



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FELSEFİ SORGULAMA ODAKLI AKTİVİTELERİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARDA
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Nagihan KAYNAR

Yüksek Lisans Tezi

**KONYA
Mayıs 2024**

FELSEFİ SORGULAMA ODAKLI AKTİVİTELERİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARDA
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Nagihan KAYNAR

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice YALÇIN

Tez Savunma Jürisi:
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BAYAR

Konya
Mayıs 2024

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.²

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

23 Mayıs 2024

Nagihan KAYNAR

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

² MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³ MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Doç. Dr. Hatice YALÇIN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez/proje çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez/proje çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23 Mayıs 2024

Nagihan KAYNAR



Aileme.

TEŞEKKÜR

Uzun yıllar boyunca içimde taşıdığım ve yıllardır beklediğim hayalimin sonunda gerçeğe dönüşmesi, sizlerin değerli destekleri ve yardımlarıyla mümkün oldu. Yüksek lisans tezimin tamamlanmasında emeği geçen her birinize en içten şükranlarımı sunmak istiyorum.

Kıymetli Danışmanım Doç. Dr. Hatice Yalçın, ilk olarak tez çalışmamın yönlendirilmesinde ve rehberliğinde bana ışık tutan sizin değerli rehberliğiniz olmasaydı, bu yolculukta ilerlemek ve başarıya ulaşmak mümkün olmazdı. Sabrınız, bilgeliğiniz ve desteğiniz, benim için sadece bir akademik araştırma değil, aynı zamanda kişisel bir gelişim süreci oldu. Her adımda bana ilham verdiniz ve kendimi geliştirmem için cesaretlendirdiniz. Size olan minnettarlığımı ifade etmek için kelimeler yetersiz kalıyor, ancak yüreğimdaki sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Eşim Osman Kaynar'a, hayatımın her anında en büyük destekçim olduğu, her zaman yanımda olduğu, beni cesaretlendirdiği ve güçsüz kaldığım zamanlarda bana güç verdiği desteklediği için teşekkür ederim.

Çocuklarım A. Berk, A. Beray ve E. Göktuğ'a, sizler benim her zaman ilham kaynağım oldunuz. Sizin sevginiz ve desteğiniz, bu süreçte karşılaştığım her engeli aşmamı sağladı.

Annem ve Babam, sizlerin sevgi dolu destekleri olmasaydı, bu zorlu süreçte ayakta kalamazdım. Her zaman yanımda olduğunuz ve bana güç verdiğiniz için size minnettarım.

Karatay Fevzi Çakmak Anaokulu'nda birlikte çalıştığım değerli meslektaşlarım Songül Karadağ İnan, Ayşenur Babayiğit, Ayşegül Çelik ve Reyhan Karataş'a, sizlerin yardımları ve işbirliği olmadan bu çalışma tamamlanamazdı. Her birinize içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Arge Birimi'nde birlikte görev yaptığım mesai arkadaşlarım; Ayşegül Yoncacı, Sıdıka İşler, Duygu Kuşpınar, Burcu Çalışkan ve Funda Kurnaz sizin inanç ve desteğiniz, bu süreçte benim için çok değerliydi. Her zaman yanımda olduğunuz için teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, destek veren ve beni cesaretlendiren herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizin desteğiniz olmadan bu başarıya ulaşmam mümkün olmazdı.

23 Mayıs 2024

Nagihan KAYNAR

ÖZET

Nagihan KAYNAR

Felsefi Sorgulama Odaklı Aktivitelerin 5-6 Yaş Çocuklarda Eleştirel Düşünme
Becerileri Üzerindeki Etkileri

Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2024

Bu araştırmanın amacı; felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda felsefi sorgulama odaklı aktiviteler uygulanan deney grubu çocuklar ile Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programının uygulandığı kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma; deneysel bir araştırma deseninde yapılmış ve “iki grup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Eğitim programı on oturum halinde okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmıştır. Deney ve Kontrol gruplarına ön ve son test olarak “Demografik Bilgi Formu” ile “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından sadece deney grubuna “Felsefi Sorgulama Odaklı Aktiviteler Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmeyerek Millî Eğitim Bakanlığı müfredatındaki program uygulanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından veri toplama araçları her iki gruba da uygulandıktan sonra veriler değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin frekans, ortalama, standart sapma değerleri ayrı tablolar halinde düzenlenmiştir. Değişken sayısına göre analizler tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak, bağımsız t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; okul öncesi eğitimde felsefe temelli eğitimlerin, çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmanın sonunda; eleştirel düşünmeye yönelik eğitimlerin, erken çocukluktan itibaren öğretilmesinin önemini vurgulayan öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem, felsefe temelli etkinlikler, eleştirel düşünme becerisi

ABSTRACT

Nagihan KAYNAR

The Effects of Philosophical Inquiry-Focused Activities on Critical Thinking in 5-6

Year Old Children

Master's Thesis

Konya, 2024

The purpose of this research; The aim is to examine the effects of philosophical inquiry-oriented activities on critical thinking skills in 5-6 year old children. In line with this main purpose, the critical thinking skill levels of the children in the experimental group, to whom philosophical inquiry-oriented activities were applied, and the children in the control group, to whom the curriculum program of the Ministry of National Education was applied, were examined in terms of different variables. Research; It was conducted in an experimental research design and "an experimental design with two groups of pretest-posttest control groups" was used. The training program was applied to preschool children in ten sessions. "Demographic Information Form" and "Evaluation of Critical Thinking Through Philosophical Inquiry Scale for 5-6 Year Old Children" were applied to the experimental and control groups as pre- and post-tests. Then, the "Philosophical Inquiry-Focused Activities Program" was applied only to the experimental group. The control group was not given any training and the program in the Ministry of National Education curriculum was applied. After the completion of the program, the data collection tools were applied to both groups and the data were evaluated. SPSS statistical program was used to evaluate the data. Frequency, mean and standard deviation values of the data are arranged in separate tables. According to the number of variables, analyzes were evaluated in two groups: univariate and multivariate. Independent t test was used to determine whether there was a difference between the scores of the experimental and control groups, depending on the characteristics of the variables. Findings obtained; It has been shown that philosophy-based education in pre-school education improves critical thinking skills in children. At the end of the research; Recommendations have been developed that emphasize the importance of teaching critical thinking from early childhood.

Keywords

Preschool period, philosophy-based activities, critical thinking skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Alt Amaçları	4
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları	5
2. KONUS İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1.Okul Öncesi Dönem	6
2.1.1. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Kapsamı.....	6
2.1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Bilişsel ve Dil Gelişimi.....	11
2.1.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuğun Duygusal ve Sosyal Gelişimi	13
2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi	17
2.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Tanımı ve Kapsamı.....	17
2.2.2. Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi	19
2.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bileşenleri.....	21
2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	25
2.2.5. Felsefe Temelli Etkinlik Yöntemi	21
2.2.6. Felsefe Temelli Etkinlik Uygulama Süreci.....	27
2.2.7. Felsefi Temelli Etkinlikler Yöntemi ve Eleştirel Düşünme İlişkisi.....	28
2.2.8. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler.....	29
2.2.9. Okul Öncesi Dönemde Eleştirel Düşünme Konulu Araştırmalar	21

3.YÖNTEM.....	36
3.1.Araştırmanın Modeli	21
3.2.Çalışma Grubu	21
3.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması.....	41
3.4.Verilerin Toplanması	41
3.5. Çocuklar İçin Felsefî Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programının Hazırlanması.....	42
3.6.Deneysel Uygulama.....	42
3.7.Verilerin Değerlendirilmesi	43
4.BULGULAR	44
5.TARTIŞMA	56
6.SONUÇ VE ÖNERİLER	64
KAYNAKLAR	69
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Erken çocukluk döneminde kilometre taşları ve gelişim özellikleri.....	9
Tablo 2. Düşüncenin oluşması ve geliştirilmesinde kullanan sorular.....	24
Tablo 3. Araştırma deseninin sembolik görünümü	3
Tablo 4. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler	39
Tablo 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik değişkenlerinin ortalama ve önemlilik verileri	4
Tablo 6. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması	49
Tablo 7. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında dil ve bilişsel beceriler alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması	51
Tablo 8. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında soru oluşturma alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması	53
Tablo 9. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması.....	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sosyal etkileşimlerin sosyal gelişim ile ilişkisi diyagramı	15
Şekil 2. Eleştirel düşünme süreci	18
Şekil 3. Eleştirel düşünmenin bileşenleri	22
Şekil 4. Düşünceyi oluşturan ve etkileyen elemanlar	24
Şekil 5. Temel eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri	26
Şekil 6. Araştırma sürecinin aşamalarını gösteren diyagram.....	38
Şekil 7. Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Felsefi Sorgulama Alt Boyutunun Deney ve Kontrol Gruplarına göre Karşılaştırılması	48
Şekil 8. Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Dil ve Bilişsel Beceriler Alt Boyutunun Deney ve Kontrol Gruplarına göre Karşılaştırılması	50
Şekil 9. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında soru oluşturma alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması	52
Şekil 10. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması	54

SİMGELER DİZİNİ

Simge	Açıklama
cm	santimetre
σ	Standart sapma
N	Toplam veri sayısı
n	Grup veri sayısı
r	Korelasyon katsayısı
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
CT	Critical Thinking
CR	Critical Reading
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
EÇE	Eleştirel Çokkültürlü Eğitim
EDE	Eleştirel Düşünme Eğilimi
EDB	Eleştirel Düşünme Becerisi
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TFK	Türkiye Felsefe Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Son yıllarda, eğitim alanında en çok vurgulanan konulardan biri eleştirel düşünme kavramıdır. Eğitim sistemi, okullar ve öğretmenlerin kalitesi sorgulandıkça, eğitim sürecinden geçen bireylerin Millî Eğitimin belirttiği nitelikler ve beceriler doğrultusunda yeterince yetiştirilemediği düşünülmektedir. Okullardaki eğitimin genellikle ezberci bir yapıya sahip olmasının, çocukların zihinsel gelişimlerini ve düşünme becerilerini destekleyecek etkinliklere yeterince yer verilmemesinin ve başarı ölçütünün genellikle notlar olduğunun vurgulandığı, bu eğitim sisteminin çocukların farklı düşünme ve eleştirel değerlendirme becerilerini kısıtladığına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Amanda vd., 2024; Wang vd., 2010; Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016; Yuliana vd., 2020). Bu eleştiriler, eğitim sisteminin yeniden düşünülmesi ve öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunulması gerektiği yönünde ortak bir görüşü yansıtmaktadır (Özdemir, 2005).

"Düşünme", Türk Dil Kurumu sözlüğünde, insanın zihinsel faaliyetleriyle ilgili bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, düşünme yetisi, karşılaştırma yapabilme, ayırma, birleştirme, bağlantıları kurabilme ve kavrama gibi işlevleri içermektedir. Dolayısıyla, düşünme sadece basit bir algı süreci değil, aynı zamanda zihinsel faaliyetlerin karmaşık bir bileşimidir (TDK 2013). Bu kavram, tarih boyunca birçok düşünürün üzerinde farklı görüşler belirttiği ve tartıştığı bir konu olmuştur. Bu düşünürler arasında, ilkçağ filozoflarından Sokrates önemli bir yer tutmaktadır. Sokrates, farklı tanımları kendine özgü bir yöntem olan Sokratik sorgulama (Sokratik elegie) başvurarak çürütmeye çalışmış ve mantıksal argümanlarla tanımların geçersizliğini kanıtlamaya çalışmıştır (Uslu 2011). "Düşünme" kavramı geniş bir alana yayılır ve yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme, derinlemesine düşünme gibi çeşitli düşünme türlerini içerir. Düşünmenin öğretimi konusunda yapılan literatür incelemelerinde, "düşünme becerileri" teriminin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Düşünme becerileri, bireyin belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği düşünme yeteneğini ifade eder. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, beceri, bir işi yapabilme yeteneği olarak tanımlanır (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014).

Soru sorma düşünme sürecini başlatan ve yönlendiren önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Sorular, insanların düşünmeye başlamasını sağlar ve zihinsel aktiviteyi harekete geçirmektedir. Sorular, mevcut bilgiyi sorgulamak, yeni bilgiler öğrenmek, derinlemesine

düşünmek ve problem çözmek için kullanılabilir. Aynı zamanda, sorular insanların farklı bakış açıları geliştirmesine, eleştirel düşüncelerine ve analitik becerilerini kullanmalarına yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla, soru sorma düşünme sürecinin temel bir parçasıdır ve öğrenme, keşif ve anlama süreçlerini desteklemektedir. İnsanların düşünmesi genellikle zihinlerinde soru işaretleri oluşturarak gerçekleşir. Zihinlerin aktif bir şekilde çalışabilmesi için sorulara ihtiyaç duyulur. Öğrenme süreci, zihindeki sorulara cevap aramaya yönelik olduğunda daha anlamlı bir hal alır. Bir konu üzerinde sorular sormaya başlandığı anda düşünme süreci de başlamış olur (Özden, 2011).

Öğrenme sürecinde, bireyin kendi veya başkalarının ortaya koyacağı sorular, öğrenmenin yönünü belirleyen etkili araçlardır ve genellikle yeni keşiflerin kapılarını aralamaktadır. Bu sorular, öğrenme sürecini şekillendirmek ve daha etkin hale getirmek için kritik bir rol oynamaktadır (Bozer, Kurnaz 2016). Sorular sormak, bireyin aktif bir öğrenici olmasını sağlamaktadır. Kendi sorularını sormak ve bu sorulara cevap aramak, öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Surif, vd. (2012) soruların, düşünme sürecini canlı tuttuğunu ve bireyin bilgiyi sorgulamasını, eleştirmesini ve derinlemesine anlamasını sağladığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda, sorular bireyin merak duygusunu tetikler ve öğrenmeye olan motivasyonunu artırmaktadır (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016, s. 661).

Çocukların soru sorması ve eleştirel düşünmesinin sağlanmasında Etkinlik Temelli Öğretim (ETÖ) uygulamalarının önemi büyüktür. Etkinlik Temelli Öğretim disiplinler arası bir modeldir ve Diane Bricker ve meslektaşları tarafından Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (Gürbüz vd., 2010). Etkinlik Temelli Öğretim, uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı bir yaklaşımdır ve doğal ortamlarda gerçekleşen davranışları inceleyerek, bu davranışların öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan uyaranları kullanarak uygulanır (Kurt ve Tekin-İftar, 2008). Etkinlik Temelli Öğretim stratejisinin benimsenmesi durumunda, eğitim programlarındaki akademik ve gelişimsel beceriler, günlük rutinlerin içine entegre edilerek doğal ortamlarda öğretilbilmektedir. Böylece, çocuklar için hem çoklu öğrenme fırsatları sağlanabilir hem de bu akademik ve gelişimsel becerilerin öğretimi için ek bir öğretim oturumuna gerek kalmayabilir (Özen, 2011).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Felsefe – Bir Özgürlük Okulu (2007) Raporu, "çocukların kendi başlarına düşünme, akıl yürütme kapasitelerini" geliştirmenin bir yolu olarak okul müfredatına felsefeyi dahil etme ihtiyacına işaret etmektedir. Raporda felsefe öğretiminin önemi vurgulanmaktadır ve felsefenin çocukların eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkileri sıralanmaktadır (UNESCO, 2007). Felsefenin çocukların

eğitiminde kullanılmasının yararları (1) eleştirel akıl yürütmenin gelişimini ve özgürlüğün kullanılmasını teşvik eder, (2) derinlemesine düşünme yoluyla "kavramları ve fikirleri perspektife koymayı" içerir, (3) her bireyin sorgulama, karşılaştırma yapma becerilerini geliştirir şeklinde sıralanabilir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015).

Çocuklara erken yaşlardan itibaren açık fikirli olmayı ve farklı düşünerek yeni durumlara uyum sağlayabilmeyi öğretmek önemlidir (Hayırsever ve Oğuz, 2017, s. 758). Çocukların değişen dünyada başarılı olmalarına yardımcı olacak doğru araçları öğretmek, eğitim sisteminin temelidir. Felsefî düşünme becerilerini içeren bir öğretim sistemi uygulamak eğitimin hedefleri, içeriği, öğretme ve öğrenme metodolojilerini ve değerlendirme tekniklerini bir araya getirmektedir. Felsefî öğrenme teknikleri; tüm pedagojik çabalara yol gösterici ışık görevi gören derin bir eğitim ilkesi olarak değerlendirilmektedir (Ekiz, 2007). Özkan (2020) felsefeyi, karmaşık konular aracılığıyla öğretmenlerin uygulamalarına hayat veren, öğretmenlerin çocuklara yaklaşımlarını, öğretim tekniklerini ve bütünsel bir eğitim ortamını beslemelerini etkileyen bir sistem olarak değerlendirmektedir.

Çocukluk, gelecekteki yetişkinliği belirleyen bir dönemdir. Çocuklar büyüme ve gelişim süreçlerinde çok fazla şekil alırlar ve özellikle erken çocukluk dönemi olarak değerlendirilen okul öncesi dönemde çocukların düşünme becerileri de geliştikçe, yeni bilgiler öğrenerek yaşama uyum süreçlerinde çocukların durumlara farklı bakış açısı geliştirme yönünde öğretimi daha da önem kazanmaktadır (Bormanaki & Khoshhal, 2017, s. 998). Gelişim dönemleri değerlendirildiğinde merak duygusunun, sorgulamanın en yoğun olduğu dönem okul öncesi dönemdir (Dirican ve Deniz, 2017, s. 138). Çocuklar her konuyu merak ederler. Ebeveynler ve öğretmenler genellikle okul öncesi dönemdeki çocukların sürekli “neden” sorularına cevap bulmak durumunda kalmaktadırlar (Durualp ve Aral, 2010). Otomasyon ve yapay zeka giderek daha fazla yaygınlaştığından, her sektör teknolojik yeniliğin etkileri hissedilmekte ve çocukların “neden” şeklindeki sorgulamalarına teorik cevap daha fazla bulunabilmektedir. Felsefe öğretilen çocuklar, söylediklerine gerekçeler sunarak daha karmaşık tartışmalar yapmaya başlamaktadırlar (Amac ve Oral, 2023, s. 232). Felsefî temelli öğretim ile tanışan çocuklar daha etkili iletişim kurabilmektedirler ve duygularını daha iyi yönetmeyi öğrenmektedirler (Kaya-Karakaya, 2006, s. 24). Bu nedenle felsefî düşünme ve olaylara eleştirel yaklaşma becerileri ile ilgili araştırmalar her zamankinden daha önemli hale gelmektedir.

Tüm bu bilgilerin ışığında felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirme yapma temel amacıyla bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara yönelik veriler elde edilerek literatür ışığında yorumlanmıştır:

-Felsefî sorgulama odaklı aktiviteler, okul öncesi dönemdeki çocukların (deney grubunun) eleştirel düşünme becerilerini artırmakta mıdır?

-Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin uygulanmadığı ve MEB müfredat programı uygulanan kontrol grubu) okul öncesi dönemdeki çocukların (kontrol grubunun) eleştirel düşünme becerileri artmakta mıdır?

-Felsefî sorgulama odaklı aktiviteler uygulanan deney grubu ile MEB müfredat programının uygulandığı kontrol grubundaki çocukların, eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

-Felsefî sorgulama odaklı aktiviteler uygulanan deney grubu çocuklar ile MEB müfredat programının uygulandığı kontrol grubundaki çocukların demografik değişkenlerinin (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası; anne ve babanın yaşları, eğitim düzeyleri, aile tipi) eleştirel düşünme beceri düzeylerine etkisi nedir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Çalışma grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların bu araştırma kapsamında incelenen demografik değişkenleri yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi ve aile yapısı gibi değişkenler ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları; veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bilgiler, çalışma grubundakilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

- Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, uygulamanın yapıldığı MEB’a bağlı okullarda öğrenim gören okul öncesi dönemdeki çocuklardan alınan bilgiler ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları bir okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklardan elde edildiği için sonuçlar genellenemez.

1.5.Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmada örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır
- Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların veri toplama araçlarını içten ve samimi bir şekilde cevapladıkları ve okul öncesi öğretmenlerin “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeğini” doğru kodladıkları varsayılmıştır
- Veri toplama aracının 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini ölçecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır
- Araştırmada kullanılan ölçeğin ve kavramların bilimsel olarak ölçülebilen kavramlar olduğu varsayılmıştır.

2. KONU İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı ana kadar olan süreçte önemli bir rol oynar. Bu dönemde çocuğun bedensel, bilişsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişimi hızla ilerler. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların bu alanlarda sağlıklı bir gelişim göstermelerini sağlamak ve istenilen davranış özelliklerini kazanmalarına yardımcı olmaktır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Okul öncesi eğitimin önemi, çocuğun gelişim sürecindeki kritik dönemleri göz önüne alarak değerlendirildiğinde ortaya çıkar. Bu dönemde çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve motor becerilerinin temelleri atılır. Eğer çocuğun bu dönemde gereken eğitim ve destek alması sağlanmazsa, ilerleyen dönemlerde birçok güçlükle karşılaşabilir (Aral vd., 2002).

Bu dönem, çocuğun bedensel, bilişsel, dil, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği bir zaman dilimidir (Aral vd., 2002). Çocuğun öz bakım becerilerini kazandığı ve kişiliğinin şekillenmeye başladığı dönemdir. Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde de etkili olan davranış biçimlerinin kazanıldığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde edinilen beceriler, çocuğun tüm yaşamı süresince devam eder. Bu sebeple, bu dönemin doğru bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşır (Uddin vd., 2011).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemin Tanımı ve Kapsamı

Okul öncesi eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireylerin yetişmesi açısından büyük önem taşır. Bu dönemde sağlanan eğitim, çocuğun potansiyelini açığa çıkarmaya ve gelişimini desteklemeye yardımcı olur. Aynı zamanda, çocuğun özgüvenini ve öz yeterliliğini geliştirir, sosyal becerilerini güçlendirir ve problem çözme yeteneklerini destekler (Yavuzer, 2006). Okul öncesi eğitim, çocuğun hayatındaki temel değerleri ve davranış kalıplarını da şekillendirir. Bu dönemde çocuğa verilen eğitim, onun değerleri anlamasını ve benimsemesini sağlar (Bütün-Ayhan ve Aral, 2005). Ayrıca, çocuğun duygusal olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesine yardımcı olur ve sosyal ilişkiler kurma becerilerini güçlendirir (Yıldız-Bıçakçı, 2009).

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun hayatının en önemli aşamalarından biridir. Bu dönemde sağlanan eğitim, çocuğun tüm yaşamına etki eder ve onun sağlıklı, mutlu ve başarılı bir birey olarak gelişmesine katkıda bulunur. Bu sebeple, bu dönemin doğru bir şekilde değerlendirilmesi

ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunulması son derece önemlidir (Ural ve Ramazan, 2007).

İnsan beyni üzerinde yapılan araştırmalar, bir çocuğun yaşamının erken döneminin gelişimi ve geleceği açısından özel bir öneme sahip olduğuna dair kesin kanıtlar sunmaktadır (Toga vd., 2006; Uddin vd., 2011; White vd., 2010). Gelişimsel sinir bilimi sayesinde, yaşamın erken dönemlerindeki deneyimlerin daha sonraki gelişimin farklı aşamalarını nasıl etkilediği daha iyi anlaşılmaktadır. Erken dönemdeki zayıf gelişim, sağlığı (fiziksel ve zihinsel), davranışı ve sonraki yaşamdaki öğrenmeyi önemli oranda etkilemektedir (Zinskie & Griffin, 2023, s. 436).

Erken ocukluk gelişimin en önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Fiziksel, sosyal, duygusal ve dilsel, bilişsel gelişimi içeren sağlıklı erken ocuk gelişimi, zihinsel ve fiziksel sağlığı, dşnmeyi ve yaşam başarısını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu erken aşamada uygun eğitimin verilmemesi çocuğun tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilemekte ve birçok soruna yol açmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010, s. 94). ocuk gelişiminde okul öncesi dönemin önemini vurgulayan Supartini ve diğer araştırmacılar (2020) göre, okul öncesi dönem sürecinde fiziksel, sosyal, duygusal, ahlaki, bilişsel ve iletişimsel gelişim alanında birçok dinamik gelişimsel değişiklik meydana gelmektedir ve bunların hepsi çocuğun dünyayı, kendisini ve diğer insanları daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır.

Çocukların kişisel farkındalığını geliştirdikleri ve temel değer ve tutumları edindikleri dönem erken çocukluk dönemindedir. Bu süre zarfında cukta bazı temel değerler oluşur ve çocukların kendilerinin ve başkalarının potansiyellerini nasıl algıladıkları üzerinde uzun süreli bir etkiye sahip olmaları muhtemeldir (Fox vd., 2010, s. 29). Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi çocuklarda kendileri ve diğerleri hakkında ahlak kurallarına duyarlı bir bakış açısı geliştirme konusunda heyecan verici bir potansiyele sahiptir ve bu da onların daha sonraki yaşamlarında yapacakları yaşam seçimlerini etkilemektedir (Richter vd., 2019, s. 156).

Çocukların ilk beş yılındaki deneyimlerinin daha sonraki gelişimsel sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir (Raffaelli, Crockett, Shen, 2005, s. 54). Sonuç olarak, ebeveynlerin ve çocuklarla çalışanların gelişimin bu erken aşamalarında neler olduğunu tam olarak anlamaları önemlidir. Bu ebeveynlerin bir çocuğun ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamalarına ve hayata en iyi başlangıcı yapmalarını sağlamalarına olanak tanır (Ang vd., 2017, s. 263).

Erken ocukluk döneminde ocuk gelişmeye ve ilerlemeye yol açacak bağlantıları geliştirir. Ebeveynlerin eğitimi olsun ya da olmasın, büyüme ve gelişme işlevlerinin nasıl yerine

getirileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve eğitimin önemini kavramaları hayati önem taşımaktadır. Çocuk gelişimi açısından çeşitli stratejilerden haberdar olduklarında etkili bir katkı sağlayabileceklerdir (Heath vd., 2007, s. 405). Ebeveynler, çocuklarının etkin büyümesi ve gelişmesi konusunda kendini adanmış ve büyük ölçüde sorumlu olan kişilerdir. Üç yaşına kadar çocuklar annelerine daha yakındırlar ve tüm faaliyet ve işlevlerin yerine getirilmesinde annelerine bağımlıdırlar (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010, s. 96).

