



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMINA DAYALI
EĞİTİMİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN
DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA
2022**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE YAKLAŞIMINA DAYALI
EĞİTİMİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ERKEN
DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA
2022**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Felsefe
Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine
Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ
olarak OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile kabul/red edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

İmza

Prof. Dr.

..... Üniversitesi

Jüri Başkanı

İmza

Prof. Dr.

..... Üniversitesi

Danışman

İmza

Prof. Dr.

..... Üniversitesi

Üye

İmza

Doç. Dr.

..... Üniversitesi

Üye

İmza

Doç. Dr.

..... Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	ii
KABUL VE ONAY	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖNSÖZ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER	viii
ÇİZELGELER	ix
1.GİRİŞ	1
1.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim Özellikleri	5
1.2. Erken Düşünme Becerileri	15
1.2.1. Erken Düşünme Becerilerine İlişkin Kuramsal Bakış	24
1.2.2. Erken Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi	33
1.3. Erken Çocukluk Döneminde Felsefe	37
1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Felsefeye İlişkin Metotlar	41
1.4. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı	44
1.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına İlişkin Bileşenler	49
1.4.1.1. Eğitimci/Kolaylaştırıcı	49
1.4.1.2. Sınıf ortamı	52
1.4.1.3. Uyaranlar	53
1.5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Erken Düşünme Becerilerinin Desteklenmesinde Kullanılması	54
1.6. İlgili Araştırmalar	59
1.6.1. Erken Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	60
1.6.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar	66
2. GEREÇ VE YÖNTEM	70
2.1. Araştırmanın Deseni	70
2.2. Çalışma Grubu	73
2.3. Veri Toplama Araçları	75
2.3.1. Genel Bilgi Formu	76
2.3.2. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)	76
2.3.3. Anne Görüşme Formu	77
2.3.4. Öğretmen Görüşme Formu	78
2.4. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı	78
2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesi	80
2.5. Veri Toplama Süreci	89
2.5.1. Öntestlerin Uygulanması	89
2.5.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması	90
2.5.3. Sontestlerin Uygulanması	92
2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması	92
2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	92
2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi	93
2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi	95

3. BULGULAR	96
3.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Etkisine İlişkin Nicel Bulgular	96
3.3. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı Hakkındaki Anne ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	110
4. TARTIŞMA	126
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	137
ÖZET	140
SUMMARY	141
KAYNAKLAR	142
EKLER	166
Ek 1: Kurum İzni	166
Ek 2: Etik Kurul İzni	167
Ek 3: Aydınlatılmış Onam Formu	168
Ek 4: Genel Bilgi Formu	170
Ek 5: Anne Görüşme Formu	171
Ek 6: Öğretmen Görüşme Formu	172
Ek 7: Odak Grup Görüşme Formu	173
Ek 8: Felsefi Düşünme Becerisini Destekleyen Resimli Çocuk Kitabı Kontrol Listesi	174
Ek 9: Uygulama Fotoğrafları	175
ÖZGEÇMİŞ	176

ÖNSÖZ

Bu araştırmada “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” amaçlanmıştır.

Tanıdığım ilk günden itibaren tükenmez enerjisi, çalışma azmi ve kararlılığını örnek aldığım, sınırsız ilgi, destek ve yönlendirmesi ile her zaman yanımda olan, bu süreç zarfında kendisinden çok şey öğrendiğim ve dahi öğreneceğim, öğrencisi olmaktan onur ve mutluluk duyduğum danışmanım Prof. Dr. Gülen BARAN’a,

Akademik bilgi ve birikimlerini benimle paylaşarak yolumu aydınlatan, benim için harcadıkları zaman ve emeklerinden dolayı Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL’a ve Prof. Dr. Adalet KANDIR’a, aynı zamanda doktora tez savunma jürimde bulunarak değerli görüşleri ile katkı sağlayan hocalarım Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK’a ve Doç. Dr. Taşkın TAŞTEPE’ye,

Akademik hayatım ile başlayıp hem akademi de hem de günlük yaşamda değerli fikirleri ile yol gösteren, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü hocalarım Doç. Dr. Seda SAKARYA ve Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK’a,

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde yol gösterip, sorularımı sabırla ve içtenlikle yanıtlayan değerli arkadaşım Arş. Gör. Mehmet GÜNEY’e,

Ayrıca doktora süreci boyunca verdikleri manevi destek için sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Sebahat AYDOS’a, Dr. Öğr. Üyesi Kübra ARSLAN’a ve Dr. Öğr. Üyesi Esra DOĞAN YILMAZ’a,

Bugüne dek bana güvenen, inanan ve beni destekleyen annem ve babama, her zaman yanımda olan kardeşime, benden desteğini esirgemeyen değerli eşim ve bu süreçte en çok zamanını çaldığım kendisinden fazlasıyla olgunluk beklediğim canım kızım Derin’e,

Sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇİFYDEP	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı
EDBÖ	Erken Düşünme Becerileri Ölçeği
DG	Deney Grubu
KG	Kontrol Grubu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
%	Yüzdelik değeri
N	Örneklem sayısı
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
x	Aritmetik ortalama
η^2	Eta-Kare

ŞEKİLLER

Şekil 1.1.	Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması	16
Şekil 1.2.	Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri	20
Şekil 2.1.	Karma Yöntem Akış Diyagramı	71
Şekil 2.2.	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı Geliştirme Modeli	80
Şekil 3.1.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	97
Şekil 3.2.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	99
Şekil 3.3.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme- Karar Verme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	101
Şekil 3.4.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları	103
Şekil 3.5.	Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	109
Şekil 3.6.	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Çocuk Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	121
Şekil 3.7.	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	124

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1.	Deneysel Desenin Simgesel Sunumu	72
Çizelge 2.2.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ailelerin Demografik Özellikleri	74
Çizelge 2.3.	Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programında Kullanılmak Üzere Seçilen Resimli Çocuk Kitapları ve Çalışılacak Felsefi Kavramlar	83
Çizelge 2.4.	Programda Her Hafta Ele Alınan Felsefi Kavramlar	86
Çizelge 2.5.	Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamına Ait Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar	94
Çizelge 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Erken Düşünme Becerilerinin Alt Boyutları ve Toplamından Aldıkları Öntest Puanlarına Ait t Testi Sonuçlar	96
Çizelge 3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Eleştirel Düşünme ve Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	97
Çizelge 3.3.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	98
Çizelge 3.4.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	99
Çizelge 3.5.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	100
Çizelge 3.6.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar	101
Çizelge 3.7.	Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme-	102

Karar Verme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Deseenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	
Çizelge 3.8. Deeney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar	103
Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EDBÖ'nin Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	104
Çizelge 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EDBÖ'nin Alt Boyutları ve Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Fark Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	105
Çizelge 3.11. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Tetsi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar	105
Çizelge 3.12. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	106
Çizelge 3.13. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar	106
Çizelge 3.14. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	107
Çizelge 3.15. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	107
Çizelge 3.16. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	108
Çizelge 3.17. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamına Ait Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar	108
Çizelge 3.18. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamına Ait Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	109

Çizelge 3.19.	Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Çocukların Kitaplara Olan İlgilerine Etkisine Yönelik Görüşleri	111
Çizelge 3.20.	Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri	112
Çizelge 3.21.	Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Çocukların Akranları ile Olan İlişkilerine Etkisine Yönelik Görüşleri	115
Çizelge 3.22.	Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nda Yer Alan Aile Etkinliklerinin Çocukları ile İlişkilerine Etkisine Yönelik Görüşleri	116
Çizelge 3.23.	Annelerin Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Aile Etkinliklerinin Ebeveyn Olarak Kendilerine Olan Katkılarına Etkisine Yönelik Görüşleri	118

1.GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, doğumla başlayıp okul öncesi dönemi de kapsayan, dil, motor, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimin en hızlı olduğu bir süreci içerir. Çocukların etkin olarak temel kavramları ve becerileri edindikleri (Charlesworth ve Lind, 2010), kişiliğin biçimlenmeye başladığı, temel becerilerin ve alışkanlıkların kazanıldığı dönem olarak nitelendirilmektedir (Kargı ve Erkan, 2004; Türkkent, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocukların en belirgin özelliklerinden biri merak etmek ve soru sormaktır. Bu beceriler düşünmenin başlangıcını oluşturur. Düşünme insan zihninde var olan doğal bir süreç olup, bu süreçte insan düşünerek kendi zihinsel yapılarını oluşturur ve bu yapıları nasıl kullanacağını farkına varır. Fisher (1995)'e göre; düşünme zihinsel bir etkinlik olup hem eleştirel hem de yaratıcı yönleriyle problemin tanımlanmasını, çözümlenmesini, seçeneklerin üretilmesini, kararın verilmesini içeren bir dizi zihinsel etkinliklerde meydana gelmektedir (Tok, 2008). Bu bağlamda düşünme, karmaşık ve zihinsel işlevler bütünüdür.

Süreç odaklı bir zihinsel faaliyeti ifade eden “düşünme” kavramıyla, bilginin uygulamaya dönüştürülebilmesini ifade eden “beceri” kavramının bir araya gelmesiyle oluşan kavram düşünme becerileridir (Dilekli, 2015). Lipman (2003), düşünme becerilerinin birçok beceriyi kapsayan, en önemli zihinsel güç olduğu görüşündedir. Birçok araştırmacı zihinsel işlevleri açıklarken yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme gibi düşünme becerilerini kapsayacak şekilde tanımlamıştır (Beyer, 1988; Lipman, 2003; Pressian, 1984; Steinberg ve Grigorenko, 2002).

Düşünme becerileri, erken çocukluk döneminde çocukların çevrelerini sorgulamaları ile başlayan doğasında olan bir gelişim sürecini kapsamaktadır.

Temelinde bir şeyi seçme, karar verme, bir fikirle ilgili farklı bir düşünce oluşturma, soru-cevap oluşturma, şartları göz önünde bulundurma gibi zihni aktif tutan bilişsel faaliyetler bulunmaktadır. Fisher (2005), düşünme becerilerinin öğrenilen, öğretilen, geliştirilen bir beceri ve uygulamalı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu becerilerin geliştirilebilmesinde kullanılan kavramlardan biri de felsefedir.

Felsefe, bilme isteğiyle beliren merak duygusuna dayanan, insanın kendisi, yaşamı, içinde bulunduğu toplum ve evren üzerine düşünmesi, bilgiye ulaşmak üzere soru sormasını içeren bir disiplindir. Yapısındaki bu temel özellikler çocuğu sormaya, sorgulamaya, bilmeye, ilgi duymaya sevk etmektedir (Taşdelen, 2015). Felsefe beklenmedik veya bilinmeyen bir durum/olay karşısında oluşan şaşkınlık, hayranlık, merak, bilme arzusu, tartışma ve soru sorma faaliyetidir. Felsefenin temelini oluşturan merak duygusu, çocukların doğasında yer alan merak ve sorgulama duygusunu yansıtmaktadır. Bu merak ve sorgulama isteği ile çocuk yeni becerileri keşfetmek ve anlamlandırmak istemektedir. Dolayısıyla düşünme, sorgulama, soru sorma, akıl yürütme, dinleme, gerekçe sunma, fikir beyan etme gibi unsurları ortaya çıkaran düşünme biçimi felsefi düşünmedir. Felsefenin bünyesindeki tüm bu alanların temelinde, bireyin sorgulaması, eleştirmesi, yaratıcı düşünmesi, akıl yürütmesi, problem çözmesi ve karar vermesi gibi düşünme becerileri yer almaktadır.

Düşünme becerilerinin ortaya çıkarılması ve aktif olarak kullanılabilmesi için destekleyici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusu önemli hale gelmekte ve eğitim programlarında düşünme eğitime birçok çok ülke tarafından yer verilmektedir. Bu kapsamda Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı uygulamalar yer almaktadır. Çocuklar İçin Felsefe, çocuklarla felsefeyi erken yaşlarda buluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Tepe, 2013). Çocuklara felsefeyi öğretmek yerine, zihinsel etkileşim ve sorgulama yoluyla çocukların düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve bu doğrultuda bir sorgulama topluluğu oluşturan eğitim hareketidir (Altıparmak, 2016). Çocuklar İçin Felsefe, çocuklara içeriğin nasıl ezberleneceğini öğretmek yerine, konunun nasıl analiz edileceğini ve

deneyimleneceğini, kanıta ve akla dayalı nasıl yargılamalarda bulunulacağını öğretmektedir (Marashi, 2008). Düşünme becerilerini geliştirip desteklemeyi amaçlayan yapılandırmacı bir eğitim yaklaşımıdır (İlhan Tunç, 2017). Böylece çocuklara felsefeyi öğretmek yerine, zihinsel etkileşim ve sorgulama yoluyla çocukların düşünme, sorgulama, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır.

Sürekli bir değişim ve gelişim gösteren bilgi ve öğrenme çağında, düşünme becerilerinin de etkin bir şekilde kullanılması için, kişilerin yeni fikirler üretme, bilgiye ulaşma, problem çözme ve bilgiyi yorumlama becerileri de kullanması gerekmektedir (Walsh ve ark., 2007). Bu gerçeklik ışığında ve bugünün koşullarında ülkelerin hedeflediği sorgulayan, eleştiren, yaratıcı insan profilini oluşturmak, çocukların merak etme becerilerini canlı tutmak adına felsefenin temelini oluşturan düşünme ve sorgulamayı eğitime entegre etmek ve erken çocukluk döneminden itibaren çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak için düşünme becerileri eğitime gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi içinde yer alan, eğitimin ilk kademesini oluşturan okul öncesi dönem, çocukların zihinsel becerilerinin gelişimlerinin en hızlı ve aktif olduğu yılları içermesi nedeniyle, bu süreçte düşünme becerilerinin desteklenmesi (Akbaba ve Kaya, 2015) ve düşünme becerilerini geliştirecek özellikteki eğitim programlarının uygulanması giderek önemli hale gelmiştir (Trickey ve Topping, 2004). Okul öncesi eğitimde düşünme becerilerini destekleyici eğitimin yetersiz kalabildiği, eğitimcinin bireysel çabaları doğrultusunda özel bir desteğin verilmesi gerekmektedir (Akbayık ve Kalkan-Ay, 2014). Erken düşünme becerilerinin kazanımını gerçekleştirmek adına, tartışma, sorgulama, dinleme, fikirlere saygılı olma, fikirleri gerekçelerle ortaya koyma, demokratik bir vatandaş olma gibi nitelikleri ve becerileri kazandırmada etkili bir araç olan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı kullanılabilir. Erken düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından, çocukların kritik gelişim dönemlerinde yapılacak destekleyici çalışmaların çocukların erken düşünme becerilerinde olumlu ve etkili katkı sağlayacağı düşünülmektedir, bu çalışmada 60-72 ay grubundaki çocuklara uygulanacak Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının

çocukların erken düşünme becerilerine katkısının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile birlikte;

- 60-72 ay grubundaki çocuklara yönelik Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının geliştirilmesi,
- Uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı ile çocukların erken düşünme becerilerinin desteklenmesi,
- Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının erken düşünme becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye’de 60-72 ay grubunda olan ve okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yönelik Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı uygulamaları konu alan ve özellikle erken düşünme becerilerinin gelişimine dikkat çeken araştırmaların yeterli olmayışı dikkat çekmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın, özellikle 60-72 ay grubundaki okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen eğitim yaklaşımlarının ve programlarının uygulanması ve yaygınlaştırılması sürecine destek sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim programının erken düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek bakımından önemli görülmektedir. Çalışmanın çocuk gelişimi bilim alanına ve erken düşünme becerilerinin desteklenmesine dair çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim Özellikleri

Doğumdan sekiz yaş aralığını kapsayan sosyal, duygusal, dil ve motor becerilerin büyük ölçüde şekillendiği yıllar erken çocukluk dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönem büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu ve kişinin gelecek yıllarında en etkili olacak kritik zaman dilimidir. Bu kritik zaman diliminde çocuk çevreyi keşfetmeye, uyum sağlamaya, becerilerini ortaya çıkarmaya ve hayata adapte olmaya çalışmak için çaba sarf etmektedir.

Biliş, çocuğun içinde var olduğu çevreyi anlamlandırması, tanınması ve öğrenmesini sağlayan zihinsel bir yapı olarak tanımlanır. Bu zihinsel yapı; dikkat, hatırlama, sınıflama, akıl yürütme, problem çözme gibi pek çok etkiyi içeren zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu zihinsel etkinlikler karşılığında çevreyi keşfetme, anlama, tanıma ve öğrenme için kullanılan bir terimdir (Aydın, 2010). Erken çocukluk döneminden itibaren zihinsel yapıdaki değişimler bilişsel gelişim olarak ifade edilmektedir. Bilişsel gelişim; öğrenilen bilgilerin saklanması, yorumlanması, değerlendirilmesi ve bu yolla dış dünyanın anlamlandırılmasına destek olan bir süreç olup; kavram kazanımının, düşünme yeterliliğinin, akıl yürütmenin ve birçok becerilerin gelişimi olarak tanımlanmıştır (Kandır, 2003). Aral ve ark. (2011) ise, doğumla başlayıp çevre ile etkileşimi sağlayan, düşünmeyi kolaylaştıran bilginin kazanılmasına, yorumlanarak düzenlenmesine, saklanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlayan zihinsel etkinlikler ile bu süreçleri kapsadığını belirtmektedir. Çocuk içinde bulunduğu sosyal çevreyi ve düşünme becerisini bilişsel gelişim süreci boyunca geliştirme çabası içindedir.

Bireyin içinde bulunduğu çevreyi keşfetme ve zihinde anlamlandırma, bilişsel gelişim sürecini ve bu sürece etki eden bileşenleri inceleyen bilişsel gelişim kuramlarıdır. Bilişsel gelişim üzerinde çalışan birçok kuramcından söz etmek mümkündür. Piaget, Vygotsky ve Bruner bilişsel gelişim kuramcılarıdır. Bilişsel gelişim kuramları, biliş kavramından başlayarak uyarıcı ve tepki arasındaki etkileşime

odaklanarak, organizmanın kavramları nasıl kazandığı ve bu kavramları problem çözmede nasıl kullandığını açıklamaya çalışmıştır (Arslan, 2010; Dereli, 2008).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı: Jean Piaget zooloji alanında eğitimini tamamlamış olup, kendini epistemolog (bilgi felsefecisi) olarak tanımlamaktadır. Gelişim psikolojisi alanında tartışmaların odağında yer almasının sebebi, ortaya koyduğu teorisi ve fikirleridir (Keenan ve Evans, 2009). Sinir sisteminin ve beynin olgunlaşması ile birlikte bireyin çevreye uyum sağlamasını bilişsel gelişim olarak ifade etmiştir (Koçak ve ark., 2015). Bu nedenle gelişim çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucunda oluşmaktadır (Berk, 2013; Santrock, 2012). Çocukların yetişkinlerden farklı, kendine özgü bir zihin yapıları ve zihinsel süreçleri olduğuna değinmiştir. Çocukların dünyayı anlamlandırırken bazı temel zihinsel kavramlara sahip olduğuna değinmiş ve kuramını açıklarken bu temel zihinsel kavramları kullanmıştır. Bu kavramlar; şema, özümleme, uyma, uyum sağlama, örgütleme ve dengelemedir.

Piaget'ye göre en temel zihinsel yapı *şemadır*. Bu yapı çocuğun çevresi ile etkileşiminden oluşmuş olup, tekrarlanması kolay davranış yapılarıdır. Başka bir ifade ile bireyin çevresinin farkına varabilmesi için zihninde oluşan düzenli, tekrarlanan davranış ve düşünce kalıplarıdır (Bacanlı, 2004). Çocuklar emme, yutma, yakalama gibi bazı şemalarla dünyaya gelirler. Biyolojik temelli bu yapılar zamanla çocuğun çevresiyle etkileşimi ile şekillenmekte ve yeni öğrenmelere zemin hazırlamaktadır. Şemalar zamanla değişir ve gelişir. Yeni doğmuş bir bebekteki şemalar ile dört yaşındaki bir çocuğun şemaları birbirinden farklıdır (Senemoğlu, 2012).

Bilişsel yapının sistemli hale getirilmesi ve bilişsel süreçlerin koordinasyonunun sağlanması *örgütleme* olarak ifade edilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Piaget'ye göre örgütleme, şemaların oluşup gelişmesine öncülük eden ve bebeğin birbirinden ayrı şemaları birleştirdiği ve kaynaştırdığı bir süreçtir (Bayhan ve Artan, 2011). Çocuklar daha önceki şemalarını kullanarak birbirleri arasında bağlantı kurmaya çalışıp, şemaları organize etmeye çalışmaktadır. Örneğin; bebek yuvarlak bir

nesneyi eline aldığında zihninde oluşturduğu şemayı, çevresindeki aynı nesnelerde deneyecektir. Lastik bir topu tuttuğu gibi cam bir topu da tutmayı denemek isteyecektir (Bee ve Boyd, 2009).

Herhangi durum veya olayı benimseme, bir şemanın uzantısı olması şekline getirme süreci *özümlemedir*. Özümleme sırasında çocuk çevresini yorumlamak için halihazırdaki şemalarını kullanır (Berk, 2013). Bir bebek bir nesneyi atma ve sallama şeması oluşturmuşsa, keşfettiği yeni bir nesneye de aynı şemaları uygulayacak, böylece onu özümseyecektir. Özümlemenin tamamlayıcısı ve dengede kalmasını sağlayan unsur *uyumsama*dır. Uyumsama, özümleme süreci sonunda önceden var olan şemaların yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanır. Bu iki zihinsel yapının dengede olması gerekir (Özgün, 2014). Bu zihinsel süreçler birbirini izleyerek, karşılıklı olarak etkileşimle bilişsel açıdan gelişmeyi sağlarlar (Aydın, 2005).

Bireyin çevreye uyum sağlaması, düzenleme ve özümleme yoluyla dinamik bir dengeye ulaşmasında *dengeleme* önemlidir. Bu zihinsel öğrenmenin temelindeki en dinamik güçtür (Birney ve Sternberg, 2011; Selçuk, 2010). Çocuk, çevresini keşfetmeye çalışırken, bazı denemeler yaparak deneyim kazanmakta, bu deneyimlerle yeni şemalar ve değişimler ortaya çıkmakta ve bu değişimler sonucu beklenen bilişsel çatışmalar oluşmaktadır (Arı, 2006; Bayhan ve Artan, 2011; Bee ve Boyd, 2009). Mevcut şemaları ile cevaplayamayacağı ya da çok kolay bulduğu durumlara meraklıdır. Bu nedenle çocuğun zihinsel süreçlerini öğrenmeye aktif hale getirebilmek için bilinmeyen bir dengesizlik yaratmak gerekmektedir (Senemoğlu, 2013).

Piaget evre kuramcılardan biri olup, bilişsel gelişimi dönem/evreler halinde inceler. Dönemler belli bir sıra ile ilerler. Ancak, çocukların bireysel özelliklerine göre dönemlerde kazanılan beceriler ile bir dönemden diğer döneme geçiş zamanı farklılık gösterebilir. Her yeni beceri diğer bir dönem için alt yapı oluşturur. Nesne devamlılığı, korunum gibi bazı özellikler belirli dönemlerde kazanılır ve her dönemin genel

özellikleri vardır. Çocuk her dönemde bütün bilişsel gelişim özelliklerini göstermeyebilir. (Gander ve Gardiner, 2015; Piaget, 1999).

Piaget, çocukların dönemlerden geçiş hızının farklılığına vurgu yaparken, bunun beynin olgunlaşma hızındaki farklılıklardan, kalıtım ve çevresel etmenlerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Bee ve Boyd, 2009). Bu çerçevede çocukların bilişsel gelişimini “*Duyu Motor Dönem (0-2 yaş)*, *İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)*, *Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)* ve *Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üstü)*” olmak üzere dört farklı dönemde incelemiştir.

Duyu-Motor Dönem (0-2 yaş): Hızlı ve önemli değişimlerin yaşandığı iki yılı kapsayan bir dönemdir. Piaget, bebeğin zihinsel düşünme gücünün motor becerilerden ayrı olamayacağını düşünür (Trawick-Smith, 2014). Piaget’ye göre bebeklerin ilk şemaları doğumla birlikte gelen reflekslerden oluşmaktadır. Bu dönemde çocuklar, çevrelerini duyu ve bedensel aksiyonları ile anlamlandırmaya çalışırlar. Piaget, duyu-motor dönemi kendi içinde altı evreye ayırmaktadır.

Refleksler aşaması (Doğum-1 ay): Doğum ile başlayıp birinci aya kadar olan süreyi içermektedir. Bebekler doğuştan getirmiş oldukları belli şemaları ve refleksleri kullanırlar. Emme ve kavrama refleksleri ilk şemalardır. Zihinsel bir süreç olan taklit ve duyu organlarından gelen şemaları birleştirme kabiliyeti yoktur (Bayhan ve Artan, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Kandır, 2003; Trawick Smith, 2013; White ve ark., 2012).

Birincil döngüsel tepkiler (1-4 ay): Döngüsel tepkilerin görülmeye başladığı evredir. Bebek bu dönemde kendi bedenini kullanarak rastlantısal olarak ürettiği ve haz aldığı eylemleri tekrarlar (Tercan ve ark., 2015). Örneğin; bebek baş parmağını rastlantısal olarak ağzına yaklaştırıp emer ve bu davranış hoşuna gittiğinde tekrarlamak üzere parmağını tekrar emmek için arama girişiminde bulunur (Flavell ve ark., 1993; İnanç ve ark., 2017).

İkincil döngüsel tepkiler (4-8 ay): Bebeklerin tepkileri vücutları dışında çevredeki diğer nesnelere yöneldiğinde, bu tepkiler ikincil döngüsel tepkiler olarak nitelendirilir (İnanç ve ark., 2017). Bebekler yakın çevrelerinde kendi yaptıkları eylemlerin sonucunda ortaya çıkan ilginç olayları tekrar etmeye çalışırlar. Örneğin; bir bebek çingırağı kavrar, rastlantısal olarak çingırağı sallar, çıkardığı ilginç sesi fark eder ve çingırağı sallamaya devam eder. Bu davranışı farklı zamanlarda tekrarlayabilir (Trawick Smith, 2014).

İkincil döngüsel tepkilerin koordinasyonu (8-12 ay): Bebekler bu evrede daha amaçlı davranışlar sergilerler, istedikleri sonuca ulaşabilmek için iki ayrı şemayı koordine edebilirler. Örneğin; oyuncağına ulaşmak isteyen bebek önüne bir engel koyulduğunda nesneyi önünden çekmek için vurma şemasını geliştirebilir, vurma şemasını amaçlı olarak yaptığı uzanma ve kavrama şemaları ile birleştirebilir (Flavell, ve ark., 1993; Kandır, 2003).

Üçüncü döngüsel tepkiler (12-18 ay): Çocuğun keşfetme, yenilik ve merak içeren davranışlarda bulunduğu evredir. Çocuklar çeşitli hareketlere ve nesnelerin özelliklerine nasıl tepki verecekleri ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için deneme yanılma davranışları gösterirler (Kandır, 2003). Örneğin; çocuk ulaşmak istediği bir kutuya doğru emeklemek istediğinde, ona ulaşmak için uzanarak yatay şekilde pozisyon alır, onu ters çevirmeye, başının üstüne doğru kaldırmaya veya elindeki nesneyi ona koymayı dener (Senemoğlu, 2013).

Zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme (18-24 ay): Daha önceden bütün keşiflerini fiziksel eylemlerle yapan çocuk, bu dönemde artık eylemlerini ve sonuçlarını içselleştirdiği bir evrededir. Çocuğun davranışsal şemalarının yerini artık bilişsel semboller almıştır, sembol ve imgelerle bilişsel işlemler yapabilecek düzeye ulaşmaya başladığı görülür (Seven, 2015).

Bu dönemin diğer önemli özellikleri ertelenmiş taklit ve nesne devamlılığıdır. Piaget, çocuğun daha önce gözlemiş olduğu bir davranışı bir süre sonra tekrarlaması durumunu *ertelenmiş taklit* kavramı ile ifade etmektedir. Ertelenmiş taklit; çocuğun herhangi bir modele dikkatini yöneltmesi, o davranışın nasıl yapıldığı ile ilgili gözlem yapması, taklit edilebilecek davranışı zihninde tutabilmesi ve bunu belirli bir süre sonra belleğinden yeniden çıkararak davranışı sergilemesi anlamına gelmektedir (Bacanlı, 2004). Çocukların, nesneler gözlerinin önünden kaybolduğunda bile onların orada olduklarını düşünebilmeleri ise *nesne devamlılığı* olarak ifade edilmektedir. Nesne devamlılığının kazanılmasıyla birlikte düşünme becerileri yapıları gelişmektedir (Slavin, 2013).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Çocuğun hala işlemleri yapamadığı, fakat gerekli zihinsel becerileri kazandığı dönemdir. Piaget, bu dönemi iki alt boyut olan Sembolik Dönem (2-4 yaş) ve Sezgisel Dönem (4-7 yaş) de incelemiştir. Sembolik dönemde, çocuklar dil aracılığı ile nesneler arasında ilişkiler kurmaya başlar. “Mış gibi” oyunlar oynar, benmerkezci düşünürler. Cansız varlıkların canlı olabileceğine inanarak animizm sergilerler (Bacanlı, 2004; Bayhan ve Artan, 2011; Berk, 2013; Santrock, 2016). Dönemin başında semboller kullanan çocuk, dönemin sonuna doğru sezgileri ile hareket etmektedir. Sezgisel dönemde çocuklar mantıklı düşünmek, akıl yürütmek, neden-sonuç ilişkisi kurmak yerine sezgileriyle akıl yürütürler. Çocuklar sınıflandırma, nitelendirme, ilişkilendirme gibi zihinsel süreçleri kullanabilmekte, ancak neden ve nasıl bu durumda olduklarını düşünüp ifade edememektedirler. Ayrıca bu dönemde çocuğun hiyerarşik sınıflandırma, tersine çevirme, özelden özele akıl yürütme, korunum, tek boyutlu düşünme ve odaklanma becerilerinde sınırlılıkları vardır (Berk, 2013; Özyürek, 2017; Senemoğlu, 2012; Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Sezgisel düşünceden mantıksal düşünmeye geçiş bu dönemin en önemli özelliğidir. Çocuk zihinsel becerilerinin gelişmediği bir süreçten akıl yürütme, mantıklı düşünüp karşılaştırma yapabileceği bir döneme yönelmektedir (Erden ve Akman, 2014). Bir önceki dönemde gerçekleştiremediği hiyerarşik sınıflandırma, sıralama, tersine çevirebilme, korunum (sayı, sıvı, uzunluk,

madde) gibi bilişsel becerileri yerine getirebilmektedir (Akyol, 2005; Eroğlu, 2013; İnanç ve ark., 2017).

Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri): Bilişsel gelişimin son aşamasıdır. Çocuklukla yetişkinlik arasındaki bu süreçte çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan bireyselleştiği, aynı zamanda fizyolojik, duygusal ve hormonal olarak olgunlaştığı bir dönemdir (Schunk, 2011). Bireyin kendi davranış ve görüşleri konusundaki öz farkındalığı, başka bir deyişle *ergen benmerkezciliği* artmaktadır. Bu dönemde birey kendi düşüncesinin tek ve en doğru düşünce olduğunu düşünmektedir (Selçuk, 2010). Kişi, davranışları ve görüşleri ile yoğun olarak ilgilendiği için çevresindekilerin de bu davranış ve görüşlerle o kadar ilgilendiğini düşünür (Peterson ve Roscoe, 1991). Birey ergenlik döneminde benmerkezcilik açısından iki inanç geliştirmektedir. *Hayali seyirci olma*; kendisi ile aşırı ilgili olan bireyin, sanki çevresindeki bütün insanların kendisi ile aynı düzeyde ilgili olduğuna inanmaya başlamasıdır. Bir sahnede tüm ışıkların kendisi üzerine çevrildiğini, tüm gözlerin üzerinde olduğunu düşünmesidir. *Kişisel efsane*; bireyin yaratmış olduğu düşünce dünyasında, biricik olduğuna inanmasıdır. Çocuk bu dönemde yaşadığı duygulara, düşüncelere ilişkin abartılı bir inanç geliştirir ve bunları başka kimsenin anlamayacağına inanır. Ergenin on beş yaş civarında bilişsel faaliyetleri en üst düzeydedir ve zihinsel olgunluğa ulaşır (Aral ve ark., 2011). Herhangi bir problem ile karşılaştığında, görünenin aksine olası yollar belirler, farklı seçenekler ortaya koyarak *hipotetik düşünme yeteneğini* geliştirir. Farklı seçenekler ortaya koyarken, düşüncelerinde esnek olabilir, yani *esnek düşünme yeteneği* ortaya çıkar.

Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı: Vygotsky erken çocukluk döneminde, Piaget'nin çalışmalarına eleştiriler getirerek, öğrenmenin sosyo-kültürel bağlamda gerçekleştiğini savunmuştur (Bayhan ve Artan, 2011). Vygotsky'ye göre gelişim sosyal etkileşimler ile gerçekleşmektedir. Bilişsel gelişimi, bağımsız keşfetme görüşüne karşılık destekle keşfetme düşüncesi ile açıklamaktadır (Berk, 2013). Bireylerin bilişsel özellikleri, yaşadıkları toplum tarafından sağlanan araçlara bağlı olarak gelişir ve bilişleri toplumun kültürel bağlamı içinde şekillenir (Holzman, 2009).

Vygotsky bilişsel gelişim kuramında birbirine bağlı ilkelerden bahsetmiştir. Zihinsel gelişim için dilin önemli olduğunu ve gelişime öncülük edenin öğrenme olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuğun bilgiyi yapılandırması ve gelişimin sosyal bağlamdan farklı düşünülmemesi gerektiğini ifade etmiştir (Gallegos, 2014).

Vygotsky'ye göre zihinsel işlevler kişilerarası ilişkilerden oluşmakta ve paylaşılan sosyal süreçlerin içselleşmesi ile gerçekleşmektedir. Her bilişsel sürece etki eden sosyal etkileşim ilk olarak intermental yani sosyal etkileşim yaşayan kişiler arasında, daha sonra intramental düzeyde yani bireyin kendi içinde gerçekleşir. Çocuk bu bilişsel süreçleri önce yetişkin desteği ile daha sonra süreci içselleştirene kadar kademeli olarak gerçekleştirir (Newman ve Newman, 2017; Siegler ve Alibali, 2005; Vygotsky, 1998).

Vygotsky'nin vurguladığı bilişi etkileyen diğer etmen kültürdür. Vygotsky bilişsel gelişimin kültür bağlamında ele alınabileceğini ileri sürmüştür ve bu kültür içinde pek çok unsurun olduğunu, özellikle insanların keşfettiği araçların bilgiyi düzenleme ve hatırlamaya yardımcı olduğunu, insan zihnini tarih boyunca şekillendirdiğini ve değiştirdiğini vurgulamıştır (Newman ve Newman, 2017).

Vygotsky, çocukların bilgiyi içselleştirmelerinde ve öğrenmesinde, *gelişmeye açık alanın* belirlenmesi için öncelikle çocuğun destekli ve desteksiz neler yapabileceklerinin saptanması gerektiğini belirtmiştir. (Tercan ve ark., 2015). “*Gelişmeye açık alan*” bazı kaynaklarda “*yakınsak gelişim alanı*” olarak da tanımlanabilmektedir (Nicolopoulou, 2004). Yakınsak gelişim alanı, çocuğun tek başına yapmakta zorlandığı, ancak bir yetişkinin ya da kendisinden daha yetenekli bir çocuğun önderliğinde öğrenebileceği görevler aralığını ifade eder (Santrock, 2012).

Vygotsky bu süreçte çocuğun içinde bulunduğu ortam ile etkileşim içinde olmasının zihinsel süreçlere katkı sağladığını vurgulamaktadır. Çocukların zihinsel süreçlerindeki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlayan yetişkinlerin bu süreçteki

rollerini açıklamak için *yapı iskelesi* terimini kullanmıştır (Hammond, 2002; Krause ve ark., 2003). Yapı iskelesi, yetişkinin çocuğun bilişsel performansa destek olması (Berk, 2013), performansla ilgili beklenen görevleri gösterme, parçalara ayırma, yönergeler sunma, dikkati çekebilme, örnekler verip sorular sorma gibi becerilerine destek sağlamasıdır (McDevitt ve Ormrod, 2002).

Piaget ve Vygotsky keşfederek öğrenmeyi savunmaktadırlar. Piaget çocukların bireysel etkileşimler yolu ile çevrelerini keşfettiklerini savunurken, Vygotsky ise çocuğun öğrenme sürecinde bir yetişkinin ya da daha büyük bir akranın desteğinin önemini vurgulamıştır. Görüşlerindeki en belirgin fikir ayrılığı, Vygotsky'nin öğrenmenin bir yetişkin rehberliğinde gerçekleştirilebileceğini öne sürmesidir (Bayhan ve Artan, 2011).

Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı: Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi bilişsel gelişimin de yaşam boyu bitmeyen bir süreç olduğunu ileri süren Bruner, bu süreçte Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarını kendisine temel edinmiştir (Didin ve Köksal Akyol, 2017). Bruner bilişsel süreçlerde, Piaget'ye benzer olarak bilgilerin toplanması, işlenmesi, depolanması ve Vygotsky'ye benzer şekilde dilin önemi üzerinde durmuştur. Bilişsel gelişimi; eylemsel evre, imgesel evre ve sembolik evre olmak üzere üç evrede incelemiştir (Senemoğlu, 2011). İlk evre *eylemsel evre*dir. Bu evrede; çocuk davranışları yoluyla çevreyle etkileşime girmekte, kazanmış olduğu bilgiyi yapılandırmaktadır. Bakma, dokunma, ısırma, yakalama bu evredeki en temel işlevsel davranışlardır. Bu evrede çocuklarda sözel yönergeler bir anlam ifade etmemekte olup, davranışları gerçekleştirirken çevresindeki nesneleri kullanmaktadırlar (Çekirdekçi ve ark., 2016).

İkinci evre olan *imgesel evre*de, bilişsel süreçteki bilgiler algılarla işlenmektedir. Bilginin algılarla işlendiği bu dönemde çocuğun görsel belleği gelişmiştir. Bir önceki evrede duyu organları aracılığıyla edinilen bilgiler, bu evre ile birlikte zihinde modeller oluşturmasını sağlar (Bornstein ve Lamp, 2010; Khun ve

Siegler, 2006). İmgesel evre Piaget'nin işlem öncesi dönemine; Gardner'ın ise bilginin imgelerle temsil edildiği *görsel-uzaysal zekâ* adını verdiği zekâ türüne denk gelmektedir (Senemoğlu, 2007).

Üçüncü evre olan *sembolik* evrede ise, çocuğun davranış ve algılarla oluşturmuş olduğu bilgiler yerine formüller ve semboller kullanılır. Bu semboller yoluyla düşünceler oluşur. Bruner bu evrelerin çocuğun gelişiminde birbirine bağlı olduğunu ve aynı sırayla ortaya çıktıklarını, yaşam boyunca da bu sistemin bozulmadan devam ettiğini ileri sürmüştür (Senemoğlu, 2011). Bruner; evrelerin belli bir sırada ancak birbirleri ile ilişkili sarmal bir yapıda olduğunu, çocuğun ihtiyaç durumunda önceki evreye geri dönebileceğini ifade etmiştir (Tall, 1994). Piaget'nin soyut işlemler evresinin karşılığıdır.

Piaget, Vygotsky ve Bruner'in bilişsel gelişim ile ilgili düşünceleri incelendiğinde; kalıtımın gelişim üzerindeki etkililiğinin yanı sıra, çevrenin de etkisi üzerinde durmuşlardır. Piaget bilişsel gelişimde kalıtımın ve çevrenin önemi üzerinde durmuştur (Arı ve ark., 1999). Bilişsel gelişimi, kalıtım ile getirilmiş olan, gelişim boyunca değişime uğramadan aynı kalabilen biyolojik işlevlere dayandırmaktadır. Ayrıca zihin gelişimi, biyolojik gelişimde olduğu gibi organizmanın çevresine adapte olabilmek ve dengeyi sağlayabilmek için en üst düzeyde bağlılık kurduğu bir süreç olarak kabul etmektedir. Bruner, çocukların aktif olarak kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yöneldiklerini, çözümleri bulabilmek için deneme yaptıklarını, bunu yaparken de çevresindeki materyal ve donanımdan yararlandıklarını ifade etmiştir. Çevrenin önemine vurgu yaparak Piaget'nin görüşüne desteklemiştir (Bayhan ve Artan, 2011). Vygotsky, çocukların sosyal dünyalarından öğrenmeye başladıklarını, bu nedenle çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevresinin çok önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda üç kuramcının da çocuğun bulunduğu dünyayı, farklı zaman dilimlerinde nasıl algıladığını ve düşündüğünü belirlemeye çalıştıkları görülmektedir (Senemoğlu, 2007).

1.2. Erken Düşünme Becerileri

Düşünme, insan zihninin en temel işlevidir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) tarafından düşünme, “*bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilişkiden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek*” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca gözlem, sezgi, deneyim ve akıl yürütme gibi becerilerle elde edilen bilgilerin analiz edilmesi, değerlendirilip düzenlenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Özden, 2005). Siegler ve Wagner-Alibali (2005) problem çözme, kavramsallaştırma, hatırlama, karşılaştırma, planlama, yaratıcılık ve sınıflama gibi zihinsel becerileri kapsayan bir kavram olarak nitelendirmektedir. Düşünmeye ilişkin farklı tanımlar incelendiğinde; bireyin içinde bulunduğu ortamı anlamak, karşılaştığı yeni durumlara çözüm üretmek, yeni durumları hayatına adapte etmek gibi zihinsel süreçlerle ilgili olduğu görülmektedir.

Düşünme becerileri birbirinden bağımsız bilişsel işlevler değil, tam tersine birbirini etkileyen, birbirini tamamlayan karmaşık zihinsel işlevlerdir. Düşünme kapasitesi ile bağlantılı olarak, bireyi aktif hale getiren, öğrenmenin kalıcı ve etkili olmasını sağlayan, öğrenme sürecinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, geliştirilebilir temel becerilerdir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2010).

Yapılan çalışmalar, düşünme becerilerinin çeşitli düşünme işlevlerinden meydana geldiğini ve birbirleri ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede farklı sınıflandırma biçimlerine Şekil 1.1’deki gibi rastlanmaktadır.

Perkins (1984)	Presseisen (1985)	Beyer (1988)	Sternberg ve Grigorenko (2002)	Lipman (2003)	Taggart vd. (2005)	Özden (2005)
• Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • Karar verme • Problem çözme	• Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • Karar verme • Problem çözme • Temel işlemler	• Eleştirel düşünme becerileri • Bilgi işleme becerileri • Düşünme stratejileri	• Analitik düşünme • Yaratıcı düşünme • Uygulamalı düşünme	• Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • Özenli düşünme	• Bilgi işleme becerileri • Akıl yürütme becerileri • Soruşturma becerileri • Yaratıcı düşünme becerileri • Değerlendirme becerileri	• Eleştirel düşünme • Problem çözme • Okuduğunu anlama, yazma • Bilimsel düşünme • Yaratıcı düşünme • Yaratıcı problem çözme

Şekil 1.1. Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması

Düşünme becerileri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; aslında birçok araştırmacının kendi sınıflandırmalarında aynı becerilere yer verdikleri ya da becerilere farklı isimler verseler de benzer şeyi kastettikleri görülmektedir. Ayrıca yapılan sınıflandırmaların bazılarının daha kapsamlı olduğu bazılarının ise daha sınırlı kaldığı söylenebilir. Yukarıda bahsi geçen sınıflandırmaların tamamına bakıldığında, farklı isimler verilmesine rağmen ortak olarak eleştirel düşünme (Beyer, 1988; Lipman, 2003; Özden, 2005; Perkins, 1984; Presseisen, 1985), yaratıcı düşünme (Lipman, 2003; Özden, 2005; Perkins, 1984; Presseisen, 1985; Sternberg ve Grigorenko, 2002; Taggart ve ark., 2005), problem çözme (Perkins, 1984; Presseisen, 1985; Özden, 2005) ve karar verme (Perkins, 1984; Presseisen, 1985) becerilerinin sınıflandırmalarda bulunduğu söylenebilir. Farklı olarak bazı sınıflandırmalara bilgi işleme becerisi (Beyer, 1988; Taggart ve ark., 2005), analitik düşünme (Sternberg ve Grigorenko, 2002), akıl yürütme, soruşturma becerileri (Taggart ve ark., 2005) ve bilimsel düşünme (Özden, 2005) gibi becerilerin de dahil edildiği görülmektedir.

