

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ  
ÇOCUKLARIN (60-72 AY) DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN  
VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME  
EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Ebru MUTLU**

**ÇOMU-BAP Proje No: 2009/68**

**2010**

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN (60-72 AY) DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME EĞİTİMİ İLE  
İLGİLİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN**

**Hazırlayan  
Ebru MUTLU**

**Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
kapsamında desteklenmiştir.  
Proje No: 2009/68**

**Çanakkale – 2010**

## TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın; tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23 / 06 / 2010

Ebru MUTLU

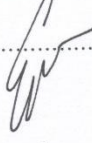


Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

**Ebru MUTLU'ya ait "Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi"** adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

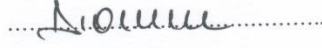
Başkan

Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN (Danışman)



Üye

Doç. Dr. Dilara Fatıh ÖZER



Üye

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN



Tez No : 377637

Tez Savunma Tarihi : 23.06.2010

**ONAY**

Doç. Dr. Yücel ACER  
Enstitü Müdürü

06/06/2010

## ÖZET

### ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN (60-72 AY) DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma evrenini, 2009-2010 Eğitim – Öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ili merkez ve 12 ilçesinde yer alan 85 kurumda görev yapan 181’i kadın ve 7’si erkek, toplam 188 okul öncesi öğretmeni ile Çanakkale il merkezinde yer alan kurumlara devam eden 85’i kız ve 72’si erkek, toplam 157 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ile mevcut Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklere ilişkin değişkenlere göre ayrı ayrı frekans ve yüzdelik dağılımlar belirlenmiş, ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlilik analizleri yapılmış, tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve toplam ve alt boyut puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere Hipotez Testleri yapılmıştır.

Öğretmen tutum ölçeğinin Bartlett değeri 6084,062 ve Cronbach Alfa katsayısı ,9564 olarak bulunmuştur. Çocuklara yönelik düşünme ölçeğinin ise Cronbach Alfa katsayısı ,967 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, “Düşünme Eğitimi”nin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip oldukları ve geleneksel görüşlerin olumsuz düşüncelerine neden olduğu anlaşılmıştır. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin konuya ilgilerinin daha fazla olduğu ve genel tutumlarının resmi kurumlarda çalışanlara göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Çocukların düşünme becerileri üzerinde ise, anne ve babanın eğitim durumunun etkili bir faktör olduğu ve annelerin babalara oranla daha etkin olduğu

görülmüştür. Cinsiyetin ise düşünme becerileri üzerinde önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği'nin daha üst düzeydeki düşünme becerilerini de kapsayacak şekilde geliştirilmesi ve konuya ilişkin bir eğitim programının hazırlanması önerilmektedir.

## ABSTRACT

### INVESTIGATING THE THINKING LEVELS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD PERIOD (60-72 MONTHS) AND ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS RELATED TO THINKING EDUCATION

The main purpose of the study is to examine the attitudes of pre-school teachers about thinking education and examine the critical thinking levels of 60-72 month children. Target population of the study is total 188 pre-school teachers as 7 of them are male and 181 of them are female serving at 85 institutions in 12 districts and center of Canakkale during 2009-2010 academic year spring term and total 157 children 85 of them are girls and 72 of them are boys attending to institution in the center of Canakkale.

The scale of teacher attitude scale relating to “Thinking Education” during early childhood period and thinking scale for the children at early-childhood period (60-72 months) developed by the researcher and existing Raven Standard Progressive Matrices Test were used to collect data for the research.

Separate frequency and percentage distributions were determined based on variables relating to scales developed by the researcher, validity and reliability analysis of the scales were performed, defining statistical values were found and hypothesis tests were conducted to determine the differences of total and lower scores.

Barlett value of teacher attitude scale was found as 6084, 062 and Cronbach Alpha coefficient was found as ,9564. Cronbach Alpha coefficient of thinking scale for the children was calculated as , 967.

At the end of research, it was understood that teachers have deficient information about the detailed purposes of “Thinking Education” and traditional opinions caused to negative thinking. It was seen that teachers working and private institutions are more interested in the subject and their general attitudes are more positive than the ones working at public institutions. It was understood that education background of parents is an efficient factor on the thinking skills of children and mother is more influential than the father. It

was found that the gender is not an important factor on thinking skill.

It is recommended that thinking scale for children in early childhood period (60-72 month) should be developed as to cover upper level thinking skills and an education program for the subject should be prepared.



## ÖNSÖZ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşamının temellerinin atıldığı ve çocukların gelecekteki hayatları için çeşitli kazanımlar elde ettiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, tüm gelişim alanlarına uygun ve farklılıkları göz önünde bulunduran bir eğitimin rehberliğinde düşünme becerilerini geliştirerek, sosyal yaşama hazırlanabilirler.

Özgür düşünme alışkanlığı edinmenin temellerini oluşturmak ve düşünmenin olanaklarını genişletmek için erken çocukluk dönemi en verimli ve eğlenceli dönemdir. Çocukların içinde var olan yaratıcı, eleştirel ve felsefik düşünceleri harekete geçirmek, çocukların gelecekte kendine güvenen, kendini ifade edebilen, girişimci ve hoşgörülü bireyler olabilmelerinde önemli rol oynar.