'Gelişim' çocuğun fiziksel büyümesindeki değişiklikler anlamına gelmektedir. Aynı zamanda çocuğun sosyal, duygusal, davranış, düşünme ve iletişim becerilerindeki değişikliklerdir. Bu gelişim alanlarının tümü birbiriyle bağlantılıdır ve her biri diğerlerine bağlıdır ve birbirini etkiler (Zinskie & Griffin, 2023, s. 437). Çocuğun değişen büyüme ve gelişme aşamalarını anlamak ebeveynliğin önemli bir parçasıdır. Bebekler ve çocuklar bir dizi büyüme aşamasından geçerken ortak fiziksel veya duygusal zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Gelişimsel yetersizliklerin bulunması durumunda erken çocukluk dönemindeki gelişim özellikleri duraklamakta ya da akranlarına göre çocuğun yetersiz gelişimi ortaya çıkmaktadır (Richter vd., 2019, s. 157).

Yaşamın ilk yılları, büyüme ve zarara karşı savunmasızlık için önemli fırsatlar sunan bir dönemdir. Çocukların gelişimsel ilerleyişi, kırılganlıkların yanı sıra dirençlilik kaynakları tarafından da şekillendirilmektedir. Çocukların gelişimsel refahı sadece aile için değil, toplum için de çok önemli bir durumdur (Zinskie & Griffin, 2023). Yaşamın ilk 5 yılında olumlu deneyimler ve sıcak, duyarlı ilişkiler çocukların gelişimini teşvik ederek beyinlerinde milyonlarca bağlantı oluşturmaktadır. Aslında çocukların beyinleri, ilk 5 yılda, hayatlarının diğer dönemlerine göre daha hızlı bağlantılar geliştirir. Bu, yaşam boyu öğrenmenin, sağlığın ve davranışın temellerinin atıldığı zamandır. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir (Yalçın, 2010, s. 69). Erken çocukluk döneminde (0-6 yaş dönemi içindeki) gelişim özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Erken çocukluk döneminde kilometre taşları ve gelişim özellikleri

1.yaşta	Yardımsız oturma pozisyonuna geçer Kollarıyla çekerek ve bacaklarıyla Eller ve dizler pozisyonu alır Ellerde ve dizlerde gövdeyi destekleyen ellerde ve dizlerde sürünmeler Oturma pozisyonundan emekleme veya yüzüstü (yüzüstü yatma) pozisyonuna geçer Ayağa kalkmak için kendini yukarı çeker Mobilyalara tutunarak yürür (sallayarak, vurarak, fırlatarak, düşürerek) Gizli nesneleri kolayca bulur Resim söylendiğinde doğru resme bakar. Mimikleri taklit eder Nesneleri doğru kullanmaya başlar (bardaktan içmek, saçını taramak, telefon çevirmek, ahizeyi dinlemek) Yabancılarla karşı utangaç veya endişeli Anneyi diğerlerine tercih eder.	Bir an desteksiz duruyor Desteksiz iki veya üç adım yürüyebilir Kısaç kavrama kullanır İki küpü birbirine vurur Nesneleri kaptan çıkartır Karalama taklit etmeye çalışır Konuşmaya giderek daha fazla dikkat eder Basit sözlü isteklere yanıt verir "hayır"a yanıt verir “Baba” ve “anne” der Kelimeleri taklit etmeye çalışır Nesneleri birçok farklı şekilde keşfeder Anne veya babası gittiğinde ağlar Oyunda insanları taklit etmekten hoşlanır Belirli kişiler ve oyuncaklar için özel tercihler gösterir Davranışlarına ebeveyn tepkilerini test eder
2.yaşta	İki ila dört kelimelik cümleler kullanır Basit talimatları takip eder Konuşma sırasında kulak misafiri olduğu kelimeleri tekrarlar Şekillere ve renklere göre sıralar Hayali oyuna başlar Başkalarının, özellikle yetişkinlerin ve daha büyük çocukların davranışlarını taklit eder	Koşmaya başlar Parmak uçlarında duruyor bir topa vurur Desteğe tutunarak merdivenleri çıkart Kendiliğinden karalamalar yapar İçeriği dökmek için kabı ters çevirir Dört blok veya daha fazla kule inşa eder Bir elini diğerinden daha sık kullanabilir

4.yaşıta	Desteksiz yukarı ve aşağı iner Topu ileri atıyor Topu üstten atar Seken topu çoğu zaman yakalar Çeviklikle ileri ve geri hareket eder Kare şekilleri kopyalar Bazı büyük harfleri kopyalamaya başlar “Aynı” ve “farklı” kavramlarını anlar Bazı temel gramer kurallarına hakim oldu Beş ila altı kelimelik cümlelerle konuşur Hikayeler anlatır Bazı renkleri doğru şekilde adlandırır Sayma kavramını anlar	Sorunlara tek bir bakış açısıyla yaklaşır Daha net bir zaman duygusuna sahiptir Üç parçalı komutları takip eder Bir hikâyenin bölümlerini hatırlar Aynı/farklı kavramını anlar Fantastik oyunla ilgilenir "Anne" veya "Baba" oynar Fantastik oyunda giderek daha yaratıcı Elbiseler ve soyunmalar Çatışmaların çözümlerini müzakere eder Daha bağımsız Pek çok yabancı görüntünün “canavar” olabileceğini hayal eder
5.yaşıta	Tek ayak üzerinde durur Atlar, takla atar Salıncakta sallanır, tırmanır Bazı harfleri yazdırır Yardımsız giyinir ve soyunur	Daha uzun hikayeler anlatır Adını ve adresini söyler Zaman kavramını daha iyi anlar Evde her gün kullanılan şeyleri bilir
6.yaşıta	Çatal, kaşık ve (bazen) sofra bıçağı kullanır Genellikle kendi tuvalet ihtiyaçlarını karşılar Bir hikâyenin bir bölümünü hatırlar Beş kelimedenden fazla cümleler konuşur Gelecek zaman kullanır	Kralları kabul etme olasılığı daha yüksektir Şarkı söylemeyi, dansı ve rol yapmayı sever Cinselliğin farkındadır Hayal ile gerçeği ayırt edebilir Bazen talepkâr, bazen hevesle işbirlikçidir

Tablo 1’de özetlendiği gibi okul öncesi dönemde çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, dil, ahlak ve cinsel gelişimi hızla gelişmektedir. Erken çocukluk gelişimi çocuğun, ailenin ve daha geniş sosyal çevrenin özelliklerinden etkilenmektedir. Fiziksel sağlık, biliş, dil ve sosyal ve duygusal gelişim okula hazır olmanın temelini oluşturur. Erken yaşlardan itibaren çocuk gelişimi, yaşam boyunca sağlığın önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Onchwari vd., 2008, s. 269).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Bilişsel ve Dil Gelişimi

İnsanların öğrenme süreci, araştırma ve keşfetmeyle gerçekleşir. Bilişsel olarak da ifade edilen bilginin edinimi, bebeklerin, çocukların ve yetişkinlerin kendi etraflarındakiler hakkında tutarlı bir şekilde öğrendiği karmaşık bir olgudur. Bilişsel gelişim, insanlara soyut ve somut kavramları öğrenme, mantıklı düşünme yeteneği kazanma ve etraflarındaki bilgileri düzenleme ve anlama becerisi kazandırır. Bu süreç, insanların zihinsel kapasitelerini geliştirerek, düşünme yeteneklerini derinleştirir ve çeşitli kavramları kavramalarını sağlar. Bilişsel gelişim aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilerin gelişmesine de katkıda bulunur. Bu sayede insanlar, çevrelerindeki dünyayı anlama ve etkileme konusunda daha yetkin hale gelirler (Andrews vd., 2003).

Bilişsel gelişimle ilgili düşünceler incelendiğinde, özellikle Piaget, Bruner ve Vygotsky gibi düşünürlerin, çocuğun çevresindeki dünyayı farklı yaşlarda nasıl algıladığını ve gördüğünü açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu düşünürler, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini araştırarak, çocukların bilgiyi nasıl işlediklerini, düşündüklerini ve öğrendiklerini anlamaya çalışmışlardır (Carlson vd., 2004, s. 1106).

Piaget'in kuramına göre, bilişsel gelişim çocukların yaşadığı deneyimlerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, deneyimlerini mevcut zihinsel yapılarına uydurmaktadırlar (adaptasyon) ve bu deneyimler sonucunda zihinsel yapılarını yeniden düzenlemektedir (organizasyon). Bu süreçte çocuklar şemaları kullanır, yani düşünsel yapıları ve davranış kalıplarını temsil eden zihinsel yapıları kullanarak dünyayı anlamaya çalışmaktadır (Çöpür, 2019).

Piaget'e göre, çocukların bilişsel gelişimi duyuşal-motor dönem, İşlemsel öncesi dönem, Somut işlemler dönemi ve Soyut işlemler dönemi olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir: Her aşama, önceki aşamalarda gelişen zihinsel yapıları sentezleyerek ilerlemektedir ve daha karmaşık düşünme yeteneklerini geliştirmektedir. Bu şekilde, bebeklikten yetişkinliğe doğru, çocukların dünya görüşleri ve düşünme yapıları önemli değişimler geçirmektedir. Piaget, bilişsel gelişimin aktif bir süreç olduğunu vurgulamaktadır ve çocukların deneyimlerine dayanarak zihinsel yapılarını inşa ettiğini belirtmektedir (Hopkins, 2005).

Piaget'e göre bilişsel gelişim, dört aşamadan oluşur ve çocukların deneyimleriyle birlikte anlama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişim süreci, çocukların zihinsel yapılarını adaptasyon ve organizasyon yoluyla geliştirmeleriyle gerçekleşir. Her aşama, önceki aşamalarda gelişen zihinsel yapıları birleştirerek daha karmaşık

düşünme yeteneklerini ortaya çıkarır (Carlson vd., 2004). Çocuk, aile ve okul çevresinin etkisiyle bilişsel ve dil gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlar. Dil gelişimi genellikle 5 yaşına kadar büyük ölçüde tamamlanır ve 5 yaşındaki bir çocuk yaklaşık 2000 kelimeyi anlar ve kullanabilir. Bu, çocuğun yetişkin seviyesinde anadilini konuşabileceği anlamına gelir (Onchwari vd., 2008).

Dil gelişimi, bilişsel gelişimin önemli bir parçasıdır. Çocuklar, çıkardıkları seslerin etkilerini gözlemleyerek ve çevrelerindeki insanların bu seslere verdiği tepkileri öğrenerek dil gelişimine başlarlar. Bu süreç, bilişsel gelişimin devam ettiği dönemlerde gerçekleşir ve çocukların dil yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklar, bu süreçte dilin yapılarını, kelime dağarcığını ve iletişim becerilerini geliştirirler. Bu nedenle, dil gelişimi ve bilişsel gelişim birbirinden ayrılmaz bir şekilde birbirini etkiler ve destekler (Perkins vd., 2013).

Dil, düşünme sürecinde de önemli bir rol oynar. Dil aracılığıyla düşüncelerimizi kavramsal olarak organize ederiz. Dil, soyut kavramları ifade etmemize ve mantıklı düşünme süreçlerini gerçekleştirmemize olanak sağlar. Düşüncelerimizi dile dökerken, dilin yapısı ve kuralları düşüncelerimizin şekillenmesine etki eder (Aral vd., 2002). Dil insanlar arasında iletişim kurabilme yeteneğinin en önemli aracıdır. Dil, insan ve toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve birçok alanla ilişkilidir. Dil, bilim, sanat, teknik ve kültür gibi farklı disiplinlerin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir rol oynar (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010, s. 94).

Doğru ve zengin içerikte dil kullanımı, bireyin zihinsel gelişimini desteklemektedir. Dil, düşünme süreçlerini şekillendirir ve zihinsel faaliyetlerin ifade edilmesine olanak sağlar. Dilin zengin bir şekilde kullanılması, düşüncelerin daha iyi ifade edilmesini ve daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Bu da bireyin zihin gücünün gelişmesine katkıda bulunur (Andrews vd., 2003). Düşünme, anlama, anlatma ve iletişim kurma becerileri dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dilin yapısı, düşünme süreçlerini etkiler ve dilin becerileriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması, bireyin düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu görüşlere dayanarak, dilin zengin ve etkili bir şekilde kullanılması, bireyin düşünme becerilerini artırır, anlama ve ifade yeteneklerini geliştirir. Dilin yapısı ve kalıpları, bireyin düşünsel süreçlerini şekillendirir ve dilin doğru kullanımı, daha derinlemesine düşünme ve etkili iletişim kurma yeteneklerini destekler (Bormanaki & Khoshhal, 2017, s. 998).

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini pek çok faktör etkilemektedir. Her ne kadar insanlar farklı hızlarda büyüyüp gelişse de çoğu insan için tutarlı olan bazı yönleri

vardır. Bu tutarlılık, insan vücudunun nispeten sıralı ve düzenli bir şekilde büyüme ve gelişmek üzere tasarlandığını, çünkü bu değişikliklerden sorumlu mekanizmaların birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu mekanizmalar doğumda mevcuttur ve esas olarak ergenlik ve sonrasında zamanla serbest bırakılır. Örneğin, bir bebek avucuna dokunulduğunda kavrama refleksi sergiler. Daha sonraki bir aşamada, aynı bebek daha fazla güç kazanır ve ilginç bir oyuncakı kasıtlı olarak alıp kullanma yeteneği gibi ince motor beceriler geliştirir (Hopkins, 2005).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuğun Duygusal ve Sosyal Gelişimi

Okul öncesi dönemde duygusal ve sosyal gelişim aşamaları çok hızlı ilerlemektedir (Kalkan, 2021). Duygular bireyin kim olduğunu etkilemektedir ve dikkati, hafızayı ve öğrenmeyi etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal çevre ile ilişkiler kurma yeteneği, fiziksel ve zihinsel sağlık, erken yaşlardan itibaren sosyal ve duygusal gelişim ile ilişkilidir (Lindsey, 2019, s. 46). Bunun yanı sıra duygular davranışları, eylemleri ve başkalarıyla olan etkileşimleri de etkilemektedir. Şaşkınlık, mutluluk, öfke, kırgınlık gibi pek çok duygular davranışları ve dolayısıyla insanlarla iletişimi ya da etkileşimleri yönlendirmektedir (Banziger vd., 2009, s. 691).

Duygular, düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız arasındaki etkileşimler tarafından yaratılmaktadır. Duygular olumludan (örneğin mutluluk, sevgi, gurur) olumsuz (örneğin öfke, üzüntü, kaygı) kadar değişebilmektedir (Carmeli vd., 2009, s. 68). Ayrıca duygular kısa ömürlü olabilirler veya uzun süre dayanabilirler. Kişinin ne hissettiğinin, hangi duygular içinde olduğunun farkında olabilmesi, yaşadığı stresle başa çıkabilmesinde ve tatmin olduğu sosyal bir hayat yaşayabilmesinde kişiye yardımcı olmaktadır. Duyguları deneyimleme ve ifade etme biçimi, çocuklukta gelişmeye başlamaktadır ve yaşam boyunca değişmeye devam etmektedir. Dolayısıyla duygusal gelişim, birçok faktörden etkilenen, her çocukta farklı düzeyde gerçekleşen karmaşık bir süreçtir (Guhn vd., 2019, s. 82).

Çocuklar doğduklarında sosyal-duygusal beceriler geliştirmeye başlarlar. Çocuklar çevrelerindeki diğer insanlarla bağlantı kurmaya hazır olarak doğmaktadırlar. Çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyaçları karşılandığında beyne giden öğrenme yolları oluşturulmaktadır ve bu yollar tüm gelişimsel alanlarda öğrenmeye yol açmaktadır. Gülümsemek, ağlamak ya da ilgi göstermek gibi duygusal sinyaller başkalarının davranışlarını güçlü bir şekilde

etkilemektedir (Bakırcıoğlu, 2002, s. 19). Benzer şekilde başkalarının duygusal tepkileri de çocukların sosyal davranışlarını etkilemektedir (Banziger vd., 2009).

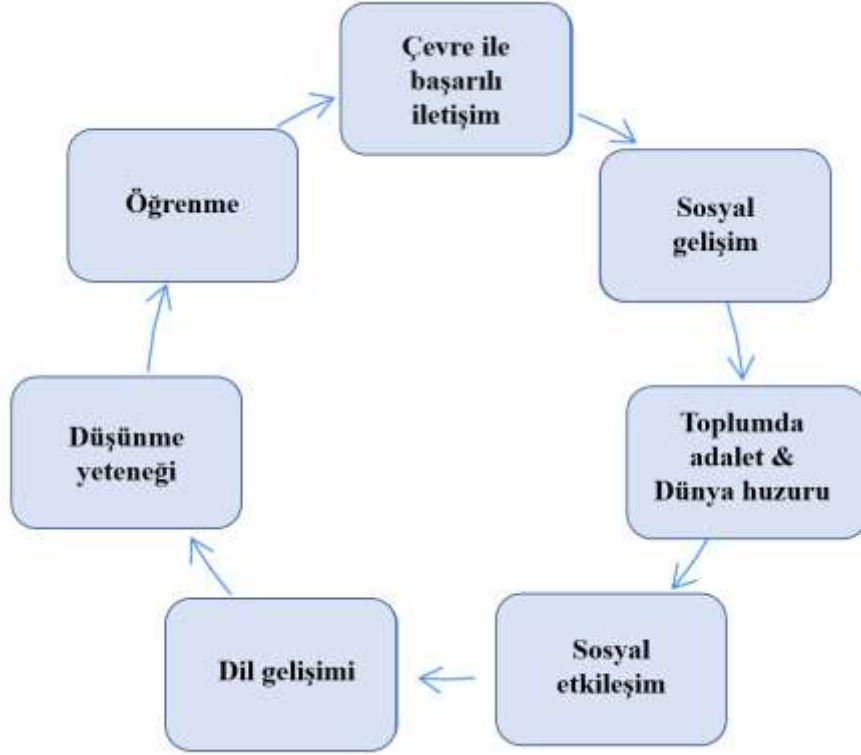
Çocuklar olgunlaşıp geliştikçe, sosyal-duygusal becerileri, kendi ihtiyaçlarının bakım veren bireyler tarafından karşılanmasına daha az odaklanmaktadır, daha sonra rutinelere katılmaya, arkadaşları ve bakıcılarıyla deneyimlerden keyif almaya daha çok odaklanmaktadır (Guhn, 2019).

Duyguları etiketlemek, tanımlamak ve yönetmek hem profesyonel hem de kişisel yaşam deneyimlerine anlamlı ve başarılı katılım için temel becerilerdir (Kalkan, 2021). Erken çocukluk yılları kişinin kendisine, başkalarına ve dünyaya karşı olumlu duyguların oluşması açısından kritik bir dönemdir. Küçük çocuklar ilişkiler bağlamında gelişir ve öğrenirler. Yetişkinler ve akranları tarafından teşvik edildiklerinde, beslendiklerinde ve kabul edildiklerinde uyum sağlama olasılıkları daha yüksektir. Tam tersine ihmal edilen, reddedilen veya istismar edilen çocuklar sosyal ve zihinsel sağlık sorunları yaşama riskiyle karşı karşıyadır (Carmeli vd., 2009, s. 67).

Milli Eğitim Bakanlığı Raporuna (2021) göre sosyal ve duygusal beceriler, sağladıkları çok boyutlu yararlar ile öğrencileri çeşitli açılardan desteklemektedir. Bu becerilerin önemi ve sağladığı yararlar alanyazında farklı başlıklarda değerlendirilmektedir. Sosyal ve duygusal beceriler eğitiminin çocukları okul yaşamına hazırlama ve onların akademik başarısını arttırmadaki önemi giderek daha çok vurgulanmaktadır (Chernyshenko vd., 2018).

OECD (2019) tarafından yayınlanan raporda sosyal ve duygusal becerilerde dengeli gelişim sağlamış çocuk yetiştirmek 21. yüzyılın önemli gereksinimleri arasında gösterilmiştir. Bu çerçevede bireylere kazandırılması gereken beceriler arasında amaca ulaşma, başkalarıyla çalışma ve duyguları yönetme gibi beceriler alt becerilerle ilişkilendirilerek yaşam için gerekli beceriler olarak ifade edilmiştir (OECD, 2019).

Sosyal gelişim, toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilir. Sosyalleşme bireyin toplumun sosyal değerlerini anlamasına; bu sosyal değerler doğrultusunda kendine uygun davranışlarla uymasına, bunları sürekli geliştirerek uygulamasına dayanır. Çocuğun okul öncesi dönemde sosyal yönden gelişimi daha sonraki sosyal davranışlarına temel olacaktır. Aileler bebeğin bir başka insanla ilişki kurmasındaki ilk gelişime basamak hazırlar ve çocuğun aileyle kuracağı ilişki, ömrü boyunca kuracağı insan ilişkilerini temelini oluşturur (Nathani, Mathur & Dwivedi, 2019, s. 5221). Sosyal etkileşimlerin sosyal gelişim ilişkisi diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal etkileşimlerin sosyal gelişim ile ilişkisi diyagramı

Şekil 1’de sosyal çevre ile başarılı iletişim, öğrenme becerileri, düşünme yeteneği, dil gelişimi, sosyal çevre ile etkileşimin niteliği, toplumda genel olarak adaletin ve dünya huzurunun etkileri ile sosyal gelişimin birbiri arasındaki ilişki özetlenmektedir. Çocuğun, ailenin sosyal değerlerini algılamaya başlaması, bunları kendine göre eleştirmesi ve davranışa dönüştürmeye çalışması sosyalleşmesinin ilk göstergeleridir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, erken çocukluk çağında kazandığı sosyal değerler ve sosyal yaşantılar daha ileri yaşlardaki sosyal gelişimin temelini oluşturur (Ashdown & Bernard, 2012, s. 398).

Çocuğun sosyalleşmesi kalıttan çok, çevrenin etkisine yani öğrenmeye dayanır. Çocuğun çevresindeki kişilerle sürekli etkileşim içinde olması, onun sosyalleşmesini sağlar. Çocuğun sosyal gelişimini iyi tanımak gerekir. Sosyal gelişme ömür boyu devam eden bir süreçtir ve okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Wang vd., 2019).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve erken çocukluk eğitim ortamlarında sıklıkla çocuklar tarafından sergilenen problem davranışları önlemek ya da azaltmak amacıyla birçok ülkede önleyici ve iyileştirici müdahale programların geliştirilmesine

ve uygulanmasına yönelik bir artış ve yaygın bir çabanın olmasına karşın küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla Piramit Modelinin kullanıldığı araştırma sayısı sınırlılık göstermektedir (Kalkan, 2021).

Erken çocukluk döneminde çocuklara uygun sosyal becerileri öğrenme ve uygulama fırsatlarının verilmesi önemlidir. Olumlu sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların gelecekteki ilişkileri ve daha sonraki akademik başarıları için bir temel oluşturmak açısından kritik öneme sahiptir (Carmeli vd., 2009, s. 68). Sosyal beceriler; empati gösterme, grup etkinliklerine katılma, başkalarıyla iletişim kurma, başkalarına yardım etme ve sorunları çözme gibi davranışları içermektedir. Sosyal becerilere odaklanan eğitim müdahaleleri hem ev hem de okul ortamlarında sosyal becerileri ve akran etkileşimlerini hedefleyebilir. Ayrıca, yıkıcı davranışları olan çocukların zayıf akran ilişkilerini ve ortalamanın altında gösterdikleri akademik başarılarını düzenlemek için gereklidir (Banziger vd., 2009).

2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme, tüm bilişsel etkinliklerin veya süreçlerin temelidir ve insana özgüdür. Çevreden alınan bilgilerin manipülasyonunu ve analizini içerir. Bu manipülasyon ve analiz, soyutlama, akıl yürütme, hayal etme, problem çözme, yargılama ve karar verme yoluyla gerçekleşir (Ghazivakili vd., 2014, s. 97). Zihin, kavramları oluşturma, problem çözme, akıl yürütme ve karar verme gibi bilgilerin işlenmesinde yer alan beynin düşünme süreçlerindeki fikirdir (Papadopoulos & Bisiri, 2020). Düşünme üzerine yapılan araştırmaların tarihi, insanoğlunun düşündüğünü fark ettiği zamana dayanmaktadır. Düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran özelliklerden biridir. Düşünme, bazı içsel temsillerin manipülasyonu veya dönüştürülmesidir (Hayırsever ve Oğuz, 2017, s. 758).

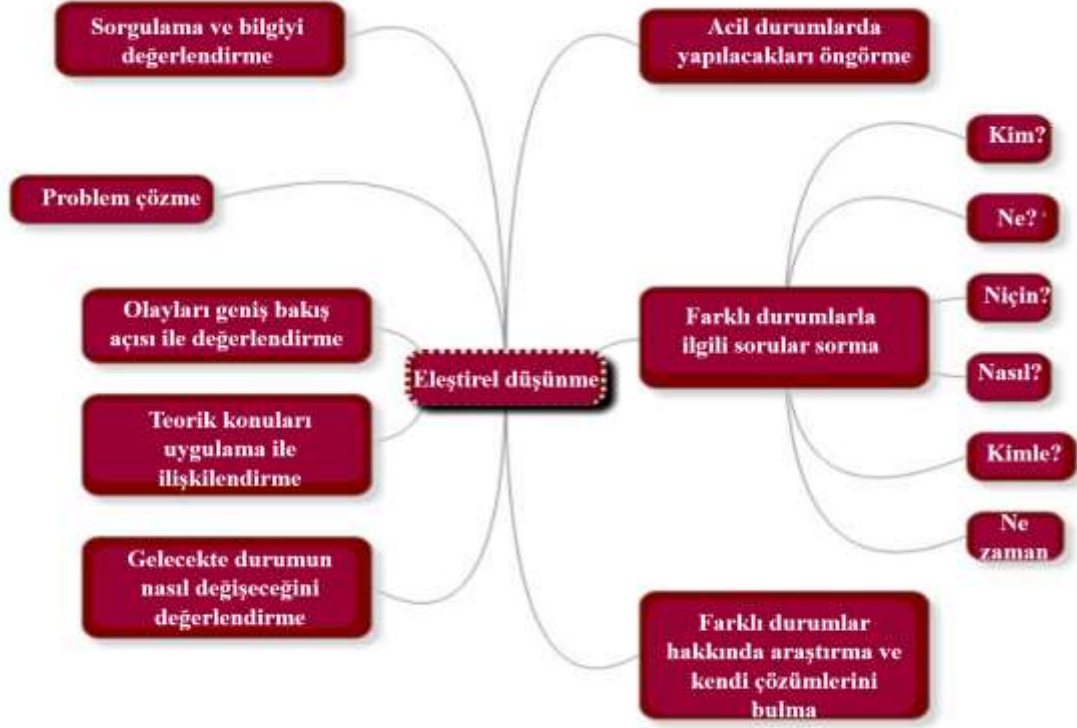
Eleştirel düşünme, güvenilir ve geçerli bilgi edinme sürecinde doğru düşünme pratiği anlamına gelir. Eleştirel düşünme, farklı düşünceler arasında uzlaşma sağlamak için etkili bir araç olabilir çünkü bu beceri, bireylere farklı perspektifleri anlama, analiz etme ve değerlendirme yeteneği kazandırır (Karadüz, 2010, s. 1566). Eleştirel düşünme, kişilerin olayları ve konuları çok yönlü bir şekilde ele almalarına ve çeşitli açılardan değerlendirmelerine olanak tanır. Bu da farklı fikirleri ve bakış açılarını daha iyi anlamalarını ve başkalarının düşüncelerini daha iyi anlayarak uzlaşma sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Gündoğdu, 2009, s. 58).