Alan yazında düşünme becerileri kapsamında ağırlıklı olarak bilişsel beceriler ele alınırken, biliş ötesi düşünme becerilerinin de dahil edildiği kaynaklar mevcuttur (Moseley ve ark., 2005). Düşünme becerilerinin geçerliliği noktasında tek yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri yaygın olarak kabul edilen ve erken çocukluk döneminde desteklenmesi açısından önemli düşünme becerileridir (Burke ve ark., 2007).

Düşünme becerilerinden; *Yaratıcı düşünme*, yeni ve olduğundan farklı şeyler ortaya çıkaran; *eleştirel düşünme*, konu/kavram/yaşantı ile ilgili akıl yürütmeyi sağlayan; *problem çözme*, bilgilerin toplanması ve bir sonuca varılmasını sağlayan; *karar verme*, alternatifler arasında en uygun olanını bulmayı sağlayan beceriler olarak sıralanabilir (Dilekli, 2015; Karsantık, 2016; Lipman, 2003; Özden, 2010; Savage ve Armstrong, 2004; Yaman ve Yalçın, 2005).

Yaratıcı düşünme: Erken çocukluk döneminin ilk yıllarında bebekler algıladıkları sesleri ve hareketleri duyularıyla taklit etmeye başlarlar. Oyunlarında ebeveynlerinin konuşmalarını, davranışlarını ve tepkilerini taklit ederler. Çevresindeki insanları taklit eden çocuk, hayal gücünün etkisiyle yaratıcı yeteneklerini göstermeye başlar (Glaveanu, 2011). Çocuğun 0-2 yaş duyu-motor dönemde bebeğinin altını değiştirmesi, 2-7 yaş işlem öncesi dönemde sopayı at yapması, kutuyu telefon gibi kullanması yaratıcılıkla ilgili eylemlerdir.

Yaratıcılık Gardner (1997)'a göre; yeni ürün ve sorular üretme, problem çözme becerisi, Sytan (1997)'a göre kimsenin duymadıklarını duyma, görmediklerini görme, cesaret edemediklerini yapma ve düşünmediklerini düşünme, Güteryüz (2001)'e göre ise bireylerin çevresi ile etkileşimi sonucunda öğrendiklerini muhakeme edip birbiriyle ilişkilendirerek, sorunları çözebilmesi, ortaya yeni özgün bir düşünce koyabilmesidir.

Düşünme, çok sayıda öğeden oluşan karmaşık bir kavramdır (French ve Rhoder, 1992). Fisher (1995) düşünmenin; problemi tanımlama, çözme, karar vermeyi içeren bilişsel beceriler olduğunu, bu bilişsel becerilerin eleştirel ve yaratıcılık özelliklerini de içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme terimi sadece yaratıcılık boyutunda değil, düşünme boyutunda da ele alınmalıdır.

Yaratıcılık, yaratıcı düşünmeden farklı olarak performans içeren etkinliklerde kendisini göstermektedir (Başkök, 2012). Zihinsel sürecin yanında verim sürecini de

içerisinde barındırırken, yaratıcı düşünme zihinsel bir süreçtir. Yaratıcılığın önemli bir bileşeni olup, özgün düşünceler ve problemlere farklı çözüm önerileri getirmek gibi bilişsel becerileri içermektedir.

Yaratıcı düşünme; Torrance (2003) tarafından zorlukları, sorunları, boşlukları, eksik kısımları, bilgi çarpıklıklarını algılamak; bu eksiklikler hakkında tahminler yapmak, hipotezler üretmek, değerlendirmek, test etmek, gözden geçirmek ve karşılaştırma yapmak olarak tanımlanırken, Akçam (2007) sorgulamak, sentez ve analiz yapmak, problemlere yeni ve farklı çözüm önerileri getirmek olduğunu ifade etmiştir. Çetin ve Koyuncuoğlu (2013) ise kavramak, eleştirmek, soru sormak, problem çözmek, analiz ve sentez yapmak ve özgün çözümler gibi düşünme becerilerini kapsayan bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme: Zihinsel süreçlerle edinilen bilginin etkin bir şekilde farklı bakış açısı ile analiz edilip, değerlendirilmesi sürecidir. Düşünme bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan karmaşık bir zihinsel işlev iken, eleştirel düşünme belli bir plan içinde sistematik ilerleyen zihinsel düşünce yapısıdır.

Eleştirel düşünmenin şekillenmesi eğitim felsefecisi olan John Dewey'in görüşleri ile başlamıştır. Yapararak yaşayarak öğrenme yaklaşımı ile bireyin düşüncesinin niteliğini çevresiyle olan etkileşimine bağlamış ve bu etkileşimin çocuğun eleştirel düşünmesini cesaretlendiren sorgulayıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Dewey'in tanımlamaları ışığında eleştirel düşünmenin aktif bir düşünce süreci, değerlendirme, kanıtların ve sonuçların farkında olma ve kendi kendini düzenleme gibi özelliklere sahip bir sistem olduğu söylenebilir (Gündoğdu, 2012).

Düşünmenin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için eleştirel düşünme gereklidir. Eleştirel düşünmedeki en dikkat çekici nokta, etkili bir sonuca ulaşmak için düşünmeyi yeniden kurgulamaya teşvik etmektir (Elder ve Paul, 2010). Eleştirel

düşünme sorgulama yeteneğine dayanır. Birey çevresinden doğru bilgiye ancak eleştirel düşünme ile ulaşabilir. Birey için gerekli olan mantık, sağduyu ve işlevsellik, sorgulama biçimi olan eleştirel düşünme ile gerçekleşir (Schafersman, 1995).

Mason (2008)'a göre temelinde sorgulama yeteneği olan eleştirel düşünme, bir olgu üzerindeki nedenleri doğru ilişkilendirip kanıtlara dayandırarak değerlendirme yapmaktır. Nosich ise, eleştirel düşünmeyi soru sormak ve sorduğu soruları mantıklı düşünerek değerlendirmek ve bunu da bir sonuca bağlamak olarak tanımlamaktadır (Nosich, 2015).

Eleştirel düşünme kişinin çevresinde neler olduğunu anlamasına yönelik yapıcı bir çözümlemesidir (Kökdemir, 2012). Bu çözümleme kişinin hayatı ile ilgili doğru kararlar vermesine, kararlarını sorgulamasına ve kendini bir bütün içinde sistemli bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olur. Kişinin doğru kararlar vermesinin yolu düşüncelerini kritik etmekten geçmektedir (Eğmir ve Ocak, 2016).

Eleştirel düşünme ile ilgili alan yazında eleştirel düşünme ve alt becerileri konusunda görüş birliğine varılamamış olması nedeniyle, bu konudaki karmaşıklığı ortadan kaldırmak ve disiplinler arası bir tanımın yapılabilmesi amacıyla Delphi Projesi (1990) gerçekleştirilmiştir. Şekil 1.2'de belirtildiği gibi projede eğitim, fizik bilimleri, felsefe ve sosyal bilimler alanından olmak üzere toplam 46 uzmanın görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünmenin hangi becerileri içerdiği konusuna netlik kazandırılmıştır. Delphi Raporuna göre alandaki uzmanlar eleştirel düşünmenin öz düzenleme, açıklama, analiz, değerlendirme ve yorumlama becerilerini içerdiğini belirtmişler ve bunların tamamının eleştirel düşünmenin merkezi konumunda olduğunu ortaya koymuşlardır (Facione, 1990).

YORUMLAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	ÇIKARIM YAPMA	AÇIKLAMA	ÖZ DEĞERLENDİRME
• Sınıflandırma • Önemi çözme • Anlamı aydınlatma	• Fikirleri gözden geçirme • İddiaları ortaya çıkarma • İddiaları analiz etme	• İddiaları değerlendirme • Kanıtları değerlendirme	• Kanıttan kuşkulama • Alternatifleri temin etme • Sonuçlar çıkarma	• Sonuçları ifade etme • Prosedürleri doğrulama • İddiaları/delilleri sunma	• Kendini gözden geçirme • Kendini düzeltme

Şekil 1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri (The Delphi Report (Facione, P. A., 1990))

Şekil 1.2. de görüldüğü gibi, eleştirel düşünme birçok alt beceriden ya da alt boyuttan oluşan bütünleşik bir beceridir (Fisher, 2001). Eleştirel düşünmenin bileşenlerinden biri olan *yorumlama*; çeşitli olay veya durumun önemini veya anlamını ifade etme veya kavramadır. *Analiz*; görüşleri ortaya koymayı amaçlayan sorular ve kavramlar arasındaki amaçları ortaya çıkarmaktır. *Değerlendirme*; ifadelerin ya da görüşün açıklanması veya betimlenmesi, ilişkilerin mantıklı olup olmadığının değerlendirilmesidir. *Çıkarım yapma*; akla yatkın sonuçlara ulaşmak için yapılması gerekenleri belirleme, hipotezler kurma, bilgiler üzerinde düşünmedir. *Açıklama*; bir kişinin sonuçlara dayanarak ikna edici, net, mantıklı kanıtlar sunmasıdır. (Facione, 1990). *Öz düzenleme*; bireyin sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar sergilemesi, duygularını yönetebilmesi ve dürtülerini baskılayabilmesi için bilişsel faaliyetleri bilinçli olarak incelemesi, sorgulaması ve değerlendirmesidir (Berk, 2013).

Eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri; Pascarella ve Terenzini (1991) tarafından tanımlama, ilişkileri fark etme, çıkarım yapma, sonuca varma, sonucu değerlendirme ve kanıtları ve otoriteyi sorgulama; Ennis (2001) tarafından kavrama (anlama) ve yargılama (usa vurma, sonuca ulaşma, kesinlik, ilkesellik, güvenilirlik, tümevarım, problemi tanımlama, varsayımlık, sonucun doğruluğunu sınama); Ennis ve ark., (2005) tarafından tümevarım, tümdengelim, gözlem yapma, anlamlandırma, varsayımlar kurma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, aslında birçok araştırmacının kendi sınıflandırmalarında aynı becerilere yer verdiklerini ya da becerilere farklı isimler verseler bile aynı ifadeyi hedeflediklerini göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerileri; alternatif seçenekler aramaya, varsayımlardan kurtulmaya, kararların sonuçlarını kabul etmeye, mantıklı hedeflere ulaşmayı sağlayacak etkili yöntem ve tutumlar geliştirmeye yardımcı olur (Nosich, 2015).

Eleştirel düşünme becerisi her temel beceri gibi erken çocukluk döneminden itibaren bir süreç içinde ilerler. Bu süreç içerisinde ilk yıllarda öğrenme yeterliliği çok geniştir, çocuk bu zaman içerisinde yeterli düzeyde desteklenmez ise yetenekleri zaman içinde körelir (Berk, 2013). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin geliştirilip desteklenmesinde çevre tarafından sağlanan etkileşimin bilinçli olarak kuvvetlendirilmesi gerekmektedir.

Problem çözme: Birey yaşamı boyunca birçok problemle karşı karşıya kalır ve bunları çözüme kavuşturmak için çaba sarf eder. Problem; bireyin farklı kavramlar ile karşılaştığında üstesinden gelmeye çalıştığı bir engel olarak ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2014). Problem çözme ise problemin ne olduğunun farkına varıldığı an başlayıp onu ortadan kaldırıncaya kadar geçen süreç olarak ifade edilir (Smith ve Kosslyn, 2017). Belli bir mantık ve düzen içerisinde problem durumunu ortadan kaldırmak için isteyerek devam ettirilen bilişsel bir beceridir (Zembar, 2010).

Problem çözme sadece erken çocukluk dönemi ile sınırlı olmayıp, yaşamın her alanında olması gereken bir beceridir. Bu becerinin ilk yıllardan itibaren ortaya çıkarılıp kullanılması gerçek hayata hazırlıktır (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Çocuklar herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında tıpkı yetişkinler gibi önce şaşırır, ardından da problem durumunu tanımlamaya çalışırlar. Problemi tespit eden çocuklar; problem hakkında bilgi toplama, problemin çözümü için denemeler oluşturma, en uygun yöntemi seçerek sonuçları izleme ve denemeleri tecrübe etme, oluşan sonuçlardan genel ve tek sonuca varma ya da problemin çözümü için alternatif bir öneri sunma adımlarını takip ederler (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Bu bir öğrenme döngüsü oluşturur. Problemlerle ilgili bu tür deneyimler çocuğun öğrenmesini teşvik eder (Britz, 1993).

Poole ve ark., (2004)'e göre de problem çözme, çocuklar için doğal olarak gelişen bir beceridir. Problem çözme becerisi toplumsal bir aktivite olup, gelişimin her basamağında ihtiyaç duyulan bir beceridir. Günlük sosyal etkileşimler ve çevredeki nesnelerle yapılan uygulamalar sayesinde, küçük çocuklar kendi kendine yeterli problem çözümleri olmayı öğrenirler (Diamond, 2012). İki yaş grubundaki çocuk için üç tane küpü üst üste koymak, üç yaşında ayakkabı giymeye çalışmak, beş yaşında yeni oyuncağın işlevini çözmek bir problem durumu olabilir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003).

Problem çözme becerisi; problemin ne olduğunun anlaşılması, gerekli olan bilgilerin toplanması, analiz edilmesi, çözüm yollarının neler olabileceğinin ortaya konması, olası makul çözüm seçeneğine karar verilmesi ile çözülmesi alt aşamalarından oluşmaktadır (Şahin, 2010). Dewey problemi açıklama, verileri seçme, düzenleme, makul çözüm yollarını belirleme, değerlendirme ve uygulama şeklinde problem çözme aşamalarını sıralamıştır (Bingham, 2004). Presseisen (1985) problem çözme düşünme becerilerinin aşamalarından biri olarak belirtmiş ve problem ile ilgili bilinenleri birleştirme, çözüm oluşturma, belirlenen çözümleri deneme becerilerinden bahsetmiştir. Bu bağlamda problem çözme becerisi bir dizi zihinsel işlevleri neden-sonuç ilişkisi kurma, fikir oluşturma, deneme yapma bağlamında ele alan bir dizi beceriler olarak kabul edilebilir.

Çocuklar problem çözme becerilerini kullanırken, dikkatlerini düşünceleri üzerinde odaklayabilme, gerçek yaşama uyum sağlama, alternatif çözüm yolları bulup seçim yapabilme, karar verme, çok yönlü düşünme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, sonuçlar hakkında tahmin yürütebilme gibi bazı bilişsel becerileri de desteklenmektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Kail, 2010; Ömeroğlu, 2005; Sevinç, 2003; Zembat ve Unutkan, 2005).

Karar verme: Üst düzey zihinsel işlevleri içeren, düşünme becerisine ilişkin bileşenlerden biridir. Bilişsel gelişimin bir parçası olup, var olan seçenekler arasından

seçim yapabilme surecidir. Gömleksiz ve Kan (2007)'a göre karar verme; sahip olunanlar ve sunulanlar içinden objektif ve farklı yollar kullanarak akıllıca seçimler yapmaktır. Presseisen (1985)'e göre ise konuyla ilgili ulaşılan bilgileri bir araya getirme, seçenekleri karşılaştırma ve seçenekler içinden en uygun olanı seçme gibi düşünme becerileri olarak tanımlanmıştır.

Karar verme, birbiri ardına sıralanmış aşamalardan oluşan zihinsel bir sureçtir. Karar verilmesi gereken bir durum ile başlayan ve karşılaştığı durum karşısında kişinin nasıl, nerde, ne zaman karar vereceğini belirlemesiyle sona eren sureci kapsamaktadır (Alver, 2005). Öncelikle karar verilmesi gereken durum tanımlanır, bu durum değerlendirilir, duruma ilişkin farklı alternatifler göz önünde bulundurulur, bu alternatiflerin sonuçları değerlendirilir ve son olarak ne yapılacağına karar verilir (Parker ve ark., 2018).

Karar verme becerisi zihinsel ve davranışsal eylemlerin bütünüdür ve çocuğun birçok durum içerisinden seçim yapmasıdır (Kuzgun, 2006). Karar verme davranışı kişinin hayatında etkili sonuçlar ortaya çıkaracak olan var olan alternatifler arasından en uygununu seçebilme, sonuçları değerlendirme ve ihtiyaç anında yeniden tercih yapabilme gibi surelerden geçerek oluşmaktadır (Marco ve ark., 2003).

Düşünme ve sorgulama zihinsel becerilerin özünü oluşturmaktadır. Düşünmenin ve sorgulamanın etkisiyle bireyin zihinsel işlemleri harekete geçerek problem çözme becerisi ve karar verme becerisi gelişmektedir. Böylelikle bilginin zihinde daha iyi işlenerek yapılandırılmasına destek olunmaktadır (Güneş, 2012).

Karar verme sureci yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. (Doğanay, 2011; Marzano ve ark., 1988; Pekdoğan, 2015; Sever ve Ersoy, 2019). Günlük yaşıamda çocuklar farklı durum ve olaylarda karar verme durumları ile karşılaşmaktadırlar. Düşünme becerileri kapsamında karar

verme becerilerini kullanırken problem çözme becerilerini devreye sokarak sonuca varma bilincindedirler. Karar verme becerilerinin desteklenip, geliştirilmesi problem çözme becerilerini de etkilemektedir (Tan ve Temiz, 2003).

1.2.1. Erken Düşünme Becerilerine İlişkin Kuramsal Bakış

Erken çocukluk dönemi ile ilişkili kuramlar çocuğun gelişimine yön verecek nitelikte bakış açıları sunmaktadır (Krishnan, 2010). Bu araştırmaya temel oluşturması açısından erken düşünme becerileri Zihin Kuramı (Premack ve Woodruff, 1978), Bilgi İşleme Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı (Gardner, 1983) ve Bilişsel Yaklaşım bakış açıları ile ilk önce John Dewey, daha sonra Jean Piaget, ardından Lev Vygotsky ve Benjamin Bloom'un fikirleri bağlamında incelenecektir.

Zihin Kuramı, gündelik yaşamda insanların birbirlerinin bilişsel süreçlerini anlama becerisine dayanmaktadır (Keçeli Kaysılı, 2013). Kuramın temelinde algı, istek ve bilişsel süreçler yer almaktadır. Günlük yaşantıdaki isteklerin algılara ve temel duyguları temel alarak açıklanmasına ve yorumlanmasına olanak sağlayan iç içe geçmiş karmaşık bir yapıdır (Wellman, 2014).

Piaget, işlem öncesi dönemdeki çocukların Zihin Kuramına ilişkin, kendilerinden başka kişilerin farklı bakış açısına sahip olabileceğini düşünemediklerini ve onların bakış açıları ile bakamadıklarını öne sürmüştür. Piaget'nin vurgu yapmak istediği temel durum çocukların gelişim basamaklarında nasıl düşündüklerini açıklamaktır. Piaget gözlemleri sonucunda çocukların gerçek dünyada olan biteni algılarken ben merkezci oldukları sonucuna varmıştır. Piaget'nin araştırmalarını temel alan çocukların nasıl düşündüklerinin incelenmesi ile birlikte zihin kuramı kavramı farklı araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda literatüre girmiştir (Ertuğrul, 2011).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuram çerçevesinde zihinsel dünyayı açıklamaya çalışan araştırmacılar çocukların zihinsel becerilerinin gelişiminin benmerkezci dönemle birlikte gelişmeye başladığı fikrinden etkilenmişlerdir (Shantz, 1983; Flavell, 1992). Buna göre; çocuklar kendi bakış açıları temelinde olayları yorumlarlar ve zamanla her bireyin bir düşüncesinin, duygusunun olduğunun farkına varır, başkalarının bakış açılarını anlama becerilerini kazanırlar (Flavell, 1999). Aynı zamanda çocukların anlama, iletişim, dil, algı, dikkat, problem çözme, kendini düzenleme, değerlendirme gibi sosyal davranışları etkileyen ve zihni anlama becerileriyle ilişkili olan konuları ele almışlardır (Flavell ve ark., 1993; Moshman, 1998; Schneider ve Bjorklund, 1998).

Erken çocukluktan itibaren çocuk çevresiyle ilişki kurma eğilimindedir ve bu çevre ile birlikte sosyal etkileşimi artması ile çocuğun zihin kuramı becerileri de gelişmeye başlar (Gürleyik, 2018). Erken çocukluk döneminde sosyal algının artması ile birlikte çocuklarda gelişimler gözlemlenir. Annelerinin sesini başkasının sesinden ayırt edebilmesi, insan yüzünü diğer nesnelere tercih etmesi zihin kuramı gelişimi becerilerinin ilk gözlenen hareketleri olarak görülmektedir (Altıntaş, 2014; Sarı, 2014). Çocuklar iki-üç yaşına geldiklerinde dil gelişiminin artması ile bazı zihinsel durumların farkına varabilir, duygularını ve ihtiyaçlarını belirtebilir, bunlar hakkında konuşabilirler (Aydın, 2015; Sarı ve Altun, 2018). Bu yaşta çevrelerinde olanları merak eden çocuklar, verilen cevaplar ile bakış açılarını anlamaya çalışır (Yılmaz, 2014), kendi bakış açısından farklı bakış açısına sahip olduğunun farkına varırlar (Carpenter ve ark., 2002). Çocuklar zihin kuramı becerisi ile birlikte çalışmayı öğrenir, bakış açısı kazanır ve biliş üstü düşünme gibi daha karmaşık bilişsel becerileri geliştirebilirler (Astington ve Edward, 2010; Baron-Cohen, 2000; Miller, 2006; Sevinç, 2003).

Çocuğun bulunduğu çevresinden edindiği bilgiye algı, bellek, problem çözme, karşılaştırma gibi zihinsel ve bilişsel süreçleri kullanarak anlamlılık kazandırma konusunda bilgi işlem kuramı oldukça önemli yere sahiptir.

Bilgi İşleme Kuramı; tam anlamı ile bir kuram olmayıp, bilişsel gelişim ile ilgili birçok kuramdan yararlanılarak ortaya konmuştur. Bilgi İşleme Kuramı, insan beynindeki zihinsel işlevleri bilgisayarın çalışma şekline göre açıklamaya çalışan bir kuramdır. Araştırmacılar Bilgi İşleme Kuramını, bilgisayar programcılarının bilgisayarlara zihinsel işlemler yaptırdığı gibi, bireylerin görevleri tamamlama ve problem çözme süreçlerini belli bir süreç içinde adım adım kullanarak tanımlamaktadır (Berk, 2013).

Birey yeni bir durum ile karşılaştığında bunu açıklamak için geçmiş bilgilerini ve düşünme becerilerini kullanır. Bu kuram Piaget ve Vygotsky'nin bakış açılarından farklı olarak, hatırlama ve dikkat etme gibi düşünme becerilerine önem vermektedir. Piaget'nin gelişim dönemlerini reddederek, çocuğun kendi düşünme sistemi hakkında zamanla bilinçlenmesini ve bu sistemi kontrol edebilmesini zihinsel yeterliliğindeki değişikliklere bağlamaktadır (Siegler, 2004). Düşünme becerilerinin bütün bireylerde ve bütün yaşlarda az çok görülebileceğini; düşünme becerileri işlevlerinin, bellek, dikkat, bilgi depoları, sınıflama, problem çözme, planlama, tekrar, anlamlandırma ve kodlamadan oluştuğunu belirtmektedir. (Berk, 2013).

Bilgi işleme süreci algı ve dikkat ile başlamaktadır. Bireyin algıladığı bilgi dikkat yolu ile kısa belleğe aktarılır. Kısa belleğe gelen anlık bilgiler anlamlandırma, gruplama, örgütlenme gibi çeşitli zihinsel olaylarla kodlanarak ihtiyaç duyulması halinde geri getirilmek üzere uzun süreli belleğe gönderilir (Eggen ve Kauchak, 2001; Naish, 2005; Trawick-Smith, 2013). Bilgilerin depolanması, işlenmesi ve düzenlenmesi farklı zihinsel işlevleri gerektirir. Bu işlem süreci önemlidir. Beyin gelişimine bağlı olarak beyin fonksiyonları gelişmiş bireylerde bu süreçler daha kolay gerçekleşir (Güneş, 2002).

Kişinin kalıtımla getirmiş olduğu zekâ düzeyi ve çevresel uyaranlar ile kazanmış olduğu zihinsel potansiyeli Çoklu Zekâ Kuramı ile açıklamak mümkündür.

Çoklu Zekâ Kuramı; Gardner tarafından ilk kez “Zihin Çerçevesleri” adlı kitabı ile gündeme gelmiş, Gardner kuramını bilimsel kanıtları ile sunarken, nöropsikoloji ve beyin araştırmalarını dayanak göstermiştir. Gardner, zekanın standart testlerle yapılan sınıflandırmalarla ölçülemeyeceğini, tek ve sabit bir etmenle açıklanamayacağını, birden fazla yeteneği kapsadığını ifade etmiştir (Saban, 2009). Her bireyin kendine ait zekâ profili ve çeşitli zekâ türlerine sahip olduğu, kalıtım, kültür ve kişisel özelliklerin zeka üzerinde etkili olduğu, zekanın geliştirilebilecek ve dinamik bir yapıda olduğuna değinmiştir (Gardner, 1995).

Çoklu Zekâ Kuramı’na göre; uygun ortam ve fırsatların sağlanması zekâ alanlarının desteklenmesi açısından önemlidir. Zekâ kalıtımın etkisi ile doğuştan gelmektedir. Bu nedenle çevre, zekâ gelişimini ve desteklenmesini etkileyen önemli bir unsurdur. Çocuk doğuştan getirdiği zihinsel beceri potansiyelini kullanabilmek ve geliştirebilmek için zengin destek uyarıcılarından oluşan bir ortama ihtiyaç duymaktadır (Başal, 2012; Artan ve Bayhan, 2014).

Gardner sahip olunan zekâ alanlarının kişinin çevreden edineceği etkileşim ve alacağı eğitime göre geliştirilebileceğini ve durağan olmadığını ortaya koymuştur (Vural, 2004). Öğrenme stilleri, beceriler, yetenekler ve ilgiler farklı zekâ alanlarına sahip kişilerde değişmektedir (Güneysu ve Demircioğlu, 2000).

Gardner’ın sekiz zekâ alanı şu şekilde sıralamaktadır (Başal, 2012; Gardner, 2011; Hoerr, 2002; Vural, 2004): *Sözel/dilsel zekâ*; sözcüklerin farklı anlamlarını çözümleme, anlayabilme, dil bilgisi, şiir, fıkra anlatım, kavramlar arası benzetim kurabilme, dili etkin şekilde kullanabilme becerilerini kapsamaktadır. *Mantıksal/matematiksel zekâ*; mantık yürüterek ilişki kurma, hesap yapma, sonuç bulma, problem çözme, eleştirel düşünme, geometrik şekilleri ve sayıları etkin bir biçimde kullanabilme becerisidir. *Görsel/mekansal/uzamsal zekâ*; tasarım yapma, imgelerden, şekillerden, çizgilerden ve resimlerden faydalanma, nesneleri üç boyutlu algılama ve karşılaştırma becerisini içermektedir. *Bedensel/kinestetik zekâ*; beden ve

beyin arasında koordinasyon sağlama, mimik ve jestlerini kullanabilme becerisidir. *Müziksel/ritmik zekâ*; değişik sesleri fark etme, ritim oluşturma, ses ve enstrümanlara ilgili olma, ses ve ezgilerle kendini ifade edebilme becerisidir. *Sosyal/kişiler arası zekâ*; ekip çalışmalarına katılma, sözlü ve sözsüz iletişim kurma, başkalarının görüşlerini ve hislerini anlama, düşüncelerini paylaşma becerisidir. *Kişisel/öze dönük zekâ*; kendi duygularını fark etme, hedefler belirleyebilme ve kendine dönük değerlendirme yapabilme becerisi, *Doğacı/var oluşçu zekâ*; doğa ve doğa döngüsüne merak duyma becerilerini içermektedir.

Her kişi tüm zekâ alanlarından belli bir düzeye sahiptir, ancak bu düzey kişiden kişiye farklılaştığı görülmektedir. Kimisinde belli bir zekâ alanı ileri düzeyde iken, kimisinde orta düzeyde ya da düşük düzeyde olabileceği belirtilmektedir (Ekici, 2003). Bu bağlamda bu farklılıklar çocukların ilgilerinin, alışkanlıkların, tercihlerinin ve öğrenme stillerinin, farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Morrison, 2003).

Gardener zekâyı; problem çözme, durumlara şekil verme, karmaşık problemleri keşfetme olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda zekâ; öğrenme ve yaratıcı düşünme gücü, yeni bir ürün ortaya koyabilme, yeni durumlara adapte olabilme ve problem çözme gibi erken düşünme becerileri kapsamında çok yönlü bir kavramdır. Erken dönemde çocuklara sunulacak olan zengin uyarıcı çevre ve yönlendirmeler, çocuklarda var olan zekâ alanlarının desteklenmesi bakımından önem arz etmektedir (Tuğrul, 2006).

Düşünme becerilerine dair görüşler toplumların kültürel bakış açılarına göre ve çocuğu ele alış biçimine göre çeşitlilik göstermektedir.

John Dewey'e göre düşünme kendiliğinden ortaya çıkarak belli kurallara göre oluşmaz. Beş duyu ile doğrudan yaşıntıdan edinilmiş ve yaşıntıyı en çok değiştiren bilgiler ile düşünme ve öğrenme gerçekleşir. Dewey'e göre düşüncelerimiz, çevreyle

uyum kurmamıza olanak sağlayıp ve bizi deneyimlerimizle bağlayan bir araçtır (Bal, 2010). Dewey yaklaşımını oluştururken, deneyim ve zekâ, araştırma ve değer kavramlarını kullanmayı tercih etmiştir (Bakır, 2011). Bu kavramlar ile pragmatik eğitimi temellendirmiş, bireylerin keşif yapabildiklerini ve zekâlarını özgür bir biçimde bir düşünce yapısı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre insan çevresi ile etkileşim kurarak ve deneyerek yaşamaya ihtiyaç duyar.

Dewey'in eğitim anlayışının temelinde çocuk, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları yer almaktadır (Yıldız, 2014). Çocuğun gerçek hayatı deneyimleyebileceği yaparak yaşayarak öğrenme biçimi üzerinden çocuğu doğal ortamında destekleyebilecek bir eğitim ortamı hazırlamak gerektiğini ifade eder (Bakır, 2007). Dewey, erken çocukluk dönemi kritik büyüme aralığına ilişkin “potansiyel” kavramını kullanmıştır. Bu dönemde çocukların zamanla ortaya çıkarılacak potansiyellerinin ne kadar güçlü olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 2004). Çocukların doğuştan getirmiş oldukları merak, düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini kullanabilecekleri uygun durumlar oluşturmaya çabalar ve erken çocukluktan itibaren düşünmeye ve sorgulamaya başlamasının önemini belirtir (Çiftçi ve Sümbül, 2005).

John Dewey (1933), çocuklara ne düşünmelerinden ziyade, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmenin önemini savunmuştur. Nitelikli bir düşünme için çocuğun çevresini deneyimleyerek öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır. Özellikle erken düşünme becerileri bağlamında; “Pragmatizm, Aktif Öğrenme, Nasıl Düşünürüz? Yapılandırmacılık ve İlerlemecilik” gibi kavram ve eserleri alan yazına farklı bakış açıları sunmuştur.

Jean Piaget, günümüzde hala akımını devam ettiren zihin, düşünme ve bilişsel gelişim süreçlerine yönelik birçok araştırma yapmıştır. Çalışmalarında düşünme süreçlerini inceleyerek, çocuğun çevresi ile etkileşime girerek zihinsel kapasitesini aktif şekilde nasıl kullanacağını ön görmektedir (Can, 2000).

Piaget, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmalarda, farklı yaş dönemlerindeki düşünce yapılarında ortaya çıkan farklılıkları ortaya koymuştur (Selçuk, 2010; Erden ve Akman, 2014). Bu farklılıkları evre kuramı olarak nitelendirmiş ve bilişsel gelişimi açıklamıştır. (Bak, 2011; Miller, 2010; Selçuk, 2010; Senemoğlu, 2012).

Piaget'ye göre çocuk öğrenmede aktif bir role sahiptir. Çocukların öğrenme, kavrama ve problem çözme becerilerinde evreler ilerledikçe etkili değişimler gözlenmektedir (Erden, 2005). Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinde her dönem bir önceki dönem üzerinden gelişerek inşa edilir ve erken düşünme becerileri kendinden önceki dönemdeki becerisinden daha çok gelişmiştir. Bu gelişim duysal-motor hareketlerle başlayıp gelişimle beraber düşünce olarak ömür boyu devam eder (Wadsworth, 2015). Piaget'nin düşünme üzerine yapmış olduğu “*Zekanın Doğuşu*”, “*Çocukta Dil ve Düşünce*”, “*Çocukta Akıl Yürütme ve Karar Verme*” gibi eserleri erken erken düşünme becerilerine yönelik farklı bakış açıları sunmuştur.

Bireyin içinde bulunduğu çevreden etkilenmekte olduğunu ifade eden Bilişsel gelişimin, Vygotsky'nin çocukların düşünme becerilerini geliştirmede sosyal deneyimleri içselleştirmeleri vasıtasıyla, kendi kendilerine düşünebildiklerini önermesi, doğal bir çıkarımdır.

Lev Semenovich Vygotsky düşünce, dil ve konuşma ile ilgili fikirleri, araştırmaları ve bu isimle yazmış olduğu “*Düşünce ve Dil*” isimli eseri ile tanınmıştır (Vygotsky, 1998). Vygotsky, çocukların düşüncelerinin diğer insanlarla kurdukları etkileşim ve konuşmadan etkilendiğini öne sürmüştür. Vygotsky'ye göre öğrenme, bireyin sosyal etkileşim sırasında dili kullanarak bilgi paylaşımında bulunması, önceki bilgilerinin üzerine yeni bilgileri eklemesi ve kendi kapasitesi üzerinde bir işle karşılaştığı zaman yetişkinin desteğiyle o işi başarmasıdır (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin üzerinde özellikle durduğu temel kavram; yakınsak gelişim alanıdır. Bu kavram çocuğun problem çözme gerçek gelişim düzeyini tek başına yaparken, problem çözme gizil gelişim düzeyi yetişkin rehberliği ya da akran işbirliği içinde gerçekleşmesidir (Vygotsky, 1978). Vygotsky, en iyi öğrenme yolunun gelişim düzeyinin ilerisinde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimi olduğunu vurgulamıştır (Özgün, 2014).

Dil, Piaget'ye göre mantıklı düşünceye sağlarken, Vygotsky tarafından düşünmeyi değiştiren ve düşünmenin en önemli zihin aracı olarak ifade edilmiştir. Dil Vygotsky'ye göre ilk olarak bir sosyal iletişim aracıdır ve bireye çevresiyle iletişim kurma fırsatı sağlayan zihinsel bir araçtır. Zihinsel süreçlerin düzenlenmesi, davranışların planlanması ve zihni yönetebilme aracı hâline gelmesi işlevlerindendir (Özarpınar, 2011).

Vygotsky ile Piaget arasındaki en belirgin fark, düşünme becerilerini temelden etkileyen dil becerilerine ilişkin benmerkezci konuşma ve içsel konuşma konularıdır (Ergün ve Özsüer, 2006). Piaget'ye göre insanlar erken çocukluk döneminde benmerkezci konuşmayı tercih ederken büyüdükçe toplumsallaşır ve sosyal konuşmaya yönelir (Erdener, 2009). Vygotsky'ye göre ise bu durum tam tersidir. Çocuklar sosyal konuşmayla çevrelerini tanır, düşünme sistem yapılarını geliştirir ve ileri yaşlara doğru içsel konuşmaya yönelirler (Vygotsky, 1987).

Vygotsky bilişsel süreçlerin sosyal kaynaklarla olan ilişkilerini ön plana çıkarır. Bireylerin zihni, yaşamış olduğu sosyal kültür içinde şekillenir. Yani sadece kişinin kendisi ile ilgili değil, kişiler arasındaki etkileşimlerle meydana gelir (Senemoğlu, 2005). Çocukların var olan gelişimsel seviyenin üstünde etkinlikler ve yetişkin desteğiyle bir üst seviyeye çıkarılabileceğini savunurken, bir yandan eğitim ortamlarında, etkili sosyal süreçler olan işbirlikçi öğrenmeyi de destekler. Çocuklara tartışmaya katılma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme ve onların birer eleştirel düşünür olması için fırsat sunar (Gokhale, 1995).

Çocuk bir problem durumu ile karşı kaşıya kaldığında, çözümünü için ilk önce yakın çevresindeki yetişkinin yardımına ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyması, çocuğun zihinsel işlevlerde bulunmayı öğretmekte ve bu durum onların üst düzey kavram, düşünme ve becerilere ilerlemesine sebep olmaktadır (Özyürek, 2017).

Benjamin Bloom; tüm dünyadaki eğitimsel düşünce ve uygulamalar için bilişsel alan hedeflerini ön plana çıkarmıştır (Seddon, 1978). Bloom (1974) bilişsel öğretim amaçlarını en basitten karmaşığa sıralarken, bireylerin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme becerilerine dikkat çekmiştir. Bilişsel düşünme becerileri “*bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme*” olarak altı beceriyi kapsamaktadır (Saban, 2004).

Bloom ve arkadaşları alt düzey düşünme becerilerini “*hatırlama, anlama ve uygulama*”, üst düzey düşünme becerilerini ise; “*analiz, değerlendirme ve yaratma*” olarak tanımlamışlardır (Şahinel, 2004). *Hatırlama*, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve karmaşık görevlerdeki problem çözme becerisi için esas olan bilginin hatırlanmasıdır (Mayer, 2002). Bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Problem çözme becerisi ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi hatırlama ile mümkündür (Demirel, 2010). *Anlama*, mevcut şemalar ve bilişsel yapı ile yeni bilgilerin yorumlama, sınıflanma, özetleme, sonuç çıkarma becerileri ile bütünleşmesidir. *Uygulama*, araştırma yapmak ve problem çözme becerisi gibi iki önemli bilişsel süreci kapsamaktadır. *Analiz etme*, düzenleme ve ayrıştırma bilişsel süreçlerinden oluşur. Bir parçanın diğer parçalarıyla olan ilişkisinin açıklanması ve kendisini oluşturan parçaları birbirinden ayırmayı içerir. *Değerlendirme*, denetleme ve eleştirme süreçlerini içerir. Denetleme, iç tutarlılık hakkındaki yargılar; eleştirme de dış ölçütlere dayanan yargılara ait bilişsel süreçler olarak tanımlanabilir. *Yaratma*, birbiri ile uyumlu işlevsel verileri bir araya getirme ya da yeniden oluşturacak biçimde ortaya koymaktır (Mayer, 2002). Bloom, düşünme becerileri üzerine odaklanmıştır. Eğitim hedeflerinin sınıflandırmasının temel nedeni düşünme becerilerinin daha etkin bir şekilde kullanılabilmesini sağlamaktır. Eleştirel

düşünme becerisinin geliştirilmesi ve etkili bir şekilde öğretilmesi için kullanılan en iyi yaklaşım Bloom Taksonomisidir.

1.2.2. Erken Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi

Erken düşünme becerilerini oluşturan bilişsel süreçler doğumla gelen bir potansiyele sahiptir ve ortaya çıkabilmesi, gelişebilmesi için uygun koşul ve deneyimlerin sağlanması gerekir. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren çevresini tanımaya, anlamaya ve sorgulamaya başlamaktadır. Bu süreç içinde birçok zihinsel işlev ile düşünmenin temelleri oluşur. Hayatın her aşamasında var olan düşünme, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (De Bono, 2007). Çocuklar günlük yaşantılarında karşılaştıkları durum ve olaylara nasıl tepki vereceklerini, neler yapabileceklerini belirlemek ve eylemi gerçekleştirmek için düşünme becerilerinden yararlanırlar. Düşünme kompleks bir yapıdır ve özellikle erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi önemlidir (Beyer, 1988). Çocuklar bu dönemde düşünmeye yönlendirilirse, ilerleyen yıllarda karar verebilen, problem çözen, empati kurabilen ve düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilen kişiler olarak yaşamlarını sürdürebilirler (Sternberg ve Swerling, 2002).

Mcguiness'e (2000) göre düşünme becerileri; bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi düzenleme ve analizini gerçekleştirme, neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözme, varsayımları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama yapma, gözlem, karar verme ve uygulamayı kapsamaktadır. Bireyin doğumu ile birlikte başlayan düşünme becerilerinin temellerinin, erken çocukluk döneminde atılması gerektiği vurgulanmaktadır (Bertram ve Pascal, 2002; Dainel ve Gagnon, 2012; Küçük, 2008; Vansielegheem, 2005).

Çocuğun erken yıllarda kazanmış olduğu deneyimler, öğrenme sürecine aktif katılımına, araştırma yapmasına, problemlere farklı çözüm yolları bulmasına, tartışmasına, planlamalar yapmasına, çevresiyle işbirliği yapmasına olanak sağlar. Bu deneyimler çocuğun yeni bilgiler kazanması yanında, erken düşünme becerilerini de

geliştirmektedir. Düşünme becerileri, birbirlerinden farklı, zıt süreçler değil; tam tersi birbirinin tamamlayan ve iç içe geçmiş, düşünmenin temel taşları olarak kabul edilen özel bilişsel işlemlerdir (Alkın Şahin ve Tunca, 2013).

Vygotsky'ye göre okul öncesi dönem, çocukların zihinsel süreçlerinin yapısında sistematik değişimlerin olduğu ve önemli gelişimsel başarıların deneyimlendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak olan eğitsel yaşantılar çocukların bilişsel gelişimlerini (Kozulin, 2003) ve bu bağlamda erken düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Çocukların düşüncelerinin okul öncesi dönemde nasıl şekillendiğini, nasıl bir değişime uğradığını bilmek, çocuklarla ilgili daha etkili ve daha doğru öğrenme ortamlarının oluşturulması ve çocukların doğru desteklenmesi için önemlidir (Tuğrul, 2006).

Pestalozzi çocuklara somut aktif yaşantı deneyimleri kazandırılarak, düşünsel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiğini vurgulamış, okul öncesi dönemde eğitimin kritik önemi olduğunu belirtmiştir (Haktanır, 2007). Çocuğun okul öncesi dönemden itibaren yaşamını kolaylaştıracak gerekli tüm becerileri tecrübe etmelerine olanak sağlayacak eğitim programlarıyla karşılaştırmak gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sürecinde düşünme becerilerini aktif kılacak çalışmaların yapılandırılması önemlidir (Şahin, 2000). Okul öncesi eğitimde çocukların bir olay ya da durum hakkında düşünmelerini ve oldukça çok sayıda fikir üretmeleri, fikirlerini açıkça belli etme, soruları tartışmalarına ve açıklama, yorum, genelleme yapmalarına fırsat vermek için beyin fırtınası ve soru-cevap teknikleri kullanılabilir. Bu yöntemler düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Özerbaş, 2015). Ayrıca okul öncesi eğitimde çocukların nesne, durum ya da olgulara ilişkin düşünmelerini daha aktif hale getirecek görsel ve işitsel somut materyallerin sunulması çocukların düşünme becerilerini aktif hale getirmede etkili olabilmektedir. Aynı zamanda çocukların sorulara vermiş oldukları yanıtları oluşturmalarında kavram haritasından yararlanılarak yanıtların somutlaştırılmasının motivasyonu arttırmada katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Aral ve Fındık Tanrıbuyurdu, 2015).

