

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ
ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra DEMİR

2200007915

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Haziran 2025

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ
ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra DEMİR

2200007915

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN

Haziran 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Aracılığıyla İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Enstitü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Büşra DEMİR



ÖNSÖZ

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren emeğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aydın Yüksel'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet Toran ve Dr. Öğr. Üyesi Cansu Köken hocalarıma görüşleri için teşekkür ederim. Tez yazma sürecimde her zaman yanımda olan, sevgisiyle bana güç katan sevgili eşim Serkan Demir'e çok teşekkür ederim. Canım annem Aynur Turan'a, canım babam Hasan Turan' a ve çocukluğumun hatıralarını beraber inşa ettiğim canım kardeşim Hatice Kübra Köse'ye ve kıymetlisi Aybars'a her zaman yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Büşra DEMİR

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
BÖLÜM 2.....	9
2.1. Yaratıcılık.....	9
2.2. Yaratıcı Düşünme.....	10
2.3. Yaratıcılığa Ait Süreçler	11
2.3.1. Hazırlık Evresi	12
2.3.2. Kuluçka Evresi.....	13
2.3.3. Aydınlanma Evresi	13
2.3.4. Değerlendirme Evresi	14
2.4. Yaratıcılığın Boyutları	14
2.4.1. Akıcılık.....	15
2.4.2. Esneklik.....	15
2.4.3. Özgünlük- Orjinallik	16
2.4.4. Detaylandırma-Zenginleştirme.....	17
2.5. Yaratıcılık İle İlgili Kuramlar	17
2.5.1. Psikoanalitik Kuram.....	17
2.5.2. Sosyo-psikolojik Kuram	18

2.5.3. Hümanist Kuram	18
2.5.4. Bilişsel Kuram	19
2.5.5. Davranışçı Kuram.....	19
2.5.6. Gestalt Kuramı.....	20
2.5.7. Çağırışım Kuramı	20
2.5.8. Algısal Kuram	21
2.5.9. Çoklu Zekâ Kuramı.....	21
2.6. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler	22
2.6.1. Bireysel Etmenler.....	22
2.6.2. Algısal Etmenler.....	23
2.6.3. Duyusal Etmenler	23
2.6.4. Kültürel Etmenler.....	23
2.6.5. Öğrenilmiş Engeller	23
2.6.6. Yüklü Program Engelleri.....	24
2.7. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler.....	24
2.7.1. Kalıtım ve Çevre	24
2.7.2 Cinsiyet	25
2.7.3. Yaratıcılık ve Zekâ.....	25
2.7.4. Yaratıcılık ve Aile	26
2.7.5. Yaratıcılık ve Eğitim.....	27
2.7.6. Yaş	28
2.8. Yaratıcı Düşünmenin Sosyal Boyutları	28
2.9. Etkileşimli Okuma.....	31
2.9.1. Okuma Öncesi Uygulama Adımları.....	32
2.9.2. Okuma Sırasında Uygulama Adımları	33
2.9.3. Okuma Sonrası Uygulanan Adımlar	33
2.10. İlgili Araştırmalar	33

2.10.1. Yaratıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar	34
2.10.2. Etkileşimli okuma ile ilgili çalışmalar	38
BÖLÜM 3.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	45
3.3.1. Birinci Aşama: Doküman İncelemesi Süreci.....	45
3.3.2. İkinci Aşama: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları ve Gözlem Süreci.....	46
3.4. Verilerin Analizi	49
3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik.....	50
BÖLÜM 4.....	52
4.1. Çok Satan Çocuk Kitaplarına Dair Bulgular	52
4.2. Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Dair Bulgular	55
4.2.1 Yüksek Yaratıcılık Puanına Sahip Kitaplardan Elde Edilen Bulgular	56
4.2.1.1 Akıcılık	56
4.2.1.2. Esneklik.....	61
4.2.1.3. Orijinallik	64
4.2.1.4. Detaylandırma	68
4.2.2 Düşük Yaratıcılık Puanına Sahip Kitaplardan Elde Edilen Bulgular	71
4.2.2.1 Akıcılık	71
4.2.2.2 Esneklik.....	73
4.2.2.3. Orijinallik	75
4.2.2.4. Detaylandırma	77
BÖLÜM 5.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Öneriler	83

KAYNAKÇA	85
EKLER.....	93



Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans-Haziran 2025

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

BÜŞRA DEMİR

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerini etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sürecinde nasıl kullandıklarını ve bu becerileri nasıl bireysel ve iş birlikçi biçimde ortaya koyduklarını incelemektedir. Araştırmada öncelikle Türkiye’de çok satan çocuk kitapları belirlenmiş, ardından bu kitaplar araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yaratıcı düşünme değerlendirme formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda yaratıcı düşünme potansiyeli en yüksek ve en düşük beşer kitap seçilerek, bu kitaplarla etkileşimli okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında çocukların verdikleri sözel tepkiler ve grup içi etkileşimleri video kayıtları üzerinden analiz edilmiştir. Bulgular, kitapların yaratıcı düşünme düzeyleri fark etmeksizin etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini; özellikle özgün fikir üretme, farklı çözüm yolları sunma ve düşüncelerini sosyal etkileşim yoluyla geliştirme yönünde zengin fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların yalnızca bireysel olarak değil, birlikte düşünme ve anlam kurma süreçleri içinde de yaratıcı tepkiler verdikleri gözlemlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, erken çocukluk eğitiminde yaratıcı düşünmenin sosyal yönüne dikkat çekmekte; öğretmenler, yazarlar ve program geliştiriciler için çocuk kitapları aracılığıyla yaratıcı düşünmeyi desteklemenin yollarına ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Düşünme, Etkileşimli Okuma, Erken Çocukluk, Resimli Çocuk Kitapları

Bilim Dalı Sayısal Kodu:

University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Basic Education

Programme: Preschool Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ebru AYDIN YÜKSEL

Degree Awarded and Date: Master Thesis-June 2025

ABSTRACT

Exploring Preschool Children's Creative Thinking Skills through Dialogic Reading Practices

Büşra DEMİR

This qualitative study explores how preschool children use and express creative thinking skills during dialogic reading sessions, both individually and collaboratively. The research first identified the best-selling children's books in Türkiye, which were then evaluated using a researcher-developed rubric focusing on creative thinking elements. Based on this evaluation, five books with the highest and five with the lowest creative thinking potential were selected for implementation. Dialogic reading activities were carried out using these books, and children's verbal responses and peer interactions were analyzed through video recordings. The findings reveal that dialogic reading supports children's creative thinking by providing opportunities to generate original ideas, propose alternative solutions, and develop thoughts through social interaction. Furthermore, children demonstrated creative responses not only individually but also through shared meaning-making and collaborative thinking processes. This study emphasizes the social nature of creativity in early childhood education and provides insights for educators, authors, and curriculum designers on how to foster creative thinking through children's literature.

Key words: Creative Thinking, Dialogic Reading, Early Childhood, Picture Books

Science Code:

BÖLÜM 1

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlamalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Düşünme, bilgiyi anlama, öğrenme ve edinilen bilgileri anlamlı biçimde kullanma sürecinin temel bir parçasıdır. Bireyin bilgiyi sorgulaması, değerlendirmesi ve yeni düşünceler üretmesi gibi süreçler düşünmenin temelini oluşturur. Doğal bir zihinsel süreç olarak düşünme, doğumla birlikte başlar ve yaşam boyunca çeşitli deneyimlerle gelişimini sürdürür. Bu gelişim sürecinde eğitim ortamlarının rolü büyüktür; çocuklara sunulan öğrenme fırsatları, onların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda düşünsel becerilerini geliştirmelerini de desteklemelidir (Güneş, 2012). Eğitsel süreçler, sadece mevcut bilgiyi işlemeyi değil, aynı zamanda yeni ve özgün fikirler ortaya koyabilmeyi de teşvik etmelidir (Craft, 2005). Bu noktada, yaratıcı düşünme becerileri öne çıkmaktadır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ilk çağlardan günümüze kadar düşünürlerin ve bilim insanlarının her zaman ilgi duyduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Eker & Sak, 2016). Yaratıcılık kavramı felsefe, psikoloji, sanat, bilim ve eğitim gibi farklı disiplinlerin üzerinde durduğu oldukça ayrıntılı bir tanımı olan fenomendir. Farklı disiplinlerden araştırmacıların tanımı ve bakış açılarına göre yaratıcılık kavramı da çeşitli açılardan kavramsallaştırılmaktadır (Onur & Zorlu, 2017).

İngilizce “create”, Latince “creare” kelimesinden gelen yaratıcılık; meydana getirmek, yaratmak, doğurmak, yenilik, keşfetmek anlamlarına gelmektedir (Memduhoğlu ve diğerleri, 2017). Alan yazın incelendiğinde ise yaratıcılık üzerine farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji alanından Guilford (1967) eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisi,

ırsak düşünme yeteneği, sanat ve eğitim alanından Lowenfeld (1959) ortaya çıkmaya elverişli bir özellik, psikoloji ve eğitim alanından Torrance (1974) ise sorun çözme becerisi olarak yorumlamışlardır (akt. Onur & Zorlu, 2017).

Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde, aileden sonra en etkili çevre sınıf ortamıdır. Sınıf ortamı, çocukların eğitim-öğretim süreçlerine katılımının yanı sıra, onların özgüven kazanmalarını, kişiliklerini geliştirmelerini ve yaratıcı yönlerini ortaya koymalarını da destekler. Bu nedenle, yaratıcı bireyler yetiştirmek adına erken çocukluk döneminde yaratıcılığı destekleyen eğitimlerin sunulması önemli görülmektedir. Bu eğitimlerin etkili olabilmesi ise çocukların yaş özelliklerine uygun materyal ve programlarla mümkün olmaktadır (Yuvacı & Dağlıoğlu, 2018).

Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler, karşılaştıkları problem durumlarına alışılmışın dışında bakış açılarıyla yaklaşır ve alternatif çözüm yolları geliştirebilirler. Özgün ve farklı düşüncelerle sıradanın ötesine geçerek çözüm üretmek, yaratıcı düşünmenin gelişimini destekleyen önemli etmenler arasında yer alır (Karlıdağ, 2018). Yaratıcı düşünme; keşfetmeyi temel alan, yenilik üretmeyi amaçlayan, problem durumlarına yeni çözümler sunabilen ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir düşünme biçimidir. Bu yönüyle üretken, bağımsız ve durağanlıktan uzak bir zihinsel süreçtir (Yaşar & Aral, 2010).

Kara'ya (2022) göre yaratıcı düşünme, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşamın her evresinde var olan ve geliştirilebilen bir beceridir. Ancak okul öncesi dönemde farklı gelişim alanlarına hitap eden etkinliklerin çeşitliliği sayesinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinde önemli ilerlemeler kaydedilebilir. Bu dönemde çocukların oyun oynaması, görsel ve yazılı materyalleri incelemesi, resim yapması ve hikâye dinlemesi, gelişim düzeylerine uygun ve destekleyici etkinliklerdir. Bu tür deneyimlerle yaratıcı düşünmeye teşvik edilen çocuklar, zamanla özgüven geliştirerek özgün bilgilere merak duymaya ve öğrenmeye daha istekli hale gelirler (Craft, 2005; Nikkola ve diğerleri, 2020).

Bunlarla birlikte, yaratıcı düşünmenin grup içi etkileşim, ortak karar alma süreçleri ve fikirlerin birlikte geliştirilmesi gibi sosyal temelleri de bulunmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar, akranlarıyla etkileşime geçtiklerinde,

birlikte düşündüklerinde ve fikirlerini ortaklaştırdıklarında, yaratıcı düşünceyi paylaşma ve yeniden yapılandırma süreçlerine aktif olarak katılırlar. Bu noktada, yaratıcı sürecin yalnızca bireysel bir iç görü ya da buluşla değil, ortak eylem ve anlam kurma yoluyla geliştiği söylenebilmektedir (Steiner, 2000). İş birlikçi yaratıcılık, bireysel yaratıcılığın ve grup düzeyinde şekillenen ortak fikirlerin sürekli olarak birbirini takip ettiği döngüsel bir süreçtir. Bu süreçte, bireylerin sunduğu yaratıcı fikirler, grup içinde tartışılarak ortak bir yapıya dönüştürülmektedir. Yani hem yeni fikirlerin ortaya konması hem de bu fikirlerin bir çözüme ya da yeniliğe entegre edilebilmesi sosyal bir etkileşim ile gerçekleşmektedir (Bengt, 2023).

Erken çocukluk eğitiminde yaratıcılık hâlâ büyük ölçüde bireysel ürünler ve bireysel performanslar üzerinden tanımlanmakta; çocukların birlikte yaratma, ortak çözüm üretme ve başkalarının fikirlerini dönüştürme kapasitesi yeterince görünür kılınmamaktadır. Oysa çocukların birlikte düşünme süreçlerinde sergiledikleri yaratıcı davranışlar, hem sosyal-duygusal gelişimlerini hem de üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir (Barrett ve diğerleri, 2021). Bu nedenle, yaratıcılığı yalnızca bireysel değil, iş birlikçi bir süreç olarak kavramsallaştırmak ve erken çocukluk eğitiminde bu süreci destekleyecek uygulamalara yer vermek, çocukların düşünsel gelişimlerini daha bütüncül bir biçimde ele almak açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda grup içinde gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri çocukların yalnızca metinle değil, birbirlerinin fikirleriyle de etkileşime geçebilecekleri dinamik bir alan sunmaktadır. Çocukların zihinsel dünyasını zenginleştiren ve düşünsel esnekliklerini artıran çocuk kitapları, yaratıcı düşünmenin gelişimini destekleyen önemli araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Demir (2019), çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik etmek ve yaratıcı yönlerini desteklemek amacıyla çocuk edebiyatını okul içi eğitim ortamına taşınmasının önemini altını çizmiştir. Çocukların hayal dünyalarının gelişmesi, var olanın dışına çıkıp özgün düşünme becerileri edinmesi, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirebilmeleri için çocuk edebiyatı önemli bir kaynak olmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların kitaplarla kurduğu ilk etkileşimler, genellikle bir yetişkinin aracılığıyla gerçekleşir. Okuma becerisine henüz sahip

olmayan çocuklar, kitapları yetişkinin sesinden ve yönlendirmeleriyle tanıma fırsatı bulurlar. Bu süreçte çocuk, yalnızca dinleyici değil; aynı zamanda anlatıya yönelik sorular soran, yöneltile sorulara cevaplar veren ve dinlediklerini zihinsel olarak canlandıran aktif bir katılımcıdır. Bu tür etkileşimler, çocuğun dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemenin yanı sıra, yaratıcı düşünme becerilerinin temellerini de güçlendirmektedir (Gökçe & Sis, 2011). Kitaplar çocuklar ile yetişkinler arasında etkileşimli bir ortam sunmaktadır. Amacına uygun kitaplar ile bu etkileşimin verimi arttıkça çocukların yaşına uygun gelişimsel becerileri de artmaktadır. Çocuklar kendilerine okunulan kitaplar aracılığı ile bilgi edinmenin yanı sıra akıl yürütme becerileri de kazanmaktadır (Saracho & Spodek, 2010).

Etkileşimli Kitap Okuma, çocuğun metinle kurduğu ilişkiyi yalnızca dinleme ile sınırlamayan; çocuğun düşüncelerini ifade etmesine, tahminlerde bulunmasına, metinle bağlantılar kurmasına ve sözel etkileşim yoluyla aktif katılım göstermesine olanak tanıyan yapılandırılmış bir okuma yaklaşımıdır. Bu yöntem, yetişkinin yalnızca kitabı sesli okumasından ziyade, çocuğa sorular yönelttiği, çocukla birlikte metin üzerine konuştuğu ve anlamı birlikte inşa etmeyi amaçladığı bir süreci içerir (Whitehurst ve diğerleri 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Okunulan kitapların etkileşimli yapılması çocuk ve yetişkin arasında iletişimi çift yönlü hale getirmektedir. Bu sayede çocukların okunulan hikâyedeki metinleri özümsemesine, kendi düşüncelerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Aktaş, 2021).

Kitaplar içeriği bakımından yaratıcı duygu, düşünce ve hayali ürünler barındırmaktadır. Çocukların yaratıcı doğası ile kitapların içeriği örtüşmektedir ve hayal dünyalarına ilham kaynağı olmakla birlikte yaratıcı düşünmesinin önünü açmaktadır. Kitaplar aracılığı ile çocuklar gündelik hayattaki alışılmış deneyimlerin dışına çıkılacağını da görmektedirler. Kitaplardaki olay örgüleri ve karakterler çocuklara farklı dünyaların kapılarını aralamaktadır. Böylelikle alışılmış, bilindik kalıpların dışına çıkararak yaratıcı bir bakış açısına ve geniş bir hayal dünyasına, özgün olmaya teşvik etmektedir (Demir, 2019).

Yaratıcı düşünme becerileri, çocukların özgün fikirler üretebilmesi, alternatif çözüm yolları geliştirebilmesi ve bilişsel esneklik kazanabilmesi açısından erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gereken temel zihinsel yetiler arasında

yer almaktadır. Bu becerilerin gelişimi, yalnızca yapılandırılmış eğitim ortamlarında değil, aynı zamanda çocuklara sunulan edebi içeriklerle de şekillenmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların hayal gücünü zenginleştirerek yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyebilirken, piyasada yer alan çok satan hikâye kitaplarının bu yöndeki katkısı çoğu zaman göz ardı edilmekte ya da sistematik biçimde değerlendirilmemektedir. Öte yandan, çocuğun kitapla kurduğu ilişki biçimi de bu gelişimde belirleyici rol oynamaktadır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocuğun yalnızca pasif bir dinleyici değil, anlatı sürecine aktif olarak katılan bir düşünme ortağı olmasını sağlayarak yaratıcı düşünmenin gelişimini destekleyebilecek güçlü bir araç sunmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünmenin sosyal boyutlarının desteklenmesine yardımcı olarak çocukların iş birlikçi yaratıcılık geliştirmesine aracılık etmektedir. Bu bağlamda, çok satan hikâye kitaplarının yaratıcı düşünme açısından içerik olarak nasıl bir potansiyele sahip olduğu ve bu kitaplarla yürütülen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların hem bireysel hem de iş birlikçi yaratıcı düşünme becerilerine nasıl yansıdığı araştırılmaya değer bir alan olarak öne çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını ve bu becerileri nasıl iş birlikçi ve etkileşim temelli bir biçimde ortaya koyduklarını nitel bir yaklaşımla incelemektir. Yaratıcılığı yalnızca bireysel bir zihinsel işlemden ziyade, sosyal etkileşimle şekillenen ve ortak anlam kurma süreçleri içinde gelişen bir yapı olarak ele alan bu araştırma, yaratıcı düşünmenin iş birlikçi yönünü erken çocukluk bağlamında görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda öncelikle, Türkiye’de “çok satanlar” listelerinde yer alan çocuk kitaplarının yaratıcı düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ardından, bu kitaplar arasından yaratıcı düşünmeyi en fazla ve en az destekleyen örneklerin seçilmesi; bu kitaplar aracılığıyla çocuklarla etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yürütülmesi ve bu süreçte çocukların hem bireysel hem de iş birlikçi yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin gözlemlerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, çocuk

kitaplarının içerik özelliklerinin, çocukların etkileşimli okuma sürecindeki yaratıcı düşünme biçimlerine ve grup içi etkileşimlerine nasıl yansıdığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de “çok satanlar” listelerinde yer alan çocuk kitapları, yaratıcı düşünme becerilerini hangi düzeyde desteklemektedir?
- Çocuklar etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sürecinde bireysel ve iş birlikçi yaratıcı düşünme becerilerini nasıl kullanmakta ve ortaya koymaktadır?
- Kitapların yaratıcı düşünme açısından taşıdığı içerik özellikleri, çocukların etkileşimli okuma sürecindeki bireysel ve iş birlikçi yaratıcı düşünme pratiklerine nasıl yansımaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimlerinin en hızlı ve en hassas biçimde gerçekleştiği bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde kazanılan beceriler, bireyin ileriki yaşamındaki öğrenme ve uyum süreçlerinin temelini oluşturur. Bu nedenle çocukların okul ve okul dışı yaşamlarında çeşitli uyaranlarla karşılaşmaları ve tüm gelişim alanlarının bilinçli biçimde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Okuyucu Akdaş & Deniz, 2015). Erken yaşlarda kazandırılan bu tür becerilerin, bireyin yaşamı boyunca etkili olduğu belirtilmektedir (Işıkoğlu, 2016). Bu süreçte kullanılan materyaller, çocukların öğrenme yaşantılarını zenginleştiren önemli araçlardır. Kitaplar da bu materyaller arasında yer almakta; çocukların soru sorma, hayal kurma ve kitabı okuyan yetişkinle etkileşim kurma gibi beceriler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Uçar, 2021). Özellikle bu dönemde kitap okuma etkinliklerinin düzenli olarak uygulanması önerilmekte; bu etkinliklerin, geleneksel düz metin okumalarının ötesine geçerek etkileşimli biçimde yürütülmesi, çocukların mevcut becerilerine daha fazla katkı sağladığı görülmektedir (Craft, 2005).

Erken çocukluk dönemi, yaratıcı düşünme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde yaratıcılığı desteklenen çocuklar, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal, dilsel ve duyuşsal alanlarda da gelişim gösterme eğilimindedir. İleriki yaşantılarında karşılaştıkları problem durumlarına alternatif çözüm yolları üretebilmeleri ve farklı bakış açıları geliştirebilmeleri açısından, yaratıcı düşünme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Yıldız Çiçekler ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda, örgün eğitim sisteminin tüm kademelerinde bireylerin yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi, ders programlarının temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri, bireylerde doğuştan var olan potansiyeller arasında yer almakta; ancak bu potansiyelin açığa çıkarılması ve geliştirilmesi büyük ölçüde eğitim yoluyla mümkün olabilmektedir (Yeşilyurt, 2020).

Yaratıcılığın bireysel bir zihinsel süreçten ziyade, sosyal olarak da inşa edilen, etkileşim içinde gelişen bir yapı olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Glăveanu, 2010a, 2010b; John-Steiner, 2000; Sawyer, 1999), yaratıcı düşünmenin özellikle erken yaş gruplarında birlikte düşünme ve ortak üretim süreçleriyle şekillenme potansiyelini göstermektedir. Bu bağlamda iş birlikçi yaratıcı düşünme, yalnızca bireylerin fikir üretme kapasitesiyle değil, aynı zamanda bu fikirleri başkalarıyla paylaşma, dönüştürme ve ortak bir yapı içinde anlamlandırma becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu anlayış doğrultusunda, erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin bireysel performanslarla sınırlı olarak değerlendirilmesi, onların sosyal olarak şekillenen yaratıcı potansiyellerini göz ardı etme riski taşımaktadır. Bu araştırma, etkileşimli kitap okuma gibi sosyal ve anlam temelli etkinlikler aracılığıyla, çocukların hem bireysel hem de iş birlikçi yaratıcı düşünme süreçlerini gözlemleyerek hem kuramsal bir boşluğu doldurmayı hem de erken çocukluk eğitimine yönelik uygulamalara yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bunlarla birlikte, Türkiye’de “çok satanlar” listelerinde yer alan çocuk kitaplarının yaratıcı düşünme becerileri açısından içerik değerlendirmesini yapmak, literatürde sıklıkla göz ardı edilen bir boşluğu doldurmaktadır. Aynı zamanda bu kitaplarla yürütülen etkileşimli kitap okuma uygulamaları aracılığıyla çocukların

bireysel ve iş birlikçi yaratıcı düşünme süreçlerinin doğrudan gözlemlenmesi, yaratıcı düşünmenin nasıl ortaya çıktığını anlamaya yönelik nitelikli veriler sunmaktadır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimi ve okuma yöntemlerine ilişkin kararlarını daha bilinçli şekilde yönlendirmelerine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, çocuk edebiyatı alanında üretim yapan yazarlar ve yayıncılar için de yaratıcı düşünmeyi destekleyici metin üretimi açısından yol gösterici olabilir. Bu yönüyle çalışma; eğitimciler, aileler ve yazarlar için yol gösterici bir özellik taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Belirlenen kitap evlerinin internet sitelerinde yer alan “çok satanlar” listelerinin, ilgili dönemde okuyucular tarafından en çok tercih edilen ve yaygın şekilde okunan çocuk kitaplarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, iki büyük kitap satış platformu arasından “çok satanlar” listelerinden elde edilen, ilgili dönemde en fazla tercih edilen 50 çocuk kitabı ile sınırlıdır.

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan bir bağımsız anaokulunun belirli sınıflarında yürütülmüş olup, elde edilen nitel veriler bu örneklem çerçevesinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yaratıcılık

Torrance, yaratıcılık araştırmalarının öncülerinden biri olarak, çocuklar, ergenler ve yetişkinlerde yaratıcılığı değerlendirmeye yönelik kuramsal çerçeveler geliştirmiş ve bu doğrultuda ölçme araçları oluşturmuştur. Torrance (1974), yaratıcılığı; bireyin sorunlara, bilgi eksikliklerine ve uyumsuzluklara karşı duyarlılık göstermesi, bu durumlar karşısında çözüm yolları araması, tahminlerde bulunması, eksikliklere yönelik deneyimler yaşaması ve bu deneyimleri sınavıp yeniden yapılandırması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreci sezgisel bir özellik olarak ele almakta, bireyin yaratıcı üretimini içsel güdüler ve farkındalıkla ilişkilendirmektedir.

Cropley (2001), yaratıcılığı yeni fikirlere açıklık, esneklik, cesaret ve özgüven gibi kişisel özelliklerle desteklenen bir kapasite olarak tanımlar. Benzer şekilde Englebright ve arkadaşları (2012), yaratıcılığı olayları farklı biçimlerde görebilme, sınırları aşabilme, mevcut bilgilerin ötesine geçebilme, alakasız unsurları birleştirerek yenilikçi fikirler oluşturabilme ve sıra dışı düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda yaratıcılık, bireyde var olan bir potansiyel olarak değerlendirilmekte; uygun öğretim yöntemleri ve iyi yapılandırılmış öğrenme ortamlarıyla geliştirilebilir bir yeti olarak görülmektedir (Çetingöz, 2002).