Düşüncelerde eleştirel olmak, olumsuz olmakla aynı şey değildir. Örneğin, bir makale okurken yazarın iyi bir noktaya değindiği düşünülebilir. 'Kritik' kısım, kanıtlara dayanarak neden iyi bir noktaya değinildiğinin düşünüldüğünü söyleyebilmektir. Birinin fikirlerine katılmıyorsak, bunu her zaman saygılı bir şekilde yapmalıdır. Fikirleri ciddiye alarak ve bu sonuçlara nasıl ulaşıldığını anlamak için tartışılması, kritik düşünmenin bir aşaması olarak değerlendirilmektedir (Karadüz, 2010, s. 1568).

2.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Tanımı ve Kapsamı

Schafersman'a göre eleştirel düşünme, doğru bilgi edinme sürecinde yer alan doğru düşünme pratiği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, eleştirel düşünme bilimsel yöntemle benzetilmektedir çünkü ikisi de geçerli bilgiye ulaşma çabasında mantıklı bir süreç izlerler. Bilimsel yöntemde olduğu gibi, eleştirel düşünme sürecinde de bir sorun tanımlanır, hipotezler kurulur, ilgili veriler araştırılır ve toplanır, hipotezler mantıksal olarak test edilir ve sonuçlar değerlendirilerek güvenilir kararlara varılır. Ayrıca, eleştirel düşünme sadece bilimsel konularla sınırlı kalmaz, günlük hayatta da yaygın olarak kullanılır. Bu nedenle, eleştirel düşünme,

bilimsel yöntemin özel bir uygulaması gibi görülebilir, ancak aynı zamanda genel bir düşünme becerisi olarak da günlük hayatta faydalıdır. Bu beceri, kişilerin karşılaştıkları bilgi ve durumları değerlendirerek mantıklı ve bilgiye dayalı kararlar vermelerine yardımcı olur. (Akt. Sünbül vd, 2011).



Şekil 2. Eleştirel düşünme süreci (Study Smart of Report, 2024)

Şekil 2’de belirtildiği gibi eleştirel düşünceyi etkileyen faktörler karmaşık bir süreç oluşturmaktadır. Eleştirel düşünce, olaylara ve bilgilere objektif bir şekilde yaklaşmayı, kanıtlara dayalı mantıklı bir şekilde düşünmeyi ve analitik bir yaklaşımı ifade eder. Eleştirel düşünce, günlük yaşamda kullanılan bilimsel yöntemle benzer bir yaklaşımdır çünkü her ikisi de delillere dayalı, mantıksal ve sistematik bir şekilde düşünmeyi gerektirir (Barnabe vd., 2023, s. 556). Eleştirel düşünme, bireyleri önyargılardan, yanlış bilgilendirmelerden ve duygusal tepkilerden arındırarak daha akılcı ve objektif kararlar almaya teşvik eder. Bu nedenle, eleştirel düşünme entelektüel bir tutumu ifade eder ve insanların daha bilinçli, analitik ve etkili bir şekilde düşünmelerini sağlar (Çalışkan, 2019).

Eleştirel düşünme becerisine sahip insanlar, aldıkları eğitim sayesinde başkalarıyla empati kurma yeteneğini geliştirirler (Coleman vd., 2002, s. 584). Farklı düşüncelere saygı göstermeyi öğrenirler ve meselelere çok yönlü bakma yeteneği kazanırlar. Bu sayede, geliştirilen stratejileri

ve politikaları sorgulayabilirler. Eleştirel düşünen insanlar, açık toplumun ve demokrasinin gelişimine katkıda bulunurlar (Çalışkan, 2019).

2.2.2. Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Düşünme Eğitimi Dersi'nin vizyonu (MEB, 2007), Okullarda seçmeli ders olarak sunulan düşünme becerileri dersi, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmayı ve eğitim sisteminin bu hedefe hizmet eden bir yapıya dönüşmesini amaçlamaktadır. Bu dersin hedefi, öğrencilere aşağıdaki niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır:

- Düşünme eylemi üzerine düşünme,
- Kendi düşünme süreçlerinin farkına varma,
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varma,
- Farklı düşüncelere saygı duyma,
- Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetme,
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı gibi düşünme sürecinde önemli değerleri kabul etme,
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olma,
- Düşüncelerini doğru ve özenli bir şekilde ifade etme,
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapma,
- Tartışma kültürünü geliştirme.

Bu dersi başarıyla tamamlayan öğrencilerin, hayatlarında bu düşünme becerilerini kullanarak daha bilinçli, eleştirel ve etkili bir şekilde kararlar alabilecekleri ve çeşitli konularda derinlemesine düşünebilecekleri beklenmektedir (Karakuş, 2009).

Eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri incelendiğinde, eleştirel düşünebilen bireylerin hem kendi gelişimlerine hem de topluma yapacakları katkıların ne kadar önemli olduğu açıkça ortaya çıkar. Bu katkılar, eleştirel düşünmenin toplumdaki değerini vurgular (Çalışkan, 2019). Gündoğdu (2009) “Bir toplumda, eleştirel düşünme olmadan hem bilimin ve doğru bilginin hem de hoşgörünün ve demokrasinin elde edilmesini ummak pek mümkün değildir” ifadeleri ile eleştirel düşünme kavramını özetlemektedir.

Çeşitli eğitim programları, politikaları ve felsefelerinin çokluğu nedeniyle, düşünce eğitiminde tek bir yaklaşımın etkili olacağını düşünmek doğru değildir. Eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğundan, çeşitli yöntemlerle desteklenip geliştirilebilir (Quinn, 1997).

Eleştirel düşünme, bireyin fikirlerini rahatça ifade edebildiği güvenli ortamlarda gelişir. Çocukların olağandışı problem durumlarıyla karşılaşmaları, düşünme sürecini destekler ve çocukları derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde düşünmeye teşvik eder. Olaylara farklı bakış açılarından bakabilme yeteneği kazanmak ve başkalarının duyguları hakkında konuşma, çocukların olaylara çok yönlü bir şekilde yaklaşmalarını sağlayan unsurlardan biridir (Williams Howe, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerini geliştirmek isteyen eğitimciler, genellikle çocukların benmerkezci ve somut düşünce biçimleriyle karşılaşır. Bu durumda, ana problem çocukların kendi düşüncelerinin kendileri ve diğerleri için görünmez olmasıdır. Eğitimcilerin görevi, çocuğun düşüncelerini hem kendisi hem de diğerleri için daha açık ve anlaşılır hale getirmektir. Düşünceleri görünür hale getirmek için ise sorular, konular ve problemler kullanılabilir. Eğitimciler, çocukların düşünme becerilerini desteklemek için düşünce haritalarını kullanabilir ve çocukların çizimlerini kullanarak düşüncelerini belgeleyip görselleştirebilirler (Tozduman, 2019).

Erken çocukluk dönemi için düşünme üzerine düşünmek ilk başta zor gibi görünebilir, ancak bu eylemi teşvik eden eğitimcilerin varlığında bu mümkün olmayan bir durum değildir. Eğitimciler, çocukları düşünmeye teşvik etmek için sorularla yaklaşabilirler. Çocuklara ne düşündüklerini sormak, açık uçlu sorular sormak, çocukların dünyayı anlamlandırma veya problem çözme süreçlerinde, bellek ve nesnelerin ötesine geçme fırsatı sunar (Salmon, 2010).

Çocuklarda küçük yaşlardan itibaren eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin ve geliştirmenin önemi bilim dünyasında geniş çapta tartışılmış ve desteklenmiştir (Hayırsever ve Oğuz, 2017; Karadağ vd., 2017; Myers & Dyer, 2007). Eğitim politikası sıklıkla eleştirel düşünme becerilerini, hızla değişen bir dünyanın ve öngörülemeyen bir geleceğin zorluklarını çözmek için gereken beceriler dizisi olan yirmi birinci yüzyıl becerilerinin temel bir bileşeni olarak vurgulamaktadır (Study Smart of Report, 2024).

Eleştirel düşünme, bireyin duygusal eğilimlerin yanı sıra analiz, yorumlama, çıkarım, açıklama, değerlendirme ve öz düzenleme gibi belirli bir dizi temel bilişsel beceriye sahip olmasını gerektirir (Quinn, 2018). Adil ve açık fikirlilik, başkalarının bakış açılarına saygı, meraklılık,

esneklik, iyi bilgilenme arzusu ve mantık arama eğilimini içerebilen zihin alışkanlıkları eleştirel düşünme ile ilişkili kavramlar arasında yer almaktadır ve bu kavramların erken çocukluk döneminden itibaren geliştiği belirtilmektedir (Coleman vd., 2002, s. 586).

Bir çocuğun en önemli beyin gelişimi aşaması bebeklikten beş yaşına kadar olan dönemdir. Eleştirel düşünme, bilginin güncellenmesine farklılıkların ve karşılaştırmaların analiz edilmesine, yani benzerlik ve farklılıkların kurulmasına, neden-sonuç ilişkilerinin gözlemlenmesi ve tanımlanmasına, örneklerden fikir çıkarılmasına (tümevarımsal), fikirleri örneklerle desteklemeye ve değerlendirmeye dayanmaktadır ve tüm bu kavramlar çocuklara nitelikli eleştirel düşünme eğitimleri ile sağlanabilmektedir (Tozduman, 2019).

2.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bileşenleri

Eleştirel düşünme, bireyin hem beceri hem de eğilim açılarından değerlendirilmesi gereken çok yönlü bir kavramdır (Myers & Dyer, 2007, s. 45). Eğilim, bir alana, duruma veya davranışa karşı duyulan istek, onu yapmaya yönelik yatkınlık ve aynı zamanda mevcut becerileri kullanma eğilimi olarak tanımlanır. (Amanda vd., 2024). Eğilimler, yeteneklerle bağlantılıdır ve yeteneklerin kullanılmasını yönlendirir (Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, 2016, s. 662). Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma konusundaki isteği ve yönelimi ifade etmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmek için, eleştirel düşünme konusunda bir eğilimin de olması gerekmektedir (Pollarolo vd., 2022).

Araştırmalarda eleştirel düşünme eğilimine sahip olmanın, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasını desteklediği savunulmaktadır (Barnabe vd., 2023; Willingham, 2008). Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, analiz etme, mantıklı sonuçlara varma ve problem çözme gibi becerileri içermektedir. Bu beceriler, bireyin karmaşık sorunları anlamasına ve etkili çözümler üretmesine yardımcı olur (Vural ve Kutlu, 2004). Eleştirel düşünme becerileri, sahip olunan ancak kullanılmayan becerilerdir. Eğer bir bireyde eleştirel düşünme becerileri varsa ancak bunları kullanmaya yönelik bir eğilim yoksa, bu beceriler zamanla körelir ve etkisiz hale gelmektedir (İskifoğlu ve Ağazade, 2013). Eleştirel düşünmenin bileşenleri, Şekil 3’de özetlenmektedir.



Şekil 3. Eleştirel düşünmenin bileşenleri (Facione, 2015)

Şekil 3’de belirtildiği gibi eleştirel düşünmenin olgunluk, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitik olma, sistematik olma, kendine güvenme, merak gibi pek çok unsuru vardır. Eleştirel düşünme özel eğitim programları aracılığıyla öğrencilere sunulabilir. Ayrıca tek bir ders aracılığıyla ya da akademik derslerle birlikte sunulabilmektedir (Facione, 2015).

Eleştirel düşünme sürecinin bileşenleri birbiriyle ilişkili beş bileşeni içeren, birbiriyle bağlantılı bir süreçtir:

1. *Bilgi tabanı:* Bireyin bildiği ve inandığı bilgidir. Çelişki duygusunun oluşması için gereklidir.
2. *Dış olaylar:* Bunlar çelişki duygusu uyandıran uyaranlardır.
3. *Kişisel teori:* Bireyin bilişsel temelden elde ettiği ve kendisine ait bir özellik olan kişisel karakterdir.
4. *Çelişki veya farklılık hissi:* Duygu, eleştirel düşünme adımlarının geri kalanını gerektiren motive edici bir faktörü temsil eder.
5. *Çelişkiyi çözme:* Bireyin çelişkiyi çözmeye çalıştığı, birden fazla adım içeren, eleştirel düşüncenin tüm kurucu yönlerini içeren bir aşamadır (Ghadouni, 2021).

Eleştirel düşünme sürecinin amacına ulaşması ancak eleştirel düşünme sırasında kullanılan zihinsel becerilerle gerçekleştirilebilir. Eleştirel düşünmenin aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi bileşeni bulunmaktadır:

1. Sorunlara ve sorulara odaklanmak.
2. Çeşitli sorunların belirlenmesi.
3. İlgili konulara odaklanmak.
4. Önemli istatistik ve verileri kullanma becerisi.
5. Yeniden uygulamayı kullanarak ispatın gücünü kontrol etme yeteneği
6. Benliğe, umutlara ve arzulara dayalı düşünmekten kaçınmak.
7. Çoklu varsayımların belirlenmesi.
8. Güvenilmez veya belirsiz bilgilere şüpheyile yaklaşmak.
9. Hem tümevarım hem de tümdengelim becerilerinin anlaşılması (Khudhair vd., 2019).

Çocuklarda eleştirel düşünceyi geliştirmede eğitim sistemlerinin rolüne ilişkin pek çok endişe vardır. Gelişmekte olan dünyanın çoğu yerinde, geleneksel eğitim deneyimleme üzerine ezberlemeyi tercih edilmektedir. Geleneksel yolla öğrenme kavramı, 'öğretmenin, öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı birikimler yaptığı' bir saklama eylemi haline gelmektedir. Eğitimde “bankacılık” anlayışından uzaklaşıp, etkinliklerle ve deneyimleyerek öğrenmeye geçiş, yıllar boyunca faydalarının tartışıldığı bir süreçtir (Nasrabadi vd., 2012).

Eleştirel düşünme, etkili bir iletişim, problem çözme becerileri, ve her bireyin sahip olduğu benmerkezciliğin üzerine gitmede bir kararlılık gerektiren bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Düşünceyi oluşturan farklı etkenler aracılığı ile her birey bir olay ya da durum karşısında farklı düşünme şekilleri geliştirebilmektedir (Paul & Elder, 2015). Şekil 4’de düşünceyi oluşturan elemanlar özetlenmektedir.



Şekil 4. Düşüncüyü oluşturan ve etkileyen elemanlar (Paul & Elder, 2015)

Şekil 4’de belirtildiği gibi bireylerin bakış açıları, eğilimleri, içinde bulunulan duruma yönelik imalar, çıkarılan anlamlar, sonuçlar, varsayımlar, bireylerin önduruşları ve önyargıları, bireyin durumla ilişkili teorileri, kavramlar, bireylerin ilkeleri, olaylara yönelik yorumları, çıkarımları, yorumlar sonucunda ortaya çıkan sonuçlardaki farklılıklar, bireyin bilgi alt yapısı, durumla ilişkili gerçekler, deneyimler, konuya ilişkin bireylerin soruları, probleme bakış açıları gibi pek çok faktör düşünmenin içeriğini değiştirebilmekte ve etkilemektedir (Paul & Elder, 2015).

Düşüncenin oluşmasında ve geliştirilmesinde doğru soruların sorulmasının önemli olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Başar, 2013; İncirkuş ve Beyreli, 2019). Wright (2002) düşünmenin tüm boyutlarının önemli olduğunu, genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemeyeceğini, bu nedenle de eleştirel düşünmenin genel olarak öğretiminin faydasız olduğunu ileri sürmektedir. Düşüncenin oluşması ve geliştirilmesinde kullanan sorular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Düşüncenin oluşması ve geliştirilmesinde kullanan sorular (Wright, 2002)

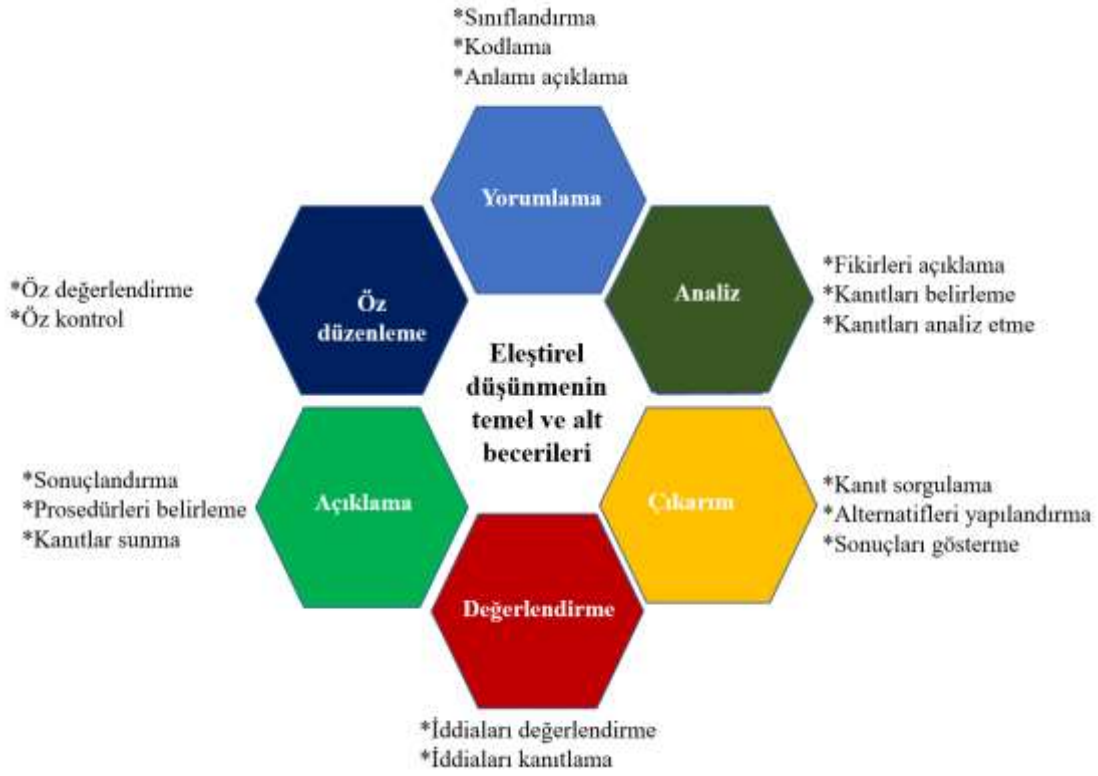
Amaç	Neyi başarmaya çalışıyorum? Temel amacım nedir? Hedefim nedir?
Bilgi	O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum? Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim?

	Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?
Çıkarımlar/ Sonuçlar	Bu sonuca nasıl vardım? Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?
Kavramlar	Burada temel görüş nedir? Bu fikri açıklayabilir miyim?
Varsayımlar	Neyi varmış gibi kabul ediyorum? Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?
İşaretler/ Sonuçlar	Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?
Bakış açıları	Konuya hangi bakış açısından bakıyorum? Neyi ima ediyorum?
Sorular	Hangi soruyu soruyorum? Hangi soruya cevap arıyorum?

Tablo 2’de belirtildiği gibi düşüncenin oluşması ve geliştirilmesinde amaç, bilgi, çıkarım veya sonuçlar, kavramlar, varsayımlar, işaretler ya da sonuçlar, bakış açıları ve sorular gibi ilkelerin önemi büyüktür. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi aşamasında bireyler bir düşüncenin oluşması aşamasında sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma gibi aşamaları yaşamakta ve düşüncenin oluşmasının ardından da farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirebilmektedir (Wright, 2002).

2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme problem çözme, akıl yürütme, araştırma, sorgulama, inceleme ve yorumlama gibi süreçleri içeren bir düşünce biçimi olduğundan; doğru düşünmeyi ya da düşünme ile ilişkili alanları da kapsayan boyutları bulunmaktadır. Bir durum ya da olay hakkında bireyin yaptığı yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz ve öz düzenleme gibi alt becerilerini içeren merkezi/öz eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin boyutları olarak değerlendirilmektedir. Temel eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri Şekil 5’de özetlenmiştir.



Şekil 5. Temel eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri (Danday, 2021)

Şekil 5’de belirtildiği gibi yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz ve öz düzenleme gibi becerilerin birleşimi sonucunda eleştirel düşünme becerileri ortaya çıkmaktadır (Danday, 2021). Aynı zamanda durum ve olay karşısında doğru düşünme, sorunu çözmenin amacını, ilkelerini, çıkarımlarını kapsayan düşünme öğeleri ve düşünme alanları da eleştirel düşünmenin boyutlarını oluşturmaktadır (İncirkuş ve Beyreli, 2019).

Doğru düşünme; Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun süreli bir uygulamayı gerektirir.

Düşünmenin öğeleri hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünce öğelerinin (problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, ilke ve kuramları, kanıt, veri ve nedenleri, sayıltıları, temel kavramları, görüşleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları, usa

vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını, doğruları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz etme ve sıralayabilme) işe koşulmasını gerektirir.

Düşünme alanları; düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken görülür (Başar, 2013; Danday, 2021; Jensen, 2015).

2.2.5. Felsefe Temelli Etkinlik Yöntemi

"Felsefe" terimi "bilgelik sevgisi" anlamına gelmektedir. Geniş anlamda felsefe, insanların kendileri, yaşadıkları dünya, dünyayla ve birbirleriyle ilişkileri hakkındaki temel gerçekleri anlamaya çalışırken üstlendikleri bir faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Hannon & Nguyen, 2022).

Felsefe, felsefi sorulara gerçek yanıtlar bulma ile ilişkilidir. Güvenilir bir yöntem, gerçeğe ulaşma olasılığının yüksek olmasını sağlar (Öğüt, 2019). 'Felsefe' kelimesi; günlük konuşmalarda gayri resmi olarak kullanıldığında, birinin "yaşam felsefesinin" ne olduğunu sorması gibi, "görünüm" anlamına gelebilmektedir (Özkan, 2020).

Felsefe sadece ders kitaplarında okuyup yazılan bir konu değil, hayal gücünü harekete geçirebilecek ve etraftaki dünya hakkında bireyin düşünmesi için ilham verebilecek bir konudur. Çocuklar, bir ders kitabındaki bir pasajı okumaktan çok, felsefi bir soruya dayalı bir aktivite yaparak çok daha fazlasını öğrenebilmektedirler (Dirican ve Deniz, 2017). Bu nedenle çocukları felsefeyle tanıştırmak sorularla ve yapılandırılmış "ya şöyle olursa" senaryolarıyla başlamak çocuklarda felsefi temelli öğrenmeyi sağlamaktadır. Hayal gücünü harekete geçiren sorular farklı düşünmeyi sağlayarak bireyin zihin gelişimini zenginleştirir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015).

2.2.6. Felsefe Temelli Etkinlik Uygulama Süreci

Eylem araştırması deseninde eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak ve aynı zamanda öğrencilerin süreç içinde ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak temel amaçtır. Bu hedefe ulaşmak için, felsefe temelli çocuk kitaplarına dayalı olarak öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıracak eylem planları geliştirilebilir. Hazırlanan eylem planları,

öğretim etkinlikleri şeklinde öğrencilere sunulduğunda öğrencilerin felsefi temelli sorgulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Çayır, 2015).

Felsefe temelli etkinliklerde Etkinlik Temelli Öğretim uygulanmaktadır ve bu öğretim sistemi disiplinler arası bir modeldir. Erken çocukluk döneminde, standart bir eğitim ortamında, öğrenen odaklı ve oyun temelli bir öğrenme programının başlatılması, çocukların erken yaşlarda kazandıkları temel bilgi ve becerilerin ilerleyen yaşamlarında kullanılabilir hale getirilmesine katkı sağlar (Amac ve Oral, 2023). Bu durum, çocukların yaşam boyu öğrenme süreçlerine etki eder ve bu süreçlerde daha aktif bir rol almalarını destekler (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2009).

Okul öncesi dönem öğrencileri, daha fazla sanat, dil, matematik, tarih, bilim, beden eğitimi, müzik, doğa gibi çeşitli alanlara maruz kaldıklarında, fikirleri farklı alanlardan birleştirerek yeni ve orijinal ürünler ortaya koyabilmek için bir bilgi tabanı geliştirmektedirler (Dirican ve Deniz, 2017).

Öğretmenler, sınıflarındaki çeşitliliği ve potansiyeli tanıyabilmek için çok kültürlülüğü, cinsiyet ve cinsiyet kimliğini, bilişsel, psikolojik ve fiziksel büyümeyi kavramalıdır. Bu çeşitlilik içinde, her çocuğun bulunduğu seviyeye ulaşma sorumluluğu, her eğitime aittir. Eğitmenin yanı sıra, sınıf atmosferi de öğrenme müfredatını etkiler ve çocukları gelecekteki yaratıcılığa hazırlayan etkinlikleri teşvik ederek sorgulamayı ve risk almayı, yaratıcı değerlendirmeleri, merak ve açık uçluluğu, iş birliğini ve takım çalışmasını, öyküleme ve hikaye anlatma gibi çocukların yaratıcı potansiyelini vurgular (Oktay, 1999). Eğitmenin yaratıcılığı, öğrencinin yaratıcılığıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Yaratıcı bir öğretmen, velileri sınıfa dahil eder, arkadaşlıkları teşvik eder, zorbalık ve ayrımcılığı önler ve sadece standartları karşılamakla kalmaz, aynı zamanda ilgi çekici ve keyifli bir müfredat tasarlar. Yaratıcı eğitimcilerin öğrencileri üzerinde yaratıcılığı modelleme ve teşvik etme olasılığı daha yüksektir (Döner ve Demir, 2022).