Erken çocukluk döneminde düşünmenin aktif hale getirilip desteklenmesinde materyaller, kitaplar ve günlük yaşam deneyimleri sunmak önemlidir. Çeşitli zengin uyarıcı materyallerle donatılmış alanlarının oluşturulması, çocukların günlük yaşantıları ile bu alanlar içinde bağlantı kurarak yeni tecrübeler kazanması, düşünme ve sorgulama fırsatı sağladığından eleştirel düşünme becerisini desteklemektedir (Nicoll, 1996). Bunun yanı sıra hikâye hakkında konuşmak, soru sormak, günlük yaşam ile ilgili örnekler vermek gibi farklı etkinlikler vasıtasıyla çocuğa sunulan ve yaşatılan deneyimler düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Çocuğa etkili ortamlar sunmak, onların yaratıcılıklarının gelişimini desteklemek açısından aile ve okul öncesi eğitim ortamı önemlidir. Çocukların duyularını aktif hale getirip kullanabilmeleri için araştırma yapabilecekleri, gözlem ve deneyimleme fırsatında bulunacakları ve yaşadıkları bu süreçleri değerlendirebilecekleri eğitim fırsat olanaklarının sağlanması yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacaktır (Aral ve ark., 2001). Erken çocukluk döneminde resim yapmak, drama çalışmaları, yaratıcı hikayeler oluşturmak ve hareketler çocukların yaratıcılığına katkı sağlayan önemli etkinlikler arasındadır (Turla, 2006). Okul öncesi eğitimde destek programlarında drama etkinliğine yer verilmesi, çocuklarda yaratıcı ve eleştirel düşünme, dinleme, işbirliği ve empati becerilerini geliştirme ve hayata karşı olumlu bakış açısı kazandırma açısından katkı sağlamaktadır (Köksal Akyol ve Hamamcı, 2007; Peter, 2003).

Eleştirel düşünme kapsamında yer alan sorgulama tekniğinde “*Bu düşünceler hakkında fikrin nedir, ...hakkında ne söylersin, eğer.....yaparsak ne olur, orada ne oldu, ne yaparsan sonuç değişir, kendini değiştirmek için ne yaparsın?*” gibi soruların yer aldığı bir eğitim anlayışı yer almaktadır (Harlen, 2014). Çocuklarda eleştirel düşünmenin değişimini ve ilerleyişini teşvik etmek için “*Bu söylediğin ile ne demek istiyorsun? Bahsettiğin ifadelerden en uygunu hangisi sence? Buna karşı bir örnek kim verebilir?*” gibi düşünmeye sevk eden sorular yönlendirmek, çocukların aktif dinlemesini ve düşünme becerilerini harekete geçirmektedir (Daniel ve Gagnon, 2012). Ayrıca çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek üzere, problem

durumunun yer aldığı hikâyeler okunarak, açık uçlu sorular vasıtası ile çocuklara problem hakkında düşünme ve çözüme ilişkin seçenekler oluşturma fırsatı verilebilir (Rivkin, 2000).

Davis ve Davis (2000), öğrenme ve öğretme süreçlerinin temelini eleştirel düşünmenin oluşturduğunu, çocukların problem çözme ve üst biliş yoluyla öğrendiğini, bunun için çocuklara aktif yaşantı yoluyla yaparak ve yaşayarak deneyim sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Probleme dayalı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi yaklaşımlar eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi için kullanılabilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi açısından, eğitim ortamında ele alınan konu ya da kavrama göre kavram haritaları, soru sorma, altı şapka, beyin fırtınası ve yapılandırılmış uygulamalar gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Ventura ve ark., 2017). Özellikle okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde, çocuklara olay ya da durum ile ilgili onları sorgulamaya ve düşünmeye yönlerecek “*Nasıl, Neden, Niçin*” soruları sormak önemlidir. “*Daha sonra ne olacak? Bu neden oldu?*”, gibi sorular çocukları sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirmek amacıyla fırsat sunmaktadır (Galinsky ve Gardner, 2016).

Erken çocukluk döneminde çocukların düşünme becerilerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde sınıf ortamı, etkinlikler ve öğretmenin rolü önemlidir. Çocukların yaratıcı birer birey olarak yetişebilmeleri için bağımsız, meraklı, eleştirel düşünebilen, problemleri çözebilen uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2010). Fisher (2005) çocukları bilişsel olarak uyaran sınıf iklimine vurgu yaparak, çocuğa sorular sormanın, planlamalar yapmalarına fırsat tanımanın, grup içinde öğrenmelerine ve düşünceleri ile ilgili tartışmalarına olanak tanımanın önemine değinmiştir. Düşünme dilinin sınıflarda kullanılmasının önemine dikkat çekilmekte, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, çocuklara model olmalarının önemine değinilmektedir (Beyer, 1988; Walsh, Murphy ve Dünder, 2007). Okul öncesi dönemde açık uçlu soruların sorulmasıyla, çocukların kendi faaliyetlerini planladıkları, düşündüklerini özgürce

ifade edebildikleri, derin düşünmelerine olanak sağladıkları ve düşünmeyi bir alışkanlık haline getirebildikleri ifade edilmektedir. (Burke ve ark., 2007; Dağlıoğlu ve Çakır, 2010; Ezmeci ve Akman, 2016).

1.3. Erken Çocukluk Döneminde Felsefe

Felsefe sözcüğü, “bilgelik sevgisi” anlamını taşımaktadır. M.Ö. VI. yüzyılda bu terimi ilk kez Pythagoras kullanmış ve bilgelik yerine bilgiyi sevmeyi kendine temel edinmiştir. Ona göre; düşünen insan her şeyi bilen değil, bilgi edinme yolunda istekle ilerleyen kişi olmalıdır (Timuçin, 2003). TDK (2021)’na göre ise felsefe “*Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması, bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü, bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi, dünya görüşü, bir konuda soyut düşünüş*” olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde Çocuk felsefesi kavramına ilk olarak Karl Jaspers’ın 1953 yılındaki çalışmalarında rastlanmaktadır. Almancada “*Kinderphilosophie*” ya da “*Philosophie für Kinder*” İngilizcede “*Philosophy for Children*” ifadesi, Türkçede ise “*Çocuklar İçin Felsefe*” ya da “*Çocuk Felsefesi*” terimleri kullanılmaktadır (Karakaya, 2006).

Felsefe, sürekli bir tanıma ve tanımlama arayışında olan kavramdır. Wittgenstein (2005) insanın hayatında birden fazla görevi aynı zamanda yerine getirmesi gibi, felsefeyi bir alet kutusuna benzeterek bir metaforla açıklamıştır. Brenifier (2004)’e göre, bireyin kendisini ve çevresini tanıyabilmesi, anlayabilmesi için var olan kavramları ve aralarındaki ilişkiyi açıklayan bir bilim dalıdır. Merak ve bu merakın temelini oluşturan insanın çevresini anlama çabası felsefenin ortaya çıkmasına sebep olan en etkili unsurdur (Gülenç, 2006).

Felsefe merak, sorgulama, bilme isteğinden ortaya çıkmış bir düşünce sistemi olduğundan; felsefe ve çocuklar arasında benzerlikler vardır. Her çocuk doğası gereği

bulunduğu yaş ve bilişsel dönem sürecinde merak eder, sorgular ve bilmek ister. ocuk ve felsefeyi birleştiren o önemli bağ doğal, kendiliğinden oluşan hayret, meraklı bir arayış ve bunun en somut gerçeklikleri olarak ortaya çıkan sorulardır (Wartenberg, 2018).

Felsefenin özünde soru sormak, araştırma yapmak ve düşünceler ile ilgili yeni denemeler yapmak vardır. Gianni Rodari'nin 'Dünya Denen Koca Okul' isimli ocuk kitabında geçen 'Sonu yoktur öğrenmenin, bildiğinden daha kıymetlidir hep henüz ğrenmediğin' ifadesinde, insan ne kadar bilirse bilsin muhakkak bir bilmediği olacaktır ve her seferinde elindekinden daha fazlasını arama yolunda çaba gösterecektir (Rodari, 2018).

Felsefede temel olan düşünüş biçimidir. Bu düşünüş biçimi eleştirel olduğu kadar doğaldır (ınar, 2015). Özünde bir bilgi biçimi değil, bir düşünme ve yaşam biçimi yer alır (Mohr Lone, 2018). Felsefe, kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, çözümleyici özelliği ile kavramların açık hale getirilmesi, akıl yürütmelerin mantıksal yapısının incelenmesi ve düşüncelerin temellendirilip sınanması ile karşımıza çıkmaktadır (Cevizci, 2010).

Çocukların felsefe yapabilmeleri için felsefeye aşına olmaları gerekmemektedir (Worley, 2019). İçtenlikle sormuş oldukları sorular zaten felsefi sorgulamanın en saf halini oluşurmaktadır (Wartenberg, 2018). Felsefenin bilgi biçimi dışında ortaya çıkabilmesi için sorulara ihtiyaç vardır. İçgüdüsel olarak ortaya çıkan merak soruların oluşmasını sağlar, sorular ile de felsefe başlar. Felsefe sorularının kaynağı *nedir*'li sorulardır. Bir kavramın ne olduğunu soran 'Madde nedir?', 'Güzel nedir?', 'Bilgi nedir?'...sorularıdır (Uygur, 2013).

Erken ocukluk dönemindeki çocukların felsefeyi anlayamayacağı ya da felsefe yapamayacağı konusunda n yargılar mevcuttur. Bu yargının nedeni olarak

okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel becerilerini kullanmakta zorlanacakları ve felsefenin soyut bir kavram olduğu görüşü yer almaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların soyut kavramları düşünemeyeceği görüşü Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına dayanmaktadır. Bu kuram çocukların zihinsel işlemleri yerine getirebilmesi için belli bir yaş aralığına gelmeleri gerektiğine, olgunlaşma durumlarının izin verdiği sürede düşünme becerilerini kullanabileceklerine dayanmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların konuşmalarının ilkel olduğu, kendi aralarında tartışmayı bilmedikleri, soru sormasının ya da kendisine söylenenleri anlamlandırmanın ancak yedi-sekiz yaşlarından sonra gerçekleştiği ifade edilmiştir (Piaget, 1999).

Çocuklar İçin Felsefe üzerine çalışmalar yapan McCall (2017), Piaget'nin görüşlerine karşı çıkarak ve çoğu uzmanın çocukların sadece somut kavramlarla düşünebileceğini kabul ettiği için eğitim programlarından soyut ifadelerin çıkarıldığını, dolayısıyla 1960'lardan itibaren çocukların soyut fikirlere dayalı bir deneyim yaşayamadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle çocukların bu beceriye dayalı testlerden başarısız çıkmasının çok doğal bir durum olduğunu, araştırma sonuçlarının da bunu doğrular nitelikte veriler ortaya koyduğunu belirtmiştir. *“Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama”* adlı kitabında da Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının Piaget'nin teorisine bir karşı çıkış olarak ortaya çıktığını; Lipman ile birlikte Piaget'nin görüşünü sorgulayan bir diğer ismin de Gareth Matthews olduğunu dile getirmiştir. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramında vurgu yaptığı dönemlere eleştirel bir gözle yaklaşan Matthews (1984); 11-12 yaş öncesinde çocukların soyut düşünemeyeceği ve akıl yürütemeyeceği fikrine eleştiri getirmiştir. Soyut düşünme ile akıl yürütmenin on bir yaş ve sonrasında değil, daha küçük yaştan itibaren var olduğunu, büyüdükçe bu yeteneklerini kaybettiklerini ifade etmiştir. Matthew küçük çocukların felsefi düşünceye sahip olduklarına ilişkin görüşünü destelemek adına da birtakım örnekler sunmuştur. Buna göre; altı yaşındaki Tim babasına, *“Baba şu an rüya görmediğimizden nasıl emin olabiliriz?”* diye sorarken, yine altı yaşındaki John kendilerine misafirliğe gelen çocukların, onun sevdiği program yerine çocukların istedikleri programı açması üzerine annesine *“Anne, neden üç kişinin bencil olması bir kişinin olmasından daha iyidir?”* diye sorar. Matthews'ın

görüşünü destekleyecek şekilde, Egan (1988) beş yaşındaki bir çocuğun Cinderalla hikâyesinde geçen korku, umut, nezaket, iyilik ve kötülük gibi soyut kavramları kolaylıkla anlayabildiğini ifade etmektedir. Coşkun-Keskin (2007) bu görüşten hareketle, çocukların gelişimin belli aşamalarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum çocukların okul öncesi dönemde bile soyut düşünebildiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yapılan çalışmalarda ilköğretimdeki çocukların yetişkinlerin yapabildiği kavramsal işlemlerin çoğunu yapabildiklerini, düşünmenin alternatif yollarının kazanımında çocuklar için belli bir yaş aralığı verilemeyeceğini, eleştirel düşünme becerisi yaşı ilerlemesi ile gelişiyor olsa da erken çocuk döneminde eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğitim verilebileceği, erken çocukluk döneminde çocukların eleştirel düşünmeye açık olduğu ortaya konmuştur (Gelman ve Markman, 1986; Kennedy, Fisher ve Ennis;1991; Silva, 2008; Willingham, 2007).

Montaigne (2018) “*Denemeler*” adlı yapıtında çocukların erken dönemden itibaren felsefe yapabileceğini vurgulamaktadır. Murris, felsefeyi daha basite indirgeyerek çocukların felsefeyi anlamasını kolaylaştıracak ve bunun gerçekleşmesi için hikâye kitapları yazmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında Felsefenin uygulanabilir hale gelmesi için küçük çocuklarla çeşitli felsefe etkinlikleri yapmıştır (Stanley ve Bowkett, 2004). Lipman düşünen ve sorgulayan bireylerin çevresini ve yaşadığı toplumu doğrudan etkileyebilmeleri için çocukların felsefeyle olabildiğince erken yaşlarda tanışmasının önemli olduğunu belirtmiştir (Mutlu, 2010). Çocukların felsefe yaparak eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme, dinleme, konsantrasyon, iletişim becerisi ve çeşitli sosyal becerilerinin geliştirebilecekleri belirtilmiştir (Gaut ve Gaut, 2012).

Hızla gelişen dünyada belirli değerler sistemi içinde doğan çocuğun, verilen bilgileri eleştiri süzgecinden geçirebilen, olay ve durumları düşünme becerileri ile değerlendirebilen biri olabilmesi, nitelikli bir felsefe eğitimine bağlıdır (Direk, 2002).

Bu eğitimin erken çocukluk döneminde verilmesi, düşünme becerileri ile değerlendirme yapabilme alışkanlığının kazandırılması açısından oldukça önemlidir.

1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Felsefeye İlişkin Metotlar

Birey kesin ve bilimsel kuram temelinde felsefe yapabileceği gibi, günlük yaşam içerisinde dünya görüşü doğrultusunda da felsefe yapabilir. Felsefe yapmanın belirli bir yolu yoktur (Husserl, 2014). Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı her ülkenin kendi sosyo-kültürel yapısına ve eğitime bakış açısına göre değişebilmekte ve bu nedenle yeni metodların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2018). Var olan metotlar arasında benzer özellikler olduğu gibi önemli farklılıkların da olduğu görülmektedir. Çocuk ve farklı yaş grupları ile felsefe çalışmaları için çoğunlukla tercih edilen “*Matthew Lipman’ın Çocuklar İçin Felsefe (P4C)*, *McCall’un Felsefi Sorulama Topluluğu (FST)*, *Leonard Nelson’in Sokratik Metodu* ve *Thomas E Jackson Metodu*” dur. Tüm bu metotların benzer ve birbirinden ayrılan özellikleri vardır.

Matthew Lipman Çocuklar için Felsefe (P4C) Metodu: Matthew Lipman, John Dewey’in pragmatik yaklaşımından etkilenerek kendi yaklaşımını şekillendirmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011). 1970’lerde düşünme becerilerinin gelişimi için üniversite öğrencileri ile değil, daha küçük yaştaki çocuklar ile çalışılması gerektiğini savunarak meslektaşı Ann Sharp ile Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programını oluşturmuştur. Lipman’ın önderliğinde P4C (Philosophy for Children)’deki İngilizce “C” harfi ile başlayan Critical Thinking (Eleştirel Düşünme), Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme), Caring Thinking (Özenli Düşünme) ve Collaborative Thinking (Dayanımcı Düşünme) 4C dört farklı düşünme becerisine dikkat çekmektedir. Oluşturdukları program; öğretim materyali olarak 6-15 yaş arasındaki çocuklara yönelik felsefi nitelikte öyküler, öykülerin içinde yer alan felsefi nitelikte temaları içeren roman-öykü kitapları, tartışma planları ve alıştırmalar ile birlikte verilen öğretmen rehber kitabı ve kılavuzlarından oluşmaktadır (Burgh ve Thornton, 2016). Lipman, bununla birlikte ilköğretim beşinci sınıf çocukları ile hikayeler okumuş ve orada yer alan sorular üzerinden çocuklarla konuşarak ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini gerçekleştirmiştir (Karakaya, 2006). Bu destek materyalleri ile amaç;

problem çözümüne odaklanmak, farklı çözüm yolları geliştirmek, eleştirel düşünebilmek, akranlarla iletişim kurabilmek ve işbirliği becerilerini geliştirmektir. P4C'nin uygulama sürecinde; çocuklar birbiriyle rahat iletişim kurabilecek şekilde çember şeklinde oturur, Lipman tarafından çocuklarla felsefe yapmak için yaş gruplarına özel olarak yazılan kısa romanlar sesli olarak okunur, okuma bittikten sonra metne dair sorular çocuklarla birlikte konuşulur, çocuklara konuşma kartları verilerek sorular veya konu ile fikirlerini söylemeleri istenir (McCall, 2017).

McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu: 1980'lerde Lipman ile Catherine McCall'ın birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu çocuklar için felsefe yaklaşımıdır (Cassidy, 2007). Felsefi sorgulama topluluğu (FST) 5-16 yaş arasındaki çocukların, felsefi kavramlar hakkında sorgulama yapmak için toplandıkları amaçlı diyalog kurma topluluğudur (Kennedy ve Kennedy, 2011). Yaratıcı olma, anlam çıkarma, ilişkilendirme, gerekçelendirme, akıl yürütme ve sorgulama becerileri temel alınarak inşa edilmiştir. Felsefi Sorgulama Topluluğu oturumlarında; çocuklar birbiriyle rahat iletişim kurabilecek şekilde çember şeklinde oturur, eğitimci uyarı materyali sunar (video, yazılı metin, müzik vb.) ve üzerine düşünülür, soruları olup olmadığı sorulur, sorular hakkında konuşulur. Konuşan ilk kişi fikir ve nedenini sunar, daha sonra söz alan kişinin ilk konuşan kişinin fikrine/görüşüne “katılıyorum” ya da “katılmıyorum” ifadesi ile birlikte bir neden belirtmesi beklenir (McCall, 2017). Bu metodu diğerlerinden ayıran özellik, felsefi sorgulama oturumunu yönlendiren eğitiminin felsefi yönden birçok donanıma sahip olmasıdır (Cassidy ve Christie, 2013; McCall 2017).

Lipman'ın P4C methodu ile McCall'un FST methodu arasında benzerlikler vardır. Her iki metod da bir grup çocuk ile uygulanır, çocuklarla bir tartışma ya da diyalog içerir, çocuğun düşünmesine öncelik verir, çocuklara doğrudan öğretmek yerine sınıf içi uygulamalardan önce eğitimci üniversite temelli eğitim almalıdır. Farklılaştığı noktalar; P4C metodunun Dewey'in pragmatik felsefesine dayanırken, FST metodunun gerçekçi felsefeye dayanmasıdır. P4C'de her çocuğa eşit süre ve eşit sıra uygulaması varken, FST'da diyalogun odağında çocuklar değil, daha çok felsefi

diyalog yer alır. P4C’de tartışılan soru için belli bir ölçüt yoktur, öğretmen belirlenen sorulardan kendisi seçebilir, FST’de tam tersi felsefi açıdan en yararlı olabilecek soruyu seçmek önemlidir. P4C çocukları filozofa dönüştürmeyi amaç edinmez, sınıf içinde eleştirel, yaratıcı ve ilgili düşünmeyi oluşturacak şekilde felsefi disiplin unsurlarını kullanır. FST’nda ise belirgin şekilde felsefi akıl yürütmeyi geliştirmek hedeflenir (McCall, 2017).

Bu yöntemde en önemli amaçlardan biri, birbirini tanıyan ve tanımayan herhangi bir grupta bulunan çocukların kurmuş oldukları felsefi diyalogların sonucunda her birinin bireysellikten çıkarak “Felsefi Sorgulama Topluluğu” na katılmalarını/dönüşmelerini sağlamaktır (Işıklar, 2019). Bunu yaparken çocuklardan, adını belirttikleri kişinin düşüncesine neden katıldığını ya da katılmadığını açıklamaları istemeleridir. Konuşmaya başlayan ilk çocuğun görüşünü ortaya koyup nedenini açıklamasından sonra ikinci olarak konuşan çocuk için “..... *düşüncene ve* nedenine katılıyorum, ... *düşüncene katılmıyorum ama* , ... *nedenine katılıyorum*” şeklinde belirtmesi beklenir (Erdoğan, 2018).

Leonard Nelson’ın Sokratik Metodu: Sokrat’ın ve Immanuel Kant’ın felsefeye bakış yöntemlerinden ve anlayışlarından etkilenmiş Alman bir filozoftur (Boyacı ve ark., 2018). Bu metotta Nelson felsefe öğretmeyi değil, felsefe yapmayı öğretmeyi hedeflemektedir. Filozoflar hakkında bilgiler öğretme değil, çocukları filozoflar gibi yapma yani sorgulama yöntemini benimsetmek amaçlanır (Nelson, 2006). Bunun temelinde, çocukların kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamak, bir konu hakkında ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını anlamak ve kavramları sorgularken doğru basamakları takip edebilmelerini desteklemek vardır (Bozer ve Kurnaz, 2016).

Thomas E Jackson Metodu: Bu metot bazı bilinen metotların fikirlerinin bir araya getirilerek Jackson tarafından oluşturulmuştur. Jackson’a göre okul öncesi dönemden itibaren çocuklar için felsefe uygulamaları eğitim müfredatında yer almalıdır. Jackson çocuklarla felsefede davranış geliştirme ve bağımsız düşüncenin

önemini vurgulamıştır. Bu metotta hangi yaşta ne söylenirse söylensin her düşüncenin serbestçe ifade edilebilmesine ortam hazırlamak ve küçümsemeden önemsemek gibi iki temel ilke yer almaktadır (Daurer, 1999; Karakaya, 2006). Jackson'un metodu dört bölümden oluşmaktadır; okuma, soru sorma, diyalog/tartışma ve değerlendirmedir. Okuma bölümünde okunacak hikâye sesli bir şekilde okunur. Soru aşamasında sorular eğitimci ve çocuklar tarafından belirlenir. Soruların açık uçlu olmasına özen gösterilir. Evet, hayır gibi kısa cevaplı sorular yerine, neden, nasıl gibi düşündürten sorular olmasına özen gösterilir. Değerlendirme aşamasında öğrenci ve öğretmenler tarafından katılım ve aktif dinleme becerilerini kapsayan değerlendirme formları doldurulup, grup ve tartışma süreci değerlendirilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Özet olarak erken çocukluk döneminde çocuklar için felsefeye ilişkin yöntem ve metotlar, içinde yer aldıkları sosyo-kültürel çevreden ve felsefeden farklılıklar gösterebilir de ortak temel noktalarında; bir uyarandan başlayarak felsefi diyalog ve etkinlikler oluşturmalarıdır. Tamamının ortak amacında çocukların erken düşünme becerilerinin geliştirilmek olduğu söylenebilir.

1.4. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı

Amerikalı Profesör Matthew Lipman 1960'lı yıllarda Columbia Üniversitesinde felsefe ve mantık dersleri verdiği sırada üniversite seviyesindeki öğrencilerin akıl yürütme, çıkarım yapma, felsefi düşünme gibi düşünme yetilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve bunu ortadan kaldırabilmek için ilk önce üniversite öğrencileri ile çalışmalar yapmıştır. Ancak düşünme becerilerinin kazanılmasında üniversite dönemindeki öğrenciler için geç kalındığını fark edip, bu durumun nedeninin ve çözümünün çocukluk döneminde aranması gerektiğini düşünmüştür. Bu bağlamda Lipman'ı ilk harekete geçiren ve programını oluşturmaya temel olan, pragmatik felsefenin öncülerinden olan John Dewey'dir. Lipman, Dewey'in öğrenci merkezli anlayışına bağlı kalarak, erken yaşlarda düşünme becerilerinin olabildiğince güçlendirilmesi gerektiğine inanan felsefesine, sınıftaki eğitim sürecinin bilimsel araştırma sürecine odaklanarak, çocukların sınıfta ne olması gerektiğini düşünmeleri

ve sorgulamaları üzerine kurulu olması fikrinden etkilenmiştir (Lipman, 2003). Böylece çocuklara felsefeyi öğretmek yerine, zihinsel etkileşim ve sorgulama yoluyla çocukların düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve bu doğrultuda da bir sorgulama topluluğu oluşturan eğitim hareketi olarak Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children) yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Altıparmak, 2016).

Lipman, Uluslararası Çocuklar için Felsefe Derneği'nden (IAPC) meslektaşları ile birlikte okul öncesi dönemden başlayarak üniversite eğitimini de kapsayacak şekilde, çocuklara felsefe eğitimi vermek amacıyla özel bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu öğretim programı, Lipman ile birlikte çalışmaya katılan uzmanlar tarafından kendi ülkelerinin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak farklı dillere çevrilmiş ve uygulamaya konulmuş; yeni kaynak ve uygulamalar hızla artmıştır (Murris, 2015).

Lipman felsefe dersi ilk uygulamalı denemesini beşinci sınıf düzeyindeki çocuklarla yaparak Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının amacını gerçekleştirmek adına bir adım atmıştır (Brandt, 1988). Dokuz hafta süren uygulama sonrasında yapılan analizler, deney grubunun lehine sonuçlar ortaya koymuştur. Çocukların okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, mantıksal düşünme, bilişsel yetenek, duygusal zekâ becerilerinde ve benlik saygısında artışlar olduğu sonucuna varılmıştır (IAPC, 2020; Trickey ve Topping, 2004).

Matthew Lipman tarafından 1974 yılında Montclair Üniversitesi bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe adına Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) ilk organizasyon kurulmuştur. Bu organizasyon enstitüler ve okullarla bağlantılı şekilde kurslar ve programlar düzenleme, eğitim programları hazırlama, üniversiteler, bölgesel ve uluslararası çocuklar için felsefe organizasyonları ile işbirliği yapma gibi görevler üstlenmiştir (IAPC, 2020). IAPC programlarına katılan çocukların okuduğunu anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerindeki önemli gelişmelere ilişkin gelişimsel raporlar ciddiye alınmaya başlanmış ve Dünya çapında

binlerce çocuk IAPC eğitim programlarına dâhil edilmiştir (Gopnik, 2009). Lipman'ın öncülüğünde bu enstitü tarafından geliştirilen programlar, okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar her yaş grubu için olup dünya çapında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca UNESCO'nun bu konuda çalışmaları olup; Asya ve Pasifik ülkeleri, Arap ülkeleri, Latin Amerika, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde çeşitli zamanlarda toplantılar düzenleyen felsefe eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak yaygınlaştırılması gerektiğine dair raporlar yayınlanmıştır (Tepe, 2013).

Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların felsefi düşünebileceğini ve felsefe yapılabileceğini savunan araştırmacıların sayısı artmıştır. Bu durum küçük çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Programı aracılığıyla düşünme eğitiminin nasıl verilebileceği konusunun dikkat çekmesine neden olmuştur. Çocuklar İçin Felsefenin okul öncesi dönemdeki çocuklar ile uygulanabilmesine katkı sağlayan felsefeci ve eğitimci Karin Murris olmuştur. Murris çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalar yapmak amacıyla Lipman'la tanışmış ve birlikte çalışmaları neticesinde Murris, erken çocukluk dönemindeki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının uygulanabilmesi amacıyla felsefi uygulamalar ve hikâye kitapları geliştirmiştir (Stanley ve Bowkett, 2004). Okul öncesi dönem çocuklarına göre hazırlanan hikâye kitapları aracılığıyla çocuklarla felsefe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Lipman, okul öncesi dönemden başlayarak üniversite eğitimini de kapsayacak şekilde, Ann Margaret Sharp ile birlikte Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını uygulamak amacıyla çocuklar için romanlar, öğretmenler için de el kitapları ve kılavuzlar hazırlamıştır. Bu el kitapları ve kılavuzlarda öğretmenler için kavramsal açıklamaların yanı sıra, çocukların sorgulamasını desteklemek için kullanılabilecek düşünme alıştırmaları, tartışma planları ve Çocuklar İçin Felsefeye yönelik etkinlikler yer almıştır (Gregory, 2007; Murris, 2015).

Türkiye'de ise Çocuklar İçin Felsefe alanında yapılan çalışmalara, Türkiye Felsefe Kurumu ile destek verilmiştir. Türkiye Felsefe Kurumu; felsefenin insanın

yaşamında bir ihtiyaç olduğunun farkına varılmasını sağlamak, felsefe alanında çalışmalar yapıp bu çalışmaları dünyaya tanıtmak amacıyla 1974'te kurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, kurulduğu tarihten itibaren ulusal ve uluslararası seminerler düzenlenmiş, felsefe eğitimi ile ilgili toplantılar ve yayınlar yapılmıştır. Bununla birlikte UNESCO bünyesindeki Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonunun (FISP) üyesi olmuştur. Bu üyelik sayesinde FISP tarafından beş yılda bir düzenlenen Dünya Felsefe Kongresine 2003 yılında ev sahipliği yapmıştır. Böylece Türkiye'nin felsefe alanında uluslararası bir yer edinmesine aracılık edilmiş ve 1994 yılında Çocuklar İçin Felsefe Birimi kurulmuştur. Çocuklar İçin Felsefe alanındaki ilk öykü kitabı Lipman'ın 'Pixie' kitabı 'Zeyno' isminde çevrilerek yayınlanmıştır (Direk, 2018). Daha sonra bu alana katkı sağlayacak; *Bilgin Çocuk, Filozof Çocuk, Çocuklarla Felsefe* ve *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitaplar yayınlanmıştır.

Çocuklar İçin Felsefenin felsefe tarihi, akımlar ve filozofların düşünceleri üzerine işlenen felsefe dersleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Oysaki Çocuklar İçin Felsefe, lise düzeyinde verilen felsefe eğitim ve uygulamalarından hem içerik hem işleniş yönünden farklıdır. Çocuklar İçin Felsefe'de amaç kuram ve yaklaşımları öğretmek değil, onlarla birlikte felsefe yapmaktır (Lone, 2018). Sınıf ortamlarında doğrudan Aristoteles, Plato, Kant felsefesinin öğretilmesi değil, tartışmaya ve sorgulamaya teşvik edecek dikkat çekici uyarılarla çocukları belli bir kavram üzerinde düşünmeye yönlendirerek erken düşünme becerilerini geliştirmektir (Marashi, 2008).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı metinlerden yola çıkarak çocuklarla birlikte düşünme ve tartışma yöntemiyle onların ortaya koydukları sorular ve felsefi kavramlar üzerinde düşüncelerinin sağlanmasıdır (Direk, 2016). Erken çocukluk döneminde çocukların soru sorma, soruya cevap verme, fikirleri ilişkilendirme, nedenler sunma, örnekler verme, farklılıkları tanımlama ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin kazanılmasını içerir (Rowley ve Yates, 2001).

Çocuklar İçin Felsefe, temelde çocuklara nasıl daha iyi düşünebilecekleri ve sorgulayabilecekleri hakkında yol gösteren düşünme eğitim programıdır. Çocuklara neyi düşünmeleri gerektiği yerine, nasıl düşünmeleri gerektiğini göstererek alternatif bakış açıları kazandırmak amaçlanır (Gür, 2011). Ayrıca çocukların kesin ve net karar vermelerinin yerine, daha yansıtıcı, mantıklı, düşünceli ve özenli bireyler olmalarına imkân sağlamaktır (Lipman ve ark., 1980). Bu sebeple Çocuklar İçin Felsefe çocuklara içeriğin nasıl ezberleneceğini öğretmek yerine, konunun nasıl analiz edileceğini ve deneyimleneceğini, kanıta ve akla dayalı nasıl yargılamalarda bulunulacağını öğretmektedir (Marashi, 2008).

Çocuklar İçin Felsefe programı çocukların nasıl daha sorgulayıcı şekilde düşünebileceklerini fark etmelerine destek olmak, akıl yürütme yeteneğini, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme, öz bilincini destekleme ve etik değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Lipman, 2004; Lipman ve ark., 1980). Direk (2018)'e göre Çocuklar İçin Felsefe çalışmaları hikâye, metin gibi bir uyaran aracılığıyla metni anlama, çözümleme, neden sunma, düşüncelerini destekleyecek görüşler ileri sürme gibi etkinliklerle çocuklara mantıklı düşünme becerisi, düşünce anlayışını genişletme, kültürlerarası benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Wartenberg (2018)'e göre; problemleri akranlarıyla tartışabilme, merakları doğrultusunda sorulara dair kendi yanıtlarını bulmalarını, ifade etmelerini ve kuvvetlendirmelerine yardımcı olmayı, dünyaya dair sorgulamalarını bireysel süreçten toplumsal sürece dönüştürmeyi, işbirliği içinde hareket etmelerine yardımcı olmayı, Çotuksöken (2013)'e göre çocukların sağlıklı bir şekilde düşünmelerini ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerini, Mohr Lone (2018)'a göre de çocukların felsefi benliklerinin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır.

UNESCO (2007) ise okul öncesi ve ilkokulda Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarını; *bağımsız düşünebilme* (eleştirel düşünceyi geliştirme), *düşünceli vatandaş olma* (eleştirel düşüncenin gelişimi, kişinin kendi görüşlerini özgürce ifade edebilmesi), *kişisel gelişime yardım etme* (akıl yürütme, benlik saygısı, farklılıklara saygı duyma, başkalarının fikirlerini dinleme), *dil, konuşma ve tartışma becerilerini*

geliştirme (kendini ifade edebilme, sosyal ve sözel etkileşimi arttırma), *felsefeyi kavramlaştırma* (felsefi bakış açısı ile eleştirel düşünebilme), *çocuklara özel öğretim metotları oluşturma* (düşünmelerini sağlayacak öğretimsel programlar hazırlama) olmak üzere toplam altı maddede toplamıştır. Bu genel amaçlar doğrultusunda Çocuklar İçin Felsefe; özünde yer alan merak, soru ve öğrenme duygusundan yola çıkarak; eleştirel, yaratıcı, problem çözme, karar verme erken düşünme becerilerini, bağımsız ve özenli düşünebilme becerilerini, sosyal-duygusal ve dil gelişimini destekleyen becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına İlişkin Bileşenler

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil, ve motor gelişim alanlarına katkıda bulunarak gelişimlerini desteklemek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, çocukların kendilerini özgür olarak ifade edebilecekleri demokratik eğitim ortamları yaratmak önemlidir. Bu süreçte Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında çocukların daha aktif bir şekilde sorgulamalarını ve düşünmelerini sağlayacak bileşenler bilinmesi gerekir.

1.4.1.1. Eğitimci/Kolaylaştırıcı

Çocuklar İçin Felsefe alan yazını incelendiğinde felsefe uygulamalarını gerçekleştirecek olan kişiler için farklı tanımlamalar olduğu görülmüştür. Bunlar; öğretmen, rehber, kolaylaştırıcı, eğitici şeklindedir. Çocuklar İçin Felsefe sürecinde amaç belirli bir öğretim yapmak değil, çocukların düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayarak, kendi görüşlerini açık ve net bir şekilde ifade edebilecekleri ve farklı konu/kavramları konuşup tartışabilecekleri zengin uyarıcı ortamlar sağlamaktır (Erdoğan, 2018). Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında eğitimciler kolaylaştırıcı rolünde bulunmaktadırlar. Bu süreçte öğretmen bilgi aktarıcısı değil, sorular yoluyla çocukların düşünmelerini sağlayan ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda onları cesaretlendirecek kişidir (Okur, 2018). Eğitimcilerin çocukları felsefi düşünmeye ve soru sormaya yönlendirmesi, uygun sorular yöneltmesi, çocukların birbirlerini dinleyebilecekleri ortamı sağlaması, adaletli ve tutarlı olması

önemlidir. (Lipman ve ark., 1980). Çocuklar İçin Felsefe süreçlerini daha iyi yönetebilmeleri ve çocuk ile aktif paylaşım yapabilmeleri için eğitimcilerin edinmeleri gereken bazı beceriler vardır. Günay (2013), felsefe çalışan eğitimcinin taşıması gereken niteliklerin felsefenin/felsefi düşünmenin niteliklerinden farklı olmadığını belirterek, çocuklarla felsefe yapacak bir eğitimcinin eleştirel, sorgulayıcı, hoşgörülü, derinlemesine düşünen, soru soran, bilme ve anlama isteği içerisinde olan, bilgileri analiz eden, çıkarımda bulunan ve değerlendiren bir yapıda olması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle felsefe eğitiminde eğitimcinin bilgi aktarıcı değil, kolaylaştırıcı rolü vardır (Akkocaoğlu Çayır, 2005).

Çocukların soruşturma sürecini takip etmesi, birbirlerinin düşüncelerini dinleyip kendi fikirlerini ifade etmeleri her zaman kolay olmayabilir. Bu nedenle soruşturmanın nitelikli olması eğitimcinin süreci kolaylaştırma/yönlendirme becerisine bağlıdır (Fisher, 2005). Bu bağlamda eğitimcinin bir kolaylaştırıcı olarak iyi bir dinleyici ve dikkatli olması, çocukları soru sormaya teşvik etmesi, sorulara ilişkin cevaplar vermeleri için cesaretlendirmesi, soruşturmanın ilerlemediği zamanlarda soruşturmayı devam ettirmek amacıyla çocuklara sorular yöneltmesi, çocukların ne düşünceleri gerektiğini söylemek yerine, tartışılan konuya ilişkin olarak birbirleriyle konuşmalarını sağlaması, bunun için de “Arkadaşınızın ile ilgili söylediği şey hakkında ne düşünüyorsunuz? Arkadaşınıza katılıyor musunuz? ya da Arkadaşınızın görüşüne karşı çıkan var mı?” şeklinde sorular sorması gerekmektedir (Wartenberg, 2018).

Eğitimciler eğitim ortamındaki çocuğun en önemli sosyal etkileşim unsurudur ve bu ortamda onlara bazı görevler düşmektedir. Çocukların bilgiye nasıl ulaşabilecekleri ve onu nasıl kullanabileceklerine ilişkin bu konuda rehber olmaları beklenmektedir (Taş, 2017). Çocuklarda felsefi düşünmeyi destekleyebilmek için eğitimciye düşen görevler şu şekilde sıralanabilir:

- *Felsefi sorgulamaya ilgili olmak*: Çocuklar İçin Felsefe alanında yapılacak çalışmalarda Eğitimci rehberliği olmadan planlamak ve yürütmek güçlükler ile

karşılaşılmasına neden olmaktadır. Felsefi sorgulamaya bağlılık, büyük oranda eğitimcinin felsefi konulara hassasiyeti ve çocuğun günlük yaşam deneyimleri üzerinden felsefi sorgulama yapabilme becerisi ile ilgilidir. Eğitimci, hayattaki önemli konulara dair sonu gelmez sorular ile örnek olmalıdır.

- *Bir görüşü zorla kabul ettirmekten kaçınmak:* Eğitimin amaçlarından birisi de çocuğun sorgulamayan, eleştiri yapmayan zihin alışkanlıklarından kurtularak etrafındaki dünyayı keşfetmesi ve kendi inançlarını şekillendirebilmesi için düşünme yeteneğini geliştirmektir. Tüm bilişsel kapasitesini ve yaratıcı güçlerini kullanmayı öğretmedikçe çocuktan bir birey olarak kendisine saygı duyması beklenemez.

- *Çocuğun fikirlerine saygı duymak:* Eğitimci kendi değerlerini aşlamaya çalışmamalı, doğrunun yalnızca bir tane olmadığını kabul ederek farklı görüşlere saygı duymalıdır. Eğitimci bilginin sonsuz olduğuna inanırsa diğer fikirleri dinlemeye daha yatkın olacaktır.

- *Çocuğa güvenli ortamı hazırlamak:* Güven, eğitimci-çocuk ilişkisinin temelini oluşturur. Çocuğun düşüncelerini ifade ederken kendini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunulmalıdır (Lipman ve ark., 1980).

Haynes (2008), Çocuklar İçin Felsefe sürecinin daha verimli olması ve çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için eğitimcilere rehberlik edecek tavsiyelerde bulunmuştur: Çocukların ilgisini çekmek ve düşünmelerine yardım olmak için hangi soruların olmasının planlanmasını yapmak, çocuklara düşünmeleri için gerekli yeterli zamanı vermek, mümkün olduğunca tüm çocukları soruşturma sürecine dahil etmek, felsefe yapabilmek için farklı materyal ve etkinlikler kullanmak, çocukların kendilerini ifade ederken kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak ve diğer çocuklar tarafından görüşleri ile dalga geçilmesine engel olmaktır.

Eğitimci çocukların düşünme becerilerini desteklemek için, kavramları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek değerlendirmelerini sağlamalı ve açık uçlu sorulara

sıklıkla yer vererek üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı desteklemelidir (Nosich, 2015). Çocukların soru sormalarına olanak sağlanmalı, iletişim kurarak sorularla düşünme süreci desteklenmeli, soruların cevaplarını kendilerinin bulmalarına rehberlik edilmelidir. Akıl yürütme becerilerini destekleyici ortamlar oluşturmalıdır. Eğitimci çocukların fikirlerine saygı duymalı ve onlarda güven duygusu oluşturmalıdır (Güven, 2004; Lipman, 1984).

1.4.1.2. Sınıf ortamı

Okul öncesi dönemde çocukların düşündüklerini özgürce ifade etmelerine imkân sağlayan, açık uçlu sorular sorulan, kendi aktivitelerini planlamalarına ve üzerinde düşünmelerine izin verilen bir sınıf ortamının olması çocuklarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi açısından önemlidir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2010; Ezmeci ve Akman, 2016). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuk odaklı öğretim ortamlarının oluşturulmasının ve çocukların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilip desteklenmesinin önemine vurgu yapmaktadır (MEB, 2013). Çocukların aktif düşünmelerini harekete geçirecek olan uyarıcı etken fiziksel ortamdır. Aktif kullanılabilen iç ve dış mekânın olması, günlük yaşamda karşılaşılan çok sayıda ve çeşitli materyalin bulundurulması, materyallerin ulaşılabilirliği yaratıcılık, problem çözme gibi düşünme becerilerinin deneyimlenmesi açısından önemlidir (Sharp, 2004).

Çocukların düşünme becerilerini destekleyebilmek için etkili bir sınıfın oluşturulması gerekir (De Corte ve Masui, 2004), Okul öncesi dönemde etkili sınıf, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak uygun bir çevrenin oluşturulmasına bağlıdır (Walsh ve ark., 2007). Geleneksel sınıf oturma düzeninin aksine, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitimde felsefi tartışmalarda çember, at nalı, yuvarlak masa, hilal şeklinde oturma düzeni tercih edilir. Bu oturma düzenleri çocukların birbirlerinin yüzlerini görmeleri, göz teması kurabilmeleri, konuşurken jest, mimik ve beden hareketlerini fark etmeleri ve birbirlerini daha etkili şekilde dinlemelerine imkân sağlayacaktır. Bu düzen, çocukların kendisini rahat hissetmesi, aralarındaki güven

duygusunun artması ve herkesin eşit olduğu mesajının verilmesi açısından önemlidir (Fisher, 2005).

1.4.1.3. Uyarılar

Eğitim ortamlarında etkili bir Çocuklar İçin Felsefe soruşturma sürecinin ortaya konulabilmesi için “uyaran” olarak nitelendirilen materyaller oldukça önemlidir. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitim oturumlarında, süreci yönetebilmek ve çocukların dikkatini çekebilmek için yazılı metinler, hikayeler, çocuk kitapları, şarkı, şiir, oyun, müzik gibi pek çok uyarandan yararlanılır. Dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, Çocuklar İçin Felsefe oturumlarının uygulanması sırasında kullanılabilecek ve soruşturmayı başlatacak olan uyarının niteliğidir. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında genellikle öğretmenlerin ya da çocukların paylaştığı kısa bir şiir, hikâye, resim, materyaller ya da eşyalar felsefi tartışmaların ortaya çıkması ve başlaması için kullanılmaktadır (Haynes, 2008; Mccall, 2017; Trickey ve Topping, 2004). Bu yaklaşım ile birlikte, çocukların hayal gücüne dayalı, eğlenceli, merak uyandıran, ilgi çeken bir uyarının kullanılması, geçmiş, bugün ve gelecek ile bağlantı kurabilmeler, kavramlar ile ilgili düşünceleri ve sorgulama yapabilmelerine imkân sağlayacaktır (Stanley ve Bowkett, 2004).