Düşünmek, herhangi bir bilgiye ulaşmanın ilk adımıdır. Oysa düşünme yetisi insanda kendiliğinden gelişme göstermez; işlenmesi gerekir. Araştırmacı ve sorgulayıcı bir zihne sahip olmak, herhangi bir bilgiye sahip olmaktan çok daha önemlidir. Felsefe, bir araştırma ve keşiftir; yöntemli, bağımsız, eleştirel düşündürmektir; kendisinin farkında olmaktır. Bu nedenle arayış içinde olan erken çocukluk dönemindeki çocukların kendilerini tanımak ve geliştirmek için izleyecekleri en sağlıklı yol, bağımsız düşünme ve çeşitli düşüncelerden yararlanmak olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi de etkili bir düşünme eğitimi programı ve bu konuda donanımlı okul öncesi öğretmenlerine gereksinim vardır.

Araştırmam sürecinde her ihtiyaç duyduğumda gerek akademik yönden, gerekse manevi yönden beni sürekli destekleyen, yönlendiren çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN'a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmam sırasında değerli görüşleri ile bana yön veren Sayın Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın ölçme aracı geliştirme sürecinde ve istatistiksel analizlerinde çok büyük bir emekle bana destek veren hocam Sayın Yrd. Doç Dr. Canan SAVRAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince her ihtiyaç duyduğumda bana sürekli destek veren canım arkadaşım Elif KAHVECİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans öğrenimim süresince

hep yanımda olan, beni maddi ve manevi olarak beni sürekli destekleyen, bitmeyen bir sabırla çalışmalarımnda hep yanımda olan canım annem Fatma MUTLU'ya ve canım babam Metin MUTLU'ya sonsuz teşekkürlerimle.

Ebru Mutlu  
Çanakkale, 2010

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	iii
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR .....	xi
TABLO LİSTESİ .....	xii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

<b>1.1. Genel Olarak Felsefe</b> .....	1
1.1.1. Felsefenin Amacı .....	1
1.1.2. Eğitimde Felsefe .....	2
1.1.2.1. Eğitimde Felsefe Metodları .....	7
1.1.2.2. İlk Kurumsal Uygulama Çalışması ve İlk Deneme Okulu .....	9
1.1.2.3. Felsefi Konuşma .....	10
1.1.2.4. Felsefe Eğitiminde Kullanılan Farklı Yöntemler .....	11
<b>1.2. Düşünme ve Düşünme Eğitimi</b> .....	14
1.2.1. Düşünme .....	15
1.2.2. Düşünmenin Boyutları .....	17
1.2.2.1. Bilişsel Farkındalık .....	17
1.2.2.2. Eleştirel, Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme .....	18
1.2.2.3. Düşünme Süreçleri .....	20
1.2.2.4. Temel Düşünme Becerileri .....	20
1.2.2.5. Konu Alanı Bilgisi .....	22
1.2.3. Erken Çocukluk Dönemi ve Düşünme .....	23
1.2.4. Düşünme Eğitimi .....	24
1.2.4.1. Düşünme Eğitiminin Önemi .....	26
1.2.4.2. Düşünme Eğitimi Sistemi .....	27

1.2.4.2. Düşünme Eğitiminde Öğretmen Etkililiği .....	29
1.2.5. MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı ve Düşünme Eğitimi .....	30
1.2.5.1. Oluşturmacılık Yaklaşımı .....	33
1.2.5.2. Oluşturmacılık Yaklaşımında Öğretmenin Rolü .....	34
<b>1.3. Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitiminin Diğer Kuramlarla İlişkisi .....</b>	<b>35</b>
1.3.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı .....	35
1.3.2. Kohlberg ve Ahlaki Gelişim Kuramı .....	37
1.3.3. Malaguzzi ve Reggio Emilia Yaklaşımı .....	37
1.3.5. Dewey ve Aktif Öğrenme Metodu .....	39
1.3.5. Chomsky ve Yapısalcı Yaklaşım .....	39
1.3.6. Vygotsky ve Sosyo – Kültürel Gelişim Kuramı .....	40
1.3.6. Weikart ve High Scope Yaklaşımı .....	41
1.3.7. Diğer Görüşler .....	42
<b>1.4. Eleştirel Düşünme .....</b>	<b>42</b>
1.4.1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme .....	45
1.4.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları .....	46
1.4.3. Eleştirel Düşünme Stratejileri .....	47
1.4.3.1. Duyuşsal Stratejiler .....	47
1.4.3.2. Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler .....	48
1.4.3.3. Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler .....	48
1.4.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme .....	48
<b>1.5. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....</b>	<b>51</b>
1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar .....	51
1.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar .....	58
<b>1.6. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>63</b>
<b>1.7. Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>64</b>
<b>1.8. Araştırmanın Varsayımları .....</b>	<b>65</b>
<b>1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları .....</b>	<b>66</b>

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

<b>2.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>67</b>
------------------------------------	-----------

<b>2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem</b> .....	68
<b>2.3. Verilerin Toplanması</b> .....	68
2.3.1. Veri Toplama Araçları .....	69
2.3.1.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) .....	69
2.3.1.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) .....	71
2.3.2. Veri Toplama Süreci .....	75
<b>2.4. Verilerin Çözümlemesi</b> .....	76

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

<b>3.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ( DETÖ )’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar</b> .....	78
3.1.1. Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	78
3.1.2. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri .....	81
3.1.3. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) İstatistik Değerleri .....	83
3.1.4. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Hipotez Testleri Analizleri .....	86
<b>3.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar</b> .....	106
3.2.1. Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	106
3.2.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri .....	107
3.2.3. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) İstatistik Değerleri .....	110
3.2.4. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Hipotez Testleri Analizleri .....	111