2.2.7. Felsefi Temelli Etkinlikler Yöntemi ve Eleştirel Düşünme Becerileri İlişkisi

Çocuklarla felsefe temelli etkinlikler, Çocuklarla felsefe yapmak amacıyla kullanılacak metinlerin seçimi, tekilden genele doğru giden bir sorgulamayı teşvik etmek ve metni kavramsal açıdan tartışmayı sağlamak açısından kritiktir. Bu sebeple, çocuk romanları, kısa hikâyeler, şiirler, gazete haberleri, denemeler gibi metinlerin seçimi önemlidir. Bu metinlerin, Lipman ve Sharp'ın öne sürdüğü bazı temel özelliklere sahip olması gerekir. Öncelikle,

metinler çocukların günlük yaşantılarıyla ilişkili olmalı, yaşlarına uygun ve anlaşılır olmalıdır. Soyutlamalar içermemeli ve çocukların anlayabileceği seviyede olmalıdır. Ayrıca, mutluluk, dostluk gibi felsefi kavramlar metinlerin içinde dolaylı olarak yer almalı ve çocukların hayatlarında olan olaylarla ilişkilendirilmelidir. Metinlerdeki karakterler, çocuklara sorgulama sürecinde model olmalıdır ve sıradan, günlük yaşam içinden kişiler olarak tasvir edilmelidir (Çayır, 2015).

Direk'e göre, çocuklar için felsefe, metinler, hikâyeler, gazete haberleri veya günlük yaşam deneyimleri üzerinden çocukların diyaloglarla ve tartışarak kavramları ifade etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca, çocukların okuduklarından ve deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirmelerde bulunmalarına katkıda bulunur. Bu şekilde, çocuklar felsefe ile tanışarak, felsefi düşünme becerilerini öğrenir ve geliştirirler. Öğüt'ün "Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar için Felsefe" adlı tezinde belirttiği gibi, "Çocuklar için felsefe, çocukların düşünce deneyimleri yapmalarına fırsat veren bir eğitim şeklidir." (Öğüt, 2019).

2.2.8. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler

Okul öncesi dönemden itibaren eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemler çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre düzenlenmektedir. Felsefi sorgulama becerilerini geliştiren bir öğretimde temel nokta çocukların farklı bakış açısı geliştirme konusunda etkin olmalarını, bir olay ya da duruma birden fazla bakış açısıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen grup çalışmaları içinde katılımcı olabilmelerini sağlamak olmalıdır (Başar, 2013).

Nitelikli ve etkileyici yöntemler ile düşünme becerilerini geliştiren bireyler hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koymaktadır; fikirlerini açık ve net formüle edebilmektedirler; soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplayıp değerlendirebilmektedirler; ilgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gidebilmektedirler; alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünebilmektedirler; aynı zamanda karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurabilmektedirler (Paul & Elder, 2015). Eleştirel düşünmenin öğretiminde uygulanan yöntemler aşağıda özetlenmektedir:

2.2.8.1. Altı Şapka Yöntemi

Altı Şapka Yöntemi, bir konuyu çeşitli bakış açılarından, net ve çatışmasız bir şekilde araştırmanın bir yoludur. Bireyler veya gruplar tarafından alışılmış düşünme biçimlerinin dışına çıkmak, farklı yaklaşımları denemek ve daha sonra nasıl ilerleneceği konusunda yapıcı düşünmek için kullanılabilir. Farklı bakış açıları içeren bu teknik, çözüme ulaşan birkaç yol göstermesi açısından etkili bir karar verme ve farklı düşünme yöntemidir. Bütün fikirlerin ve yolların değerlendirilmesiyle ani karar vermenin önüne geçilmiş olur. Bu yöntem aynı zamanda kişiyi (veya grupları) herhangi bir içgüdüsel durumun ötesine taşıyarak meseleye farklı pencerelerden bakabilmeyi sağlamaktadır. Kişi her bir şapkayı deneyimleyince bir sonraki adımda karar vermesine yardımcı olacak zengin bir içgörü birikimi kazanmış olmaktadır. Bu yöntemde “Mavi şapka” probleme yukarıdan, genel bir bakış açısıyla bakarak bütünseli görmektedir. Mavi şapkayı kullanan kişi, düşüncelerini kontrol etmeye ve karar verme sürecini yönetmeye odaklanır. “Yeşil şapka” yaratıcı düşünmeyi temsil etmektedir. Beyin fırtınası ve çağrışım içeren görüşleri kapsamaktadır. “Kırmızı şapka” duyguları ve içgüdüleri temsil etmektedir. Bu şapkayı takan kişi, probleme odaklanıp çözüm yolları ararken duygularını mantıklı açıklamalarla gerekçelendirmek zorunda değildir, birey sadece meseleyle ilgili neler hissettiğini söyler. “Sarı şapka” kullanan kişi, içinde bulunduğu iyimserlik düşüncesiyle, probleme mümkün olan en olumlu açıdan bakmaktadır. “Siyah şapka” eleştirel düşünme becerilerinin üst düzeyde olduğunu temsil etmektedir. Siyah şapka takan kişi temkinlidir ve doğabilecek riskleri her zaman göz önünde bulundurur. Eleştirel yargıda bulunarak neden endişe duyduğunu, çekincelerinin neler olduğunu tam olarak açıklar ve sorunları tanımlar. “Beyaz şapka “ ise sakinlik ve saflıktan yola çıkılarak, bilgi toplamayı temsil etmektedir. Analitik düşünmeye ve uygulanabilirliğe vurgu yapan bu şapkayı takan kişi hâlihazırda var olan bilgi ve içgörülerini gözden geçirir (Setyaningtyas & Radia, 2019).

2.2.8.2. Beyin Fırtınası

Bir konuya çözüm getirerek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Tartışma becerilerinin öğrenildiği bir etkinlik olan beyin fırtınası tekniğinde eğitmen oturuma geçmeden önce, çocukların ortama ısınmasını sağlamak amacıyla hepsiyle tek tek ilgilenmektedir ve öncelikle soru, sorun ya da gereksinim ortaya konmaktadır. İdeal olarak gruptaki her çocuğun eleştirel düşünmeye katkıda bulunması beklenmektedir. Ortaya konulan düşünceler paylaşım esnasında yorumlanmamaktadır. Ortaya

ıkan dnceler sırayla sylenir ve hepsi bir yere yazılır. Benzer mesajı veren dnceler birleştirilir ve tek bir sonuç dncesi oluşturulur. Değerlendirme mmknse btn ğrencilerin katılımıyla yapılır. Her ocuğun dncesi değerli olduğu için eşit değere sahip olmalıdır. Ayrıca zaman sınırı olmalıdır ve sınırın dışına çıkılmamalıdır. Her ocuk, aklında kaç dnce olursa olsun sırası geldiğinde sadece bir dnce önermektedir. Beyin fırtınası yöntemiyle çocukların yaratıcı dnmeleri de geliştirilmektedir. Yaratıcı dnen bireyler yaptıkları işe daha çok motive olduklarından, çocukların eleştirel dncelerinin de farklılıkları artmaktadır (Aiken vd., 1994).

2.2.8.3. Soru Sorma Yöntemi

Soru sorma becerileri gelişmeksizin dnme becerileri geliştirilemez. Soru sorma becerilerinin başında da bir problemi parçalarına ayırmaya ve problemi oluşturan alt problemleri keşfetmeye olanak tanıyan “analitik sorular” gelmektedir. Soru sormak eğitimde pek çok amaçla kullanılmaktadır. Çocukların ğretilenlerden neyi ne kadar anladığını öğrenmek, diğer bir deyişle bir derste başarı dzeylerini ortaya çıkarmada, konuya karşı çocuğun ilgisini artırmak ve st dzey dnme becerilerini artırmak amacı ile sorular kullanılmaktadır. Soru sormak çocuğu öğrenme sürecine yönlendirmenin temel aracıdır. Diğer bir deyişle soru sormak öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyen araçlardır. Bu yöntem, çocuğun problemi dnmesini ve çözmesini sağlamaktadır. Soru sorma her zaman en temel öğrenme şekli ve merak gidermenin en önemli yöntemi olduğundan, çocuklarda eleştirel dnme becerilerinin geliştirilmesinde sık kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2009).

2.2.9. Okul ncesi Dnemde Eleştirel Dnme Konulu Araştırmalar

Eleştirel dnmenin iyi dnmekten çok daha fazlası olduğunu ileri süren ve mantık veya muhakeme ile dnmek olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Facione, 2015; Willingham, 2007). Eleştirel dnmenin karar vermek ve sorunları çözmek için kullanılan zihinsel süreçler olduğu belirtilen ve aynı zamanda eleştirel dnmenin inançlar ve eylemler için iyi nedenler sunmakla ilgili olduğunu öne süren çalışmalar, ortak noktaya vurgu yapmaktadır (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010).

Durlak ve diğer araştırmacılar (2011) ocukların sosyal ve duygusal öğrenimini geliştirmenin etkisini okul temelli evrensel müdahalelerin meta-analizini yaparak gerçekleştirdikleri çalışmada alternatif dnme stratejilerini teşvik etmenin çocukların sosyal, duygusal

becerilerini geliştirdiği sonucunu belirtmişlerdir. Durualp ve Aral (2010) oyuna dayalı sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi üzerine yaptıkları araştırma sonucunda sosyal becerilerin farklı düşünme teknikleriyle geliştirilmesinin, öğretmen ve çocuk ilişkisi üzerinde yoğun etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Papadopoulos ve Bisiri (2020), çok küçük yaştaki çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir pedagojik programın ana hatlarını çizmektedir. Bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kapsamında bir eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Program yedi ay sürmüş ve 25 çocuğa uygulanmıştır. Çoklu okuryazarlık pedagojisi ilkeleri doğrultusunda, 21. yüzyıl vatandaşları için önemli varlıklar olarak önceliklendirilen çocuklara eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Üç aşamalı uygulama ile gerçekleştirilen program boyunca, öğretmenlerin kullandıkları temel araçları halk hikâyeleri, masallar ve oyunlar oluşturmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için araştırmacılar a) programın her oturumunda günlüklerden ve b) her çocuğun ayrı ayrı portfolyolarından yararlanmışlardır. Verilerin nitel analizi yoluyla, çocukların diğer kültür unsurlarıyla temasa geçerken davranışlarının yaratıcı ve iletişimsel yönlerini geliştirirken artan bir eleştirel düşünme düzeyi sergiledikleri gösterilmiştir.

Günümüz dünyası, farklı düşünme biçimlerini kavrama ve uygulama, araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılık gibi birçok farklı yeteneğe sahip insanlara ihtiyaç duymaktadır. Eleştirel düşünmeye ek olarak, öğrenme stilleri problem çözme sürecinde önemli bir role sahip olan bir diğer anahtar faktör olarak değerlendirilmektedir. Ghazivakili ve diğer araştırmacıların (2014) eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme stillerinin bireylerin akademik performanslarındaki rolünü inceledikleri çalışma, öğrencilerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünceleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen 216 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veriler, demografik veriler, Kolb standart öğrenme stili anketi ve California eleştirel düşünme standart anketi içeren üç bölümden oluşan bir anket yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik performansı okul kayıtlarından çıkarılmıştır. Ölçeklerin geçerliği kapsam geçerliliği açısından belirlenmiş ve güvenilirliği iç tutarlılık yöntemleri ile sağlanmıştır. Kaliforniya eleştirel düşünme anketi uygulanmıştır. Bulgular, dört öğrenme stiline ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiş, bu da yakınsak öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer gruplardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenme stiline yaş, cinsiyet, çalışma alanı, dönem ve iş ile ilişkisi vardır. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin sonuçlar, tımdengelimli muhakeme ve değerlendirme

becerilerinin ortalamasının diğer becerilere göre daha yüksek olduğunu ve analitik becerilerin en düşük ortalamaya sahip olduğunu ve öğrencilerin çıkarımsal beceri performansları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yapılan pek çok çalışmanın sonuçları, öğrenme stilleri, eleştirel düşünme ve akademik performansın birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireylerin mesleki yeterliliklerini artırmada eleştirel düşünmenin artan önemi göz önüne alındığında, bu bağlamda daha etkili olacağı için, bazı araştırmalarda öğrenme stiline uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Willingham, 2007; Myers & Dyer, 2007; Serin, Serin, Saracaloğlu & Ceylan, 2010).

Sharma'ya (2011) göre eleştirel düşünme, bilinçli ve rasyonel kararlar vermek için analiz, değerlendirme, çıkarım ve akıl yürütmeyi içermektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin temel bir unsuru, bir hipotezin bir sonucu destekleyip desteklemediğini değerlendirerek bir argümanın iyi mi yoksa kötü mü olduğunu değerlendirme becerilerini uygulamaktır. Eleştirel düşünmenin değeri hakkında çok az fikir birliği olsa da birçok bilim insanı, müfredat genelinde eleştirel düşünmeyi öğretmenin çeşitli ve zorlu olduğunu belirtmektedir (Myers & Dyer, 2007; Yenice, 2011).

Kolb'a (2005) göre, eğer eleştirel düşünülecekse problem veya araştırma konusu hakkında sağlam bir bilgi tabanına sahip olmak ve onu birden fazla perspektiften görmek gerekir. Willingham'a (2007) göre, bir problemi yüzey seviyesinde çözmek, sınırlı ön bilgi gerektirir ve mutlaka eleştirel düşünmeyi gerektirmez. Buna karşılık, bir sorunu eleştirel olarak çözmek, onu farklı bakış açılarından anlamak için derin yapısına bakmayı gerektirir. Okul öncesi sınıflarda çocukları dünyayı farklı şekillerde görmeleri için meşgul etmek sık sık yapılan bir uygulama olsa da çocukların dünyayı farklı bakış açılarından nasıl gördüklerini destekleyen pedagojiler, açık bir öğrenme hedefi olarak tanımlanmak yerine müfredatın içine işlenmiştir.

Nasrabadi, Mousavi ve Kave Farsan'a (2012) göre eleştirel düşünme, her bireyin bilgi, tutum ve performansının bir bileşimidir. Ayrıca algı, varsayım tanıma, çıkarım, mantıksal akıl yürütmenin yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi bazı eleştirel düşünme becerilerinin olduğuna inanırlar. Eleştirel düşünme, önceki bilgileri yeni bilgilerle işleme ve değerlendirme yeteneğinin, problem çözmenin tümevarımsal ve tümdengelimli muhakemesinden kaynaklandığını savunurlar.

Santos'un (2017) çalışmasının sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aile ve eğitim kurumlarında edindiği kazanımlar ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrenme stilleri, eleştirel düşünme ve akademik performans gibi faktörlerin birbiriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Semerci (2003), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmasında eleştirel düşünmenin mesleki yeterliliği artırmadaki önemli rolü nedeniyle, öğrenme stilleriyle tutarlı öğretim yöntemlerinin interaktif şekilde çocukların ilgilerini çekecek yollarla kullanılması gerektiğini önermektedir.

Paul ve Elder'in (2007) düşünme yeterlilik standartları ile ilişkili çalışmalarında eleştirel düşünmenin tanımı, günümüzde eleştirel düşünmeyi ölçmek için yaygın olarak kullanılan eleştirel düşünme testlerin temelinin oluşturmuştur. Erken çocukluk dönemlerinden itibaren farklı düşünme ve eleştirel düşünmenin akreditasyonu için gereken kriterlerden biri, öğrencilerde eleştirel düşünmenin ölçülmesidir. Quinn (2018) eleştirel düşünmeyi ölçmenin en etkili yolunun, sorunları çözmek ve karar vermek için kullanılan becerileri değerlendirmek için onaylanmış bir eleştirel düşünme becerileri testi kullanmak ve kişinin tutarlı iç motivasyonunun veya kullanmaya isteklilik düzeyini değerlendirmek için bir eleştirel düşünme zihniyet ölçüsü kullanmak olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünmenin yanı sıra, kazananların öğrenme stili yani bilgi işleme yöntemi problem çözmede büyük rol oynayan önemli bir anahtar faktördür. Kolb'un (2005) teorisine göre öğrenme, somut pratik, düşünceye dönüştürme, soyutlama ve uygulama gibi dört aşamalı bir süreçtir. Çocuğun verimli çalışabilmesi için dört farklı beceriye ihtiyacı vardır: Öğrenme stilleri, öğrencinin akademik performansı, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi çeşitli değişkenlerin erken yaşlardan itibaren çocuklara öğretilmesi gerekmektedir (Heyman & Legare, 2005).

Dipasquale, Mason ve Kolkhorst'un (2003) yaptıkları çalışma, herhangi bir eğitim programına devam eden bir öğrenci için eğitim süreçlerinde eleştirel düşünme becerisini ve eleştirel düşünmenin önemini açıklamaktadır. Eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim yaklaşımları ve modelleri için önemli bir unsurdur. Bu çalışma, öğretirken veya öğrenirken eleştirel düşünme kavramına bir çerçeve vermeyi amaçlamaktadır. Dünya her geçen gün hem daha teknik hem de daha karmaşık bir yaşam ortamı haline gelmekte, bu nedenle eğitime olan ihtiyaç her geçen nesil için artmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, özellikle son yıllarda, öğrenmenin her alanında çok hayati bir aşama olarak kabul edilmektedir. Bir çalışma

olarak eleştirel düşünme becerilerinin önemine dair genel bir öneri çizmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesinin, çağdaş eğitim yaklaşımları ve modelleri için gerekli olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Sarıbaş, Akdemir, Aydın ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi fen eğitiminde eleştirel düşünme yetenekleri ve öğretmen eğitimine yönelik öneriler konusunda her bir ölçüt için bir etkinlik örneği sunulmaktadır. Çalışmada fen eğitimi ile ilgili ders kitaplarını incelemişler ve bu becerilerin göstergeleri ve uygulamaları açısından bazı eksiklikler tespit etmişlerdir. Bu eksiklikleri gidermek için çalışmada, okul öncesi fen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin ölçütlerini belirlemeyi ve bu becerileri değerlendirmek için iki bağımsız araştırmacının uzman görüşü ve on bir okulöncesi öğretmenin yargısını alarak bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) belirlemeyi amaçlamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için geliştirebilecekleri dereceli puanlama anahtarı ve fen etkinliklerini geliştirmek için çalışmalar artırılmalıdır.

Cassidy ve Christie (2013) çalışmalarında, çocukların felsefi araştırmalara katılımını, aralarındaki işbirlikçi diyaloga odaklanarak araştırdılar. Araştırmanın sonuçlarına göre 5-11 yaş arası çocuklar arasında yapılan konuşma analizi sonucunda, çocuklara küçük yaşlardan itibaren felsefi araştırmalarla öğretimin anlamlı iletişim ve öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir.

Miller (2013), Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi hakkındaki fikirleri de değişmiş ve formüller listesine dayalı bilgiye dayalı geleneksel bilgi anlayışından uzaklaşmışlardır. Çalışma, bu modelin öğretmen yetiştirme müfredatına dahil edilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Bu araştırma sonuçları ve konuyla ilişkili bilgiler ışığında bu araştırmada felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

3.YÖNTEM

Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi yönelik görüşlerinin etkisini belirlemeye yönelik, Keppel ve Wickens (2004) tarafından belirlenen model çerçevesinde, deneysel bir araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada “İki grup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. “Ön test-son test randomize deneysel desen” olarak da adlandırılan ön test-son test kontrol gruplu desen, deney grubundaki katılımcıların bir müdahale (işlem grubu) yapıldığı ve bir işlem uygulanmayan kontrol grubundaki sonuçların karşılaştırıldığı, katılımcıların rastgele atandığı bir deneysel çalışma türüdür (Flannelly, Flannelly & Jankowski, 2018, s. 8). Deneysel araştırma tasarımında, neden-sonuç ilişkisini belirlemek için bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki etkileşimi araştırmak amacıyla randomize seçilen bir deney ve kontrol grubu belirlenmiştir.

Öntest/sontest kontrol gruplu modellerde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım etmektedir (Reichardt, 2019; Shadish vd., 2001). Tablo 3’de araştırma deseninin sembolik görünümü verilmektedir.

Tablo 3. Araştırma deseninin sembolik görünümü

Grup	Atama	Ön-test	İşlem	Son-test
GD	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
GK	R	O _{2.1}		O _{2.2}

GD: Felsefî Sorgulama Odaklı Aktiviteler uygulanan deneme grubunu

GK: Araştırmaya dahil edilen kontrol grubunu

R: Yansız atama yoluyla deneklerin belirlenmesini

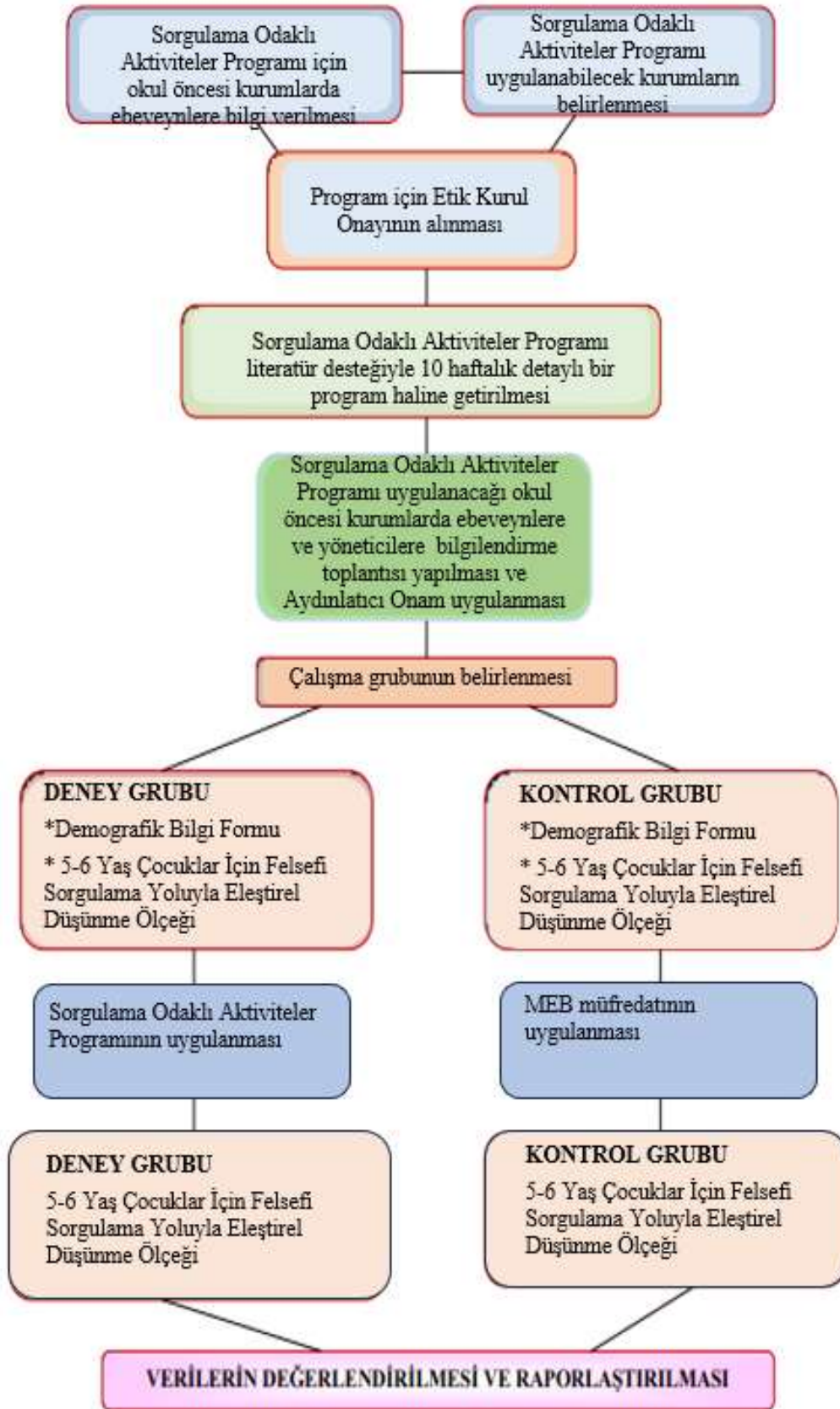
O_{1.1} ve O_{1.2}: Deneme grubunun öntest-sontest ölçümlerini

O_{2.1} ve O_{2.2}: Kontrol grubunun öntest-sontest ölçümlerini

X: Deneme grubuna uygulanan bağımsız değişkenleri (deney değişkenlerini) ifade etmektedir.

Bu araştırmada uygulanan desende bağımlı değişken okul öncesi dönemdeki çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası; anne ve babaların yaşı, eğitim düzeyi, aile tipidir; bağımsız değişken ise okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerdir.