Yaratıcılık süreci yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal yönleri de içeren çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Doğan'a (2020) göre yaratıcılık birey ile başlar; birey yaratıcı süreçte bir problem tanımlar ya da yeni bir soru sorar, kavramsal bağlantılar arar ve süreç sonunda çözüme ulaşarak bir ürün ortaya koyar. Bu süreçte ilişki kurma, derinlemesine düşünme, keşfetme, sorgulama,

sınama ve tartışma gibi zihinsel faaliyetler öne çıkar. Literatürde yaratıcılığın karakteristik özellikleri arasında esneklik, çevresel duyarlılık, çok yönlü düşünme, yeni olgulara karşı ilgi, çağrışımsal düşünce, sözel ve fikirsal akıcılık, özgünlük, bağımsız düşünme, merak, kuşku ve eleştiriye açıklık gibi boyutlar sıklıkla vurgulanmaktadır (Eroğlu, 2014). Bu özellikler, yaratıcı düşünmenin bireyde yalnızca bilişsel bir yetenek değil, aynı zamanda sosyal etkileşimler ve duygusal katılımı ile şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir.

2.2. Yaratıcı Düşünme

Her ne kadar *yaratıcılık* ve *yaratıcı düşünme* kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılsa da kavramsal düzeyde önemli farklılıklar barındırmaktadır. Yaratıcı düşünme, bireyin zihinsel süreçlerini kapsayan bir yeti iken, yaratıcılık bu süreçlerin ürünü olan özgün fikirlerin ya da ürünlerin dışı vurumudur (Yurdakul, 2019). Bu bağlamda, yaratıcı düşünme; özgünlük, yenilikçilik ve esneklik gibi özelliklerle karakterize edilen zihinsel bir süreçtir.

Yaratıcı düşünen bireyler, kalıplaşmış düşünce yapılarının dışına çıkabilen, özgün ve yenilikçi fikirler geliştirebilen, hata yapmaktan çekinmeyen ve deneyime açık kişilerdir (Özben & Argun, 2005). Bu beceri doğuştan gelen bir yeti olmanın ötesinde, gözlem, bilgi ve deneyimlerle şekillenen; zamanla geliştirilebilen bir düşünme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Gizir Ergen, 2013).

Yaratıcı düşünme, yalnızca bilişsel beceriler ve yetenekleri değil, aynı zamanda kişilik özelliklerini, içsel motivasyonu, düşünme stratejilerini ve üstbilişsel farkındalığı içeren çok boyutlu bir etkinliktir (Sternberg & Lubart, 1995). Bu sürecin etkinliği, bireyin bilişsel alt yapısının yanı sıra sosyal etkileşimlerle, öğrenme ortamının niteliğiyle ve nitelikli yetişkin rehberliğiyle doğrudan ilişkilidir (Vygotsky, 2004; Craft, 2005). Özellikle bilgiye dayalı öğrenme, zenginleştirilmiş çevresel koşullar ve destekleyici eğitim ortamları yaratıcı düşünmenin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Torrance, 1974; Davies ve diğerleri, 2013).

Yaratıcı düşünme süreci, bireyin yaşam deneyimlerinden, sosyal çevresinden ve eğitsel yönlendirmelerden beslenir. Bu süreç, problem tanımından başlayarak

farklı çözüm yollarına ulaşmayı mümkün kılan esnek bir yapıya sahiptir. Ezberci ve kalıplaşmış düşünme biçimlerinden farklı olarak, yaratıcı düşünme bireysel özgünlüğü temel alır ve bireyin kendine özgü düşünme biçimini ortaya koymasına imkân tanır (Ceylan, 2008).

Erken çocukluk dönemi, yaratıcı düşünmenin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Özellikle dört altı yaş grubu çocuklar hayal gücü güçlü, içsel motivasyonu yüksek, maceracı ve kendiliğinden yaratıcı özellikler sergilerler (Leggett, 2017). Bu nedenle, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek eğitimsel yaklaşımların erken yaşlarda yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

2.3. Yaratıcılığa Ait Süreçler

Yaratıcılık, bireylerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve hayatta kalabilmeleri için gerekli temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Uçar ve diğerleri, 2020). Alışlagelmişin dışına çıkan, yenilik ve buluşlara kapı aralayan durumlar, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarının bir sonucudur. Bilimsel, teknolojik ve toplumsal pek çok gelişme, yaratıcı düşünme süreçlerinin birer ürünüdür. Ancak bu tür yaratıcı fikirler ya da uygulamalar ani bir şekilde ortaya çıkmaz; aksine belirli aşamalardan geçen bilişsel süreçlerin sonunda şekillenir. Yaratıcı düşünme süreci tamamlandığında özgün bir ürün ya da çözüm ortaya konur. Yaratıcılık, bireysel bir süreçle başlar; yeni sorular sorma, farklı fikirler geliştirme ve mevcut problemlere farklı açılardan yaklaşarak yeniden kavramsallaştırma çabalarını içerir (Gizir Ergen, 2013; Erten Tatlı, 2017).

Yaratıcılık sürecine yönelik en bilinen modellerden biri, Graham Wallas'ın 1926 yılında ortaya koyduğu dört aşamalı modeldir. Bu model; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olmak üzere dört temel aşamadan oluşur (Atakan, 2019). Özden'e (2021) göre ise bu süreç doğrusal bir yapı izlemek zorunda değildir; bireyler gerektiğinde bazı aşamalara geri dönebilir ya da bazı aşamaları atlayarak yaratıcı süreci daha esnek biçimde deneyimleyebilirler.

2.3.1. Hazırlık Evresi

Yaratıcılık sürecine ilişkin en klasik yaklaşımlardan biri olan Wallas (1926), hazırlık evresini bireyin problemi fark ettiği ve çözüm arayışına girdiği ilk aşama olarak tanımlar. Bu aşamada birey problemi veya ihtiyaçları tanımlayarak bilgi toplamaya başlar. Problem ile ilgili yeni ve işlevsel fikirler üretir. Problem durumu hakkında bilgi toplayarak önceki çözüm yollarını gözden geçirir (Özden, 2001). Edinilen bilgileri ilişkilendirme, farklı bakış açısı ile analiz etme, değerlendirme ve tekrar yorumlama şeklinde sürdürülür (Üstel, 1996).

Yaratıcılık sürecinin ilk aşaması olan hazırlık evresi, bireyin yaratıcı düşünmeye yönelmesini sağlayan bir uyararla başlar. Bu uyarar bir problem durumu, bir ihtiyaç ya da bir merak duygusu olabilir (Üstel, 1996). Bu evrede birey, karşılaştığı durumu tanımlayarak problemi kavramaya çalışır ve çözüm arayışına yönelik olarak sistemli bir şekilde bilgi toplamaya başlar. Problemin kapsamını anlamak, önceki deneyimleri gözden geçirmek ve konuya ilişkin bilgi birikimini derinleştirmek bu aşamanın temel adımlarıdır (Özden, 2001).

Hazırlık süreci yalnızca bilgi edinmeyle sınırlı değildir; aynı zamanda edinilen bilgilerin analiz edilmesi, ilişkilendirilmesi, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması gibi bilişsel süreçleri de içerir (Üstel, 1996). Torrance (1974), bu aşamada bireyin yeni fikirlere açık olmasının ve farklı bilgi kaynaklarını araştırmasının yaratıcı süreci güçlendirdiğini vurgulamıştır. Böylelikle hazırlık evresi, yaratıcı düşünmenin temellerinin atıldığı, problem çözümüne yönelik zihinsel altyapının oluşturulduğu kritik bir aşama olarak işlev görür. Bu süreçte bireyin sahip olduğu bilgi düzeyi, problem çözme deneyimi, eleştirel düşünme becerileri ve bilişsel esnekliği büyük önem taşımaktadır. Bu evre, yaratıcı sürecin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkacak fikirlerin niteliğini doğrudan etkileyebilecek güçlü bir zemini temsil eder. Dolayısıyla yaratıcı sürecin sağlıklı işleyebilmesi için hazırlık evresinin derinlemesine ve dikkatli biçimde yürütülmesi gerekmektedir.

2.3.2. Kuluçka Evresi

Kuluçka evresi, bireyin dikkatinin doğrudan problem üzerinde olmadığı, ancak zihinsel süreçlerin arka planda işlemeye devam ettiği bir aşamadır. Bu evrede birey günlük rutinlerine odaklanırken, sorun bilinç düzeyinde ele alınmaz; ancak bilinçdışı zihinsel süreçler yaratıcı çözüm üretmeye devam eder (Wallas, 1926). Problem, bireyin bilinçli düşüncesinin dışına taşınarak bir tür zihinsel beklemeye bırakılır; bu süreçte birey doğrudan bir çözüm arayışında olmasa da zihni, problemi dolaylı yollarla işlemeye devam eder (zden, 2001; ubuku, 2011).

Kuluçka evresi, yaratıcı düşünmenin bilinç ötesinde geliştiği bir alan olarak tanımlanabilir. Bireyin zihni farkında olmadan problem üzerine çalışmayı sürdürür; bilinç bu süreçte aktif olarak devrede olmasa da yaratıcı üretim altyapısı bu dönemde oluşur (stel, 1996). Düşüncelerin bilinçaltında serbestçe dolaştığı bu evre, zaman zaman bağlantıların kurulmasına ve beklenmedik çağrışımların ortaya çıkmasına olanak tanır.

Bu yönüyle kuluçka evresi, yaratıcı sürecin en gizemli ve potansiyel olarak en verimli aşaması olarak değerlendirilir. Sürecin süresi ise problemin niteliğine ve bireyin zihinsel dinamiklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Csikszentmihalyi, 1997).

2.3.3. Aydınlanma Evresi

Aydınlanma evresi, kimi zaman günlerce hatta haftalarca sürebilen kuluçka döneminin ardından gelen ve çözüm fikrinin zihinde birdenbire beliriverdiği aşamadır. Bireyin "buldum" ya da "birden ilham geldi" şeklinde ifade ettiği bu an, aslında uzun süredir zihinsel olarak işlenen problemin bilinç düzeyine çıkmasıyla oluşur (zden, 2001; Tekin, 2008). Bu evrede düşünceler, yaratıcı çözüm üretimine hizmet edecek biçimde zihinde şekillenmeye başlar (ubuku, 2011).

Wallas (1926), bu evreyi zihnin çözüm üzerinde sürekli çalıştığı, çözümün oluştuğu ve ani bir farkındalıkla bilinç düzeyine ulaştığı aşama olarak tanımlar. Bu yönüyle aydınlanma, yaratıcı düşünme sürecinin en kısa süren ancak en belirgin etkilerinden birine sahip olan evresidir. Zira, zgn ve sıra dışı fikirlerin zihinsel

yüzeye çıkması, yaratıcı sürecin görünür hale geldiği noktayı temsil eder (Csikszentmihalyi, 1997).

Her ne kadar çözüm düşüncesi birdenbire ortaya çıkmış gibi görünse de bu durum rastlantısal değildir; çünkü beyin, problemle ilgili bilinçdışı düzeyde farklı denenceler ve bağlantılar üretmeye devam etmektedir (Tekin, 2008). Bu nedenle aydınlanma, yaratıcı sürecin anlık bir parıltısı olmanın ötesinde, uzun süreli zihinsel çabanın doğal bir sonucudur.

2.3.4. Değerlendirme Evresi

Değerlendirme evresi, yaratıcı sürecin son aşamasını oluşturur ve aydınlanma evresinde ortaya çıkan çözüm önerisinin uygulanabilirliğinin, geçerliliğinin ve probleme ne ölçüde yanıt verdiğinin sınındığı aşamadır (Özden, 2001). Bu aşamada, zihinde aniden beliren ve yaratıcı bir çözüm olarak algılanan düşüncenin, pratikteki karşılığı değerlendirilir. Üretilen fikir ya da ürün, problem durumuna uygulanır ve ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı gözlemlenir (Çubukçu, 2011).

Değerlendirme süreci aynı zamanda analitik düşünmeyi içerir. Bu aşamada birey, çözümün yeterliliğini sorgular, önerinin farklı yönlerini analiz eder ve gerekirse çözüm üzerinde değişiklikler yapar (Çetingöz, 2002). Eğer ortaya konan çözüm problemi tam anlamıyla karşılamıyorsa, süreç yeniden kuluçka ya da hazırlık evresine dönebilir. Bu yönüyle değerlendirme evresi, yaratıcı düşünmenin döngüsel doğasını da gözler önüne serer.

2.4. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık, çok boyutlu bir yapıya sahip olup bireyler arasında hem düzey hem de biçim açısından farklılıklar gösterebilen bir olgudur. Bireylerin yalnızca yaratıcılık düzeyleri değil, aynı zamanda yaratıcılığın farklı boyutlarını kullanma biçimleri de çeşitlilik arz etmektedir. Guilford ve Torrance'ın öncülüğünü yaptığı çalışmalar, yaratıcı düşünmenin dört temel boyutta ele alınabileceğini ortaya koymuştur. Bu boyutlar; düşüncelerin sayıca zenginliğini ifade eden akıcılık, düşüncelerin çeşitliliğine işaret eden esneklik, alışılmışın dışında ve özgün fikir üretimini tanımlayan orijinallik (özgünlük) ve fikirlerin geliştirilmesi ile

ayrıntılılandırılmasını içeren detaylandırma (düzenleme) olarak sınıflandırılmaktadır (Guilford, 1967; Torrance, 1974; Gizir Ergen, 2013). Yaratıcı düşünme sürecinde bu boyutlar birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkabileceği gibi, bir bütün hâlinde de etkileşim içinde çalışabilir.

2.4.1. Akıcılık

Akıcılık, bireyin belirli bir problem durumuna yönelik olarak kısa sürede çok sayıda fikir, çözüm ya da olasılık üretebilme kapasitesini ifade eder (Tezci ve diğerleri, 2008). Bu boyut, bireyin zihinsel esnekliğini kullanarak farklı açılardan düşünceler üretmesini ve düşünsel üretkenlik sergilemesini gerektirir. Yalnızca fikir sayısındaki çokluk değil, bu fikirlerin belirli bir hedef doğrultusunda değerlendirilebilmesi ve uygun olanların seçilebilmesi de akıcılığın bir parçasıdır. Aynı zamanda bireyin zihinsel bilgi birikimini ihtiyaç duyduğu anda hızlı ve etkili şekilde kullanabilmesi, bu boyutun dinamik yapısını göstermektedir (Yeşilyurt, 2020). Akıcılık, yaratıcı düşünme sürecinde ani çözüm bulma, çağrışım yapma ve farklı düşünce yollarını hızlıca devreye sokabilme gibi becerileri kapsar. Bu yönüyle, bireyin yalnızca bilgiye sahip olmasını değil, bu bilgiyi yaratıcı şekilde dönüştürebilmesini de gerekli kılar (Cropley, 2001; Torrance, 1974). Eğitim ortamlarında çocukların farklı durumlara ilişkin çok sayıda fikir üretmeye teşvik edilmesi, akıcılığın gelişimine önemli katkı sağlar (Runco & Acar, 2012).

2.4.2. Esneklik

Esneklik, bireyin çok sayıda fikir üretebilme, farklı bakış açıları geliştirebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme ve düşünce süreçlerinde kalıpların dışına çıkabilme becerisidir. Bu beceri, sabit bir düşünce yapısında kalmaksızın, problemleri farklı açılardan yeniden tanımlayarak sürekli üretken olmayı gerektirir (Tezci ve diğerleri, 2008). Esnek düşünebilen bireyler, bir düşünce kategorisinden diğerine hızla geçebilir, olayları hem soyut hem somut düzeyde değerlendirme esnekliğini gösterebilirler.

Kara'ya (2007) göre esneklik, bireyin karşılaştığı sorunlara karşı telaşlanmadan, uyarlanabilir ve açık uçlu çözümlerle yaklaşabilmesini sağlar. Bu

özellik özellikle çocuklarda, yeni durumlara daha kolay adapte olabilme becerisini desteklemektedir. Yeşilyurt (2020), esnekliği, bireyin zihnindeki kalıpları kırarak özgür düşünce geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlar. Problem çözme sürecinde bireyin düşünce yönünü değiştirebilmesi ve görevleri yerine getirirken alternatif stratejiler geliştirebilmesi, yaratıcı davranışların farklı biçimlerde ortaya çıkmasına olanak tanır. Benzer şekilde Sungur (1988), esnekliği farklı konular arasında geçiş yaparak ya da farklı stratejiler kullanarak düşünce üretme yetisi olarak açıklamaktadır. Jaarsveldt (2011) ise esnek düşünmeyi, geleneksel kalıpların ötesinde, farklı kategorilerde fikirler üretmeye dayalı bir zihinsel süreç olarak değerlendirmekte ve yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerinden biri olarak görmektedir.

2.4.3. Özgünlük- Orjinallik

Özgünlük, bireyin alışlagelmişin dışında fikirler ve çözümler üretebilme, toplumsal normların ötesine geçebilme ve kuralları sorgulayarak yeni yollar keşfedebilme becerisidir. Bu boyutta temel amaç, sıradan ve yaygın yanıtların ötesine geçerek farklı, benzersiz ve bireysel fikirler ortaya koymaktır (Tezci ve diğerleri, 2008). Özgün fikirler, daha önce başkaları tarafından sunulmamış, ulaşılmamış ya da düşünülmemiş olanı temsil eder. Dolayısıyla açık uçlu fakat sıradan ifadeler bu bağlamda orijinal olarak değerlendirilmemektedir.

Yeşilyurt (2020), özgünlüğü, bireyin bir probleme sunduğu çözüm yollarının, başkalarının ürettiği yanıtlarla örtüşmemesi koşuluna bağlar. Ortaya konan çözüm, farklı bireylerce sıkça dile getirilenlerle benzerlik gösteriyorsa, bu durum özgünlük düzeyinin düşük olduğunu gösterir. Orijinal fikirler ise genellikle nadir görülen, beklenmedik ve yaratıcı tepkilerle kendini ortaya koyar (Çetingöz, 2002).

Tekin (2008) ise özgünlüğü, grup içinde en az dile getirilen, ancak işlevsel nitelik taşıyan ifadelerle tanımlar. Bu bağlamda, bir düşüncenin orijinal kabul edilebilmesi için yalnızca farklı olması değil, aynı zamanda belirli bir problem durumu için işlevsel ve anlamlı bir çözüm sunması da gereklidir.

2.4.4. Detaylandırma-Zenginleştirme

Detaylandırma, yaratıcı düşünme sürecinde ortaya atılan fikirlerin ayrıntılarla geliştirilmesi, derinleştirilmesi ve uygulanabilir hale getirilmesi sürecidir. Bu boyut, yalnızca bir fikir üretmeyi değil, aynı zamanda o fikri yapılandırarak zenginleştirmeyi ve düşüncenin tüm yönleriyle ifade edilmesini kapsar (Tezci ve diğerleri, 2008). Düşüncelerin detaylara inilerek açık, kapsamlı ve bütüncül biçimde ortaya konulması, detaylandırma becerisinin temel göstergelerindendir (Yeşilyurt, 2020).

Bu süreç, fikir üzerine yeni ayrıntılar eklemeyi, mevcut düşünceyi geliştirmeyi ve somut uygulamalara dönüştürmeyi de içerir (Dere, 2014). Yani sadece fikir üretmek değil, aynı zamanda bu fikir üzerinde yoğunlaşıp onu işlenebilir, sürdürülebilir ve uygulanabilir bir hâle getirmek amaçlanır.

Jaarsveldt (2011), detaylandırmayı, bir fikrin estetik ya da işlevsel yönden zenginleştirilmesi ve özgünlüğünün artırılması olarak tanımlar. Bu açıdan bakıldığında detaylandırma, yaratıcı düşünmenin yalnızca başlangıç fikirleriyle sınırlı kalmayıp, bu fikirlerin içeriksel olarak geliştirilmesiyle devam ettiğini gösterir.

2.5. Yaratıcılık İle İlgili Kuramlar

2.5.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram yaratıcılığın kaynağı, ürünleri ve güdülenmeleri ile ilgili en fazla inceleme yapan yaklaşımların başında gelmektedir. Sigmund Freud, Lavrance Kubie, Ernst Krist, Jung, Mac Kinnon, Slochower gibi psikologlar yaptıkları çalışmalar ile bu kurama oldukça katkı sağlamışlardır (Memduhoğlu ve diğerleri, 2020). Freud'a göre yaratıcılık bilinçaltı ve bilincin dengelenerek, toplumda kabul görmeyecek olan (cinsellik, saldırganlık) isteklerinin, toplumun onaylayacağı şekilde yansımasıdır. Kubie'ye göre yaratıcılığın zihinde oluşan aşamaları bilinç dışı, bilinç öncesi, bilinç modelleri olarak tanımlanmakta, yaratıcılığı bilinçaltı ve bilincin arasındaki bir bağlantı olarak aktarmaktadır. Psikanalitik yaklaşımın diğer bir öncüsü Jung ise yaratıcılığın kaynağını bilinçaltı olarak savunmuş ve yaptığı çalışmalarda bireylerin bilinçaltısını anlamak amacı ile resim yaptırmıştır. Genel olarak bakıldığında zaman psikonalitik kuram bireylerin

sadece bilinç düzeyinde yaşamadığını, bilinç altınında üzerinde durulması gerektiğini savunan bir kuramdır (Karadeniz, 2020).

Güçlü bilinç dışı süreçlerle şekillenen insan davranışlarını, kişilik özelliklerini, davranışlarını açıklamaktadır. Yetişkin bireyin davranışlarını anlamak için çocukluk yıllarına ve olaylarına bakarak bireylerin eylemlerini incelemektedir (Starko, 2010). Bu kurama göre insan davranışları sadece bilinç düzeyinde değil bilinçaltının da incelenerek açıklığa kavuşturulması gereken bir konudur. Yaratıcı düşünme alanına farklı bir pencere açan psikoanalitik kuram, yaratıcılığı insanların bilinçaltında yer alan düşüncelerin ihtiyaç anında aniden ortaya çıktığı özgür bir esin süreci olarak açıklamaktadır (Onur, 2018).

2.5.2. Sosyo-psikolojik Kuram

Sosyo psikolojik kuram hem bireysel hem kültürel gelişim olmakla birlikte yaratıcı sürecin iç ve dış yollarla sağlandığını savunmaktadır. İnsanlar dışardan kendilerine gelen sosyal ve kültürel mesajları fikir ve kişilik olarak içselleştirirken yaratıcı süreçleri kullanmaktadırlar. Ortaya çıkan yeni düşünceleri ve sembolleri iletmek amacıyla kültürlerine katkıda bulunmak ve dönüştürmek için dışsal yaratıcı süreçleri kullanmaktadırlar (Starko, 2010).

2.5.3. Hümanist Kuram

Hümanist kuram, bireyin zihinsel sağlığına, kendini gerçekleştirme sürecine ve potansiyelini en üst düzeyde kullanma kapasitesine odaklanır. Hümanist kuramcılar, yaratıcılığı psikopatolojik açıklamalardan çok, sağlıklı birey gelişiminin bir göstergesi olarak ele alırlar (Starko, 2010). Maslow, Rogers ve Fromm gibi kuramın öncülerine göre yaratıcılık, bireyin içsel potansiyelinin bir dışavurumu olup, ortaya çıkan ürünler bireysel değerler ve toplumsal etkiler bağlamında değerlendirilmelidir (Onur, 2016; Sezgin, 2014).

Bu kuramın temelinde bireyin iyi olma hâli ve kendi yaşamını bilinçli tercihlerle yönlendirme kapasitesi yer alır. Hümanist yaklaşıma göre bireyler, geçmiş yaşantıların etkisinden bağımsız olarak olumlu içgüdülere sahiptir ve kendi iradeleriyle yaşamlarını şekillendirebilirler. Bu doğrultuda yaratıcılık, bireyin bilinçli olarak yön verdiği, anlamlı ve fayda odaklı bir süreçtir (Karadeniz, 2020). Hümanist

kuram, yaratıcılığı yalnızca bir ürün ya da süreç olarak değil, bireyin kendisini gerçekleştirme yolculuğunun merkezinde değerlendirir. Bu bakış açısıyla, insanlık için yıkıcı olabilecek yaratıcı ürünler hümanist kuram açısından kabul edilemez bulunur (Ceylan, 2008).

Carl Rogers, yaratıcı süreci bireyin dışında gelişen karmaşık ilişkiler ağı içerisinde ortaya çıkan, olayların ve yaşantıların yeniden anlamlandırılması olarak tanımlar. Rogers'a göre yaratıcılık yalnızca sanatsal ya da bilimsel alanlarla sınırlı değildir; bireyin deneyimlere açık olması, içsel değerlendirme yapabilme yeteneği gibi kişisel özelliklerle yakından ilişkilidir (Argun, 2004).

2.5.4. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramcılara göre zihinsel süreçler doğrultusunda bireylerin ortaya çıkan davranışlarını, kendi ile ilgili fikirleri, öğrenmeye ait deneyimleri, çevresel etkenleri oluşturmaktadır. Bu kuramın savunucuları insanların bilişsel süreçlere sahip olmaları sebebi ile diğer canlılardan önemli ve üstün görmektedir. Yaratıcılığı problem çözme süreci ve sonucunda yaratıcı bir ürün ortaya çıkması olarak tanımlamaktadırlar (Karadeniz, 2020).

Bilişsel kuramcılar bu kuramın başlangıç noktasını Gestalt ekolü olduğunu düşünmektedirler. Bu kuram doğrultusunda yaratıcı bireyler var olan bir olayı nasıl algılar ve düşünür sorusundan yola çıkarak bu ekolü kaynak olarak görmektedirler. Bu bakış açısına göre zihinsel imgeler ve yaratıcı düşüncenin temelinde yer alan zihinsel süreci anlamayı amaçlar. Bilişsel gelişim kuramı, keşif yapabilen, yenilikçi ve yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Piaget uzun vadeli eğitim amaçlarında yaratıcılığı ön sıraya almaktadır (Akçum, 2005). Bilişsel kuramın Piaget'in bilişsel gelişim basamakları ile de bağlantısı vardır. Var olan bilgileri düzenleme de akıcılık, ortaya çıkan problemleri çözmede esneklik, ortaya çıkan üründe özgünlük olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2020).

2.5.5. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramcılar birey davranışlarını birtakım uyaranlar ve tepkilerin sonucu olarak görmektedirler. Davranışın devamında istendik davranış büyük bir olasılıkla tekrarlanacaktır. Davranışın devamında istenmedik sonuçlar ile

karşılaşırsa benzer bir davranışı tekrar yapma olasılığı oldukça düşüktür. Bu kuramı savunanlar içsel davranışlar yerine davranışa yansıyan hareketler üzerinde durmaktadırlar (Starko, 2010).

Yaratıcılık davranışçılara göre bireylerin deneyimlerine bağlı olarak öğrenilen davranışlardır. Hayat boyu karşılaşılan problem durumlarına farklı yollar bulmayı hedefler. Uygun düzenlenmiş bir çevre ile yaratıcılık üst aşamalara çıkabilmektedir. Ortaya çıkan davranışların desteklenmesi ve insanların eğitilmesi ile de yaratıcılık ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2020).