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

<b>4.1. Sonuçlar</b> .....	129
4.1.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’nden Elde Edilen Sonuçlar .....	129
4.1.2. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar (60–72 Ay) İçin Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)’nden Elde Edilen Sonuçlar .....	133
<b>4.2. Öneriler</b> .....	137
4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler .....	137
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler .....	140
4.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler .....	140
4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler .....	142
4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler .....	142
4.2.6. Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Yönelik Öneriler .....	143
<b>KAYNAKÇA</b> .....	145
<b>EKLER</b> .....	156
<b>EK 1:</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” İle İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) - Araştırma İzni	
<b>EK 2:</b> Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar (60–72 Ay) İçin Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) - Araştırma İzni	
<b>EK 3:</b> Veri Toplama Aracı 1: Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)	
<b>EK 4:</b> Veri Toplama Aracı 2: Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)	
<b>EK 5:</b> Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi	

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>CCTDI</b>	: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
<b>ÇDÖ</b>	: Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği
<b>DETÖ</b>	: Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği
<b>et. al.</b>	: Ve arkadaşları.
<b>F</b>	: Frekans
<b>IAPC</b>	: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Çocuklar İçin Felsefe Kurumu)
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>n</b>	: Birey sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık düzeyi
<b>P4C</b>	: Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefe)
<b>PwC</b>	: Philosophy With Children (Çocuklarla Felsefe)
<b>sd</b>	: Serbestlik derecesi
<b>SHÇEK</b>	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
<b>SPSS</b>	: Stastical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistiksel Paket Programı)
<b>ss</b>	: Standart sapma
<b>TASC</b>	: Thinking Actively In A Social Context (Sosyal Bağlamda Aktif Düşünme)
<b>vb</b>	: Ve benzeri
<b>ve ark.</b>	: Ve arkadaşları
<b>art. ort.</b>	: Aritmetik ortalama

## TABLO LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	79
<b>Tablo 2.</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Alt Boyut ve Toplam Analizleri .....	81
<b>Tablo 3.</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyutlar Arası İlişkiler .....	82
<b>Tablo 4.</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Test – Tekrar Test Sonuçları .....	83
<b>Tablo 5.</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	83
<b>Tablo 6.</b> Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	85
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Kurum Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	86
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	87
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	88
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	88
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesap Sonuçları .....	90
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	91



<b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann - Whitney “U” Testi Sonuçları .....	92
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	93
<b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	93
<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	94
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları .....	96
<b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	96
<b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	97
<b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	98
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları .....	99
<b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin Felsefe İle İlgilenme Düzeyine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	100
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alması Konusundaki Düşüncelerine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme	

Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	101
<b>Tablo 24.</b> Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alması Konusundaki Düşüncelerine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann - Whitney “U” Testi Sonuçları .....	102
<b>Tablo 25.</b> Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	103
<b>Tablo 26.</b> Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	103
<b>Tablo 27.</b> Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	104
<b>Tablo 28.</b> Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	105
<b>Tablo 29.</b> 60-72 Aylık Çocukların Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları .....	106
<b>Tablo 30.</b> Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyutları .....	108
<b>Tablo 31.</b> Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler .....	108
<b>Tablo 32.</b> Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyutları ile Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Arasındaki İlişkiler .....	109
<b>Tablo 33.</b> Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	110
<b>Tablo 34.</b> Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	111

<b>Tablo 35.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	112
<b>Tablo 36.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	113
<b>Tablo 37.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	114
<b>Tablo 38.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	116
<b>Tablo 39.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	116
<b>Tablo 40.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları .....	118
<b>Tablo 41.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	118
<b>Tablo 42.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesap Sonuçları .....	120
<b>Tablo 43.</b> Çocukların Kardeş Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	122
<b>Tablo 44.</b> Çocukların Öğrenim Gördükleri Kurum Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	123
<b>Tablo 45.</b> Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	124

<b>Tablo 46.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	125
<b>Tablo 47.</b> Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	125
<b>Tablo 48.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	126
<b>Tablo 49.</b> Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları .....	126
<b>Tablo 50.</b> Çocukların Kardeş Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	127
<b>Tablo 51.</b> Çocukların Kurum Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları .....	128

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde “Felsefe”, “Düşünme” ve “Eleştirel Düşünme” üzerine bir inceleme yapılmış, “Çocuklar İçin Felsefe” ve “Düşünme Eğitimi” konuları üzerinde durulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı, Düşünme Eğitimi ile ilişkilendirilmiş ve bu konular üzerine yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Devamında ise araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır.

### 1.1. Genel Olarak Felsefe

Felsefe, yaşamı bir şekilde anlamlandırabilme çabasıdır. Filozof, soru sorar, merak eder ve öğrenmeye çalışır. Bilgi onun için ulaşılması gereken bir şeydir ve ona ulaşmak için durmadan koşar. Tam ulaştığını sandığı anda da yeni sorularla karşılaşır ve koşmaya yeniden başlar ([www.felsefetarihi.net](http://www.felsefetarihi.net)).

Felsefenin başlangıcı soru sormadır. Soru sorma arzusu nereden doğmakta ve insan aklına esen herhangi bir sorunun cevabını bulmak için hangi yollara başvurmakta, çıkmaza saplanınca ne tür taktikler uygulamakta, özetle soruyu cevaplandırmak için aklını nasıl kullanmaktadır? Burada üzerinde ilkin durulması gereken nokta, soru sorma arzusunun duyulmasıdır. Bunu bir tür zihinsel açlığa benzetmek mümkündür. Bu tür açlığa da günlük dilde "merak" denmektedir. Herhangi bir şeyi merak eden kişi bu açlığı gidermenin yollarını arayacaktır. Merakın, dolayısıyla soruların binlerce çeşidi vardır ve hepsine aynı yoldan cevap verilemeyebilir. Ancak yollar bazen farklı olsa da, amaç hep bilgi edinmektir (Batuhan 2002).