Eğitim programı Ekim 2023 ile Mart 2024 aylarında, 10 oturum halinde okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle Felsefî Sorgulama Odaklı Aktiviteler Programı için okul öncesi kurumlarda ebeveynlere ve kurum yetkililerine ön bilgi verilmiş; ardından Üniversiteden Etik Kurul onayının alınmıştır. Felsefî Sorgulama Odaklı Aktiviteler Programı literatür desteğiyle 10 haftalık detaylı bir program haline getirilmiş, programın uygulanacağı okul öncesi kurumlarda ebeveynlere ve yöneticilere yeniden bilgilendirme toplantısı yapılarak Aydınlatıcı Onam formu uygulanmıştır. Araştırmaya çocuklar randomize yöntemle çalışma gruplarına dahil edilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarına ön ve son test olarak “Demografik Bilgi Formu”, “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefî Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından sadece deney grubuna “Felsefî Sorgulama Odaklı Aktiviteler Programı” uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmeyerek Millî Eğitim Bakanlığı müfredatındaki program uygulanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından veri toplama araçları her iki gruba da uygulandıktan sonra veriler değerlendirilmiştir (Şekil 6)



Şekil 6. Araştırma sürecinin aşamalarını gösteren diyagram

3.2.Çalışma Grubu

Deneysel desende uygulanan çalışma kapsamında örneklem grubu; Ekim 2023 ve Mart 2024 zaman aralığında Konya ilinde bulunan bir farklı okul öncesi eğitim kurumunda, 5-6 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik değişkenlerinin benzer nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Süreç boyunca araştırmada uygulanan eğitime devam edebilecek durumda olan, şehir dışına atama veya nakil gibi programdan ayrılacak ya da doğum yapma, taşınma, boşanma gibi verilerde bozulma oluşturabilecek ebeveynlerin çocuklarının dahil edilmemesine dikkat edilerek katılımcılar seçilmiştir. Bu bağlamda örneklem amaçlı örneklem seçimi kapsamında araştırmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmacının belirlediği kıstaslara sahip kişilerin, belirlenen gruba katılımcı olarak alınmasıdır (Johnson & Christensen, 2014). Deney ve kontrol grubuna dahil edilen bireylere Aydınlatılmış Onam Formu sunularak araştırmaya dahil olma kriterleri hakkında detaylı bilgi verilerek grup oluşturulurken gönüllülük esasına dikkat edilmiş ve detaylı şekilde bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

Çalışma grubundaki deney ve kontrol grubundaki bireylerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Değişkenler		Deney Grubu (n=24)		Kontrol Grubu (n=20)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	11	45.8	13	65
	Kız	13	54.2	7	35
Yaşı	5 Yaş	13	54.2	15	75
	6 Yaş	11	45.8	5	25
Çocuğun kardeş sayısı	Tek çocuk	2	8.3	2	10
	2 kardeş	17	70.8	14	70
	3 kardeş	3	12.5	3	15
	4 + kardeş	2	8.3	1	5
Çocuğun doğum sırası	En Büyük	10	41.7	10	50
	En Küçük	12	50	5	25

	Ortanca	2	8.3	5	25
Çocuğun aile tipi	Ataerkil aile	1	4.2	3	15
	Çekirdek aile	23	95.8	17	85
Annenin eğitim durumu	İlköğretim	5	20.8	2	10
	Lise	6	25	9	45
	Üniversite	13	54.2	9	45
Babanın eğitim durumu	İlköğretim	4	16.7	1	5
	Lise	5	20.8	6	30
	Üniversite	15	62.5	13	65
Ailenin gelir durumu	Gelir giderden az	2	8.3	0	0
	Gelir giderden fazla	0	0	10	50
	Gelir ile gider denk	22	91.7	10	50
Annenin çalışma durumu	Çalışmıyor	13	54.2	18	90
	Tam gün	8	33.3	1	5
	Partime	3	12.5	1	5
Babanın çalışma durumu	Tam gün	23	95.8	20	100
	Partime	1	4.2	0	0

Çalışma grubuna dahil edilen deney grubundaki çocukların %54.2'si kız; %54.2'si 5 yaşında; %70.8'i iki kardeş; %41.7'si ilk doğan çocuktur. Aile tipleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların %95.8'i çekirdek ailedir. Deney grubundaki çocukların %54.2'sinin annesi üniversite mezunu; %62.5'inin babası üniversite mezunudur. Deney grubundakilerin %91.7'sinin gelir ile gider durumları denktir. Çocukların %54.2'sinin anneleri çalışmamaktadır, %95.8'inin ise babaları tam gün çalışmaktadır.

Çalışma grubuna dahil edilen kontrol grubundaki çocukların ise %65'i erkek; %75'i 5 yaşında; %70'i iki kardeş; %50'si ilk doğan çocuktur. Aile tipleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların %85'i çekirdek ailedir. Kontrol grubundaki çocukların %45'inin annesi üniversite mezunu; %65'inin babası üniversite mezunudur. Kontrol grubundakilerin %50'sinin gelir ile gider durumları denktir. Çocukların %90'ının anneleri çalışmamaktadır, hepsinin babaları tam gün çalışmaktadır.

3.3.Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için üniversiteden etik kurul izinleri alınmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu form ve Aydınlatılmış Onam formunun okul öncesi kurumda öğrenim gören 5-6 yaşındaki çocukların ebeveynleri tarafından doldurulabilmesi için öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırmanın detaylarına ilişkin bilgi verilmiştir. Çalışmaya dâhil olabilecek kriterlere sahip ebeveynlerin katıldığı bir toplantıda araştırmanın ve eğitimin içeriği ebeveynlere aktarılmıştır. Ebeveynlerin kendi ideallerine göre değil, kendileriyle ilgili gözlemlerine göre samimiyetle cevap verebilmeleri için yanlarında bulunulmuş, ölçeklerdeki maddelere ilişkin sorularına birebir cevap verilmiştir. Deneme ve kontrol gruplarının seçiminde benzer özellikleri taşımaları temel alınmış ve gruplar ayrıştırılırken benzer özelliklerin her iki grup içerisinde de yer almasına özen gösterilmiştir. Hangi grubun deneme ya da kontrol grubu olacağına ise yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Veriler Konya ili merkez ilçesinde bulunan bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören çocuklardan elde edilmiştir. Her bir veri toplama aracı çocukların öğretmeni tarafından doldurulmuş ve formun doldurulma süresi yaklaşık 10-15 dakika arasında sürmüştür. Deney grubuna uygulanan 10 haftalık eğitim programının ardından veri toplama araçları yeniden uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

3.4.Veritoplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın amaçlarına yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş durumu, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, aile tipi gibi demografik değişkenlerin belirlendiği araştırmacı tarafından hazırlanan formdur.

5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği

Ölçek Karadağ (2017) tarafından oluşturulmuş ve ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Karadağ ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamasında çalışma grubu İzmir'deki 10 anaokulundaki 41 sınıfta yaşı 5 ve 6 olan 509 çocuktan oluşmuştur. Verilerin son değer, normallik ve doğrusallık analizleri hesaplandıktan sonra ölçeğin belirlenmesinde örtülü faktör analizi kullanılmış ve model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. AFA sonucunda herhangi bir materyalin çekilmesine gerek kalmamış ve AFA

“Felsefi Sorgulama”, “Dil ve Bilişsel Beceriler” ve “Soru Oluşturma” olmak üzere 38 faktörden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçek sonucu elde edilmiştir. Ölçek üç faktör ve 38 maddeden oluşan 5li Likert tipinde ölçek kullanılmıştır. Ölçek “Soru Oluşturma”, “Felsefi Sorgulama”, “Dil ve Bilişsel Beceriler” ve olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

3.5. Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programının Hazırlanması (FSYED)

Araştırmacı eğitim programını hazırlık aşamasında Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitici Eğitimi almıştır. Felsefi sorgulama süreciyle ilgili ilgili literatür incelenerek süreç planlanmıştır. Programın ilk basamağı için öncelikle Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimi alınmış, program kapsamında kullanılacak kitaplar ve etkinlikler belirlendikten sonra alınan eğitim temelinde programın ilk basamağı hazırlanmıştır. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programı, alan uzmanı ve üç okul öncesi eğitim uzmanının görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir. Programda çocukların hikâye oluşturma sürecinde eleştirel bakış açısıyla dinledikleri hikâyelerde değiştirmeyi düşündükleri unsurları değiştirebilmeleri için fırsat sunulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda hikâyelerde değişebilecek unsurlar belirlenmiştir.

3.6. Deneysel Uygulama

Araştırmada, Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programı, araştırmacı tarafından geliştirilerek uygulanmıştır. Bu program; okul öncesi dönemde olan çocuklara felsefe temelli aktiviteleri içeren ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef alan bir program olarak tasarlanmıştır. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programında çocukların felsefe temelli aktiviteleri anlamaları, benimsemeleri ve uygulamalarına yönelik interaktif öğretim ilkeleri temel alınmıştır. Programın planlanması aşamasında, okul öncesi dönem çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkelerin uygulanmasına dikkat edilmiştir. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programında aktarılan konular, konulara ayrılan süre, etkinlikler, öğretim yöntemleri, öğretim araçları gibi ayrıntılar Ekler bölümünde verilmiştir. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programı, eğitimin rahat yapılabileceği ortam hazırlanarak ve uygun zaman aralığında 40 dakikalık sürelerle haftada dört ders saati halinde sürdürülmüştür. Eğitim programına başlamadan önce ebeveynlere, eğitimde geliş-gidişlerin aksamamasının önemi yönünde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Eğitim programı toplam 10 hafta yürütülmüştür. Eğitim programına katılan çocuklar ile sürekli olarak

etkileşim kurulmuş ve çocukların hepsinin etkinliklere katılımı sağlanması konusunda özen gösterilmiştir. Ayrıca, çocukların eğitime devam durumlarını belirlemek için devam çizelgesi düzenli olarak kaydedilmiştir. Eğitim programı tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların hepsi ile araştırmacı tarafından yüzyüze görüşme yöntemi kullanılarak veri toplama araçları yeniden uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde veri araçları ile toplanan bilgiler SPSS 26. (The Statistical Packet For The Social Sciences) paket programından yararlanılarak kodlanmış, ölçek değerlendirilmiştir. Verilerin frekans, ortalama, standart sapma değerleri ayrı tablolar halinde düzenlenmiştir. Değişken sayısına göre analizler tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Deneme ve kontrol gruplarının puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak, bağımsız t testi kullanılmıştır. Deneme ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ilerlemelerinin değerlendirilmesi amacıyla öntest ve sontest arasındaki farklılıkları değerlendirmek için bağımlı t testinden yararlanılmıştır. Çalışma grubundakilerin ölçeklerden elde edilen ölçümleri arasında ilişki olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla, Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek toplam puanı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığı, ANOVA testi sonuçlarıyla değerlendirilmiştir. Farklılıklarda 0.05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

3. BULGULAR

Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde Çocuklar İçin Felsefî Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programının öntest ve sontest bulguları tablolar halinde özetlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini yaşları 5 ve 6 arasında değişen 42 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 24'ü (%54.55) deney, 20'si (%45.45) kontrol grubundadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımları ve bu demografik dağılımlarda gruplara göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Deney grubunda erkeklerin sayısı 11 (% 45.8) ve kızların sayısı 13 (% 54.2); kontrol grubunda erkeklerin sayısı 13 (% 65.0) ve kızların sayısı 7'dir (% 35.0). Toplamda erkeklerin oranı % 54.5 ve kızların oranı % 45.5'tir. Deney grubunda ve kontrol grubunda kızların oranı erkeklere göre daha düşüktür. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2(1) = 1.616, p > .05$).

Deney grubunda 5 yaşındakilerin sayısı 13 (% 54.2) ve 6 yaşındakilerin sayısı 11 (% 45.8); kontrol grubunda 5 yaşındakilerin sayısı 15 (% 75.0) ve 6 yaşındakilerin sayısı 5'tir (% 25.0). Toplamda 5 yaşındakilerin oranı % 63.6 ve 6 yaşındakilerin oranı % 36.4'tür. 5 yaş grubundaki katılımcıların çoğunluğu deney grubunda bulunurken, 6 yaş grubundaki katılımcıların çoğunluğu kontrol grubundadır. Ancak yaş grubu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(1) = .262, p > .05$).

Deney grubunda tek çocukların sayısı 2 (% 8.3), 2 kardeş olanların sayısı 17 (% 70.8), 3 kardeş olanların sayısı 3 (% 12.5) ve 4 ve daha fazla kardeş olanların sayısı 2'dir (% 8.3). Kontrol grubunda tek çocukların sayısı 2 (% 10.0), 2 kardeş olanların sayısı 14 (% 70.0), 3 kardeş olanların sayısı 3 (% 15.0) ve 4 ve daha fazla kardeş olanların sayısı 1'dir (% 5.0). Toplamda tek çocukların oranı % 9.1, 2 kardeş olanların oranı % 70.5, 3 kardeş olanların oranı % 13.6 ve 4 ve daha fazla kardeş olanların oranı % 6.8'dir. En yaygın kardeş sayısı 2'dir ve her iki grupta da benzer oranlarda bulunmaktadır. Kardeş sayısı ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(3) = .516, p > .05$).

Deney grubunda en büyük olanların sayısı 10 (% 41.7), en küçük olanların sayısı 12 (% 50.0) ve ortanca olanların sayısı 2'dir (% 8.3). Kontrol grubunda en büyük olanların sayısı 10 (% 50.0), en küçük olanların sayısı 5 (% 25.0) ve ortanca olanların sayısı 5'tir (% 25.0). Toplamda en büyük olanların oranı % 45.5, en küçük olanların oranı % 38.6 ve ortanca olanların oranı %

15.9'dur. En büyük ve en küçük doğum sırasındaki katılımcılar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Doğum sırası ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 3.836, p > .05$).

Deney grubunda ataerkil ailelerin sayısı 1 (% 4.2) ve çekirdek ailelerin sayısı 23'tür (% 95.8). Kontrol grubunda ataerkil ailelerin sayısı 3 (% 15.0) ve çekirdek ailelerin sayısı 17'dir (% 85.0). Toplamda ataerkil ailelerin oranı % 9.1 ve çekirdek ailelerin oranı % 90.9'dur. Çekirdek aileler her iki grupta da çoğunluktadır. Aile tipi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(1) = 0.516, p > .05$).

Deney grubunda annesi ilköğretim mezunu olanların sayısı 5 (% 20.8), lise mezunu olanların sayısı 6 (% 25.0) ve üniversite mezunu olanların sayısı 13'tür (% 54.2). Kontrol grubunda annesi ilköğretim mezunu olanların sayısı 2 (% 10.0), lise mezunu olanların sayısı 9 (% 45.0) ve üniversite mezunu olanların sayısı 9'dur (% 45.0). Toplamda annesi ilköğretim mezunu olanların oranı % 15.9, lise mezunu olanların oranı % 34.1 ve üniversite mezunu olanların oranı % 50.0'dir. Her iki grupta da üniversite mezunu annelerin oranı diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak eğitim düzeyi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 2.300, p = .31 p > .057$).

Deney grubunda babası ilköğretim mezunlarının sayısı 4 (% 16.7), lise mezunu olanların sayısı 5 (% 20.8) ve üniversite mezunu olanların sayısı 15'tir (% 62.5). Kontrol grubunda babası ilköğretim mezunu olanların sayısı 1 (% 5.0), lise mezunu olanların sayısı 6 (% 30.0) ve üniversite mezunu olanların 13'tür (% 65.0). Toplamda ilköğretim babası mezunu olanların oranı % 11.4, lise mezunu olanların oranı % 25.0 ve üniversite mezunu olanların oranı % 63.6'dır. Her iki grupta da üniversite mezunu babaların oranı diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak eğitim düzeyi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 1.684, p > .05$).

Deney grubunda geliri giderden az olanların sayısı 2 (% 8.3), gelir giderden fazla olanların sayısı 0 (% 0.0) ve gelir ile gider denk olanların sayısı 22'dir (% 91.7). Kontrol grubunda geliri giderden az olanların sayısı 0 (% 0.0), gelir giderden fazla olanların sayısı 10 (% 50.0) ve gelir ile gider denk olanların sayısı 10'dur (% 50.0). Toplamda geliri giderden az olanların oranı % 4.5, gelir giderden fazla olanların oranı % 22.7 ve gelir ile gider denk olanların oranı % 72.7'dir. Ailenin gelir durumu: Geliri giderden az olan aileler sadece deney grubunda bulunmaktadır. Gelir durumu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2) = 16.271, p < .001$).

Deney grubunda çalışmayan annelerin sayısı 13 (% 54.2), tam gün çalışan annelerin sayısı 8 (% 33.3) ve part-time çalışan annelerin sayısı 3'tür (% 12.5). Kontrol grubunda çalışmayan annelerin sayısı 18 (% 90.0), tam gün çalışan annelerin sayısı 1 (% 5.0) ve part-time çalışan annelerin sayısı 1'dir (% 5.0). Toplamda çalışmayan annelerin oranı % 70.5, tam gün çalışan annelerin oranı % 20.5 ve part-time çalışan annelerin oranı % 9.1'dir. Çalışmayan annelerin oranı deney grubunda daha yüksektir ve annenin çalışma durumu ile grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2) = 6.945, p < .05$).

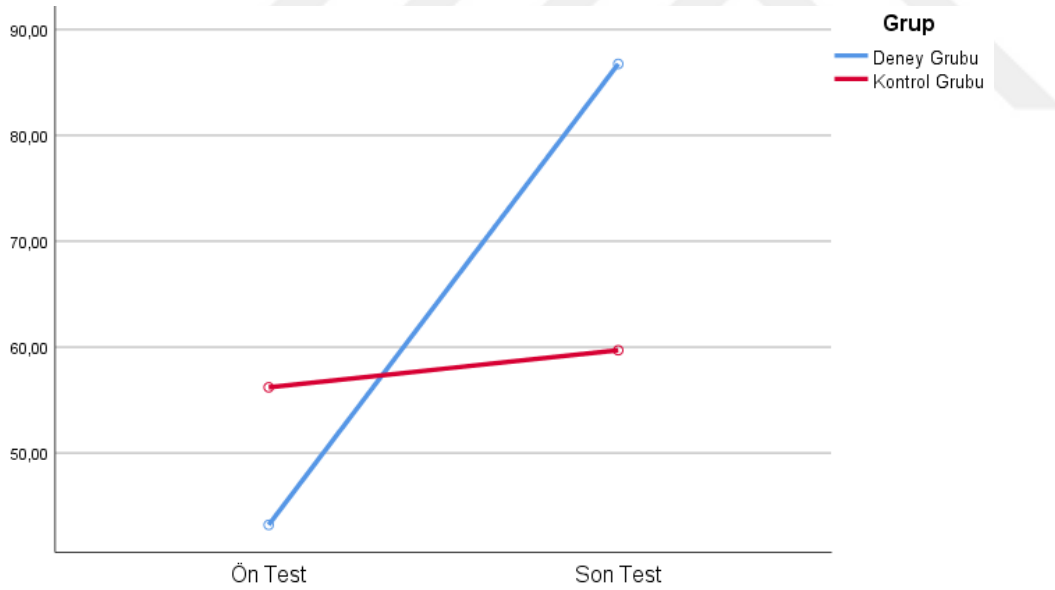
Deney grubunda tam gün çalışan babaların sayısı 23 (% 95.8) ve part-time çalışan babaların sayısı 1 (% 4.2)'dir. Kontrol grubunda tam gün çalışan babaların sayısı 20 (% 100.0)'dir. Toplamda tam gün çalışan babaların oranı % 97.7 ve part-time çalışan babaların oranı % 2.3'tür. Babanın çalışma durumu: Her iki grupta da çoğunlukla tam zamanlı çalışan babalar bulunmaktadır. Babanın çalışma durumu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 1.232, p > .05$). Bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik değişkenlerinin ortalama ve önemlilik verileri

Değişkenler		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam	χ^2	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	11 (% 45.8)	13 (% 65)	24 (% 54.5)	1.616	.204
	Kız	13 (% 54.2)	7 (% 35)	20 (% 45.5)		
Yaşı	5 Yaş	13 (% 54.2)	15 (% 75)	28 (% 63.6)	2.046	.153
	6 Yaş	11 (% 45.8)	5 (% 25)	16 (% 36.4)		
Çocuğun Kardeş Sayısı	Tek çocuk	2 (% 8.3)	2 (% 10)	4 (% 9.1)	.262	.967
	2 kardeş	17 (% 70.8)	14 (% 70)	31 (% 70.5)		
	3 kardeş	3 (% 12.5)	3 (% 15)	6 (% 13.6)		
	4 + kardeş	2 (% 8.3)	1 (% 5)	3 (% 6.8)		
	En Büyük	10 (% 41.7)	10 (% 50)	20 (% 45.5)	3.836	.147

Çocuğun Doğum Sırası	En Küçük	12 (% 50)	5 (% 25)	17 (% 38.6)		
	Ortanca	2 (% 8.3)	5 (% 25)	7 (% 15.9)		
Çocuğun Aile Tipi	Ataerkil aile	1 (% 4.2)	3 (% 15)	4 (% 9.1)	0.516	.473
	Çekirdek aile	23 (% 95.8)	17 (% 85)	40 (% 90.9)		
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim	5 (% 20.8)	2 (% 10)	7 (% 15.9)	2.300	.317
	Lise	6 (% 25)	9 (% 45)	15 (% 34.1)		
	Üniversite	13 (% 54.2)	9 (% 45)	22 (% 50)		
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim	4 (% 16.7)	1 (% 5)	5 (% 11.4)	1.684	.431
	Lise	5 (% 20.8)	6 (% 30)	11 (% 25)		
	Üniversite	15 (% 62.5)	13 (% 65)	28 (% 63.6)		
Ailenin Gelir Durumu	Gelir giderden az	2 (% 8.3)	0 (% 0)	2 (% 4.5)	16.271	.000
	Gelir giderden fazla	0 (% 0)	10 (% 50)	10 (% 22.7)		
	Gelir ile gider denk	22 (% 91.7)	10 (% 50)	32 (% 72.7)		
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	13 (% 54.2)	18 (% 90)	31 (% 70.5)	6.945	.031
	Tam gün	8 (% 33.3)	1 (% 5)	9 (% 20.5)		
	Partime	3 (% 12.5)	1 (% 5)	4 (% 9.1)		
Babanın Çalışma Durumu	Tam gün	23 (% 95.8)	20 (% 100)	43 (% 97.7)	1.232	.267
	Partime	1 (% 4.2)	0 (% 0)	1 (% 2.3)		

Felsefi Sorgulama puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 129.608, p < .001, \eta^2 = .755$; $F(1, 42) = 93.906, p < .001, \eta^2 = .691$). Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması amacıyla iki ayrı bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek ($t(42) = -2.944, p < .01$) olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermektedir ($t(42) = 9.722, p < .001$). Bulgular Tablo 11’de ve Şekil 7’de sunulmuştur. Hem karma ANOVA hem de bağımsız gruplar için t testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Bulgular Şekil 7 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

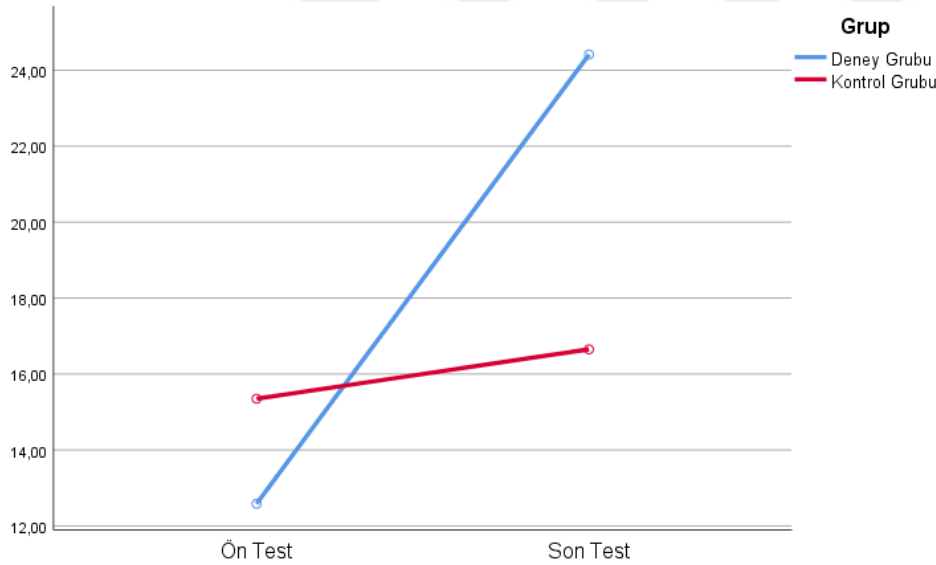


Şekil 7. Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Felsefi Sorgulama Alt Boyutunun Deney ve Kontrol Gruplarına göre Karşılaştırılması

Tablo 6. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort	S	Ort.	S	<i>F</i>	<i>p</i>	$p\eta^2$	<i>F</i>	<i>P</i>	$p\eta^2$
Deney Grubu	43.21	13.41	86.75	7.04	129.608	.000	.755	93.906	.000	.691
Kontrol Grubu	56.20	15.87	59.70	11.25						
Toplam	49.11	15.82	74.45	16.37						
Gruplar Arası Karşılaştırma	$t = -2.944$ $p < .01$		$t = 9.722$ $p < .001$							

Dil ve bilişsel beceriler puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 127.152, p < .001, \eta^2 = .752$; $F(1, 42) = 81.791, p < .001, \eta^2 = .661$). Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması amacıyla iki ayrı bağımsız gruplar için t testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek ($t(42) = -2.326, p < .01$) olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermektedir ($t(42) = 10.383, p < .001$). Hem karma ANOVA hem de bağımsız gruplar için t testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Bulgular Şekil 8 ve Tablo 7’te sunulmuştur.