2.5.6. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı, bireyin çevresini ve yaşantılarını anlamlandırma biçimini "bütün" kavramı üzerinden açıklamaktadır. Gestalt yaklaşımına göre, parçalar yalnızca bir bütün içinde anlam kazanır ve bütün, kendisini oluşturan parçaların basit toplamından daha fazlasıdır (Öncü, 1989). Bu bakış açısı, problem çözme süreçlerinde de bütüne odaklanmanın ve çözüm arayışının içsel bir kavrayışla gerçekleşmesinin önemini vurgular.

Gestalt kuramcıları, özellikle problem çözme süreçlerinde bireyin bir anda yaşadığı içgörü (insight) deneyimiyle çözüm ürettiğini savunurlar. Bu içsel aydınlanma, çözümün parçaların tek tek analizinden değil, bütünün birdenbire kavranmasından kaynaklanır. Bu nedenle yaratıcı düşünme sürecinde çözüm, analitik bir süreçten çok sezgisel bir bütünlük algısıyla ortaya çıkar (Onur, 2018).

Gestalt yaklaşımı, doğrudan yaratıcı düşünme kavramını tanımlamasa da yaratıcı davranışları sorun çözme ve üretken düşünme çerçevesinde ele alır. Bu nedenle, Gestalt kuramının yaratıcılığa katkısı daha çok problem çözme bağlamında ve bireyin çevresel uyaranları bütüncül biçimde algılayabilme yetisiyle ilişkilidir.

2.5.7. Çağrışım Kuramı

Çağrışım kuramı yaratıcılığı, önceden kazanılmış olan fikirlerin zihinde oluşturduğu bir düzen olarak görmektedir. Yaratıcı bireyler sonradan karşılaştıkları problem durumuna karşı önceden kazandıkları fikirleri yaratıcı süreçte kullanabilmektedirler. Bu kuramın öncülerinden olan Sarnoff Mednick yaratıcılığı

benzerlik, olumlu rastlantılar ve araçlar yolu ile olacağını savunmaktadır. Her birey yaratıcılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Bireylerin yaratıcılığı çağrışımsal düzeyine bağlı görülmektedir. Belirli şartları yerine getiren, belirli koşullarda işe yarayan bazı çağrışımların yeni bileşimleri yaratıcı sürecin parçasıdır (Karadeniz, 2020).

Çağrışım kuramı önceden öğrenilen bilgiler ve insanların doğuştan getirdikleri özelliklerin yaratıcı süreci şekillendirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Düşüncelerin yeni ve faydalı birleşimleri çağrışım yoluyla olmakta ve böylece yaratıcı düşünme gerçekleşmektedir (Tanju, 2018).

2.5.8. Algısal Kuram

Algısal kuram, Ernest Schachtel tarafından geliştirilmiş olup, yaratıcılığın bireyin dış dünyayla kurduğu ilişkiler ve çevresel etkileşimlerle güdülendiğini savunur. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık, bir nesneye ya da duruma farklı açılardan bakabilmeyi mümkün kılan *algısal açıklık* sayesinde ortaya çıkmaktadır (Akçum, 2005).

Algısal kuramcılara göre yaratıcı düşünme süreci, bireyin çevresine karşı duyarlılığı ve çok yönlü algılama kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Yaratıcılık, yalnızca içsel bir yeti değil; aynı zamanda bireyin dış dünya ile kurduğu anlamlı bağlantılar sonucunda gelişen bir süreçtir. Ancak bu sürecin gelişebilmesi için bireyin düşünsel etkinliklerinin geleneksel kalıplarla sınırlanmaması gerekir (Karadeniz, 2020). Bu yaklaşım, yaratıcılığı tetikleyen temel unsurun, bireyin çevresel uyarıcılara farklı açılardan ve özgürce odaklanabilme kapasitesi olduğunu vurgular. Bu bağlamda algısal açıklık, bireyin yaratıcı ürün ya da fikir geliştirmesinde merkezi bir role sahiptir.

2.5.9. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin farklı alanlarda yaratıcı potansiyel taşıyabileceğini savunur. Gardner'a göre yaratıcılık, bireyin problem çözebilme, özgün ürün ortaya koyabilme ve yeni sorular üretebilme kapasitesiyle ilişkilidir (Starko, 2010). Bu yaklaşıma göre zekâ, yalnızca akademik

başarıyla sınırlı bir kavram değil; çok boyutlu, dinamik ve bireye özgü bir yetenek alanıdır.

Kurama göre sekiz temel zekâ türü bulunmaktadır: dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, kişilerarası (sosyal), müziksel, içsel (kişisel) ve doğa zekâsı. Her birey bu zekâ alanlarından bir ya da birkaçında güçlü olabilir ve bu alanlar yaşantı ve eğitimle gelişebilir. Gardner, zekâyı bireyin çevresine uyum sağlama ve çevresini dönüştürme becerisi olarak tanımlar. Bu bağlamda yaratıcılık da bireyin sahip olduğu baskın zekâ alanları üzerinden ifade bulur (Yuvacı, 2017). Yaratıcılığın desteklenebilmesi için bireylerin güçlü oldukları zekâ alanlarını tanımlarına ve bu alanlarda kendilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Böylece her bireyin farklı biçimlerde yaratıcı olabileceği bir öğrenme ortamı teşvik edilmiş olur.

2.6. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

2.6.1. Bireysel Etmenler

Bireyler her ne kadar doğuştan yaratıcı bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelseler de bu potansiyelin ortaya çıkmasını engelleyen çeşitli bireysel faktörler bulunmaktadır. Bu engellerin farkında olmak, onları kabul etmek ve yaratıcı düşünme yoluyla ortadan kaldırmaya çalışmak yaratıcı sürecin sağlıklı işlemesi açısından önem taşımaktadır (Eroğlu, 2014). Yaratıcılığı sınırlayan bireysel etmenler arasında bilgi eksikliği ile birlikte psikolojik ve sosyal nedenler de yer almaktadır (Memduhoğlu ve diğerleri, 2020).

Doğan'a (2020) göre, bireyin yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyen başlıca kişisel özellikler arasında özgüven eksikliği, hata yapma kaygısı, çevreden gelecek eleştirilerden korkma, sürekli olarak uyum gösterme eğilimi, sonuca hızla ulaşma isteği ve buna bağlı sabırsızlık, problem durumlarına odaklanmada güçlük yaşama, düşük motivasyon düzeyi, yeni fikirlere karşı kapalı olma, savunma mekanizmalarının baskınlığı ve düşünsel düzlemde yaşanan çelişkili durumlar yer almaktadır.

2.6.2. Algısal Etmenler

Sorunların farkına varamama, problemi daraltma, duyu organlarının sınırlılığı veya gözlem konusunda yetersizlik sebebiyle yanlış ve eksik bilgiye sahip olunması algısal etmenlerden sayılmaktadır. Algısal sebeplerden ötürü bilgilerin doğru şekline ulaşamama ve bu sebeple öğrenmenin zorlaşması yaratıcılığı etkiler. Sebep-sonuç ilişkisi kuramama, değerlendirme ölçütlerini kullanama, ilişkileri görememe de yaratıcılığı etkileyen algısal faktörleri içerir (Yeşilyurt, 2020). Algısal engeller Ceran Aydın (2014)' e göre; problemi ayırt etmede zorluk, neden-sonuç arasında bağlantı kurmada ve gözlem becerisinde eksiklik, terimleri tanıyamama ve değerlendirme güçlüğü olarak görmektedir.

2.6.3. Duyusal Etmenler

Duygu ve hisler problem çözme aşamasında yaratıcı düşünme aşamasında çözümü engellemektedir. Hata yapma korkusu, eleştirilme, ayrıntılara takılı kalma, başarısız olma kaygısı yaratıcı düşünmeyi etkileyen algısal unsurlardır (Memduhoğlu ve diğerleri, 2020). Düşünme esnekliğine sahip olmamak, tez canlılık, bağımlılık, önyargılar, denetim korkusu da bu etmenlere dahildir (Yeşilyurt, 2020).

2.6.4. Kültürel Etmenler

Öğrenilmiş toplumsal davranışlar ve töreler kültürel engellere ait örneklerdir (Yeşilyurt, 2020). Toplumsal normlara ters düşen, kültürel doku ile uyuşmayan fikirlere ön yargı ile bakmak yaratıcılığı etkileyen kültürel etmenlerdendir. Bu sebeple yeniye şüphe ile yaklaşmakta, alışılmış geleneksel olan kutsanmaktadır (Uçar, 2021).

2.6.5. Öğrenilmiş Engeller

Öğrenilmiş engeller, bireyin objelere ve olaylara önceden edinilmiş kalıplar çerçevesinde anlam yüklemesiyle ortaya çıkar. Nesneleri sadece alışılmış biçimlerde kullanma eğilimi, yerleşik yargılar, çeşitli fobiler ve sınırlayıcı düşünce kalıpları bu tür engeller arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2020). Bu tür engeller, bireyin yaratıcı düşünce üretimini kısıtlayarak yeni ve özgün fikirler geliştirmesinin önüne geçebilir.

2.6.6. Yüklü Program Engelleri

Öğretim programlarının belirli bir zaman dilimi içerisinde tamamlanma zorunluluğu, konuların ardışık ve yoğun bir biçimde sunulmasına neden olmakta, bu durum da öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Doğan, 2020). Okul ortamlarında sıklıkla kurallara uyum sağlayan, düzenli ve itaatkâr bireyler yetiştirmeye odaklanılması ise, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edememelerine yol açmakta ve yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasını sınırlandırabilmektedir. Bu durum, tek başına yaratıcı düşünmenin önünde bir engel oluşturmamakla birlikte, diğer bireysel ve çevresel engellerle birlikte düşünüldüğünde süreci olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Karaosmanoğlu & Adıgüzel, 2017).

2.7. Yaratıcılıkta Rol Oynayan Etmenler

Yaratıcılığı çocukların içinde yaşadığı kültürel ve fiziksel çevre, okul, ev, cinsiyet, kültür, gelenek, toplum ve roller gibi birçok etmen etkilemektedir. Çocukların içinde bulunduğu, hayatını devam ettirdiği ortamlar yaratıcılığının gelişimi için önemlidir. Bu ortamlar yaratıcılığını geliştireceği gibi çocukların cesaretini kırabilmektedir. Yapılan araştırmalar ailelerin çocukların yaratıcılıklarının üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğunu göstermektedir. Yaratıcı bir ev ortamının üç önemli etmeni olduğu belirtilmektedir. Öncelikle çocuklara saygı duyulması, ikinci olarak bağımsızlıklarının desteklenmesi son olarak çocuğa zenginleştirilmiş bir aile ortamı sunmaktır. Aileler ve öğretmenler çocukların yaratıcılığının gelişmesi için iş birliği içinde olmalı, aileler yaratıcılığın özellikleri hakkında bilgilendirilmelidirler (Kempleve & Nissenberg, 2000). Yaratıcı öğretmenler okulda çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için onları cesaretlendirmeli sorunu çözmeye teşvik etmelidir. Öğretmen bu olanağı sunarak çocukların yaratıcılığını geliştirmelidir. Çocuklar yanılığa düşerse öğretmen olumlu farkındalık oluşturarak müdahale edebilmektedir. Kısıtlayıcı olmayan, kalıp yargılardan uzak bir sınıf yaratıcı düşünmenin önünü açmaktadır (Sternberg, 2003).

2.7.1. Kalıtım ve Çevre

Yaratıcılık doğuştan getirilen bir özellik olması dolayısı ile kalıtımın yaratıcılık üzerinde önemli bir olduğu kabul edilmektedir. İnsanların birbirine

benzeyen ve benzemeyen, farklı özellikleri kalıtım ile alakalı olarak görülmektedir. Kalıtım sadece ebeveynlere benzerlik olarak ele alınmamalıdır. Çocuklar anne-babaya benzemese bile sahip oldukları özellikler soyaçekimden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca bireylerin sahip oldukları davranışların ve becerilerin üzerinde çevrenin etkisi vardır. Çevre, bireylerin davranışlarına etki eden, kalıtsal olmayan unsurları içine alan ortam olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal şartlar, iklim, arazi ve coğrafi şartlar insanların karakterine ve mizacına yön vermektedir (Gürsoy, 2001).

2.7.2 Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcılık arasındaki bağ sosyokültürel etmenlerden etkilenmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, yaratıcılık ve cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki olmadığı görülmektedir. Cinsiyet rollerine gereğinden fazla anlam yüklenmesi yaratıcılık üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Çocuğun cinsiyetinin giydiği kıyafete ve seçtiği oyuncaya, oynadığı oyun çeşidine ve seçtiği arkadaş cinsiyetine göre değerlendirilmesi yaratıcılığı engellemektedir (Uçar, 2021). Toplumlar da var olan cinsiyet rolleri kız ve erkek çocukları belirli davranışlar ölçütünde kısıtlamaktadır. Çocuklar bazen toplumun cinsiyet rollerini benimsemekte zorlanmaktadır. Bu durumlar çocukların kendilerini ifade etmelerini engelleyebilmektedir. Dayatılan cinsiyet rolleri ile çocuklar bağımsız davranış sergileyemeyerek, yaratıcılıklarına engel oluşturmaktadır (Yüksel, 2018).

2.7.3. Yaratıcılık ve Zekâ

Zekâ ve yaratıcılığa ait kavramlar çoğunlukla karıştırılmaktadır. Aslında bu iki kavram oldukça farklıdır. Çoğu yaratıcı özelliği olan insan zekidir fakat zeki olan her insanın yaratıcı olmadığı saptanmıştır (Harmanlı, 2002). Literatür incelendiği zaman yaratıcılık ile en çok ilişkilendirilen değişkenin zekâ olduğu görülmektedir. Zekâ ve yaratıcılık insanların doğuştan getirdiği özellikleridir. Bu iki özellik uygun çevre şartları ve eğitim ile geliştirilebilmekte ve keşfedilebilmektedir (Yeşilyurt, 2020).

Lin ve arkadaşları (2003) tarafından savunulan düşünceye göre, zekâ yaratıcılık için gerekli fakat yeterli değildir. Zeki insanlara ait özellikler ele alındığında hafızası kuvvetli olan, farklı kavramları bilen, ilişkileri hızlı bir şekilde

fark edebilen gibi özellikler taşıyabilmesidir. Zeki bir birey olmak için tüm bu özellikler kendine has bir şekilde kullanmak gerekmebilir fakat yaratıcı birey özellikleri taşıyabilmek için bu özelliklere sahip olunması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucu ortak varılan bir nokta olarak zekâ ve yaratıcılık arasında ilişkili ve net bir sonuca ulaşılamamıştır. Üst düzey bir zekanın yaratıcılık için gerekli olup olmaması konusunda birçok fikir vardır. Araştırmacılar üst düzey zekanın yaratıcılık için bir artı olduğunu savunurken, birçok araştırmacıda üst düzey bir zekanın yaratıcılık için bir ihtiyaç olmadığını savunmaktadırlar (Dereli, 2020).

Yaratıcılık sadece belirli bir tür etkinliklere ait kavram olarak varsayılmamalıdır. İnsanların zekasını etkin bir biçimde kullandığı tüm çabalarında yaratıcılık muhtemeldir. Zekâ bireylerin hayatını devam ettirmesi için ihtiyaçları olan düşünme becerilerinin ve yeteneklerinin bir bölümünü kapsamaktadır. Zekâ öğrenilmiş ve denenmiş olan bilgileri farklı durumlarda kullanma yetisidir. Zekanın bir yanı kazanılmış olan bilgileri kapsamaktadır. Yaratıcılık ve zekâ arasında da anlamlılık bulunmaktadır. Fakat ayrımı belirleyen kesin sonuçlar olmamakla birlikte yapılan araştırmalar sonucunda belirgin sonuçların olduğu da dikkat çekmektedir (Artut, 2013).

Öktem'e (2002) göre; ise zekâ kendine uygun bir ortam bulduğu zaman filizlenmekte, gelişmekte ve ortaya ürün koyabilmektedir. Hangi düzeyde var olursa olsun, ait olunan zekaya gerekli emeği vermek ve saygıyı göstermek gerekmektedir.

2.7.4. Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcılığın temeli ilk olarak ailede atılmaktadır. Güvenli, demokratik ve rahat bir ortam yaratıcılık için en uygun ortamlardır. Kendini özgür ve rahat bir ortamda hisseden çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi muhtemeldir. Bu tür ortamlar çocuklara özgüven kazandırmaktadır. Fakat aileler baskıcı, yargılayıcı bir tutum sergilerse yaratıcılık kısıtlanmaktadır. Aile ortamında duygularını ifade edebilen, kabul edilen ve sorumluluk verilen çocukların yaratıcılık bakımından önem taşımaktadır (Harmanlı, 2002).

Kara ve Şençiçek'e, (2015) göre; çocuklarda yaratıcılığın desteklenmesi açısından ailelere düşen görevler; çocuklar oynadıkları oyunlarda özgür bırakılmalı, hayal güçleri sınırlandırılmamalıdır. Çocuklar baskı altında hissettirilmemeli, farklı fikirler sundukları zaman engellenmemelidir. Yaratıcı düşünmeyi desteklemek için açık uçlu sorular sorulmalıdır, soru soran ve sorgulayan çocuklar yetiştirilmelidir. Çocukların çevrelerini tanımalarına imkân verilmeli, alan gezileri, müze ve öğren yerleri gezdirilerek gözlem yapmasına olanak sağlanmalıdır. Ev içi sorumluluklar verilerek sorumluluk almaları sağlanarak özgüvenlerinin artırılması sağlanmalıdır. Çocuklara ilk aylardan itibaren ayına/yaşına uygun hikayeler okuyarak okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve merak duygusu geliştirilmelidir. Yetişkinler çocukların anlatmak istediklerini dinlemeli, çocukların düşüncelerine değer verdiklerini göstermelidirler.

2.7.5. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılık açısından en verimli yol aile ve okulun birbirini tamamlaması ile mümkündür. Çocukların okulda yaşadığı olumsuz olaylar yaratıcılıklarını engellemektedir. Tüm çocukların aynı kalıba sokulması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, kalabalıklar sınıflar, ezbere dayalı eğitim, disiplin uygulanması ve sınavlar yaratıcılığı etkilemektedir (Harmanlı, 2002).

Formal eğitim sisteminde yaşanan sıkıntılar, sorgulayıcı, araştıran, yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünceye sahip bir neslin yetiştirilmesine yönelik yaklaşımda yaşanmaktadır. Uygulanmakta olan eğitim sistemi içerisinde yaratıcı beceriler alan farkı olmaksızın tüm bireyler göz önüne alınarak planlanmalıdır. İnsanlarda var olan yaratıcı düşünce ve becerilerin geliştirilmesi yaratıcı süreçte yer alan araştırma, sorgulama, deneme yapma gibi aşamalarla sağlanmaktadır (Artut, 2013).

Yaratıcı okul ortamında öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında yapması gerekenler ise; bilgiyi kullanıp yeni bilgiler üretebilen bireyler yetişmesine imkân sağlamalıdır. Yaratıcı düşünme becerilerini artırmak için problemin belirlenmesi, farkındalığın artırılması, okuma, araştırma ve not alma gibi öğelere önem vermelidir. Çocukların öz güvenini desteklemeli, cesaretini kırmamalıdır. Öğretmen gerekli durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunmalı, özgür ve demokratik bir sınıf ortamı sunmalıdır (Kara & Şençiçek, 2015). Cropley (2001), yaratıcılığı teşvik

etmede önemli bir unsur olan öğretmenin özelliklerini, öğrencilerin sorularını önemseyen, hatalarını hoş gören, onların bağımsız öğrenmelerini teşvik eden, farklı koşullar altında ve farklı materyaller ile çalışmalarını destekleyen olarak belirtmektedir.

2.7.6. Yaş

Hayal gücü yaratıcılık için büyük önem arz etmektedir. Çocuklar geniş hayal gücüne sahip olmaları sebebiyle çocukluk döneminde yaratıcılıkları daha çok açığa çıkmaktadır. Çocukluk dönemi yaşamın diğer dönemleri ile kıyaslandığı zaman tecrübesizliği ve saflığı yansıtmaktadır. Bu tecrübesizlik ve saflığın yanı sıra çocuklar bir o kadar geniş bir hayal dünyasına sahiptir. Çocuksu bu özellikler yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Fakat yaş ilerledikçe tecrübeler çoğalmaktadır. Kazanılan bu tecrübeler yaratıcı düşünme becerileri ile bağlantılıysa yaratıcılık açısından pozitif etki oluşturmaktadır (Harmanlı, 2002).

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönemdir. Yaratıcılık 2-5 yaş aralığında %90 ilerleme gösterirken, 6-7 yaş aralığından itibaren bu oran %20 düzeyine inmektedir (Kara & Şençiçek, 2015). Yaşamın ilk yıllarında kazanılmış olan temel bilgi ve becerilerin kalıcı etkileri hayat boyu devam etmektedir. Bireylerin hayatında yaratıcılık ile ilgili ilk tohumların serpilmesi açısından okul öncesi yaş dönemi mühimdir. Bu dönemde atılan yaratıcılıkla ilgili tohumların filizlenebilmesi açısından her yaş önemli görülmektedir. Bireylerin yaşı ilerledikçe tecrübelerinin artması, okul hayatı, toplumsal kurallar ve sosyal hayat yaratıcılığın üzerinde etki oluşturmaktadır (Yeşilyurt, 2020).

2.8. Yaratıcı Düşünmenin Sosyal Boyutları

Geleneksel yaklaşımlar uzun süre boyunca yaratıcılığı, bireyin zihinsel kapasitesiyle sınırlı bir süreç olarak değerlendirmiştir. Ancak son yıllarda kültürel psikoloji (Barrett ve diğerleri, 2021; Glăveanu, 2010a, 2010b; 2014) ve sosyal psikoloji (Miell & Littleton, 2004; MacDonald ve diğerleri, 2005) çerçevesinde yapılan araştırmalar, yaratıcı düşünmenin özünde sosyal bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Piaget merkezli bireysel gelişim anlayışının etkisinin azalması

ve Vygotsky'nin (1978, 1986) sosyokültürel kuramının yaygınlık kazanmasıyla birlikte, yaratıcı düşünmenin sosyal kökenlerine dair anlayış derinleşmiştir (Barrett ve diğerleri, 2021).

Vera John-Steiner'in (2000) *Creative Collaboration* (Yaratıcı İş Birliği) adlı öncü çalışması, yaratıcı sürecin bireysel değil, topluluk içinde biçimlenen bir üretim biçimi olduğunu savunmaktadır. Steiner, yaratıcı üretimi “katılımcıların bilişsel ve duygusal repertuarlarını geliştirebildikleri ortak bir yakınsal gelişim alanı” olarak tanımlamaktadır (s.187). Bu bağlamda yaratıcılık, giderek daha fazla biçimde etkileşim, iş birliği ve ortak anlam kurma süreçleri içinde kavramsallaştırılmaktadır. Bu çerçevede, bireylerin yalnızca kendi yaratıcı düşüncelerini ifade etmeleri değil, aynı zamanda grup içinde bu düşüncelerin müzakere edilerek ortak fikirlere dönüştürülmesi önem kazanmaktadır.

İş birliği yaratıcılık, bireysel yaratıcılığın ve grup düzeyinde şekillenen ortak fikirlerin sürekli olarak birbirini takip ettiği döngüsel bir süreçtir. Bu süreçte, bireylerin sunduğu yaratıcı fikirler, grup içinde tartışılarak ortak bir yapıya dönüştürülmektedir. Yani hem yeni fikirlerin ortaya konması hem de bu fikirlerin bir çözüme ya da yeniliğe entegre edilebilmesi sosyal bir etkileşim ile gerçekleşmektedir. Bu bütünleşme süreci hem bireysel katkılarla şekillenen hem de zamanla grup etkileşimlerinin yarattığı yapılar tarafından yönlendirilen bir devinim içerir. Bu yönüyle süreç hem döngüsel (*circularity*) hem de ortaya çıkan (*emergent*) bir karakter taşımaktadır (Bengt, 2023).

Bireyler tarafından önerilen yaratıcı fikirler grup içinde müzakere edilerek kabul edildiğinde, bu fikirler artık yalnızca bireysel katkı değil, kolektif üretimin yönünü belirleyen bir yapı hâline gelir (Sawyer, 1999). Örneğin, yaratıcı sürecin içinde önemli bir kırılma noktası olan aydınlanma (*illumination*) kavramı, klasik yaratıcı düşünme kuramlarında bireyin bir fikrin potansiyelini fark ettiği “aha” anı olarak tanımlanır (Wallas, 1926; Sadler-Smith, 2015). Bu kavramı grup düzeyinde genişlettiğimizde, ortaya çıkan fikrin grup üyeleri tarafından birlikte fark edilip benimsenmesi süreci kolektif aydınlanma olarak adlandırılabilir (Wong ve diğerleri, 2021).

Backström ve diğerleri (2016) bu süreci, bireylerin alışkanlık, hayal gücü ve yargılarını bir araya getirerek, değişim karşısında yaratıcı kararlar ve eylemler geliştirdiği, döngüsel ve kendini organize eden bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda iş birlikçi yaratıcılık yalnızca bir çıktı değil, aynı zamanda topluca inşa edilen, anlamlandırılan ve yön verilen dinamik bir süreçtir (Emirbayer & Mische, 1998).

Bu kuramsal çerçeve, yalnızca yaratıcı üretimin yapısını anlamamıza değil aynı zamanda yaratıcı süreçlerin nasıl şekillendiğini pedagojik bağlamda yeniden düşünmemize de olanak tanır. Özellikle grup içi etkileşim, ortak karar alma süreçleri ve fikirlerin birlikte geliştirilmesi, yaratıcı düşünmenin sosyal temellerini içermektedir. Bu anlayış, yaratıcı düşünme sürecini bireyin iç dünyasında gerçekleşen soyut bir zihinsel işlem olarak görmek yerine, bireyler arası ilişkilerde, ortak eylemlerde ve paylaşılan anlamlarda köklenen bir etkileşim alanı olarak konumlandırır.

Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal ilişkiler kurmaya başladığı, iletişim becerilerini geliştirdiği ve ortak problem çözme deneyimlerine ilk kez dahil olduğu kritik bir gelişimsel evredir. Bu dönemde yaratıcı düşünmenin sadece bireysel hayal gücüne değil, aynı zamanda çocukların birlikte düşünebilme, fikirlerini paylaşabilme ve başkalarının fikirlerine saygı göstererek anlam kurabilme becerilerine dayandığını kabul etmek gerekir. İş birlikçi yaratıcılık yaklaşımı, çocukların yalnızca ne düşündüğünü değil, birlikte nasıl düşündüğünü ve düşündüklerini nasıl yapılandırdıklarını da önemser. Bu bakış açısı, eğitimcilerin çocuklara yalnızca yaratıcı bireyler olarak değil, yaratıcı toplulukların parçası olarak yaklaşmalarını teşvik eder. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde kolektif yaratıcılığı odağa alan bir yaklaşım, çocukların hem bireysel hem de sosyal olarak gelişimini destekleyen güçlü bir pedagojik zemin sunama potansiyeli taşımaktadır.