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı; çocukların gündelik hayatta yaşadıkları olaylara ilişkin bir öykü, bir gazete haberi, şiir ya da probleminden hareketle bu alandaki terimleri bulmaları, tartıştıkları terim ve konular ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak düşüncelerine dayanmaktadır (Direk, 2016).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı uygulamalarda mutluluk, cömertlik, sevgi, cesaret, kendine güven, bireysel farklılıklar, gerçeklik gibi günlük yaşam ile ilişkili olan birçok konu ve kavram kullanılabilir. Bu konu ve kavramlar çocuklara roman, hikâye, şiir, oyun yoluyla sunulabilir (Wartenberg, 2018). Buna ek olarak Fisher (1998), felsefi içerikli hikâyeler, romanlar, resimli kitaplar, drama, fotoğraf,

video ve müzik gibi farklı ve çeşitli uyarıların ocuklar İçin Felsefe uygulamalarında kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Gasparatou ve Kampeza (2012), ocuklar İçin Felsefede uygulayıcıların tartışma sürecinde materyal olarak Lipman'ın orjinal felsefi metinlerini, ilgi çekici bir hikâneyi ya da doğrudan felsefi bir soruyu kullandıklarını, her uygulayıcıya göre kullanılan materyalin farklılık gösterdiğini; ancak temel odağın felsefi konularda tartışma başlatmak üzere bu uyarıların kullanılması olduğunu belirtmişlerdir. Uyarılar ocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları kavram/konulardan seçilmeli, duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına imkân sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Cam, 2006). Uygulamalarda kullanılacak kitaplarda çocukların ilgisini çeken ve yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri, tartışılacak kavramların örneklerle somutlaştırıldığı metinlerin olması süreci kolaylaştıracaktır. (Akkocaoğlu ve Celepoğlu, 2014). Uyarıcılar bu süreçte birer araç olup, amaç bu uyarıcılardan yola çıkarak felsefi soruya, temel soruna, kavrama ulaşmaktır. Bu doğrultuda, çocuğun kendi kimliği ve kültürel çevresi hakkında bilinçlenmesi, sistemli düşünmesi, eleştirel bakış ve yargılama gücünü geliştirmesi, günlük hayatta felsefi bakış açısını kullanabilmesi, felsefi uyarıları günlük hayat ile ilişkilendirebilmesi ve anlamlı hale getirebilmesi mümkün olabilecektir (Direk, 2019).

1.5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Erken Düşünme Becerilerinin Desteklenmesinde Kullanılması

Her ocuk birbirinden farklıdır ve farklı bilişsel gelişim özellikleri gösterir. Çocukların gelişim özelliklerini bilmek onlara etkili bir şekilde destek olabilmek açısından önemlidir (Türkoğlu, 2016). Çocukların gelişimi ve eğitiminde aktif rol oynayan kişilerin bu bireysel farklılıkları bilerek öğretimsel planlamalar yapması çocuğun yaşamının şekillenmesinde son derece önemlidir. Önceden planlanmış ve düzenlenmiş uyarıcı ortamlarda yer alan çocukların bilişsel gelişimleri desteklenerek, düşünme becerilerini en üst düzeyde kullanmaları sağlanmış olur.

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor gelişimi alanlarında birbirine bağlı becerilerin kazanıldığı, bu becerileri desteklemeyi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmayı, uygun öğretimsel çevreyi planlayabilmeyi gerektiren bir dönemdir. Çocuğa sunulan zengin uyarıcı öğrenme ortamları ile çocuk yaratıcı, sağlıklı, mutlu bir birey olmakta ve çocuğun zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Plaisted, 2008; Woolfolk, 1998). Bu dönemde yaşanan deneyimler çocuğun kendini gerçekleştirmesine fırsatlar sunmakta ve var olan yeteneğini en üst seviyeye çıkartmayı hedeflemektedir (Casey, 1990; Plaisted, 2008).

Vygotsky okul öncesi dönemi, çocukların zihinsel süreçlerinin yapısında sistematik değişmelerin olduğu ve önemli gelişimsel kazanımların yaşandığı kritik bir dönem olarak tanımlamaktadır. Bu dönem toplumsal süreçlerden içsel süreçlere doğru ilerleyen bir süreçtir. Çocuklar önce algılarını, ardından dikkatlerini, düşüncelerini, anılarını ve hayallerini sürekli dile dökerler. Okul öncesi dönemde çocuğun bilişsel gelişimini destekleyici yönde eğitsel faaliyetlerin olması oldukça kritiktir (Kozulin, 2003).

21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen iletişim, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünebilme becerilerinin kazandırılabilmesi için felsefe uygulamalarına okul öncesi dönem itibari ile başlanması gerekmektedir. Çocuklar İçin Felsefe alan yazınında belirtilen amaçlar doğrultusunda, çocukların bağımsız öğrenen, merak eden, sorgulayan, düşünen bireyler olmalarında ve özellikle son yıllarda erken çocukluk döneminde önem kazanan erken düşünme becerilerinin kazanılmasında Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarına ihtiyaç vardır.

Çocukların düşünme becerilerini ortaya çıkarmak, geliştirebilmek ve destekleyebilmek için onların “neyi” düşünmeleri yerine “nasıl” düşünmeleri gerektiği üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Çocukların daha iyi düşünmeyi öğrenmelerinin bazı özel öğretim yöntemleri ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Kant 2006; Küçükkaragöz, 2018). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için farklı eğitim

yaklaşımları uygulamaya koyulmalıdır. Çocukların nasıl düşünmesi gerektiğini ve düşünme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusundaki yaklaşımlardan biri de Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımıdır (Boyras ve Türkcan, 2017; Durmuş, 2008).

Çocuklar günümüz eğitim sisteminde erken düşünme becerilerini geliştirip, destekleyen Çocuklar İçin Felsefe ile oldukça geç tanışmaktadır. Bu süreçte sadece bilgi öğretiminin yapılmış olması ve yanlış öğretim teknikleri ile bilginin sorgulanmaması düşünme becerileri üzerinde istenilen etkiyi yaratamamaktadır. Çocuklardaki düşünme süreçlerini desteklemek ve felsefi düşünebilmelerini sağlamak için güncel ve yeni yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Çocukları öğrenmeye motive eden, kavramları somutlaştıran, ezberden uzak, günlük yaşam ile ilişkilendirebilecek, grup etkileşiminin aktif olduğu, resimli kitaplar ile drama ve oyun etkinlikleri ilgi çekici ve merak uyandıran yaklaşımlar olabilir (Direk, 2008; Kızıltan, 2012).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının hedeflerine hem bireysel hem de toplumsal açıdan yaklaşılabilir. Çocukların bireysel gelişimine yönelik atılan adımlar, toplumsal gelişimi de büyük oranda etkilemektedir. Bireylerin zihinsel faaliyetleri eşliğinde daha sorgulayıcı ve özenli düşünceleri, işleyen bir topluma da temel oluşturacaktır (Erdoğan, 2018). Çocuklar İçin Felsefenin özünde, çocukların kendi düşünceleri ve bu düşünceleri doğrultusunda hayatları için ihtiyaç duyacakları beceriler yer almaktadır. Bu çerçevede bağımsız düşünebilen, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip mukayese edebilen, dil ve düşünme becerilerini geliştirmiş ve etkin bir şekilde kullanabilen, doğru kararlar verip mantıklı seçimler yapabilen, kendi duygularının farkında olabilen, kendi ve arkadaşlarının görüşlerine saygı duyan hem bireysel hem de toplumsal anlamda sorumlu, düşünceli ve duyarlı bireyler yetiştirmek mümkün olabilecektir.

Çocukların düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan soruların sorulması onları düşünmeye teşvik edecektir (Wallace ve ark., 2009). Kapalı uçlu sorular yerine

çocukların sorgulama, düşünme ve açıklama yapmalarını sağlayacak, değerlendirme, sentez, analiz vb. üst düzey düşünme becerilerini destekleyen “*neden*”, “*niye*”, “*nasıl*” gibi sorgulamaya yönelik sorular sorulmalıdır (Bay, 2011; Dağlıoğlu ve Çakır, 2010; Devries ve ark., 2002; Warner ve Sower, 2005). Bu tür soruların sorulmasının çocukların düşünme becerilerini geliştirip desteklediğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Chappella ve ark., 2008; King, 2005; Walsh ve Blewitt, 2006).

Çocuğun düşünme becerisinin geliştirilmesinde var olan soru sorma ve sorgulamanın yanında, birey olarak kendisinin ve bulunduğu eğitim ortamının da kayda değer bir etkisi vardır (Fisher, 1990). Çocuğa düşünmeyi gerektiren, derinlemesine düşünebileceği, düşüncelerini tartışabileceği oyun, serbest zaman, drama, hikâye okuma gibi etkinlikleri içeren fiziksel ve sosyal ortamın sağlanması düşünme becerilerinin gelişimi açısından gereklidir. Öğretmenler çocukların kendi hipotezlerini kurmalarına, kendi kararlarına karar vermelerine, fikirlerini açık ve eleştirel olarak analiz etmelerine yardımcı olacak ortamlar hazırlayıp, onları yönlendirerek sürece aktif olarak dahil etmelidir (Beyer, 1988; Wallace ve ark., 2009). Ayrıca hazırlanan destek ortamlarda problemin ne olduğunu, nasıl oluştuğunu ve problemi çözebilmeleri, keşif yapabilmeleri için çocuklara olanaklar sunulması gerekmektedir. Örneğin; öğretmenin “*Burada kaç küp var?*” şeklinde net cevabı olan sorular yöneltmesi yerine “*Buraya daha fazla küp eklersek ne olacağını düşünüyorsun?*”, “*Neden öyle düşündün?*” gibi açık uçlu ve düşünmesini sağlayan sorular yöneltmesi, sonrasında eylemi gerçekleştirip, birkaç küp daha eklenmesi ile ne olduğuna dair konuşmaları çocukların erken düşünme becerilerini aktif hale getirecektir. Bu sayede etkinlik sürecinde deneyim kazanırken daha fazla öğrenmeleri sağlanacaktır (National Center on Quality Teaching and Learning, 2012).

Okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe etkinliklerinde; çocuğun duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesi, dinleme becerisini kazanması, dil becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerden biri de kitap okumadır. Alpöge (2003)’ye göre kitap okumak; çocuğun sebep sonuç ilişkisini kavramasını sağlarken, hayal gücünü geliştirmesine, yaratıcı etkinlikleri desteklemeye ve bilişsel gelişimine katkıda

bulunmaktadır. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında kullanılan uyarıcılardan biri olan resimli çocuk kitapları çocuğun düşünme becerilerini desteklemek adına önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda resimli çocuk kitabına ilişkin yapılan etkinliklerde; çocuğu düşünmeye yönlendiren, hikâyeyi tartışan, problem durumunu ortaya çıkaran, hikâyede geçen durum/olaya ilişkin yorumlar ve çıkarımlarda bulunan, sonucunun ne olabileceğine dair fikir yürütmesine imkân tanıyan yaklaşımların kullanılması düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından önemlidir.

Çocukların düşünme ve sorgulama yapabilmesi için günlük hayatta karşılaştıkları materyalleri bulundurma, materyallere istediklerinde ulaşabilmeleri, kendi seçimlerini yapabilecek şekilde düzenlenmiş olması problem çözme, yaratıcılık gibi düşünce becerilerini deneyimlemeleri açısından iç ve dış mekân önemlidir (Sharp, 2004). Ayrıca sınıf içinde yapılmış olan dokümantasyon çalışmalarının sergilenmesi çocukların öğrenme süreçleri boyunca kendi öğrendikleriyle ilgili derinlemesine düşünmelerine olanak sağlamakta, deneyim ve düşünceleri ile ilgili olarak tartışmalara katılmalarını desteklemektedir (Salmon, 2008). Bu bağlamda çocuklar yapmış oldukları çalışmalarla ilgili gözlem yapıp, yorumlarda bulunurken aslında bilişsel becerilerinde farkındalık gösterirler. Öğrenme sürecinde bulundukları noktaya nasıl bir bilişsel süreçten geçerek geldiklerini ve sonrasında sürecin nasıl devam edeceğini düşünmeleri ve görmelerine imkân sağlanır (Benson, 2009).

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarını konu alan bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda felsefi uygulamaların yaratıcılığı (Taş, 2017), eleştirel düşünme (Karadağ ve Demirtaş, 2018), atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme becerileri (Okur, 2008), düşüncelerini gerekçelendirme, tahminde bulunma, çevresinde olanlara karşı meraklı olma, farklı görüşlerini söyleyebilme, soru sorma ve hoşgörülü davranma becerileri (Dirican, 2018) üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Eleştirel düşünme ile ilgili olarak karşı görüşleri değerlendirme, nedenler sunma, hipotezler üretme ve ayrımlar yapabilme, düşüncelerini geliştirebilme, konsantrasyon becerileri ile ilgili olarak süreç boyunca dikkatini yoğunlaştırabilme, iletişim ve dinleme becerileri ile ilgili olarak düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilme, yaratıcı

düşünme becerileri ile ilgili olarak kendi düşüncelerini yaratıcı şekilde ortaya koyma ve dikkatli bir dinleyici olabilme gibi özellikleri desteklediği saptanmıştır (Gaut ve Gaut, 2012).

Öğretmenlerin çocukların erken düşünme becerilerini desteklemek üzere diyaloglar aracılığıyla çocukların düşünmeleri, sorgulamaları ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilmelerine yönelik uyarıcı sorular sorması, zihinlerini aktif hale getirebilmek için zaman çizelgeleri hazırlamaları ve özellikle hikâye okuma zaman dilimini aktif kullanabilmeleri önemlidir (Taggart ve ark., 2005).

Çocuğun kendini keşfetmesi, içinde yaşadığı dünyayı anlamaya çalışması ve kendi potansiyelinin farkına varabilmesi için okul öncesi yıllarda çocuğa sunulan çevre oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların bilinmez bir durum karşısında duyulan şaşkınlık, hayranlık, merak ve soru sorma duygusundan güç alarak Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, çocukların yaratıcı, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi, kavramlar arasında karar verme, problemleri çözme konusunda onları cesaretlendirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda hazırlanacak olan destek eğitim programları çocuklara bilgi vermeyi değil, onların kendi yaşantıları yoluyla düşünme becerilerini desteklemektedir. Dolayısıyla düşünmeyi başlatacak, tartışma, sorgulama, soru sorma, akıl yürütme, dinleme, nedenlerini belirtme, düşünceyi ifade etme, farklı görüş ve fikirlere saygı gösterme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri ile eğitimsel ve öğretimsel anlamda Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının iyi bir araç olacağı söylenebilir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde erken düşünme becerileri ve Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitim programlarına yönelik yapılan araştırmalara tarih sırasına göre yer verilmiştir.

1.6.1. Erken Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Düşünme becerilerine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmalarda karar verme (Huber, 2003; İpekçi Çetin, 2002; Mutlu, 2010), problem çözme (Anlıak ve Dinçer, 2005; Dereli İman, 2013), eleştirel düşünme (Chandra, 2008; Leon, 2015; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2018), yaratıcı düşünme (Can Yaşar, 2009; Erbay ve Çağdaş, 2007) becerileri ile ilgili çalışmaların olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda erken düşünme becerilerine bütünsel bir yaklaşımla odaklanan araştırmaların olmayışı dikkat çekmektedir.

Barkley ve ark. (2000), çalışmalarında okul öncesindeki çocukların psiko-eğitimsel müdahale programının problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Müdahale programına katılan çocuklar dokuz ay boyunca gözlenmiş, müdahale öncesinde ve sonrasında her çocuk Öğretmen Gözlem Formu, Doğrudan Gözlem Form ve Davranış Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çoklu yönetime dayalı psiko-eğitimsel müdahale programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini arttırdığı ortaya konmuştur.

Youngstrom ve ark. (2000), çalışmalarında çocukların davranış problemleri, problem çözme stratejileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya beş yaşındaki 208 çocuk katılmıştır. İki yıl sonra bu çocukların %89 aynı değerlendirmeye yine katılmışlardır. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi ile birlikte çocukların sınıf içindeki davranışları videoya kaydedilerek gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilk değerlendirmeye göre çocukların problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lambert (2001)'in erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasına, kurumsal eğitim alan 60 çocuk katılmıştır. Veriler çocukların etkinlikler sırasındaki davranışlarının gözlemlenmesi ile elde

edilmiştir. Çalışmada bireysel olarak müdahale edebilme, planlı olma, problemi tanıma, yeniden yapılandırma, ısrarcı olma boyutları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre etkinlik türü, materyaller, sözel ve sözel olmayan jest, mimik, beden tepkilerinin çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Rojas-Drummond ve ark. (2001), çalışmalarında çocukların problem çözme becerileri üzerinde High Scope programının etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmaya beş yaşında toplam 80 çocuk katılmıştır. Geleneksel eğitim müfredatı ve High Scope programı uygulanan sınıflardaki çocuklara farklı problem çözme görevleri verilmiş ve bu görevler Aritmetik Kelime Problemleri Testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre High Scope programı ile desteklenen çocukların problemleri yetkin ve bağımsız bir şekilde çözebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005)'in devlet ve özel okul öncesi kurumunda uygulanan farklı eğitim programlarının çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmasına, beş-altı yaş grubundaki 122 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi-OKPÇ kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, farklı eğitim yaklaşımı uygulayan (açık eğitim ve çoklu zekâ yaklaşımı) özel kurumların uyguladığı programın, çocuklarda problem çözme ve alternatif çözüm üretebilme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı bulunmuştur.

Özdil (2008) kişiler arası problem çözme becerileri eğitim programının altı yaş grubundan 72 çocuğun kişiler arası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara on hafta süreyle kişilerarası problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik bir eğitim programı uygulanmış, öncesi ve sonrasında elde edilen veriler Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi uygulanarak

toplanmıştır. Çalışma sonucunda; deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıktığı bulunmuştur.

Can Yaşar (2009) okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocuklarda drama eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya altı yaş grubundaki 80 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklarla on iki hafta süreyle drama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve veriler Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, çalışma grubuna dahil edilen çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Stevens (2009) dört-altı yaş arasındaki 82 çocuk ile yaptığı çalışmada Head Start programından faydalanan çocukların sosyal problem çözmeleri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Okul Tabanlı Çocuk Değerlendirme Formu, Ev Tabanlı Çocuk Değerlendirme Formu, Öğretmen Raporu, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Testi, Problem Davranışlar İçin Öğretmen Raporu, Akran Kabulü Öğretmen Raporu, Çocuk Sosyal Davranışlar Öğretmeni Raporu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme ve bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu (2010) 188 okul öncesi öğretmeni ile 157 çocuğu dahil ettiği çalışmada, beş-altı yaş çocuklarının eleştirel düşünme düzeylerini ve öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği, Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği, Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılarak çalışmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin düşünme eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, anne ve baba öğrenim durumlarının çocukların düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2012) proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, veriler anasınıfına devam eden 204 çocuktan toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlar, çocukların problem çözme becerilerinde proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bal ve Temel (2014), okul öncesi eğitim gören 48-72 aylık 180 çocuğu dahil ettiği çalışmada, çocukların bakış açısı alma ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri “Bakış Açısı Alma Becerisi Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Beceri Ölçeği ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda; çocukların bakış açısı alma becerileri ile kişilerarası problem çözme yetenekleri arasında doğrusal bir ilişkiye rastlanmıştır.

Dereli (2014) değerler eğitimi programının beş-altı yaşındaki çocukların sosyal gelişimlerine etkisini incelediği araştırmasına 66 çocuğu dahil etmiştir. Araştırmada Psiko-Sosyal Davranış Ölçeği, Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği, Aile Kayıt Formu ve Eğitim Programı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların sosyal gelişim puanlarında artış olduğu, deney ve kontrol grubunun üç aylık eğitim sonrasındaki kalıcılık testlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba ve Kaya (2015) betimsel tarama modeli kullanarak okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Üç ayrı anaokulunda görev yapan 20 gönüllü öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin erken çocukluk döneminin çocukların düşünme becerilerini kazanmalarında önemli bir dönem olduğunu düşündükleri, planlarda düşünme becerileri kazanımlarının yeterli olmadığı, bu süreçte proje çalışmaları ile gösterip yaptırma ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullandıkları görüşünde oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Dalğar (2017), okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine Görsel Sanat Eğitimi Programının etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasına 40 çocuğu dahil etmiştir. Deney grubu çocuklarına on iki hafta boyunca Görsel Sanat Eğitimi Programı uygulanmış ve çalışmanın verileri “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı” ile toplanmıştır. Yapılan analizler, Görsel Sanat Eğitimi Programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklediği sonucunu ortaya koymuştur.

Şahin ve Ömeroğlu (2017) okul öncesi eğitime devam eden toplam 40 çocuğu dahil ettiği çalışmada, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çocuklara on iki hafta süreyle araştırmacılar tarafından hazırlanan Psikososyal Temelli Gelişim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 4-7 Yaş Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan müdahale programının çocukların problem çözme becerilerine gelişmesine etki ettiği belirlenmiştir.

Bildiren (2018) okul öncesi eğitime devam eden 83 çocuğu dahil ettiği çalışmada çocukların bilişsel yetenekleri ile problem çözme becerileri arasındaki bulunan korelasyonu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veriler elde edilirken, Renkli Progresif Matrisler Testi ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Berberoğlu (2019) çalışmada 60-72 aylık çocukların sorgulama tabanlı problem çözme etkinliklerinin problem çözme becerilerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya 26 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara on hafta süren sorgulama tabanlı problem çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada bulgular uygulanan programın deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Güven ve Kavuncuoğlu (2019) ilişkisel tarama modeline dayalı olarak, beş-altı yaş grubundaki çocukların problem çözme ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına, anasınıfına giden 92 çocuğu dahil etmiştir. Çalışmada yaratıcılık ve problem çözme becerileri düzeylerini değerlendirmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları problem çözme becerisi ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Pekdoğan (2019) tarafından 60-72 aylık anasınıfına giden 50 çocuğun dahil edildiği çalışmada, Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının çocuklarının karar verme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Beş hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere deney grubuna Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmanın verilerine Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı Çocuk Formu ile ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda gruplar arasında karar verme becerisi puanları açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tozduman Yaralı (2019) öyküleştirme yöntemine dayalı uygulamaların 60-72 ay arasındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasına 43 çocuğu dahil etmiştir. Çalışmanın nitel verileri gözlem kayıtları, nicel verileri ise 5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinden çıkarım, analiz, öz düzenleme, yorumlama ve açıklama boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey ve Köyceğiz Gözeler (2020) okul öncesi eğitim gören 48-60 ay grubundaki çocuklarda Sosyal Beceri Eğitim Programının problem çözme becerilerine ve akademik benlik saygısına olan etkisini incelemiştir. 16 çocuğun dahil edildiği çalışmanın verileri Kişilerarası Problem Çözme ve Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Çocuklara on dört hafta boyunca Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, gruplar arasında akademik benlik saygısı ve

problem çözme becerisi açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.6.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitimi konu alan yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarda söz konusu yaklaşım genellikle zihin kuramı, akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcılık konularıyla ilişkilendirilmiş olup, daha çok ilköğretim öğrencileri ile çalışılmıştır (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Cassidy ve Christie, 2013; Erfani ve Rezaei, 2016; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Taş, 2017; Whitebread ve ark., 2006). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitim çalışmalarının sınırlılığı dikkat çekmektedir.

Okur (2008) çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 60-72 ay grubundaki çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubuna 24 okul öncesi çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara drama ve hikâye anlatma gibi tekniklerin kullanıldığı etkinlikler uygulanırken, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca on oturum olarak Çocuklar İçin Felsefe eğitimi verilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gimenez-Dasi ve ark. (2013), çalışmasında Çocuklar ile Felsefe Programının dört-beş yaş grubundaki çocukların sosyal beceri ve iletişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul öncesi 60 çocuğun dahil edildiği çalışmada, deney grubundaki çocuklara on hafta boyunca kırkar dakika Çocuklarla Felsefe eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın verileri Düşünme duygularını gözlemci değerlendirme formu ile aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sosyal beceri ve

iletişimleri üzerinde Çocuklar İçin Felsefe Programının etkili olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Ghaedi ve ark. (2015), beř ve altı yaşlarındaki toplam altı çocuğun dahil edildiği çalışmada Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının yaratıcı dūřınme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulamaya yönelik on altı oturum düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri Torrance Yaratıcı Dūřınme Testi ve kamera kayıtları özömlenerek elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerinin yaratıcılığı anlamlı düzeyde arttırdığı, yaratıcı dūřınme becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca uygulanan etkinliklerin çocukların yeni fikirler üretme becerileri, probleme çok sayıda çözüm yolu üretebilme, farklı açılardan bakabilme, fikirlerini detaylı bir şekilde açıklayabilme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Arabzadeh vd. (2016), beş-altı yaş grubundaki 30 çocuğu dahil ettiği çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe Programının çocukların zekâ gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın verileri Wechsler Zekâ Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, deney grubu çocuklarının sözel zekâ becerilerini Çocuklar İçin Felsefe Programının arttırdığını ortaya koymuştur.

Säre ve ark. (2016), çalışmalarında Çocuklar İçin Felsefe Programının çocukların akıl yürütme becerileri üzerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu beş-altı yaş grubundaki 125 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Küçük Çocuklar Sözel Akıl Yürütme Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, Çocuklar İçin Felsefe Programının çocukların akıl yürütme becerilerini arttırdığını ortaya koyulmuştur.

Taş (2017) okul öncesine devam eden 76 çocuğu dahil ettiği çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve

yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmada bulgular Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekil A Formu, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi, İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve Beklenmedik İçerik Değişikliği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklara uygulanan eğitim programının zihin kuramı ve yaratıcılıklarına pozitif bir etki sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki 14 çocuğun dahil edildiği çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe Programının çocukların sorgulama sürecinde ürettikleri soruların seviyesi ve bu sorulara verdikleri yanıtların niteliğine olan etkisi incelenmiştir. Çocuklara Çocuklarla Felsefe kapsamında CoPI yöntemiyle hazırlanan sekiz haftalık bir program uygulanmıştır. Veriler Felsefi Sorgulama Metni ve Sorularını İçeren Görüşme Formu ve ses kayıtları çözümlenerek elde edilmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Programının çocukların sorgulama sürecinde ürettikleri soruların seviyesinde ve verdikleri yanıtların niteliğinde artış yarattığı belirlenmiştir (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018)

Dirican (2018) okul öncesi eğitime devam eden 42 çocuk ve öğretmenlerini dahil ettiği çalışmasında felsefe eğitimi temelindeki etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Çocuklarla felsefe eğitimi etkinlikleri on iki hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi ve yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların felsefi tutum ve davranışlarını geliştirmede felsefe eğitimi etkinliklerinin olumlu yönde bir etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rahdar ve ark. (2018), birinci sınıfa devam eden 54 çocuğu dahil ettikleri çalışmada Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin çocukların öz yeterlilik ve eleştirel düşünme gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Öz Yeterlilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda

Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerisi ve öz yeterliliklerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Işıklar (2019) okul öncesi eğitime devam eden 40 çocuğu dahil ettiği çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Programının beş-altı yaş çocuklarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine olan etkisini incelemiştir. Veriler Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBCÖ) ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır.

Çalışma ile ilgili literatür bilgisine ek olarak yapılan araştırmalar erken çocukluk yıllarında yapılan destekleyici uygulamaların çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkileri açısından eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada 60-72 aylık çocuklara uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

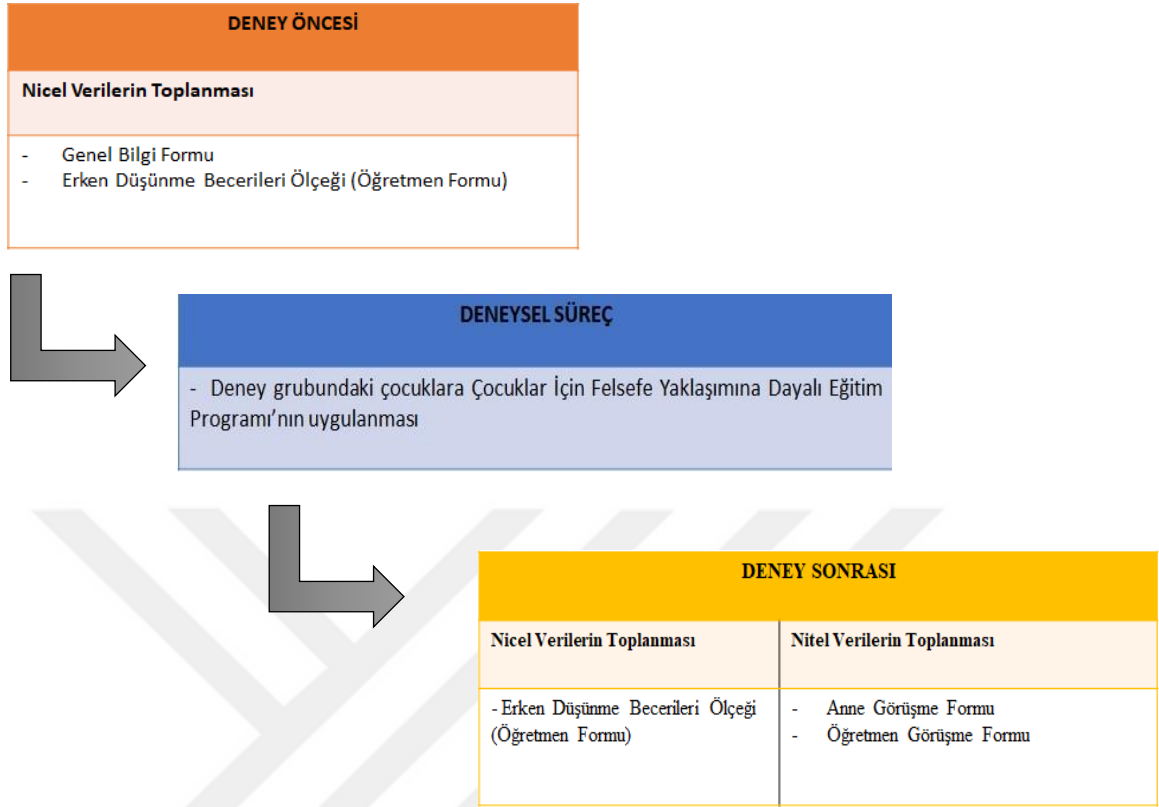
- 60-72 ay grubundaki çocuklara yönelik Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının geliştirilmesi,
- Uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı ile çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme erken düşünme becerilerinin desteklenmesi,
- Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının erken düşünme becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesi ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocuklarının erken düşünme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak verilerin analiz edildiği bir karma araştırma yöntemidir (Greene, 2007). Bu desen deneysel süreç içeren araştırmalara nitel verilerin eklenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Harrison, 2005). Bu şekilde ilk aşamada elde edilen nicel veriler, nitel veriler ile desteklenip yorumlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2018; Teddlie ve Tashakkori, 2015).



Şekil 2.1. Karma Yöntem Akış Diyagramı

Şekil 2.1 incelendiğinde, araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken çocukların erken düşünme becerileri, bu değişken üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programıdır.

Çalışma kapsamında kullanılan 2x3'lük (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) karışık desen kullanılmıştır. Bu desende iki ve üzerindeki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde olan etkisi incelenmektedir. Bu değişkenlerden biri deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi), diğeri ise rastlantısal olarak belirlenen deney ve kontrol gruplarına uygulanan deneysel işlem koşullarını kapsamaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada, Çizelge 2.1'de gruplar arası değişkeni deney (Çocuklar İçin Felsefe

Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı alan) ve kontrol (herhangi bir müdahalede bulunulmayan) grupları, gruplar içi değişkeni ise ön test, son test ve kalıcılık test ölçümlerini karşılamaktadır.

Çizelge 2.1. Deneysel Desenin Simgesel Sunumu

Grup		Ön test		Son Test	Kalıcılık Testi
DG	Y	Ö1	ÇİFYDEP	Ö3	Ö5
KG	Y	Ö2	X	Ö4	X

DG: Deney grubunu,

KG: Kontrol grubunu,

Y: Denek gruplarının belirlenmesinde yansız atama yapıldığını,

Ö1-Ö3-Ö5: Deney grubuna uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

Ö2-Ö4: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test ölçümlerini,

X: Hiçbir uygulama yapılmadığını,

ÇİFYDEP: Deney grubuna uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nı ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Araştırmanın nitel boyutunda ise görgül araştırma desenlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Durum araştırması, deneysel desenle sınırlandırılmayan, araştırmacılar tarafından kontrol altına alınamayan değişkenleri derinlemesine incelemek, ayrıntıları açıklamak, sistematik olarak bir araya getirilen veriler ile doğal ortamda gerçekleşen olası açıklamaları ortaya koymak, bir olay ya da durumu değerlendirmek amacıyla kullanılır (Aytaçlı, 2012; Büyüköztürk ve ark., 2020; Saban ve Ersoy, 2016). Bu kapsamda birey veya bireyler, program, olay veya aktivite nasıl ve niçin soruları ile kendi yaşamı/akışı içinde değerlendirilmektedir (Creswell, 2016; Merriam, 1988). Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının etkisini derinlemesine doğal ortamı içerisinde irdelemek için anne ve öğretmen görüşleri nitel boyutta değerlendirilmiştir. Verilere görüşme formu (Anne Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu) ile ulaşılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılında Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarında kayıtlı olan, anne ve babası ile birlikte yaşayan, gelişimsel gecikme ya da sapmaya dair herhangi bir tanısı olmayan ve önceden felsefe uygulamaları içeren bir eğitim programına dahil olmamış olan 60-72 ay arasında bulunan çocuklar ile çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur.

Çalışma grubunun belirlenmesi için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş gerekli kurum izinleri alınmıştır (Ek1). Ardından Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kuruluna çalışmanın uygulanabilmesi için kurum izni ile birlikte başvuruda bulunulmuştur (Ek2). Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında, Kırıkkale il merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarının sayıları ve bu anaokullarında öğrenim gören çocuk sayıları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulacak deney ve kontrol grupları, kontrol grubundaki çocukların deney grubuna uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programından dolayı yollardan etkilenme olasılığına karşın farklı okullardan seçilmiştir. Bu doğrultuda, Kırıkkale il merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları arasından benzer orta düzey sosyo-ekonomik olanaklara ve sosyo-kültürel çevreye sahip olan okullar belirlenmiştir. Okullar arasından bir okul deney grubu, bir diğer okul da kontrol grubu olmak üzere basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu için belirlenen anaokullarındaki yöneticiler ile görüşülerek araştırmanın kapsamı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Aileler ile paylaşılan Çalışma Onam Formlarının (Ek3) yanında, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının amacı, nasıl uygulandığı, hangi uyarıcıların kullanıldığı ve kazanımlarının neler olduğunu açıklayan el broşürleri paylaşılmıştır. Çalışma kapsamında, deney grubuna Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma grubunu oluşturan 20 deney grubu çocuk ile 20 kontrol grubu çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk belirlenirken benzer gelişim düzeyi ve sosyo-ekonomik aile yapısına sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe

Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocuklar ve aileler üzerindeki etkileri hakkındaki düşüncelerini değerlendirmek üzere deney grubundaki 20 çocuğun annesi ile öğretmenleri de çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çizelge 2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		GRUP					
		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	12	60	11	55	23	57,5
	Erkek	8	40	9	45	17	42,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Yaş	60-66 ay	10	50	11	55	21	52,5
	67-72 ay	10	50	9	45	19	47,5
	Toplam	20	100	19	100	40	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	7	35	5	25	12	30
	1 Kardeş	13	65	14	70	27	76,5
	2 Kardeş	-	-	1	5	1	2,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Doğum Sırası	İlk Çocuk	12	60	11	55	23	57,5
	Ort./Ortancadan Biri	1	5	1	5	2	5
	Son Çocuk	7	35	8	40	15	37,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	0-6 Ay	4	20	1	5	5	12,5
	7-12 Ay	5	25	7	35	12	30
	13-18 Ay	3	15	1	5	4	10
	19-24 Ay	4	20	10	50	14	35
	2 Yıldan Fazla	4	20	1	5	5	12,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne Yaş	29 Yaş ve Altı	-	-	-	-	-	-
	30-39 Yaş	17	85	20	100	37	92,5
	40-49 Yaş	3	15	-	-	3	7,5
	50 Yaş ve Üzeri	-	-	-	-	-	-
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba Yaş	29 Yaş ve Altı	-	-	-	-	-	-
	30-39 Yaş	16	80	20	100	36	90
	40-49 Yaş	4	20	-	-	4	10
	50 Yaş ve Üzeri	-	-	-	-	-	-
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	-	-	-	-	-	-
	Lise	1	5	7	35	8	20
	Üniversite	18	90	12	60	30	75
	Lisansüstü	1	5	1	5	2	5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	-	-	-	-	-	-
	Lise	3	15	9	45	12	30
	Üniversite	15	75	9	45	24	60
	Lisansüstü	2	10	2	10	4	10
	Toplam	20	100	20	100	40	100

Çizelge 2.2.'de deney grubunda yer alan çocukların %60'ını kız, %40'ını erkek çocuklarının, kontrol grubundakilerin ise %55'ni kız, %45'ni erkek çocuklarının oluşturduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki 60-72 ay ve 66-72 ay aralığındaki çocukların eşit dağılım gösterdiği (%50) görülmektedir. Çizelgede çocukların kardeş sayıları incelendiğinde tek çocuk olanların deney grubunda %35, kontrol grubunda %25 oranında olduğu, tek kardeşi olan çocukların deney grubunun %65'ini, kontrol grubunun %75'ini oluşturduğu dikkati çekmektedir. Çalışma grubundaki çocukların büyük oranda ilk çocuk olduğu (deney %60 ve kontrol %55) görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında çoğunlukla (deney %85 ve kontrol %100) 30-39 yaş aralığında olduğu ve yine aynı şekilde deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşlarına bakıldığında büyük oranda (deney %80 ve kontrol %100) 30-39 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumu incelendiğinde deney grubunda annelerin %90'ı, babaların %75'i lisans mezunu iken, kontrol grubunda annelerin %60'ı, babaların ise %45'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı hakkındaki görüşlerine başvurulmuş öğretmen ise kadın ve 35 yaşında olduğu, dokuz senedir okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığı, yüksek lisans mezunu olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; çocuklar ve anneleri hakkındaki demografik özellikleri belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ile çocukların erken düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla Bilgiç ve Kandır (2019) tarafından geliştirilen “Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın deney grubu ile tamamlanmasının ardından programın yansımalarına ilişkin görüşlerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi amacıyla deney grubundaki

çocukların annelerine “Anne Görüşme Formu” ile öğretmenlerine “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu çalışmaya dahil edilen 60-72 aylık çocukların ve annelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek4). Genel Bilgi Formu’nda çocuğa ait cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası ile ebeveynlerin yaşları ve öğrenim düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

2.3.2. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Bilgiç ve Kandır (2019) tarafından geliştirilen *Erken Düşünme Becerileri Ölçeği*; 48-72 aylık çocukların düşünme becerilerinin gelişim sürecini belirli ay aralıklarına göre ölçmek ve değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. Ölçek Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen ve Ebeveyn Formu’ndan oluşmaktadır. ‘Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu’ 61 madde ve üç faktörlü bir yapıdan oluşurken, “Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Ebeveyn Formu” 56 madde ve üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu çalışma kapsamında “Erken Düşünme Becerileri Ölçeğinin Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu’nda;

-“*Eleştirel Düşünme*” alt boyutu; açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik, kendine güven, akıl yürütme, yaşama uyarlama, öz düzenleme ve şüphecilik temellerinden ve 7 maddeden oluşmaktadır.

-“*Problem Çözme-Karar Verme*” alt boyutu; problemi anlama, problemin nedenlerini belirleme, probleme çözüm belirleme, bağımsız karar verme, içtepisel, karar verme, değerlendirme ve kararlı olma temellerinden ve 38 maddeden oluşmaktadır.

-“*Yaratıcı Düşünme*” alt boyutu; esneklik, akıcılık, tasarım yapma ve orjinallik temellerinden ve 16 maddeden oluşmaktadır.

Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'ni oluşturan Erken Düşünme Becerileri Öğretmen Formu'nun geçerlik güvenirlik çalışmasında, çalışma grubunu MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına, anasınıfları ve birinci sınıflara devam eden 48-72 aylık 479 çocuğun öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda üç alt faktör ve 61 maddeden oluşan Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu elde edilmiştir. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu'nun toplam varyansın 64,8'ini açıkladığı bulunmuştur. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach katsayısı 0,990 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach sonuçları; Eleştirel Düşünme alt boyutu için 0,980, Yaratıcı Düşünme alt boyutu için 0,949 ve Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu için 0,970 olarak belirlenmiştir. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların güvenirlik sonuçlarının tamamının yüksek güvenirlik ölçütü olan 0,80'in üzerinde değere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda 'Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu'nun test tekrar uygulamaları sonucunda hesaplanan ölçeğin toplam 0,97 ve alt boyut puanlarına ilişkin Eleştirel Düşünme alt boyutu 0,94, Yaratıcı Düşünme alt boyutu 0,72 ve Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu 0,95 güvenirlik katsayılarının mükemmele yakın düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.3. Anne Görüşme Formu

Deney grubunda yer alan çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulanmasının ardından anneleri ile program bitiminde yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere Anne Görüşme Formu hazırlanmıştır (Ek5). Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların; kitaplara olan ilgileri, düşünme becerileri, akranları ile olan ilişkileri, ebeveynleri ile olan ilişkileri hakkındaki görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır.

2.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulandıktan sonra, grup öğretmenine program bitiminde yapılacak görüşmede kullanılmak üzere hazırlanmıştır (Ek6). Öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocuklar için; kitaplara olan ilgileri, düşünme becerileri, akranları ile ilişkileri hakkındaki sorular çerçevesinde uygulanan programa ilişkin görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik sınıf iklimi, okul öncesi eğitim programının bir parçası olup olmaması ve kendisine katkısına ilişkin görüşlerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

2.4. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı

“Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerini desteklemek amacıyla çocuklara okul ortamında uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

Program geliştirme yaklaşımlarında farklı eğitim programı tasarımları bulunmaktadır. Bu programda, birey merkezli tasarımlardan çocuk merkezli tasarım temel alınmıştır. Çocuk merkezli tasarımlarda, bireysel farklılıklar gözetilir, öğretim çocuğun doğasına uygundur, yaparak yaşayarak öğrenme esastır, eğitim sosyal bir süreçtir ve eğitimci sadece destekleyici konumdadır (Demirel, 2017; Şeker, 2012).

Çocuk merkezli tasarıma uygun olarak Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın içeriği, öğrenme yöntemleri, eğitim ortamı ve etkinlikler çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Program tasarımına uygun olarak çocukların etkinlikler ve eğitim süreci boyunca duygu, düşünce ve görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri, tartışmaları, konular ve etkinlikler ile

yaşantıları arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşım sürecinde programda beyin fırtınası, soru-cevap, grup çalışması, oyun, canlandırma, tartışma, örnek olay, problem çözme gibi aktif öğrenme yöntemleri kullanılmıştır.

Hazırlanan program; 60-72 aylık çocukların düşünme becerileri alanındaki potansiyellerini en üst sınıra ulaştırmayı ve devam eden süreçte akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmeyi, düşünce anlayışını genişletmeyi amaçlayacak ve zengin öğrenme deneyimleri sunacak şekilde düzenlenmiştir. Program, çocukların erken düşünme becerilerinin gelişimlerini desteklemesinin yanında, önleyici ve destekleyici yönleri ile çok boyutlu bir yapıya sahip bir program olacak şekilde tasarlanmıştır.