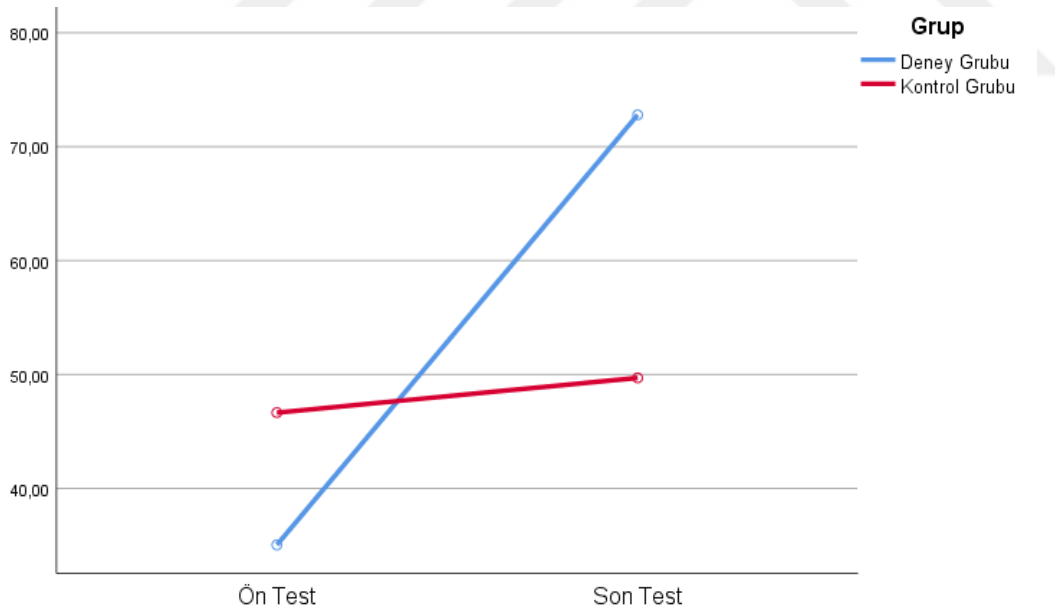


Şekil 8. Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Dil ve Bilişsel Beceriler Alt Boyutunun Deney ve Kontrol Gruplarına göre Karşılaştırılması

Tablo 7. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında dil ve bilişsel beceriler alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort	S	Ort.	S	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
Deney Grubu	12.58	3.66	24.42	1.74	127.152	.000	.752	81.791	.000	.661
Kontrol Grubu	15.35	4.23	16.65	3.13						
Toplam	13.84	4.13	20.88	4.61						
Gruplar Arası Karşılaştırma	$t = -2.326$ $p < .05$		$t = 10.383$ $p < .001$							

Soru oluşturma puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 133.962, p < .001, \eta^2 = .761$; $F(1, 42) = 96.899, p < .001, \eta^2 = .698$). Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması amacıyla iki ayrı bağımsız gruplar için t testi yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek ($t(42) = -3.083, p < .01$) olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermektedir ($t(42) = 10.342, p < .001$). Hem karma ANOVA hem de bağımsız gruplar için t testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Bulgular şekil 9 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

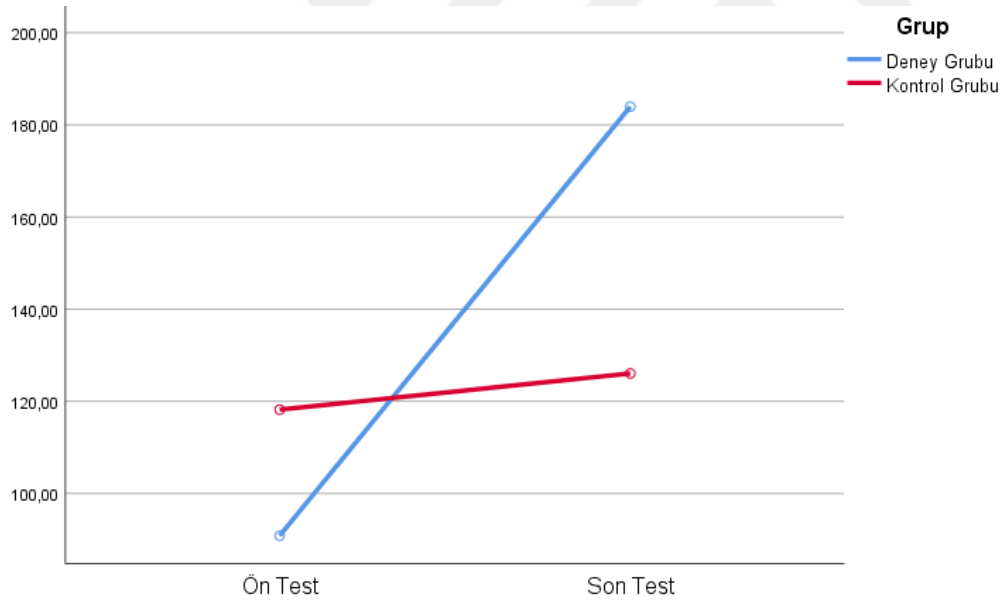


şekil 9. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında soru oluşturma alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Tablo 8. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında soru oluşturma alt boyutunun deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort	S	Ort.	S	<i>F</i>	<i>p</i>	$p\eta^2$	<i>F</i>	<i>P</i>	$p\eta^2$
Deney Grubu	35.04	9.85	72.79	5.37	133.962	.000	.761	96.899	.000	.698
Kontrol Grubu	46.65	14.24	49.70	9.23						
Toplam	40.31	13.25	62.29	13.73						
Gruplar Arası Karşılaştırma	$t = -3.083$ $p < .01$		$t = 10.342$ $p < .001$							

Soru oluşturma puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 139.479, p < .001, \eta^2 = .769$; $F(1, 42) = 99.478, p < .001, \eta^2 = .703$). Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması amacıyla iki ayrı bağımsız gruplar için t testi yürütölmüştür. Elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek ($t(42) = -3.083, p < .01$) olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermektedir ($t(42) = 10.342, p < .001$). Hem karma ANOVA hem de bağımsız gruplar için t testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Bulgular şekil 10 ve Tablo 9’da sunulmuştur.



şekil 10. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Tablo 9. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma		
	Ort	S	Ort.	S	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Deney Grubu	90.83	26.24	183.96	13.90	139.479	.000	.769
Kontrol Grubu	118.20	33.87	126.05	23.02			
Toplam	103.27	32.64	157.64	34.47			
Gruplar Arası Karşılaştı rma	$t = -3.020$ $p < .01$		$t = 10.289$ $p < .001$				

5.TARTIŞMA

Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmada önce literatürde çocuklarla felsefe eğitim oturumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediği incelenmiş, daha sonra okul öncesi dönem eğitimi kapsamında gösterge ve kazanımları incelenerek, çocuklarla felsefe eğitiminin bu kazanım ve göstergelerin hangilerini doğrudan etkilediğini içeren bulgular çerçevesinde, deney ve kontrol grubundan elde edilen sonuçlar detaylı olarak incelenmiştir. Sonuç olarak felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin eleştirel düşünme eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların ahlaki yargılarına ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu tespit edilmiş ve bu yöntemin anaokullarında ve anasınıflarında kullanılması ve öğretmenlere bu yönetime yönelik eğitim verilmesi önerilmiştir.

Araştırma sonuçlarının ilgili literatür tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Felsefi Sorgulama puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir.

Felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine olan etkisinin incelendiği bir araştırma sonucunda sorgulama yönteminin uygulandığı deney grubundaki çocukların program öncesi ve sonrası akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu kaydedilmiştir (Emir, Hüner ve Uzelli, 2012). Felsefî sorgulama yöntemi kullanılarak yapılan bir çalışmada çocukların tek bir cevabı olmayan, herkese göre farklı cevapları olan sorular olduğunu keşfettikleri, sınıf içinde verilen cevaplara alternatif cevaplar üretmeye ve kendi sorularını oluşturmaya başladıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak çocuklarda, herkesin doğru kabul ettiği cevaplarda bile farklı yönler bulunabileceği fikri oluşmaya başladığı belirtilmiş ve çocukların eleştirel düşünme konusundaki eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir (Tok ve

Sevinç, 2010). Diğer bir çalışmada sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi etkinlikleri ile çocukların ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildikleri ve düşüncelerindeki tutarlılığı ifade edebildikleri belirlenmiştir (Bülbül Hüner, 2018). Arı ve Öncü (2011), okul öncesi dönemde fen, doğa ve matematik etkinliklerinin çocuklarda gözlem yapma, inceleme, araştırma, keşfetme ve elde ettikleri sonuçları değerlendirme becerilerini ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Tozduman Yaralı (2019) öyküleştirme yöntemine dayalı olarak uygulanan eğitim programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri testine ait yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz düzenleme boyutları ve eleştirel düşünme toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak eleştirel düşünme testinin değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aizikovitsh-Udi ve Cheng (2015) erken çocukluktan itibaren ahlakî eğilimler ile eleştirel düşünme becerilerin geliştirilmesini içeren araştırmada; arkadaşının kalemini izinsiz almanın uygun olup olmayacağı gibi ahlaki ikilemler oluşturularak çocukların kendi inanç sistemini sorgulamaları sağlanmış, muhakeme becerilerinin geliştirildiği eğitim programının sonuçları sıralanmıştır. Çocukların yaş düzeyine uygun ahlaki ikilemler bizim yaptığımız çalışmada da eğitim programının temelini oluşturmaktadır. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin öncelikle, önceden belirlenmiş ölçütleri aktarması ve bu ölçütlere uygun uygulama ve tartışmalar üzerinde çocukların düşüncelerini sağlaması önemlidir. Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında çocuğun doğrudan aktif katılımını sağlayan etkinliklerin oyun, deney, drama gibi farklı yöntemlerle grup çalışması şeklinde yapılmasının daha kalıcı etki oluşturduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (İncirkuş ve Beyreli, 2019). Özcan ve diğer araştırmacılar (2022) tarafından yapılan okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi başlıklı çalışmada elde edilen nicel ve nitel sonuçlardan hareketle çocukların işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi için P4C temelli soru sorma etkinliklerinin kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Uygulama sürecindeki deneyim ve gözlemlerden hareketle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi ve

güçlendirilmesi için dikkatleri güçlü tutacak metinlerin seçilmesi, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması başarının sağlanmasında önemli olduğu ifade edilebilir.

Papadopoulos ve Bisiri (2020) okul öncesi eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kültürlerarası masallara dayalı çoklu okuryazarlık odaklı bir program tasarlayıp uygulamışlardır. Bu programda 25 çocuğa yedi ay boyunca halk hikâyeleri, masallar ve oyunlar uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar programın her oturumunda günlüklerden ve her çocuğun bireysel portfolyosundan yararlanmışlardır. Verilerin niteliksel analizi sonucunda çocukların eleştirel düşünme düzeylerinde artış oluşturduğu belirlenmiştir. Kanat (2020) tarafından yapılan Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi konulu araştırmada çocuklara verilen eğitimin eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarını artırdığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarını ise azalttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şenşekerci ve Bilgin (2008) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme ve öğretimi incelenmiştir. Altı şapka yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, soru sorma yöntemi, entelektüel normlar etkinliği ve eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre; eleştirel düşünmenin tek bir yöntem ya da ders aracılığıyla kazandırılmayacağı belirlenmiştir. Felsefi düşünme çocukların önemli kavramları keşfetme, olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır. Felsefi eğitim, bireyin, düşünme edimi ve davranışları üzerinde bir kez daha düşünmesini sağlamakta; insana, bireye, kendi düşünmesinin ve davranmasının üzerinde düşünme alışkanlığı vermektedir. Dolayısıyla bu türden bir eğitim, insanın birey olmasını sağlayan bir eğitim olduğu düşünülebilir.

Eğitim sonunda kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği, eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde bizim çalışmamızın sonuçlarıyla benzer sonuçların bulunduğu belirlenmiştir (Bülbür-Hüner, 2018; Çayır, 2015; Dirican ve Deniz, 2017; Kanat, 2020; Miller, 2013; Ögüt, 2019).

Okul öncesi eğitim programında, okul öncesi eğitimin dayandığı temel ilkeler arasında “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir” ifadesinin bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde, programının tanıtımının yapıldığı Çetin ve Çetin’in (2024) araştırmasında 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek ifadesi programın temel özellikleri arasında yer almaktadır. Yaptığımız çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde programın 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Haas (1980) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada çocuklarla felsefe programı uygulanan deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre, okuma ve sosyal ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. McCall (2017) tarafından yıllar süren çocuklarla felsefe çalışmaları sonucunda, felsefe oturumlarını düzenli şekilde uygulayan okullarda; çocuklarda özgüveni artmış şekilde beyanda bulunma, başka insanları dinlemede sabır gösterme, farklı fikirlere karşı hoşgörülü davranma ve bunun sonucunda yeni fikirlere açık olma gibi davranış biçimlerinin arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren çocukları felsefi diyalogla tanıştırmmanın, onların eleştirel ve sorgulayıcı nitelikte yargıda bulunma potansiyellerini geliştirebileceği söylenebilir. Papadopoulos ve Bisiri (2020) tarafından yapılan okul öncesi eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kültürlerarası masallara dayalı bir programın değerlendirildiği çalışmada çocukların, öğrenmelerini ve her kültürle ilgili yeni öğretilen kavramları anlamalarını kolaylaştıracak şekilde eleştirel duruşlarını ve yeterliliklerini güçlendirdikleri belirlenmiştir. Akbaba ve Kaya (2015) okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada; düşünme becerileri öğretiminin okul öncesi çocuklar için kolay ve uygulanabilir olduğu, çocuklarda var olan düşünme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği ancak mevcut eğitim sistemimizde okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerileri eğitimi/öğretiminin eğitim programı içerisinde yer almadığı ve öğretmenlerin bu kapsamda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tozduman Yaralı (2019) öyküleştirme yöntemine dayalı olarak uygulanan eğitim programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışları en çok serbest zaman etkinliği sırasında gösterdikleri, en sık kullandıkları eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarının çıkarım ve yorumlama olduğu, en az kullandıkları alt

boyutun ise değerlendirme olduğu belirlenmiştir. Lipman'a (1991) göre düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından gerekli araçlar çocuklara erken yaşlardan itibaren sağlanmış olacağı sonuçları sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Dil ve bilişsel beceriler puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediği incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir.

Yaptığımız bu çalışmada eğitim sonunda kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Soru oluşturma puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir. Kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur. Eleştirel düşünme karmaşık ve otantik sorunlarla ilgili olduğu için sorular ve cevaplar için yeterli zaman verilmediği durumlarda sorular da cevaplar da genellikle yzeyssel düzeyde kalabilmektedir. Fields (1995) 7-8 yaş aralığındaki 123 çocukla yürüttüğü çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasını konu alan eğitim programı sonrasında deney grubundaki çocukların negatif sosyal iletişim davranışlarında azalma olduğunu, özsaygı davranışlarını gösteren becerilerde artış

olduğunu kaydetmiştir. Okur'un (2008) çocuklar için felsefenin sosyal beceriler üzerine etkisini araştırdığı çalışmada; çocuklar için felsefe programının, altı yaş grubu çocukların "atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol" sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Gimenez-Dasi ve diğer araştırmacılar (2013) tarafından yapılan çalışmada 4-5 yaş grubundaki çocukların 'çocuklarla felsefe' programı, sosyal beceri ve iletişimlerdeki gelişim incelenmiştir. Araştırmaya bulgularına göre bu iki beceride de deney grubunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Karadüz'ün (2010) dil becerileri ve eleştirel düşünme başlıklı çalışmasında; okuma becerisine yönelik kazanımlar, çocuklarda eleştirel niteliğe dönüştüğünde çocuklar, okuduklarından sonuçlar çıkarıp değerlendirme yapabildikleri vurgulanmaktadır. Bu çalışmada eleştirel okuyucuların, bir metinde yazarın kendisine aktardığı bilginin gerçek hayattaki karşılığını aramaya, bulmaya çalıştığı; okuyucunun okuduğunu anladıktan sonra bir değerlendirme yapıp yorumladığı ve eleştirdiği belirtilmektedir. Yaptığımız çalışmada uygulanan etkinliklerde çocukların görüşlerini ifade etmeleri, düşüncelerini açıkça söylemeleri teşvik edilmiştir. Çocuklara görüşlerini söylemeleri veya geliştirmeleri için fırsat verilmelidir. Sürekli teşvik edilmeli ve bu doğrultuda yönlendirmelerde bulunulmalıdır. Çocuklar tartışmayı ve mücadeleyi bir münazarayı severler; bu tür konuşmalar onlara zevk verir. Onların bu özelliklerinden istifade edilebilir (Karakaya, 2006). Hong ve Jacob (2012) çocuklarda sorgulamanın eleştirel düşünmeye etkisini inceledikleri çalışmada sorgulama tekniğinin eleştirel düşünmeyi artırdığı sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada felsefi sorgulamanın çocukların eleştirel düşüncelerine etkisi incelenmiş ve çalışma sonucunda felsefi sorgulamanın çocukların eleştirel düşünme yeteneği üzerinde anlamlı bir biçimde olumlu bir değişikliğe neden olduğu belirlenmiştir (Shahsavari, Hoon, Thai ve Samah, 2013). Jensen (2015) tarafından yapılan çalışmada dil eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, soru sorma yönteminin çok etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Conatser (2000), erken çocukluk döneminde çocuklara bir şeyi öğretirken, yapılması gerekenleri söylemek yerine, onların kendi yollarını bulmalarına izin vermek gerektiğini belirtmiş bu sonuç bizim araştırma sonuçlarımızca desteklenmiştir.

Araştırma kapsamında felsefi sorgulama odaklı aktiviteler uygulanan deney grubu çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların demografik değişkenlerinin (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası; anne ve babanın yaşları, eğitim düzeyleri, aile tipi) eleştirel düşünme beceri düzeylerine etki etme durumunda farklılıklar olduğu

belirlenmiştir. Konuyla ilişkili yapılan başka araştırmalarda bizim çalışma sonuçlarımıza benzeyen ve farklı sonuçların da bulunduğu bulgular mevcuttur. Metin ve Gökçay (2014) tarafından yapılan çalışmada okuma süresince içerik ile ilgili soru sorma, kitap seçimine izin verme, olumlu geribildirim verme gibi çocuğun ilgisini çekebilecek yöntemler konusunda bilgi sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının, okumaya karşı daha ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Okumaya ve yazılı metinlere karşı küçük yaşlarda geliştirilen ilginin, sonraki dönemlerde de sürdürüleceği düşünüldüğünde, bu ilgiyi oluşturmada ebeveyn eğitim durumunun etkilediği söylenebilir. Haydey ve diğer araştırmacılar (2007) eleştirel düşünme tutumunun cinsiyete, yaşa, anne-baba eğitim durumuna göre değişmediğini vurgulamaktadırlar. Duplass ve Ziedler (2002) sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumu gibi faktörlerin eleştirel düşünmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz-Özelçi (2012) tarafından yapılan eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler konulu araştırmada; katılımcıların eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada eleştirel düşünme tutumları; algılanan sosyo-ekonomik duruma göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlarının algıladıkları anne ve baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Akbaba ve Kaya'nın (2015) yaptığı okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri konulu araştırmada; katılımcı öğretmenlerin tümü aile tutumlarının düşünme becerileriyle ilgili öğretmek istediklerine etki ettiğini belirtmişlerdir. Eğer çocukla vakit geçiriliyorsa, onunla ilgileniyorlarsa, baskıcı tutum sergilemiyorsa olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde çocukların, diğer çocuklarla iş birliği yapması, birlikte sorgulama yapmaları, birbirleriyle etkileşime girmeleri, birbirlerinin görüş ve önerilerini sorgulayıcı bir gözle gözden geçirmeleri önemlidir. Yapılan pek çok araştırmada öğrenme ortamının çocukların yaratıcı ve iletişim becerilerinin ve davranışlarının geliştirilmesine faydalı olduğu kanıtlanmıştır (Aiken vd., 1994; Akbaba ve Kaya, 2015; Bülbül Hüner, 2018; Emir vd., 2012; Jensen, 2015; Setyaningtyas & Radia, 2019). Özellikle bilginin öğrenilmesinde kullanılan tekniklerin zenginliği, eğitimci rehberliğinde geliştirilen çocukların grup çalışmalarındaki işbirlikçi görevler, çocukların yaratıcı çözümler geliştirmelerini gerektiren "sorunlar", çocukları işbirliği yapmaya, görüş alışverişinde

bulunmaya ve başkalarına saygı göstermeye motive etmektedir. Çocuklar felsefi düşüncelerini motive eden etkinlikler sayesinde dinledikleri ya da izlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilmektedirler; başkalarının duygularını açıklayabilmektedirler; bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterebilmektedirler; söz dizimi kurallarına göre cümle kurabilmektedirler; dili iletişim amacıyla kullanabilmektedirler; neden-sonuç ilişkisi kurarak farklı yorumlar yapabilmektedirler; problem durumlarına çözüm üretebilmektedirler; sabır ve hoşgörü becerilerini geliştirebilmektedirler. Eleştirel düşünme ile olaylar yansıtıcı, ön yargısız, yansız bir biçimde ele alınabilmektedir. Çocuklar olayların ve bilgilerin eksiklikleri, yanlışlıkları, sınırlılıkları, gereksiz yönleri, saptırılmış ve çarpıtılmış tarafları ortaya koyma konusunda deneyim kazanabilmektedirler. Bundan dolayı eleştirel düşünme becerisinin erken çocukluktan itibaren öğretilmesinin çağımız için vazgeçilmez olduğu düşünülmektedir. Bilimde, teknolojiye, ekonomide gelişmişlik ancak bilgilerin eleştirel bir şekilde ele alınması, eleştirel düşünmenin hayatın her alanında işe koşulması ile mümkündür. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisinin okul öncesi dönemde mutlaka okullarda öğretilmesi ve çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi çok önemlidir. Bebekle birlikte düzenli kitap okumanın, dil gelişimine, sosyo-duygusal gelişime, erken okur-yazarlık becerilerine, ebeveyn-çocuk iletişimine ve ev ortamı niteliğine katkıda bulunduğu görülmektedir. Ebeveynler tarafından erken dönemde ve düzenli bir şekilde verilecek kitap okuma alışkanlığının, özellikle de sosyo-ekonomik riskler barındıran ailelerin ev ortamı niteliğine, dolayısıyla da çocuk gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu eşsiz fırsatın değerlendirilmesi için özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar ve ebeveynlerini hedef alan girişimler planlanmalı, bu girişimlerin uzun dönemli etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

Yaptığımız bu çalışmada felsefi sorgulama becerilerini geliştiren etkinlikler arasında çocukların yaratıcılık becerilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler de yapılmıştır. Yaratıcı etkinlikler, çocukların merak etme, kavrama ve keşfetme becerilerini geliştirmektedir (Özcan vd., 2022). Çocukların yaratıcı ve farklı düşünen bireyler olması ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi açısından uygun etkinlikler yapılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada felsefî sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmiştir. Deneysel bir desende yapılan bu araştırmada “iki grup öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklara 10 oturum halinde felsefe temelli bir eğitim programı uygulandıktan sonra elde edilen veriler literatürdeki bilgilerle birlikte yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini yaşları 5 ve 6 arasında değişen 42 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 24’ü (%54.55) deney, 20’si (%45.45) kontrol grubundadır.

Deney grubunda erkeklerin sayısı 11 (% 45.8) ve kızların sayısı 13 (% 54.2); kontrol grubunda erkeklerin sayısı 13 (% 65.0) ve kızların sayısı 7’dir (% 35.0). Toplamda erkeklerin oranı % 54.5 ve kızların oranı % 45.5’tir. Deney grubunda ve kontrol grubunda kızların oranı erkeklere göre daha düşüktür. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2(1)= 1.616, p > .05$).

Deney grubunda 5 yaşındakilerin sayısı 13 (% 54.2) ve 6 yaşındakilerin sayısı 11 (% 45.8); kontrol grubunda 5 yaşındakilerin sayısı 15 (% 75.0) ve 6 yaşındakilerin sayısı 5’tir (% 25.0). Toplamda 5 yaşındakilerin oranı % 63.6 ve 6 yaşındakilerin oranı % 36.4’tür. 5 yaş grubundaki katılımcıların çoğunluğu deney grubunda bulunurken, 6 yaş grubundaki katılımcıların çoğunluğu kontrol grubundadır. Ancak yaş grubu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(1) = .262, p > .05$).

Deney grubunda tek çocukların sayısı 2 (% 8.3), 2 kardeş olanların sayısı 17 (% 70.8), 3 kardeş olanların sayısı 3 (% 12.5) ve 4 ve daha fazla kardeş olanların sayısı 2’dir (% 8.3). Kontrol grubunda tek çocukların sayısı 2 (% 10.0), 2 kardeş olanların sayısı 14 (% 70.0), 3 kardeş olanların sayısı 3 (% 15.0) ve 4 ve daha fazla kardeş olanların sayısı 1’dir (% 5.0). Toplamda tek çocukların oranı % 9.1, 2 kardeş olanların oranı % 70.5, 3 kardeş olanların oranı % 13.6 ve 4 ve daha fazla kardeş olanların oranı % 6.8’dir. En yaygın kardeş sayısı 2’dir ve her iki grupta da benzer oranlarda bulunmaktadır. Kardeş sayısı ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(3) = .516, p > .05$).

Deney grubunda en büyük olanların sayısı 10 (% 41.7), en küçük olanların sayısı 12 (% 50.0) ve ortanca olanların sayısı 2’dir (% 8.3). Kontrol grubunda en büyük olanların sayısı

10 (% 50.0), en küçük olanların sayısı 5 (% 25.0) ve ortanca olanların sayısı 5'tir (% 25.0). Toplamda en büyük olanların oranı % 45.5, en küçük olanların oranı % 38.6 ve ortanca olanların oranı % 15.9'dur. En büyük ve en küçük doğum sırasındaki katılımcılar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Doğum sırası ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 3.836, p > .05$).

Deney grubunda ataerkil ailelerin sayısı 1 (% 4.2) ve çekirdek ailelerin sayısı 23'tür (% 95.8). Kontrol grubunda ataerkil ailelerin sayısı 3 (% 15.0) ve çekirdek ailelerin sayısı 17'dir (% 85.0). Toplamda ataerkil ailelerin oranı % 9.1 ve çekirdek ailelerin oranı % 90.9'dur. Çekirdek aileler her iki grupta da çoğunluktadır. Aile tipi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(1) = 0.516, p > .05$).

Deney grubunda annesi ilköğretim mezunu olanların sayısı 5 (% 20.8), lise mezunu olanların sayısı 6 (% 25.0) ve üniversite mezunu olanların sayısı 13'tür (% 54.2). Kontrol grubunda annesi ilköğretim mezunu olanların sayısı 2 (% 10.0), lise mezunu olanların sayısı 9 (% 45.0) ve üniversite mezunu olanların sayısı 9'dur (% 45.0). Toplamda annesi ilköğretim mezunu olanların oranı % 15.9, lise mezunu olanların oranı % 34.1 ve üniversite mezunu olanların oranı % 50.0'dir. Her iki grupta da üniversite mezunu annelerin oranı diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak eğitim düzeyi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 2.300, p = .31, p > .057$).

Deney grubunda babası ilköğretim mezunlarının sayısı 4 (% 16.7), lise mezunu olanların sayısı 5 (% 20.8) ve üniversite mezunu olanların sayısı 15'tir (% 62.5). Kontrol grubunda babası ilköğretim mezunu olanların sayısı 1 (% 5.0), lise mezunu olanların sayısı 6 (% 30.0) ve üniversite mezunu olanların 13'tür (% 65.0). Toplamda ilköğretim babası mezunu olanların oranı % 11.4, lise mezunu olanların oranı % 25.0 ve üniversite mezunu olanların oranı % 63.6'dır. Her iki grupta da üniversite mezunu babaların oranı diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak eğitim düzeyi ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 1.684, p > .05$).

Deney grubunda geliri giderden az olanların sayısı 2 (% 8.3), gelir giderden fazla olanların sayısı 0 (% 0.0) ve gelir ile gider denk olanların sayısı 22'dir (% 91.7). Kontrol grubunda geliri giderden az olanların sayısı 0 (% 0.0), gelir giderden fazla olanların sayısı 10 (% 50.0) ve gelir ile gider denk olanların sayısı 10'dur (% 50.0). Toplamda geliri

giderden az olanların oranı % 4.5, gelir giderden fazla olanların oranı % 22.7 ve gelir ile gider denk olanların oranı % 72.7'dir. Ailenin gelir durumu: Geliri giderden az olan aileler sadece deney grubunda bulunmaktadır. Gelir durumu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2) = 16.271, p < .001$).

Deney grubunda çalışmayan annelerin sayısı 13 (% 54.2), tam gün çalışan annelerin sayısı 8 (% 33.3) ve part-time çalışan annelerin sayısı 3'tür (% 12.5). Kontrol grubunda çalışmayan annelerin sayısı 18 (% 90.0), tam gün çalışan annelerin sayısı 1 (% 5.0) ve part-time çalışan annelerin sayısı 1'dir (% 5.0). Toplamda çalışmayan annelerin oranı % 70.5, tam gün çalışan annelerin oranı % 20.5 ve part-time çalışan annelerin oranı % 9.1'dir. Çalışmayan annelerin oranı deney grubunda daha yüksektir ve annenin çalışma durumu ile grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2) = 6.945, p < .05$).