Çocukların yaratıcı düşünme becerileri, yalnızca bireysel hayal gücüyle değil, başkalarıyla girdikleri etkileşimler yoluyla da gelişir. Özellikle erken yaşlarda çocuklar, bir fikri ortaya atarken ya da bir soruya yanıt verirken, akranlarının söylediklerinden esinlenir, bu fikirleri geliştirir ve kendi düşüncelerini bu ortak süreç içinde yeniden yapılandırır. Bu nedenle iş birlikçi yaratıcılık, çocukların birlikte

düşünme, alternatif bakış açıları geliştirme ve ortak anlam üretme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir. Etkileşimli öğrenme ortamları, bu süreci destekleyen en etkili pedagojik araçlardan biridir.

2.9. Etkileşimli Okuma

Whitehurst ve arkadaşları tarafından etkileşimli okuma yöntemi, 1980’li yılların sonuna doğru geliştirilmiş bir programdır. Programın amacı çocukları ortak okuma esnasında sürece dahil etmek ve çocukların dil gelişimine katkı sağlamaktır. Bu süreçte çocukların aktif olması için, çağrıştırmacı yöntemler ile dili kullanmasına böylelikle pasif kalmamasına teşvik edilmektedir. Etkileşimli okuma süreci PEER ve CROWD stratejileri üzerinden de gitmektedir. PEER stratejisi (Prompt) soru sorma, (Evaluate) verilen cevapları değerlendirme, (Expand) cevapları genişletme ve (Repeat) tekrar etme basamaklarını içermektedir. CROWD stratejisi ise (Complete/Recall prompt) tamamlama-hatırlatma, (Open ended Prompt) açık uçlu, (Why questions) 5N 1K ve (Distancing prompt) bağlantı sorularını içermektedir (Lonigan & Whitehurst, 1998, Whitehurst ve diğerleri, 1994). Etkileşimli okuma tekniği okul öncesi dönem çocukların metin dışı konuşmalara teşvik edilmesi ile sürece aktif olarak katılmaları için geliştirilmiştir. Etkileşimli okuma tekniği ile okuyucu çocuğun sorularına cevap verir ve çocuğun ilgisi doğrultusunda sorular sorar (Jimenez & Saylor, 2017).

Etkileşimli okuma programı üç temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama çocuğu sürece katılmaya teşvik etmektir. Evet-hayır cevabı verilecek sorular çocukları dili kullanmaya, konuşmaya teşvik etmez. Bu aşama da “ne” soruları sorulmaktadır (örneğin, çocuklar ne yapıyor/nerede oynuyor?). İkinci aşama çocuğa dönüt sağlamaktır. Okuma esnasında çocuğa geri bildirim vermek öğretici bilgiler sunar. Okuyucu çocuğun söylediklerini daha çok bilgi ekleyerek genişletebilir, övgüde bulunabilir veya hata gördüğü bir durum olursa düzeltebilir. Üçüncü aşama okuyucunun stiline çocuğun dil gelişimine uyarlanmasıdır. Okunulan kitabın ana vurgusu haricinde kitaba ait farklı özellikler hakkında da konuşmaya teşvik edilmelidir. Çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanmalı, uygun bir biçimde yapılandırılmış olan sorular aracılığı ile mevcut dilini geliştirmesine fırsat sağlanmalıdır (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Etkileşimli okuma yöntemi okunulan hikâyelerdeki metnin yanı sıra metne bağlı kalma baskısında uzak bir şekilde hikâyenin anlaşılmasını geliştirmeyi ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemin uygulanmasını yaygın kılan durumlar ise fazla kaynak gerektirmemesi, kitaplara ulaşımın kolay olması ve çocukların iletişim tarzı ile yetişkin çocuk ilişkisine adapte edilebilir olmasıdır (Fitton ve diğerleri, 2018).

Erdoğan'a (2020) göre geleneksel okuma yönteminde kitapların yetişkin tarafından sesli olarak okunması çocuğun pasif bir dinleyici olarak kalmasını sağlar. Oysa çocukların yaşına ve gelişimine uygun olarak belirlenen okuma kitapları yetişkinin okuma sırasında kullandığı yöntem ve teknik üzerinde belirleyici bir etmendir. Yetişkin ile çocuk arasında kitaba dair soru sorma, yorum yapma yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimi artırmaktadır. Bu etkileşimin okumanın başlangıcından sonuna kadar sürdürülmesi sağlanmalıdır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası olmak üzere üç adımdır. Bu süreçlerin hepsi bir arada uygulanarak etkileşimli okuma faaliyetinin tamamını oluşturmaktadır (Göncü, 2023).

2.9.1. Okuma Öncesi Uygulama Adımları

Etkileşimli okuma da hedeflenen başarıya ulaşmak için okuma öncesi yapılacak olan adımların uygun biçimde gerçekleşmesi gerekmektedir. Okuyucu tarafından nitelikli bir çocuk kitabı seçerek bu adım başlamaktadır. Etkinliğin yapılacağı çocuk grubunun yaş ve gelişimsel özelliklerine hitap eden bir kitabın seçilmesi gerekmektedir. Seçilen kitabın içeriği ve biçimi yaş grubu ile örtüşmeli ve grubun ilgi alanına göre seçilmelidir. Kitaplarda çocukların bildikleri kelimeler haricinde karşılaşmadıkları kelimelerin de olmasına dikkat edilmelidir. Okuma zamanından önce çocukların oturma planı da düzenlenmelidir. Çocukların kitaba ait görselleri görebilecekleri ve kendilerini rahat hissedecekleri bir düzende oturmaları sağlanmalıdır. Okuyucunun çocuklarla göz teması kurabileceği, “U” düzeni bir oturma planı yapılmalıdır. Okuma esnasında etkinliğin bölünmemesi amacı ile çocukların su, tuvalet vb. ihtiyaçlarını gidermeleri sağlanmalıdır. Çocukların dikkatini dağıtacak olan uyaranlar ortamdaki kaldırılmalıdır. Bu düzenlemeler sağlandıktan sonra yetişkin çocuklara kitabı görebilecekleri konumda tutmalı ve

okuma zamanında buna dikkat etmelidir. Kitabın başlığı parmakla gösterilerek yüksek sesle okunmalıdır. Kitapta bulunan resimler üzerinden ve okunan başlıkla ilgili sorularak çocuklar çocukların tahminleri alınmalıdır (Ergül ve diğerleri, 2016).

2.9.2. Okuma Sırasında Uygulama Adımları

Etkileşimli okuma yapılırken çocukların anlamını bilmediği kelimeler açıklanmalıdır. Anlamı bilinmeyen öğretilmesi amaçlanan kelimelerin görselleri kitaptan çocuklara gösterilmelidir. Çocukların kitapla etkileşime girmesine, dokunmasına, arkadaşlarına göstermelerine olanak sağlanmalıdır. Öğretilmesi hedeflenen sözcükle ilgili kitapta yeterince görsel yoksa okuyucu uygun materyaller kullanarak kelimeyi öğretmeyi hedefleyebilir. Kitap okurken daha önce okunulan bir kitapla da ilişki kurularak sorular sorulabilir. Okuma esnasında cümle yarıda bırakılarak çocukların tamamlaması istenerek, alıcı ve ifade edici dil gelişiminin desteklenmesi uygulanabilir. Benzer sesli sözcükler üzerinde durularak ses bilgisi farkındalığı oluşturulabilir. Cevabı evet veya hayır olmayan, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen açık uçlu sorular da sürecin önemli bir parçasıdır (Ergül ve diğerleri, 2016; Hargrave & Sénéchal, 2000).

2.9.3. Okuma Sonrası Uygulanan Adımlar

Geleneksel okuma sonrasında olduğu gibi etkileşimli okuma sonrasında da çocuklardan hikâyeyi özetlemeleri istenir. Yetişkin okunulan kitaba tüm çocukların katkıda bulunmasını sağlamalıdır. Açık uçlu sorular sorularak, kitapta bulunan görseller çocuklara gösterilerek çocukların kitabı hatırlamaları sağlanmalıdır. Çocukların yaratıcılıklarını kullanarak düşüncelerini ifade edeceği sorular sorulmalıdır. Örneğin, çocuklara “hikâyenin nasıl sona ermesini isterdin? Neden? Gerçekten bu hikâyede ki olaylar mümkün mü? Neden? Nasıl?” soruları aracılığı ile düşünme becerileri desteklenmeli, yaratıcı cevaplar hedeflenmelidir (Ergül ve diğerleri, 2016).

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesiyle ilişkili olarak yürütülmüş araştırmalar sunulmuştur. İlgili literatür, iki alt başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalara yer verilmiş;

ardından etkileşimli kitap okuma uygulamalarını konu alan çalışmalara odaklanılmıştır. Bu sınıflandırma, çalışmanın hem kuramsal temelleriyle hem de uygulama boyutuyla olan ilişkisini güçlendirmeyi ve literatürdeki mevcut birikimi sistematik biçimde sunmayı amaçlamaktadır.

2.10.1. Yaratıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar

Pandit ve Neogi (2016) yaptıkları çalışmada çevresel faktörlerin okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 20 farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan dört-beş yaş aralığında toplam 225 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yaratıcılık becerilerini saptamak amacıyla “Kişisel Bilgi Anketi” ve Baquer Mehdi tarafından 1973 yılında geliştirilen “Yaratıcı Konuları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve öğretim yönteminin yaratıcılığın mühim bir basamağı olduğu kanısına ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklara, kendilerini keşfetme özgürlüğüne sahip uygun ortam sağlandığı takdirde orijinal ürünler üretebilecekleri ve özgünlüklerini ifade edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Wojciehowski ve Ernst (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının doğa deneyimlerinin yaratıcı düşüncelerinin üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar doğa eğitimi olan dört anaokulu ve doğa eğitimi bulunmayan dört anaokulunda araştırmayı yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Yaratıcı ve Hareketli Düşünme Testi” kullanılmış ayrıca çocukların akıcılık, özgünlük, yaratıcı düşünme ve hayal gücü analiz edilmiştir. Sonuç olarak doğada bulunmanın okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerilerini artırdığına ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkinin çeşitlilik gösterdiğine ulaşılmıştır.

Üret (2019) yaptığı çalışmada STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu anaokulu eğitimine devam etmekte olan 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna Milli Eğitim programı ile STEM eğitimi etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubuna sadece Milli Eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacının kullanmış olduğu veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu" ile "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu ve Şekilsel B Formu" olmak üzere iki tanedir. Araştırma sonucu STEM

eğitiminin anaokuluna devam etmekte olan 5 yaş çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökbel (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya anasınıfı eğitimine devam eden 17'si deney grubuna, 13'ü kontrol grubuna dahil olan toplam 30 çocuk katılım sağlamıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grubuna 10 hafta boyunca 17 çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yaratıcı Düşünme Testi-Çizim Ürünü (The Test for Creative Thinking-Drawing Production/TCT-DP)” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

MunisaxonMahkamovna (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi çocukların yaratıcılığını incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören 96 erkek ve 88 kız olmak üzere toplam 184 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacı Torrance yaratıcı düşünme testlerinin A ve B formlarını kullanmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programının çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Tezel (2021) yaptıkları çalışmada çocuk evlerinde kalan çocukların dil gelişimi ile yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Çalışma grubu çocuk evlerinde yaşayan 50 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi” ile “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin zayıf, dil gelişim düzeylerinin ise ortalama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Somwaeng (2021) yaptığı çalışmada STEM eğitime göre öğrenme süreci öncesi ve sonrası anaokulu öğrencilerinin yaratıcı düşünme gelişimlerini karşılaştırmaktır. STEM eğitim müdahalesi dört hafta boyunca ve haftanın beş günü ve günlük kırk dakika olarak uygulanmıştır. Eğitim kapsamında “mutlu sezon, renkli küçük kelebekler, harika gezi ve yaşam için ihtiyaç olan kaynaklar (toprak, kaya,

kum) olmak üzere dört ünitelik bir STEM eğitim programı uygulanmış. Araştırma sonucu anaokulu öğrencilerinin müdahale sonrası yaratıcı düşünme puanlarının ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaza (2021) yaptığı çalışmada Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini iki ayrı ilde, Montessori eğitimi uygulayan herhangi bir anaokulu ile MEB OÖEP' yi uygulayan herhangi bir özel okulun anasınıfında eğitimine devam eden toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama aracı olarak "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" ve araştırmacının geliştirmiş olduğu "Kişisel Bilgi Formu" kullanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları, MEB OÖEP uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Alkan ve Cengiz (2022) yaptıkları çalışmada 2000-2020 yılları arasında ULAKBİM' de ulusal dergilerde yaratıcı düşünme ile ilgili yayınlanmış araştırmaları incelemişlerdir. İncelemiş oldukları 38 araştırmanın amaç, araştırma grubu, araştırma modeli, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve sonuçları bakımından sınıflandırarak betimsel içerik analizi kullanmışlardır. İncelenen araştırmaların sonucuna bakıldığında zaman yaratıcı düşünmenin gereğince iyi anlaşılmadığı ortaya koyulmuş. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda bilgi sahibi olmadıkları, kullanılacak yöntemlere hakim olmadıkları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak yaratıcı düşünmenin öneminin gittikçe anlaşılması dolayısıyla bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Akan (2022) yaptığı çalışmada problem temelli yaratıcı düşünme etkinliklerinin, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 9 kız, 3 erkek olmak üzere 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu' nu kullanmıştır. Uygulamış olduğu testin akıcılık, esneklik, orijinallik alt boyutlarına ait ön test- son test puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmacı grup içi ön test-son test karşılaştırmalarını bağımlı gruplar t-testi kullanarak yapmış ve son test toplam puanı ile alt boyut

puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak eğitim programları yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirecek etkinliklerle zenginleştirilmeli ve bu becerilerin sürdürülebilir şekilde geliştirilmesi hedeflenmesi önerilmektedir.

Polat ve diğerlerinin (2022) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini resmi ve özel kurumlarda çalışan toplam 309 öğrenmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırma sonucu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, sanat eğitime yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Xiong ve diğerlerinin (2022) yaptıkları çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Düşünce Cenneti” dijital eğitim oyunlarının farklı yaşlarda bulunan okul öncesi dönem çocukların yaratıcı düşüncelerinin üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 3-6 yaş arası toplam 102 çocuk katılım sağlamıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde çocukların eğitimden sonraki tüm göstergelerinin olumlu yönde olduğu ve dijital eğitici oyun eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünmesini etkili bir şekilde geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay (2023) yaptığı çalışmada yaratıcı ev ortamının ve yaratıcı düşünmeyi öğrenme motivasyonlarının çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anaokulunda görev yapmakta olan 12 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfında eğitime devam etmekte olan 103 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak “Yaratıcı Düşünmeyi Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, “Yaratıcı Ev Ortamı Ölçeği” ve “Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde çocukların yaratıcılık potansiyeli puanları ile yaratıcı ev ortamı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karanlık (2024) yaptığı çalışmada problem temelli yaratıcı düşünme etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmaya özel bir okulda öğrenimine devam eden 12 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmacı ölçme aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formunu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda problem temelli yaratıcı düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkmıştır.

Daldal (2024) yaptığı çalışmada Scamper temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi eğitime devam eden 50 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada deney grubuna haftada bir olmak üzere toplam sekiz hafta SCAMPER temelli etkinlik uygulanmıştır. Çalışmada kontrol grubuna MEB tarafından uygulanan program ve plasebo grubuna da dört hafta müzik ve Türkçe etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın analizi sonucunda deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark bulunurken, kontrol ve plasebo gruplarının ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda SCAMPER tekniğinin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ortaya çıkmıştır.

2.10.2. Etkileşimli okuma ile ilgili çalışmalar

Lennox (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi çocuklar için erken okuryazarlık öğrenimini artırmak amacıyla yapılan etkileşimli okumanın önemiyle ilgili son araştırmalardan bir kısmını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca etkileşimli okumanın olumlu yönleri ile ilgili kanıtlar olmasına rağmen, etkileşimli okumanın verimliliğini etkileyen etmenleri incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma etkinliklerine bir dizi yön veren etmenlerin pedagojik bilgi, kitap seçimi, kitaba dair etkileşimin önemi ve dil becerisi gibi özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hammer ve Sawyer (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çift dil öğrenen çocukların etkileşimli okuma etkinliklerinin dil becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ayrıca etkileşimli okuma etkinliklerinin kültürel ve sosyal yanını da araştırmayı hedeflemişler. Deney ve kontrol grubuna toplam 73 anne ve çocuk ikilisi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda müdahale grubunda yer alan çocukların

deney grubunda yer alan çocuklara göre kelime hazinelerinde zenginleşme ve cümlelerini ifade etmede artış sağladıkları görülmüştür.

Breith-Smith ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada resimli kitaplar aracılığı ile yapmış oldukları etkileşimli okuma etkinliklerinin dil bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada tek gruba ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar tipik gelişim gösteren sekiz çocuk ve normal gelişim göstermeyen sekiz çocuk olmak üzere toplam on altı çocuktan oluşmuştur. Dil bozukluğu olan çocukların araştırma sürecinde ön test-son test puanları arasında kelime dağarcığı yönünden ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda etkileşimli okuma etkinlikleri dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimi konusunda ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Ganotice (2017) ve arkadaşları yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma etkinliklerini uygulama öncesi ve sonrası yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiye odaklanarak, etkileşimli okuma yönteminin duygusal sonuçlarına ulaşmayı hedeflemişlerdir. Çalışma grubunu 3 ile 12 yaş aralığında olan çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanteri” kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda etkileşimli okuma uygulamalarının ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmek için önemli bir potansiyeli olduğu ortaya çıkmıştır.

Cabell ve arkadaşları (2018) yapmış oldukları araştırmada 417 çocuk ve 96 öğretmen üzerinde bir eğitim-öğretim yılı boyunca etkileşimli okuma kalitesi ile okul öncesi dönem çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çocukların başlangıçta beceri seviyesi ve öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarında sınıf organizasyonu olmak üzere iki moderatör incelenmiştir. Düşük beceri ile okul öncesi eğitime başlayan çocuklar için etkileşimli okuma etkinliğinin kalitesi çocukların başlangıç becerileri tarafından modere edilemediği görülmüştür. Fakat araştırmanın devamında etkileşimli okuma etkinlikleri esnasında organize bir sınıf bağı bulunması sebebiyle etkileşimli kitap okuma kalitesi ile çocukların ifade edici kelime dağarcığı arasındaki ilişkinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dirks ve Wauters (2018) yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının işitme güçlüğü olan çocukların okuryazarlık becerileri için önemli olduğunu fakat ebeveynlerin bu yöntemi tercih etmediğini; bu sebeple etkileşimli okuma stratejilerini uygulamaları adına rehberlik sunmak gerektiğini savunmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu işitme güçlüğü çeken 28 çocuk oluşturmuştur. 28 çocuğun 18'inin ebeveyni etkileşimli okuma etkinliğine katılmış, 10 ebeveyn ise katılım göstermemiştir. Etkileşimli okuma programına katılan ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışlarında artış görülmüştür. Araştırmanın sonucunda etkileşimli okuma uygulamalarının işitme güçlüğü çeken çocuklara uygulanacak erken müdahale programına dahil edilmesinin olumlu çıktılar vereceği sonucuna ulaşmışlardır.

Kılınçcı 2019 yaptığı çalışmada etkileşimli okuma ve geleneksel okuma yöntemlerinin okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların resimleme ve öyküleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 11 deney, 11 kontrol grubunda olmak üzere toplam 22 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen iki ayrı rubrik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan grubun resimleme ve öyküleme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Geleneksel okuma uygulamalarının yapıldığı gruptaki çocukların resimleme ve öyküleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Thomas ve arkadaşları (2020) yaptığı çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan okul öncesi dönem çocuklara uygulanacak olan etkileşimli okuma etkinliklerinin dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney grubunu 194 çocuk, kontrol grubunu 91 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların dil ve okuryazarlık becerileri kontrol grubunda bulunan çocuklara oranla önemli ölçüde gelişim göstermiştir.

Olagbaju ve Babalola (2020) yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarısı ve okumaya ilgileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu ile ön test-son test yarı deneysel bir yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma

yönteminin öğrenme çıktıları üzerinde mühim bir etkiye sebep olduğu fakat kelime hazinesine anlamlı bir katkısının olmadığı görölmüştür.

Yurtbakan ve diğeri (2021) yaptıkları çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca çalışmalarında bu öğrencilerin etkileşimli okuma hakkındaki görüşlerini belirlemeyi de hedeflemişlerdir. Çalışma grubunu ilkokul 4. Sınıfa devam etmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak çalışmanın nicel boyutunda “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı, sürece daha istekli ve keyifli katılım gösterdiği ve verimli olduğu yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya Özdemir ve Kurnaz (2022) yaptıkları çalışmada birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin etkileşimli kitap okuma aracılığıyla problem çözme becerisinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem formu, ürün değerlendirme formu, örnek olay formu ve süreç değerlendirme formu kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Grover ve diğeri (2023) yaptıkları çalışmada bu zamana kadar yapılan çalışmaların etkileşimli okumanın kelime hazinesi ve okuryazarlık becerileri üzerinde durduğuna bu sebeple kendi çalışmalarında etkileşimli okumanın sosyo-duygusal beceriler, sosyo-bilişsel beceriler, dilbilgisi ve anlatı becerileri ile dünya bilgisi üzerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 67 etkileşimli okuma uygulaması yapılmıştır. Araştırma sürecinde etkileşimli okuma uygulamaları esnasında çocukların içsel durumlarına daha sık atıfta bulunduğu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sosyo-bilişsel ve sosyo-duygusal yönden çocukların kendini daha iyi ifade ettiği fakat dil bilgisi ile dünya bilgisi sonuçları üzerindeki etkilere ilişkin yansımaların daha az olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2024) yaptığı çalışmada etkileşimli okuma uygulamalarının anne dili Türkçe olmayan çocukların okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ile kelime hazinesi becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Rubriği”, “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeği ve “hikâye küpleri” kullanmıştır. Çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokula devam eden yabancı uyruklu 30 öğrencinin katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda etkileşimli okumanın yapıldığı deney grubunda yer alan ve anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin; okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu düzeylerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, 2024 yaptığı çalışmada beşinci sınıf düzeyinde yavaş okuyan çocukların okuma becerilerini etkileşimli okuma yöntemi ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “okuduğunu anlama testi, gözlem formu, görüşme formu, okuma prozodisi dereceli puanlama anahtarı ve araştırmacı günlüğü,” kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma yönteminin, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde katkısı olduğu fakat öğretim seviyesine gelmesinde tek başına yeterli bir araç olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkileşimli okuma etkinlikleri katılımcıların okuma hatalarının azalmasını sağlamış ve öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve isteklerini artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özer (2025) ve arkadaşları yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik becerilerinin incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 279 gönüllü ebeveyn katılım sağlamıştır. “Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okuma Becerileri Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulamalarda eksiklikleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

Bu bölümde, araştırmanın yöntemini oluşturan araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma iki aşamalı bir süreçle yürütülmüş olup, her aşamada nitel araştırma yöntemleri kapsamında farklı desenler kullanılmıştır. İlk aşamada, Türkiye’de yaygın şekilde kullanılan iki çevrim içi kitap satış platformunda yer alan “çok satan” çocuk kitapları, yaratıcı düşünme becerileri açısından doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Satışta olan tüm kitaplara erişimin mümkün olmaması nedeniyle, inceleme kapsamı çok satanlar listesiyle sınırlandırılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konuya ilişkin yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak incelenmesine dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem hem tek başına kullanılabilir hem de diğer veri toplama teknikleriyle birlikte araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla destekleyici bir rol üstlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın ikinci aşamasında ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olguyu etkileyen faktörleri derinlemesine anlamak ve bu faktörlerin söz konusu olguyla nasıl ilişkili olduğunu bütüncül bir bakış açısıyla açıklamak amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada incelenen durum, okul öncesi dönem çocuklarının bireysel ve iş birlikçi yaratıcı düşünme becerileri olarak belirlenmiş; bu becerileri etkileyen temel unsur ise etkileşimli kitap okuma uygulamaları olarak ele alınmıştır.

Araştırma deseni olarak, Yin'in (2014) tanımladığı iç içe geçmiş tek durum deseni benimsenmiştir. Bu desen, tek bir durumun incelendiği; ancak bu durumun içinde birden fazla alt birimin analiz edildiği bir yapı sunar. Böylece durum yalnızca bütünsel olarak değil, aynı zamanda onu oluşturan alt bileşenler üzerinden de derinlemesine ele alınabilir. Mevcut araştırmanın ana durumu olan okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri; yaratıcı düşünmeyi farklı düzeylerde destekleyen kitaplar, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ve çocukların gözlenen etkileşimleri gibi birimler aracılığıyla çok boyutlu olarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan etkileşimli kitap okuma uygulamaları kapsamında çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmacının erişim kolaylığı, zaman ve maliyet gibi sınırlılıkları dikkate alarak ulaşılabilir ve iş birliğine açık grupları tercih etmesine dayanır (Ekiz, 2020; Patton, 2014). Bu çalışmada da zaman yönetimi, uygulama süreci ve saha koşulları göz önünde bulundurularak, araştırmacının hâlihazırda erişim imkânına sahip olduğu bir okul öncesi eğitim kurumu tercih edilmiştir. Bu seçim, hem uygulamanın etkin bir biçimde yürütülmesini sağlamış hem de derinlemesine veri toplama sürecine katkı sunmuştur.

Bu doğrultuda çalışma grubunu, İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında öğrenim gören, 52-72 ay aralığındaki 16 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcı çocukların 8'i erkek, 8'i kızdır. Katılımcıların yaş ortalaması 71,13 aydır (ss=5,35). Katılımcı çocukların anne eğitim durumu; "ilkokul mezunu" 4, "ortaokul mezunu" 7, "lise mezunu" 1, "ön lisans ve lisans mezunu" 4 kişi şeklindedir. Baba eğitim durumu ise; "ilkokul mezunu" 5, "ortaokul mezunu" 1, "lise mezunu" 8 ve "üniversite mezunu" 2 kişi şeklindedir.