#### 1.1.1. Felsefenin Amacı

Kişiler "en karlı" veya "en iyi" olana karar verirken filozofça hareket ederler. Kendilerine göre bu biçimde kazançlı olanı tanımlamak demek; onları ilgilendiren şeylerle, güvenle umursayabilecekleri şeyler arasında bir ayırım yapabilmek demektir. Bu

becerildiğinde, "en iyi"nin ne olduğunu daha iyi değerlendirebilmek mümkündür. Söz konusu değerlendirme de, etik anlamda temel bir uygulamadır; örneğin, değerleri oluştururken ve bunların yaşamı pratik yönden nasıl etkileyeceklerini düşünürken yapıldığı gibi. Böylesine bir değer duyarlılığı genellikle kendini, karmaşık ve çeşitlilik gösteren durumlarda gösterir. Bu durumlar kendisi, aile, arkadaşlar, ev, yaşanılan bölge gibi her türlü durumdur. Verilen her bir kesin ve "pratik" karar, az önce belirtilen tüm unsurların oluşturduğu bir bileşkenin etkilerini taşımaktadır (White 2009).

Başka bir perspektiften bakıldığında, "bilen" bir birey olarak, dünyaya dış dünyadan akan bütün verileri ayıklayıp, aralarından verilecek kararlara zemin teşkil edecek ve bilgilendirici olan unsurları seçerken, çeşitli özellikler (yani sezgiler, algılar, anlama) bu devreye girmek zorundadır. Sonuç olarak; söz konusu kararlar, doğrunun doğasını tanımlayan yasaların ne olduğuna ve neyin çözümleyici bir anlayışla yaklaşıma dek gerçekmiş gibi görünebildiğine, aslında sadece görünürde gerçekmiş gibi olup; ilgilenilen büyük bir değere sahip olmadığına dair bir takım varsayımlar üzerine kurulmuştur. Örneğin, diğer insanların kişi hakkındaki fikirlerinin ne kadar gerçek olup olmadığına verilen yanıt; tavır, düşünce ve karar verme açısından, kişinin kendi dünyasının gerçeklik tarifinin bir yönünü ortaya çıkaracaktır (White 2009).

Çoğu ülkelerin okullarında felsefe ya ders olarak sürekli görmezlikten gelinmekte ya da giderek bir kenara itilmektedir. Milyonlarca öğrenci "felsefe" kavramından hiçbir şey anlamamaktadır. Mesleki ve pratik yetenekler beslenmekte, ama felsefi yaratıcılık ruhunu körelmeye terk edilmektedir. Bunun sonucunda tarihsel bağlantıları anlayan ya da anlayabilecek durumda olan kişilerin sayısı giderek azalmaktadır. Oysa bugün dünya yaratıcı güçlere her zamankinden çok gereksinim duymaktadır. Yaratıcılığı harekete geçirmek için felsefi düşünme eğitimi almış kişilere gereksinim duyulmaktadır (Kuçuradi 2006).

### **1.1.2. Eğitimde Felsefe**

Bütün dünyada olduğu gibi, ülkemizde de son zamanlarda eğitim ve öğretim ile ilgili çözüm arayışları devam etmektedir. Zamanın şartlarına bağlı olarak eğitim ve öğretimi geliştirme çabalarının yanında, çocukları ezberci eğitim ve öğretim kültüründen kurtarmak ve onları düşünen ve üreten bireyler olarak yetiştirmek için yoğun çalışmalar

yapılmaktadır. Bu konuda kısa süreli gelişmeler sağlayabilmek için özellikle çocuk merkezli çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Bunlar arasında en çok dikkat çeken çocuk felsefesi hakkında yapılan çalışmalardır ([www.genbilim.com](http://www.genbilim.com)).

Dünyanın birçok ülkesinde çocuk felsefesi alanında sistematik uygulamalar yapılmaktadır. Ülkemizde ise bu konudaki çalışmalar henüz düşünce aşamasındadır. Burada bir noktaya dikkat çekmekte fayda vardır: Bir zamanlar bazı okulların çeşitli sınıflarında yapılan kuramsal felsefe dersleri ile çocuk felsefesi arasında doğrudan bağlantı yoktur ([www.icpic.org](http://www.icpic.org)).

Felsefenin çocuklara öğretimi için; nasıl öğretileceği, hangi yöntem ve yaklaşımların kullanılacağı, eğitimcilerin çocukların öğrenebileceği şekilde felsefi düşünmeyi nasıl öğretebileceği gibi eğitimsel sorulara cevap verilmesi gerekmektedir ([www.icpic.org](http://www.icpic.org)).

Eğitimciler felsefeye karşı ilgisiz olan, felsefenin teorik ve uygulamadaki merak uyandırıcılığına ikna olmamış çocukları motive etmeye çalışmalıdır. Felsefenin çocuklara öğretiminde kullanılan metotlar, genel felsefe öğretim metotlarıyla tutarlıdır ve öğretim - öğrenim sürecindeki bilimsel çalışmalardan alınmıştır. Bu yaklaşım herhangi bir felsefi konudaki öğretmenin bilgisi ya da o bilgiyi sunuşundan çok, eğitim gören filozoflara, onların nasıl öğrendiğine ve karşılaştıkları zorluklara önem vermektedir. Hem öğretme yöntemleri hem de felsefe üzerine eğitim almış öğretmenlerin problemleri aşmada öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri üzerinde odaklanmaktadır (Çotuksöken 2002).