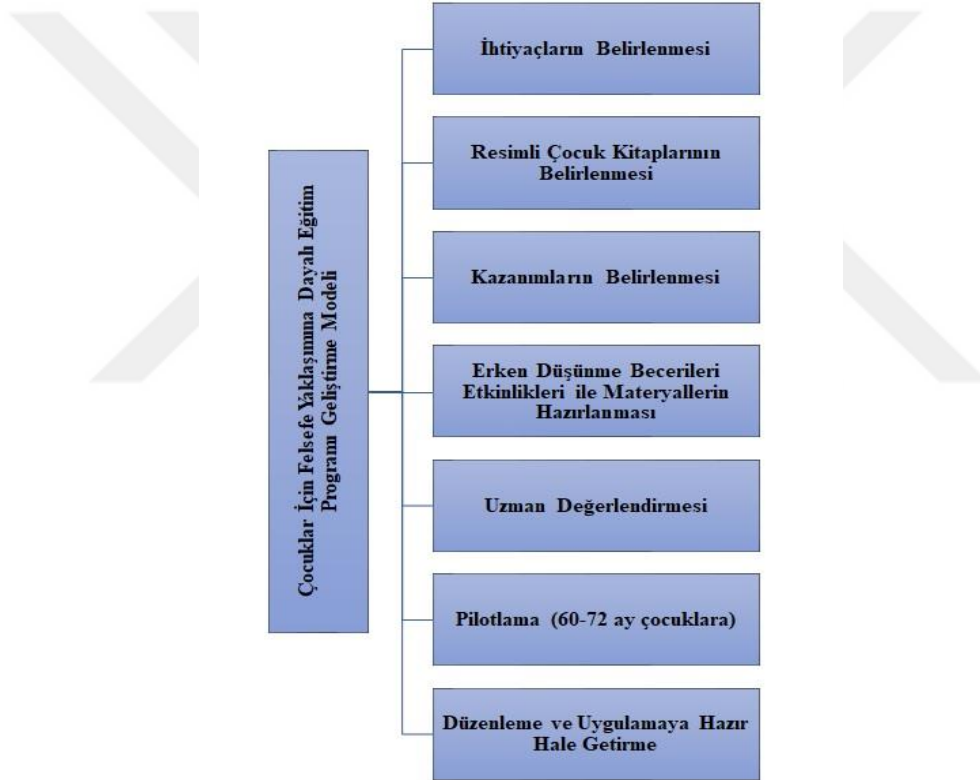
Program pragmatik felsefenin eğitime uygulanış biçimi olan ilerlemecilik felsefesini temel almıştır. Eğitimin sürekli bir gelişim süreci içinde olduğunu ve eğitimcinin görevinin yönetmek değil, kılavuzluk etmek olduğunu ileri sürmektedir. İlerlemecilik felsefesi; eğitimin demokratik, çocuk merkezli, çocuğun ilgi, gereksinim ve özelliklerine uygun ve yaşama hazırlıktan çok yaşamın kendisi olması gerektiği ilkelerine dayanmaktadır (Demirel, 2017).

Program Bilişsel Kuram temelinde hazırlanmıştır. Jean Piaget, Bilişsel Kuramında çocuğun öğrenmeyi, çevreden almış olduğu uyarıcıyı aktif olarak kabul edip, düzenlediği ve yapılandığı zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, zihinsel süreçler olması gerekir. Bu bağlamda anlama, kavrama, düşünme, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri ele almadan öğrenme gerçekleşemez (Çırak, 2007).

Program “Taba Tyler Modeli”ne uygun olarak hazırlanmıştır. Program geliştirme modellerinin ortak özelliklerini ele alarak geliştirilen Taba Tyler Modeli, akılcı planlama modelidir. Taba Tyler Modeli ilk olarak ihtiyaç ve amaçların belirlenmesi ile başlar (Al-Jardani, 2013).

2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesi

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın geliştirilme süreci; ihtiyaçların belirlenmesi, kazanımların oluşturulması, kazanımlar doğrultusunda program içeriğinin ve uygulanacak erken düşünme becerileri etkinlikleri ile materyallerin hazırlanması, programın uzman görüşüne sunulması, pilotlanması, etkinliklerin düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur. Şekil 2.2'de Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın geliştirilmesi sürecindeki aşamalar yer almaktadır.



Şekil 2.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı Geliştirme Modeli

İhtiyaçların Belirlenmesi: Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve erken düşünme becerileri ile ilgili alan yazın taranarak 60-72 ay grubundaki çocukların gelişimsel özellikleri belirlenmiştir. Bu yaş grubunda öğrencisi olan dokuz okul öncesi öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmış ve 60-72 aylık çocuklara yönelik Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın içeriği konusunda görüşleri

alınmıştır. Bu amaçla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; çocuklar için felsefenin ne demek olduğu, hangi becerileri içerdiği, nasıl etkinliklerin yapılabileceği, çocukların nasıl desteklenebileceği, planlanan etkinliklerin hangi uyarıcılar ile sunulabileceği, ailelerin bu sürece nasıl dahil edilebileceği, erken düşünme becerileri öğretiminde en çok hangi beceriyi önemsedikleri, becerilerin öğretimine yönelik nasıl etkinlikler planlandığı, becerilerin öğretimini engelleyen faktörlerin neler olabileceği, farklı erken düşünme becerilerinin eğitim programında aktif olarak nasıl desteklenebileceği hakkında sorulardan oluşmaktadır (Ek7). Odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından, katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kayıtların sağlıklı not edilebilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazındaki kayıtlar dinlenerek programın hazırlanması ve uygulaması sürecine ilişkin ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu yaş grubuna ait gelişimsel ihtiyaçları belirleyebilmek için, Dünyada uygulanan gelişim destek programlarının değerlendirme kısımları incelenerek kabaca belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşme sonuçlarına göre, erken düşünme becerileri; çocuğu aktif kılan, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan, öğrenmesinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, fikir üretebilme, yaratıcı düşünebilme, soru sorma, sorgulama yapabilme, problemi görme/ çözüm yolları üretebilme/ çözme gibi temel beceriler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler erken düşünme becerileri öğretimi konusunda özellikle sorgulama ve yaratıcılık becerileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Sorgulamanın olabilmesi için yaratıcılığın gelişmiş olması gerektiğinin, dil becerileri ve kelime hazinesinin önemli olduğunun, çocuğun kendini ifade etmede ne kadar düzeyde başarılı olabildiğinin, bir konu hakkında fikir üretebilmesinin, nedenlerinin gerekçelerini sunabilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Erken düşünme becerileri kazanımında resimli hikâye kitaplarının kullanılabileceğini, hikâye ile ilgili çocuklardan soru üretmelerini, farklı sonla bitirmelerinin, farklı olay örgüsü yaratmalarının, resimlerden farklı çıkarım yapmalarının istenebileceğini ifade etmişlerdir. Çocuklar İçin Felsefe; düşünmeyi ve soru sormayı öğretmek, farklı bakış açıları geliştirip fikir üretebilmek, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmek, problemin farkına varıp çözümü için karar verebilmek olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çocukların karşılıklı konuşma yoluyla birbirlerinin düşünce ve görüşlerini saygıyla dinlemesi,

değerlendirmesi, kendi düşünme sürecinin farkına varması, özgün cevaplar üretmesi ve düşüncelerini düzenlemesi, düşünceleri ve duygularını açıkça ifade edebilme gibi becerileri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını uygularken daha çok resimli çocuk kitapları, hikâye kartları, fotoğraf kareleri ve günlük yaşam deneyimlerinden yararlanabileceğini ifade etmişlerdir. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını aileler ile yürütebilmek ve sürece onları da dahil edebilmek için aile ve çevrenin önemine dikkat çekmişlerdir. Ailelere eğitimler verilmesini, yüz yüze görüşmeler yapılmasını, broşür ve poster gibi kaynakların ulaştırılması, yapılacak uygulamalara ilişkin örnek doküman ve videoların paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Erken düşünme becerileri kazanımının okul öncesi dönem çocukları için kolay ve uygulanabilir olduğu, çocuklarda var olan erken düşünme becerilerinin Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı destek uygulamalar yoluyla geliştirilebileceği, ancak mevcut eğitim sisteminde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı destek uygulamaların yeterince yer almadığı ve öğretmenlerin bu bağlamda yeterli ve nitelikli donanımına sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Çalışmada kullanılacak olan çocuk kitaplarının belirlenmesi için erken çocukluk dönemine yönelik, resimli çocuk kitapları özellikleri barındıran, çocukların erken düşünme becerilerini destekleyecek, felsefi kavram ve olay örgüsü içeren 109 kitap belirlenmiştir. Bu resimli çocuk kitaplarına çeşitli kitabevlerinden incelenerek ve yayınevlerinin online katalog taraması yapılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan kitaplar arasından programda kullanılacak çocuk kitaplarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından “Felsefi Düşünme Becerisini Destekleyen Resimli Çocuk Kitabı Kontrol Listesi” hazırlanmıştır (Ek8). Bu kontrol listesindeki maddeler; çocuk kitaplarında olması gereken özellikler, felsefi düşünme becerisi, çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin hedef öncelikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Beş uzman görüşüne sunulan “Felsefi Düşünme Becerisini Destekleyen Resimli Çocuk Kitabı Kontrol Listesi” vasıtasıyla uzmanların araştırmanın amacına ve çocukların yaş grubuna uygunluğuna göre uygun her bir maddeyi (Uygun Değil (0), Kısmen Uygun (1), Uygun (2)) şeklinde inceleyerek değerlendirmeleri ve uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerini “açıklama” kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda “Felsefi Düşünme Becerisini Destekleyen Resimli Çocuk Kitabı Kontrol Listesi”ne göre; nasıl/neden

sorusunu sorup eleştirel düşünebilme, kendisini farklı şekillerde ifade edip, özgün fikirler sunup, duygularını kolayca ifade ederek yaratıcı düşünebilme, problem karşısında problemi açıklayıp, en iyi çözüm yolunu bularak, nedeni ve çözümü arasında ilişki kurarak problem çözme-karar verme becerilerini ifade edebilmeleri için düşünebilmelerine olanak sağlayacak, felsefi düşünme öge ve kavramlarını içeren (sevgi, saygı, arkadaşlık, mutluluk, farklılıklara saygı, işbirliği, yardımseverlik, kural, arkadaşlık vb.....) 20 resimli çocuk kitabı araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Çizelge 2.3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programında Kullanılmak Üzere Seçilen Resimli Çocuk Kitapları ve Çalışılacak Felsefi Kavramlar

Sıra	Kitap İsmi	Yayınevi	Çocuklarla çalışılabilecek kavramlar
1	Bir Zürafanın Dertleri	Çınar	Kendimiz olmak
2	Renk Canavarı	Nesin	Duygular
3	Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen	Bilgi	Arkadaşlık
4	Köprüyü Geçerken	Yapı Kredi	Çözüm bulmak
5	İyilik	Türkiye İş Bankası	İyilik
6	Benden Bir Tane Daha Olsa	Altın Kitap	Çalışkanlık
7	Kelime Koleksiyoncusu	Altın Kitap	Kelimeler, Kendini ifade etme
8	Küçük Bir Sorunum Var Dedi Ayı	Yapı Kredi	Etkin dinlemek
9	Kırmızı	Abm	Zorbalık
10	Mutlu Su Aygırı	Türkiye İş Bankası	Kendine güvenmek
11	Yüzyüz	Elma Çocuk	Cesaret
12	Yediuyur Nerede Uyur	Uçanbalık	Hoşgörü, Anlayış
13	Küçük Fare ile Kırmızı Duvar	Beta Kids	Önyargı
14	Hiç Hata Yapmayan Kız	1001 Çiçek Kitapları	Başarılı olmak
15	Uçan Süpürge İyi Yürekli Cadı ve 4 Kafadar	Türkiye İş Bankası	Dostluk
16	İki Bana Bir Sana	Kuraldışı	Eşitlik, Adil olmak
17	İyi Yürekli Dev Memo	Türkiye İş Bankası	Yardımlaşmak
18	Müzisyen İnek Sırma	Kır Çiçeği	Bireysel farklılıklar
19	Mutlu Hayalperest	Altın	Mutluluk
20	Huysuz Uğur Böceği	Kuraldışı	Nezakət

Kazanımların Belirlenmesi: MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelenmiş ve erken düşünme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından ek kazanım göstergeler de oluşturulmuştur.

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı İçin Eklenen
Kazanım Göstergeler:

Sosyal-Duygusal Gelişim

K18. Başkalarının duygularını tanır.

K18.1. Başkalarının duygularını tahmin eder.

K18.2. Başkalarının duygularını çeşitli yollarla ifade eder.

K18.3. Başkalarının duygularının nedenlerini tahmin eder.

K18.4. Başkalarının duygularının sonuçlarını tahmin eder.

Bilişsel Gelişim

K23. Konu/durum/olayla ilgili düşüncelerini söyler.

K23.1. Konu/durum/olayla ilgili benzer düşüncelerini söyler.

K23.2. Konu/durum/olayla ilgili farklı düşüncelerini söyler.

K23.3. Konu/durum/olayla ilgili düşüncelerinin nedenlerinin söyler.

K23.4. Konu/durum/olayla ilgili düşüncelerini başka düşünceler ile karşılaştırır.

K24. Merak ettiği bir konuyu anlamak için sorgular.

K24.1. Merak ettiği konularla ilgili sorular sorar.

K24.2. Merak ettiği konuyla ilgili sorulan sorulara cevap verir.

K24.3. Merak ettiği konuyla ilgili tahminde bulunur.

K24.4. Merak ettiği konuyla ilgili tahminlerini gerçek bilgilerle karşılaştırır.

K24.5. Merak ettiği konuya ilişkin bilgileri açıklar.

K25. Bir kelimenin/ifadenin anlamını açıklar.

K25.1. Bir kelimenin/ifadenin anlamını tahmin eder.

K25.2. Bir kelimenin/ifadenin anlamına ilişkin yapılan tanımın doğru ya da yanlış olduğunu söyler.

K25.3. Bir kelime/ifadenin anlamına ilişkin örnek verir

Belirlenen kazanım ve göstergeler temel alınarak, uygun öğrenme süreçleri planlanmıştır. Kazanım ve göstergeler temel alınırken, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarının desteklenmesine özen gösterilmiştir. Öğrenme süreçlerinin

planlanmasında bilimsel niteliği olan ulusal ve uluslararası alanda birçok kaynak kitap, dergi, yayın incelenmiş, bu bağlamda MEB (2013) okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergelerine ve Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın felsefesine uygun öğrenme süreçleri planlanmasına özen gösterilmiştir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan seçilen ve araştırmacı tarafından oluşturulan kazanım ve göstergeler doğrultusunda, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin özellikleri de dikkate alınarak çocukların erken düşünme becerilerini ortaya çıkaracak ve destekleyici öğrenme süreçleri planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri, yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak gereksinimlerinin karşılanmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikler çocukların aktif katılımlarını sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda etkinlikleri çeşitli problem durumlarını içeren, çocuğun problem hakkında düşünmesine, fikir yürütmesine, sorgulama ve karşılaştırma yapmasına fırsat veren, çocuğun kendi yaşamı ile ilişkilendirebileceği olay ve durumları içeren resimli çocuk kitapları, temel alınarak hesaplanmış, drama, oyun gibi farklı etkinliklerle bütünleştirilip desteklenen bir program oluşturulmuştur.

Program formatında; felsefi bir kavram, çocukların ulaşması/edinmesi beklenen kazanımlar ve göstergeleri, yararlanılan yöntem ve teknikler, kullanılacak materyaller, sorgulama/tartışma süreci öncesi ön hazırlık, sorgulama/tartışma süreci, değerlendirme ve ailelerin çocukları ile evde yapabilecekleri destekleyici etkinlikler bölümlerine yer verilmiştir.

Program süreci boyunca farklı felsefi kavram için kullanılacak olan resimli kartlar uzman grafiker tarafından çizilmiş olup, çocukların yaş, gelişim, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, canlı ve dikkat çekici nitelikte hazırlanmıştır.

Çizelge 2.4. Programda Her Hafta Ele Alınan Felsefi Kavramlar

OTURUMLAR	KAVRAMLAR	OTURUMLAR	KAVRAMLAR
1.Oturum	Kendimiz olmak	11.Oturum	Cesaret
2.Oturum	Duygular	12.Oturum	Hoşgörü/Anlayış
3.Oturum	Arkadaşlık	13.Oturum	Önyargı
4.Oturum	Çözüm bulmak	14.Oturum	Başarılı olmak
5.Oturum	İyilik	15.Oturum	Dostluk
6.Oturum	Özgüven/Çalışkanlık	16.Oturum	Eşitlik/Adil olmak
7.Oturum	Kelimeler	17.Oturum	Yardımlaşmak
8.Oturum	Etkin dinlemek	18.Oturum	Bireysel farklılıklar
9.Oturum	Zorbalık	19.Oturum	Mutluluk
10.Oturum	Kendine güvenmek	20.Oturum	Nezakət

Programın İçeriği: On hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere, deney grubundaki çocuklara uygulanan “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” çocukların problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve yaratıcılık becerilerini destekleyici 20 resimli çocuk kitabı ve öğrenme sürecinden oluşmuştur. Her program sonunda, çocuklara yönelik sınıf içinde çocuk kitapları ile gerçekleştirilen soruşturma süreci ile ilişkili ve etkinliğin özelliğine uygun olarak 20 adet “aile etkinlik sayfası” hazırlanmıştır.

Hazırlanan 20 oturum çocuk gelişimi alanında uzman beş akademisyen, okul öncesi eğitimi alanında uzman bir akademisyen, iki okul öncesi öğretmeni, iki çocuklarla felsefe konusunda çalışan akademisyen ve bir program geliştirme alanında uzman akademisyene sunulmuştur. Uzmanlardan oturumların 60-72 ay çocuklara ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir oturumun içeriğini, içerdiği etkinlikleri, kullanılan materyalleri, değerlendirme sürecini, aile etkinliklerini araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda oturumların düzeltilmesi ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Değerlendirilen oturumlar ve materyaller tekrar düzenlenerek pilotlamada kullanılacak şekilde hazırlanmıştır.

DeneySEL süreç başlamadan önce programın anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve aksayan yönleri tespit etmek, aynı zamanda uygulayıcıya kolaylık sağlamak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 27 Eylül 2022 - 8 Ekim 2022 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundan farklı başka bir anaokulunda 60-

72 aylık çocuklar ile yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında herhangi bir sorun gözlemlenmemiş ve oturum planlarının Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nda kullanılmak üzere uygun olduğu belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı kapsamında hazırlanan/uygulanan bir oturumun örneğine aşağıda yer verilmiştir.

Kavram: Kendimiz olmak

Yaş: 60-72 ay

Kazanım-Göstergeler:

Bilişsel Gelişim: K8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu karşılaştırır.)

Sosyal-Duygusal Gelişim: K8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.) **K15.** Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.)

Materyal: Resimli çocuk kitabı (Bir Zürafanın Dertleri), renkli bant, resimli kartlar.

Öğrenme Süreci: Eğitimci sınıfın ortasına renkli bant ile çizgi oluşturur. Hazırlamış olduğu resimli kartları yere koyarak, her çocuğun incelemesi için fırsat verir. Eğitimci her bir kart için çocukların fikirlerini alır. “Kırmızı rengi sevenler ortadaki çizgi banta yaklaşsın, sevmeyenler banttan uzak dursun”. Çizgiye yaklaşmayanlara neden sevmediklerini sorarak gerekçelerinin açıklamalarını ister.

Eğitimci uyaran olarak kullanılan kitabın kapağını göstererek, kitabın kapağını incelemelerini, kahramanın kim olabileceğini, olayın nerede geçtiğini ve kitabın adının ne olabileceğini tahmin etmelerini ister. Kitap gerekli yerlerde kesilerek çocuklara okunur.

Hikâye zürafanın kendi özelliklerine sahip olmak istememesi, özendiği hayvanların özelliklerine sahip olmak istemesi, o özelliklere sahip olursa daha mutlu olabileceğini anlatmaktadır.

Olası Sorular

Zürafanın davranışları hakkında ne düşünüyorsun?

Boynunu saklamak için başka neler yapabilir?

Sen olsan hangi hayvan olmak isterdin?

Kendimiz olmak ne demek?

Kendin hakkında önemli bir özellik söyler misin?

Arkadaşın gibi olmak ister misin? Hangi özelliği gibi ve nasıl?

Farklılıklarımız sadece dış görünüş ile mi ilgili?

Birbirimizden farklı olmak nasıl bir şey?

Soruşturma sürecinde çocukların cevapları şu şekilde olmuştur:

“Herkesin kendi özellikleri ve yapabildikleri var.”

“Benim yaptıklarımı belki arkadaşım yapamayabilir.”

“Benim göz rengim renkli, ama arkadaşımın değil. Ben kendi göz rengimi seviyorum.”

“Arkadaşım gibi olmak istemezdim. Çünkü ben kendimi bu şekilde seviyorum, annem de”

“Ben zürafanın yerinde olsam başka hayvan olmak istemezdim. Çünkü uzun boylu ve hızlı koşabiliyorum. Belki olmak istediği diğer hayvanlarda bu özellik olmayacak.”

“Görünüştünden dolayı istediği hayvan olmak isterse, belki daha sonra pişman olup, mutsuz olacak”

“Herkesin özellikleri farklı, hatta isimlerimiz bile farklı, ama sonuçta hepimiz çocuğuz”

Değerlendirme

Sorgulama sürecini değerlendirmek için sınıf ortasına duygu durumlarını ifade eden kartlar konulur (mutlu, üzgün, şaşkın, kafası karışık, kızgın). Bütün çocuklar etkinlik boyunca kendini nasıl hissetti ise o kartın üstüne geçip, duygularını gerekçeleri ile açıklamaları istenir. Herkes kendi fikrini söyledikten sonra, genel değerlendirme yapılır.

Birbirimize süreç boyunca nasıl davrandık?

Birbirimizi dinledik mi?

Fikirlerimizi örneklerle destekledik mi?

Fikirlerimizi/düşüncelerimizi nedenleri ile açıkladık mı?

Fikri değişen oldu mu? Neden... vb.)

Herkes söz hakkı aldı mı?

Aile Etkinliği

Aileler ile o günkü kavram hakkında etkinlik sayfası paylaşılır. Ailelerden çocukları ile kendi bireysel özellikleri hakkında sohbet etmeleri istenir. Sohbet esnasında çocukların açıklamalarını etkinlik sayfasına not etmeleri ve bir sonraki oturumda okula göndermeleri istenir.



2.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın genel hatlarını ve amacını içeren bir başvuru formu hazırlanıp Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırmanın anaokullarında yürütülmesi için gerekli kurum izinleri alınmıştır. Uygulamaların yapılabilmesi için Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve Etik Kurul Kararının alınmasının ardından belirlenen anaokulları ile görüşülerek araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın deney grubunu oluşturan anaokulunda 60-72 ay grubunda kayıtlı 22 çocuk yer almaktadır. Okula devamlılık gösteren 20 çocuk deney grubunda çalışmaya dahil edilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı; deney grubundaki 20 çocuğa haftada iki gün on hafta olacak şekilde toplam 20 oturumda tamamlanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testlerinin uygulanması Ekim 2021 ile Ocak 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5.1. Öntestlerin Uygulanması

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere çalışmanın amacı ve genel hatları ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere de çalışmanın amacı, uygulama süreci, programın içeriği, etkinlikler, materyaller ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Ardından deney grubuna seçilen anaokulundan 20 çocuk için annelere okulda görüşme planlanarak; onam formları, Genel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Felsefenin amacı, nasıl yapıldığı, hangi uyarıcıların kullanıldığı ve kazanımlarının neler olduğunu açıklayan bilgilendirme yapılmış ve el broşürleri paylaşılmıştır. Program uygulanmadan önce 12-14 Ekim 2021 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erken düşünme becerilerini değerlendirmek için Erken Düşünme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubu çocukların öğretmenleri her çocuk için Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'ni doldurmuştur.

Programın etkililiğinin artması için, çocuk-aile-öğretmen işbirliğinin önemine vurgu yapılarak, öğretmen ve ailelerden sürece etkin ve planlı katılım göstermeleri, program sürecini olumsuz etkilememesi adına çocukların devamsızlık yapmaması ve sürece katılımları istenmiştir. Ayrıca öğretmenin süreçte programa kendilerini yabancı hissetmemeleri adına, programın uygulanması sürecinde sınıf içinde bulunması sağlanmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulanmasına başlamadan önce, deney grubu çocukları ile tanışma etkinliği yapılmıştır. Süreç boyunca çocuklara isimleri ile hitap edebilmek adına her çocuk için yaka kartları hazırlanmıştır. Çocuklar kendi isimlerini söyleyerek, uygulayıcı tarafından kartlara yazılıp boyunlarına asılmıştır. Çocukların program boyunca yabancılik çekmemesi ve sürece daha etkili katılımlarının sağlanması amacıyla tanışma oturumunda bir oyun etkinliği yapılmıştır.

2.5.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının Uygulanması

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulaması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı haftada iki gün, günde 40-60 dakikalarda değişen sürelerle, on hafta boyunca uygulamalarını sürdürmüştür. Her uygulamadan önceki hafta o haftanın etkinlikleri ile ilgili tüm hazırlıklar yapılmıştır. Araştırmacı her bir uygulama öncesinde deney grubunun olduğu sınıfa çocuklardan önce gelerek gerekli eğitim ortamını uygun şekilde hazırlamıştır. Uygulama için gerekli masa ve sandalyeler uygun oturma pozisyonunda düzenlenerek veya etkinliğe göre kenara çekilerek boş bir alan oluşturulmuştur. Çocukların rahat hareket etmesini ve araştırmacının kontrolünü kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Uygulamada kullanılmak üzere çocukların dikkatlerini çekmesi için planlanan görsel (resimli kartlar, renkli yazılar, resimli kitap karakterleri vb.) ve işitsel materyaller (oyuncak robot, sesli kukla oyuncak vb.) görebilecekleri ve dokunabilecekleri şekilde sınıfa yerleştirilmiştir. Aynı zamanda uygulamada her hafta kullanılan çocuk kitapları, uygulama günü sonrasında sınıf okuma merkezinde yer alan kitaplığa konularak diğer

günlerde çocukların incelemeleri için imkân yaratılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulamaları 18 Ekim 2022 - 29 Aralık 2021 tarihleri arasında on hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Çocukların erken düşünme becerilerini geliştirecek şekilde oluşturulan “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” 20 resimli çocuk kitabı ile ilişkili 20 özgün oturum ve öğrenme süreçlerinden oluşmuştur. Her hafta uygulamaya gidilen birinci gün, o günün etkinlikleri doğrultusunda yapılan ön hazırlıklar ile çocukların dikkati soruşturma sürecindeki kavrama çekilmiştir. Kitap okuma oturma düzeninde kitabın kapak resmi, adı, yazarı, çizeri, ne ile ilgili olabileceği hakkında konuşulduktan sonra kitap etkileşimli olarak çocuklara okunmuştur. Hikâye uygun görülen yerlerde kesilerek çocukların eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar vermelerini sağlayacak şekilde sorular yönelttiler ve çocukların soru sormalarına fırsat verilerek erken düşünme becerilerini kullanmaları sağlanmıştır. Hikâye sonrasında hazırlanan değerlendirme soruları ve materyalleri ile süreç boyunca neler yaşadıklarına dair kazanımlar pekiştirilmiştir. Daha sonra hikâye ile ilişkilendirilmiş drama, oyun gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Her oturum sonrası o gün çalışılan kavram ile ilgili, ailelerin çocukları ile evde nitelikli bir süreç ile yapabilecekleri “aile etkinlikleri” verilmiştir. Aile etkinliklerinin niteliği eğitim programında çalışılan kavram özelliğine göre değişmiştir. Bazı etkinliklerde verilen hikâyenin tamamlanması istenirken, bazı etkinliklerde verilen görsellerden problem çözmeler istenmiş, bazılarında ise duygu kavanozu oluşturmaları istenmiştir. Her oturumda önceki uygulamada verilen aile etkinlikleri sınıfa getirilerek çocuklarla konuşarak bu süreçte neler hissettikleri, etkinliklerden hoşlanma durumu, etkinlikleri kimlerle ve nasıl yaptıkları vb. hakkında sohbetlere yer verilmiştir. Son oturumda çocuklarla süreç boyunca en keyif aldıkları oyun hakkında fikirlerini alıp, belirlenen oyun oynanıp program sonlandırılmıştır.

2.5.3. Sontestlerin Uygulanması

Deney grubundaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulanmasının ardından çalışma grubundaki çocuklara Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) tekrardan son test verilerini toplamak için 28-29 Aralık 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Son test verilerinin toplanmasının ardından 29-30 Aralık 2021 tarihleri arasında deney grubunda bulunan çocukların aileleri ile randevu verilen gün ve saatlerde Anne Görüşme Formu çerçevesinde bir görüşme düzenlenmiştir. Anne Görüşme Formu'nda yer alan sorular çerçevesinde çocukların; kitaplara olan ilgileri, düşünme becerileri, akranları ile olan ilişkileri, ebeveynleri ile olan ilişkileri hakkında annelerin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme sırasında annelerden alınan cevaplar kayıt altına alınmış ve yazıya geçirilmiştir. Aynı şekilde öğretmenin Öğretmen Görüşme Formu'nda çocuklar için; kitaplara olan ilgileri, düşünme becerileri, akranları ile ilişkileri hakkındaki sorular çerçevesinde uygulanan programa ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenin çocuklar için vermiş olduğu yanıtlar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Erken Düşünme Becerileri Ölçeği son test uygulanmasından üç hafta sonra Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın erken düşünme becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığını değerlendirmek amacı ile deney grubundaki çocukların öğretmenine 17-19 Ocak 2022 tarihleri arasında yeniden uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

60-72 ay grubundaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerileri üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada çalışma gruplarında yer alan çocuklar, anneleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler uygun nitel ve nicel istatistiki yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada öncelikle çalışma grubundaki çocuklara öntest ve sontest, deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanan Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin sonuçları değerlendirilmiş, çocukların erken düşünme becerileri ile ilgili olarak Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme-Karar Verme boyutları ve Erken Düşünme Becerileri Ölçeği toplam puan olmak üzere dört puan elde edilmiştir.

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatistiksel yöntemleri belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkenler olan erken düşünme becerilerinin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol grubundaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun ön test, son test ve deney grubunun kalıcılık testi puanlarına ilişkin çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

Çizelge 2.5. Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamına Ait Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

	Ölçek boyutları	Grup	n	Z skor		Çarpıklık		Basıklık	
				Min.	Max.	İst.	Std. hata	İst.	Std. hata
ÖN TEST	Eleştirel Düşünme	Deney	20	-1,42	,97	-,07	,51	-1,97	,99
		Kontrol	20	-1,12	,97	-,59	,51	-1,72	,99
	Yaratıcı Düşünme	Deney	20	-2,13	1,58	-,24	,51	-,99	,99
		Kontrol	20	-1,31	,75	-,19	,51	-1,47	,99
	Problem Çözme-Karar Verme	Deney	20	-,88	1,52	-,90	,51	1,64	,99
		Kontrol	20	-1,65	,70	-,11	,51	-1,09	,99
	Toplam	Deney	20	-2,29	1,87	-,48	,51	,13	,99
		Kontrol	20	-1,60	,76	-,19	,51	-1,5	,99
SON TEST	Eleştirel Düşünme	Deney	20	-1,22	1,53	-,57	,51	-,85	,99
		Kontrol	20	-1,12	,97	-1,64	,51	1,21	,99
	Yaratıcı Düşünme	Deney	20	-,18	1,53	-,17	,51	-1,97	,99
		Kontrol	20	-1,76	-,03	-,64	,51	-,78	,99
	Problem Çözme-Karar Verme	Deney	20	-,88	1,52	-1,55	,51	1,99	,99
		Kontrol	20	-2,11	,21	-,56	,51	-,45	,99
	Toplam	Deney	20	-,71	1,52	-,79	,51	-,34	,99
		Kontrol	20	-2,04	,03	-,90	,51	-,11	,99
KALICILIK	Eleştirel Düşünme	Deney	20	-1,94	1,04	-,33	,51	-1,37	,99
	Yaratıcı Düşünme	Deney	20	-1,34	1,11	-,19	,51	-1,97	,99
	Problem Çözme-Karar Verme	Deney	20	-2,59	1,38	-1,07	,51	1,28	,99
	Toplam	Deney	20	-1,96	1,23	-,46	,51	-1,18	,99

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Çizelge 2.5'te verilmiştir. Çizelge 2.5. incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları ve toplamından aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Bu çarpıklık katsayı değerlerinin -2, +2 aralığında olması verilerin dağılımının normal olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2016). Elde edilen normallik testi sonuçları doğrultusunda Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın erken düşünme becerilere etkisinin amaçlandığı çalışmanın nicel

verilerinin analizinde parametrik testlerden t Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkisinin belirlenmesi amacıyla veriler normallik varsayımını sağladığı için gruplararası, grup içi ve ortak etkiyi bir arada değerlendiren karışık desenler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, Büyüköztürk ve ark., 2020).

2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi

Nitel veriler araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın sonrasında anneler ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Annelerle yapılan yüz yüze görüşmelerde Anne Görüşme Formu'nda yer alan sorular vasıtasıyla annelerin programın erken düşünme becerileri üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleri yazılı olarak kaydedilmiştir. Anneler A1, A2, A3.... A20 şeklinde kodlanmış, annelerin her bir soruya verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Kategorize edilen görüşler frekansları ve katılımcı kodları ile beraber tablo düzeninde özetlenmiş, devamında her bir görüşe ait kategoriye ilişkin verilen cevaplar, alıntılar vasıtasıyla annelerin görüşleri örneklendirilmiştir.

Ayrıca öğretmen ile yapılan görüşmede Öğretmen Görüşme Formu'nda yer alan sorular yoluyla öğretmenin çocuklar için programın erken düşünme becerileri üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleri yazılı olarak kaydedilmiştir. Kategorize edilen görüşler özetlenmiş, devamında kategoriye ilişkin verilen cevaplardan örnekler verilerek derinlemesine incelemeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada 60-72 ay grubundaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Erken Düşünme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel bulgular başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin nicel bulgular çocuklara uygulanan Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları analiz edilerek incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin elde edilen nicel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Erken düşünme becerileri; ölçek sınırlılıkları içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme-karar verme ve toplam puan üzerinden ele alınmıştır.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Erken Düşünme Becerilerinin Alt Boyutları ve Toplamından Aldıkları Öntest Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

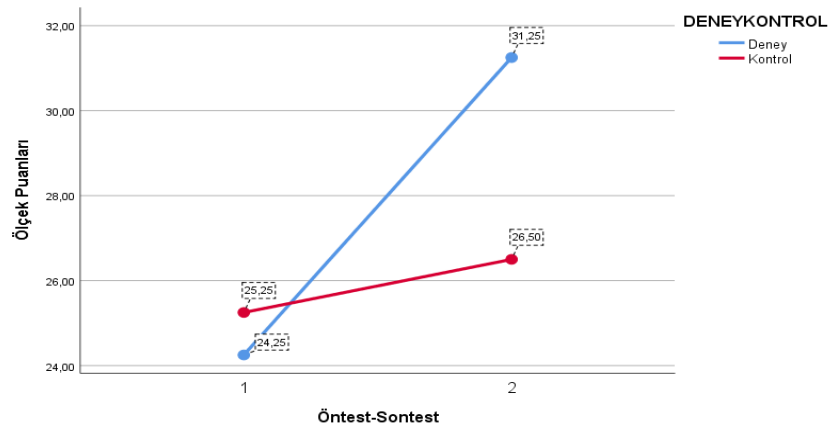
EBB Alt Boyutları	Grup	n	$\bar{X}$	t	sd	η^2	p
Eleştirel Düşünme	Deney	20	24,25	-,94	38	,03	,35
	Kontrol	20	25,25				
Yaratıcı Düşünme	Deney	20	56,65	1,74	38	,07	,09
	Kontrol	20	54,05				
Problem Çözme-Karar Verme	Deney	20	138,50	3,63	38	,26	,01
	Kontrol	20	126,20				
Toplam	Deney	20	219,40	2,47	38	,14	,02
	Kontrol	20	205,50				

Çizelge 3.1’de deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erken düşünme becerilerinin alt boyutları ve toplamına ilişkin öntest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Eleştirel Düşünme $[t(38)=-,94, p=,35]$, Yaratıcı Düşünme $[t(38)= 1,74, p=,09]$ boyutlarından aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Problem Çözme-Karar Verme $[t(38)=3,63, p=,01]$ boyutunda ve erken düşünme becerilerinin toplamından $[t(38)= 2,47, p=,02]$ aldıkları puanlar arasında ise deney grubu lehine fark olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Öntest	Deney	20	24,25	3,44
Eleştirel Düşünme	Kontrol	20	25,25	3,24
Sontest	Deney	20	31,25	3,75
Eleştirel Düşünme	Kontrol	20	26,50	2,56

Çizelge 3.2’ye göre Eleştirel Düşünme alt boyutunun öntest sonuçlarında deney grubunun $\bar{X}=24,25$, kontrol grubunun $\bar{X}=25,25$ puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Sontest ölçümlerinde ise deney grubundaki çocukların puan ortalamasının $\bar{X}=31,25$ kontrol grubu ortalamasının $\bar{X}=26,50$ olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.1’de deney grubundaki çocukların erken düşünme becerilerinin Eleştirel Düşünme alt boyutundaki öntest puanları 24,25’ten sontest ölçümlerinde 31,25’e yükselmesi dikkat çekicidir. Kontrol grubundaki çocukların ise Eleştirel Düşünme öntest puanlarının 25,25’ten sontest ölçümlerinde 26,50’ye yükseldiği görülmektedir. Bu durumda eleştirel düşünme becerilerinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre sontestte önemli derecede puanlarının yükseldiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlem sonrasında çocukların Eleştirel Düşünme alt boyutu puanlarındaki deney öncesine göre gözlenen değişimin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçlarına Çizelge 3.3’te yer verilmiştir.

Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (D, K)	35,156	1	35,156	4,096	,050	,097
Hata	326,188	38	8,584			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Sontest-Öntest)	340,313	1	340,313	77,962	,000*	,672
Grup*Ölçüm	165,312	1	165,312	37,871	,000*	,499
Hata	165,875	38	4,365			

*p<0,05

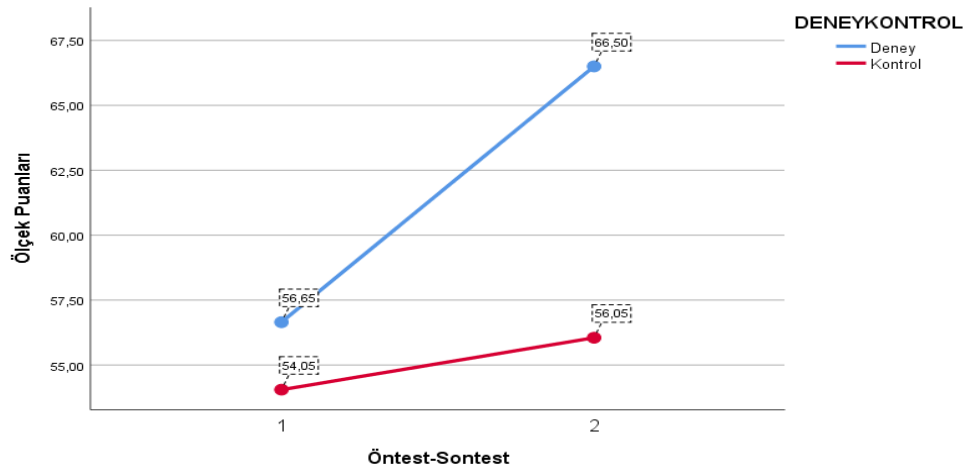
Çizelge 3.3 incelendiğinde; çocukların eleştirel düşünme becerileri açısından grup (deney ve kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu durum, Eleştirel Düşünme alt boyutundan çocukların aldıkları puanların ön test-son test ayrımı gözetmeksizin deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterdiği anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) incelendiğinde ise, çocukların öntestten ve sontestten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür ($F_{ölçüm(1-38)}=77,962$; $p<0,001$). Elde edilen bu bulguya göre, grup (deney ve kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocukların hepsinin eleştirel düşünme alt boyutu puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olmakla beraber, uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla

yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların Eleştirel Düşünme alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiki olarak anlamlı olduğu bulgulara yansımıştır ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=37,871$, $p<.05$, $\eta^2=0,49$). Eta kare incelendiğinde, 0,49 değerinin deney grubuna uygulanan programın etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların Eleştirel Düşünme alt boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Öntest	Deney	20	56,65	5,61
	Kontrol	20	54,05	3,60
Sontest	Deney	20	66,50	5,25
	Kontrol	20	56,05	3,83

Çizelge 3.4'te çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutuna ilişkin öntest sonuçlarında deney grubunun $\bar{X}=56,65$, kontrol grubunun $\bar{X}=54,05$ puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Sontest ölçümlerinde ise deney grubundaki çocukların puan ortalamasının $\bar{X}=66,50$ kontrol grubunda $\bar{X}=56,05$ olduğu saptanmıştır.



Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların erken düşünme becerilerinin Yaratıcı Düşünme alt boyutundaki öntest puanlarının 56,65’ten sontest ölçümlerinde 66,50’ye yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise öntest puanları 54,04’ten sontest ölçümlerinde 56,05’e yükselmiştir. Bu durumda yaratıcı düşünme becerilerinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre sontestte önemli derecede puanlarının yükseldiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlem sonrasında çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanlarındaki deney öncesine göre gözlenen değişimin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçlarına Çizelge 3.5’te yer verilmiştir.

Çizelge 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yaratıcı Düşünme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (D, K)	425,756	1	425,756	21,950	,000*	,366
Hata	737,088	38	19,397			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Sontest-Öntest)	702,112	1	702,112	152,220	,000*	,800
Grup*Ölçüm	308,112	1	308,112	66,799	,000*	,637
Hata	175,275	38	4,613			

*p<0,05

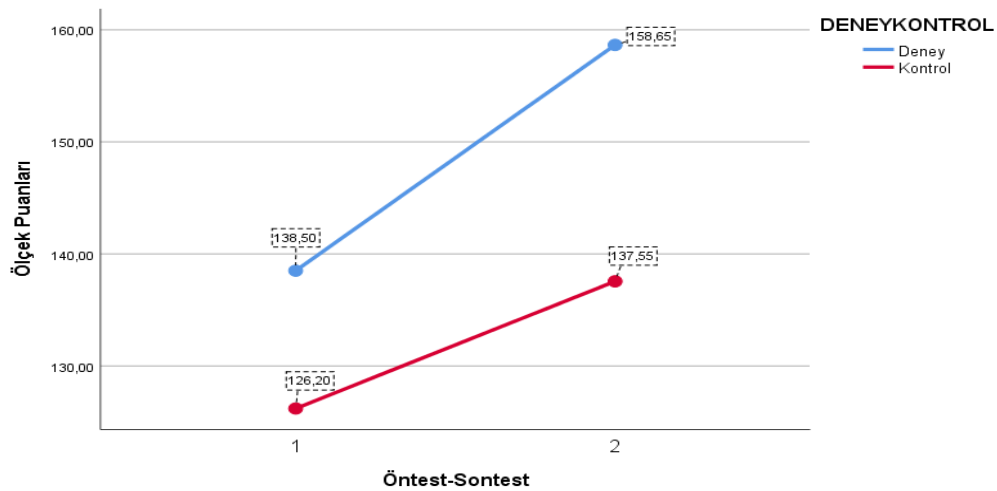
Çizelge 3.5 incelendiğinde; çocukların yaratıcı düşünme becerileri açısından grup (deney ve kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu, çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanlarının öntest ve sontest ayrımı yapılmaksızın gruplar arasında (deney ve kontrol) farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($F_{ölçüm(1-38)}=152,220$; $p=0,00<0,001$). Elde edilen bu bulguya göre, Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanlarının grup (deney ve kontrol) ayrımı yapılmadan çocukların tamamının ölçümlere (ön test-son test) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest)

faktörlerinin, çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiki olarak anlamlı olduğu bulgulara yansımıştır ($F_{\text{grup} \times \text{ölçüm}}(1-38)=66,799$, $p>.05$, $\eta^2=0,637$). Eta kare incelendiğinde, 0,637 değerinin deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Öntest Problem Çözme- Karar Verme	Deney	20	138,50	12,47
	Kontrol	20	126,20	8,63
Sontest Problem Çözme- Karar Verme	Deney	20	158,65	8,50
	Kontrol	20	137,55	8,97

Çizelge 3.6'da çocukların Problem Çözme-Karar Vermeye ilişkin öntest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}=138,50$ kontrol grubunda $\bar{X}=126,20$ olduğu görülmektedir. Sontest ölçümlerinde ise deney grubu ortalamasının $\bar{X}=158,65$ kontrol grubu ortalamasının $\bar{X}=137,55$ olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların erken düşünme becerilerinin Problem Çözme-Karar Verme alt boyutundaki öntest puanlarının 138,50'den sontest puanının 158,65 puana yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise öntest puanlarının 126,20 iken sontest puanlarının 137,55'ye yükseldiği görülmektedir. Bu durumda problem çözme-karar verme becerilerinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre sontestte önemli derecede puanlarının yükseldiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlem sonrasında çocukların Problem Çözme ve Karar Verme alt boyutu puanlarındaki deney öncesine göre gözlenen değişimin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçlarına Çizelge 3.7'de yer verilmiştir.