Katılımcıların belirlenmesinde belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Öncelikle, sınıf mevcudunun 15 ila 20 çocuk arasında olması tercih edilmiştir. Bu ölçüt, etkileşimli kitap okuma sürecinde çocukların bireysel katılımlarının daha sağlıklı gözlemlenebilmesi ve iş birlikçi yaratıcı düşünce süreçlerinin daha iyi yakalanabilmesi amacıyla belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın etik ilkelere uygun

biçimde yürütülmesini sağlamak adına hem kurum müdürünün hem de öğrenci velilerinin gönüllü katılım onayı temel koşul olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın iç geçerliliğini korumak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığının resmi okul öncesi programı dışında herhangi bir alternatif ya da deneysel uygulamanın yürütülmediği bir sınıf ortamı tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma iki aşamalı olarak kurgulandığı için veri toplama araçları ve veri toplama süreci her bir aşamaya özgü olarak yapılandırılmış ve ilgili alt başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuştur.

3.3.1. Birinci Aşama: Doküman İncelemesi Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında, Türkiye'de çevrim içi kitap satışı yapan iki büyük platformda yer alan “çok satan çocuk kitapları” listeleri taranmıştır. 25 Haziran–1 Temmuz 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilen bu tarama sonucunda, her iki sitede de ortak olarak yer alan 50 kitap belirlenerek araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen kitapların tümü, okul öncesi döneme uygun, farklı yazar ve yayınevlerine ait eserlerden oluşmaktadır. Çok satılan kitaplar listesinde ortaklık oluşturan 50 kitaba ait bilgiler EK3'te sunulmuştur.

Bu aşamada kitapların yaratıcı düşünme becerileri açısından içeriksel analizini gerçekleştirmek amacıyla, araştırmacı tarafından “Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir. Formun geçerliği için iki okul öncesi eğitim uzmanının görüşlerine başvurulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Söz konusu formda; kitapların kapak özellikleri, metin yapısı ve görsel içerikleri, yaratıcı düşünmeyi destekleyici öğeler açısından üç ana kategori altında değerlendirilmiştir. Her bir madde, “Hayır (0)”, “Kısmen (1)” ve “Evet (2)” olmak üzere üç dereceli bir puanlama ölçeği ile kodlanmıştır. Maddeler, başlık ve görsellerin merak uyandırıcılığı, hayal gücü ve sorgulama gibi yaratıcı düşünme ile ilişkili unsurları içerip içermediğine odaklanmaktadır. Form toplamda 14 maddeden oluşmakta olup, her kitap için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 28'dir.

Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu aracılığıyla yapılan betimsel analizlerin ardından, etkileşimli kitap okuma uygulamalarında kullanılacak kitapları belirlemek amacıyla kitaplar toplam puanlarına göre sıralanmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeylerine göre en yüksek ve en düşük puan alan kitaplar dikkate alınarak, en yüksek puana sahip beş kitap ve en düşük puana sahip beş kitap seçilmiştir. Bu kitaplar üzerinden çocuklarla gerçekleştirilecek nitel uygulamalar planlanmıştır. Aşağıda, her iki grupta yer alan kitaplara ve bu kitapların toplam puanlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3.1: En Yüksek ve En Düşük Yaratıcı Düşünme Puanına Sahip Kitaplar

Grup	Kitap Adı	Toplam Puan
En Düşük	Hiç Hata Yapmayan Kız	0,00
	Küçük Yağmur Damlası	1,00
	Büyüdüğüm Zaman	1,00
	Nokta	1,00
	Ben Yapmadım	1,00
En Yüksek	Zürafa Saklama Rehberi	28,00
	Dedektif Zebra	27,00
	Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı	27,00
	Ters Olan Bir Şeyler Var	26,00
	Yazı Yazan İnekler	25,00

Kitapların yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeyine göre elde ettikleri toplam değerlendirme puanlarına göre sıralanması sonucunda, en düşük ve en yüksek puana sahip beşer kitap doğrudan belirlenmiştir. Puan dağılımı incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek uçlarda yalnızca sınırlı sayıda kitap bulunduğu görülmüştür. Bu durum, uygulama grubuna dahil edilecek kitapların seçiminde herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmasına gerek bırakmamış; seçim, puan sıralaması doğrultusunda doğrudan ve nesnel biçimde gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. İkinci Aşama: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları ve Gözlem Süreci

Araştırmanın ikinci aşamasında, etkileşimli kitap okuma uygulamaları yoluyla çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bu

doğrultuda seçilen 10 kitap için, uygulama sürecinde kullanılmak üzere açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Sorular, çocukların düşünme süreçlerini harekete geçirecek, hayal gücünü destekleyecek, neden-sonuç ilişkileri kurmalarını ve özgün fikirler üretmelerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır. Kitapların okunma sırası rastgele olarak belirlenmiş; uygulamalar ise 5 hafta boyunca, haftada iki oturum şeklinde planlanarak tamamlanmıştır. Her oturumda yalnızca bir kitap ele alınmış ve etkinlikler sınıf öğretmenin ilgili hafta içerisinde belirlediği gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kitap okuma etkinliğini kendi sınıfında uygulamıştır. Kitap okuma uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çocuklar okul dönemi boyunca öğretmenin uyguladığı etkileşimli okuma uygulamalarına sınıf içi etkinlik türü olarak da aşinadırlar. Çocuklar etkileşimli kitap okuma uygulamaları esnasında U oturma düzeninde ve sandalyelerinde oturarak okuma etkinliğine dahil olmuşlardır.

Etkileşimli kitap okuma, çocuğun metinle kurduğu ilişkiyi yalnızca dinleme düzeyinde bırakmayan, onun metin üzerine düşünmesini, sorular sormasını, tahminlerde bulunmasını ve anlatı hakkında konuşmasını teşvik eden bir uygulama biçimidir (Whitehurst ve arkadaşları, 1988). Bu araştırmada uygulamalar, kitabın kapağı ve görselleri üzerine sorular yöneltilerek başlatılmış; metin okunurken çocukların yorum yapmaları, bağlantılar kurmaları ve özgün düşüncelerini ifade etmeleri desteklenmiştir. Oturumların sonunda, çocukların hikâyeye ilişkin yeni öneriler sunmaları, alternatif sonlar üretmeleri ya da karakterlerle empati kurmaları teşvik edilmiştir. Örneğin, Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı isimli kitapla gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında çocuklara şu sorular yönlendirilmiştir:

1. Safari parka neden kimse gelmiyor olabilir?
2. Safari parka ziyaretçi gelmesi için penguen, zebra ve diğer hayvanlar neler planlamış olabilirler?
3. Zebra parka ziyaretçi gelmesi için ne bulmuş olabilir? (Neden pancar?)
4. Pancar yetiştirme listesinde neler olabilir?
5. Bu sayfada görmüş olduğunuz büyük pancarı başka nelere benzetebiliriz?
6. Safari parkta bulunan hayvanlar pancarın büyümesini durdurmak için ne yapabilirler?

7. Bu sayfada safari parktaki hayvanların şaşkın görünmelerinin sebebi ne olabilir?
8. Zebranın farklı bir renk olmasını ister misiniz? İstedığınız renkte olması için ne yapabilirsin?

Veri toplama yöntemi olarak bu aşamada, nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan gözlem tercih edilmiştir. Gözlem, bireylerin davranışlarını ve etkileşimlerini doğal ortamlarında inceleme imkânı sunması açısından önemli bir nitel veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı, bu çalışmada uygulamaları doğrudan yürüterek sınıf ortamında uygulayıcı rolünü üstlenmiştir. Ancak gözlem verileri, eş zamanlı olarak not alınmamış; uygulama oturumlarının tamamı video ile kayıt altına alınarak, gözlem süreci kayıtlar üzerinden yürütülmüştür.

Çocukların yüzleri kaydedilmeden, yalnızca sesli anlatım ve görsel materyal etkileşimlerini içerecek şekilde yapılan video kayıtları, oturum sonrasında izlenerek dokümantasyon sağlanmıştır. Bu sayede, çocuklar arasındaki sözel olmayan etkileşimler, grup içi dinamikler ve anlatı temelli üretimler detaylı biçimde analiz edilmiştir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Ayrıca, uygulama sırasında gözden kaçabilecek ayrıntıların kayıtlar üzerinden tekrar izlenmesiyle tespit edilmesi mümkün olmuştur. Bu yönüyle video kayıtları, gözlem verisinin güvenilirliğini ve derinliğini artıran önemli bir kaynak işlevi görmüştür (Erickson, 1999).

Tüm uygulamalar, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan etik onay belgesi (EK1) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan uygulama izin belgesinin (EK2), uygulamanın gerçekleştirileceği kurum müdürlüğüne iletilmesinin ardından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, katılımcı çocukların ebeveynleriyle bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve araştırma sürecine ilişkin tüm detaylar paylaşılmıştır. Toplantı sonunda tüm çocukların velilerinden imzalı onam formları alınmıştır. Araştırma süreci boyunca, çocukların psikolojik ve fiziksel iyi oluşlarının korunmasına, eğitim programlarının aksamamasına ve sınıf rutinlerinin mümkün olduğunca doğal şekilde sürdürülmesine özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında yapılan doküman inceleme sonrasında elde edilen verilerin betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uygun bir istatistiksel analiz programı üzerinde betimsel istatistik dağılımları (minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma) ve puan ortalamalarına göre kitapların çeyreklik düzeylere ayrılmış dağılımı analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli kitap okuma uygulamaları sürecinde ortaya koydukları yaratıcı düşünme ifadelerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulmuş ve verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sistemli, açık ve anlamlı biçimde sunulmasına olanak tanıyan bir analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, uygulama sürecinde elde edilen video kayıtları yazılı hâle getirilmiş ve çocukların sözel ya da davranışsal ifadeleri, önceden oluşturulmuş olan “Yaratıcı Düşünme Becerileri Analiz Formu” çerçevesinde çözümlenmiştir. Formun yapısında yer alan dört ana kategori – akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma – Torrance’ın (1966) yaratıcı düşünme boyutları temel alınarak belirlenmiştir. Bu kategoriler, çocukların yalnızca bireysel değil, grup içi etkileşimler bağlamında sergiledikleri yaratıcı düşünme örüntülerini de kapsamaktadır. Aşağıda, analizde temel alınan temalar hem bireysel hem de iş birlikçi yaratıcı düşünme perspektifiyle açıklanmıştır:

- **Akıcılık:** Çocuğun bir problem durumu karşısında hızlı ve çok sayıda fikir üretme becerisidir. İş birlikçi bağlamda, bu boyut, çocuğun grup içinde fikir akışını sürdürmesi, arkadaşlarının önerilerine yanıt üretmesi ve söylem içinde süreklilik göstermesi ile ilişkilidir.
- **Esneklik:** Farklı bakış açılarını değerlendirme, bir durum ya da problemle ilgili çeşitli düşünce yolları geliştirme becerisidir. İş birliğine dayalı etkileşimlerde, çocuğun kendi önerisinin dışındaki fikirleri dikkate alması, gerektiğinde düşüncesini değiştirmesi veya başka bir çocuğun fikrine yeni bir boyut kazandırması bu temanın göstergelerindendir.

- **Orijinallik:** Sıra dışı, alışılmamış ve özgün fikirler üretebilme becerisidir. İş birlikti ortamlarda bu boyut, çocuğun grup arkadaşlarının fikirlerinden yola çıkarak yeni ve farklı katkıları sunması ya da beklenmedik yaklaşımlar geliştirmesi şeklinde ortaya çıkabilir.
- **Detaylandırma:** Bir fikri geliştirme, zenginleştirme ve açıklayıcı unsurlarla derinleştirme becerisidir. Bu bağlamda çocuk, grup tartışması sırasında ortaya atılan bir fikri örneklerle destekleyebilir, ayrıntılar ekleyebilir veya olay örgüsünü genişletici katkıları sunabilir.

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmacı tarafından oluşturulan “Yaratıcı Düşünme Becerileri Analiz Formu” temel alınarak tematik kodlama yapılmıştır. Video kayıtlarından elde edilen yazılı dökümler, dört ana kategori doğrultusunda incelenmiş ve her bir çocuğun etkileşimli kitap okuma sürecindeki yaratıcı düşünme ifadeleri ilgili temalar altında sınıflandırılmıştır. Kodlama sürecinde, çocukların yalnızca bireysel olarak değil, grup içi etkileşimler bağlamında ortaya koydukları katkıları da dikkate alınmıştır.

3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmada elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir biçimde toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla her iki aşamada da çeşitli bilimsel önlemler alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci, etik ilkelere uygun biçimde yapılandırılmış ve gerekli onay süreçleri tamamlanmıştır.

Birinci aşamada, doküman incelemesine konu olan kitapların değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmış ve ölçütlerin araştırma amacıyla uyumu sağlanmıştır. Bu sayede, kitap içeriklerinin yaratıcı düşünme becerileri açısından sistematik ve tutarlı biçimde analiz edilmesi mümkün olmuştur.

İkinci aşamada, etkileşimli kitap okuma oturumlarından elde edilen video kayıtları yazılı dökümlere dönüştürülmüş ve çocukların yaratıcı düşünme becerileri, önceden belirlenen temalar (akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma) doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Kodlamaların güvenilirliğini artırmak amacıyla, rastgele seçilen iki oturumun dökümleri yaratıcı düşünme alanında uzman iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış; elde edilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Farklılık gösteren noktalar tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır.

Araştırmanın etik yönü, her aşamada gözetilmiştir. Çalışma, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan onay (EK1) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan resmi izin (EK2) doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama yapılacak okul müdürlüğüne gerekli belgeler iletilmiş, katılımcı çocukların ebeveynleriyle bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Tüm ebeveynlerden yazılı onam formları alınmış; araştırma sürecine ilişkin tüm bilgiler açık biçimde paylaşılmıştır. Uygulama sürecinde çocukların psikolojik ve fiziksel iyi oluşları gözetilmiş, rutin eğitim programlarının aksamamasına özen gösterilmiştir. Video kayıtlarında çocukların yüzleri kesinlikle kaydedilmemiş; yalnızca sesli anlatımlar ve görsel materyal etkileşimleri kayıt altına alınmıştır. Bu düzenlemeler, etik araştırma ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmıştır.

BÖLÜM 4

Bu bölümde, araştırmanın iki aşamasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, Türkiye'de çok satan çocuk kitaplarının yaratıcı düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediği, geliştirilen değerlendirme formu aracılığıyla doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Ardından, bu kitaplardan seçilen örneklerle yürütülen etkileşimli kitap okuma uygulamaları sırasında çocukların yaratıcı düşünme becerilerini nasıl ortaya koydukları, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bulgular, her iki aşama için ayrı alt başlıklarda sunulmuştur.

4.1. Çok Satan Çocuk Kitaplarına Dair Bulgular

Bu bölümde, Türkiye’de yaygın şekilde kullanılan iki çevrim içi kitap satış platformlarında yer alan “çok satan” listelerinden seçilen 50 okul öncesi çocuk kitabının, Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu aracılığıyla analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Kitaplar; kapak özellikleri, metin özellikleri ve görsel özellikler olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Tablo 4.1’de, değerlendirmeye alınan kitaplara ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.1: Değerlendirmeye Alınan Kitaplara Ait Betimsel Değerler

	Değişken	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Kapak Özellikleri	Kitap başlığı alışılmadık sözcük kullanımı, sıra dışı karakter/olay adı veya bilinmezlik (ör. ‘sır’, ‘kayıp’, ‘gizem’, ‘neden’, ‘nasıl’) gibi ifadeler içermektedir.	0	2	,940	,842
	Kitap başlığı hayali öğeler içermektedir.	0	2	,820	,873
	Kitap kapağında alışılmışın dışında (gerçeklik dışı/ hayali/ ilk kez görülebilecek) görsel öğeler bulunmaktadır.	0	2	,880	,895
	Kitap kapağında merak uyandırıcı görseller bulunmaktadır (kapalı bir kutu, şaşkın yüz ifadeleri, vb.)	0	2	,920	,804
Metin Özellikleri	Metin, karakterin eylemleri, olayların gelişimi veya sonuçları hakkında tahmin yürütmeyi gerektiren anlatı unsurları içermektedir.	0	2	1,02	,914
	Sebe-sonuç ilişkisi barındıran metinlere yer vermektedir.	0	2	1,02	,868
	Hayal gücünü destekleyen nitelikte yazınsal içeriğe sahiptir.	0	2	1,18	,873
	Özgün sorular sormaya teşvik eden metinler içermektedir.	0	2	,440	,732
	Özgün cevaplar vermeye teşvik eden metinler içermektedir.	0	2	,540	,862
	Problem durumu içeren metinlere yer vermektedir.	0	2	1,10	,863
	Sorgulamayı destekleyen metinlere yer vermektedir.	0	2	,620	,854
Görsel Özellikler	Alışılmışın dışında (gerçeklik dışı/ hayali/ ilk kez görülebilecek) görsel öğeler bulunmaktadır.	0	2	1,32	,819
	Görselde ne olduğu tam olarak anlaşılmayan nesne, olay ya da karakterlere yer verilmektedir (örneğin: kapalı kutular, görünmeyen bir nesneye bakan karakter, eksik parçası olan objeler vb.)	0	2	1,00	,880
	Sebe-sonuç ilişkisi barındıran görsellere yer vermektedir.	0	2	,920	,829

İncelenen 50 çocuk kitabının değerlendirme puanlarına göre kapak, metin ve görsel özelliklerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde; en yüksek ortalama, görsel özellikler kategorisinde yer alan “alışılmışın dışında görsel öğeler” maddesinde görülmüştür ($\bar{X}=1,32$, $ss=,819$). Bu durum, kitapların büyük çoğunluğunun yaratıcı ve hayal gücünü harekete geçiren görsel öğelerle

tasarlandığını göstermektedir. Metin özellikleri açısından ise “hayal gücünü destekleyen nitelikte yazınsal içerik” ($\bar{X}=1,18$) ve “problem durumu içeren metinler” ($\bar{X}=1,10$) görece daha yüksek puanlar almıştır. Buna karşın, özgün sorular ($\bar{X}=,44$) ve özgün cevaplar ($\bar{X}=,54$) üretmeye yönelik metinlerin ortalamalarının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, kitapların daha çok pasif okuma odaklı yapılandırıldığını, çocukların üretkenliğini ve düşünsel katılımını destekleyen içeriklerin ise sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Kapak özelliklerine dair maddelerin ortalamaları görece dengeli olmakla birlikte genel olarak 1 puanın altında kalmıştır. Bu da kapakların merak uyandırma potansiyelinin sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Genel olarak, kitapların çocukların hayal gücünü destekleme konusunda belirli bir düzeye ulaştığı ancak sorgulama, düşünmeye teşvik ve özgünlük gibi üst düzey bilişsel hedefler açısından yeterince güçlü olmadıkları söylenebilir.

Değerlendirme sonucunda her bir kitabın toplam puanı hesaplanmıştır. Kitapların genel dağılımını daha anlaşılır kılmak amacıyla, toplam puanlar standart sapma temel alınarak dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu işlemde, kitapların ortalama puanı 12,72; standart sapması ise 8,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere dayanarak puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir:

- Çok Düşük (<3,83)
- Düşük (3,83–12,72)
- Yüksek (12,72–21,61)
- Çok Yüksek (>21,61)

Bu kategoriler, kitapların nitelik düzeylerine göre dağılımını betimlemek amacıyla oluşturulmuş ve aşağıdaki tabloda kategorileştirme sonrası betimsel değerler sunulmuştur.

Tablo 4.2: Puan Ortalamalarına Göre Kitapların Düzeylere Ayrılmış Dağılımı

Kategori	Puan Aralığı	Kitap Sayısı (f)	%
Çok düşük	< 3,83	9	18,0
Düşük	3,84 – 12,72	19	38,0
Yüksek	12,73 – 21,61	9	18,0
Çok yüksek	> 21,61	13	26,0
Toplam		50	100,0

Kitapların yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeyine göre değerlendirme puanları esas alınarak yapılan sınıflamada, en büyük grup %38 oranıyla “Düşük” kategorisinde yer almıştır. Bu bulgu, incelenen kitapların önemli bir bölümünün yaratıcı düşünmeyi destekleme potansiyelinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, kitapların %26’sı “Çok Yüksek” düzeyde puan almış ve yaratıcı düşünmeye yönelik güçlü içeriklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, “Yüksek” kategorisine giren kitapların oranı yalnızca %6 ile oldukça düşüktür; bu durum, nitelikli içerik ile orta düzey arasında bir boşluk olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca kitapların %18’inin “Çok Düşük” kategoride yer alması, yaratıcı düşünmeyi destekleme açısından yetersizlikler taşıyan örneklerin de bulunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, kitapların büyük çoğunluğunun yaratıcı düşünme becerilerini sınırlı düzeyde desteklediği; yüksek düzeyde destekleyici kitapların ise görece azınlıkta kaldığı söylenebilir.

4.2. Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine Dair Bulgular

Bu bölümde, çocukların etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında sergiledikleri bireysel ve iş birlikçi yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ifadelerden elde edilen bulgular, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular, seçilen kitapların yaratıcı düşünmeyi destekleme düzeylerine göre “yüksek yaratıcılık puanına sahip kitaplar” ve “düşük yaratıcılık puanına sahip kitaplar” aracılığıyla elde edilen veriler olmak üzere iki ana başlık altında sunulmuştur. Her başlık altında Torrance’ın (1974) yaratıcı düşünme boyutları olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma doğrultusunda elde edilen bulgular örneklerle desteklenerek açıklanmıştır.

Katılımcı çocukların ifadelerinin bazıları aynı anda birden fazla yaratıcı düşünme boyutuna ilişkin özellikler taşıyabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak ifadeler, ağırlıklı olarak öne çıkan boyuta göre sınıflandırılmış; çoklu boyut özellikleri gösteren ifadeler ilgili bölümlerde ayrıca yorumlanmıştır. Bununla birlikte, çalışmada çocukların hem bireysel hem de iş birlikli yaratıcı düşünme süreçleri incelenmiş ancak bu bağlamlar farklı başlıklarda ele alınmak yerine her bir durum altında bütünsel olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, her bir yaratıcı düşünme boyutu altında örnek ifadelerle desteklenerek sunulmuştur.

4.2.1 Yüksek Yaratıcılık Puanına Sahip Kitaplardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, yaratıcı düşünmeyi destekleme düzeyi yüksek olarak belirlenen kitaplar üzerinden yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada bu kategoriye alınan kitaplar Zürafa Saklama Rehberi, Dedektif Zebra, Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı, Ters Olan Bir Şeyler Var ve Yazı Yazan İnekler olarak belirlenmiştir.

4.2.1.1 Akıcılık

Yüksek yaratıcılık düzeyine sahip kitaplarla gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinde, çocukların aynı sahneye yönelik çok sayıda farklı fikir ürettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle Zürafa Saklama Rehberi, Dedektif Zebra, Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı, Ters Olan Bir Şeyler Var, Yazı Yazan İnekler kitapları ile yürütülen etkinliklerde, çocukların olaylara dair çeşitli olasılıklar ileri sürdükleri, farklı senaryolar geliştirdikleri ve düşüncelerini ardışık şekilde sürdürdükleri dikkat çekmiştir.

Zürafa Saklama Rehberi kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “*Zürafa ile parktaki bir bankta şemsiye tutarak yan yana otursan, insanlar bunu fark eder mi, ne tepki verirler?*” sorusuna verilen yanıtlar bu durumu örneklemektedir. Çocuklar, aynı sahneye yönelik farklı tepkiler üretmişlerdir. Örneğin:

Ç10 “Kaçarlar.”

Ç1 “İnsanlar hemen kaçarlar, ormana haber verirler.”

Ç3 “Şaşırırlar, bu niye gözlerini açmıyor derler.”

Ç3 “Zürafa şemsiye tutar mı? Tutmaz ki, der insanlar.”

Ç14 “Şemsiyeni açsana zürafa derler, ona bakmak isterler.”

Ç16 “İnsanlar zürafaya komik davranır, parkta oturduğu için.”

Yukarıdaki örnekte çocukların birbirlerinin verdikleri yanıtları farklılaştırdıkları ve yeni fikirler ürettikleri görülmektedir. Çocukların ürettikleri yanıtlar, yalnızca sayı bakımından zenginlik göstermemekte, aynı zamanda farklı duygusal temalar (korku, şaşkınlık, ilgi ve merak gibi) etrafında çeşitlenmektedir. Ç10’un yanıtı kısa ve doğrudan bir tepkiyi ifade ederken, Ç1’in benzer temada ama daha ayrıntılı bir ifade sunduğu görülmektedir. Bu durum, bireysel düşünceler kadar arkadaşların fikirlerinden etkilenerek düşünceleri genişletme eğilimini de yansıtmaktadır. Öte yandan Ç3’ün iki farklı yanıtı, bir çocuğun kendi içinde farklı perspektifler geliştirebildiğini, yani akıcılığı bireysel düzeyde de sürdürebildiğini göstermektedir.

Çocukların verdikleri yanıtlar, zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında sunulan sıra dışı ve mizahi içerikli kitapların, onların düşünce çeşitliliğini artırıcı etkisini de yansıtmaktadır. Bu bağlamda, yalnızca bireysel üretkenliğin değil, aynı zamanda grup içi etkileşimle gelişen yaratıcı düşünme fırsatlarının da desteklendiği görülmektedir.

Yazı Yazan İnekler isimli kitapla gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında çocuklara yöneltilen “Bu inekler çiftliğin sahibine ne yazmış olabilirler?” sorusu, yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutunu ortaya koyan dikkat çekici örnekler sunmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar, çocukların hayal gücünü kullanarak aynı duruma ilişkin art arda ve anlamlı fikirler ürettiklerini göstermektedir. Özellikle Ç4, bu sahneye yönelik çok sayıda yaratıcı ifade üretmiş ve bireysel akıcılık sergilemiştir:

Ç4 “Biz artık bu köyden bu çiftlikten gitmek istiyoruz. Niye bu çiftlikten çıkamıyoruz. Neden dışarı çıkıp gezmiyoruz? Oyun parkına gitmiyoruz?” (Ö: *Çıkmak için ne yapabilirler?*) mektup yazabilirler. Kapının altından atabilirler.”

Araştırmacının yönelttiği “Çıkmak için ne yapabilirler?” sorusu üzerine de düşüncesini genişleterek şunu söylemiştir:

Ç4 “Mektup yazabilirler. Kapının altından atabilirler.”

Bu üretken başlangıç, grup içi düşünme süreçlerini de tetiklemiş; Ç13, Ç4’ün düşüncelerinden etkilenecek şunları söylemiştir:

Ç13 “Neden hiç maceraya katılamıyoruz? Eğlenmek, mutlu olmak istiyorlar.”

Ardından Ç15, önceki çocukların fikirlerine katkı yaparak yanıtı çeşitlendirmiştir:

Ç15 “Bir de neden hep ot yiyoruz, başka şeyler olsun.”