Eğitimciler, çocukların felsefe yapması konusunda başarısızlığa inandığında, çocukların başarısız olması muhtemelken; onların yeteneklerine güvenirse, başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Bu etki kısmen çocukların kendilerine olan güveni ve başkalarının onlara olan güveni ile açıklanmaktadır. Eğer eğitimciler sınıf içerisinde çocukların duyu ve düşüncelerini özgürce ortaya koyabileceği, var olan sorularını kesin ve açık bir şekilde sorabileceği uygun bir ortam oluşturmazlarsa; çocuklar çok fazla bir şey söyleyememektedir. Sınıf tartışmaları düzenlemezlerse, bazı öğrenciler nasıl tartışılacağını bile öğrenememektedir. Çünkü tartışma becerisi öğrenilebilir bir yetidir. Çocuklar sorgulama ortamına sokulmazsa; nasıl soru sorulacağını, şartlarını tanımlamayı, başkalarıyla farklı fikirlerde olduklarında kendi fikirlerini savunmayı öğrenemezler.

Çocukların felsefe yapamayacağına inanıldığı sürece, onlar da bu beceriye sahip olduklarını gösteremeyeceklerdir (Mattsura 2005).

Çocuklar için ön yargıdan uzak, fikirleri sorgulayan, düşünebilme yeteneklerini geliştiren uygulamalar önemlidir. Onlara sorgulamanın değeri, problemlerin kaynaklarını anlama, kendi fikirlerinin temellerini araştırabilme becerileri aşılanmalıdır. Felsefi amaçlar, çeşitli öğretim yöntemleri ve eğitici materyallerle ilişkilendirilebilir. Fakat bu ilişkilendirme çok katı olmamalıdır. Aksi takdirde eğitimcilerin zihinsel özgürlüğünü tehdit edebilir. Tıpkı öğrencilerin kendileri için düşünebilmede özgür oldukları, kimsenin onların yerine düşünemeyeceği gibi; eğitimciler de konuya uygun kararlar vermede zihinsel ve eğitimsel özgürlüğe sahip olmalıdır. Çocukları felsefi bir şekilde düşünmeye itmek öğretmenler için kolay bir iş değildir. Felsefe çalışmaları çocuklardan konuları almayı, tekrar tekrar onlara dönmeyi ve çocukların tartışmalarıyla yapılandırmayı içerir (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 82).

“Felsefe” olarak bilinen bilim dalı yapılandırılmalıdır. Öğretmenleri öğrencilere felsefe öğretmeleri için eğitmek, müfredatla birlikte yapılmış bir planı gerektirir. Çocuklar İçin Felsefe Kurumu (IAPC) tarafından yayınlanan tek bir felsefe çocuk müfredatı vardır. Bu kurumun programı 1969 yılında ortaya çıkmıştır ve 1974’ten bu yana genişlemektedir. Dünyanın her tarafında binlerce sınıfta şu anda uygulanmaktadır (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 51).

Felsefe, rol yapma, yaratma ve konuşmanın çeşitli yollarını içeren bir bilim dalıdır. Öğretmenlerin meraklı, teşvik edici, zihinsel tembelliğe meyil vermeyen, çocukları konuşmalarda düşünmeye ve fikir üretmeye istekli hale getiren bir yapıda olması gerekmektedir. Öğretmen öğrenciye soru sorup, tartışma ortamı yaratmalıdır ve tartışmalarda hem hakem olmalı, taraf tutmadan her fikre önyargısız yaklaşabilmeli, he de öğrencileri daha derin düşündürtebilmelidir (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 102)

Felsefenin çocuklara öğretimi konusunda çeşitli terimler kullanılmıştır. Felsefenin çocuklar için olduğu “P4C – Philosophy For Children – Çocuklar İçin Felsefe” Lipman tarafından tercih edilmektedir. Diğerleri ise felsefenin çocuklarla olduğunu savunmaktadır, “PwC – Philosophy With Children – Çocuklarla Felsefe” olarak kısaltılmıştır. Alman



filozof Karl Jaspers (1953), çocukların sürekli ve var oluşçu sorularından dolayı filozof olduklarına inanmaktadır. Ona göre, felsefe yapmak bir soruyu ilk defa bulmuş gibi düşündürmektir. Diğerlerine göre ise, çocuklukta felsefe yapılabilir; ama çocuk filozof olamaz. Felsefe yapabilmek için kesinlikle çocukluk arkada bırakılmalıdır. Bu iki farklı görüş, felsefe yapmanın yaşı olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Çocuklar İçin Felsefe’de önemli olan, çocukların kendi problemlerini konuşabileceği bir ortam oluşturmasıdır. Böylelikle çocuklar düşüncelerini paylaşıp, yaratıcılıklarını konuşturabilirler. Yetişkinlerin yardımı öğrencileri kendileri gibi düşündürme yolunda değil de, felsefi tekniklerin kullanımıyla çocukların kendi düşüncelerini sorgulamalarını kolaylaştırmalıdır ([www.phil.metu.edu.tr](http://www.phil.metu.edu.tr)).

“Çocuk Felsefesi” kavramı, felsefe literatürü içerisinde ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır. Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder”, İngilizce “Philosophy For Children – P4C” olarak geçmektedir. Çocuk Felsefesi hem insan yetiştirme düzeni, hem de bireysel yeti ve beceri gelişimiyle ilgilidir. Bu anlamda çocuk eğitimiyle doğrudan ilişki söz konusudur. Bu ilişki çerçevesi iki temel işleve dayanmaktadır. İlki bireylerin akıllarını en faydalı biçimde kullanabilmesi için düşünme yollarını öğretme ve ikincisi bireysel yeti ve becerilerin geliştirilmesi için araç olarak kullanma işlevleridir (Karakaya 2006).