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (D, K)	2788,900	1	2788,900	32,958	,000*	,464
Hata	3215,575	38	84,620			
Grupları içi						
Ölçüm (Sontest-Öntest)	4961,250	1	4961,250	222,701	,000*	,854
Grup*Ölçüm	387,200	1	387,200	17,381	,000*	,314
Hata	846,550	38	22,278			

*p<0,05

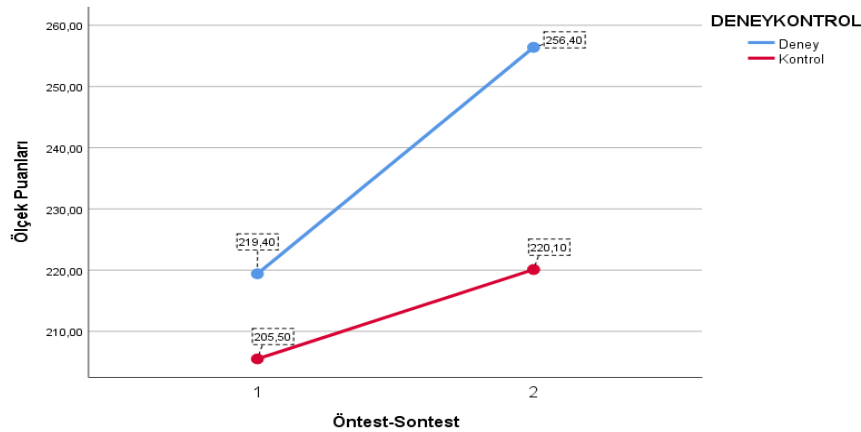
Çizelge 3.7 incelendiğinde; çocukların problem çözme-karar verme becerileri açısından grup (deney ve kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu, çocukların Problem Çözme-Karar Verme alt boyutundan aldıkları puanların ön test ve son test ayrımı gözetmeksizin gruplar arasında (deney ve kontrol) farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde ise, öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($F_{ölçüm(1-38)}=222,701$; $p=0,00<0,001$). Bu analiz sonuçlarına göre, grup (deney ve kontrol) ayrımı gözetmeksizin çocukların hepsinin Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol) olmakla beraber, uygulanan

deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiki olarak anlamlı olduğu bulgulara yansımıştır ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=17,381$, $p<.05$, $\eta^2=0,314$). Eta kare incelendiğinde, 0,314 değerinin deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların EDBÖ Toplamından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Öntest	Deney	20	219,40	20,52
Toplam	Kontrol	20	205,50	14,57
Sontest	Deney	20	256,40	16,62
Toplam	Kontrol	20	220,10	14,67

Çizelge 3.8’de çocukların EDBÖ’nin toplamından aldıkları öntest sonuçlarında deney grubunun $\bar{X}=219,40$, kontrol grubunun $\bar{X}=205,50$ puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Son test puan ölçümlerinde ise deney grubundaki çocukların puan ortalamasının $\bar{X}=256,40$, kontrol grubunun puan ortalamasının $\bar{X}=220,10$ olduğu saptanmıştır.



Şekil 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.4'te görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların EDBÖ toplam öntest puanlarının 219,40'tan sontest ölçümlerinde 256,40'a yükseldiği dikkat çekmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise öntest puanları 205,50'den sontestte 220,10'a yükselmiştir. Bu durumda erken düşünme becerilerinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre sontestte önemli derecede puanlarının yükseldiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlem sonrasında çocukların EDBÖ toplam puanlarındaki deney öncesine göre gözlenen değişimin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçlarına Çizelge 3.9'da yer verilmiştir.

Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların EDBÖ'nin Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η ²
Gruplararası						
Grup (D, K)	6300,100	1	6300,100	25,065	,000*	,397
Hata	9551,500	38	251,355			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Sontest-Öntest)	13312,800	1	13312,800	222,133	,000*	,854
Grup*Ölçüm	2508,800	1	2508,800	41,861	,000*	,524
Hata	2277,400	38	59,932			

*p<0,05

Çizelge 3.9 incelendiğinde, çocukların EDBÖ'den aldıkları toplam puan açısından grup (deney ve kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu, çocukların EDBÖ toplam puanlarının öntest ve sontest ayrımı yapılmaksızın gruplar arasında (deney ve kontrol) farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde, çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($F_{ölçüm}(1-38)=222,133$; $p=0,00<0,001$). Elde edilen bu bulguya göre, EDBÖ toplam puanlarının grup (deney ve kontrol) ayrımı yapılmadan çocukların tamamının ölçümlere (ön test-son test) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların EDBÖ toplam puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiki olarak anlamlı olduğu bulgulara yansımıştır ($F(1, 38)=41,861$, $p>.05$, $\eta^2=.524$). Eta kare incelendiğinde, 0,524 değerinin deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı

Eğitim Programı'nın çocukların EDBÖ toplam puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların EDBÖ'nin Alt Boyutları ve Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Fark Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

EDBÖ Alt Boyutları (Sontest-Öntest)	Grup	n	$\bar{X}$	t	sd	η^2	p
Eleştirel Düşünme	Deney	20	7,00	6,15	38	,50	,00
	Kontrol	20	1,25				
Yaratıcı Düşünme	Deney	20	9,85	8,17	38	,64	,00
	Kontrol	20	2,00				
Problem Çözme-Karar Verme	Deney	20	20,15	4,17	38	,32	,00
	Kontrol	20	11,35				
Toplam	Deney	20	37,00	6,47	38	,53	,00
	Kontrol	20	14,60				

Çizelge 3.10'da yer alan sonuçlar incelendiğinde; çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin alt boyutlardan ve ölçeğin toplamından aldıkları öntest-sontest fark puanlarının istatistiki olarak anlamlı seviyede farklılık gösterdiği görülmektedir. ($p<,05$). Eleştirel Düşünme [$t(38)=6,15$, $p<,01$], Yaratıcı Düşünme [$t(38)= 8,17$, $p<,01$], Problem Çözme-Karar Verme [$t(38)=4,17$, $p<,01$] alt boyutlarında ve erken düşünme becerilerinin toplamında [$t(38)= 6,47$, $p<,01$] sontest-öntest puanları arasında deney grubu lehine fark olduğu görülmektedir. Bu durum her iki grubun da son test puanları öntest puanlarına göre yükseliş gösterse de, deney grubundaki çocukların EDBÖ'nin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha belirgin şekilde arttığı ve bu farkın deneysel işlemin etkisinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.11. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Eleştirel Düşünme	Öntest	20	24,25	3,45
	Sontest	20	31,25	3,75
	Kalıcılık testi	20	31,50	3,35

Çizelge 3.11'e göre, deney grubunda bulunan çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin Eleştirel Düşünme alt boyutundan ön testte $\bar{X}=24,25$, son testte $\bar{X}=31,25$, kalıcılık testinde ise $\bar{X}=31,50$, puan aldıkları saptanmıştır.

Çizelge 3.12. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Fark
Ölçüm	677,500	2	338,750	97,642	,00*	,837	2>1
Hata	131,833	38	3,469				3>1
Toplam	809,333	40	342,219				

Çizelge 3.12'de, deney grubunda bulunan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin Eleştirel Düşünme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanların anlamlı seviyede farklılaştığı bulgularda görülmüştür ($F_{ölçüm}(38-2)=97,642$; $p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, son test ($\bar{X}_s=31,25$) ile ön test ($\bar{X}_ö=24,25$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}_k=31,50$) ile ön test puanları ($\bar{X}_ö=24,25$) arasında oluşan farkın anlamlı düzeyde olduğu, fakat sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubunda yer alan çocukların Eleştirel Düşünme alt boyutuna ilişkin sontest ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde öntest puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, sontest puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yaratmadığını göstermektedir.

Çizelge 3.13. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Yaratıcı Düşünme alt boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Yaratıcı Düşünme	Öntest	20	56,65	5,61
	Sontest	20	66,50	5,26
	Kalıcılık testi	20	67,10	5,27

Çizelge 3.13'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin Yaratıcı Düşünme alt boyutunda öntest ölçümlerinde

$\bar{X}=56,65$, sontestte $\bar{X}=66,50$ ve kalıcılık testi ölçümlerinde $\bar{X}=67,10$ puan aldıkları saptanmıştır.

Çizelge 3.14. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Yaratıcı Düşünme Alt Boyutu Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Fark
Ölçüm	1377,233	2	688,617	147,478	,00*	,886	2>1
Hata	177,433	38	4,669				3>1
Toplam	1554,666	40	693,286				3>2

Çizelge 3.14'te görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin Yaratıcı Düşünme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanları arasında istatistiki olarak anlamlı seviyede farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{ölçüm}(38-2)=147,478$; $p=0,00<0,05$). Ölçümler arasındaki farkın belirlenmesi maksadıyla ile yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda, sontest ($\bar{X}_S=66,50$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}_K=67,10$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö =56,65$) arasındaki puan farkının anlamlı bir düzeyde olduğu aynı zamanda sontest ($\bar{X}_S=66,50$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K=67,10$) arasında oluşan farkın anlamlı bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu analiz sonucuna göre, Yaratıcı Düşünme alt boyutuna ait puanlarının Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanların öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı bir seviyede arttığını, sontest puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde halen etkisini artırarak sürdürdüğü ifade edilebilir.

Çizelge 3.15. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Problem Çözme-Karar Verme	Öntest	20	138,50	12,47
	Sontest	20	158,65	8,51
	Kalıcılık testi	20	160,25	7,04

Çizelge 3.15'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların erken düşünme becerilerine ilişkin Problem Çözme-Karar Verme alt boyutunda öntest ölçümlerinde $\bar{X}=138,50$ sontestte $\bar{X}=158,65$ ve kalıcılık testi ölçümlerinde $\bar{X}=160,25$, puan aldıkları saptanmıştır.

Çizelge 3.16. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Problem Çözme-Karar Verme Alt Boyutu Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Fark
Ölçüm	5877,633	2	2938,817	102,797	,000*	,844	2>1
Hata	1086,367	38	28,589				3>1
Toplam	6964,000	40	2967,406				3>2

Çizelge 3.16’da görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği’nin Problem Çözme-Karar Verme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanların anlamlı seviyede farklılaştığı bulgulara görülmüştür ($F_{ölçüm}(38-2)=102,797$; $p=0,00<0,05$). Ölçümler arasındaki farkın belirlenmesi maksadıyla ile yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda, sontest ($\bar{X}_S=158,65$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}_K=160,25$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö =138,50$) arasındaki puan farkının anlamlı bir düzeyde olduğu aynı zamanda sontest ($\bar{X}_S=158,65$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K=160,25$) arasında oluşan farkın anlamlı bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu analiz sonucuna göre, Problem Çözme-Karar Verme alt boyutuna ait puanlarının Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanların öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı bir seviyede arttığını, sontest puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde halen etkisini artırarak sürdürdüğü ifade edilebilir.

Çizelge 3.17. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamına Ait Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapmalar

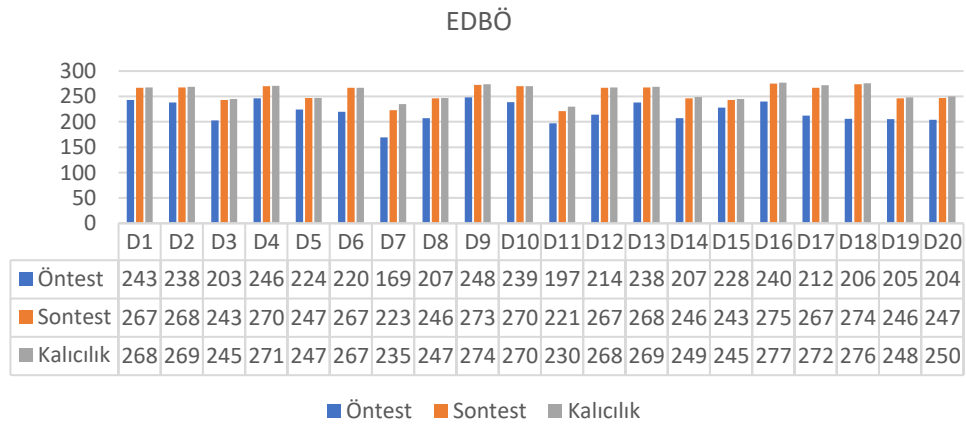
	Grup	n	$\bar{X}$	SS
EDBÖ	Öntest	20	219,40	20,53
Toplam Puan	Sontest	20	256,40	16,62
	Kalıcılık	20	258,85	14,68

Çizelge 3.17’de yer alan bulgulara göre, deney grubunda bulunan çocukların EDBÖ’nin toplamından aldıkları öntest puan ortalamaları $\bar{X}=219,40$ iken, sontestte $\bar{X}=256,40$ ’ya, kalıcılık testinde ise $\bar{X}=258,85$ ’ye yükselmiştir.

Çizelge 3.18. Deney Grubundaki Çocukların EDBÖ Toplamına Ait Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Fark
Ölçüm	19542,033	2	9771,017	145,116	,000	,884	2>1
Hata	2558,633	38	67,332				3>1
Toplam	22100,666	40	9838,349				3>2

Çizelge 3.18'e göre, deney grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen toplam öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanların anlamlı seviyede farklılaştığı bulgulara görülmüştür ($F_{ölçüm}(38-2)=145,116$; $p=0,00<0,05$). Ölçümler arasındaki farkın belirlenmesi maksadıyla ile yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda, sontest ($\bar{X}_S=256,40$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}_K=258,85$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö=219,40$) arasındaki puan farkının anlamlı bir düzeyde olduğu aynı zamanda sontest ($\bar{X}_S=256,40$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K=258,85$) puanları arasındaki farkında istatistiki olarak anlamlı bir seviyede olduğu bulunmuştur. Belirlenen bu analiz sonucuna göre, Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'ne ait puanlarının Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanların öntestten aldıkları puanlara göre anlamlı bir seviyede arttığını, sontest puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde halen etkisini artırarak sürdürdüğü ifade edilebilir.



Şekil 3.5. Deney Grubundaki Çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanların Değişim Grafiği

Şekil 3.5’te deney grubundaki çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları görülmektedir. Çocukların Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının uygulanması öncesi, sonrası puanları ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, çocukların EDBÖ’nin toplamından aldıkları puanların öntestten sonteste belirgin biçimde arttığı, Ç5, Ç6 VE Ç10 kodlu çocukların sontest puanların kalıcılık ölçümlerinde aynı kaldığı, diğer çocukların puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde daha da yükseldiği dikkati çekmektedir.

3.3. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı Hakkındaki Anne ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

‘Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın uygulanmasından sonra deney grubundaki çocuklarının anneleri ve öğretmenin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda annelerin programın çocukların; kitaplara olan ilgilerine, erken düşünme becerilerine, akran ilişkilerine, ebeveyn-çocuk ilişkisine ve ebeveyn olarak kendilerine etkisine ilişkin görüşleri Çizelge 3.19 ile 3.23 arasında verilmiştir. Deney grubundaki çocukların öğretmeni ile yapılan görüşme sonrasında öğretmenin çocuklar ile ilgili olarak programın çocukların kitaplara olan ilgisi, akranları ile olan ilişkileri ve erken düşünme becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili görüşleri ise Şekil 3.6’da ve Şekil 3.7’de verilmiştir.

Anne görüşleri betimsel analiz yöntemi doğrultusunda değerlendirilerek, görüşleri alt başlıklar altında birleştirilip benzer görüşler dikkate alınarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategoriler anne görüşlerinden alıntılar yapılarak örneklendirilmiş ve çizelgelerde verilmiştir.

Çizelge 3.19. Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın Çocukların Kitaplara Olan İlgilerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Kitabın kapağı ve resimleri ile ilgili sohbet etmek istemek (n=16)	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A19, A20
Kitap içindeki farklı kelimeleri fark edebilmek ve anlamlarını sormak (n=13)	A1, A2, A3, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A17, A18, A20
Kitaptaki yaşantı/durum/olay ile ilgili düşüncelerini ifade etmek (n=14)	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A18, A19

Çizelge 3.19 incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde annelerin geneli (n=16) çocukların kitap kapağı ile daha fazla zaman geçirdikleri, her bir sayfadaki resimler ile ilgili sohbet etmek istedikleri ve kitaplara olan ilgilerinin arttığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin A7; “*Önceleri kapakta neler olduğu hakkında konuşmazdık. Ama şimdi kapaktaki her resim hakkında konuşuyoruz. Neden böyle bir resim olduğu hakkında tahminlerimizi söylüyoruz. Kitabın iç sayfalarındaki her resimde bekleyip, hikâyenin nasıl devam edebileceği konusunda tahmin etmeye çalışıyoruz. Ya da neden bu resim burada var şeklinde fikirlerimizi söylüyoruz*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bazı anneleri de (n=13) çocukların kitap içindeki farklı kelimeleri fark edebildikleri, anlamlarını sordukları ve belli bir zaman sonra yeni öğrendiği kelimeleri kullandıkları yönünde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin A12; “*O gün okulda okunan kitap hakkında bizimle sohbet edip, kendisine farklı gelen kelimeleri bizimle paylaşıyor. Duyduğumuz kelimeler bizi şaşırtıyor. Evde okuduğumuz kitaplarda da benzer kelimeler ya da kendisine farklı gelen kelimeler olursa hemen fikrini söylemek istiyor ya da ne demek olduğunu hemen soruyor*” şeklinde durumu ifade etmiştir. Başka bir örnekte A6; “*Kitap okurken daha önceden okuyarak geçtiğimiz kelimeleri cümleleri, okuma sürecini durdurarak bize ne demek olduğunu soruyor*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Annelerin önemli bir kısmı da (n=14) çocukların okunan kitaptaki yaşantı/durum/olay ile ilgili düşüncelerini ifade etmek istedikleri yönünde görüş

belirtmişlerdir. Örneğin A2; “Okulda okunan kitapları evde büyük bir heves ile anlatmakta. Hatta etkinliğin olduğu günlerde o gün okunan kitap gibi, evde kitap seçip bizlere aynı şekilde okuma yapıyor, sorular soruyor” diyerek ifade etmiştir.

Çizelge 3.20. Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Eleştirel Düşünme Farklı bakış açısı sunmak (n=4)	A6, A11, A17, A19
Kabul etmeden önce sorgulamak (n=7)	A2, A5, A8, A11, A12, A16, A20
Daha sık soru sormak (n=6)	A1, A3, A5, A9 A10, A15
Yaratıcı Düşünme Farklı yollar denemeye çalışmak (n=6)	A2, A4, A8, A14, A16
Yeni fikirler üretebilmek (n=9)	A1, A2, A6, A7, A10, A14, A17, A18, A20
Duygularını yaratıcı yollarla ifade edebilmek (n=5)	A4, A5, A10, A15, A19
Problem Çözme-Karar Verme Bir şeye karar vermeden önce düşünmek (n=6)	A2, A5, A7, A14, A16, A20
Çözümler arasından en uygunu seçebilmek (n=7)	A3, A4, A8, A11, A12, A17, A18
Problemin ne olduğunu söyleyebilmek (n=5)	A4, A7, A11, A13, A15
Neden sonuç ilişkisi kurabilmek (n=9)	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A11, A15, A19
Karar verirken olumlu-olumsuz yanlarını belirtmek (n=8)	A1, A5, A7, A11, A12, A13, A19, A20

Çizelge 3.20’de annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın çocuklarının erken düşünme becerilerine katkısına ilişkin görüşleri eleştirel düşünme (n=17), yaratıcı düşünme (n=20) ve problem çözme-karar verme (n=35) becerileri kapsamında sunulmuştur.

Anneler eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir olay/durum/yaşantı ile ilgili farklı bakış açıları geliştirmelerine (n=4) yönelik görüş belirtmişlerdir. Örneğin A17; “Okuldan gönderilen etkinlikleri yaparken sıradan bir sıra ile yaparken, daha ileriki zamanlarda yaptığımız sohbetler, sorular sonucunda, farklı görüş bildirerek kendi fikrini belirtmeye başladı. Sadece etkinlik ile sınırlı kalmayıp, aile içindeki etkileşimimizde bunu hissettiriyor” şeklinde ifade etmiştir. Annelerin bazıları eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir

kararı/seçimi/yaşantıyı kabul etmeden önce sorgulamalarına (n=7) dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin A5; *“Eleştirip sorgulaması, her duyduğuna inanmaması, kendi mantığı ile değerlendirmesi bizim için çok önemliydi. Bu yönde çok fazla ilerlemiş. Soru sorması ve meraklanması bizi çok heyecanlandırıyor”* şeklinde ifade etmişlerdir. Yine annelerin bir kısmı (n=6) eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir olay/durum/yaşantı hakkında eskiye nazaran daha fazla soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin A9; *“Özellikle arkadaşları ile oyun oynarken ve konuşmalarında bunu fark ettik. Arkadaşı tarafından söylenen bir söz, yapılması istenilen bir eylemi hemen yapmıyor. Eylemi gerçekleştirmeden önce sorguluyor, neden bunu yapması gerektiğini soruyor”* diyerek görüş belirtmiştir.

Anneler yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak, program sonrasında çocukların bir konu/durum/olay ile ilgili farklı yollar denemeye çalıştıklarına (n=6) dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin A4; *“Kuzenleri ile bir araya geldiklerinde etkileşimli oyunlarda aktif olabilmek için çaba harcadığını ve bunu yaparken de yaratıcılığını kullandığını gözlemledim. Özellikle kendini ifade etmek istediği zamanlarda daha çok yaratıcı yolları tercih ediyor”* şeklinde ifade etmiştir. Bazı anneler de yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak, çocukların bir konu/durum/olay karşısında yeni fikirler üretebildiklerine dair görüş ifade etmişlerdir. Örneğin A14; *“Eve gelen etkinliklerde farklı bakış açısı sunma, farklı çözüm üretme, benim söylediklerim arasında bağlantı kurabilme, uygun olanına karar vermesi ve zengin hayal gücü yaratması açısından katkı sağladığını düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Yine annelerin bir kısmı (n=5) yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir konu/durum/olay karşısında duygularını belirtirken yaratıcı ve özgün yollarla ifade edebildiğine dair görüş belirtmiştir. Örneğin A10; *“Program ve eve gönderilen etkinliklerin uygulanış şeklinde belirtildiği gibi evde okuduğumuz kitaplarda soru sorma stilimizi değiştirdiğimizde yeni ve farklı fikirler ortaya çıkarabildiğini fark ettik”* diyerek görüş belirtmiştir.

Anneler (n=6) problem çözme ve karar verme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir karar/seçim/yaşantı için karar vermeden önce düşünmelerine dair katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin A7; *“Özellikle abisi ile olan etkileşiminde programın etkisini daha fazla görüyorum. İnatlaşmadan, küsmeden iletişim kurabiliyorlar. İkisinin ortak noktada buluşamadığı noktada herkes kendi fikrini söyleyebiliyor, fikirlerinde değişiklikler yapabiliyorlar, çözümler arasından uygun olanını seçip, kararlarına sağdik kalıyorlar”* şeklinde durumu açıklamıştır. Annelerin bazıları (n=7) problem çözme ve karar verme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı ile ilgili çözümler arasından en uygun seçeneği seçmeleri yönünde görüş belirtmiştir. Örneğin A8; *“Kızımın özellikle problem çözme ve karar verme becerisinde eksikleri olduğunu düşünüyordum. Özellikle karşısına çıkan problemlerde ön yargılı davranıp hemen yanındaki kişiden destek isterdi. Ama süreç sonunda bu beceriyi biraz aşmış olduğunu gördüm; en azından bir problem karşısında çözümünü için denemeler yapıyor, farklı çözüm yolları düşünüyor”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Annelerin bir kısmı da (n=5) problem çözme ve karar verme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı ile ilgili problemin ne olduğunu söyleyebilmelerine dair katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin A4; *“Ablası ile olan ilişkilerinde ya da oyunlarında anlaşılamama gibi bir durum söz konusu olduğunda, ikisi arasındaki çıkan problemin (haklı/haksız ya da doğru/yanlış olsun fark etmez) kendi açısından ne olduğunu söylemeye başlaması güzel bir farkındalık”* diyerek katkı sağladığını belirtmiştir. Annelerin çoğu (n=9) problem çözme ve karar verme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı hakkında neden sonuç ilişkisi kurabilmelerine dair katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin A11; *“Program sonunda bunun katkısını açık şekilde gördüm. Daha önceleri arkadaşları ile bir ortamda olduğunda öncelikle sonuca odaklanır ki bu sonuç onun için olumsuz olurdu ve tepkisini ona göre verirdi. Sonuç olarak anlaşmazlık yaşanırdı. Ama sonrasında tepki vermeden önce nedenini kendi içinde sorguluyor ya da karşı tarafa soruyor. Bu çok güzel bir özellik”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Anneler (n=8) problem çözme ve karar verme becerisi ile ilgili olarak, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı hakkında karar verirken geçmişe nazaran daha fazla olumlu-olumsuz yönlerini belirttiklerine dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin A19; *“Etkili olduğunu düşünüyorum.*

Yüzme kursuna yazdırdık. İki ders sonra ‘Bu sporun benim için uygun olmadığına karar verdim, okçuluk için yaşımın gelmesini bekleyeceğim’ diyerek, bize kararını söylemişti ve babası ile çok şaşırmıştık. Eğitim sürecinin bu kararları vermesinde etkili olduğunu düşünüyorum” diyerek ifade etmiştir. A20; *Kendi kararlarını verirken düşünüp seçim yapması çok güzel. Hatta bizi mantıklı şekilde yönlendirecek kadar etkili olabiliyor şeklinde ifade etmiştir.*

Çizelge 3.21. Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın Çocukların Akranları ile Olan İlişkilerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Sözel iletişimin artması (n=15)	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A12, A15, A16, A18, A19, A20
Olumlu/olumsuz görüşlerini konuşarak ifade edebilmesi (n=12)	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A14, A17, A19
Sorunların çözümü için fikir belirtmesi (n=9)	A1, A2, A4, A8, A9, A13, A16, A18, A20

Çizelge 3.21 incelendiğinde annelerin çoğunluğunun (n=15) Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocukların bir durum/olay/yaşantı anında akranları ile olan etkileşimlerinde eskiye nazaran sözel iletişime katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin A7; *“Arkadaşı ile oyun oynarken karşılıklı diyaloglarında ne yapmak istediğini, ya da o anda ne istediğini çok güzel ifade ediyor”* diyerek ifade etmiştir.

Annelerin geneli (n=12) çocukların akranları ile olan ilişkilerinde, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı hakkında konuşarak akranları ile olumlu/olumsuz görüşlerini paylaştıklarına dair görüş belirtmiştir. Örneğin A14; *“Evde kardeşi ile geçirdiği ortak zamanlarda birbirlerine zıt gitme davranışı gösterir ya da onu kızdırırdı. Ancak programın ilerleyen süreçlerinden itibaren, istemediği bir durum olduğunda önce neden bunu yaptığını soruyor, sonra kendisini rahatsız eden durumu açıklıyor”* şeklinde ifade etmiştir. Başka bir anne ise A9; *“Abisi ile sürekli birbirlerine girerler ve kendi isteklerinin olması için diretirlerdi. Şimdi ise kendisi artık geri de durup abisine öneride bulunuyor. Kendi fikrini söyleyerek sürecin sıkıntıya girmesine*

engel oluyor. Bu davranış karşısında abisi de fikir öne sürüyor” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Annelerin bazıları (n=9) çocukların akranları ile olan ilişkilerinde, programın çocukların bir durum/olay/yaşantı ile ilgili problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında eskiye nazaran daha fazla çözüm önerileri sunduklarına dair görüş belirtmiştir. Örneğin A16; *İlk başlarda bunu şöyle fark ettik, okuma rutinimizde yaptığımız okumalarda bir müddet sonra kitap içindeki kahramanların yaşadığı sorunları fark edip söylemeye başladı. ‘Demek ki böyle bir problemi var, acaba nasıl bir çözüm bulacak, sonrasında ne olacak’ şeklinde olay örgüsü hakkında konuşmaya başladı. Daha sonrasında bu problemleri arkadaşları ile bir araya geldiğinde oyun sırasında çıkan problemlerle benzer olduğunu fark edince, çözüm bulma çeşitliliği arttı”* diyerek görüş belirtmiştir.

Çizelge 3.22. Annelerin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nda Yer Alan Aile Etkinliklerinin Çocukları ile İlişkilerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Sohbet/etkinlik süresinin artması (n=15)	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A15, A16, A17, A20
Birlikte zaman geçirme isteğinin artması (n=12)	A2, A3, A5, A6, A8, A11, A14, A15, A17, A18, A19, A20
Duygu/düşünce paylaşımının artması (n=11)	A1, A2, A3, A4, A9, A10, A11, A12, A14, A18, A19

Çizelge 3.22 incelendiğinde, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde aile etkinliklerinin annelerin (n=15) çocukları ile olan ilişkilerinde; yapılan etkinlik sırasında fikir alışverişinde bulunmak ve karşılıklı konuşmalar sonucu ortaya çıkan nitelikli etkileşim ile sohbet/etkinlik sürelerinin arttığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Örneğin A3; *“Kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum. Eve gönderilen etkinliklerde önce kendisi bize anlatıyor. Bize sorular soruyor ‘Sence bu nedir, burada ne görüyorsun, senin fikrin nedir?’ şeklinde diye. Farklı konuşmaların ve soru şekillerinin olması yaptığımız etkinliğinde nitelikli geçirilmesini ve uzun soluklu olmasını sağladı. Hem ben hem de kendisi keyif aldı”* diyerek ifade etmiştir.

Annelerin geneli (n=12) aile etkinliklerinin programın çocukları ile olan ilişkilerinde, yapılan etkinliklerin birlikte yapılması ve bu etkinlik türlerinde süreç boyunca keyif almaları sonucunda çocukları ile birlikte zaman geçirme isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Örneğin; A17; *“Eve gelen etkinliklerde o gün işlenen kavram belirtiliyordu. Açıkçası kavramların zorlayıcı olduğu düşünmüştüm ilk fark ettiğimde. Daha sonraları aramızda geçen sohbetlerde aslında o kavramların geçtiğini fark ettim. Aslında basit düzeyde ve çocukların anlayacağı türden olduğunu farkına vardım. Özellikle çocuğum ile etkinlikleri yaparken o kavram üzerinde farklı bakış açılarımız ile birlikte konuşabilmek ve birbirimizi aynı konu üzerinde dinlemek çok hoşuma gitti ve benim için çok değerliydi. Sonrasında gelen ödevleri sabırsızlıkla bekledik. Bu durum ayrıca günlük yaşantımıza da yansdı, ailecek daha fazla birlikte zaman geçirme isteğimiz ve olanağımız oldu”* diyerek görüş belirtmiştir.

Annelerin bazıları (n=11) aile etkinliklerinin programın çocukları ile olan ilişkilerinde, etkinliklerin istenilen yönergeler doğrultusunda yapılması belli zaman sonra eskiye kıyasla annelerin çocukları ile birlikte duygu/düşünce paylaşımlarının arttığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Örneğin A11; *“Etkinlikleri evde yapmaya çalışırken ben okuyup onun yapmasına yardımcı oluyordum. Kim, nerede şeklinde daha basit sorularla bitiriyorduk. Ama bir müddet sonra etkinliklerle ilgili bana başka sorular yönelttiğini fark ettim. “Neden buraya gelmiş olabilir..., nasıl yapmış olabilir..., anne sen ne düşünüyorsun...,”. Sonraki etkinlikleri bu şekilde yapmaya başladık. Hem soru sormalarımız çoğaldı hem de bu sayede duygu ve düşüncelerimizi daha kolay ve içtenlikle ifade edebildik”* şeklinde ifade etmiştir.

Çizelge 3.23. Annelerin Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın Aile Etkinliklerinin Ebeveyn Olarak Kendilerine Olan Katkılarına Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Çocuğun bir birey olduğunu fark edebilme (n=8)	A1, A2, A4, A8, A10, A13, A16, A19
Çocukla yapılabilecek etkinlikler konusunda farkındalık (n=9)	A1, A3, A4, A5, A7, A12, A13, A17, A20
Kitap seçimi konusunda farkındalık (n=13)	A1, A2, A4, A7, A8, A10, A11, A13, A15, A16, A18, A19, A20
Erken düşünme becerilerinin içeriği ve önemi hakkında farkındalık (n=13)	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A19
Ebeveyn olarak düşünme/sorgulama becerilerinin gerekliliği konusunda farkındalık (n=15)	A1, A2, A3, A4, A6, A8, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A20

Çizelge 3.23 incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde aile etkinliklerinin annelerin (n=8) kendilerine olan katkılarında; çocuklarla olan karşılıklı etkileşim sürecinde çocukta görülen değişimin gözlemlenmesi ile birlikte aslında çocuğun değerli bir varlık, bir birey olduğuna dair fikir belirtmiştir. Örneğin A4;” *Etkinliklerde kendisi daha fazla aktif katılım sağladı. Etkinliklerdeki olaylar ile ilgili kendi fikrini söylemesi, bize fikrimizi sorması, neden böyle düşündüğünü ifade etmesi bizi çok şaşırttı ve gururlandırdı. Kendisinin bir birey olduğunu ve söz söyleme, fikir belirtme hakkı olduğunu bize fark ettirdi*” şeklinde ifade etmiştir.

Annelerin bazıları (n=9) program sürecinde aile etkinliklerinin kendilerine olan katkılarında; her hafta gönderilen etkinliklerin çeşitlilik göstermesi sonucunda farklı etkinlik türlerinin görülmesi çocukla yapılacak etkinlikler konusunda farkındalık kazandırdığına ilişkin katkı sağlamıştır. Örneğin A13; “*Yapılan etkinliklerde ilk başlarda okuldan gönderilen boyama, eşini bul gibi çalışmalar geldi sandık. Ama öyle olmadığını etkinliği yaparken anladık. Çünkü ilk başlarda biraz zorlandık. Sohbetimiz, karşılıklı fikirlerimizi söylememiz, yeni bir hikâye oluşturmamız, günlük yaşantımızda karşılaştığımız durumlar, olaylara farklı açıdan bakmak gibi olaylar olunca aslında ne kadarda farklı etkinlik alanlarının olduğunu anladık. Bizlerin de aslında tek düze oyun, etkinlik yaptığımızı fark ettik*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Annelerin geneli (n=13) program sürecinde aile etkinliklerinin kendilerine olan katkılarında; program sürecinde farklı türde kitaplarla kavramların işlenmesi sonucunda çocuklarda kitaplara olan ilginin artması ile annelerin kitap seçimi konusunda farkındalık yarattığına dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin A1; *“Öğretmen programa başlamadan önce bizi bilgilendirdi. Hangi kitap ile çalışma yapacağını belirtmişti. Açıkçası fazla görmediğim kitaplardı yani bizim evde yoktu. Kızım etkinliklerin yapıldığı gün eve gelip büyük bir coşku ile kitaplardan bahsediyor. İçinde neler olduğu, kahramanları, özellikleri, olay örgüsünü anlatıyor. Gün içinde daha fazla geçen sözcükleri, olayın ne olduğunu ve kendisinin söylediği fikirleri söylüyordu. Bir müddet sonra evde okuduğumuz kitaplarda, okuldaki kitaplardaki gibi olay örgüsü olan, fikrini soran, farklı sözcükleri aradığını fark ettik. Daha nitelikli kitaplar tercih etmemiz gerektiğini anladık. Bundan sonraki süreçte tercihlerimiz bu yönde olacak”* diyerek ifade etmiştir.

Annelerin geneli (n=13) program sürecinde aile etkinliklerinin kendilerine olan katkılarında; etkinlikler içerisinde yer alan bir durumu/olayı/yaşantıyı analiz etmek, çözümlemek, fikir belirtmek, eleştirel ve yaratıcı düşünerek cevaplayabilmek annelerin erken düşünme becerilerinin içeriği ve önemi konusunda farkındalık kazandırdığına ait görüş belirtmiştir. Örneğin A8; *“Gelen etkinlikler daha çok sohbet ederek, birbirimize sorular sorarak, sorgulama yaparak ve nedenlerini söyleyerek yapılan etkinliklerdi. Kendi açımdan zorlandığımı fark ettim. Çünkü evde bu kadar soru sorarak, sorgulama yaparak, farklı fikirler belirterek yaptığımız bir etkinlik ya da kitap okuma yapmamıştık. Bir müddet sonra eşimde sürece dahil oldu ve hep beraber düşünme ve sorgulama sürecini yönetebildik”* diyerek görüş belirtmiştir.

Annelerin çoğunluğu (n=15) program sürecinde aile etkinliklerinin kendilerine olan katkılarında; hem ev etkinliklerinde çocukla geçirilen etkileşim sürecinde hem de programın çocuk üzerinde görülen değişimler sonucunda ebeveynlerin erken düşünme/sorgulama becerilerinin günlük hayatta gerekliliği konusunda farkındalık kazandırdığına dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin A10; *“Aile onam formunda program amaç bilgilendirme kısmında bazı kavramlar yer alıyordu. Sorgulama*

yapma, eleştirel düşünme, akıl yürütme, ilişki kurma, problem çözme gibi. Açıkçası tek seferde bu kadar kavramı çocuk nasıl üstesinden gelebilir diye düşünmüştüm. Program sürecinde merak duygusunun arttığını, kendi fikrini söylemesi, bizim dediklerimizi direk kabul etmek yerine düşünüp karar vermesi, hayal gücünü kullanması, abisi ile bir konu üzerinde konuşabildiğini fark ettim. Bunların ne kadar önemli olduğunu ve günlük yaşantımızda aslında yer verdiğimiz kavramlar olduğunu, aslında genel olarak erken düşünme becerileri ile iç içe olduğumuzu anladık” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir örnekte A18; “Çocuklar için Felsefe kavramını duyunca heyecanlandım. İsmi ve kazanımını duymuştum. Etkinlikleri çok istekli ve güzel bir şekilde yapmaya başladık. Bir müddet sonra iki ödev arasında zaman olunca eşimle tıkanıp kaldık, süreci devam ettiremedik. Bizi kurtaranlar eve gelen etkinlikler diye düşündük. Program bitti ve açıkçası üzüldük, etkinliklerin devamı için zorlanacağımızı düşünüyorum. Çünkü standart oyun ve etkinliklerden farklı; soru sorduran, karşılıklı konuşmayı sağlayan, yeni fikirler oluşturan ve neden-sonuç ilişkisi kurduran bir süreç Çocuklar İçin Felsefe. Bize bu açıdan farkındalık kazandırdı.

Araştırma kapsamında ayrıca deney grubundaki çocukların öğretmeni ile görüşülerek uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın her çocuğun kitaplara olan ilgisi, erken düşünme becerileri ve akranları ile olan ilişkilerine etkisi hakkındaki görüşleri alınmıştır.



Şekil 3.6. Öğretmenin Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Şekil 3.6 incelendiğinde öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde programın çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin kitaba olan katkılarında; program boyunca farklı türde kitaplar ile sürecin yönetilmesi, bu süreç boyunca çocukların kitapları inceleyebilmesine olanak verilmesi, kitap karakterler ve olay örgüsü hakkında konuşulup, etkinliklerin yapılıp çocukların dikkatlerinin çekilmesi; çocukların kitaplarla ilgilenme süresine, kitap okuma isteklerinin artmasına ve kitap merkezinden seçilen kitapların kendileri tarafından okunmak isteklerine dair görüşler belirtmiştir. Örneğin B... isimli çocuk için; “Sınıf içindeki kitap köşesinde belli aralıklarla kitap değişimi yaparım. Kendisi pek dikkatini vermezdi. Ama programdan sonra kitap değişim sıklığımız arttı. Özellikle kendisi kitap köşesindeki kitaplarla daha çok ilgilenmeye başladı” diyerek görüşünü belirtmiştir. M... isimli başka bir çocuk için; “Bazı haftalarda okula kitap getirme günü yaparım. Herkes o gün evden sevdiği bir kitabını getirir. M ilk başlarda bunu reddetti, hiç kitap getirmede. Ama programla birlikte bunu aştığımızı düşünüyorum. Çünkü uygulama günleri dışında da okula kitap getirip, benim okumamı istiyor” diyerek ifade etmiştir. P...

isimli başka çocuk için; *“Sınıf içinde etkileşimli kitap okuma yapıyordum ancak sizin okuduğunuz şekilde ve sorduğunuz sorularla bunu yapmıyordum. Uygulamaların ertesi günü en çok kendisi sizin okuduğunuz şekil ve tarzda sınıfta kitap okumayı teklif ederdi”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde programın çocukların düşünme becerileri üzerindeki katkılarında; uygulamalar sırasında kitap ve kavramlar ile ilgili bir duruma/olaya/yaşantıya ait düşünmeye sevk eden soruların sorulması, her çocuğun bir durum/olay/yaşantı ile ilgili fikrini sorup görüşünün alınıp sürece dahil edilmesi, uygulamalar sonunda kitap ve kavramlarla bütünleşik etkinliklerin oluşturulması çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme-karar verme becerilerine katkı sağladığına dair görüş belirtmiştir. Örneğin E... isimli çocuk için; *“Uygulama sonrası sorulan değerlendirme sorularını sınıf içi uygulamalarda kullanmaya başlamıştım. Özellikle kendisinin uygulamalar sonrasında daha sorgulayıcı ve eleştirel düşünerek cevap verdiğini fark ettim”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Yine Ç... isimli çocuk için; *“Program uygulama sonrasında sınıf içi etkinliklerde yaratıcı düşünerek ve farklı bakış açısı sunarak özellikle grup liderliğinde daha aktif rol almıştır”* diye ifade etmiştir. A... isimli çocuk için de *“Odaklanma problemi var olan bir çocuktur. Program uygulamalar sırasında sıkılabilen, dikkatini yanındaki arkadaşına verebilen, oturma yerini değiştiren hareketler sergilemişti. Ancak programın ilerlemesi ve sınıf içi diğer uygulamalarda kitap ve sorularla dikkatini vermeye başladı. Sadece kitap okuma etkinliklerinde değil diğer etkinliklerde de dikkatini verebiliyor, sorulan soruya odaklanabiliyor, problemin ne olduğuna ve çözümüne dair fikrini belirtebiliyor, çözüme dair kararında net olabiliyor”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı sürecinde programın çocukların akranları ile olan ilişkilerindeki katkılarında; uygulama ve değerlendirme sürecinde her çocuğa söz hakkı verilmesi, sürece dahil edebilmek adına işbirliğine dayalı etkinliklerin yapılması, etkinlikler sonrası ortaya çıkan ürünlerin sergilemesinde çocukların kendilerini ifade etmeleri sözel iletişimin

artmasına, dışa dönük (liderlik vb.) davranışlarında ve sosyal becerilerinde (sırasını bekleme, işbirliği yapma vb.) artış olduğuna ilişkin katkı sağladığına dair görüş belirtmiştir. Örneğin K... isimli çocuk için; *“Okula ve uygulamaların başlama tarihi aynı zamana denk gelmişti. Normalde daha içe kapanık ve sadece benimle iletişime geçmeyi isterdi. Ama ilgi çekici kitaplar ve uygulama sonrası işbirliğine dayanan etkinlikler kendisini bir gruba ait hissettirdi. Grup içinde verilen görevlerde daha aktif ve istekli oldu”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Başka bir D... isimli çocuk için; *“Sınıf içi etkinliklerde sözel iletişimin dengesi değişti. Artık herkes kendisi gibi oyuncak, kitap, kalem, boya alıp verirken daha nazik ve rica kelimeleri içeren dili kullandıklarını”* ifade ederek görüş belirtmiştir. Z... isimli çocuk için de *“Sınıf içinde dikkat çekmeyi seven bir çocuktur. İlgisi olsun ya da olması bir oyuna bir söze karışırdı. Uygulama dışındaki günlerde özellikle grup oluşturularak yapılan çalışmalarda artık sadece kendisine verilen görev ve sorumluluklarla ilgilenmeye başladı. Aynı şekilde arkadaşlarından da o davranışı bekledi. Başka bir arkadaşına ya da gruba dahil olmak istediğinde karşı tarafa sorarak, izin isteyerek talebini ilettiler şeklinde ifade etmiştir. Ç... isimli çocuk için de; “Uygulamaların ilk haftalarında kendisi benim yanımda oturmayı tercih edip, sorduğunuz sorulara katılmak istememişti. Hatta eve gönderilen etkinliklerin yapılmadan geleceğini düşünmüştüm. Ama programın ilerlemesi ve kitap okuma öncesi materyallerin ilgisini çekmesi, söz alarak düşüncesini söylemesi, sözel iletişimini arttırması kendisi için iyi bir ilerlemeydi”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın uygulama sürecine ilişkin görüşleri sınıf iklimi, okul öncesi eğitim programının bir parçası olması durumu ve kendisine olan katkıları çerçevesinde incelenmiştir.