Bu örnek, yalnızca bireysel düzeyde fikir üretiminin (akıcılığın) değil, aynı zamanda çocukların birbirlerinin düşüncelerinden beslenerek art arda ve ilişkili yeni fikirler üretme kapasitelerinin geliştiğini göstermektedir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin sosyal bir bağlam içinde nasıl derinleşebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuklar arasında bir düşünce zinciri oluşturarak hem bireysel hem de kolektif üretkenliğin önünü açmıştır.

Dedektif Zebra hikayesi okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Kaybolan bir eşyanızı bulmak için neler yaptınız?*” sorusuna çocuklar çözüm yolu için hızlı ve çok sayıda öneride bulundukları yanıtlar geliştirmişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlar hem birbirinden esinlenen fikirlerin çeşitlenmesini hem de bireysel özgünlüklerin öne çıkmasını ortaya koymaktadır. Katılımcı dört çocuk, benzer bir temaya (görsel araçlarla arama) dayanan, ancak ifade biçimleri farklılaşan cevaplar üretmişlerdir:

Ç12 “Dürbünle buldum.”

Ç2 “Büyüteçle.”

Ç13 “Gözümü iyice açarak.”

Ç9 “Gözlükle, izleri takip ettim.”

Bu ifadeler, çocukların grup içi etkileşimle fikir üretimini sürdürdüğünü ve birbirlerinin düşüncelerinden ilham alarak farklı ama ilişkili çözüm yolları geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, yaratıcı düşünmede akıcılığın sosyal ortamda nasıl tetiklendiğine dair güçlü bir örnek sunmaktadır.

Devamında gelen çocuklar ise temadan ayrılarak kendi bireysel yollarıyla yaratıcı çözümler sunmuşlardır:

Ç1 “Oyuncaklarımın içinde buldum hacıyatmazımı. Her şeyimi oyuncaklarımın içine koyuyordum. Onun içindedir buldum.”

Ç10 “Dedektif zebra sordum.”

Ç16 “Köpekle aradım.”

Bu cevaplar, çocukların kendi deneyimlerine ve hikâye bağlamındaki karakterlere dayalı düşünceler geliştirdiklerini göstermektedir. Ortaya çıkan bu çeşitlilik, etkileşimli okuma ortamının hem grup içinde ortak temaları desteklediğini hem de bireysel yaratıcılığa alan tanıdığını ortaya koymaktadır.

Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “Safari parka neden kimse gelmiyor?” sorusuna verilen yanıtlar, çocukların yaratıcı düşünmedeki akıcılık becerisini ortaya koymaktadır. Çocuklar, aynı duruma ilişkin olarak kısa sürede çok sayıda ve çeşitli düşünceler üretmişlerdir. Bu cevaplar hem bireysel üretkenliği hem de grup içi fikir alışverişinden beslenmeyi yansıtmaktadır. Örneğin, Ç5 “*Bu parktaki hayvanlar konuştuğu için, bir de insanlara saldırırlar diye.*” yanıtıyla dikkat çekmiş; ardından Ç1, bu düşüncüyü genişleterek “*Hem orda dondurma yenmiyor. Çok güneş var.*” diyerek eklemeci bir yaklaşım sergilemiştir. Bu durum, çocukların yalnızca özgün düşünceler üretmekle kalmayıp, birbirlerinin fikirlerini geliştirmeye açık olduklarını göstermektedir.

Benzer şekilde, Ç2 “*Parkta hiçbir şey yok. Park eşyaları yok.*” diyerek fiziksel donanımına işaret ederken, Ç14 “*Evet başka parka gidiyorlar. O park sıkıcı.*” ifadesiyle bu düşünceye bağlamsal bir yorum eklemiştir. Her iki çocuk da parkın cazibe eksikliği üzerine düşünmüş, ancak farklı açılardan yaklaşarak çözüm yollarını zenginleştirmiştir. Ç16 ise daha farklı bir yön çizerek, “Kimse zebraı dinlemediği

için.” cevabını vererek olayın sosyal boyutuna dikkat çekmiştir. Bu yanıt, grubun genel akışından ayrılarak bireysel bir perspektif geliştirdiğini göstermektedir.

Bu örnek genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların ardışık ve ilişkili fikirler üretmeleri, yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutunun etkileşimli bir öğrenme ortamında nasıl güçlendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bazı çocukların bireysel katkıları grup içindeki tematik yönelimi desteklemiş, bazıları ise grup dışına çıkarak özgünlük sergilemiştir.

Ters Olan Bir Şeyler Var kitabında öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Kiraz neden bu kadar büyük?*” sorusuna çocuklar çok sayıda fikir sunmuşlardır. Aynı duruma farklı çağrışım üretebildikleri, ani ve akıcı yanıtlarda bulunmuşlardır.

Çocuklar, aynı duruma ilişkin olarak kısa sürede birden fazla ve çeşitli fikir üretmiş; hem çağrışıma dayalı hem de nedensel açıklamalarla zengin içerikli yanıtlar geliştirmişlerdir. Örneğin;

Ç11 “Çok su dökmüşler.”

Ç13 “Çok tohum ekmişlerdir.”

Ç1 “Çok gübre vermişler.”

Ç7 “Çok güneş aldığı için.”

Bu yanıtlar, çocukların grup içinde birbirlerinden esinlenerek sıralı ve tematik olarak ilişkili ancak farklılaşan fikirler üretebildiklerini göstermektedir. Ortaya çıkan düşünce zinciri, yaratıcı düşünmede akıcılığın grup ortamında nasıl desteklenebileceğine dair güçlü bir örnektir. Ayrıca Ç1, aynı etkinlik sırasında ikinci bir cevap daha vererek bireysel düşünme sürecinde de akıcılığını sürdürmüştür:

Ç1 “İğne yapmışlardır. Bitkilere iğne yapıyorlar ya.”

Bu ifade, Ç1’in önceki fikirlerden farklı, daha özgün ve alışılmadık bir çağrışım geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, bireysel yaratıcılığın grup ortamında da güçlenebileceğini ve bir çocuğun aynı bağlam içinde çoklu düşünce üretimiyle bireysel akıcılık sergileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Aynı etkinliğin devamında öğretmenin kitaptaki görsel ve metin üzerine yöneltmiş olduğu “*Gemi denizde/suda değil de karada/yolda nasıl gidiyor?*” sorusuna çocuklar bir önceki sorunun yanıtlarında olduğu gibi konu ile ilgili çok sayıda fikir üretmişleridir:

Ç3 “Yola kayan bir şey dökmüşler. Gemi kayarak gitmiş yolda.”

Ç8 “Altına yağ sürmüşlerdir.”

Ç5 “Çok hızlı sürdükleri için kayıp gider.”

Ç2 “Yerler buzludur. Buzda kayar.”

Bu ifadeler, çocukların birbirlerinin fikirlerinden esinlenerek düşüncelerini genişlettiklerini ve aynı temayı farklı çağrışım yollarıyla sürdürdüklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Ç3’ün “kayan bir şey” ifadesinden sonra Ç8’in “yağ sürmek” gibi benzer bir kayganlaştırma fikrine yönelmesi, ardından gelen Ç5 ve Ç2’nin hareket ve zeminle ilgili benzer çağrışımları üretmesi, grup içinde etkileşimli akıcılık örüntüsü oluşturduğunu göstermektedir. Çocuklar, birbirlerinin sunduğu önerileri doğrudan tekrar etmeden, bu fikirleri yeniden yorumlamış, dönüştürmüş ya da alternatif yönlerden ele alarak iş birlikçi yaratıcı düşünme örüntüsü sergilemişlerdir. Bu yönüyle, etkileşimli kitap okuma ortamı çocuklara yalnızca düşünme fırsatı sunmamış; aynı zamanda ortak üretim yoluyla yaratıcı süreci paylaşımlarına olanak tanımıştır.

4.2.1.2. Esneklik

Yüksek yaratıcı potansiyele sahip kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinde, çocukların yalnızca çok sayıda fikir üretmekle kalmayıp aynı zamanda farklı düşünce kategorileri arasında geçiş yapabildikleri gözlemlenmiştir. Özellikle Zürafa Saklama Rehberi ve Yazı Yazan İnekler kitapları sırasında, çocukların aynı sahneye yönelik farklı perspektiflerden değerlendirmeler yaparak esneklik becerilerini ortaya koydukları belirlenmiştir.

Zürafa Saklama Rehberi kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “*Senin evde bir zürafan olsa nasıl beslerdin?*” sorusuna verilen yanıtlar, çocukların farklı çözüm yolları üreterek esneklik becerilerini ortaya koyduklarını göstermektedir:

Ç1 “Yaprak dolu bir oda yaparız. Onu da zürafanın boyundan daha yüksek yaparız. Kapının deliğinden su atarız. Sonrada içeride hem yaprak yer hem de su içer.”

...

Ç7 “Ot yapan makine alırım eve, beslerim.”

Ç15 “Evin bahçesine ağaçlar dikerim. Zürafanın olduğu odanın camının oraya. Camı açınca yaprakları yer.”

Ç2 “Ben yaprak üreten makine yaparım, ağaç kesmeden yaprak yer.”

...

Ç1 “Elektrikle beslerim. Zürafaya şarj takarım. Bi ucunu prize, bir ucuna zürafaya takarım. Elektrik hiç bitmez ya rüzgârdan, güneşten. Sonsuza kadar beslenir zürafa da.”

Yukarıdaki ifadelerde Ç1’in yanıtları, esnekliğin sosyal etkileşim temelli boyutlarını örneklemektedir. İlk yanıtında Ç1, “yaprak dolu oda ve kapı deliğinden su verme” gibi özgün bir fikirle probleme yaklaşmaktadır. Ancak arkadaşlarının makine üretimi (Ç7, Ç2) ve tükenebilir doğal ortam kurma (Ç15) gibi fikirlerini dinledikten sonra, ikinci yanıtında çözüm yolunu tamamen değiştirerek enerji temelli, teknolojik ve gerçeküstü bir öneri geliştirmiştir. Bu değişim, Ç1’in yalnızca yeni fikirler üretme becerisini değil, aynı zamanda bağlamsal esneklik göstererek problem çözme yaklaşımını dönüştürebilme yetisini de ortaya koymaktadır. Bu durum yaratıcı düşünme sürecinde çocukların sosyal uyaranlara göre düşünme stratejilerini esnetebilmesini göstermesi açısından oldukça çarpıcıdır.

Diğer bir örnek ise, Yazı Yazan İnekler isimli kitap ile gerçekleştirilen uygulama esnasında ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okuma sırasında “*Çiftlik sahibi sütsüz kalınca ne yapmış olabilir?*” sorusuna çocukların ilk etapta verdikleri yanıtlar, manipülatif ve kandırmaya dayalı kurgulara odaklanmaktadır:

Ç14 “İnekler uyurken dolaptan gizlice almıştır.”

Ç1 “İnekleri korkutan bir hayvan getirir. O hayvan süt verir der. Sonra inekler korkar süt verir.”

Ç13 “En sevdiğiniz yemeği getirdim deyip yemeği verip sütü alabilir.
Sütü alıp kaçar.”

Ancak Ç12’nin, fiziksel bir nesneyi (kapının beyaz kısmını) süte benzeterek çağrışımsal ve soyut bir üretim yapması süreçte bir kırılma noktası oluşturur:

Ç12 “Kapının beyazını çıkarır. Kovaya koyar. Süt der satar.”

Bu özgün düşünce, diğer çocukların da yeni bir temaya geçerek benzetmeye dayalı yaratıcı çözümler üretmesine yol açar. Özellikle Ç14’ün ikinci ifadesi dikkat çekicidir:

Ç14 “Süt yaparım suyla. Un koyarım. Un beyazlaştırıyor çünkü.”

Bu yanıt, Ç14’ün önceki “gizlice alma” fikrinden uzaklaşarak maddelerin özelliklerini kullanarak üretme temasına geçiş yaptığını gösterir. Bu geçiş, esneklik boyutu açısından değerlendirildiğinde, fikirlerini arkadaşlarının çağrışımsal üretiminden etkilenerek dönüştürme becerisini ortaya koymaktadır.

Benzer bir durum, çocukların Dedektif Zebra hikayesi okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Kurabiyeler nasıl yok olmuş olabilir?*” sorusuna verdikleri yanıtlarda görünmektedir:

Ç10 “Görünmez kurabiye olmuştur.”

Ç1 “Birisi iksir katmıştır kurabiyelere, görünmezlik iksiri.”

...

Ç2 “Dolandırıcılar almıştır.”

Ç3 “Hareket eden oyuncak almıştır.”

Ç10 “Canlı iskelet almıştır.”

Yukarıda yer alan süreçte çocuklar başlangıçta “görünmezlik” temasına odaklanarak benzer temada yaratıcı fikirler üretmişlerdir (Ç10, Ç1). Ancak Ç2 ile birlikte, çocukların kurabiyelerin kayboluşunu farklı nedenlerle açıklamaya başladığı görülmektedir. Hikâye artık suç ve kaçırılma temasına kaymaktadır; Ç2 “dolandırıcıları” suçlarken, Ç3 fantastik bir unsur olan “hareket eden oyuncak”ı, Ç10

ise “canlı iskelet”i ortaya atmıştır. Özellikle Ç10’un ikinci ifadesinde önceki fikrinden uzaklaşarak arkadaşlarının üretiminden etkilenip farklı bir temaya geçmesi, esneklik becerisini göstermektedir. Bu durum, çocukların düşünce yapılarının başkalarının fikirlerinden etkilenecek evrilebildiğini, yani grup içi esnek üretimin nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı kitabı okunurken çocuklara öğretmen tarafından yöneltilmiş olduğu “*Safari parka ziyaretçi gelmesi için hayvanlar neler planlamış olabilirler?*” sorusuna çocukların vermiş oldukları yanıtlar, çocukların problem karşısında farklı fikirler üreterek esneklik becerilerini ortaya koyduklarını göstermektedir.

Ç3 “Dümbülle bakıyorlar ya, insan gelirse insan görürseler kendilerini başka bir şeye dönüştürebilirler. ... İnsanlar gelir.”

Ç1 “Her yeri altınla boyayacaklar, hayvanlarda kendini boyayacak, etrafı da boyayacaklar. İnsanlar da altın zannedip gelecek.”

Ç13 “Oyuncaklardan ve paradan park yapabilirler.”

Ç3 “Havadan kar yapan otomatik makine bulabilirler.”

Yukarıdaki ifadelerde ilk olarak Ç3, hayvanların kendilerini başka bir şeye dönüştürmeleri aracılığıyla insanların dikkatini çekebileceklerini ifade etmiştir. Ancak Ç1 ve Ç13’ün parkı dönüştürme fikri sonrasında Ç3’ün ikinci katkısı ilk düşüncesinden belirgin şekilde farklılaşarak, doğal ortamı yapay yollarla değiştirme fikrine yönelmiştir. Bu geçiş, Ç3’ün yalnızca yeni fikir üretmekle kalmayıp, önceki fikrinden tematik olarak uzaklaşarak farklı bir çözüm rotasına yöneldiğini göstermektedir.

4.2.1.3. Orijinallik

Etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında, çocukların bazı durumlarda özgün ve sıra dışı fikirler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle Zürafa Saklama Rehberi ve Yazı Yazan İnekler kitapları ile yapılan çalışmalarda, çocukların olaylara beklenmedik açılardan yaklaşarak orijinal düşünceler ürettikleri dikkati çekmiştir. Örneğin, Zürafa Saklama Rehberi isimli kitap okuma etkinliği sırasında çocuklara

yöneltlen “Zürafayı saklamak için sen ne yapabilirsin?” sorusuna Ç1 şu şekilde cevap vermiştir:

“Zürafaya bir sprej sıkırım. Sonra nereye giderse gitsin, gittiği yerin rengi olur, rengini değiştirir sprej. Bukalemun gibi olur. Bukalemun düşmanlarına görünmemek için renk değiştiriyor ya onun gibi.”

Aynı etkinlik sürecinde “*Senin evde bir zürafan olsa nasıl beslerdin?*” sorusuna ise yine Ç1 tarafından şu yanıt verilmiştir:

“Elektrikle beslerim. Zürafaya şarj takarım. Bi ucunu prize, bir ucuna zürafaya takarım. Elektrik hiç bitmez ya rüzgârdan, güneşten. Sonsuza kadar beslenir zürafa da.”

Yukarıdaki ifadeler, Ç1’in alışılmış kalıpların ötesine geçerek özgün ve sıra dışı fikirler geliştirebildiğini göstermektedir. Özellikle renk değiştiren sprej ve elektrikle besleme gibi fikirler, Ç1’in olaylara farklı açılardan bakabildiğini ve beklenmedik çözümler üretebildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, etkileşimli okuma sürecinde çocukların özgün düşünceler oluşturabilme potansiyellerini destekleyen ortamların yaratılabildiğini düşündürmektedir.

Yazı Yazan İnekler isimli kitap okuma esnasında “*Daktilodan başka ne ile yazı yazabilirlerdi?*” sorusuna Ç4 şu yanıtı vermiştir:

“Ben bir inek olsam dilimle yazı yazardım. Dilimle kâğıda yazı yazardım, yere yazı yazardım.”

Ç4’ün ifadesi, geleneksel yazma araçlarının dışına çıkarak fikir üretmesi açısından dikkat çekicidir. Bu örnek, Ç4’ün olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak özgün ve yaratıcı bir çözüm geliştirdiğini göstermektedir.

Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı kitabı okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Safari parkta bulunan hayvanlar pancarın büyümesini durdurmak için ne*

yapabilirler?” sorusuna çocukların vermiş oldukları yanıtlar var olan problem karşısında farklı, sıradan olmayan çözüm yolları düşünebildiklerini göstermektedir.

Ç1: “Bir dev üstüne basıp toprağın altında çekirdeğe kadar ittirebilirler.”

Ç1’in bu yanıtı, çocukların problem durumuna hayal gücüne dayalı çözümler üretebildiklerini göstermektedir. Dev gibi olağan dışı bir varlık aracılığıyla, pancarın fiziksel büyümesinin bedensel güçle bastırılarak engellenmesi, gerçeklik sınırlarının dışına taşan, özgün ve şaşırtıcı bir çözüm biçimidir. Bu ifade, yalnızca problem çözme becerisi değil, aynı zamanda soyut ve kavramsal düşünme düzeyinde yaratıcı esneklik sergileyen bir orijinallik örneği olarak değerlendirilebilir.

Okunulan hikâyenin bir bölümünde öğretmenin yönelttiği *“Zebranın farklı bir renk olmasını ister misiniz? İstedığınız renkte olması için ne yapabilirsiniz?”*

Ç14: “Pembe olsun diye pamuk şekeri yediririm.”

Ç5: “Bir buzdolabına koyarım, sonra güneşte ısıtırım, sonra gökkuşağı çıkıyor ya, gökkuşağı olur.”

Ç4: “Renkli cama koyarım, rengarenk olur.”

Ç15: “Gökkuşağına sürerim onu. Renkli olur.”

Bu ifadeler, çocukların bilinen çözümlerin ötesine geçerek özgün, hayal gücüne dayalı ve alışılmadık düşünceler üretebildiklerini göstermektedir. Özellikle Ç5’in renk değişimini sıcaklık farkı ve gökkuşağı oluşumu üzerinden açıklaması, sıra dışı bir düşünce zinciri sunarken; Ç14’ün pamuk şekerle renk değiştirme önerisi, gündelik nesneleri yaratıcı biçimde kullanma becerisini yansıtmaktadır.

Ç5 ve Ç15’in fikirlerinin gökkuşağı teması etrafında buluşması dikkat çekicidir. Her iki çocuk aynı hayali imgeye yönelse de bunu farklı yollarla yapılandırmış; biri süreci fiziksel dönüşümle ilişkilendirirken diğeri doğrudan temaslara çözüm önermiştir. Bu durum, çocukların benzer çağrışımlardan yola çıkarak kendi özgün düşüncelerini geliştirdiklerini, yani ortak tema içinde bireysel yaratıcı üretim sergileyebildiklerini göstermektedir.

Ters Olan Bir Şeyler Var kitabını etkileşimli okuma etkinliği esnasında Ç1 “...öğretmenim lambanın prizi yok ama armut gibi yeşil yanıyor kablosu da yok nasıl yanar ki?” sorusu üzerine çocuklar özgün ve sıra dışı fikirler üretebildikleri yanıtlar vermişlerdir.

Ç4 “Yerçekimi var ya ona elektrik gönderiyordur.”

Ç3 “Tokalar ve elbise ona ışık gönderiyor. Lamba yanıyor o zaman tokalar ve elbise yeşil. Işıktay yeşil.”

Çocukların prizi olmayan fakat yanan bir lambanın nasıl mümkün olacağına dair fikirler geliştirdiği görülmektedir. Günlük hayatta sıradan davranışlar sergileyerek kullandığımız nesneleri farklı bakış açısı ile nasıl kullanılacağına dair farklı fikirler ürettikleri görülmektedir. Ç4’ün vermiş olduğu yanıt alışılmış bir kablo veya priz yerine yerçekiminin lambaya elektrik göndererek yanacağı yönünde farklı bir bakış açısı sergilediğini göstermektedir. Aynı şekilde Ç3’ün vermiş olduğu yanıtta tokaların ve elbiselerin kendi rengini ışığa yansıtarak ışığın yanma eylemini gerçekleştirebilmesi üzerine özgün ve yaratıcı bir çözüm yolu düşünebildiğini göstermektedir. Ayrıca hikâyenin bu kısmında soruyu öğretmen değil çocuk yöneltmiştir. Etkileşimli okuma etkinliği sırasında çocuklar sürece dahil olmakta ve yaratıcı düşünme potansiyellerini ortaya çıkarabilmektedirler.

Etkileşimli okuma etkinliği sırasında öğretmenin Ters Olan Bir Şeyler Var kitabına dair yönelttiği “*Bu karışıklığı nasıl gidebiliriz?*” sorusuna çocuklar tek bir çözüm yolu dışında farklı ve alışılmışın dışında düşüncelerin ortaya çıktığı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Örneğin Ç3:

“Tuzu duvara dökerdim. Her şeyi düzelten bir tuzmuş o. Tuzu dökünce düzelirdi mutfak.”

Aynı soruya Ç1 ise:

“Ben her şeye ayak yapardım. Hepsi kendi yerine giderdi. Böyle bir evim olsa çok eğlenirdim ben.”

Bu ifadeler, çocukların problem çözme sürecine yalnızca mantıksal yollarla değil, hayal gücünü devreye sokarak yaklaştıklarını göstermektedir. Ç3'ün “her şeyi düzelten bir tuz” fikri, sıradan bir nesneye sihirli bir işlev kazandırması yönüyle dikkat çekici bir orijinallik örneğidir. Benzer şekilde, Ç1'in “eşyaların altına ayak yapma” fikri, hareketsiz nesnelere hareket ve irade kazandırarak farklı bir düzenleme mekanizması tasarladığı, oldukça özgün bir düşünce olarak değerlendirilebilir.

Bu tür fikirler, çocukların gerçeklik sınırlarının ötesine geçerek düşünsel esnekliklerini kullandıklarını ve nesneler ile olaylar arasında beklenmedik ilişkilendirmeler kurabildiklerini göstermektedir. Ayrıca çocukların çözüm yollarını yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda oyun ve eğlence odaklı biçimlendirmeleri, yaratıcı düşünmenin çocuklara özgü yönünü de öne çıkarmaktadır.

4.2.1.4. Detaylandırma

Yüksek yaratıcı potansiyele sahip kitaplar ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinde, bazı çocukların ürettikleri fikirleri yalnızca ifade etmekle kalmayıp ayrıntılarla geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Çocuklar, fikirlerini daha anlaşılır kılmak amacıyla zaman, mekân, nesne ve olaylara ilişkin çeşitli ayrıntılar eklemişlerdir.

Zürafa Saklama Rehberi kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “*Senin evde bir zürafan olsa nasıl beslerdin?*” sorusuna Ç1 şu şekilde yanıt vermiştir:

Ç1 “Yaprak dolu bir oda yaparız. Onu da zürafanın boyundan daha yüksek yaparız. Kapının deliğinden su atarız. Sonra da içeride hem yaprak yer hem de su içer.”

Ç1 yalnızca zürafanın beslenme biçimini açıklamamış aynı zamanda beslenme ortamının özelliklerini (yaprak dolu oda, odanın yüksekliği, suyun kapı deliğinden verilmesi) ayrıntılı şekilde tasvir etmiştir. Bu durum, Ç1'in fikir üretimi sırasında yalnızca temel çözüm önermekle kalmayıp, süreci ayrıntılarıyla kurgulayarak zenginleştirdiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Yazı Yazan İnekler kitabı okuma etkinliği sırasında öğretmenin yönelttiği “*Yazı yazmak dışında üşümek için ne yapabilirlerdi?*” sorusu üzerine çocuklar, fikirlerini ayrıntılandırarak yeni çözümler geliştirmiştir:

Ç6 “Pamukla battaniye yaparlar, pamuk bulurlar çiftlikten. Pamuktan tulum yaparlar. Ali Baba uyurken pamuk aramaya giderler.”

Ç4 “Elbise dikerler üşümek için. Samanları iğne gibi yaparlar, yaprakları dikerler.”

Ç6' nın ifadesinde, battaniye ve tulum gibi somut nesnelerin oluşturulması süreci adım adım açıklanmış, olay örgüsü Ali Baba'nın uyuması ve pamuk aranması gibi ayrıntılarla desteklenmiştir. Ç4' ün anlatımında ise mevcut doğal malzemelerin (saman, yaprak) nasıl kullanılabileceği ve işlevselleştirileceği ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir. Bu örnekler, çocukların yalnızca yeni fikirler üretmekle kalmayıp, bu fikirleri sahne tasvirleri, malzeme kullanımları ve olay dizileriyle detaylandırabildiklerini göstermektedir.

Safari Parkta Dev Pancar Çılgınlığı kitabı okunurken “*Safari parka ziyaretçi gelmesi için zebra ve parktaki diğer hayvanlar neler planlamış olabilirler?*” sorusu karşısında çocuklar şu fikirleri üretmişlerdir:

Ç1 “Taşların üzerine bir tren yaparlar. Trenin üzerine trambolin sonra da üstüne salıncak yaparlar. Mükemmel bir şey olacak ya insanlar ona gelir.”

Ç1 “Tahterevalliye uzun yapacaklar. Kar bulutu toplayacaklar, sonrada tahterevalliye oturacaklar. Kar bulutuna çarpacaklar. Sonra sonsuza kadar kar yağacak. İnsanlar gelecek.”

