgili her şey. Problem çözme, eleştirel bakma, konuşma, yemem içme her şey yani.</i></p>
<p>2-) Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri öğretilebilir mi?</p> <p><i>Öğretilebilir zaten erken çocukluk döneminde öğreilmeye başlanır. Çocuğa erken dönemde vermezsen bazı şeyleri 30 yaşına geldiği zaman hadi bakalım yaratıcı ol bana diyemezsin hadi bana şu konuda eleştiri yap diyemezsin bir sonuç alamazsın. Çocuk erken yaşlarda bunu öğrenemiyorsa bırakın 30 yaşa gelmeyi ortaokulda bile çocuk böyle bakıyor. Bizim eğitim sistemi de aynı şekilde devam ettiği için sürekli test çözüyoruz. Çocuğum hadi bir mantık sorusu çöz yok kalır böyle ales de kalırz yani. Ne bileyim şuraya bir napalım bir fikir üret desek çocuk böyle bakar test çözeyim mi diye 1. Sınıf çocukların elinde bile test kitabı her şey erken yaşta öğrenilir.</i></p>
<p>3-) Düşünme becerilerine yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?</p> <p><i>Okul öncesi öğretmenler olarak kendi adıma çoğunlukla Türkçe dil etkinliğinde işlediğimiz konulardan bir tanesi özellikle hikaye zamanlarında hikayeyi yarıda keserek evet şimdi ne olabilirdi sence ne yapmaları lazımdı ne olmaması gerekirdi gibi çocuklara sorular yönelterek onlara birazcık rehberlik ederek kendileri belli bir sonuca ulaşmalarını sağlıyoruz. Ya da okuma yazma etkinliklerinde resimler vererek onlara problem çözdürmeye çalışıyoruz ya da resimleri yorumlayarak eleştirel bakmasına çalışıyoruz yani çoğunlukla okuma yazma Türkçe dil etkinliklerinde.</i></p>
<p>4-) Yeterince uygulama yapıyor musunuz?</p> <p><i>Kendi adıma ben yapıyorum ama çoğu yerlerde gördüğüm ve stajyerlerden duyduğum kadarıyla burası küçük bir yer ilçe olduğu için haberler geliyor son bir hikaye okuyup geçelim tarzında yaklaşıyor.</i></p>

5-) Yeterince uygulama yapılamamasının nedenleri neler olabilir?

Bir alışkanlık oluyor artık yani okul öncesine bakış açısı nedense yönetim ve aileler tarafından bir türlü değişemediği için sadece oyun alanı olarak görüldüğü için çok fazla açıkça öğretmen bu nitelikte ve beceride yeterliliğe sahip olarak geliyor kendini daha sonra bırakıyor gibi geliyor. Okumama araştırmama öğretmenlerin en büyük hatalarından birisi. Aynı etkinliği yüzyıllarca yapan öğretmenler var otuz yıl boyunca yapan öğretmenler var Her bayramında aynı bayram kartını koyun kartını veren öğretmenler var değişmemek için direniyoruz birazcık hayat mı desem neyse tembelliğe itiyor. Zaten Türk toplumunun yapısında da birazcık tembellik var yani salla başı al maaşı mantığıyla devam ederse hiçbir şekilde yeterlilik olmaz Maalesef çocuklar sadece okuyup yazıp test çözüp gidiyorlar.

6-) Hangi yöntemleri teknikleri kullanıyorsunuz? Yapılandırılmış mı? Yarı yapılandırılmış mı? Yapılandırılmamış mı?

Genellikle yarı yapılandırılmış daha çok oluyor. Yapılandırılmış zaten okul öncesi sınıfında tutmaz. Orda bişey ver biter yani Orda bir çocuk istemiyorum ben bunu yapmayı derse nasıl yapılandıracaksın. Öğretmenlerin günlük planları var ama hangi öğretmen o plana direkt bağlı kalabilir ki. Benim günlük planım sürekli bir çiziktir orda nasıl canımız istediye o şekilde davranıyoruz önemli olan amaç ve katılımlar benim için etkinlikler hiç sorun değil. Ben çocuklara her gün şimdi ne yapalım bugün ne yapalım ne yapmak istiyorsunuz diye gelirim günaydından sonra. Genellikle yarı yapılandırılmış oluyor rehberlik etmeye çalışıyorum sürekli yanlarında bulunmaya çalışıyorum yönlendirmek açısından daha doğrusu bana sorularını cevaplamak açısından. Birazcık serbestiz biz sınıfta ama çocuklarla kuralları hep beraber koyduğumuz için yani bir sıkıntılı sürecim olmuyor. Of çok yoruldum bugün çok başım ağrıdı süreç olmuyor. Genellikle soru cevap yöntemi de çok gidiyor çocuklarında soruları oluyor merak ediyorlar açık uçlu oluyor yarı yapılandırılmış.

7-)Düşünme becerileri öğretiminde okul yönetimine düşen görevler nelerdir?