Şekil 3.7. Öğretmenin Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Şekil 3.7 incelendiğinde öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulanması sürecinde sınıf iklimi ile ilgili olarak; öğretmenin ilk uygulamadan son uygulamaya kadar sınıf içinde olması, çocuklarda fark edilen değişimlerin ilk gözden görülmesi açısından katkı sağlamıştır. Öğretmen *“Her hafta farklı kitap ile yapılan felsefe çalışmaları farklı etkinlikler ile bütünleştirilerek çocukların aktif katılım göstermelerine, grup etkinliklerinde her çocuğun kendini ifade edebilmesine ve bunu yaparken de özellikle sosyal gelişim alanında sıkıntı yaşayan çocukların paylaşma, sıra bekleme, duygularını ifade etme, sorumluluklarını yerine getirme, birbirlerine saygılı davranıp istek ve arzularını olumlu sözcüklerle ifade etmeleri kazanımlarını gerçekleştirdiklerini”* ifade ederek görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmen uygulama sürecindeki farklı kitap ve kavramları başka etkinlikler ile bütünleştirebilmeleri, çocukların farklı bakış açısı ile daha çok soru sorup düşünebilmelerine dair görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın, okul öncesi eğitim programının bir parçası olması ile ilgili olarak; var olan MEB okul öncesi eğitim programının revize edilerek Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının programa dahil edilmesi, daha sonrasında eğitimcilere, öğretmenlere gerekli kurs, seminer, panel, kongre gibi planlamaların yapılarak Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının kazanımının sağlanması gerektiğine dair görüş belirtmiştir.

Öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın, bir öğretmen olarak kendisine katkılarında; hazırlanan programın içeriği, materyalleri, uygulama şekli ve en önemlisi çocuklardaki olumlu değişimin gözlemlenmesi sonucu, bu yaklaşımın sadece çocuk bazında değil yetişkinlere, ailelere ve öğretmenlere de olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirmiş uygulamalarda daha çok etkileşimli okumaya, açık uçlu sorular sormaya, oluşturduğu etkinliklerde eleştirel düşünmeye, yaratıcı düşünmeye ve problem çözme-karar verme becerilerini desteklemek için farklı bakış açısı kazandırdığını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın erken düşünme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular yorumlanması ve ilgili alan yazın doğrultusunda yorumlanarak tartışılmıştır.

Çocukların erken düşünme becerilerini değerlendirmek üzere kullanılan Erken Düşünme Becerileri Ölçeği üç alt boyuttan oluşan bir ölçek olup, çocukların, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme-karar verme becerilerinin gelişimlerinin değerlendirilmesini esas almaktadır. Bu çalışma kapsamında çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı deney grubundaki çocuklara haftada iki gün olmak üzere on hafta boyunca 20 oturumda uygulanmıştır. Programın etkisini ve kalıcılığını belirleyebilmek amacıyla programın uygulamasının bitimi ile birlikte üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Literatürde ifade edildiği gibi erken çocukluk döneminde gelişim sürekli, aktif, hızlı ve fark edilir düzeyde değişimler ve dönüşümler içerisinde yer alır (Bayhan ve Artan, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Charlesworth 2014; Levine ve Munch, 2011; Trawick Smith, 2014). Erken çocukluk dönemi çocukların bütün gelişim alanlarını etkileyen ve hızlı bir gelişimin söz konusu olduğu kritik bir dönemdir. Bu süreç içerisindeki ilk yıllarda öğrenme ve gelişme kapasitesi çok geniştir, bu zaman diliminde çocuk desteklenmez ise var olan yetenekleri zaman içinde körelir (Berk, 2013). Çevre tarafından sağlanan destekli etkileşimin bilinçli ve aktif olarak kuvvetlendirilmesi çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Düşünme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara erken yıllarda başlanması görüşü hâkimdir (Bertram ve Pascal, 2002; Dainel ve Gagnon, 2012; Küçük, 2008; Vansielegheem, 2005). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların erken düşünme becerilerinin desteklenmesinin önemi dikkate alınarak; bu çalışmada 60-72 aylık çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubundaki öntest verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; erken düşünme becerilerine ilişkin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme alt boyutlarının öntest puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu ile ölçek toplam öntest puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları benzer çevrede yaşayan ve benzer özellikler gösteren çocuklar arasından oluşturulmuş olsa bile, çocuklar arasında bireysel farklılıklar yanında, öğretmen ve aile desteğinin farklılaşmasına paralel olacak deney grubundaki çocukların okulda gerçekleştirilen etkinliklerden problem çözme-karar verme becerilerinin kazanılması açısından daha fazla yararlanmış olmaları olasıdır. Dal Berberoğlu ve Alabay (2021)'ın yapmış oldukları çalışmada deney grubundaki çocukların problem çözme beceri puanlarının istatistiksel açıdan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdil (2008) tarafında yapılan çalışmada da deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark ortaya çıktığı bulunmuştur. Yine aynı şekilde Pekdoğan (2019) tarafından 60-72 ay grubundaki çocukların gruplar arası karar verme becerisi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubundaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Eleştirel Düşünme alt boyutundan elde edilen ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde; gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Eleştirel Düşünme alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların Eleştirel Düşünme alt boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Felsefi içerikli resimli çocuk kitaplarının okunması ve uygun sorularla konu/tema/kavramların genişletilmesi çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda çocukların felsefi tartışmalarda sunulan uyarıcı (resimli kitap) üzerine odaklanma becerilerinin arttığı görülmüştür. Hikâyedeki konu/olay/durum üzerine düşünebilme, çıkarım yapabilme, açıklama ve yorumlama yapabilme, değerlendirme, düşüncelerini grupla paylaşma, farklı görüşleri analiz edebilme becerilerinde anlamlı farklılıklar olmuştur. Kazanılan bu beceriler eleştirel bir bakış açısı ile felsefi kavram ile ilgili düşüncelerini paylaşma, gerekçelerini

arkadaşları ile paylaşma, düşüncelerini örneklerle destekleme, kendi düşünceleriyle benzerlik taşıyan fikirleri fark etme, kendi fikrinden farklı olan fikirleri fark etme ve onlara gerekçe göstererek karşı çıkma becerilerini de geliştirmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Karadağ ve Demirtaş (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların Çocuklarla Felsefe öğretim programı ile eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiğini ortaya koymuşlardır. Benade (2011) tarafından yapılan bir başka araştırmada ilkokul düzeyindeki çocukların ‘Çocuklarla Felsefe’ eğitimleri sonucunda eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının onların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı yönündedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Daniel ve Auriac, 2011; Demanuele, 2001; Gür, 2011; Güven, 2019; Işıklar, 2019; Karakaya, 2006; Kefeli ve Kara, 2008).

Araştırmada, çalışma grubundaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Yaratıcı Düşünme alt boyutundan elde edilen ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde; gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Yaratıcı Düşünme alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nın çocukların Yaratıcı Düşünme alt boyutu puanlarını yükseltmede etkili olduğu söylenebilir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı’nda çocuklar doğru ya da yanlış düşünce gibi kesin bir ayrım olmadığını, başkalarının farklı bakış açılarına sahip olabileceğini fark ederler, düşünceleri esneklik kazanır ve bu bağlamda erken düşünme becerileri gelişir. Çocuklara sunulan, farklı düşünceler ortaya koymasına fırsat tanıyan uyaranların çocuğun yaratıcı düşünmesini desteklediği düşünülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı felsefi kavramlar içeren resimli kitapların çocuklara okunması ile gerçekleştirilmektedir. Çocukların yaratıcı düşüncelerinin artışında kitabı incelemeleri için imkân sağlamak, konu/olay/kavram/kahraman hakkında konuşmak, kitap içindeki konu/olay/durum ile ilgili açık uçlu ve ‘neden’ sorular yöneltmek, konu/olay/durum içindeki problem durumu hakkında fikir yürütmek, farklı ve yaratıcı çözüm alternatifleri oluşturmak gibi hikâye okuma etkinliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Yapılan pek çok araştırmada

bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımın çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Cotton, 1991; Daniel ve ark., 2005; Jahani ve ark., 2016; Trickey ve Topping, 2004). Çalışmada deney grubu çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı okulda çocuklarla uygulanan etkinlikler yanında aileler ile birlikte gerçekleştirilebilecek etkinlik önerileri ile desteklenmiştir. Etkinliklerin çocukların hayal gücüne, esnek düşünebilmelerine, betimleme yapabilmelerine, kavramlar ile günlük yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri yönünde farklı bakış açısı sunmalarına ve yorumlama yapabilecek şekilde planlanmış olmasının deney grubundaki çocukların yaratıcı düşünme becerilerindeki puan artışına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada, deney grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Problem Çözme-Karar Verme alt boyutundan elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde; gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği Problem Çözme-Karar Verme alt boyutunda meydana gelen puan artışında uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların Problem Çözme-Karar Verme alt boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programında çocuklar yapılan uygulamalarda çok fazla problem durumuyla karşı karşıya kaldığı için problemin farkına varmaları, alternatif çözümler üretmeleri, çözümler arasından seçim yapabilmeleri, karar vermeleri gerekmekte ve problem çözme-karar verme becerileri gelişmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımın temelinde her zaman bir problemin yer alması, problemin çözümüne giden süreçte sorgulama yapabilmesi ve çocukların düşüncelerinin sağlanmasının çocuğun problemi çözmesinde ve karar vermesinde etkili bir süreç olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları ilerledikçe anlama becerilerinin geliştiği, karar verilmesi gereken durumlarda daha çok düşündükleri ve seçenek ürettikleri, bundan dolayı karar verme becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Garon ve Moore, 2004). Problem çözme; problemin tanımlanması, analiz edilmesi, seçenekler üretilmesi, seçeneklerin değerlendirilmesi basamaklarından oluşmaktadır ve bu durum aslında

problem çözüme ve karar vermenin iç içe olduğunu göstergesidir. Bu bağlamda karar verme becerilerinin desteklenmesi, problem çözüme becerilerini de geliştirmektedir (Heppner, 1988; Tan ve Temiz, 2003). Bu durumda erken yaşlarda karar verme becerilerinin desteklenmesi ve günlük yaşam ile ilişkilendirilerek yaşantıya entegre edilmesi önemli olmaktadır. Çocuklara yeni deneyimler edinecekleri, problem çözüme sürecine dahil olacakları, algılarını aktif bir biçimde kullanabilecekleri, oyun yoluyla öğrenmeyi sağlayan, kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan, aktif öğrenme olanakları sunan ortamlar oluşturulması ve bunu bir program dahilinde gerçekleştirilmesi önemlidir (Whitebread, 2012).

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam öntest-sontest puan farkları incelendiğinde; gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme-Karar Verme alt boyutlarında ve erken düşünme becerilerin toplamından elde edilen öntest-sontest fark puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada hem deney hem de kontrol grubunda sontest puanları öntest puanlarına göre yükseliş gösterse de, deney grubunun puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha çok yükseliş göstermiş ve uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı çocukların erken düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde artışa sebep olmuştur. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nda çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak belirlenen kavramlar, seçilen kitaplar, oluşturulan kazanım ve göstergeler programı temellendirmiş, aileler ile işbirliği içinde süreci yönetmek ve onlardan geri dönütler almak programı güçlendirmiştir. Çocuk-aile ve program döngüsü içinde kitapların çocukların dikkatini çekmesi, aile etkinliklerinin merak ve heyecan uyandırması, öğrenme fırsatı yaratmasının etki yarattığı söylenebilir. Nitekim nitel bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Annelerin çocukların kitaplara olan ilgilerinin, kavramlar hakkında konuşmak istemelerinin, aile etkinliklerinin merak ve isteyerek yapılmasının, sözel iletişimin, etkileşimin ve düşünme becerilerinin artması yönünde ifadelere yer verdikleri görüşmüştür. Taş (2017) okul öncesi çocukları ile yapmış olduğu Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelediği çalışmasında deney grubu lehine anlamlı bir fark

bulmuştur. Yine aynı şekilde Okur (2008) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın altı yaşındaki çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine etkisini incelemiş ve deney grubundaki çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan çalışmalarda çocuklar için felsefe eğitimi programının çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca deney grubundaki çocukların Erken Düşünme Becerileri Ölçeği'nin, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme-Karar Verme alt boyutları ve toplamından aldıkları puanların öntest, sontest ve kalıcılık testindeki değişimler incelenmiş ve tüm boyutlar ile ölçeğin toplamında uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Kalıcılık testi puanlarındaki artışın, son test uygulamasından üç hafta sonra yapılmasına bağlı olarak erken düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olan çocukların ve öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde programın etkisini sürdürmeleri ve aileler tarafından farkındalık kazandırılarak sürecin evde de devam ettirilmesinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Kalıcılığın değerlendirmesinde çocuğun süreç içinde bilgiyi özümlediği ve bu bağlamda bilginin kalıcılık süresinin daha uzun olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme alt boyutunda sontest ve kalıcılık testi arasında bir fark bulunamamış, başka bir deyişle çocukların eleştirel düşünme becerilerinde uygulanan programın etkisini koruduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklemek için erken çocukluk döneminde farklı program ve yaklaşımların kullanıldığını savunan araştırmacılar yer almaktadır (Aubrey ve ark., 2012; Babacan, 2017; Bono, 1985; Davis-Seaver ve ark., 2003; Eisenberg, 2004; Gündoğdu, 2009; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Kim, 2016; Leon, 2015; Lipman, 1985; McCall, 2017; Santin ve Torruella, 2017; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Tok ve Sevinç, 2010; Tozduman Yaralı, 2019; Winocur, 1985). Bono (1985) "CoRT" düşünme programını geliştirmiş, bu programın çocukların nasıl düşünebileceklerini ve kavramlara daha farklı bir bakış açısı ile nasıl bakabilecekleri farkındalığı sağlamıştır. McCall (1980) ise beş yaş çocuklara yönelik Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) yöntemi ile akıl yürütme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Lipman (1985) Çocuklar İçin Felsefe programı ile

çocukların düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamış olduğu çalışması ile, çocukların akıl yürütme ve ilişki kurabilme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Tüm bu araştırmacıların görüş ve çalışmalardan yola çıkarak, çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, farklı bakış açısı geliştirebilecekleri, yorumlama, değerlendirme, analiz etme gibi üst düzey becerilerini kullanabilecekleri planlamaların yapılması, düşünme olanaklarının sağlanması çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların erken düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için uygun eğitim destek uygulamaların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme-Karar Verme alt boyutunda ise son test puanları kalıcılık ölçümlerinde istatistiki olarak anlamlı bir artış göstermiş olup, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme-Karar Verme becerisi üzerindeki etkisinin artarak devam ettiği saptanmıştır. Programın çocukların erken düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme becerilerini desteklemeye katkı sağladığı, yeni kavramları anlamaya ve çözmeye ilişkin etki yarattığı, öğrenme fırsatı oluşturduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu durum programın etkililiği, programda kullanılan materyaller ve çocuk kitapları, program uygulama yöntem ve teknikleri, program amacına yönelik çocukların düşünmesine fırsat verecek olası soruların sorulması, çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, bu süreç zarfında çocuklarla geçirilen sürecin verimliliği ve aile katılımı için verilen etkinliklerinin uygulanırılığı ve geri dönüşleri ile açıklamanın mümkün olduğu söylenebilir. Bu bağlamda elde edilen bu bulgu ile yapılmış başka araştırma sonuçları da örtüşmekte olup, yaratıcılığın destek programlar düzeyinde geliştirilebilir olduğunu destekler niteliktedir (Ghaedi ve ark., 2015; Jahani ve ark., 2016; Mehdizadeh ve ark., 2019; Overton, 1993). Benzer bir çalışma Taş (2017) tarafından yapılmış Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın çocukların yaratıcılıklarına etki ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde Daniel ve ark., (2005) ve Trickey ve Topping (2004) tarafından yapılan Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı benzer sonucuna ulaşılmıştır. Işıklar (2019) Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın çocukların felsefi sorgulama yöntemiyle problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırmasının bulgularında çocukların problem çözme becerisinin gelişmesinde deney grubunun

lehine bir farka ulaşmıştır. Çocukların erken düşünme becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nda; çocukların sorgulama, kavramları yapılandırma, bağlantılar arası ilişki kurabilme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerileri edinmeleri sağlanmıştır. Bu durum deney grubundaki çocukların erken düşünme becerilerinde etkili ve kalıcı olduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde yapılan birçok çalışmada da okul öncesi dönemdeki çocuklar için çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı programların etkili olduğu belirtilmiştir (Benade, 2011; Daniel ve Auriac, 2011; Gazzard, 2000; Green, 1997; Murris, 2014; Topping ve Trickey, 2007; UNESCO, 2006; Xiaodong, 2006; Zongjin, 2007).

Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerileri gelişimleri ile annelere ve aile bireyleri üzerindeki etkiyi değerlendirmek için program sonrasında annelerle yüz yüze görüşülerek nitel veriler elde edilmiştir. Anneler ile yapılan görüşmelerde programın çocukların; kitaplara olan ilgilerine, erken düşünme becerilerine, akran ilişkilerine, ebeveyn-çocuk ilişkisine ve ebeveyn olarak kendilerine olan etkisine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirlerini tamamlayıcı, bütünlüyci ve destekleyici sonuçlar ortaya koyduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim programları, ailelerin çocuklarının gelişimi alanında yol gösterici olmasına, eksikliklerinin belirlenmesine, çocukların gelişimsel olarak desteklenmesine ve farklı alanlarda donanım sağlamasına fırsat sunmaktadır (Çağdaş ve Sezer, 2004).

Programın erken düşünme becerilerinin gelişiminde ve desteklenmesinde pozitif yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Nicel bulgulara paralel olarak annelerin bu yöndeki görüşleri program sonrasında çocukların erken düşünme becerilerine yönelik değişimlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinde daha çok soru sormak ve sorgulama yapmak, farklı bakış açısı ile yaklaşmak; yaratıcı düşünme becerilerinde farklı yollar denemek, yeni fikirler üretmek ve duygularını ifade etmek gibi; problem çözme-karar verme becerilerinde problemin farkına varmak, neden-sonuç ilişkisi kurabilmek, farklı kavramlar arasında bağlantı kurabilmek ve en

uygununu seçebilmek yönünde bir gelişmenin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitim programının anne-çocuk etkileşimini, hatta diğer aile üyelerinin sürece dahil olması ile tüm aile bireyleri arasındaki etkileşimi nitelikli biçimde arttırdığını ortaya koymuştur. Programın çocukların erken düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı gibi diğer becerilerine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Sare ve ark. (2016), okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptıkları çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı etkinliklerle, deney grubundaki çocukların karşılaştırma, benzerlik bulma, neden, kanıt sunma ve nedensel ilişki kurmada başarılı oldukları, görüşlerini gerekçelendirme konusunda kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla neden ileri sürebildikleri, sözel akıl yürütme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır. William (2010), çocuklar için felsefe aracılığıyla öğrencilerin akıl yürütme, nedenler sunma, örnekler verme, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, ölçütleri, varsayımları belirleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Topping ve Trickey (2007), felsefi sorgulamanın çocuğun tartışmaya katılımını arttırdığını, tartışma çerçevesinde gerekçeler sunmasını, sunulan fikirleri sorgulamasını ve değerlendirme yapmasını sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular çocukların gelişimin bütünlük ilkesine paralel olarak erken düşünme becerileri gelişiminde etkili olduğu, diğer beceri alanlarında da gelişim ve değişimlerinin olduğunu kanıtlamaktadır. Söz almada istekli olma, sıra bekleme, işbirliği yapma, kurallara uyma gibi sosyal-duygusal becerilerde; gözlem yapabilme, özellikleri karşılaştırma, ayırt etme gibi bilişsel becerilerde; sözcük dağarcığında gelişme, kendini ifade edebilme gibi dilsel becerilerde gelişmenin olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme, mantıksal akıl yürütme, benlik saygısı, okuduğunu anlama, dinleme becerileri, ifade edici dili olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir (Doherr, 2000; Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995; Haas, 1980; IAPC, 2002; Lipman ve Bierman, 1970; Lipman ve ark., 1980; Sasseville, 1994; Williams, 1993).

Çocuklara verilen Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın uygulanması ile çocukların kitaplara olan ilgisinin arttığı, anne ve çocuk arasındaki kitap okuma sürecinin daha etkileşimli ve interaktif olduğu belirtilmiştir. Ayrıca görüşler ailelerin program sürecinde okunan kitapların çocukların yaş ve

gelişim düzeyine uygun, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kitap seçmeye yönlendirdiği yönündedir. Bununla birlikte, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı içerisinde her oturumda yer verilen aile etkinliklerinde farklı materyallere, oyunlara yer verilmesinin annelerin ve çocuklarının dikkatlerini ve ilgilerini çekmesinde önemli uyarıcı olduğu düşünülmektedir. Aile etkinliklerinde mevcut olan etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olmasından dolayı annelerin, çocukların, hatta diğer aile üyelerinin istekle ve zevkle sürece katıldıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilen aile etkinliklerinde annelerin ilk başta daha sınırlı paylaşımlar yaptıkları, programın ilerlemesi ile aile etkinliklerine ilişkin yaptıkları ödevlerde daha detaylı paylaşımlar yaptıkları, etkinliklere yönelik zamanla farklı alternatif görüşler oluşturarak muhtemel durumlara dair çözüm geliştirebildikleri görülmüştür.

Çocuklara verilen Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların kitaplara olan ilginin artmasına, erken düşünme becerileri gelişimlerine, akranları ile ilişkilerine katkısının etkisini ortaya koyabilmek için, deney grubunun öğretmeni ile uygulama süreci sonrasında görüşülerek nitel veriler ortaya konmuştur. Öğretmen uygulama sürecinde çocukların kitaplara olan ilgilerinin arttığını, kitapta yer alan olay/durum/yaşantı örgüsü ile ilgili daha fazla nitelikli soru sorduklarını gözlemlemiştir. Programın çocukların erken düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı gibi, diğer becerilerine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Söz alma, sırasını bekleme, karşıdakini dinleme, çok yönlü düşünebilme, akıl yürütme, saygılı olma gibi birçok becerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Erken çocukluk eğitiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesini konu alan bir araştırmanın sonuçları, düşünme becerisi programının çocukların etkin dinleme, dilin kullanımı, sosyal işbirliği, bağımsızlık, özgüven ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirip desteklediğini ortaya koymuştur (Aubrey ve ark., 2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri ve iletişimlerinde gelişimlerini Çocuklarla Felsefe programının etkisini inceleyen başka bir çalışmada, öğretmenler tarafından çocukların kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve iletişim kurdukları belirtilmiştir (Giménez-Dasí ve ark., 2013).

Çalışmada geliştirilen tüm etkinliklerin okul öncesi eğitimi programının kazanımları ve Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının temel unsurları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)'nda yer alan “kendini yaratıcı yollarla, farklı fikirlerle grup önünde ifade etme, bunu yaparken de belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etme, duygu ve düşüncelerini neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde açıklama, karşılaştırmalar yapma, dinledikleri ve izledikleri hakkında sorular sorup yorumlar yapma” kazanımları ile çalışma kapsamında geliştirilen etkinliklerde kullanılan Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının “kendi fikrini ifade etme, fikrine ilişkin gerekçeleri ortaya koyma, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını nedenleri ile açıklama, soru ve fikir üretme, bir konu/durum/olaya ilişkin sorgulama yapma” şeklindeki unsurları, amaç bakımından birbirleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca etkinlik çerçevesinde seçilen “iyi/kötü, kurallar, arkadaşlık, bireysel farklılıklar, merak, problem çözme, büyüme/birey olma, canlı/cansız, yaratıcı fikirler, dünya/doğa/insan, duygular” gibi kavramlar Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda değinilen kavramlar ile ilişkili olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı da göz önünde bulundurularak hem kavram hem de kazanım bakımından, okul öncesi eğitim programının esnek ve eklektik özelliği ile Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Programı'nın çocukların erken düşünme becerileri açısından temelde bir yatkınlık sağlayacağı ve entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu, ancak bu yaklaşımın etkili ve kalıcı olabilmesi için mesleki eğitimlerin verilmesi ve süreklilik arz etmesi gerektiği söylenebilir. Mutlu (2010) düşünme eğitimi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını incelediği çalışmasında, erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitiminin zorunluluğuna bütünüyle inandıkları, ancak düşünme eğitiminin detaylı bilgisi konusunda eksik bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada da okul öncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelendiği çalışmada, öğretmenlerin düşünme eğitimi kavramını daha önce duymadıklarını ancak böyle bir programın gerekliliğine inandıkları sonucuna ulaşılmış olup bu çalışmanın nitel sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kurşunlu, 2014).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 60-72 aylık çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerilerine etkisi deneysel süreç öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testleri uygulanarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; 60-72 aylık çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın erken düşünme becerilerinin genelinde ve Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme-Karar Verme alt boyutlarında çalışma grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ek olarak, nitel boyutta annelerin ve öğretmen görüşlerinin programın çocuklar, anneler ve diğer aile bireyleri üzerinde etkili olduğunu, çocukların erken düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu bulgular Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerilerini desteklenmesinde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı temelli, çocuklarla yapılan destekleyici çalışmaların çocuk gelişimi alanına destek olacağı sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamada etkin olan eğitimci ve çocuk gelişimcilere yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Erken düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesine yönelik araştırmaların sınırlı olması dikkat çekicidir. Alandaki açığın kapatılması için okul öncesi dönemde erken düşünme becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Bu araştırmada çocuğun gelişiminin belli bir dönemi ele alınarak değerlendirilmiştir. Aynı alışma farklı yaş ve gelişim dönemlerinde uygulanarak, çocuğun gelişimindeki etkilerinin izlenmesi ve uzun vadeli sonuçların değerlendirilmesi önerilebilir.

- Çalışmanın çok yönlü değerlendirilmesi ve küçük yaş grupları için daha detaylı sonuçların ortaya konulabilmesi için, araştırmalarda kullanılan standart ölçeklerin yanı sıra görüşme ve gözlem gibi araştırma yöntemlerinin de kullanılması katkı sağlayabilir.

- Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların erken düşünme becerilerinden; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme-karar verme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı grlmştir. Felsefi temelli programların erken çocukluk yıllarında farklı gelişim alanlarının desteklenmesi zamanla kullanılması mümkün olabilir.

- Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının kullanıldığı çalışmalar devlet politikaları çerçevesinde program ve projelerle geliştirilip desteklenerek, erken dönemden itibaren ebeveynlere, çocuklara ve öğretmenlere ulaşılabilirliği arttırılarak, ebeveynlerin ve öğretmenlerin katılabileceği eğitim destek modelleri oluşturulabilir.

- Bu alışma kapsamında uygulanan ocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocuklar üzerindeki etkilerinin yanı sıra, ailede yaşayan diğer bireylerin de farkındalık geliştirip çocuğun gelişimine ve desteklenmesine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda ailedeki diğer bireyleri de kapsayacak şekilde eğitim programlarının oluşturulması ve etkilerini ortaya koyabilmek için destek çalışmalar yapılabilir.

- Felsefe, düşünme eğitimi, ocuklar İçin Felsefe uygulamalarının dünyada yaygın bir şekilde uygulandığı ve ülkemizde bu anlamda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu düşünüldüğünde, araştırmacılar / eğitimciler / akademisyenler bu alana ilişkin çalışmalar yürütmeli; çocuğa sağladığı bilişsel, dil, sosyal ve duygusal kazanımlarını dikkate alarak, okul öncesi dönemden niversite düzeyine kadar, bu yaklaşımın eğitim programlarına entegre edilmesi amacıyla gerekli girişimlerde bulunabilirler.

- Herhangi bir durum veya olay karşısında ebeveyn ve çocuğun birlikte düşünebilmelerini, fikir yürütebilmelerini, felsefenin günlük yaşam içinde kullanılabilmesini sağlamak amacı ile Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir. Aileye yönelik destekleyici bu çalışmalar, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı içinde yer alan yaratıcı, eleştirel, problem çözme, karar verme, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerinin erken yıllardan itibaren aile içinde gelişmeye başlamasına olanak sağlayabilir.

- Okul öncesi dönemde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına yönelik etkinlikleri uygulayacak olan öğretmenlere, lisans düzeyinde ve/veya sonrasında bu alanda eğitim verilmesi ve çocuklarla uygulama yapma fırsatının sunulması, çocukların felsefeyi tanıma ve erken düşünme becerilerini kazanmaları açısından fayda sağlayabilir. Bu amaçla lisans derslerine felsefe, düşünme eğitimi, çocuklar için felsefe, düşünme eğitimi temel alan program oluşturma, etkinlik üretme gibi temel alan dersler konulabilir.

ÖZET

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu Erken Düşünme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nden elde edilen bulgular, nitel boyutunu ise annelerle ve öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 60-72 aylık çocuklara haftada iki gün olmak üzere on hafta boyunca Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için öntest - son test ve kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca anne ve öğretmen görüşleri doğrultusunda program ve katkıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre; Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı deney grubundaki çocukların Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme-Karar Verme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçları; Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocukların kitaplara olan ilgilerini arttırdığını, erken düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini, akran ilişkilerini ve ebeveyn-çocuk ilişkisini arttırdığını, ebeveynlerin erken düşünme becerilerine olan farkındalıklarını arttırdığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ailelere, alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme, Çocuklar İçin Felsefe.

SUMMARY

Examining the effect of Philosophy-Based Education for Children on Early Thinking Skills of 60-72 Months-Old Children

In this study, it was aimed to determine the effect of the Philosophy-Based Education Program for Children on the early thinking skills of 60-72 months old children ,embedded design from mixed research methods was used. A total of 40 childrens including 20 in the experimental group and 20 in the control group were included in the study. The quantitative dimension of the study consists of the findings obtained from the Early Thinking Skills Scale (Teacher Form), and the qualitative dimension consists of the findings obtained from the interviews with the mothers and the teacher. According to the purpose of the study, A Philosophy-Based Education Program for Children was applied to children aged 60-72 months two days a week for ten weeks. Pretest-posttest and retention tests were compared to evaluate the efficiency of the program. In addition, the program and its contributions were evaluated according to mothers' and teachers' views. According to the quantitative results of the research; The Philosophy-Based Education Program for Children revealed a significant difference in Critical Thinking, Creative Thinking and Problem Solving-Decision Making skills of the children in the experimental group. According to qualitative results of the study, It has been revealed that the Philosophy-Based Education Program for Children increases children's interest in books, supports the development of early thinking skills, increases peer relationships and parent-child relationships, and increases parents' awareness of early thinking skills. In accordance with the results acquired as a result of the study, suggestions were made for families, field experts and researchers.

Keywords: Early Thinking Skills, Critical Thinking, Creative Thinking, Problem Solving, To Decide, Philosophy for Children.

KAYNAKLAR

- AKBABA, A., KAYA, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **14**(55), 148-160.
- AKBIYIK, C., AY, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **29**(1), 1-18.
- AKÇAM, M. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- AKKOCAOĞLU ÇAYIR, N. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AL-JARDANI, K. S. S. (2013). Developing a framework for english language curriculum evaluation in oman. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- ALKIN-ŞAHİN, S., TUNCA, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı öğretmen davranışları. Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. (Edt. M. Güven ve G. Ekici). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.,
- ALPÖGE, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, **24**, 32-33.
- ALVER, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 19-34.
- ALTINTAŞ, M. (2014). Çocuklar için zihin kuramı test bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTIPARMAK, İ. (2016). The concept of curiosity in the practice of philosophy for children. *Croatian Journal of Philosophy*, **16**(48), 361-380.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (Ed.). (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ANLIAK, Ş., DİNÇER, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (20), 122-134.
- ARABZADEH, Z., ABDOLAHİ, S., LORY, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences (IJBPAS)*, **5**(1), 40-46

- ARAL, N., GÜRSOY, F., KÖKSAL, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset.
- ARAL N, BARAN G, GÜRSOY F, KÖKSA AKYOL A., BÜTÜN AYHAN A., YILDIZ BIÇAKÇI M, ERDOĞAN S. (2011). The effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior and Personality*, **39**(2): 241-250.
- ARAL, N., FINDIK TANRIBUYURDU, E. (2015). Okul öncesi eğitimde anlatım, soru-cevap, gösterim ve gösterip yaptırma yöntemleri. Zembat, R. (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri. Ankara. Hedef Yayıncılık.
- ARI, R. (2006). Gelişim ve öğrenme, testlerle desteklenmiş 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- ARI, R., ÜRE, Ö., YILMAZ, H. (1999). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. (2. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- ARSLAN, E. (2010). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. (Editör: M. Engin Deniz). Erken çocukluk döneminde gelişim. (2. Baskı). Ankara: Maya Yayınları, ss. 1-20.
- ASTINGTON, J. W., EDWARD, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- AUBREY, C., GHENT, K., KANIRA, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, **20**(4), 332-348.
- AYDIN, B. (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- AYDIN, A. (2010). Gelişim ve öğrenme psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- AYDIN, M.Ş. (2015). Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AYDOĞAN, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi (Ed. Esra Ömeroğlu). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- AYDOĞAN, Y., ÖMEROĞLU, E. (2003). Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul.Ya-Pa Yayınları, 451-454
- AYTAÇLI, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, **3**(1): 1-9.
- BABACAN, M. A. (2017). Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- BACANLI, H. (2004). Eğitim psikolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.
- BAK, M. (2011). Çocuk gelişimi. İstanbul: Cinius Yayınları.

- BAKIR, K. (2007). John Dewey ve demokratik eğitim. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- BAKIR, K. (2011). Demokratik eğitim, John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BAKİ, A., GÖKÇEK, A. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **11**(42):1-21.
- BAL, H. (2010). John Dewey'in eğitim felsefesi ve 1924 raporunun Türk eğitimine katkıları, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- BAL, Ö., TEMEL, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **4**(1), 156-169.
- BARKLEY, R. A., SHELTON, T.L., CROSSWAİT, C., MOOREHOUSE, M., FLETCHER, K., BARETT, S., JENKINS, L., METEVİA, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **41**, 319-332
- BARON-COHEN, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. TagerFlusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism* (Second edition) (pp. 2-20). New York: Oxford University Press
- BAŞAL, H. A. (2012). Gelişim ve psikoloji. Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebiliriz (5. baskı). Bursa: Ekin Yayıncılık.
- BAŞKÖK, B. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- BAY, N. (2011). Okulöncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- BAYHAN, P., ARTAN, İ. (2011). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- BEE H, BOYD D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi, (Çev. Gündüz O.), Kaktüs, İstanbul.
- BENADE, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, **8**(2), 141-155.
- BENSON, C. L. (2009). Influence of pedagogical documentation on children's use of meta-cognition. Doctoral dissertation. *Human Development, Consumer and Family Sciences Department*, South Dakota State University.
- BERBEROĞLU, Y.D. (2019). 60-72 aylık çocuklara uygulanan sorgulama tabanlı problem çözme etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- BERK, LE. (2013). Bebekler ve çocuklar, (Çev. Işıkoğlu Erdoğan, N.), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BERTRAM, T., PASCAL, A. (2002). 'Assessing what matters in the early years' in J. Fisher (Ed.), *The Foundations of Learning*. 89. USA: Open University Pres.
- BEYER, K. (1988). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction, *Educational Leadership*, 7, 1988, 26-30.
- BİLDİREN, A. (2018). OKUL öncesi dönemde bilişsel yetenek ile problem çözme becerilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 291-308.
- BİLGİÇ, Ş., KANDIR, A. (2019). Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(3), 49-62 .
- BINGHAM, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çev.A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BIRNEY, D. P., STERNBERG, R. J. (2011). The development of cognitive abilities. In Mark H. Bornstein, Michael E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development: An Advanced Textbook*, (pp. 369-404). New York, USA: Psychology Press.
- BONO, E. (1985). The CoRT thinking program. (ss. 205-211). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Costa, A. L. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314, 1985.
- BOYACI, N. P., KARADAĞ, F, GÜLENÇ, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 31, 145-173.
- BOYRAZ, C., TÜRCAN, B. (2017). Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT çocuk örneği. 2017 Bildiri Özetleri Kitabı, 888-889.
- BOZER, E. N., KURNAZ, A. (2016). Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Uyuyan zihinleri uyandırma: Sokratik sorgulama* (s. 153-166). Konya: Çizgi Kitabevi.
- BRANDT, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46(1), 34-37
- BRENIFIER, O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime L'Agora*, 21, 1-17
- BRITZ, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. ERIC Digest. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf> Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2022.
- BURGH, G., THORNTON, S. (2016). Philosophy goes to school in Australia: A history 1982-2016. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 59-83.
- BURKE, L. A., WILLIAMS, J. M., SKINNER, D. (2007). Teachers' perceptions of thinking skills in the primary curriculum. *Research in Education*, 77(1), 1-13. doi:10.7227/RIE.77.1

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CAM, P. (2006). 20 thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom. Camberwell: ACER Press.
- CAN YAŞAR, M. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- CAN YAŞAR, M., ARAL, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- CARPENTER, M., CALL, J., TOMASELLO, M. (2002). A new false belief test for 36-month-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(3), 393-420.
- CASEY, M.B. (1990). A planing and problem solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 63-67.
- CASSIDY, C. (2007). Thinking Children, London: Continuum.
- CASSIDY, C., CHRISTIE, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development And Care*, 183(8), 1072-1083.
- CEVİZCİ, A. (2010). Felsefeye giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- CHANDRA, J. S. (2008). A Vygotsky perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interaction. Unpublished doctoral dissertation, Murdoch Üniversitesi, Perth
- CHAPPELLA, K., CRAFTA, A., BURNARD, P., CREMIN, T. (2008). Question-posing and question responding: the heart of 'possibility thinking' in the early years. *Early Years*, 28(3), 267-286.
- CHARLESWORTH R (2014). Understanding Child Development, Cengage Learning, UK
- CHARLESWORTH, R., LIND, K. K. (2010). Math and science for young children. Belmont, CA.
- COŞKUN-KESKİN, S. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- COTTON, K. (1991). Teaching thinking skills. 18.03.2022 tarihinde <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/TeachingThinkingSkills.pdf> adresinden alınmıştır.
- CRESWELL J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Çev.: Bütün M., Beşir Demir, S., Ankara: Siyasal Kitapevi.

- CRESWELL JW, CLARK PL (2018). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. ev. Dede Y, Demir B., Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇAĞDAŞ, A., SEÇER, Z. (2004). Anne baba eğitimi, Konya: EĞitim Kitabevi,
- ÇAYIR, N. A., CELEPOĞLU, A. (2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **116**, 2498-2503
- ÇEKİRDEKÇİ, S., TOPTAS, V., ÇEKİRDEKÇİ, N. (2016). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre yapılan bilgisayar destekli eğitimin 3. sınıf geometri dersi başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, **5**,82.
- ÇETİN, Z., KOYUNCUOĞLU, B. (2013). İz bırakmak: ocuk, sanat ve yaratıcılık. Ankara: Vize Yayıncılık.
- ÇIRAK, Y. (2007). ÖĞrenmenin doğası: Temel kavramlar. A. Kaya (Der.), EĞitim Psikolojisi, (255-292). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- ÇİFTÇİ, S., SÜNBÜL, A. M. (2005). Proje tabanlı öğrenme düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. I. Ulusal Fen ve Teknoloji EĞitiminde ağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, (18 Kasım, 2005), Ankara.
- ÇOTUKSÖKEN, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. İlk ve Ortaöğretimde Felsefe EĞitimi alıştay, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.35- 49.
- DAĞLIOĞLU, H., E., ÇAKIR, F. (2010). Erken ocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *EĞitim ve Bilim*, **32**(144), 28-35.
- DAL BERBEROĞLU, Y., ALABAY, E. (2021). Examining the effect of inquiry-based problemsolving activities on 60-72 months old children's problem-solving skills. *Anadolu Üniversitesi EĞitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, **5**(3), 309-323.
- DALĖAR, G. (2017). Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- DANIEL, M. F., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R., SPLITTER, L., SLADE, C., GARZA, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, **54**(4), 334.354.
- DANIEL, M., AURIAC, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, **43** (5), 415-435.
- DANIEL, M. F., GAGNON, M. (2012). Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood&Philosophy*. **8**(15), 105-130. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606006.pdf>.
- DAURER, D. (1999). Staunen, Zweifeln und Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren, Basel: Weinheim.

- DAVIS-SEEVER, J., DAVIS, E. J. (2000). Critical thinking in young children. Edwin Mellen Press.
- DAVIS-SEEVER, J., SMITH, T., LEFLORE, D. (2003). Constructivism: A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 7(1), 1-7
- DE BONO, E. (2007). Kendi kendine düşünmeyi öğret. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- DECORTE, E., MASUI, C. (2004). 'The CLIA – model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving', *European Journal of Psychology of Education*. 19(4), 365-384.
- DEMANUELE, J. M. (2001). Evaluation of the Philosophy for Children program: A novel approach to critical thinking. Doctoral dissertation, Saint Louis University, USA.
- DEMİREL, Ö. (2010). Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRTAŞ, V. Y., KARADAĞ, F., GÜLENC, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: Philosophy with children", *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2).
- DERELİ, E. (2008). Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DERELİ İMAN, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-49
- DERELİ İMAN, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- DEVRIES, R., ZAN, B., HILDEBRANDT, C., EDMIASTON, R., SALES, C. (2002). Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities. New York: Teacher College Press.
- DEWEY, J. (1933). How we think. Prometheus Boks, New York.
- DEWEY, J. (2004). Demokrasi ve eğitim. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- DIAMOND, L.A. (2012). Problem solving interventions: Impact on young children with developmental disabilities. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. 1555.
- DİDİN E, KÖKSAL AKYOL A (2017). Bilişsel gelişim: Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde, Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 239-261.