Bu ifadede problem durumuna Ç1 parka ziyaretçi gelmesi için parka ait mekânsal düzenlemeleri ayrıntıları ile açıklamıştır. İlk ifadesinde parka yapacağı salıncığın, trenin ve trambolinin ayrıntılarını vererek insanlar için nasıl ilgi çekici hale geleceğini açıklamıştır. Ç1 yöneltilen sorudaki problem durumuna ikinci bir çözüm önerisi de sunmuştur. Yöneltilen soruya arkadaşının farklı bir başlık altında incelenen (Ç15) “*Penguenden tahterevalli*” yanıtı üzerine kendi de fikir üreterek

tahterevallinin nasıl olacağını ayrıntılarıyla açıklamıştır. Etkileşimli okuma etkinliğinde çocukların birbirlerinin ifadelerinden esinlenerek var olan duruma farklı bakış açıları geliştirdikleri görülmektedir.

Çocuklar, zebranın kendi istedikleri renkte olması için ise şu fikirleri üretmişlerdir:

Ç1 “En sevdiği şeyi kırmızıya boyarım. Onu yiyince kırmızı olur. Bir makine yaparım, içinde su kırmızıya dönüşür, suyu boyayan makine yaparım, dışarıya suyu kırmızı verir. Zebrada sudan dolayı kırmızı olur.”

Ç13 “Altın sarısı isterim. İksir içiririm ona. Klimada su var ya o sevdiği renge dönüşüyor, yani altın rengine. Klimadaki suyun rengiyle boyanır klimayı açınca. Sıcakla zebra boyanır. Suyu sevdiğim rengi koyarım. Isınınca zebra boyanır. Sınıfta orda yazıcı var ya onun içinde renkli yaparım onu.”

Ç3 “Onun mesela turuncu olmasını mı istiyorum, pancarı turuncu yaparım. Renkli renkli ses çıkaran hoparlöre koyarım, ses çıkınca renk renk olur. Bilgisayarı duvara yansıtan şu şey var ya onun içine koyardım, onun ışığının renginde olurdu.”

Bu ifadeler, çocukların yiyecek-içecek teması (örneğin kırmızıya boyanmış yiyecekleri zebra ile ilişkilendirme) ile teknolojik araçlar (klima, yazıcı, projeksiyon, hoparlör) arasında beklenmedik bağlantılar kurduklarını göstermektedir. Her bir çocuk, yalnızca özgün bir fikir sunmakla kalmamış, aynı zamanda bu fikirleri işleyiş açısından ayrıntılı biçimde açıklamış ve kurgusal bir çözüm süreci yaratmıştır. Özellikle Ç13’ün renkli suyun klimayla ısıtılarak zebra üzerinde etki etmesi fikri, çocukların gündelik yaşamdaki işlevleri yeniden kurgulayarak yaratıcı çözümler geliştirebildiğini göstermektedir.

Ayrıca bu örnekler, çocukların teknolojik araçlara olan aşinalıklarını sadece kullanıma dönük değil, aynı zamanda dönüştürücü ve hayal gücüne dayalı bir düşünceyle yeniden yapılandırabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle söz

konusu fikirler, yaratıcı düşünmenin orijinallik boyutuna da güçlü katkılar sunmaktadır.

4.2.2 Düşük Yaratıcılık Puanına Sahip Kitaplardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, yaratıcı düşünmeyi destekleme düzeyi düşük olarak belirlenen kitaplar üzerinden yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada bu kategoriye alınan kitaplar Küçük Yağmur Damlası, Ben Yapmadım, Hiç Hata Yapmayan Kız, Büyüdüğüm Zaman ve Nokta kitapları olarak belirlenmiştir.

4.2.2.1 Akıcılık

Küçük Yağmur Damlası kitabı okunurken öğretmen tarafından yöneltilen “Nasıl bir yağmur damlası olmak isterdin?” sorusu, çocukların yaratıcı düşünmedeki akıcılık becerisini ortaya koyan zengin örnekler sunmuştur. Çocuklar, bu soruya kısa sürede çok sayıda ve farklı fikirle karşılık vererek hem bireysel üretkenliklerini hem de grup içinde gelişen etkileşimleri ortaya koymuşlardır. Çocuklar, benzer bir temaya odaklanarak birbirlerinden etkilenmiş ve tematik olarak ilişkili yanıtlar vermiştir:

Ç16 “Gece lambası şeklinde. Yağınca yağmur damlalar parlak parlak akar.”

Ç4 “Yanıp sönen ışıklı damla olmak isterdim.”

Bu ifadeler, ışık ve parlaklık teması etrafında şekillenmiş; ikinci çocuğun, önceki fikri duyarak kendi yorumunu katmasıyla gerçekleşmiştir. Buna karşılık Ç12 ve Ç2, çağrışımları farklı yönlerde taşıyarak birden fazla fikir üretmişlerdir:

Ç12: “Çiçek şeklinde yağmur olmak isterdim.”, “Beyin şeklinde yağmak isterdim.”

Ç2: “Bulut şeklinde olmak isterdim.”, “Üzeri yazılı damla olmak isterdim.”

Ben Yapmadım kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “*İkizler yalan söylemek yerine ne gibi çözümler bulabilirler?*” sorusu, yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutu açısından hem bireysel hem de grup temelli üretkenliklerin

gözlemlenebileceği bir örnek sunmuştur. Ç3 ve Ç14 durumu duygusal ve tutuma yönelik bir çerçevede ele alarak şu yanıtları vermiştir:

Ç3: “Cesur olmalılar.”

Ç14: “Korkmamaları lazım.”

Bu ifadeler, benzer bir yönelime sahiptir ve birbirini tamamlayan düşünceler olarak değerlendirilebilir. Diğer çocuklar ise problem çözümüne daha somut ve yaratıcı yollarla yaklaşmış, aynı zamanda birbirlerinin fikirlerinden esinlenerek farklı çözümler önermiştir:

Ç2: “İyi sözler söylerler.”

Ç8: “Doğruyu söyleme okuluna gidebilirler.”

Ç5: “Yalanları unutturma yerine giderler.”

Bu ifadeler hem tematik bir akış hem de fikirsel çeşitlilik içermektedir. Çocukların verdikleri ilişkili yanıtlar, yaratıcı düşünmenin sosyal bir ortamda nasıl şekillendiğini, fikirlerin birbirinden nasıl beslendiğini ve bu etkileşimin düşünce üretimini nasıl zenginleştirdiğini göstermektedir.

Nokta kitabı kapsamında yürütülen etkileşimli okuma etkinliğinde, öğretmenin yönelttiği “*Boş kâğıtta ne görebilirsiniz?*” sorusu, çocukların yaratıcı düşünmedeki akıcılık becerilerini gözlemlemek için uygun bir fırsat sunmuştur. Çocuklar, aynı uyarana ilişkin olarak farklı fikirler üretmişlerdir. Özellikle Ç1 ve Ç4, birbirlerinden bağımsız biçimde zengin çağrışımlar içeren cevaplar vermiştir:

Ç1 “Bulut görürüm. Maraş dondurma görürdüm. Kutupları görürdüm.
Petek bir de.”

Ç4 “Ben gelin görürüm. Beyaz tavşan görürüm.”

Bu ifadeler, çocukların tek bir görsel uyarana ilişkin farklı nesne, canlı ve mekân çağrışımları üretebildiklerini göstermekte; yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutuna örnekler sunmaktadır. Özellikle Ç1’in çoklu ve tematikten uzak

çağrışımları, bireysel çağrışım zenginliğini vurgulamaktadır. Buna karşılık, Ç15, Ç5 ve Ç7, birbirinden etkilenecek ortak bir temada ilerleyen cevaplar üretmiştir:

Ç15 “Kutup ayısı.”

Ç5: “Erimiş kar.”

Ç7 “Erimiş kardan adam.”

Bu yanıtlar, kutup ve kar teması etrafında şekillenmiş; çocuklar fikirlerini birbiriyle bağlantılı ama özgün biçimde genişletmişlerdir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin kolektif boyutunu yansıtmaktadır. Grup içinde ortaya çıkan bu fikir zinciri, etkileşimli ortamın fikir üretimini nasıl teşvik ettiğini ve çocukların birbirlerinin düşüncelerini nasıl yapılandırıcı biçimde kullandığını göstermektedir.

4.2.2.2 Esneklik

Küçük Yağmur Damlası kitabı okunurken öğretmenin yönelttiği “*Yağmur damlaları yağmak dışında yeryüzüne nasıl gelebilirlerdi?*” sorusuna çocukların vermiş oldukları yanıtlar aynı problem durumuna farklı bakış açılarından yaklaştıkları fikirler üretmişlerdir:

Ç14 “Roketle gelirlerdi.”

Ç13 “Uçan balonla. Hava da uçan kâğıda binebilir.”

Ç16 “Uçan araba.”

Ç4 “Uçan halıyla.”

...

Ç12 “Kaydırakla insin. Bulutlardan aşağı kocaman uzun kaydırakla.”

Ç13 “Yıldız kayar gibi, onun içinde gelebilir.”

Çocukların verdikleri yanıtlar, yağmur damlalarının yere inişini farklı ulaşım yollarıyla hayal ettikleri yaratıcı örneklerle şekillenmiştir. İlk yanıtlar genel olarak uçan ya da kayan nesnelere dayanmaktadır. Ç13’ün ilk katkısı (“uçan balon”, “uçan kâğıt”) da bu doğrultudadır. Ancak Ç12’nin “buluttan aşağıya dev bir kaydırak” önerisinden sonra, Ç13 bu kez daha soyut bir çağrışıma yönelerek “yıldız kayar gibi, onun içinde gelebilir” yanıtını verir. Bu, yalnızca yeni bir fikir değil, aynı zamanda

çocuğun bir başka çocuğun yaratıcı fikrinden etkilenecek kendi düşünce yönünü değiştirdiğini, yani esneklik becerisi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ben Yapmadım kitabı okunurken çocuklara yöneltilen “*Anne ve baba gerçek suçluların ortaya çıkması için ne yapabilirler?*” sorusuna çocuklar şu yanıtları vermişlerdir:

Ç1 “Köpeğin kafasına görünmez kamera koyarlar. Köpek hep onların yanında ya.”

Ç5 “Çocukların olduğu odaya köpek girmesin, çocukların suçlu olduğunu anlasınlar. Köpek dışarda dursun.”

Ç2 “Eve dedektif çağırabilirler.”

Ç3 “Eve bir tane robot alırlar. O robotun yüzüne de köpeğin kafasını koyarlar. Çocuklar onu görünce suçu kendilerinin yaptığını söylerler.”

Ç13 “Yaramazlık yapınca kapanan kapı yaptırırsınlar eve.”

Ç12 “Köpeği veterinerine ya da hayvanat bahçesine götürürler. Köpek yokken suçlu belli olur.”

Çocuklar, ikiz kardeşler ile köpeği farklı mekânda bulundurmamak, gizli kamera ile gerçek suçluyu anlamak, dedektif ile suçluyu bulmak, robot ile suçluyu ayırt etmek gibi birbirinden farklı stratejiler geliştirmişlerdir. Çocukların çok sayıda üretmiş oldukları fikirlerin farklı kategorilerde olduğu görülmektedir. Etkileşimli okuma etkinliği sırasında öğretmenin çocukların yukarıdaki soruya oluşturdukları yanıtların üzerine yöneltilmiş olduğu “*İkiz kardeşlerin yaptıkları yaramazlıkları önlemek için annesi ve babası neler yapabilirler? Hataların önlenmesi için neler yapılabilir?*” sorusuna Ç13 ve Ç1’ in bir önceki soruya verilen yanıtlar üzerinden benzer ve esnek fikirler sundukları görülmektedir. Ç13’ ün yanıtında (robot ile problemi çözme fikri) Ç3’ ün yanıtından esinlenerek yeniden fikir ürettiği görülmektedir. Ç1’ in vermiş olduğu yanıtlar ise kontrol mekanizması (kızgın bekçi ve görünmez kamera, görünmez olma) ile problem çözme üzerine fikirler olduğu görülmektedir. Ç1 aynı soru üzerine farklı iki ihtimal üzerinden yanıtlar oluşturmuştur. Bu durum çocukların etkileşimli okuma etkinliği yapılırken farklı ihtimaller düşünerek esnek düşünme becerisi sergilediklerini göstermektedir:

Ç1 “Annesi babası görünmez bir şey dökmüşlerdir. Anne babası gitmiş sanmışlardır. Çocuklar anne babasını görmüyor. Yaramazlıkları anne babası hem dinliyor hem görüyorlar.”

Ç13 “Yerleri silen robotun kamerasından içinden annesi babası görür.”

Ç1 “Her odaya kızgın bekçi koyarlar.”

Nokta kitabı okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Bu durumda boş kâğıda ne yapmak isterdiniz?*” sorusuna Ç3’ün verdiği iki farklı yanıt esnek düşünmeyi içeren yaratıcı düşünme sürecini göstermektedir:

Ç3 “Saat yapıp onu gerçekleştirirdim. Zamanı geri alırdım.”

Ç7 “Ahtapot yapardım. Çok kolu var ya evdeki her şeyi toplasın.”

Ç13 “Bir sürü hayvan yapardım. Sonra onlar canlanırdı. Hayvanat bahçesi yapardım.”

Ç3 “İkizimi yapardım. Ben sınıfta dururdum. Oda kâğıtta ben ne resmi yapsam onu yaşardı.”

Bu sahnede çocukların boş bir kâğıdı nasıl dönüştürebileceklerine dair fikirleri hem gerçeküstü hem de işlevsel yönler taşımaktadır. Ç3’ün ilk yanıtı zaman temelli bir çözüm önerir: “Zamanı geri alırdım.” Bu, bireysel olarak üretilmiş orijinal bir fikirdir. Ancak Ç7’nin “çok kollu ahtapot” ve Ç13’ün “canlanan çok sayıda hayvan” fikirleri, sahnedeki yaratıcı yönelimi çoğalma, çoklu hareket, canlılık ve dönüşüm temalarına kaydırır. Bu noktadan sonra Ç3 bu kez “ikizini yaparak kâğıt üzerindeki hayatı kontrol etme” fikrine yönelir. Bu ikinci yanıt, ilk fikrinden hem tematik hem işlevsel olarak oldukça farklıdır. Ç3’ün bu şekilde kendi önceki düşüncesinden uzaklaşarak arkadaşlarının ortaya attığı fikirlerin yönüne adapte olması, esnek düşünme becerisinin geliştiğini ve grup etkileşiminin yaratıcı süreci nasıl şekillendirdiğini göstermektedir.

4.2.2.3. Orijinallik

Çocuklar, Küçük Yağmur Damlası kitabı okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Gökyüzünü nasıl süslemek isterdiniz?*” sorusuna alışılmadık çözüm önerisi sunan yanıtlar sunmuşlardır:

Ç14: “Simli kağıtla kaplamak isterim. Yastık kılıfı takabilirim gökyüzüne, istediğim renkte. Çiçekle yıldızla süslerim.”

Ç7: “Gökyüzünü mavi mum yapardım, gece yakardım.”

Ç14 sıradan düşüncelerin ötesine geçerek gökyüzünü istediği renkle süslemek için klasik yöntemler yerine yastık kılıfı ile süsleme fikrini belirtmiştir. Ç7 ise yanıtında gökyüzünü mum olarak hayal edip gece yakarak aydınlatma fikir sunmuştur. Gökyüzünü yastık kılıfı ile kaplamak, gökyüzünü mum olarak düşünmek gibi farklı bakış açıları ile yaklaşıkları yanıtlar oluşturarak orijinal fikirler sundukları yanıtlar geliştirebilmişlerdir.

Benzer şekilde, “*Nasıl bir yağmur damlası olmak isterdin?*” sorusu üzerine çocuklar:

Ç13 “Çekirdeksiz meyve olan bir damla olmak isterdim, yazın olan meyve şeklinde bir yağmur damlası olmak isterdim.”

Ç1 “Yanardağ lavı damlası, lavın damlası gibi yağmur damlası olmak isterdim. Çünkü diğer yağmur damlalarından farklı olmak için.”

Çocukların yanıtları, yaratıcı düşünmenin orijinallik boyutunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Ç13’ün cevabında, sıradan yağmur damlalarıyla bağ kurması beklenmeyen bir nesne – çekirdeksiz yaz meyvesi – ile yağmur damlası arasında özgün bir benzetme kurulmuştur. Ç1’in yanıtı ise yalnızca beklenmedik bir çağrışım (yanardağ lavı) değil, aynı zamanda neden farklı olmak istediğini açıklayan bilinçli bir tercih içermektedir. Her iki yanıt da yaratıcı düşünmenin sadece çağrışım yapmaktan ibaret olmadığını; çocuğun özgünlük yönelimini bilinçli olarak ifade edebildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Aynı etkinliğin devamında öğretmenin yöneltmiş olduğu “Yağmurda şemsiyeniz olmasa eve nasıl gidirsiniz?” sorusu üzerine Ç1:

Ç1 “Yapıştırıcıyla yaprakları birleştirip kafama geçiririm, onu sihirli şapka yaparım. Islatmayan şapka olur. Islanmadan giderim. Hokus pokus derim eve giderim.”

Etkileşimli okuma etkinliği sırasında yöneltilen soruya Ç1 yaprakları sihirli şapkaya çevirerek yağmurda ıslanma problemine orijinal bir çözüm önerisi sunmuştur. Alışılmış bir şemsiye fikri yerine yapraklardan oluşturacağı, su geçirmeyen bir şapka fikri ile farklı çözüm yolu üretmiştir.

Çocuklar, Büyüdüğüm Zaman kitabı okunurken sorulan “*Bir mucit olsan ne yapmak istersin?*” sorusuna ise aşağıdaki fikirleri sunmuşlardır:

Ç1: “Bir sürü dünyanın çekirdeğinden yapmak isterdim. Bu eski dünya ya. Çekim gücü bozulunca çekirdek bozulunca onlar çekim gücü olacak sırayla.”

Ç2: “Tahta kalemini sihirli yapardım, hızlı hızlı yazardı. Çizdiklerimi canlı hayvan yapardım.”

Ç1 vermiş olduğu yanıtta bilinenin ötesinde bir düşünce üreterek yeni bir buluş üzerinden düşüncesini dile getirmiştir. Kendi zihninde yer alan çekim gücü ile ilgili probleme özgün bir çözüm önerisi sunmuştur. Etkileşimli okuma etkinliğinde çocuklar yaratıcı düşünme sürecinde bireysel farklılıklarını ve düşüncelerini ifade ettikleri ortama sahip olmaktadır. Böylece ortaya orijinal ve az rastlanan çözüm önerileri çıkmaktadır. Aynı şekilde Ç2’ nin yanıtı klasik bir kalem fikri yerine kalemin sihirli, hızlı ve çizilenleri canlandırma özelliği olması farklı bakış açısıyla yaklaştığı özgün ve yaratıcı çözüm geliştirdiği görülmektedir.

4.2.2.4. Detaylandırma

Küçük Yağmur Damlası kitabı okunurken öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Yağmur olsan nasıl bir yolculuk yapmak isterdin, nerelere gitmek isterdin?*” sorusu üzerine Ç1:

Ç1 “Çiçeklerin içine ve Amerika’ya gitmek isterdim. Köstebeğin kuyruğundan içinden beynine gitmek isterdim. Oradan da Kutuplara gitmek isterdim. Orada donup kalacağım. Kutup ayıları buzun üzerine oturup pençeleriyle beni kurtaracaklar.”

Ç1 yağmur damlası olarak yapacağı yolculuğu adım adım açıklayarak anlatmıştır. Yağmur damlası olarak yapacağı yolculuğu, izleyeceği yolu ve karşılaşacağı problemleri ayrıntılarıyla kurgulayarak sözel olarak aktarmıştır.

Etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında öğretmenin yöneltmiş olduğu “*Yağmurda şemsiyeniz olmasa eve nasıl gidersiniz?*” sorusuna ise Ç12 arkadaşlarının yanıtlarından farklı olarak verdiği yanıtı detaylandırarak anlatmıştır.

Ç12 “Şapkamı takardım. Yaprakları yapıştırıp tabak şekli yapardım, o tabağı dalların üstüne yapıştırıp onu kafama tutardım. Şemsiye yapardım onları.”

Ç12 verdiği yanıtta yapacağı şemsiyeyi ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Doğal malzemeler ile (yaprak, dal) tasarlayacağı şemsiyeyi detaylı olarak tasvir etmiştir. Yanıtı ile sadece bir ürün oluşturmanın yanı sıra kullanacağı malzemeleri ve süreci aşamaları ile anlatmıştır.

Büyüdüğüm Zaman kitabı etkileşimli okuma etkinliği sırasında yöneltilen “*Bir mucit olsan ne yapmak istersin?*” sorusuna Ç1 verdiği yanıtta izlediği yolu ve zihninde yer alan süreci ayrıntıları ile açıklamıştır. Etkileşimli okuma etkinliğinde aynı soruya Ç1 farklı bir yaratıcılık başlığı altında başka yanıtta da bulunmuştur. Görüldüğü üzere etkileşimli okuma sürecinde çocuklar birden fazla ve farklı kategorilerde yaratıcısı düşünme becerileri göstermektedirler:

Ç1: “Klimalı taç yaparım. Üşüdüğümde sıcak üfler sıcak olunca soğuk üfler. Acıkınca yemek veren susayınca su veren bir şey kesmeden bir şey almadan yemek veren içinde üreten bir taç yapmak isterdim.”

Ç1 sorulan soru üzerine tasarlayacağı ürünü ve bu ürünün işlevini detaylı olarak anlatmıştır. Zihninde tasarlamış olduğu ürünün anlaşılır olması için ayrıntılarını açıklamıştır. Sadece bir taç tasarlama sürecini değil tasarlayacağı tacın ısınma ve beslenme amacını da belirtmiştir.

BÖLÜM 5

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerinin etkileşimli kitap okuma etkinlikleri aracılığıyla incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında ilk olarak çok satan çocuk kitaplarının anlatım özellikleri açısından yaratıcı düşünme becerilerini ne şekilde desteklediği araştırılmıştır. Araştırmada incelenen kitaplar, “Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu” doğrultusunda puanlanarak en yüksek ve en düşük puana sahip on kitap belirlenmiş ve bu kitaplar çocuklarla etkileşimli biçimde okunmuştur. Bulgular, yalnızca yüksek yaratıcı içerik taşıyan kitapların değil, düşük puanlı kitapların da etkileşimli okuma sürecinde çocukların yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirdiğini göstermiştir. Yüksek puanlı kitaplar; kapak, metin ve görsel öğeleri açısından özgünlük ve hayal gücünü tetikleyici nitelikler taşıırken; düşük puanlı kitaplar ise bu yönleriyle daha sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, belirlenen kitaplardan yola çıkarak etkileşimli kitap okuma tekniği aracılığıyla çocukların yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Çocukların her iki tür kitapla gerçekleştirilen etkileşimli okuma süreçlerinde akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma boyutlarında yaratıcı yanıtlar ürettikleri gözlenmiştir. Bu durum, etkileşimli okuma yaklaşımının çocukların düşünsel üretkenliğini desteklemede güçlü bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, çocukların yalnızca çok sayıda fikir üretmekle kalmadığını; aynı zamanda bu fikirleri dönüştürdüklerini, başkalarının fikirlerinden esinlenerek yön değiştirdiklerini, mizahi ve gerçeküstü üretimlerde bulunduklarını, işlevsel çözümler geliştirdiklerini ve tematik sapmalarla yaratıcı düşünceyi esnetebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, bazı çocukların önce bireysel katkılarda bulunup daha sonra grup etkileşimi sayesinde fikirlerini yeniden şekillendirdikleri ya da önceki ifadelerinden tematik olarak uzaklaştıkları da gözlemlenmiştir. Bu yönüyle bulgular, yaratıcı düşünmenin bireysel bir zihinsel süreç olmanın ötesine geçerek

sosyal etkileşimle beslenen, esneyen ve derinleşen dinamik bir yapı taşıdığını ortaya koymaktadır. Çocukların grup içi etkileşimlerden beslenerek fikirlerini geliştirdikleri, birbirlerinin fikirlerini dönüştürdükleri ve farklı bakış açıları ürettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi kitapların yalnızca görsel ve yazınsal içerik açısından değil, aynı zamanda çocukların yaratıcı katılımını teşvik edecek şekilde öğretmen rehberliğinde sunulması büyük önem taşımaktadır. Etkileşimli okuma süreci, çocukların kendilerini ifade etmelerini, hayal güçlerini kullanmalarını ve düşüncelerini dönüştürerek yaratıcı çözümler geliştirmelerini mümkün kılan verimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Pandit ve Neogi’de (2016) okul öncesi dönem çocuklara yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkaracak uygun ortamlar sağlanması sonucu çocukların özgün ürünler ve orijinal fikirler ortaya koyacağını vurgulamışlardır.