Lipman’a göre, çok boyutlu düşünmenin farklı yönleri bilişsel becerilerle ilintili olarak eleştirel, yaratıcı düşünmeye dayalıdır. Bunlar birbirine göre eşit niteliklerdir ve eğitimin her seviyesinde ön planda tutulmalıdır. Bilişsel beceriler akıl yürütme becerileri (tüme varım, tümdengelim ve analogik), araştırma becerileri (gözlem, sorgulama, tasvir etme ve anlatma); bilgi düzenleme becerileri (tanımlama, sınıflandırma) ve çeviri becerileridir (kavrama, yorumlama ve iletişim kurma). Daha önce tartışılan felsefenin klasik gücünün yardımıyla, Lipman bahsedilen bu bilişsel becerilere ilişkin çocuklara her zaman felsefeye ait olan becerileri ve yöntemleri öğretmek istemiştir. Böylece çıkarım gücüne ve kaliteli düşünmeye temel hazırlamış olacaktır (Juuso 2007).

Lipman’a göre, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) dil ve düşünme ile geliştirilen bütünsel deneyimi amaçlamaktadır. Çocuklar için eğlenceli ve ilginç olmasının yanı sıra, genel olarak çocuğun felsefi öğrenme becerisini de geliştirmektedir. Lipman’ın söylemeye

çalıştığı şey, kendi özelliklerine göre çalışılacak her bir okul konusu hakkında düşünme becerisidir (Juuso 2007).

“Felsefe” kavramı aşağıdaki dört farklı anlamda kullanılmaktadır (Karakaya 2006):

- **Büyüklerin Çocuklar Hakkında Yaptıkları Felsefe**

Bu alan felsefenin bir alt dalı olup çocuğu evrelere göre incelemektedir. Çocuklar hakkında ve onların felsefi yeti ve becerileri hakkındaki araştırma, analiz ve değerlendirmeler yapmaktadır.

- **Çocuklar İçin Yapılan Felsefe**

Bu alana büyükler tarafından çocuklar için hazırlanan programlar, öyküler, ders kitapları, çocuk kitapları girmektedir. Yalnız bu tür kitaplar çocuklara felsefi içerikler aktarmakta veya felsefi metotlar sunmaktadır.

- **Çocukluk Felsefesi veya Çocukça Felsefe**

Çocukluk felsefesi içerisinde çocukların kendi düşünceleri veya kendi kendilerine veya başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünce yer almaktadır. Bu felsefe kendileri hakkında olabileceği gibi, başka alanlarda da olabilir.

- **Çocuklarla Felsefe Yapmak**

Burada yetişkinler çocuklarla birlikte çocukların dünyasında yer alan temel sorularla ilgili olarak düşünsel sohbet yapmaktadırlar. Çocuk felsefesinin bu türü akli kullanmaya ve düşünceyi geliştirmeye yönelik çalışmalardır.

Felsefi düşünmeyi çocuklara öğretmek için, bazı durumların gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde çocukların felsefi düşünmede üretken olmaları beklenemez. Bunlar felsefi soruşturmaya olan ilgi ve istek, fikir aşılaktan kaçınma, çocukların fikirlerine saygı duyma ve çocukların güvenini kazanmadır (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 84).

### 1.1.2.1. Eğitimde Felsefe Metodları

#### a) Matthew Lipman Metodu

20. yüzyılın başlarında reform pedagojisiyle birlikte çocuk felsefesi kendisini göstermeye başlamıştır. Sistematik çocuk felsefesinin temeli Amerika'nın New York kentindeki Columbia Üniversitesinde felsefe ve mantık dersleri veren Matthew Lipman tarafından atılmıştır (Karakaya 2006).

Lipman'ın çıkış noktası atmışlı yıllara dayanmaktadır. Lipman öğrencileriyle konuşurken öğrencilerinin düşünce geliştirme yetilerinin zayıf olduğunu görmüş; bunun nedenini çocukluk döneminde aranması ve hatta düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazanılması gerektiğini düşünmüştür. Bunun için ilk olarak çocuklara önceden kavramsal ve akli delil getirmeye dayanan felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılmayacağını araştırmıştır (Karakaya 2006).

Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini ilköğretim 5. sınıfta yapmıştır. Lipman burada öyküleri çocuklarla birlikte okumuş ve orada yer alan model sorular üzerinde çocuklarla birlikte konuşmuştur. Bu projenin asıl hedefi ortak sohbet ortamında çözüm önerileri getirme ve dolayısıyla onların kendi kendilerine mantıklı düşünmelerini teşvik etmektir. Lipman aynı zamanda başarıyı ölçmek için bir takım testler geliştirmiştir. Bu çalışmanın sonucundan elde ettiği olumlu gelişmeler üzerine, 1974 yılında Montclair State College in New York vakfının desteğiyle "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" adlı bir enstitü kurmuştur. Bu enstitüde yaptığı en önemli faaliyeti; çocuklarla sadece sözel olarak felsefe yapılmadığını, aynı zamanda çeşitli edebi türlerle (masal, hikâye, efsane, tiyatro), resimlerle, müzik ve sporla da felsefe yapılabileceğini göstermesidir (Karakaya 2006).

Lipman aynı zamanda bu faaliyetler için gerekli olan yaş gruplarına ve konularına göre bir dizi öyküler yazmıştır. Öğretmenler için el kitapları geliştirmiştir. Hizmet içi eğitim kursları ve çeşitli konferanslar vermiştir (Karakaya 2006).