Okul yönetimi okul öncesini destekleyecek. Bir kere 50 yaş üzeri müdür ve müdür yardımcıları emekli olacak. Bilmiyorlar gelip bana benim çocuğum serbest zaman etkinliğinde oynarken kapıyı çalıp ya da çalmayıp içeri girip aaa bunlar niye böyle oynuyorsunuz burası niye böyle dağılmış dememeli benim müdürüm ve müdür yardımcım. Eeee naptınız dememeli burasının temel olduğunu bilmeli yani biz burda

çocuğa öyle yüklüyoruz ki 1. Sınıfa hazır hale geliyor. Bırakın okul yönetimini öğretmenler bile yaa öf sen 1. Sınıfa hazırlıyom diyonda 3 aylık tatilde çocuk unutuyo bunları ne gerek var oynat gitsin mantığı burda olmaması lazım. Sınıfın ortamını görüyorsunuz. Oyuncaklarımız kırık dökük ve bu bütün eşyalarımız masalarımız başka kapatılan bir okuldan geldi önceden bu bu dolapların hiç birisi yoktu. Okul yönetimi kesinlikle çok büyük destek olmalı. Bırakın herşeyi geçtim neye ihtiyacın var diye kapımı çalıp sormalı bana aidat parası getiren bir kişi olarak bakmamalı bunda bile birçok sorunlar çıkıyor. Okul müdürü bir kere bilecek okul öncesi eğitim ne bilecek. Yönetim çocuk ne onu bilecek en önce o yani. Her okul müdürü kadardır. Bu okul bu haldeyse müdüründen dolayı başka bir şey dememe gerek yok.

8-) Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için ne gibi aile katılım çalışmaları yapıyorsunuz?

Sınıf ortamına aile davet edilmeli çocuğun Türkçe etkinliklerinde neler yapıyoruz nasıl yapıyoruz. Bizde her gün bir velimiz sınıfımıza geliyor hem bana ders işleyişimizde yardımcı oluyor beraber yapıyoruz hem çocuklara yardımcı oluyor hem de çocuğunun neler yaptığını çocuğuyla alakalı bilgileri öğreniyor. Velilere her hafta 5 tane kitap dağıtırım. Cumaları veya pazartesi o kitapları toplarım çocuklara sorular sorarım anneniz size ne okudu öğrendikleri hikayeler hakkında konuşurum. Birebir velilerle görüştüğümüz içinde yani benim form kağıtlarım var evinizde çocuklara şunu yapın bunu yaptırın şu beceriyi kazandırmanız için bunu desteklemeniz lazım gibi bunları paylaşıyorum. Sürekli yüz yüze görüşüyorum zaten Velilerin çok büyük katkısı var gerçekten öğretmen belli bir yerde az bir öneme sahip. Aile çok önemli benimle 5 saat vakit geçiriyor ama aileyle saatlerce vakit geçiriyor. Aile çok önemli ben en başta ailelerle çok sıkı fıkı oluyorum. Ben ilk dönem ilk 3-4 ay 2 haftalık aralarla ailelere seminer gibi veriyorum. Beslenme, sağlık, hastalıklar, ceza, disiplin, ödül konularında seminer gibi yani Çok veli katılmıyor ama faydasını gördükçe gelmeye başlıyorlar Bu şekilde aile katılım çalışmalarına devam ediyoruz.

EK 4**GÖRÜŞME SÖZLEŞMESİ****Tarih: .../.../....**

Merhaba, ben Gülsüm KALKAN AY; *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi* bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Aynı zamanda, Reşat Akyön İlkokulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Bu görüşmeyi, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alarak yapıyorum. Sizinle görüşmek istememin amacı, okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi için görüş ve önerilerinizi almaktır. Görüş ve önerileriniz, benim araştırmamın temelini oluşturmaktadır. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacak ve bunların yerine kod isimler kullanılacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. Zamanı daha iyi kullanmak ve yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak adına izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. Görüşme yaklaşık olarak 15 dakika sürecektir. Bu araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Görüşülen kişi ve imzası
(Unvanı)

Araştırmacı
Gülsüm KALKAN AY
Okul Öncesi Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

Gülsüm KALKAN AY (Okul Öncesi Öğretmeni)

Adres: Park Vadi Evleri, B2 Blok, Kat 4, Numara:11, Merkez/Yozgat
E-postalar: gulsumkalkan@hotmail.com; 4050231021@erciyes.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri : Tufanbeyli / ADANA
Doğum Tarihi : 12/07/1985

EĞİTİM

2010-2014 : Erciyes Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (Yüksek Lisans)
 2004-2008 : Afyon Kocatepe Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği (Lisans)

İŞ DENEYİMİ

2008-2010 Afyonkarahisar - Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu
 MEB/ Okul Öncesi Öğretmeni
 2010-2012 Kayseri- Ahmet Hilmi Güçlü Anaokulu
 MEB/ Okul Öncesi Öğretmeni
 2012-... Yozgat -Yerköy, Reşat Akyön İlkokulu
 MEB / Okul Öncesi Öğretmeni

EĞİTİM VE SEMİNER

2004: Plastik sanatlar eğitimi
2004: Drama eğitimi
2005-2007: Halk Oyunları Eğitimi
2009: Proje hazırlama semineri
2009: Yapılandırmacı eğitim
2010: Orf müzik eğitimi

YAYINLAR

Kalkan, G. (2011). **Türkiye'deki Eğitim Problemleri Üzerine, 4s.**
 Gençlik Platformu Makale Yarışması: *2023'te Düşlediğim Eğitim Makale Yarışması*,
 Konu: Cumhuriyetin 100. yıldönümünü kutlayacağımız 2023 yılında Türkiye'de nasıl
 bir eğitim sistemi hayal ediyorsunuz? 23 Nisan 2011, Swiss Otel, İstanbul.

Akbıyık, C. ve **Kalkan-Ay, G.** (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin
 Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. *Hacettepe
 Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 01-18.

YABANCI DİL: İngilizce