Araştırmada, Türkiye’de “çok satan” listelerinde yer alan 50 okul öncesi kitabın yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeyinin sistematik biçimde değerlendirilmesi, nicel açıdan önemli farklılıkları ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, kitapların büyük kısmının özellikle hayal gücünü destekleyen görseller içerse de çocukların düşünsel katılımını teşvik eden özgün soru oluşturmayı teşvik etme yönünden oldukça zayıf kaldığını göstermektedir. Bu durum, literatürde vurgulanan yaratıcı düşünmenin gelişiminde açık uçlu soruların ve problem durumlarının önemine (Torrance, 1974; Runco & Acar, 2012) karşılık, piyasada dolaşımda olan kitapların çoğunun çocukları pasif alımlayıcı konumunda ele aldığını düşündürmektedir. Nitekim değerlendirme sonuçlarına göre kitapların yalnızca %26’sı “çok yüksek” düzeyde yaratıcı düşünmeyi desteklerken, %38’lik büyük bir kısmı “düşük” kategorisinde yer almış ve %18’i “çok düşük” düzeyde kalmıştır. Bu bulgu, nitelikli kitapların varlığına rağmen, erken çocukluk dönemi için hazırlanan kitaplarda ortanın altında kalan içeriklerin baskın olduğunu göstermektedir. Oysa ki erken yaşlarda sunulan nitelikli kitapların, çocukların yaratıcı bilişsel becerilerini desteklemede kritik bir rol oynadığı uzun süredir bilinmektedir (Nikolajeva, 2014; Whitebread & Coltman, 2015). Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye’de yaygın biçimde tercih edilen çocuk kitaplarının yalnızca estetik ya da hikâyesel beğeniye değil, aynı zamanda bilişsel gelişimi destekleme kapasitesine göre de değerlendirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışma hem yaratıcı düşünme açısından yüksek hem de düşük puan alan kitaplarla gerçekleştirilen etkileşimli okuma uygulamalarının, okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerilerini çok boyutlu olarak destekleyebileceğini göstermektedir. Yüksek yaratıcı potansiyele sahip kitaplarla yürütülen okuma etkinliklerinde, özellikle *akıcılık* boyutunda çocukların kısa sürede çok sayıda fikir ürettikleri ve problem durumlarına yönelik hızlı, çeşitli ve yaratıcı yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Kleeck'in (2008) etkileşimli okuma üzerine yaptığı çalışmalarda vurguladığı gibi, çocukların çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme becerilerini bu tür etkinlikler yoluyla geliştirebildiğini desteklemektedir. Aynı şekilde, bu kitaplarla yürütülen etkinliklerde *esneklik* boyutunda da çocukların, tek bir çözüme bağlı kalmaksızın farklı alternatifler geliştirdikleri, düşüncelerini çeşitli bakış açılarından yeniden yapılandırabildikleri görülmüştür. *Orijinallik* boyutunda ise, çocukların sıradışı ve beklenmedik yanıtlar sundukları; konvansiyonel kalıpların ötesine geçen yaratıcı anlatımlar sergiledikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca çocukların fikirlerini zenginleştirerek detaylandırmaları hem bireysel ifade kapasitesinin hem de grup etkileşiminden beslenen kolektif üretimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin önceden yapılandığı sorular ile çocukların süreç içinde ürettiği özgün soruların bir araya gelmesi, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir etkileşimsel ortam oluşturmuştur. Hashim ve diğerleri (2023) de yaratıcılığı geçmiş deneyimlerden yeni anlamlar üretme süreci olarak tanımlamakta ve bu sürecin desteklenebilmesi için öğretmenlerin yaratıcı öğrenme ortamları kurgulama sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Akan'da (2022) akıcılık, esneklik, orijinallik puanlarının yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler sonucunda anlamlı derecede arttığını gözlemlemiş ve eğitim programlarında yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçiren etkinliklerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dikkat çeken bir diğer bulgu, düşük yaratıcı düşünme puanına sahip kitaplarla gerçekleştirilen etkileşimli okuma etkinliklerinin de çocukların yaratıcı üretimlerini harekete geçirme potansiyeline sahip olduğudur. Bu kitaplar etrafında yürütülen etkinliklerde, öğretmenin yönelttiği açık uçlu sorular ve kitaplardaki görsel unsurlar çocukların sürece aktif katılımını teşvik etmiş, yaratıcı yanıtlar üretmelerine zemin hazırlamıştır. Whitehurst ve Lonigan (1998), etkileşimli okuma sürecinin çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkı sunduğunu ve çocukların daha

derinlemesine katılımını sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulguları da söz konusu kitaplar aracılığıyla yürütülen etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların *akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma* boyutlarında yaratıcı yanıtlar üretmesini mümkün kıldığını göstermektedir. Sınıf ortamında uygulanan bu etkinliklerin grup içi iletişim kanallarını da etkinleştirdiği, çocukların birbirlerinin fikirlerinden ilham alarak düşüncelerini yeniden şekillendirdikleri gözlemlenmiştir. Çay (2021) yaratıcı düşünme tekniklerinin kolektif biçimde uygulandığı sınıf etkinliklerinin çocukların sosyal ve bilişsel etkileşimlerini artırarak daha verimli öğrenme süreçlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Nitekim Yurtbakan ve Yurtbakan'ın (2022) etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların hayal gücü, iletişim becerileri ve kendini ifade etme kapasitesi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken bulguları, bu çalışmada elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Yurtbakan (2024) da öğretmenlerin açık uçlu sorular aracılığıyla çocukları kendi deneyimlerini sürece katmaya teşvik ettiklerini ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular ışığında, kitap içeriğinin niteliği kadar, içeriğin nasıl işlendiği ve çocuğun bu sürece nasıl dâhil edildiği de yaratıcı düşünmenin desteklenmesinde belirleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın bulguları, çocukların yaratıcı düşünme süreçlerine katılırken birbirlerinin fikirlerinden esinlendiklerini ve grup içinde yeni düşünceler üretmeye yöneldiklerini ortaya koymuştur. Çocukların verdiği yanıtların birbirini tetikleyen ve dönüştüren bir yapıda olması, bireysel yaratıcılığın ötesinde, etkileşimsel bir yaratıcılık sürecine işaret etmektedir. Bu bulgu, kolektif yaratıcılığın, bireyler arası bilgi paylaşımı, etkileşim ve ortak üretim süreciyle biçimlendiğini belirten tanımlarla örtüşmektedir (Parjanen, 2012; Sawyer & DeZutter, 2009). Tang ve arkadaşları (2020), bu tür grup içi etkileşimlerin sadece yaratıcılığı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini de desteklediğini vurgulamaktadır. Nitekim, iş birlikli yaratıcılık, bireysel düzeyde gerçekleşmesi zor olan fikirlerin grup ortamında filizlenmesini mümkün kılar; bu da çalışmanın bulgularında gözlemlenen yaratıcı zenginliği açıklamaktadır (Paulus & Nijstad, 2003; Hernández & Segura, 2023). Dolayısıyla, çocukların etkileşimli kitap okuma sürecinde kolektif üretime dayalı özgün yanıtlar vermeleri, yaratıcı düşünmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda ilişkisel bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici potansiyeline işaret etse de bazı sınırlılıklar dikkate alınmalıdır. İlk olarak, araştırmanın yürütüldüğü örneklem belirli bir okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklarla sınırlıdır ve bu durum, elde edilen bulguların farklı sosyo-kültürel bağlamlara genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Yaratıcı düşünme gibi sosyal ve kültürel bağlama duyarlı bir becerinin gelişimi, kullanılan kitapların içeriği kadar çocukların önceki deneyimleri, öğretmen-öğrenci etkileşim yapısı ve sınıf kültürü gibi değişkenlerden de etkilenebilmektedir (Craft, 2005). Ayrıca, çalışmada kullanılan kitaplar Türkiye’de çok satan listelerinden seçilmiş olup, popülerliğin pedagojik nitelik ile her zaman örtüşmeyebileceği unutulmamalıdır. Yani, kitapların yaratıcı düşünmeyi destekleme kapasiteleri yalnızca içeriğin niteliğiyle değil, öğretmenin yönelttiği sorular ve çocukların aktif katılım düzeyiyle de şekillenmiştir. Nitekim etkileşimli okuma süreci oldukça dinamik ve öğretmenin pedagojik becerilerine bağlıdır; bu nedenle farklı öğretmenlerin uygulamaları farklı sonuçlar doğurabilir. Lennox’ da (2013) çalışmasında etkileşimli okuma uygulamalarının verimliliğini kitap seçiminin önemine, pedagojik bilgiye sahip olmaya ve kitabın etkileşimini artıracak sorular sorma olarak belirtmiştir. Son olarak, bu çalışma nitel veri analizine dayandığı için bulgular daha çok betimsel düzeyde sunulmuş ve ölçülebilir nicel etkilere ilişkin çıkarımlarda bulunulamamıştır. Gelecek çalışmalarda, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda daha geniş örneklemle ve deneysel tasarımlarla yürütülecek araştırmalar, bu bulguların geçerliliğini artırabilir ve yaratıcı düşünmenin etkileşimli okuma yoluyla gelişimine dair daha derinlemesine veriler sağlayabilir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi eğitimde yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- *Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Yaygınlaştırılması:* Araştırma bulguları, etkileşimli okuma yönteminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarında

öğretmenlerin etkileşimli okuma teknikleri konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve bu uygulamaların sınıf rutinine dâhil edilmesi önerilmektedir.

- *Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Geliştirilmesi:* Etkileşimli okumada öğretmenin yönelttiği sorular, çocukların yaratıcı ve özgün yanıtlar üretmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin açık uçlu, eleştirel ve çocuğun hayal gücünü harekete geçiren sorular sorma konusunda mesleki gelişim destekleri alması önem arz etmektedir.
- *Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Kitap Seçiminin Teşvik Edilmesi:* Her ne kadar düşük puanlı kitaplarla da yaratıcı düşünme desteklenebilmiş olsa da yüksek yaratıcı içerik taşıyan kitaplar çocukların ilgisini daha fazla çekmiş ve daha çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Bu nedenle, okul öncesi sınıflarda kullanılacak kitapların yaratıcı düşünme boyutları göz önünde bulundurularak seçilmesi önerilmektedir.
- *Kitap Değerlendirme Formlarının Kullanımı:* Öğretmenlerin kitap seçim sürecinde sistematik ve pedagojik temelli değerlendirme araçlarını kullanmaları, sınıf içi uygulamalarda daha etkili materyallerin tercih edilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, Yaratıcı Düşünme Becerileri Kitap Değerlendirme Formu gibi araçların yaygınlaştırılması yararlı olabilir.
- *Grupla Öğrenmeye Uygun Ortamların Desteklenmesi:* Çalışmada çocukların birbirlerinin fikirlerinden esinlenerek kendi düşüncelerini dönüştürdükleri ve geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, sınıf ortamlarının grup etkileşimini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi, kolektif yaratıcılığı besleyecek pedagojik iklimin oluşturulması açısından önemlidir.
- *Yaratıcılığın Farklı Boyutlarına Duyarlı Eğitim Programlarının Geliştirilmesi:* Etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünmenin yalnızca bir boyutunu değil; akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi tüm alt boyutlarını harekete geçirdiği göz önünde bulundurularak, bu becerileri bütüncül biçimde geliştiren program ve uygulamaların tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Alkan, Ş., & Cengiz, C. (2022). Yaratıcı düşünmeyi konu alan ulusal çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1057-1072.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi - kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Atakan, G. (2019). *Mekân tasarımında konsept geliştirme aşaması için yaratıcı düşünme eğitim modeli* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atalay, A. (2023). *Yaratıcı ev ortamının ve yaratıcı düşünmeyi öğrenme motivasyonlarının çocukların yaratıcılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aydın, A. R., & Tezel Şahin, F. (2021). Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 56-77.
- Backström, T., & Söderberg, T. (2016). Self-organisation and group creativity. *Innovation*, 2.
- Barrett M S., Creech A., & Zhukov, K. (2021). Creative collaboration and collaborative creativity: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Bengt, O.K. (2023). Collaborative creativity. In Diana Dias and Claisy Maria Marinho-Araujo (Ed.) *Creativity and innovation for a better world*. Intechopen.
- Breit-Smith, A., Olszewski, A., Swoboda, C., Guo, Y., & Prendevill, J.A. (2017). Sequence text structure intervention during interactive book reading of expository picture books with preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(3), 287-304.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2018). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and

- literacy development: classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1–18.
- Ceran Aydın, S. (2010). *Yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen fen etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cropley, A. J. 2001. *Creativity in education and learning – a guide for teachers and educators*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Prensial.
- Çay, B. (2021). *Yaratıcılık, yaratıcı düşünme teknikleri ve yaratıcı düşünme teknikleri üzerine bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çetinkaya Özdemir, E., & Kurnaz, E. (2022). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: etkileşimli kitap okuma etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. Büyükalan Filiz, S. (Ed.) *Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları* (ss.279-334) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daldal, F.A. (2024). *Scamper temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education-A Sistematic Literature Rewiew. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Demir, A. (2019). Çocuk edebiyatı ve yaratıcı düşünme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(60), 1011-1024.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dereli, F. (2020). Zekâ ve yaratıcılık. Yazgın, Y. ve Yazgın, Y. (Ed.) *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* (ss.81-101) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dirks, E., Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261- 270.
- Doğan, N. (2020). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (ss.169-196) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, E. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eker, A., & Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliği, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.

- Englebright-Fox, J. & Schirmacher, R. (2012). *Art and creative development for young children*. Wadsworth Cengage Learning.
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproducible performance: Innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10(4), 329-333.
- Fitton, L., McIlraith, A.L. & Wood, C.L. (2018). Shared book reading interventions with English learners: a meta-analysis. *Rev. Educ. Res.*, 88 (5), 712–751.
- Ganotice J.R., Fraide A., Downing K., Mak, T., Chan, B. & YipLee, W. (2017). Improving parent-child relationship through dialog reading, *Educational Studies*, 43(1), 1-16.
- Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların gelişmişliklerinin etkisinin incelenmesi / Proje yaklaşımının okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Glăveanu, V.P. (2010a). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 79–93.
- Glăveanu, V.P. (2010b). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture and Psychology*, 16, 147–163.
- Gökbel Engin, A. (2019). *Okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(3), 1925-1949.
- Göncü, F. M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi.
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta psychologica*, 239, 103997.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (32), 127-46.
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-Pa Yayınları.
- Hammer, C. S., & Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual

- language learners: A pilot study. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 19(2).
- Hargrave, A. C., & Monique, S. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Hashim, A.T.M., Jamil, M.R.M. ve Mamat, N. (2022). Preschool students' creative imagination skills: a meta-analysis of antecedent factors for promoting student success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12 (12), 2803-2811.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625.
- Işıkoğlu, N. (2016). Edebiyat uygulamaları, çocuk edebiyatı ve medya. Erdogan, S.ve Ören, M. (Ed.) *Çocuk edebiyatı* (ss.2-35) içinde. Açık Öğretim Yayınları.
- Jaarsveldt, N.V. (2011). *Creativity as a crucial process in the development of the young child* [Masters Of Education]. Psychology Of Education University Of South Africa.
- Jimenez S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared bookreading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.
- John-Steiner, V. (2015). Creative engagement across the lifespan. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology* (pp.31–44). Routledge/Taylor & Francis Group.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kara, C. (2022). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında yaratıcılığı destekleyen bir faktör olarak resimlemelerin kullanımı. *Star Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 221-240.
- Kara, Ş., ve Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karadeniz, G. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kuramları. Yazgın, Y. ve Yazgın, E. (Ed.) *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* (ss.1-23) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karanlık, M. N. (2024). *Problem temelli yaratıcı düşünme etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 87-104.
- Karlıdağ, İ. (2018). Türkiye’de okul öncesi eğitimde yaratıcılık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(14), 456-462.

- Kaza, Ö. (2021). *Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal* 28(1), 67–71.
- Kılınçcı, E. (2019). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem kısa öyküleme ve resimleme etkisi / diyalojik ve geleneksel okuma yöntemlerinin okul öncesi çocukların hikaye anlatma ve çizim becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara üniversitesi.
- Kleeck, A.V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627- 643.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*.45, 845–853.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-an avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen, J., (2003). The influence of case on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33, 143-162.
- MacDonald, R. (2016). We are all musical: investigating improvisation as collaborative creativity. In *Collaborative creative thought and practice in music* (pp. 79-90). Routledge.
- MunisaxonMahkamovna, R. (2020). Challenges of creativity and competence of children in early childhood education. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*.205-212.
- Memduhoğlu H.B., Uçar R., & Uçar H.İ. (2017). *Yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H.B., Uçar, R. & Uçar, H.İ. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Pegem Akademi Yayıncılık (2.Baskı).
- Miell, D., & Littleton, K. (2004), *Collaborative creativity, contemporary perspectives*. London: Free Associate Books.
- Nikkola, T., Reunamo, J., & Ruokonen, I. (2020). Children's creative thinking abilities and social orientations in finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 872–886.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning (Cognitive Approaches to Children's Literature)*. Philadelphia: John Banjamins Publishing.
- Okuyucu Akdaş, E., ve Deniz, Ü. (2015). A research on reading maturity with regard to association with book and families characteristics of the children who attend kindergarten. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(4), 15-27.
- Olagbaju, O. O., & Babalola, O. R. (2020). Effects of interactive read-aloud and sustained silent reading strategies on achievement and interest in reading in Gambian secondary schools. *Studies in Literature and Language*, 20(3), 52-62.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 145-156.

- Onur, D., ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Öktem, F. (2002). *Eğitimde zekâ ve yaratıcılık*. Milli Eğitim Basımevi.
- Öncü, T., (1989). "Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg- Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (18). 16-23.
- Özdemir, Ş.G. (2024) 5. sınıf düzeyindeki zayıf okuyucuların okuma becerilerinin etkileşimli okuma etkinlikleriyle geliştirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu üniversitesi.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, E., Alagöz, Y. & Teke, A. (2025). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 110-126.
- Özkan, U.B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2024). *Anne dili Türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pandit, N & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities*, 1(30), 271-231.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th Ed.). Sage.
- Sawyer, R. K. (1999). The emergence of creativity. *Philosophical Psychology*, 12(4), 447-470.
- Nijstad, B. A., & Paulus, P. B. (2003). Group creativity: Common themes and future directions. In P. B. Paulus (Ed.), *Group creativity: Innovation through collaboration* (pp. 326-346). New York: Oxford University Press.
- Parjanen, S. (2012c). Experiencing creativity in the organization: From individual creativity to collective creativity. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7, 109-128.
- Polat, Ö., Aslan, N., & Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2836-2868.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 401-409.
- Sawyer, R. K. (1999). The emergence of creativity. *Philosophical Psychology*, 12(4), 447-470.
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81-92.
- Sezgin, E. (2004). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Somwaeng, A. (2021). Developing early childhood students' creative thinking ability in STEM Education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1835(1), 012009.
- Starko, A.J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (4th Edition). New York: Taylor & Francis.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. London: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı sorun çözme programının etkililiği: EYTP öğrencilerine ilişkin bir araştırma* [Yayınlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E., & Xing, Z. (2022). Improving student creativity through digital technology products: a literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032.
- Tanju, E. (2018). Yaratıcı düşünce kuram ve yaklaşımları. Çelebi Öncü, E. (Ed.) *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (19-42) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatlı Erten, C. (2017). Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tekin, B. (2008). *İş ortamı ve yaratıcılık arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tezci, E., Karaca, D., & Sezginsoy, B. (2008). The study of reliability and validity of creative materials. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* 7(1).
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and languageminority backgrounds. *Early childhood education journal*, 48, 549-560.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Princeton, NJ: Personal Press.
- Uçar, A.M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Üret, A. (2019). *STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Üstel, İ. (1996). Yaratıcı düşünce üzerine çeşitlemeler. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 348, 52-53.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, NY: Harcourt, Brace and Company.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: London.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2015). *Teaching and learning in the early years*. Routledge.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4, 63-85.
- Whitehurs, G.C., & Lonigan, C.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from

- low-income backgrounds *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). *Accelerating language development through picture book reading. Developmental psychology*, 24(4), 552.
- Wojciehowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20.
- Wong, C.-C., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2021). Collaborative creativity among education professionals in a co-design workshop: A multidimensional analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 42, Article 100971.
- Xiong, Z., Liu, Q. & Huang, X. (2022). The Influence of Digital Educational Games on Preschool Children's Creative Thinking. *Computers & Education*, 189, 104578
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 201-209.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D., & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *İlköğretim Online*, 817-830.
- Yılmaz, D., & Yurtbakan, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasında sordukları soruların CROWD tekniğine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Sage Publications, Inc.
- Yurdakul, H.İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47, 130-144.
- Yurtbakan, E., & Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- Yüksel, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

EKLER

EK1. Etik Kurul Onay Yazısı

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
21.04.2025

TOPLANTI NO
2025-03

KARAR SAYISI
12

Madde 12- Eğitim Fakültesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitimi Bölümü/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Büşra Demir'in yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Aracılığıyla İncelenmesi" Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Eğitim Fakültesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitimi Bölümü/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Büşra Demir'in yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Aracılığıyla İncelenmesi" Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Ash Gıbidir

e-imzalıdır
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı

EK2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni



S. [REDACTED] İlkokulu Müdürliğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.025688

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [REDACTED]

T.C. Kimlik No: 2 [REDACTED]

Adı Soyadı: BÜŞRA DEMİR

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri
Araçlığıyla İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [REDACTED]

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yaratıcı Düşünme Becerileri Gözlem/Analiz Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 12.05.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 12.05.2026

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

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

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK3. Çok Satılan Kitaplar Listesinde Ortaklık Oluşturan 50 Kitaba Ait Bilgiler

KİTAP ADI	YAYINEVİ	YAZAR
1) BEN YAPMADIM	İŞ BANKASI K.Y.	LUCY BARNARD
2) UÇ PAYTAK UÇ	İŞ BANKASI K.Y.	MELANIA JOYCE
3) DEDEKTİF ZEBRA	İŞ BANKASI K.Y.	GILL MCLEAN
4) TARÇININ KAYBOLAN HAVUÇLARI	İŞ BANKASI K.Y.	ANDREAS KONIG
5) UTANGAÇ AYI MONTİ	İŞ BANKASI K.Y.	DUNCAN BEEDIE
6) KELİME KOLEKSİYONCUSU	ALTIN KİTAPLAR	PETER H. REYNOLDS
7) AVUCUNDAKİ ÖPÜCÜK	BUTİK	AUDREY PENN
8) KAYBOLAN ELDİVEN	İŞ BANKASI K.Y.	SHARON HARMER
9) DUVARIN ARKASINDA NE VAR?	TİMAŞ ÇOCUK YAYINLARI	AYŞEGÜL DEDE
10) MUTLU SU AYGIRI	İŞ BANKASI K.Y.	RİCHARD EDWARDS
11) HORTUMUMA ÇÖREK KAÇTI	İŞ BANKASI K.Y.	MELANIE JOYCE
12) ŞU YARAMAZ TAVŞANLAR	İŞ BANKASI K.Y.	CIARA FLOOD
13) DEĞNEK ADAM	İŞ BANKASI K.Y.	JULIA DONALDSON
14) İYİ YÜREKLİ DEV MEMO	İŞ BANKASI K.Y.	JULIA DONALDSON
15) HER İSTEDİĞİ OLSUN İSTEYEN MOLİ	1001 ÇİÇEK KİTAPLAR	JULIE GASSMAN
16) DİŞ FIRÇALAMA GÜNÜ	İŞ BANKASI K.Y.	SOPHIE SCHOENWALD
17) FARKLI AMA AYNI	YAPI KREDİ Y.	FERİDUN ORAL
18) TARÇIN İLE EN İYİ ARKADAŞLARI	İŞ BANKASI K.Y.	ANDREAS KONIG
19) BİR KABUĞU PAYLAŞMAK	İŞ BANKASI K.Y.	JULIA DONALDSON
20) ÜÇ KEDİ BİR DİLEK	YAPI KREDİ Y.	SARA ŞAHİNKANAT
21) NOKTA	ALTIN KİTAPLAR	PETER H. REYNOLDS
22) AYI KİM ÇALDI	YAPI KREDİ Y.	HELEN STRATTON WOULD
23) ZÜRAFA SAKLAMA REHBERİ	ALTIN KİTAPLAR	MİCHELLE ROBINSON
24) OKULA GİTMEK İSTEMEYEN ZEBRA	1001 ÇİÇEK	CHRISTINE BEIGEL
25) KOMİK HAYVAN İSİMLERİ BAKANLIĞI	DOMİNGO Y.	KES GRAY, NIKKI DYSON
26) TERS OLAN BİRŞEYLER VAR	İŞ BANKASI K.Y.	RALF BUTSCHKOW
27) UYKUSU GELMEYEN PORSUK	İŞ BANKASI K.Y.	CONSTANZE VON KITZING
28) KİMSE BAKMAZKEN DUYGULAR NE YAPAR	DOMİNGO Y.	TINA OZIEWICZ
29) HİÇ HATA YAPMAYAN KIZ	1001 ÇİÇEK	GARY RUBINSTEIN
30) YAZI YAZAN İNEKLER	BEYAZ BALINA Y.	DOREEN CRONIN
31) MIŞ GİBİ	ALTIN KİTAPLAR	PETER H. REYNOLDS

32) YAVRU AHTAPOT OLMAK ÇOK ZOR	YAPI KREDİ Y.	SARA ŞAHİNKANAT
33) BABAMIN BATTANIYESİ	YAPI KREDİ Y.	SARA ŞAHİNKANAT
34) PEZETTİNO	ELMA YAYINEVİ	LEO LIONNİ
35) ANNEMİN ÇANTASI	YAPI KREDİ Y.	SARA ŞAHİNKANAT
36) YAYAZULA	İŞ BANKASI K.Y.	JULIA DONALDSON
37) YAVRU TİMSAH ÇİPİ	İŞ BANKASI K.Y.	CATHERİNE RAYNER
38) SABIRSIZ SİNEK FEZA	REDHOUSE KIDZ Y.	TÜLİN KOZİKOĞLU
39) SAFARI PARKTA DEV PANCAR ÇILGINLIĞI	İNDİGO ÇOCUK	CATHERİNE JONES
40) BAVULUMDAKİ KIRIK FİNCAN	DOMİNGO YAYINEVİ	CHRİS NAYLOR, BALLESTEROS
41) KÖPEKLER BALE YAPMAZ	ALTIN KİTAPLAR	ANNA KEMP
42) BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK	YAPI KREDİ Y.	FERİDUN ORAL
43) GERGEDANLAR KREP YEMEZ	ALTIN KİTAPLAR	ANNA KEMP
44) BÜYÜDÜĞÜM ZAMAN	İŞ BANKASI K.Y.	MELANIA JOYCE
45) KURBAĞALAR SICAK ÇİKOLATA İÇER Mİ?	İŞ BANKASI K.Y.	ETTA KANER
46) MERCANIN KIRMIZI SAÇLARI	JEONG TAEK CHAE	ABM YAYINEVİ
47) YEMEK SEÇEN KİRPİ	İŞ BANKASI K.Y.	ANDREA REITMEYER
48) AĞLAMAK YAĞMUR GİBİDİR	İLKSATIR YAYINEVİ	HEATHER HAWK FEINBERG
49) AÇ TIRTIL	MAVİ BULUT Y.	ERIC CARLE
50) KÜÇÜK YAĞMUR DAMLASI	İŞ BANKASI K.Y.	MELANIE JOYCE

EK4. Yaratıcı Düşünme Becerileri Analiz Formu

Kategori	Göstergeler	Çocuk Sözel ve Davranışsal İfadeleri
Akıcılık	Fikir üretme hızında artış gözlenir. Konuyla ilgili çok sayıda fikir üretir. Grup içinde çok sayıda fikir akışı gösterir. Sorulara veya görev yönergelerine hızlı ve kolayca cevap verir.	
Esneklik	Farklı kategorilerde fikirler üretir. Tek bir fikre takılı kalmadan yeni çözümler sunar. Grup içi fikirlerden yola çıkarak kendi fikirlerini değiştirir. Grup içinde sunulan bir fikre farklı boyut kazandırır. Beklenmedik sorulara farklı bakış açılarıyla yaklaşır.	
Orijinallik	Alışılmadık, sıra dışı fikirler ortaya koyar. Başkalarının söylemediği özgün ifadeler kullanır. Hikâye, çizim veya oyunlarda özgün kurgular üretir. Grup içi sunulan fikirlerden yola çıkarak beklenmedik katkılar sunar.	
Detaylandırma	Fikrini açıklarken ayrıntılar ekler. Sorulara verdiği cevaplarda neden-sonuç ilişkisi kurar. Hikâye anlatırken karakterlere, mekâna veya olaylara ilişkin ayrıntılar verir. Grup içi sunulan fikirlere ayrıntılar ekler.	