### **b) Gareth B. Matthews Metodu**

Bu alanda Amerika'da ikinci önemli kişi ise Gareth B. Matthews'dur. Onun görüşleri de Lipman'ın görüşlerinden pek farklı değildir. Yalnız Lipman'ın görüşüne katılmadığı noktalar vardır. Matthews (1980), onun felsefeyi aynen müzik yapmak ve oyun oynamak gibi tamamen doğal bir aktivite olarak görme görüşüne katılmamıştır.

Lipman'dan ayrılan başka bir görüşü de; çocuk felsefesini sadece çocuklar için felsefe olarak anlamış olması ve de çocukların yaptıklarını "büyükler için felsefe" olarak da kabul etmesidir. O bunu, büyüklerle bir tutum kazandırmak ve bu tutumdan hareketle çocukların felsefî yaklaşımlarını veya düşüncelerini desteklemelerini sağlamak amacıyla yapmıştır. Bu vesileyle her iki gruba da (çocuklar ve büyüklerle) felsefe yapma tutumu kazandırılacağına inanmıştır (Matthews 1995).

### **c) Thomas E. Jackson Metodu**

Thomas E. Jackson Metodu hakkında çok ayrıntılı bilgi yoktur. Ancak bazı eğitimciler ve filozoflar bu metot hakkında kısmi bilgiler vermişlerdir. Bunlardan birisi Doris Daurer'dir (Karakaya 2006).

E. Jackson bilinen bazı metotlardan yararlanarak yeni bir metot geliştirmiştir. Jackson Metodu ilk kez Hawaii'de uygulanmış ve çocuk felsefesine daha ana sınıfında başlanmasını, daha sonra ilköğretim müfredatında yer almasını ve dolayısıyla düzenli olarak ders yapılmasını öngörmüştür. Çocuklarla felsefe yaparken bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeye önem vermiştir. Jackson metodunun iki temel ilkesi çok önemlidir. Birincisi; hangi yaşta, kim, ne söylese söylesin küçümsemeden önemsenmelidir. İkincisi ise; her düşünce serbestçe ifade edilebilmelidir (Karakaya 2006).

Daurer çocukların düşünce ve davranışlarıyla kendilerinin önemsenip önemsenmediği veya bunların yapmacık bir özgürlük olarak verilip verilmediği hususunda sürekli olarak çevresindekileri test ettiklerini söylemiştir (Karakaya 2006).

Çocuklarla felsefe yapmak için edebi metinlerden de yararlanılabilir. Önce çocuklarla birlikte bir öykü okunur, sonra sorular verilir. (Lipman metodunda olduğu gibi önceden verilmez.) Bu sorular metnin dışında düşündürmeye dayalı sorular da olabilir. Yalnız bu soruların her birinin mantıklı yani, felsefi birer cevabı olmalıdır (Karakaya 2006).

Çocuğun kendi kendine davranış geliştirmesi, ancak ne yapacağı hususunda kararı kendisinin vermesiyle mümkündür. Böylece içerik veya bilgi açısından yönlendirmeye de engel olunmuş olur. Jackson metodunda, çocuk filozoflarının temel felsefi ölçüleri göstermesi öngörülmüş; bu ölçülere, akıllı düşünürler için temel “alet kutusu” denmiştir (Karakaya 2006).

Daurer (1983), “çocuklarla felsefe yapma” konusunda yetilerin geliştirmesi ile ilgili aşağıdaki bilgilere yer vermiştir (Aktaran: Karakaya 2006).

**Kişilik Geliştiren Yetiler:** Kendine güven duyma, kendi düşüncelerini oluşturma, oto kritik, kendi görüşlerini savunabilme ve gerekirse “Hayır” diyebilme.

**Sosyal Yetiler:** Tartışmaya hazır bulunuşluk, hemcinsine karşı hoşgörü ve saygı, başka görüşleri kabullenme, dilsel ve iletişimsel yetiler, çatışma ve eleştiriye açıklık, demokratik anlayış, farklı çözüm ve önerilere açık olma ve “biz” duygusunu yaşama.

**Mantıksal Yetiler:** Delillendirme gücü ve yetisi, eleştirel ve mantıklı düşünme, değerlendirme ve yargılama gücünü destekleme ve geliştirme.

**Felsefi Düşünme Yetileri:** Felsefi sohbetlerde çocuklar tarafından bilinen filozoflardan farklı olarak düşünebilme veya düşünce geliştirme.

### 1.1.2.2. İlk Kurumsal Uygulama Çalışması ve İlk Deneme Okulu

Resmi olarak ilk defa Avusturya’da 1982 yılında Amerikan modeli esas alınarak Dr. Daniela Camhy tarafından uygulama yapılmıştır. Öncelikli olarak ilköğretim okullarında çocuklarla felsefe yapma veya felsefeyi çocuklara tanıtmaya çalışmalar yapılmıştır. Almanca dil derslerinde dilbilgisi yerine felsefe yapmak tercih edilmiştir. Çocuklara güncel hayatta

fazla kullanmayacakları teorik bilgiler yüklemek yerine mantıklı düşünmeyi öğretme, sorun çözme yollarını ve kendi düşünceleri üzerinde düşünmeyi öğretme yolu seçilmiştir (Karakaya 2006). Temel hedefler:

- Dil ve düşünce gelişimini düzeltme.
- Yaratıcılığı geliştirme.
- Kişisel, sosyal ve sosyal kişilik gelişimini destekleme.
- Hoşgörü anlayışını geliştirme.