- DİLEKLİ, Y. (2015). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- DİREK, N. (2002). Küçük Prens Üzerine Düşünmek. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- DİREK, N. (2008). Filozof çocuk çocuklarla felsefe konuşmaları. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- DİREK, N. (2016). Çocuklarla felsefe. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- DİREK, N. (2018). Filozof Çocuk. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- DİREK, N. (2019). Gençler için felsefe: metinlerle eleştirel okuma ve düşünme çalışmaları. İstanbul: Pan. Yayıncılık
- DİRİCAN, R. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefî tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DOĞANAY, A. (2011). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (s. 146-185). Ankara: Pegem Akademi.
- DOHERR, E. A. (2000). The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behaviour therapy in young children: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability (Yayımlanmamış doktora tezi). University of East Anglia.
- DURMUŞ, E. (2008). Eğitimde rehberlik hizmetleri. M. E. Deniz, A. Erözkan (Ed.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 95-128). Ankara: Maya Akademi.
- DYFED COUNTY COUNCIL (1994). Improving reading standards in primary schools project. Wales: Dyfed County Council.
- EGAN, K. (1988) Primary understanding: *Education in Early Childhood*. Routledge, London, England.
- EGGEN, P., KAUCHAK, D. (2001). Educational psychology. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- EĞMİR, E., OCAK, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *International Periodical for the Languages*, **11**(19), 337-360.
- EISENBERG, M. (2004). Linking theory to practice and back again: the use of videodocumentation and collaborative inquiry to facilitate critical thinking in preservice teacher education. *Doctoral Dissertation*, Tufts University, Medford, USA.
- EKİCİ, G. (2003). Çoklu zekâ kuramına dayalı biyoloji öğretiminin analizi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara: ODTÜ. 09.05.2022 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t18.pdf adresinden alınmıştır.
- ELDER, L., PAUL, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, *Journal of Developmental Education*, **34**(2), 38-39.

- ENNIS, R. H. (2001). Goal for a critical thinking curriculum, (Ed. A. Costa), Developing Minds, Alexandria: Virginia. ASCD.
- ENNIS, R.H., MILLMAN, J., THOMKO, T. N. (2005). Cornell critical thinking tests level x and level z manual. The Critical Thinking Co. USA.
- ERBAY, F., ÇAĞDAŞ, A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **9**(1), 58-79.
- ERDEN, M., (2005). Gelişim ve öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayıncılık
- ERDEN, M., AKMAN, Y. (2014). Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretme, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- ERDENER, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **7**(1), 85-103.
- ERDOĞAN, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERFANİ, N., REZAEİ. M. (2016). The Effect of Teaching Philosophy on the Critical Thinking of Female Students, *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Science* **5**(2), 484-491.
- ERGÜN, M., S. ÖZSÜER, (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. **2**, 269-292.
- ERTUĞRUL, Z. (2011). Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- EZMECİ, F., AKMAN, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, **1**(1), 1-13.
- FACIONE, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Research Findings and Recommendations*. Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy. New York NY: American Philosophical Association. ERIC Doc. ED 315-423.
- FIELDS, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care*, **107**, 115-128.
- FISHER, R. (1990). Teaching children to think. Starley Thornes, Cheltenham.
- FISHER, R. (1998). Stories for thinking-developing critical literacy through the use of narrative. *Analytic Teaching*, **18**(1). 1-24.
- FISHER, R. (1999) Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, **153**(1), 51-63.

- FISHER, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading*, **35**(2), 67-73.
- FISHER, R. (2005). Teaching children to think. Nelson Thornes.
- FLAVELL, J.H. (1992). Cognitive development: Past, present and future, *Developmental Psychology*, **28**, 998-1005.
- FLAVELL, J. F. (1999). Children's knowledge about the mind. Cognitive development. *Annual Review*, **50**, 21-45. Doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.21
- FLAVELL, J. H, MILLER, P. H., MILLER, S. A. (1993). Cognitive development (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- FRENCH, J.N., RHODER, C. (1992). Teaching thinking skills theory and practice. Newyork and London: Garland Publishing Inc.
- GALINSKY, E., GARDNER, N. (2016). Skill 5: Critical Thinking. *Teaching Young Children*, **10**(2), 5-7.
- GANDER MJ, GARDINER HW (2015). Çocuk ve ergen gelişimi, Çev. Çelen H. N. ve Dönmez A., İmge Kitabevi, Ankara.
- GARON, N., MOORE, C. (2004). Complex decision-making in early childhood. *Brain Cognition*, **55**, 158–70.
- GARDNER, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, **77**, 3:200-203.
- GARDNER, H. (1997). The key in the key slot: Creativity in a Chinese key. *Journal of Cognitive Education*, (6), 15-36.
- GARDNER, H. (2011). Changing minds: How the application of the multiple intelligences (MI) framework could positively contribute to the theory and practice of international negotiation. In Psychological and political strategies for peace negotiation. pp. 1-14. Springer, New York, NY.
- GASPARATOU, R., KAMPEZA, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, **33**(1), 72-82.
- GAUT, B., GAUT, A. M. (2012). Philosophy for young children: a pratical guide: New York: Routledge.
- GAZZARD, A. (2000). What does philosophy for children have to do with emotional intelligence? Thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, **15**(1), 39-45.
- GELMAN, SUSAN A., MARKMAN, ELLEN M. (1986). Categories and Induction in Young Children. *Cognition* **23** (pp.183–209).
- GEORGE, D., MALLERY, P. (2016). IBM SPSS Statistic 23 Step By Step: A Simple Guide and Reference (14 th. Ed), Routledge, New York, NY.

- GHAEDI, Y, MAHDIAN, M ANDFOMANI, F. K. (2015). "Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children during Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis." *American Journal of Educational Research*, **3**, 547- 551.
- GIMÉNEZ-DASI, M., QUINTANILLA, L. VE DANIEL, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood And Philosophy*, **9**(17), 63-89.
- GLĂVEANU, V. P. (2011). Children and creativity: A Most (Un) Likely pair? *Thinking Skills And Creativity*, **6**(2), 122-131
- GOKHALE, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*. **7**(1).
- GOPNIK, A. (2009). The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life. New York: Picador.
- GÖMLEKSİZ, M. N., KAN, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **27** (3), 51-64.
- GREEN, L. (1997). Philosophy for children. Thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, **13**(2), 20-22
- GREENE JC (2007). Mixed methods in social inquiry, John Wiley And Sons Inc., United States of America.
- GREGORY, M. (2007). Philosophy for children: Where are we now? S. Naji and R. Hashim (Ed.), History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives (ss. 207-221). London and Newyork: Routledge
- GÜLENÇ, K. (2006). Polemikçi bir gelenek olarak felsefe: Eleştiri kültürüne açılan bir pencere. İçinde B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.). *Kimin için felsefe*, ss.59-75. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- GÜLERYÜZ, H. (2001). Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- GÜNAY, D. (2013). İlk ve ortaöğretimde felsefe eğitimi çalıştayı. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 23-28). Ankara: Türkiye Felsefe kurumu.
- GÜNDOĞDU, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **7** (1), 57-74.
- GÜNDOĞDU, H. (2012). Niçin eleştirel düşünemiyoruz? Eleştirel düşünmenin engelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, **146**, 43-52.
- GÜNEŞ, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile>. 12/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- GÜR, Ç. (2011). Çocuklar için Felsefe. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (s. 1312-1318). Antalya: Siyasal Kitabevi.

- GÜRLİYİK, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- GÜVEN, Y. (2004). Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme. Ankara: Küçükadımlar Yayınevi.
- GÜVEN, B. (2019). Çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi
- GÜVEN, Y., KARASULU KAVUNCUOĞLU, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.
- HAAS, H. (1980). "Appendix B: Experimental research in philosophy for children", *Philosophy in the classroom*, ed. M. Lipman, A.M. Sharp and F. Oscanyon, Philadelphia: Temple University Press
- HAKTANIR, G. (2007). Farklı ülkeler ve okul öncesi eğitimde farklılıklar. *Ankara, Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- HAMMOND, J. (ED.) (2002). Scaffolding teaching and learning in language and literacy education. Newtown, Australia: PETA.
- HARLEN, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in Primary Science Education*, 1(1), 5-19.
- HAYNES, J. (2008). Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- HEPPNER, P. (1988). The problem solving inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- HOERR T.R. (2002). More about multiple intelligences. *Childhood Today*, 16, 39-45.
- HOLZMAN, L. (2009). Vygotsky at work and play. New York: Routledge
- HUBER, G. L. (2003). Processes of decision-making in small learning groups. *Learning and instruction*, 13(3), 255-269.
- HUSSERL, E. (2014). Kesin bilim olarak felsefe (Abdullah Kaygı, Çev.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- IŞIKLAR, S. (2019). Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İLHAN TUNÇ, A. (2017) Çocuklarla felsefe, *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4).

- INSTITUTE FOR THE ADVANCEMENT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN. (2002). IAPC research: experimentation and qualitative information. 15.02.2022 tarihinde <http://www.montclair.edu/pages/iapc/experimentalinfo.html> adresinden erişildi.
- İPEKÇİ ÇETİN, E. (2002). Çok amaçlı karar verme konusunda yeni yaklaşımlar ve okul öncesi eğitime ilişkin bir uygulama, (Yüksek lisans tezi).
- JAHANI, R., NODEHI, H., AKBARI, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for Children as a content approach) on moral gudgment of sixth grade students. *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.
- KAIL, R. V. (2010). Children and their development. (Fifth ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- KANDIR, A. (2003). Gelişimde 3–6 Yaş. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- KANT, I. (2006). Eğitim üzerine. Çeviren: Ahmet Aydoğan, İstanbul: İz Yayıncılık.
- KARADAĞ, F., YILDIZ DEMİRTAŞ, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- KARAKAYA, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37.
- KARGI, E., ERKAN, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara il örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- KARSANTIK, Y. (2016). Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- KEÇELİ KAYSILI, B. (2013). Zihin kuramı: Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(01), 83-103.
- KEENAN, T., EVANS, S. (2009). An introduction to child development. London: SAGE Publications.
- KEFELİ, İ., KARA, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- KENNEDY, M., FISHER, M. B., ENNIS, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol, & B. Fly Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform (pp. 11-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KENNEDY, N., KENNEDY, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum Design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265-283.
- KUHN, D., SIEGLER, R. (2006). Cognition, perception, and language. In W. Damon and R. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed.). Vol 2, Hoboken, NJ: Wiley.

- KIM, S. J. (2016). Expanding the horizons for critical literacy in a bilingual preschool classroom: Children's responses in discussions with gender-themed picture books. *International Journal of Early Childhood*, **48**(3), 311-327.
- KING, D. (2005). Inquiry dialogue in the kindergarten: a teacher action research study. Capella University.
- KIZILTAN, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, **1** (4), 334-342.
- KOÇAK, N., PINARCIK, Ö., ERGİN, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asian Journal of Instruction*, **3**(1), 21.
- KOYUNCU ŞAHİN, M., AKMAN, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, **47**(218), 5-20.
- KOZULIN, A (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev and S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). New York: Cambridge University Press
- KÖKDEMİR, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Eleştirel-yaratıcı düşünme ve davranış araştırmaları laboratuvarı*. **21**(7), 16-19.
- KÖKSAL AKYOL, A. (2005). Bilişsel Gelişim. Gelişim ve Öğrenme. Ulusoy, A. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık, ss.43-67.
- KÖKSAL AKYOL, A., HAMAMCI, Z. (2007). The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, **1**(1), 205- 215.
- KRAUSE, K., BOCHNER, S., DUCHESNE, S. (2003). Educational psychology for learning and teaching. Australia: Thomson.
- KRISHNAN, V. (2010). Early child development: a conceptual model. Early Childhood Council Annual Conference. Christchurch Convention Centre, Christchurch: New Zeland.
- KUZGUN, Y. (2006). Meslek gelişimi ve danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayınları
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2018). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, 20. baskı. Pegem Akademi, İstanbul
- LEÓN, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom (Un Estudio de Base sobre Estrategias para la Promoción de Pensamiento Critico en las Aulas de Preescolar). *GIST Education And Learning Research Journal*, **10**, 113-127.
- LEVINE, L. E., MUNSCH, J. (2011). Child development an active learning approach. Canada: Sage Publication Inc.
- LIPMAN, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy, *Educational Leadership*, **42**(1), 51-56.

- LIPMAN, M. (1995). Caring as thinking, *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, **15**(1), 1-13.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIPMAN, M., BIERMAN, J. (1970). Appendix B: experimental research in philosophy for children. M. Lipman, A. M. Sharp ve F. Oscanyon (Ed.), *Philosophy in the classroom*. Temple University Press Philadelphia
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- LAMBERT, E. B. (2001). Metacognitive problem solving in preschoolers. *Australian Journal Of Early Childhood*, **26**(3), 24.
- LIPMAN, M. (2004). Philosophy for children's debt to Dewey, *Critical and Creative Thinking*, **12**(1), 1-8.
- LONE, J. M. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola Yayınları.
- MARASHI, S. M. (2008) Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, **27** (1), 12-15.
- MARCO, C.D., HARTUNG, P.J., NEVMAN, P.P. (2003). Validitiy of the Decisional Process Inventory. *Journal of Vocational Behavior*. **6**, 1-19.
- MARZANO, R. J., BRANDT, R. S., HUGHES, C. S., JONES, B. F., PRESSEISEN, B. S., RANKIN, S.C., SUHOR, C. (1988). *Dimension of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Virginia: ASCD.
- MAYER, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, **41**(4), 224-232.
- MEHDIZADEH, A., ARAGHIEH, A. AND HEYDARIEH, H. (2019). The effect of teaching philosophy for children (p4c) on the creativity development of 5th primary school boy students in the district of a baharestan education. *Innovation And Creativity In Human Science*, **8**(3), 193-215.
- MOHR LONE, J. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola Unitas.
- MORRISON, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. United States: Pearson Education, Inc.
- MOSELEY, DAVID, BAUMFIELD, VIVIENNE, ELLIOTT, JULIAN, MAGGIE, GREGSON, HIGGINS, STEVEN, MILLER, JENNIFER, NEWTON DOUGLAS. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. UK: Cambridge University Press.
- MASON, M. (2008). *Critical thinking and learning*, Malden: Blackwell Publishing.
- MCCALL, C., (1990). Young children generate philosophical ideas, thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, **8**(2): 22-41.

- MCCALL, C. C. (2017). Düşünmeyi dönüştürmek. (K. Gülenç, ve N. P. Boyacı, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MCDEVITT, T.M., ORMROD, J.E. (2002). Child development and education. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- MCGUINNESS, C. (2000). ACTS (Activating children's thinking skills). In a methodology for enhancing thinking skills. ESRC TLRP First Programme Conference. November
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MERRIAM, SB. (1988). Case study research in education: A qualitative approach, Jossey Bass, San Francisco.
- MILLER, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **15**, 142-154.
- MOHR LONE, J. (2017). Filozof çocuk. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları
- MONTAIGNE (2018). Denemeler (33. basım), (S. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- MOSHMAN, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. In D. Kuhn And R.S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 2: Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 947-978). New York: Wiley.
- MUNRO, J. (2012). Effective strategies for implementing differentiated instruction. Available http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1144&context=research_conference.
- MURRIS, K. (2014). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, **24**(5), 1-16.
- MURRIS, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'Teacher Proof' texts and formation of the ideal philosopher child. *Springer*, 63-78.
- MUTLU, E. (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- NELSON, L. (2006). Sokratik yöntem. S. Yücesoy (Ed.), Sokratik konuşma-tarih-kuram uygulama (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- NICOLL, B. (1996) Developing Minds: Critical Thinking in K-3. California Kindergarten Conference. San Francisco. ERIC Document Reproduction Service ED391605.
- NICOLOPOULOU, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **37**, 137-169.

- NOSICH, M. G. (2015). Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi (çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- OKUR, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- OĞUZ, V. (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- OVERTON, J. C. (1993). An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students, Unpublished master's thesis. The University of Alabama, UK.
- ÖMEROĞLU, E. (2005). Bilişsel süreçler. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Ed.). Bilişsel gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 55–89.
- ÖZAKPINAR, Y. (2011). Psikoloji tarihi. Ankara: Ötüken Yayınları.
- ÖZBEY, S., KÖYCEĞİZ GÖZELER, M. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(8), 176-189.
- ÖZDEN, Y. (2010). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDİL, G. (2008). Kişiler arası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ÖZERBAŞ, M. A. (2015). Temel öğretim yöntemleri. S. G. ve M.A. Özerbaş (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s.237-283). Ankara: Pegem A Yayınları.
- ÖZGÜN, Ö. (2014). Çocuk gelişimi kuramları, (Ed: F. Tufan ve A. İpek Yükselen) Çocuk gelişiminde 1 bebeklik döneminde gelişim, Her yönüyle okul öncesi eğitim 1. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- ÖZYÜREK, A. (2017). Bilişsel gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s:89-128). Ankara: Vize Yayınları.
- PASCARELLA, E. T., TERENCEZINI, P. T. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- PEKDOĞAN, S. (2015). Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 Yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PEKDOĞAN, S. (2019). Problem çözme becerileri eğitim programının çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1-16.
- PERKINS, D.N. (1984). Creativity by Design. *Educational leader ship*, 42, 18-25.

- PETER, M. (2003). Drama, narrative and early learning, *British Journal of Special Education*, **30**(1), 21-27
- PETERSON, K. L., ROSCOE, B. (1991). Imaginary audience behavior in older adolescent females. *Adolescence*, **26**(101), 195-201
- PIAGET, J. (1999). Çocukta zihinsel gelişim (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayıncılık
- PLAISTED, L. L. (2008). Early Education Of Children. Los Angeles: Biblio Bazaar
- POOLE, C., MILLER, S.A., AND CHURCH, E.B. (2004). How children learn through conflicts. *Early Childhood Today*, **18**(4).
- RODARI, G. (2018). Dünya denen koca okul (F. Özdem, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- PREMACK, D., WOODRUFF, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior and Brain Sciences*, **1**, 515-526.
- PRESSEISEN, B. Z. (1985). Thinking skills: meaning and models. A.L. Costa (Ed.), In *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (s.52-57). Alexandria VA.: ASCD.
- PRESSIAN, B. Z., (1984). Thinking skills: meanings models, and materials. Research for Better Schools, Philadelphia.
- RIVKIN, M. S. (2000). Outdoor experiences for young children. *Early Years: Play, Learning and the Brain*, 1-5.
- RAHDAR, A., POURGHHAZ, A., MARZIYEH, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self efficacy. *International Journal of Instruction*, **11**(3), 539-556.
- ROJAS-DRUMMOND, S., MERCER, N., DABROWSKI, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers. *European Journal of Psychology of Education*, **16**(2), 179-196.
- ROWLEY, C., YATES, J. (2001) The impact of philosophical enquiry with children on development education. *Development Education Journal*, **8**(1), pp. 15– 17.
- SABAN, A. (2004). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SABAN, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **9**(2), 833-876.
- SABAN, A., ERSOY, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SALMON, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, **35**(5), 457-461.
- SANTROCK JM (2012). Yaşam boyu gelişim psikolojisi. Çev. Yüksel G. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- SANTIN, M. F., TORRUELLA, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, **6**(1), 50.
- SARE, E., LUIK, P., TULVISTE, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme, *Trames* **20**, 273-295.
- SARI, O.T. (2014). Zihin kuramı ve pratik uygulamalar. Ankara: Eğiten.
- SARI, B., ALTUN, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, **6** 4), 945-960.
- SASSEVILLE, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, **4**(2), 30-32
- SAVAGE, V. T., ARMSTRONG, D. G. (2004). Effective teaching in elementary social studies. New Jersey: Pearson.
- SCHAFERSMAN, S. (1995). An introduction to critical thinking, <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> Erişim Tarihi: 12.04.2022.
- SCHUNK, D.H. (2011). Öğrenme teorilerine eğitimsel bir bakış (2. Baskı). (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- SCHNEIDER, W., BJORKLUND, D.F. (1998). In D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 467–521). New York:
- SEDDON, G. M. (1978). The properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, **48**(2), 303-323.
- SEFEROĞLU, S. S., AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **30**(30). 193-200.
- SELÇUK, Z. (2010). Eğitim psikolojisi. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SENEMOĞLU, N. (2012). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- SEVER, I., ERSOY, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **48**(1), 662-692.
- SEVİNÇ, M. (2003). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık., M. Sevinç. (Editör). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. 169-183. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- SHANTZ, C. U. (1983). Social cognition. in handbook of child psychology, Vol. 3: Cognitive Development, (Ed.), J. H. Flavell, & E. M. Markman (4th Edition Ser. Ed. PH Mussen), (pp. 495-555). New York: Wiley.
- SHARP, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, **32**, 5-12.

- SIEGLER, R. S. (2004). Children's thinking. New Jersey: PrenticeHall
- SIEGLER, R. S., WAGNER ALIBALI, M. (2005). Children's Thinking. United States of America: Pearson Prentice Hall
- SILVA, E. (2008). Measuring skills for the 21st Century. Education Sector Reports. 19.06.2022 tarihinde <http://elenamsilva.com/wp-content/uploads/2013/05/MeasuringSkills.pdf> adresinden alınmıştır.
- SLAVIN R.E. (2013). Educational psychology theoryandand practice (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- SMITH, E. E., KOSSLYN, S. (2017). Bilişsel psikoloji: Zihin ve beyin. Nobel Akademi Yayıncılık.
- STANLEY, S., BOWKETT, S. (2004). Developing philosophical thinking in the classroom. London: Network Educational Press Limited.
- SYLVAN, P. (1997). Creativity, innovation and problem solving-some guideleines with linked historical examples. 16.06.2022 tarihinde (<http://www.quantumbooks.com/Creativity.html>) adresinden alındı.
- STERNBERG, R.J., SWERLING, L.S (2002). Teaching Thinking (3th edition). Washington D.C.: American Psychological Association.
- STEVENS, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Unpublished Doctoral Thesis. Seattle Pacific University.
- ŞAHİN, F. (2000). Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- ŞAHİN, Ç. (2010). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- ŞAHİNEL, S. (2004). Eleştirel düşünme. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- ŞEKER, H. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kavramlar ve yaklaşımlar. Anı: Ankara.
- ŞENŞEKERCİ, E., BİLGİN, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- ŞAHİN, H., ÖMEROĞLU, E. (2017). Psikososyal Gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25(1), 233-248.
- TAGGART, G., RIDLEY, K., RUDD, P VE BENEFIELD, P. (2005). Thinking skills in the early years: Aliterature review. *National Foundation for Educational Research*, 36, 13-18.

- TALL, D. (1994). A Versatile Theory of Visualisation and Symbolisation in Mathematics. Paper presented at the Plenary Presentation at the Commission Internationale pour l'Etude et l'Amelioration de l'Enseignement des mathematiques, Toulouse, France.
- TAN, M., TEMİZ, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-90.
- TAŞ, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TAŞDELEN, V. (2015). Felsefe kültürü. Ankara: Hece Yayınları.
- TDK (2021). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- TEDDLIE, C., TASHAKKORI, A. (2015). Karma yöntem araştırmalarının temelleri. Çev. Dede Y, Demir B., Ankara, Anı Yayıncılık.
- TEPE, H. (2013). Unesco verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken., H. Tepe (Ed.) içinde, Çocuklar için felsefe eğitimi Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- TEMEL Z. F. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Uluslararası çocuk, aile ve okul bağlamında okul öncesi eğitim kongresi. 30 Nisan-03 Mayıs Trabzon. ss: 89-98.
- TERCAN, H., DURSUN, S. Ş., YILDIZ BIÇAKÇI, M. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk dönemi tipik (normal) gelişim gösteren çocukların gelişimsel özellikleri. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi. (Ed. M. Yıldız Bıçakçı). Ankara, Eğiten Kitap.
- TİMUÇİN, A. (2003). Modern düşünceye giriş. Felsefe söyleşileri I-II, Maltepe Üniversitesi. s. 33-36.
- TOK, E. (2008). Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TOK, E., SEVİNÇ, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- TOPPING, K. J., TRICKEY, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 787-796.
- TOZDUMAN YARALI, K. (2019). Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- TOZDUMAN YARALI, K., GÜNGÖR AYTA, F. A. (2018). Eleştirel düşünme perspektifinden okul öncesi eğitim programı. V. Uluslararası Avrasya Eğitim Bilimleri Kongresi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Retrieved from <https://ejercongress.org/2018/>
- TRAWICK SMITH, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim. Çev.: Akman, B., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TRAWICK SMITH, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim-çok kültürlü bir bakış açısı. B. Akman (Ed.), Bebeklikte bilişsel gelişim (M. Saçkes, Çev.) içinde (s.126-147). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TRICKEY, S., TOPPING, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, **19**(3), 365-380. Advance online publication. doi: 10.1080/0267152042000248016.
- TUĞRUL, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, **1** (2), 67-79.
- TURLA, A. (2006). Yaratıcılık ve drama. Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., Turla, A. (Ed). Okul öncesi eğitimde drama. (ss.39-43). Ankara: Kök Yayıncılık,
- TÜRKKENT, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- TÜRKOĞLU, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, **3**(6), 50-68.
- UNESCO. (2006). Intersectoral strategy on philosophy. UNESCO Baskısı, Paris.
- UNESCO. (2007). Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospectus. Paris: UNESCO Publications. 07.05.2022 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> adresinden indirildi.
- UYGUR, N. (2013). Felsefenin Çağrısı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- VANSIELEGEM, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, **29**(1), 19-35.
- VANSIELEGHIEM, N., KENNEDY D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, **45**(2), 171-182. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801
- VENTURA, M., LAI, E., DICERBO, K. (2017). Skills for today: What we know about teaching and assessing collaboration. London: Pearson
- VURAL, B. (2004). Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ. İstanbul: Hayat Yayınları.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). The collected works of L.S.Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology (R.W.Rieber and A.S.Cartton, eds). New York: Plenum.

- VYGOTSKY, L. S. (1998). Düşünce ve dil. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları
- WADSWORTH, B. J. (2015). Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı. (Çev. Ed.: Ziya Selçuk) Ankara, Pegem Akademi.
- WALLACE, B., CAVE, D., BERRY, A. (2009). Teaching problem-solving and thinking skills through science: Exciting cross-curricular challenges for foundation phase, key stage one, key stage two. London: David Fulton.
- WALSH, B., BLEWITT, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Educational Journal*, 33(4), 273-278.
- WALSH, G. MURPHY, P., DUNBAR, C. (2007). Thinking skills in the early years: A guide for practitioners. Written in collaboration with the early years enriched curriculum evaluation project team.
- WARNER, L., SOWER, J. (2005). Educating young children. Boston: Pearson.
- WARTENBERG, T. (2018). Küçük çocuklar için büyük fikirler. (Çev. S. Kurtar; A. Gülen,) Ankara: Sentez Yayınları.
- WELLMAN, H. M. (2014). Making minds: How theory of mind develops. Oxford: Oxford University Press.
- WHITEBREAD, D. (2012). A report on the value of children's play with a series of policy recommendations, Toy Endustries of Europe, University of Cambridge.
- WHITEBREAD, D., LINKLATER, H., MILLER, S., HUMPHREYS, K., GLAZZARD, T., PROUDMAN, S., VEDAMASKINO, N. (2006). Teaching thinking the development of metacognitive abilities in the early years (children aged 3-8) (META). www.educ.cam.ac.uk adresinden 12.07. 2022 tarihinde alınmıştır.
- WILEY SCHULTZ, D., IZARD, C. E. (1998). Assessment of children's emotion skills (Unpublished raw data). University of Delaware, Newark
- WILLIAMS, S. (1993). Evaluating the effects of Philosophical Enquiry in a secondary school. Derbyshire, England: Derbyshire County Council.
- WILLIAMS, J. C. (2010). Assessment of quality preschool programming (Doctoral Thesis, University of South Carolina). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- WILLINGHAM, DANIEL T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach". *American Educator* içinde (8-19). 09.05.2022 tarihinde https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf alınmıştır.
- WINOCUR, S. L. (1985). Proje Impact. (pp. 212-213). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Costa, A. L. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314.

- WITTGENSTEIN, L. (2005). Tractatus Logico-Philosophicus. O. Aruoba (Çev.). Metis: İstanbul.
- WOOLFOLK, A. (1998). Educational psychology. USA: Viacom Company.
- WORLEY, P. (2019). Felsefe makinesi. İstanbul: Paraşüt Kitap.
- XIAODONG, L. (2006). On the change of Chinese preschool education's value trend: From learning to development. *Studies in Preschool Education*, 4, 003.
- YAMAN, S., YALÇIN, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının problem çözme ve öz- yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- YAPICI, Ş., YAPICI M. (2006). Çocukta bilişsel gelişim, Üniversite ve toplum. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, e-dergi*, 6(1). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=263>, Erişim Tarihi: 19.06.2022
- YILDIZ, F. H. (2014). John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, Ş. (2014). Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- YOUNGSTROM, E., WOLPAW, J. M., KOGOS, J. L., SCHOFF, K., ACKERMAN, B., IZARD, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-60
- ZEMBAT, R. (2010). Okul öncesinde problem çözme ve beyin fırtınası. R. Zembat (Ed), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde, s. 221-253. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ZEMBAT, R., UNUTKAN, Ö. P. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç (Yayıma haz.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. 1, 221-229. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ZONGJIN, Y. (2007). Native philosophy thoughts in children's inquiry. *Studies in Preschool Education*, 5, 006.

EKLER

Ek 1: Kurum İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-605.01-E.16058818
Konu : Araştırma İzni Onayı Talebi
(Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ)

04/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 Tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 23/10/2020 tarih ve 6746 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ'ın, hazırlamış olduğu "Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu proje kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı Resmi Merkez Anaokullarında yürütülebilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ'ın, hazırlamış olduğu "Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu proje çalışmalarını Müdürlüğümüze bağlı Resmi Merkez Anaokullarında 01/09/2021-01/02/2022 tarihleri arasında tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapabilmesi ve çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan raporun birer suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi kaydıyla, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/11/2020

Yasin ÖZCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2: Etik Kurul İzni

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi: 10/12/2020

Toplantı Sayısı: 2020/13

Karar No: 2020.11.13

Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulu 10/12/2020 tarihinde Perşembe günü saat 10.00'da Prof. Dr. Sema ZERGEROĞLU' nun başkanlığında toplanmıştır.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Prof. Dr. Gülen BARAN'ın danışmanlığında yürütülecek olan Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ'ın doktora tezi "**Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" isimli başvurusu Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkeleri gereğince değerlendirilmiştir.

KARAR: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Prof. Dr. Gülen BARAN'ın danışmanlığında yürütülecek olan Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ'ın doktora tezi "**Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" isimli başvurusu Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun bulunmuştur.

Ek 3: Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Anne- Baba,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Gülen BARAN danışmanlığında doktora yapmaktayım. “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konulu tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizi, gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyorum.

Bu çalışma, araştırma amaçlı olarak yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formun imzalanması istenecektir. Şu anda bu formu imzalarsanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz.

Çocuklara yönelik, çocuklar için felsefe eğitim programı hazırlanarak, 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkileri incelenecektir. Uygulanan bu programın çocuğunuzun bilişsel gelişimini, soru sorma becerisini ve erken düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmekteyiz. Program çocuğunuzun gelişimine uygun etkinliklerden oluşacaktır. Etkinlikler hikâye ve oyun temelli, etkileşimli, sizin de katılabileceğiniz ve çocuğunuzla beraber uygulayacağınız şekilde hazırlanacaktır. Bu etkinlikler gelişim uzmanlarının onayından geçtikten sonra uygulanacaktır. Bu çalışmaya 15 çocuğun katılması planlanmaktadır. Değerlendirme sonuçları sizinle hemen paylaşılacaktır. Program haftada 2 gün 1'er saat olmak üzere 10 hafta boyunca sınıf ortamında diğer çocuklarla birlikte uygulanacaktır. Tüm uygulamalar tarafımdan yürütülecektir.

Bize verdiğiniz bilgiler, yalnızca araştırma ekibi tarafından bilinecek, çocuğunuzun dosyasında yer almayacak, çocuğunuzun ve sizin kimlik bilgileriniz araştırma sonuçları içinde yer almayacaktır. Bu çalışmanın çocuğunuzun sağlığına ya da size herhangi bir zararı olmayacaktır.

Size bu araştırmaya katıldığınız için herhangi bir maddi katkı verilemeyecektir. Uygulanacak program, kullanılacak materyaller ve değerlendirme için sizden herhangi bir ödeme istenmeyecektir. Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim aşağıda bulunmaktadır. Araştırmaya katılmamak ya da araştırmadan herhangi bir aşamada çekilmek sizin hakkınız ve seçiminizdir.

Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen adınızı ve soyadınızı yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Çalışmaya katılma onayı

Araştırma Görevlisi Ezgi AKINCI DEMİRBAş tarafından araştırma yapılacağı belirtilerek, bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı ve ilgili metni okudum. Araştırma ile ilgili sorular sorma fırsatım oldu ve sorduğum sorular beni tatmin edecek şekilde yanıtlandı. Çocuğumun araştırmaya katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Çocuğumla birlikte bu çalışmaya katılmayı kendi gönüllülüğüm ile kabul ediyorum.

Çocuğun Adı Soyadı:

Ebeveyn Adı Soyadı:

Tarih ve İmza:

Araştırmayı yapan araştırmacının;

Adı Soyadı: Ezgi AKINCI DEMİRBAş

Adresi: Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Sağlık Yerleşkesi Merkez / Kırıkkale

Ek 4: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

Dolduracağınız bu anket, 60-72 aylık çocuklarının erken düşünme becerileri kazanımlarını değerlendirmek amacıyla planlanan bilimsel bir araştırma kapsamında hazırlanmıştır. Çocuklarınıza erken düşünme becerilerinin gelişimine yönelik “Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı” uygulanacaktır. Dolduracağınız soruların doğru ya da yanlış cevapları bulunmamaktadır. Ankette yer alan bütün ifadeleri doldurmanızı ve boş soru bırakmamanızı önemle rica ederim.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

Çocuğunuz Doğum Tarihi: (Gün/Ay/Yıl)															
Çocuğunuz cinsiyeti:	☐ Kız ☐ Erkek														
Ailedeki çocuk sayısı:	☐ 1 çocuk ☐ 2 çocuk ☐ 3 çocuk ☐ 4 çocuk ve fazlası														
Çocuğunuzun doğum sırası:	☐ İlk çocuk ☐ Ortanca/ortancalardan biri ☐ Son çocuk														
Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kurumuna devam ediyor?	☐ 0-6 ay ☐ 7-12 ay ☐ 13-18 ay ☐ 19-24 ay ☐ İki yıldan fazla														
Anne-Babanın yaşı:	<table><tr><td><u>ANNE</u></td><td><u>BABA</u></td></tr><tr><td>☐ 29 yaş ve altı</td><td>☐ 29 yaş ve altı</td></tr><tr><td>☐ 30-39 yaş</td><td>☐ 30-39 yaş</td></tr><tr><td>☐ 40-49 yaş</td><td>☐ 40-49 yaş</td></tr><tr><td>☐ 50 yaş ve üzeri</td><td>☐ 50 yaş ve üzeri</td></tr></table>	<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>	☐ 29 yaş ve altı	☐ 29 yaş ve altı	☐ 30-39 yaş	☐ 30-39 yaş	☐ 40-49 yaş	☐ 40-49 yaş	☐ 50 yaş ve üzeri	☐ 50 yaş ve üzeri				
<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>														
☐ 29 yaş ve altı	☐ 29 yaş ve altı														
☐ 30-39 yaş	☐ 30-39 yaş														
☐ 40-49 yaş	☐ 40-49 yaş														
☐ 50 yaş ve üzeri	☐ 50 yaş ve üzeri														
Anne-Baba öğrenim düzeyi:	<table><tr><td><u>ANNE</u></td><td><u>BABA</u></td></tr><tr><td>☐ Okuryazar değil</td><td>☐ Okuryazar değil</td></tr><tr><td>☐ Okuryazar</td><td>☐ Okuryazar</td></tr><tr><td>☐ İlkokul ve ortaokul</td><td>☐ İlkokul ve ortaokul</td></tr><tr><td>☐ Lise</td><td>☐ Lise</td></tr><tr><td>☐ Üniversite</td><td>☐ Üniversite</td></tr><tr><td>☐ Lisansüstü</td><td>☐ Lisansüstü</td></tr></table>	<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>	☐ Okuryazar değil	☐ Okuryazar değil	☐ Okuryazar	☐ Okuryazar	☐ İlkokul ve ortaokul	☐ İlkokul ve ortaokul	☐ Lise	☐ Lise	☐ Üniversite	☐ Üniversite	☐ Lisansüstü	☐ Lisansüstü
<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>														
☐ Okuryazar değil	☐ Okuryazar değil														
☐ Okuryazar	☐ Okuryazar														
☐ İlkokul ve ortaokul	☐ İlkokul ve ortaokul														
☐ Lise	☐ Lise														
☐ Üniversite	☐ Üniversite														
☐ Lisansüstü	☐ Lisansüstü														

Ek 5: Anne Görüşme Formu

ANNE GÖRÜŞME FORMU

Sayın

1. Uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın okulda uygulanması süreci ile çocuğunuzun kitaplara olan ilgisinde bir değişiklik oldu mu?
2. Uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocuğunuzun düşünme becerileri (eleştirel-yaratıcı-problem çözme-karar verme) üzerinde bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocuğunuzun akranları ile olan ilişkilerinde farklılık yarattığını düşünüyor musunuz?
4. Uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı kapsamın önerilen aile etkinliklerinin çocuğunuzla olan ilişkinize etki ettiğini düşünüyor musunuz?
5. Uygulanan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı kapsamın önerilen aile etkinliklerinin bir ebeveyn olarak size katkıları oldu mu? Nasıl?

Ek 6: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların kitaplara olan izleniminde bir değişiklik yarattığını düşünüyor musunuz?
2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme-karar verme) üzerinde bir etkililiği olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın çocukların akranları ile olan ilişkileri üzerinde bir etkililiği olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına dayalı uygulamaların sınıf iklimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitim programının bir parçası olması hakkında görüşleriniz nelerdir?
6. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim uygulamasının, bir öğretmen olarak size katkıları neler oldu?

Ek 7: Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

“Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 60-72 Aylık Çocukların Erken Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konulu bu araştırma, doktora tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışma okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hikâye temelli Çocuklar için Felsefe yaklaşımına dayalı eğitim programı oluşturmak ve erken düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile planlanmıştır.

Sizden aşağıdaki soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Burada vereceğiniz bilgiler sadece doktora tezinde kullanılacaktır. Soruları yanıtladığınız için içtenlikle teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

Demografik Bilgiler	
Cinsiyet	() Kadın () Erkek
Yaş	
Eğitim Durumu	() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans
Görev Yaptığınız Okul Türü	() MEB ilkokul bünyesinde anasınıfı () MEB bağımsız anaokulu () Özel ilkokul bünyesinde anasınıfı () Özel Anaokulu
Mesleki Deneyim Süreniz	() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üstü

1. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı denilince ne anlıyorsunuz?
2. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile çocukları nasıl desteklersiniz?
3. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı hangi kavram/becerileri içermelidir?
4. Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile ne gibi etkinlikler planlayabilirsiniz?
5. Çocuklar için Felsefe yaklaşımına dayalı planladığınız etkinliklerin hangi gelişim alanını destekleyeceğini düşünüyorsunuz?
6. Çocuklar için Felsefe yaklaşımına dayalı planladığınız etkinlikleri hangi araçlar ile sunarsınız? Nasıl?
7. Çocuklar için Felsefe yaklaşımını aileler ile nasıl yürütebilirsiniz? Aileler ile neler yapılabilir?
8. Çocuklar için Felsefe yaklaşımının çocukların hangi becerilerini destekleyeceğini düşünüyorsunuz?
9. Erken düşünme becerileri denilince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
10. Okul öncesi eğitim programında erken düşünme becerilerinin kazanımına yönelik etkinliklerin yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Nelerin eksik kaldığını düşünüyorsunuz?
11. Erken düşünme becerilerinin öğretimi konusunda en çok hangi beceriyi önemsiyorsunuz? Neden?
12. Erken düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ne gibi etkinlikler planlıyorsunuz?
13. Erken düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar neler olabilir?
14. 60-72 aylık çocukların hangi erken düşünme becerilerine sahip olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?
15. Hikâye kitaplarını erken düşünme becerileri kazanımında nasıl kullanırsınız?
16. Eleştirel düşünme sizce nedir? Etkinliklerde yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eksikleri neler olarak görüyorsunuz?
17. Yaratıcı düşünme sizce nedir? Etkinliklerde yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eksikleri neler olarak görüyorsunuz?
18. Problem çözme sizce nedir? Etkinliklerde yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eksikleri neler olarak görüyorsunuz?
19. Karar verme sizce nedir? Etkinliklerde yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eksikleri neler olarak görüyorsunuz?
20. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile erken düşünme becerileri arasında bir bağ olduğunu düşünebilir misiniz? Aralarında nasıl bir ilişki olabilir?

Ek 8: Felsefi Düşünme Becerisini Destekleyen Resimli Çocuk Kitabı

Kontrol Listesi

FELSEFESİ DÜŞÜNME BECERİSİNİ DESTEKLEYEN RESİMLİ ÇOCUK KİTABI KONTROL LİSTESİ				
MADDELER	Uygun (2)	Kısmen Uygun (1)	Uygun Değil (0)	AÇIKLAMA
1. Hikâyede geçen konu/olay/kahraman merak uyandırıyor.				
2. Hikâyede geçen konu didaktik olmayıp, öğretme amacı gütmüyor.				
3. Hikâyede geçen konu/olay çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığı destekleyip, özgün fikirler sunmasına fırsat veriyor.				
4. Hikâyede geçen konu/ olay çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bilişsel ve dil gelişimine uygun içerik sunuyor.				
5. Hikâyede geçen olay örgüsü basitten karmaşığa doğru ilerliyor.				
6. Hikâyede geçen konu/olay neden-sonuç ilişkisi içeriyor.				
7. Hikâyede geçen konu/ olay çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sosyal ve duygusal gelişimine uygun içerik sunuyor.				
8. Hikâyede geçen sözcük ve kavramlar dilsel açıdan açık ve anlaşılıyor.				
9. Hikâyede geçen konu/olay paylaşma, sorumluluk alma gibi insan ilişkilerine vurgu yapan temalar içeriyor.				
10. Kitapta kullanılan resimler; konu ve olayı açıklayıcı niteliktedir.				
11. Hikâyede geçen konu/olay çocukların yaşantıları ile ilişkilidir.				
12. Hikâyede geçen konu/olay çocukları soru sormaya ve tartışmaya yönlendirir niteliktedir.				
13. Hikâyede geçen konu/olay çocukların tartışılabilecekleri felsefi kavramlar içeriyor (Cesaret, mutluluk, yardımlaşma, özgüven...vb.).				
14. Hikâyede geçen konu/olay/kavram çocukların eleştirel düşünebilme becerisini destekler niteliktedir.				
15. Hikâyede geçen konu/olay/kavram çocukların farklı görüşler oluşturmalarına fırsatlar sunuyor.				
16. Hikâyede geçen konu/olay dinleyen çocuklar arasında karşılıklı etkileşimlerin oluşmasına olanak sağlıyor (Karşılıklı fikir belirtme, çözüm üretme, iş birliği ...vb.)				
17. Hikâyede geçen konu/ olay kapalı uçlu bilgi gerektiren sorulara fırsat veriyor.				
18. Hikâyede geçen konu/ olay açık uçlu tartışma gerektiren sorulara fırsat veriyor.				
19. Hikâyede geçen konu/olay/kavram çocukların problem çözme becerisini destekleyici niteliktedir.				
20. Hikâyede geçen konu/ olay/ kavram çocukların hikayedeki problem durumuna göre farklı çözüm stratejilerini denemesine fırsat sağlıyor (paylaşma, yardımlaşma, önyargı, başarı....vb.).				
21. Hikâyede geçen olayda net bir sonuç/ders verilmemiş olup, hikâye çocukların kendi sonuçlarını çıkarmasına uygun şekilde fırsat veriyor.				
22. Hikâyede geçen konu/olayda evrensel değerler (işbirliği, paylaşma, dayanışma, saygı, sevgi vb) yer alıyor.				

Ek 9: Uygulama Fotoğrafları