Deney grubunda tam gün çalışan babaların sayısı 23 (% 95.8) ve part-time çalışan babaların sayısı 1 (% 4.2)'dir. Kontrol grubunda tam gün çalışan babaların sayısı 20 (% 100.0)'dir. Toplamda tam gün çalışan babaların oranı % 97.7 ve part-time çalışan babaların oranı % 2.3'tür. Babanın çalışma durumu: Her iki grupta da çoğunlukla tam zamanlı çalışan babalar bulunmaktadır. Babanın çalışma durumu ve grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 1.232, p > .05$).

Felsefî Sorgulama puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir.

Eğitim sonunda kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği, eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği belirlenmiştir.

Dil ve bilişsel beceriler puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediği incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem

zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir.

Eğitim sonunda kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur.

Soru oluşturma puan ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelendiğinde; elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; elde edilen sonuçlar eğitim öncesinde deney grubunun ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen eğitim sonrasında deney grubu ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük hale geldiğini göstermiştir. Kontrol grubunun ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığı, aksine deney grubunun ortalamalarının ise anlamlı olarak yükseldiği hatta eğitim öncesinde daha düşük ortalamalara sahip olan deney grubunun ortalamalarının, eğitim sonrasında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek hale geldiği bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Felsefi sorgulama temelli eğitim programlarının geliştirilmesi: Araştırmamızda incelenen felsefi sorgulama temelli etkinlikler daha geniş kapsamlı eğitim programlarına dönüştürülebilir. Bu programlar, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için farklı yaş grupları ve öğrenme ortamları için uyarlanabilir. Çocuklar için felsefe, bir ders olarak düşünüldüğünde, “düşünme eğitimi” olarak algılanabilir; bu şekilde felsefi olma çabasının ağırlığından da kurtulmuş olur. Bu ders, okul öncesi eğitim sürecinden itibaren müfredata konulmalı, konuyla ilişkili deneyimli öğretmenler tarafından ve onların kılavuzluğunda verilmelidir.

Öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim: Öğretmenlerin felsefi sorgulama temelli etkinlikleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme konusunda daha fazla desteklenmesi gerektiğini çalışmamız sonucunda görmekteyiz, öğretmen eğitimi programlarında felsefi düşünme ve sorgulama becerilerinin daha fazla vurgulanması, öğretmenlerin bu alanda daha yetkin hale gelmelerine yardımcı olacaktır bu açıdan öğretmen eğitimi atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Müfredat geliştirme: Araştırmamızın bulguları doğrultusunda vardığımız sonuca göre müfredat geliştirme süreçlerinde felsefi sorgulama temelli etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Çocukların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik müfredat reformlarına odaklanılabilir.

Araştırma ve uygulama alanlarında iş birliği: Felsefi sorgulama temelli eğitim programlarının daha geniş çapta benimsenmesi ve etkili bir şekilde uygulanması için farklı paydaşlar arasında Üniversiteler ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri iş birliği ve ortaklıklar geliştirilerek ortak projeler hazırlanabilir. TÜBİTAK 4004, 4005, 4008 gibi alanlarda projeler hazırlanabilir. Eğitim kurumları, öğretmenler, veliler, araştırmacılar ve sivil toplum kuruluşları arasında yapılan iş birlikleri, bu tür programların etkisini artırabilir.

Ebeveyn katılımının teşviki: Çocukların felsefi sorgulama becerilerini desteklemek için ebeveynlerin de bu sürece dahil edilmesi önemlidir. Ebeveynlere çocuklarıyla evde felsefi konuları tartışma ve onların düşünme becerilerini geliştirme konusunda rehberlik edilebilir ve ebeveynlere yönelik eğitimler verilebilir.

Çeşitlilik ve kapsayıcılık: Felsefi sorgulama temelli eğitim programlarının çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkesi çerçevesinde tasarlanması ve uygulanması önemlidir. Farklı kültürel, dil ve sosyo-ekonomik arka planlara sahip çocukların ihtiyaçlarını ve deneyimlerini dikkate alan programlar geliştirilebilir.

Okul öncesi eğitim süreçlerinde, düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek materyaller, yöntem ve teknikler üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar doğrultusunda da okul öncesi yönetici ve öğretmenlerine yönelik bilgilendirme eğitimleri verilebilir. Düşünme becerilerinin öğretimine önem vererek eğitim kurumlarında farkındalık uyandırılmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aiken. M., Krops, J., Shirani, A., Martin, J. (1994). Brainstorming in small and large groups information management, *Education*. 27 (3): 141-149
- Aizikovitsh-Udi, E. & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6, 455-462
- Akbaba, A. ve Kaya, b. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Bilimler Bilimler Dergisi*. 14(55), 147-169
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110
- Amac, Z., ve Oral, B. (2023). Exploring educational philosophy of primary school teacher candidates in Turkey. *Dinamika Ilmu*, 23(2), 231-247. <http://doi.org/10.21093/di.v23i2.6590>
- Amanda, F.F., Sumitro, S.B., Lestari, S.R., Ibrohim. (2024). Enhancing critical thinking and problem solving skills by complexity science-problem based learning model. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1) 96-114 <http://dx.doi.org/10.17583/remie.9409>
- Andrews, G., Woodruff, E., McKinnon, K. & Yoon S. (2003). Concept development for kindergarten children through a health simulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 209–219
- Ang, L., Brooker, E., Stephen, C. (2017). A review of the research on childminding: understanding children's experiences in home-based childcare settings. *Early Child Educ J*. 45, 261–270
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, M. ve Öncü, Ö. Ç. (2011). Okul öncesi dönemde fen - doğa ve matematik uygulamaları. Kök Yayınevi, 15. Baskı, Ankara
- Ashdown, D.M., & Bernard, M.E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children. *Early Childhood Educ J* 39, 397–405.
- Bakır, O. (2018). Çocuklar İçin Felsefe. Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür, Şubat, Sayı: 1325 içinde (ss.10-16), İstanbul: Varlık Yayınları

- Barnabe, F., Armenia, S., Nazir, S., Pompei, A. (2023). Critical Thinking Skills Enhancement through System Dynamics-Based Games: Insights from the Project Management Board Game Project. *Systems*. 11, 554-566 <https://doi.org/10.3390/systems11110554>
- Banziger, T., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). *Emotion*, 9(5), 691-704
- Başar, H. (2013). Nasıl düşünelim. Pegem Akademi Yayıncılık
- Bormanaki, H. & Khoshhal, Y. (2017). The role of equilibration in Piaget' theory of cognitive development and its implication for receptive skills: a theoretical study. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 996–1005. <https://doi.org/10.17507/jltr.0805.22>.
- Bornstein, M.H., Hahn, C. & Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717– 735.
- Bülbül Hüner, S. (2018) Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., Williams, L., (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*. 40, 1105–1122
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66–78
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Coleman, H., Rogers, G., King, J. (2002). Using portfolios to stimulate critical thinking in social work education. *Soc. Work Educ.* 2002, 21, 583–595.
- Conatser, R. M. (2000). How to prep are your preschooler to Harvard. New Orleans: Street car Publishing
- Çayır, A. N. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, M., ve Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255
- Çöpür, M. (2019). Çocuk ruh sağlığı. Nobel Yayınları

- Danday, B.A. (2021). Advancing preservice physics teachers' critical thinking through active and passive microteaching lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 205-228
<https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.13>
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170
- Demirel, Ö. (2009). Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dipasquale, D.M., Mason, C.L., & Kolkhorst, F.W. (2003). Exercise in inquiry, *Journal of College Science Teaching*, 32, 6-21
- Dirican, R., ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 137-150
- Döner, S. Y. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-30.
- Duplass, J. A., & Ziedler, D. L. (2002). Critical thinking and logical argument. *Social Education*, 66(5), 10-14
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474- 50
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Oyuna dayalı sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39, 160- 172
- Ekiz, D. (2007). An investigation of student-teachers' views of educational philosophies from the angle of different teacher education programs. *Ondokuz Mayıs University Journal of the Faculty of Education (OMU-EFD)*, 24, 1-12
- Emir, S., Hüner, S. B. ve Uzelli, O. (2012, Eylül). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Facione PA. (2015). Critical thinking: what it is and why it counts. insight assessment <https://doi.org/ISBN 13: 978-1-891557-07-1>.
- Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. *Early Child Development and Care*. 107: 115-128

- Flannelly, K.J., Flannelly, L.T. & Jankowski, K.R. (2018). Threats to the internal validity of experimental and quasi-experimental research in healthcare, *Journal of Health Care Chaplaincy*, 1-26 DOI: 10.1080/08854726.2017.1421019
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C. (2010). How timing and quality of early experiences influence the development of the brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40
- Ghadouni, A. (2021). Critical thinking: components, skills, and strategies. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. XXX(2), 1.16
- Ghazivakili, Z., Norouzi Nia, R., Panahi, F., Karimi, M., Gholsorkhi, H., Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *J Adv Med Educ* 2(3): 95-102
- Gimenez-Dasi, M., Quintanilla, L., Daniel, M. F. (2013). Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy*, 9(17): 63-89
- Grafstein, A. (2017). Information literacy and critical thinking: context and practice. In D. Sales & M. Pinto (Eds.), *Pathways into information literacy and communities of practice* (pp. 3–28). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100673-3.00001-0>
- Guhn, M., Emerson, S. D., Mahdavian, D., & Gadermann, A. M. (2019). Associations of birth factors and socioeconomic status with indicators of early emotional development and mental health in childhood: A population-based linkage study. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(1), 80-93
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (2), 1021-1069
- Haas, H. (1980). Appendix B: experimental research in philosophy for children. *Philosophy in the Classroom*, ed. M. Lipman, A.M. Sharp & F. Oscanyon, Philadelphia: Temple University Press.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455
- Hannon, M. & Nguyen, J. (2022). Understanding philosophy, *Inquiry*, <https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2146186>
- Haydey, D. C., Kostiuk, J., & Phillips, S. (2007). Developing critical literacy for all students. *TalentEd*, 25(1), 19-25

- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Effects of teacher candidates' educational beliefs on their critical thinking tendencies. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 17(2), 757-778.
- Heath, S., Charles, V., Crow, G. & Wiles, G. (2007). Informed consent, gatekeepers and gobetweens: negotiating consent in child-and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33, 403-417
- Heyman, G. D., & Legare, C. H. (2005). Children's evaluation of sources of information about traits. *Developmental Psychology*, 41(4), 636-647.
- Hong, K. S., & Jacob, S. M. (2012). Critical thinking and Socratic questioning in asynchronous mathematics discussion forums. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 12(3), 17-26
- Hopkins, B. (2005). The Cambridge encyclopedia of child development. New York: Cambridge University Press
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (2009). Why philosophy for children? <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-forchildren/why-philosophy-for-children/> Erişim Tarihi: 6 Haziran 2023.
- İncirkuş, F. A., ve Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597- 629
- İskifoğlu, G. ve Ağazade, A. S. (2013). Translation and validation of a Turkish version of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Social Behavior and Personality International Journal*, 41(2), 187-196
- James, N., Hughes, C., & Cappa, C. (2010). Conceptualising, developing and assessing critical thinking in law. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 285-297
- Jensen, R. D. (2015). The effectiveness of the socratic method in developing critical thinking skills in English language learners. Master's Thesis, Grace University, Omaha
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme, (Çev: S.B. Demir), Eğitim Araştırmaları (4.Bs.) (230-299). Ankara: Eğiten Kitap
- Kalkan, S. (2021). Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde Piramit Modeli. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3 (1), 1-22. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0110>
- Kanat, M. (2020). Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

- Karadağ, F., Demirtaş, V. ve Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5-6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1-15
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme ilkeleri. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37
- Karakuş, B. ve Bökeoğlu, Ö. (2009). İlköğretim 6-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Kaya-Karakaya, Z. (2006). Child philosophy and child education. *Religious Studies Academic Research Journal*, 6 (4), 23-37
- Keppel, G. & Wickens, T. D. (2004). Design and analysis: A researcher's handbook (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall
- Khudhair, H. Y., Jusoh, A., Mardani, A., Nor, K. M., & Streimikiene, D. (2019). Review of scoping studies on service quality, customer satisfaction and customer loyalty in the airline industry. *Contemporary Economics*, 13(4), 375-388.
- Kodan, H., ve Kara, K. (2021). Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara genel bakış: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4539-4567
- Kolb, A.Y. (2005). The Kolb learning style inventory–version 3.1. technical specifications. Boston: MA, Hay Resource Direct.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Lindsey, E. W. (2019). Frequency and intensity of emotional expressiveness and preschool children's peer competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(1), 45-61
- Lipman, M. (1991). Squaring Soviet theory with American practice". *Educational Leadership*, 48 (8), 72-76
- McCall, Catherine. (2017). Düşünmeyi dönüştürmek: ilk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama. (Çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı). İstanbul: Nobel
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Journal of Child*, 14(3), 89-94
- Miller, C. (2013). Philosophy goes to highschool: An inquiry into the philosopher's pedagogy. Unpublished doctoral dissertation. University of Hawai, Hawai.

- Myers, B.E., Dyer, J.E. (2007). The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of Agricultural Education*. 47(1), 43-51
- Nasrabadi, H.M., Mousavi, S., Kave Farsan, Z. (2012). The contribution of critical thinking attitude and cognitive learning styles in predicting academic achievement of Medical University's Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 12(4), 285- 296
- Nathani, N., Mathur, G., & Dwivedi, G. (2019). Social responsibility and academic achievement: A perceptual learning. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 5221-5226
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Onchwari, G., Ariri-Onchwari, J. & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education Journal*. 36, 267 –274
- Ong, T., Normand, M.P., & Merritt, S.J. (2018). Using equivalence-based instruction to teach college students to identify logical fallacies. *Behavioural Interventions*, 33(2), 122–135
- Öğüt, F. (2019). Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. (1999). Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Öğüt, F. (2019). Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.
- Quinn, V. (2018). Critical thinking in young minds. Toronto: Routledge.
- Papadopoulos, I. & Bisiri, E. (2020) Fostering critical thinking skills in preschool education: designing, implementing and assessing a multiliteracies-oriented program based on intercultural tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* 9(1), 1-14
- Paul, R. & Elder, L. (2007). Critical thinking competency standards (for Educators). The Critical Thinking Community. NewYork: PWG Publishing.

- Penkauskiene, D., Railiene, A., & Goncalo, C. (2019). How is critical thinking valued by the labour market? Employer perspectives from different European countries. *Studies in Higher Education*, 44(5), 804–815
- Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: roles of parenting and stress. *Innovations In Clinical Neuroscience*, 10(4), 10–19.
- Pollarolo, E., Storksen, I. & Skarstein, T. & Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators, *European Early Childhood Education Research Journal*, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
- Reichardt, C.S. (2019). *Quasi-experimentation: a guide to design and analysis*. The Guilford Press.
- Richter, L., Black, M., Britto, P. (2019). Early childhood development: an imperative for action and measurement at scale. *BMJ Glob Health* 4, 154–160. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2018-00130>
- Salmon, A. K. (2010). Tools to enhances young children's thinking. *Young Children*. 2(3) 26-32
- Santos, L. F. (2017). The role of critical thinking in science education. *Journal Of Education and Practice*, 8(20), 159-173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED575667.pdf>
- Setyaningtyas, E.W. & Radia, E.H. (2019). Six thinking hats method for developing critical thinking skills. *Journal of Educational Science and Technology*. 5(1), 82-91
- Shadish, W.R., Cook, T.D., Campbell, D.T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. 2nd edition. Cengage Learning.
- Shahsavar, Z., Hoon, T. B., Thai, Y. N., & Samah, B. A. (2013). Promoting tertiary level students' critical thinking through the use of socratic questioning on the blog. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21, 57-70
- Study Smart of Report (2024). Critical thinking, built the skills for your success. 1-5 https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/1082382/Critical_Thinking.pdf
- Supartini, T., Weismann, I., Wijaya, H. & Helaluddin. (2020). Development of learning methods through songs and movements to improve children's cognitive and psychomotor aspects. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1615-1633. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1615>

- Surif, J., Ibrahim, N. H., & Mokhtar, M. (2012). Conceptual and procedural knowledge in problem solving. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 56, 416–425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.671>
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(14), 15-32
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562-568
- Toga, A. W., Thompson, P. M., & Sowell, E. R. (2006). Mapping brain maturation. *Trends in Neurosciences*, 29, 148–159
- Tok, E., ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82
- Tozduman Yaralı, K. (2019). Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uddin, L. Q., Supekar, K. S., Ryali, S., & Menon, V. (2011). Dynamic reconfiguration of structural and functional connectivity across core neurocognitive brain networks with development. *Journal of Neuroscience*, 31, 18578–18589
- UNESCO (2007). Philosophy a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophise (status and prospects). Paris, France: UNESCO
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 659–680. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2>
- Vural, A. & Kutlu, Y. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200
- Wang, W.-C., Lee, C.-C., & Chu, Y.-C. (2010). A brief review on developing creative thinking in young children by mind mapping. *International Business Research*, 3(3), 233– 238. <https://doi.org/10.5539/ibr.v3n3p233>
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in Western China. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/ fpsyg.2019.01282
- White, T., Schmidt, M., Kim, D. I., & Calhoun, V. D. (2010). Disrupted functional brain connectivity during verbal working memory in children and adolescents with schizophrenia. *Cerebral Cortex*, 21, 510–518

- Willingham, D. T. (2008) Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Wright, I. (2002). Challenging Students with the Tools of Critical Thinking. *The Social Studies*, pp. 257–261.
- Yalçın, H. (2010). Çocuk gelişimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpınar, F. M., Oral, S., & Ünlü, A. U. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Yuliana, I., Kusairi, S., Taufiq, A., Priyadi, R., & Rosyidah, N. D. (2020). The analysis of students' problem-solving ability in the 5E learning cycle with formative e-assessment. *AIP Publishing*, 2215 (1), 050015. <https://doi.org/10.1063/5.0000751>
- Zinskie, C., & Griffin, M. (2023). Initial teacher preparation faculty views and practices regarding eprofessionalism in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(2), 434-455.

EKLER

FELSEFİ SORGULAMA ODAKLI AKTİVİTELERİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

A.ÇOCUK İLE İLGİLİ BİLGİLER

- Yaşı:** (..) 5 yaş (..) 6 yaş
- Cinsiyeti:** (..)Kız (..) Erkek
- Kardeş sayısı:** (..) Tek çocuk (..)2 kardeş (..) 3 kardeş (..) 4 ve daha fazla
- Doğum sırası:** (..)İlk doğan çocuk (..)Ortanca (..)Son doğan çocuk

B.AİLE İLE İLGİLİ BİLGİLER

- Anne yaşı:** (..) 25 yaş ve daha küçük (..) 26-35 yaş (..) 36 yaş ve daha büyük
- Baba yaşı:** (..) 25 yaş ve daha küçük (..) 26-35 yaş (..) 36 yaş ve daha büyük
- Anne eğitim düzeyi** (..)İlköğretim (..)Lise (..)Üniversite
- Baba eğitim düzeyi** (..)İlköğretim (..)Lise (..)Üniversite
- Aile tipi:** (..) Çekirdek aile (Anne-baba-çocuklar)
(..) Tek ebeveyn (Anne ya da babadan biri vefat/boşanma nedeniyle yok)
(..) Geniş aile (Büyükanne-Büyükbaba ya da başka aile bireyleriyle)
(..) Diğer (belirtiniz)

**5-6 YAŞ ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFİ SORGULAMA YOLUYLA ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN
DEĞERLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğretmenler, bu ölçek ile çocukların düşünme süreçlerinde felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri ölçülmektedir. Lütfen her bir çocuğu değerlendirirken, tüm maddeleri dikkatlice okuyup en yakın bulduğunuz düzeyi işaretleyiniz.

Ad Soy ad:	Sınıf:				
Doğum Tarihi:	Tarih:				
Okul:	Katılımcı No:				
Kazanım/Gösterge	Hiç (1 Puan)	Bazen (2 Puan)	Nadiren (3 Puan)	Sıklıkla (4 Puan)	Her zaman (5 Puan)
1. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcı (hikâye, resim vb.) üzerine odaklanır.					
1.1. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcı (hikâye, resim vb.) üzerine düşünür.					
1.2. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcı (hikâye, resim vb.) üzerine düşüncelerini grupta paylaşır.					
2. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcıda (hikâye, resim vb.) verilen problem durumunu fark eder.					
2.1. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcıda belirtilen ana fikri fark eder.					
2.2. Felsefi bir tartışma için sunulan uyarıcıda belirtilen yardımcı fikirleri fark eder.					
3. Felsefi problem durumlarına yönelik çözüm üretir.					
3.1. Felsefi problem durumlarına yönelik yeni çözüm yolları keşfeder.					
3.2. Felsefi problem durumlarına yönelik seçtiği çözüm yolunun gerekçesini ifade eder.					
3.3. Felsefi problem durumlarına yönelik çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.					
4. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili soru oluşturur.					
4.1. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili "Nedir" soruları oluşturur.					
4.2. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili "Nasıl" soruları oluşturur.					
4.3. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili "Neden" soruları oluşturur.					
4.4. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili farklı türlerde sorular sorar.					
4.5. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili soru sormayı hep etkin kılar.					
5. Felsefi bir tartışmada kendisinin ve arkadaşlarının düşünceleri üzerine düşünür.					
5.1. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili kendi fikriyle benzerlik taşıyan fikirleri ifade eder.					
5.2. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili kendi fikrinden farklı olan fikirleri ifade eder.					
6. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili düşüncelerini eleştirel bir bakış açısı ile paylaşır.					
6.1. Felsefi bir tartışmada düşüncelerinin gerekçelerini grupta paylaşır.					
6.2. Felsefi bir tartışmada düşüncelerini örneklerle destekler.					
6.3. Felsefi bir tartışmada düşüncelerini paylaşırken kendi fikriyle benzerlik taşıyan fikirleri örneklerle destekler.					
6.4. Felsefi bir tartışmada düşüncelerini paylaşırken kendi fikrinden farklı olan fikirleri örneklerle karşı çıkar.					

6.5. Felsefi bir tartışmada düşüncelerini paylaşırken kendi fikri ile benzer olan fikirlere gerekçe göstererek katılır.					
6.6. Felsefi bir tartışmada düşüncelerini paylaşırken kendi fikrinden farklı olan fikirlere gerekçe göstererek karşı çıkar.					
7. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili yargıda bulunur.					
7.1. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili yargısını dile getirir.					
7.2. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili yargısını tartışmaya açar.					
7.3. Felsefi bir tartışma konusu ile ilgili yargısını eleştiriye açar.					
8. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.					
8.1. Duygularını özgün yollarla ifade eder.					
8.2. Düşüncelerini özgün yollarla ifade eder.					
8.3. Hayallerini özgün yollarla ifade eder.					
9. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.					
9.1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.					
9.2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.					
9.3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.					
10. Algıladıklarını hatırlar.					
10.1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden ifade eder.					
10.2. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.					
10.3. Hatırladıklarını yeni durumlara uygular.					
11. Dili iletişim amacıyla kullanır.					
11.1. Konuşmayı başlatır.					
11.2. Konuşmayı sürdürür.					
11.3. Sohbeta katılır.					
11.4. Konuşmak için sırasını bekler.					
11.5. Duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder.					
11.6. Duygu ve düşüncelerinin gerekçelerini ifade eder.					

**FELSEFİ SORGULAMA ODAKLI AKTİVİTELERİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARDA
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
(Ebeveyn Formu)**

Bu çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını, risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çocuğunuzun çalışmaya katılmasına karar vererseniz imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz.

Araştırmanın Konusu ve Amacı:

Bu araştırmanın amacı, felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Araştırma İşlemleri:

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde; çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, anne baba eğitimi gibi konuları içeren 8 soruluk anketi doldurmanız istenecektir. Ardından çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme özelliklerini kapsayan anket soruları size sunulacaktır, onay vermeniz durumunda öğretmen tarafından bu form doldurulacaktır. Çocuğunuza 10 haftalık eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir eğitim verilecek ve aynı anketleri eğitim sonrasında öğretmen tekrar dolduracaktır.

Araştırmaya Katılmamanın Olası Yararları Nelerdir?

Yapılan çalışmaya katılmanız, kullanılan anketin doldurulmasının sonrasında alınan sonuçlar, çocuklara yönelik felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin ve eğitsel destek programlarının oluşturulmasına ışık tutacaktır.

Araştırmaya Katılmamanın Olası Riskleri Nelerdir?

Yapılan çalışmaya katılımın ya da kullanılan anketin doldurulmasında herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir; herhangi bir zarar verici müdahale yapılmamaktadır, sadece eğitim verilecektir. Dolayısıyla bir risk oluşması söz konusu değildir. Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız. Kimlik bilgileriniz çalışmanın herhangi bir aşamasında açıkça kullanılmayacaktır. Doldurulan anketlere verilen cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya Katılma Onayı

“Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir”

Ebeveyn Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		
Araştırmacı Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

Tablo. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Programı

Felsefi Sorgulama Adı ve Konusu	Başlangıç Kitabı	Felsefi sorgulama ile Entegre Edilmiş Etkinlikler	Öğretim Yöntemleri ve Araçları	Etkinliğe Ayrılan süre
CÖMERT AĞAÇ Karşılıksız iyilik ve cömertlik, Paylaşma ve yardımlaşma, Empati ve başkalarının ihtiyaçlarını anlama, Adalet ve adillik, Doğa ve insan ilişkisi.	CÖMERT AĞAÇ	Sanat Etkinliği; Cömert ağaç hediye sandığı sürpriz sandığından cömertliği temsil eden hediyeler dağıtılır. Ardından meyve ağacı sanat etkinliği uygulanır.	Kitap okuma Sanat etkinliği, Dramatizasyon	40 dk'lık 4 ders saati
DOSTLUK TRENİ Dostluk ve arkadaşlık Empati ve ilişkiler Bağlılık ve güven Değerler ve tutarlılık Çatışma Çözme ve İletişim, Hikaye boyunca, karakterler arasındaki çatışmaları çözme ve iletişim becerilerinin önemini vurgular. Etkili iletişim stratejilerini sorgular.	SIKI DOSTLAR	STEM etkinlikleri: Dostluk Treni maketi yapma, trenin hareketini simüle etme, tren rotasını harita üzerinde belirleme, trenin hızını ve mesafesini hesaplama, trenin durduğu yerlerde neler yapabileceği üzerine tartışma	Kitap okuma, STEM etkinlikleri	40 dk'lık 4 ders saati
HATA MI, YOKSA BAKIŞ MI? Hataların öğretici niteliği, Hataların insan doğasının bir parçası olması, empati ve anlayış, hatalarla başa çıkma stratejileri, ilişkilerdeki rolü: Kitap, hataların insanlar arasındaki ilişkileri nasıl etkileyebileceğini ele alır.	HATALAR	Resim Sanatı: Hataları temsil eden resimler çizme, hataların nasıl düzeltilebileceği üzerine tartışma, hataların insanların gelişimine nasıl katkı sağlayabileceği hakkında düşünme	Kitap okuma, resim sanatı etkinlikleri	40 dk'lık 4 ders saati

Kurbağa Murbaga Sürpriz Doğa ve çevre bilinci, Sürprizler ve beklenmedik durumlar Merak ve keşif Çeşitlilik ve farklılık Empati ve iletişim: kitap, karakterler arasındaki etkileşimler aracılığıyla empati kurma ve iletişim becerilerini vurgular. İyi iletişim ve empatinin, ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde önemli olduğunu öne çıkarır.	KURBAĞA MURBAĞA SÜRPRİZ	Oyun ve Resim Sanatı: Kurbağa ve murbağa kostümleri yapma, hikayede geçen olayları dramatize etme, hikayenin ana fikri üzerine resimler yapma	Kitap okuma, drama, resim sanatı	40 dk'lık 4 ders saati
ANLATSAM DİNLER MİSİN? Sorun çözme ve yaratıcılık Empati ve iletişim Özgüven ve kendine inanma Arkadaşlık ve dayanışma Çözüm odaklılık ve karar verme. Kitap, karakterlerin sorunlar karşısında çözüm odaklı olma ve karar verme süreçlerini ele alır. Sorunların üstesinden gelme stratejileri geliştirme ve karar verme becerilerini sorgular.	KÜÇÜK BİR SORUNUM VAR	Drama ve Resim Sanatı: Hikayeyi dramatize etme, karakterlerin duygularını canlandırma, hikayenin ana mesajını resimlerle ifade etme	Kitap okuma, drama, resim sanatı	40 dk'lık 4 ders saati
BERGAMUT UYUYOR MU? Ölüm ve kayıp, Yaşamın anlamı ve değeri, İçsel mücadele ve kabul, Aile ve dostluk bağları, Anılar ve teselliler. Kitap, karakterlerin ölen kedileriyle olan anılarını ve bu anıların nasıl bir teselli kaynağı olduğunu ele alır.	BERGAMUT UYUYOR MU	Soy Haritası ve Resim Sanatı: Karakterlerin ilişkilerini gösteren bir soy haritası oluşturma, hikayenin ana temasını resimlerle gösterme	Kitap okuma, soy haritası, resim sanatı	40 dk'lık 4 ders saati

MUTLULUK BİR TİLKİDİR Mutluluk Kavramı ve Anlamı, Doğa ve Doğal Döngüler, Dostluk ve Paylaşım, İçsel Huzur ve Dengeli Yaşam, Kitap, karakterlerin içsel huzur ve dengeyi bulma sürecini ele alır.	MUTLULUK BİR TİLKİDİR	Kukla ve resim sanatı: Hikaye karakterlerinin kuklalarını yapma ve kukla tiyatrosu oynama, hikayenin ana temasını resimlerle gösterme	Kitap okuma, kukla, resim sanatı	40 dk'lık 4 ders saati
PICASSO AKDENİZ MANZARASI Sanatın İfade Gücü Algı ve Yorumlama Estetik Değerler Gerçeklik ve Soyutlama Sanatçının Yaratıcı Süreci, Resmin yaratım süreci, sanatçının duygularını, deneyimlerini ve düşüncelerini nasıl ifade ettiğini ve izleyiciye nasıl aktardığını yansıtabilir.	PICASSO AKDENİZ MANZARASI	Resim ve matematik Etkinliği: Picasso'nun eserini inceleme, resimdeki desen ve şekillerin matematiksel özelliklerini tartışma, resmin geometrik yapısını anlama	Resim inceleme, matematik etkinlikleri	40 dk'lık 4 ders saati
SARILALIM MI? Duygular ve İfade Edilme, Empati ve Bağlılık, İlişkilerde Yakınlık, Güven ve Güvence, Duygusal İyileşme ve Rahatlama, Kitap, karakterlerin sarılma eylemiyle duygusal olarak nasıl rahatladıklarını ve iyileştiklerini ele alır. Sarılmanın, insanların stresi azaltma ve duygusal dengeyi sağlama üzerindeki etkilerini vurgular.	SARILALIM MI?	Kukla ve resim sanatı: Hikaye karakterlerinin kuklalarını yapma ve kukla tiyatrosu oynama, hikayenin ana mesajını resimlerle gösterme	Kitap okuma, kukla, resim sanatı	40 dk'lık 4 ders saati
NOKTA; Benlik Algısı ve Özgüven Yaratıcılık ve İmkansız Başarma Engellerin Üstesinden Gelme Farklılık ve Kabul	NOKTA	Resim sanatı ve QR Kod Uygulamalı Etkinlik: Nokta kitabının temalarını yansıtan resimler çizme, resimlerin arkasına QR kodlar	Kitap okuma, resim sanatı, QR kod uygulaması	40 dk'lık

CÖMERT AĞAÇ

Etkinlik Konu Başlığı: Cömert Ağaç

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Cömertlik, Yardımseverlik, Hoşgörü, Sevgi.

Etkinliğin Amacı: Öğrencilerin dinledikleri hikâyeden yola çıkarak eleştirel düşünme becerisiyle yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koymasını sağlamak.

Etkinliğin Konusu: Hikâyelerle Felsefe (Eleştirel Düşünme).

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Söz Dağırcığına Kazandırılan Kelimeler: Gölge, Yelken, Kütük, Cömert.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dil Alanı

Kazanım 6: Sözcük dağırcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı Cömert Ağaç Kostümü ve Proje Sandığı ile sınıfa girer. Öğrencilerin dikkati kolaylaştırıcının kostümü ve elindeki sandığa çekilir. Kolaylaştırıcı, sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyler. Öğrenciler ve kolaylaştırıcı, soruşturma çemberinde yerlerini alırlar. Kolaylaştırıcı sandığı açar ve içindeki CÖMERT AĞAÇ hikâyesini eline alarak öğrencilerin dikkatini kitaba yoğunlaştırmalarını sağlar. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar.

Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Gördüğünüz resim ne ifade ediyor olabilir?
- Ağaç her şeyini kaybetmiş yaşlı bir kütük iken yine de çocuğa faydası olabilir mi?
- Ağaç gerçekten mutlu mudur?
- Bencillik ne demektir?
- Fedakâr kimdir?
- Ağaç için hissettiğiniz duygu ve bunun sebebi nedir?
- Çocuk için hissettiğiniz duygu ve bunun sebebi nedir?
- Ağaç çocuktan karşılık bekleseydi yaptıkları gerçek iyilik olur muydu?
- Eğer sizin de çevrenizde böyle biri olsaydı kendi duygularınız nasıl olurdu?
- Çocuk ağacı kaybettikten sonra ne hisseder?
- Çocuğa ve ağaca tavsiyeleriniz nelerdir?

Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle Cömert Ağaç Sanat etkinliğine geçilir. Meyve ağaçlarının ne kadar cömert olduğu konusunda sohbet edilerek ağaç sanat etkinliği tamamlanır.

Etkinliğin ardından Cömert Ağacımızın sizlere hediyesi var denilerek kumbaralar, etiketler vb. hediyeler öğrencilere verilir.

Ailelere, yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir. Evde ailelerin okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve verdikleri cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Etkinlik Sandığı: “Cömert Ağaç” kitabı, kumbaralar, Ağaç sanat etkinliği için yeşil ve kahverengi örgü ipi, karton, makas, yapıştırıcı, Cömert Ağaç kostümü çeşitli hediyeler.

DOSTLUK TRENİ SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Dostluk Treni

Hedef Kitle: 48-60 ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Arkadaşlık, İş birliği, Hoşgörü.

Etkinliğin Amacı: Sosyal duygusal açıdan arkadaşlarla empati kurabilme becerisi geliştirmek.

Etkinliğin Konusu: Eleştirel bakış açısıyla arkadaşlık kavramını geliştirmek.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Söz Dağarcığına Kazandırılan Kelimeler: Kerkenez, komşuluk, ejderha, domuk ses, macera.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan Kazanım

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dil Alanı Kazanım

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal Duygusal Alan Kazanım

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı proje sandığı ve çeşitli ebatlarda koliler ile sınıfa girer. Öğrencilerin dikkati kolaylaştırıcının elindeki sandığa ve kolilere çekilir. Kolaylaştırıcı sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyler. Öğrenciler ve kolaylaştırıcı soruşturma çemberinde yerlerini alırlar. Kolaylaştırıcı sandığı açar ve içindeki SIKI DOSTLAR hikâyesini eline alarak öğrencilerin dikkatini kitaba yoğunlaştırmalarını sağlar. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Sıkı dost nedir?
- Dost kime denir?
- Dostlar ne yapar?
- Nasıl cesaretli oluruz?
- Cesur olmak iyi bir şey mi? Neden?
- İyi kalpli kimdir? Neden?

Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle Sıkı Dostlar Sanat etkinliğine geçilir. Dostlukla ilgili sohbet edilerek sanat etkinliği tamamlanır. Etkinliğin ardından “Sürpriz sandığımızın sizler için sürprizi var.” diyen öğretmene hazırlanan sürprizleri öğrencilere dağıtır. Ailelere yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir. Evde öğrencilerle okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Sürpriz Sandığı: “Sıkı Dostlar” kitabı, boş koliler, akrilik boya, fırça, makas, yapıştırıcı, kerkenez kartpostalları, çeşitli artık materyaller ve hediyeler.

HATA MI YOKSA BAKIŞ MI?

Etkinlik Konu Başlığı: Hata mı Yoksa Bakış mı?

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Öz denetim, İş Birliği.

Etkinliğin Amacı: Hayatta doğrular kadar hataların da olduğunu bilme ve hatalardan ders çıkarabilmek.

Etkinliğin Konusu: Bir hatadan sonra estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturarak olumlu bakış açısı geliştirmek.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Sözcük Dağarcığına Kazandırılan Kelimeler: Paraşüt, yama.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan

Kazanım17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Dil Alanı

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Psikomotor Alan

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı, gözlük ve proje sandığına bağladığı çeşitli renklerde balonlar ile sınıfa girer. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin dikkatini kostümüne ve elindeki sandığa çeker; sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyleyerek çember şeklinde oturmuş çocukların yanına oturur. Elindeki sandığı açar, içindeki HATALAR KİTABI'nı öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin

dikkatini kitaba yoğunlaştırmalarını sağlar ve sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- İlk hata ne ile başladı?
- Çalılık neyin hatasını örtmüştür?
- Mürekkep lekeleri neye dönüştü?
- Gözlük nedir? Niçin kullanılır?
- Sen olsan Paten yerine ne çizerdin?
- Paraşüt nedir? Sence paraşütler neden orada?
- Hata nedir? Hatalarımız bizi nereye götürür?
- Hata yaptığımızda tekrar denemeye cesaret edebilir miyiz? Yoksa hemen vazgeçer miyiz?
- Yaptığımız hatalar bizi umutsuzluğa mı sürüklüyor? Yoksa ilham kıvılcımı mı oluyor?
- Hayal gücü nedir? Hayal gücümüz hatalardan sonra mı ortaya çıkar?

Kitabı okuma sırasında ve sonrasında sorular sorularak çocukların eleştirel düşünceleri ve düşüncelerini özgürce söylemeleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle "HATALAR KİTABI" sanat etkinliğine geçilir.

Etkinlik sırasında fotoğraflar çekilir, aileler ile paylaşılır. Kısa bilgilendirme yapılır, evde hatalar üzerine sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin cevapları ve onlardan soruşturma sırasında gelen soruları isim kaydetmeden not edilir.

Etkinlik Sandığı: "Hatalar Kitabı", gözlükler, balonlar, mutluluk kutusu, renkli A4 kâğıtları, sulu boya, guaj boya, yumurtalar.

KURBAĞA MURBAĞA SÜRPRİZ SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Kurbağa Murbağa Sürpriz

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Arkadaşlık, Yardımseverlik.

Etkinliğin Amacı: Arkadaşlık ilişkilerinde empati kurabilme.

Etkinliğin Konusu: Koşulsuz sevgi.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Söz Dağarcığına Kazandırılan Kelimeler: Baraka, Tırmık.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Dil Alanı

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı; kurbağa şapkası, kâğıt kurbağa ve proje sandığı ile sınıfa girer. Öğrencilerin dikkati kolaylaştırıcının kurbağa şapkası, kâğıt kurbağa ve elindeki sandığa çekilir. Kolaylaştırıcı sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyler. Öğrenciler ve kolaylaştırıcı soruşturma çemberinde yerlerini alırlar. Kolaylaştırıcı sandığı açar ve içindeki KURBAĞA VE MURBAĞA'YLA SÜRPRİZ hikâyesini eline alarak öğrencilerin dikkatini kitaba yoğunlaştırmalarını sağlar. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Gördüğünüz resim ne ifade ediyor olabilir?
- Kurbağa ve Murbağa'nın birbirine aynı sürprizi yapması olabilir mi? Neden?
- Kurbağa ve Murbağa yolda karşılaşırsa ne olurdu?
- Evinizin önündeki yaprakları biri temizlese ne hissederdiniz?
- Yapraklar dağılınca sürpriz bozulur mu?
- Kurbağa ve Murbağa neden mutlu uyudular?
- Arkadaşın için sürpriz hazırlamak neden mutlu eder?
- Seni sürpriz yapmak mı daha çok mutlu eder yoksa sana sürpriz yapılması mı? Neden?
- Kurbağa ve Murbağa'ya tavsiyeleriniz nelerdir?

Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle Kurbağa ve Murbağa Sanat etkinliğine geçilir. Rulolar öncelikle yeşil renge ve turuncu renklere boyanır ardından renkli kâğıtlardan kesilen el ve kollar yapıştırılır. Kurbağa yüzü en son rulo ile yapıştırılır. Sanat etkinliğinin ardından Kurbağa ve Murbağa dere yolunda oyunu oynanır. Oyunun yönergeleri yerlere yerleştirilir çocuklar zar atar ve gelen sayıya göre yerde ilerler. Oyunu bitiren iki kişi önceden kâğıttan yapılan kurbağaları zıplatarak yarıştırmak için 'wardwall' da hazırlanan Kurbağa Murbağa oyununda çark çevrilir ve yönergedekileri çocuklar sırayla yaparlar. Ailelere yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir. Evde ailelerin öğrencilerle okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Etkinlik Sandığı: Kurbağa Murbağa Dört Mevsim kitabı, kurbağa şapkası, Kurbağa ve Murbağa Sanat etkinliği için rulo, renkli kâğıt, kâğıt bardak, oyun hamuru, makas, kuru boya, yapıştırıcı, çeşitli hediyeler ve Kurbağa Murbağa dere yolunda oyunu için yönergeler.

ANLATSAM DİNLER MİSİN?

SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Anlatsam Dinler misin?

Hedef Kitle: 48-60 Ay

Etkinlikte İşlenen Değer: Saygı, Koşulsuz Kabul, Empati.

Etkinliğin Amacı: Etkin dinlemenin ve koşulsuz kabulün önemini ortaya koymak.

Etkinliğin Konusu: İnsanların derdini anlamak için konuşmadan önce karşısındakini dinlenmeyi öğrenmesi.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Sözcük Dağarcığına kazandırılan Kelimeler: Terzi, vitamin, dost, tılsım, maskot, alçakgönüllü, aroma, çayır, in.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan:

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dil Alanı:

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal Duygusal Alan:

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı, sınıfa ayı maskesini veya kostümünü giyerek proje sandığı ile girer. Öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Sonrasında çember şeklinde oturulur ve meraklı bakışlar altında etkinlik sandığı açılır. Sandığın içindeki çeşitli kostümler materyaller öğrencilerin ilgisini çeker. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar.

Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Ayının ne gibi bir sorunu olabilir?
- Kimse ayının sözünü bitirmesini beklemiyor. Size de böyle yapılsa ne hissedersiniz?
- Dostluk ne demektir?
- Dostlar birbirlerine nasıl davranmalı?
- Canlıların birbirini dinlemeleri neden önemli?
- İletişim kurmak ne demek?
- Sizde sorunlarınızı çevrenizle paylaşıyor musunuz?
- Korkularınız var mı?
- Korkularımızın üstesinden nasıl gelebiliriz?
- Dinlemek neden önemlidir?
- Ayının iyi hissetmesinin nedeni nedir?

Hikâye sırası ve sonrasındaki sorular ile çocukların düşünme gücü desteklenir. Fikirlerini özgürce söylemelerine fırsat verilir. Eleştirel düşünme güçleri geliştirilir. Birbirlerini özenli dinlemeyi öğrenirler.

Hikâye bittikten sonra sıra soruşturma etkinliklerine başlanır. Okulun konferans salonu ya da sınıflar meslek merkezlerine ayrılır. Her bir çocuğa görev verilir. Hikâyenin draması yapılır. Etkinlik sırasında fotoğraf ve videolar çekilir. Aileler ile paylaşılır.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Etkinlik Sandığı: “Küçük Bir Sorunum Var Dedi Ayı” kitabı, hikâyede geçen mesleklerin kostümleri, ayı maskesi, kanat, bal kavanozu, kolye, ayakkabı, çeşitli şapka ve gözlükler.

BERGAMOT UYUYOR MU? SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Bergamot Uyuyor mu?

Etkinlikte İşlenen Değer: Hayvan Sevgisi, İnsan Sevgisi.

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinliğin Amacı: Okul öncesi dönemde yaşam ve ölüm kavramının somutlaştırılarak kavranması.

Etkinliğin Konusu: Yaşam Döngüsü.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Söz Dağırcığına Kazandırılan Kelimeler: Koridor, Gevelemek, Ölüm, Yaşam.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Kazanım17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Dil Alanı

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağırcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı, sınıfa proje sandığı ile girer. Sonrasında çember şeklinde oturulur ve meraklı bakışlar altında etkinlik sandığı açılır. Sandığın içindeki kitap çıkarılır ve kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Bergamot nerededir?
- Bergamota sizce ne olmuş olabilir? Neden kımıldamıyor?
- Hayvanlar asla ölmez mi? Sizin de sevdiğiniz hayvanlar var mı?
- Anneler yenilmez mi?
- Size sevdiklerinizi hatırlatan eşyalar, fotoğraflar var mı? Bunlara baktığımızda ne hissediyorsunuz?
- Sizin de korkularınız var mı?
- Korkularımızın üstesinden nasıl gelebiliriz?

Hikâye sırası ve sonrasındaki sorular ile çocukların düşünme gücü desteklenir. Fikirlerini özgürce söylemelerine fırsat verilir. Eleştirel düşünme becerileri geliştirilir. Birbirlerini dinlemeyi öğrenirler. Hikâye bittikten sonra öğrencilerle “Bergamot uyuyor mu?” sanat etkinliğine geçilir. Öğretmen, tahtaya kendi soyağacını çizer ve ailesinin resimlerini yapıştırır. Daha sonra Soyağacı çalışma sayfaları ve boyalarla çocukların kendi aile bireylerinin resimlerini çizmelerine fırsat tanınır. Etkinlik sırasında fotoğraf ve videolar çekilir. Ailelere yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir. Ailelerin, evde öğrencilerle okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Etkinlik Sandığı: “Bergamot Uyuyor mu?” hikâye kitabı, soyağacı çalışma sayfaları.

MUTLULUK BİR TİLKİDİR

SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Mutluluk Bir Tilkidir

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Mutluluk, Huzur, Öz Saygı.

Etkinliğin Amacı: Yeni ve farklı ortamlara uyum sağlayabilme yeteneği kazandırma.

Etkinliğin Konusu: Sahip olunan güzelliklerin farkına varma, elindekinin kıymetini bilme.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Sözcük Dağarcığına Kazandırılan Kelimeler: Yaşlı, pist, kil, şahane, toslamak, tuhaf, büyüleyici, süslü, kara bulut, patika.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan:

Kazanım17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Dil Alanı:

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal Duygusal Alan:

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Psikomotor Alan:

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı, tilki tacı ve proje sandığı ile sınıfa girer. Öğrencilerin dikkati kolaylaştırıcının kostümü ve elindeki sandığa çekilir. Kolaylaştırıcı sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyler. Öğrenciler ve kolaylaştırıcı soruşturma çemberinde yerlerini alırlar. Kolaylaştırıcı sandığı açar ve içindeki Mutluluk Bir Tilkidir hikâyesini eline alarak öğrencilerin dikkatini kitaba yoğunlaştırmalarını sağlar. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Povillas ve ailesi ne ile meşgul?
- Povillas ve tilki nerede karşılaştı?
- Tilkiye göre mutluluğun rengi nedir?
- Povillas başka bir hayvanla karşılaşırsa ne olurdu?
- Hangi durumlarda kendini Povillas gibi hissedersin?
- Mutluluğun rengi var mıdır? Varsa ne renktir?

Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle “Mutluluk Bir Tilkidir” sanat etkinliğine geçilir. Etkinliğin ardından öğrencilere mutluluk kutusundan renkli A4 kâğıtları verilerek onları mutlu eden olayların resimlerini çizmeleri istenir. Daha sonra resimler üzerine sohbet edilir. Ailelere yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir, evde öğrencilerle okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Aile Katılımı: “Beni ne mutlu eder? Web 2 oyunu bağlantısı ailelere gönderilir, çocukların oynamaları sağlanır.

<https://wordwall.net/play/15047/176/610>

Etkinlik Sandığı: “Mutluluk Bir Tilkidir”kitabı, tilki tacı, tilki etkinlik kalıpları, mutluluk kutusu, renkli A4 kâğıtları.

SARILALIM MI? SORUŞTURMASI

Etkinlik Konu Başlığı: Sarılalım mı?

Hedef Kitle: 48-60 Ay.

Etkinlikte İşlenen Değer: Koşulsuz Kabul, Arkadaşlık.

Etkinliğin Amacı: Birbirimizin farklılıklarına karşı saygılı olma ve karşısındakini koşulsuz olarak kabul edebilme yeteneği geliştirmek.

Etkinliğin Konusu: Diğerlerinden farklı özelliklere sahip birinin yaşamında karşısına çıkan zorluklar ile baş etmesi.

Etkinlikte Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düşünme ve Sorma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Disiplinler Arası Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yöntemi.

Sözcük Dağarcığına Kazandırılan Kelimeler: Ağırbaşlı, asil, felaket.

Etkinlik ile İlgili Kazanım:

Bilişsel Alan:

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Dil Alanı:

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Motor Gelişim Alanı:

Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Sosyal Duygusal Alan:

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Uygulama Süreci:

Kolaylaştırıcı; kaktüs, balonla ve proje sandığı ile sınıfa girer. Öğrencilerin dikkati kolaylaştırıcının kaktüsü, balonu ve elindeki sandığa çekilir. Kolaylaştırıcı sandığın içinde onları bekleyen sürprizler olduğunu söyler. Öğrenciler ve kolaylaştırıcı soruşturma çemberinde yerlerini alırlar. Kolaylaştırıcı sandığı açar ve içindeki Sarılalım mı? hikâyesini eline alarak öğrencilerin dikkatini kitaba yoğunlaşturmalarını sağlar. Kitabın kısa tanıtımı yapıldıktan sonra soruşturma süreci başlar. Hikâye kitabı okunurken ve okunduktan sonra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sorular sorulur. Sorular, öğrencilerin cevaplarına bağlı olarak zenginleştirilir.

- Gördüğünüz resim ne ifade ediyor olabilir?
- Sarılmak önemli midir?
- Sarılmak iyi hissettirir mi? Neden?
- Kişi kusursuz olabilir mi?
- Nasıl asil ve ağırbaşlı olunur?
- İnsan ne zaman sarılmak ister? Neden?
- Mutlu olmak için nelere ihtiyaç duyarız?
- Farklı olmak arkadaşlık ve sevgiyi engeller mi?
- Kaktüse ve taşa tavsiyeleriniz nelerdir?

Sorularla öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmış olur. Ardından öğrencilerle Sarılalım mı? Sanat etkinliğine geçilir. Kaktüsün dikenli yapısı sınıfa getirilen kaktüs üzerinden tekrar gösterilir ve strafor üzerine yapıştırılan kaktüs resmine önceden hazırlanan kürdanlar batırılır.

Ailelere yapılan çalışmalarla ilgili fotoğraflar gönderilir ve konu özetlenir. Ailelerin, evde öğrencilerle okulda işlenen konuyla alakalı olarak sohbet etmeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin sorduğu sorular ve cevaplar isim kaydetmeksizin not edilir.

Etkinlik Sandığı: “Sarılalım mı?” kitabı, kaktüs canlı çiçek, balon, Kaktüs Sanat etkinliği için çöp şiş, strafor karton, kürdan, kâğıt bardak, oyun hamuru, taş, akrilik boya, makas, kuru boya, yapıştırıcı ve çeşitli hediyeler.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nagihan KAYNAR

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2009\ Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri : UPUES\P4C ile Kendini Keşfet Bildiri Sunumu

1.Uluslararası Selçuk Sağlık Bilimleri Kongresi \’’The Effect Of The Look Upside Down Program on Childrens Science Process Skills’’ Bildiri

UPUES 2023/ Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişiminde Felsefe Temelli Eğitim Yönteminin Önemi: Konya Örneği

Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişiminde Felsefe Temelli Eğitim Yönteminin Önemi: Konya Örneği. Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS), 7(30), 441-450.(2023)

Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 128-136.(2023)

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar : Bozkır Yazdamı İlkokulu 2009-2010

Çumra Sedat Yüksel KML 2010-2012

Karatay Fevzi Çakmak Anaokulu 2012-2022

Konya İl Millî Eğitim AR-GE Birimi2022-Devam etmekte

Projeler : Erasmus K102 P4C ile Kendini Keşfet 2022-2024

Tübitak 4004 Arkeoloji Temelli Doğa Bilim Kampı 2018

Tübitak 4004 -Ekoloji Elçileri 2 – 2022

Tübitak 4008 Doğada Engelsiz Bilim 2023

Tübitak 4004 Güvenli Bir Yarın İçin Genç Zihinlerde Afet
Bilinci Eğitimi

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü “Çocukluk Mesleği”