Bağımsız düşünmeyi gerçekleştirmek için (örneğin delil getirme, sonuç çıkarma, planlama, şartları tanıma, sonuçları değerlendirme) kişilik gelişimini destekleme ve sosyal beceri ve yetileri geliştirme önem kazanmıştır.

1984'den beri Avrupa çapında bazı deneme ilköğretim okullarında felsefe dersleri veya çocuklar için felsefe dersi sayesinde öğrencilerin düşünce ve kişilik gelişiminin desteklenmesi amacıyla araştırma projesi uygulanmıştır. Avusturya'daki "Hauptschule Markt Hartmannsdorf" adındaki ilköğretim okulu, bu projeye katılan ilk deneme okuludur. İki sınıftan oluşan öğrenciler haftada bir defa Almanca dersinde felsefe yapmaya teşvik edilmiştir. "Çocuklar için felsefe" uygulaması okulun öğretmenleri tarafından değil; alanında uzman kişiler tarafından yapılmıştır (Karakaya 2006).

Yalnız bundan kısa bir süre sonra artık okulun kendi Almanca öğretmenleri bu uygulamayı yapmaya başlamışlardır. Projeye katılmak zorunlu değildir, fakat yine de bu okulun öğretmenleri başta hizmet içi eğitim olmak üzere bütün programlara gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerin öncelikli olarak yapacakları görev, çocuklarla felsefi konuşmalar yapmaktır (Karakaya 2006).

### **1.1.2.3. Felsefi Konuşma**

Çocuklarla felsefe yapılırken felsefi konuşma biçimi önemlidir. Bu konuya açıklık getirebilmek için konunun sınırını iyi çizmek gerekir. Felsefi konuşmanın ön şartı; düşünce, fikir üretme, ortak akıl veya düşünme süreci için motivasyon oluşturma (çocukların ilgi, alaka ve merak gücünü artırma), ortak keşif, delil getirme ve arka planı

sorgulamadır. Felsefi konuşmalarda eş veya muhatap eşit konumda kabul edilir. Yani çocuklar herkese eşit uzaklıkta veya yakınlıktadırlar (White 2001).

Konuşma biçimi, Sokrates'in diyalog biçiminde olmalıdır. Çocuğun öncelikle düşüncenin kaynağını bilmesi, bilmediklerinin farkına varması, kendini kontrol etmesi gerekmektedir. İkinci aşamada ayrıntılı, yönlendirmeli sorularla doğru bilgiye ulaşma amaçlanmaktadır: Sokrates'a göre bu bilgi aslında insanın mahiyetinde gizli olarak vardır ve sorular yardımıyla gün ışığına çıkabilir. Sokrates konuşmalarındaki soruları çoğu zaman "evet – hayır" cevabına göre sorar ve böylece daha etkili bilgilenmenin olacağını düşünür. Düşünceler çok iyi hazırlanan sorularla ortaya çıkarılabilir. Herkesin bu bakımdan kişisel bir sorumluluğu vardır ve buna karşı çıkamaz (Karakaya 2006).

Çocukların düşünmeleri için, farklı durum ve şartlarda konuşmaya teşvik edilmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Aslında eğitimin en önemli ilkelerinden biri çocukların yaptıkları işlerde, oyunlarda, ilgili oldukları durumlarda ve benzeri yerlerde konuşmaya teşvik edilmeleridir. Ancak konuşma becerisine karşı olan önyargı, birçok bölümde egemen olmuştur. Bu önyargının en genel belirtisi, birçok ailenin kitaplarda olan hazır bilgi ile çocukları donatmaya meyilli olmalarıdır. Dolayısıyla öğretmenler genellikle sınıf içerisinde kanıt sağlayacak çalışmalar üzerinde durmakta ve çocuklara belirtilenin dışında konuşmaları için fırsat yaratmamaktadırlar (Costello 2000).

#### **1.1.2.4. Felsefe Eğitiminde Kullanılan Farklı Aktiviteler**

##### **a) Sihirli Kelime Yöntemi**

Çocuklarla tartışma yöntemi ile bir kelime belirlenir. Bu kelime çocukların ortak seçimleridir. Ardından kelime ile ilgili alt sorular belirlenir. Beyin fırtınası gerçekleştirilir. Ana konu ve alt başlıklar belirlendikten sonra, planlanan zaman dahilinde çalışma sürdürülür ([philosophyforkids.com](http://philosophyforkids.com)).

**b) “Ben Anlamadım, Ne Demek İstedi?” Yöntemi**

Öğretmen çocukların birbirlerini daha iyi anlaması için, “Bana arkadaşınızın söylediğini, kendi cümleleri ile ifade etmek isteyen var mı?” şeklinde sorular yöneltebilir (philosophyforkids.com).

**c) Klasik Yöntem**

Genelde tercih edilmektedir. Konunun ortak belirlendiği ve tartışmaya dayandığı bir yöntemdir. Öğretmen soru sorarak çocuğa konuyu buldurmaya çalışmaktadır (philosophyforkids.com).

**d) Ortak Okuma Etkinlikleri**

Tema seçimi çocukların ilgi ve isteklerine bırakılmaktadır; ancak teklifleri öğretmenler hazırlayabilmektedir. Çocuklar ve öğretmenler birlikte araştırma yapmaktadırlar. Gruplar oluşturularak, grup sunumları gerçekleştirilmektedir (philosophyforkids.com).

**e) Akademik Oturumlar**

Yazarların, akademisyenlerin eldeki olanaklara ve alanlarına göre yıllık bir program dahilinde konferans vermeleri sağlanmaktadır. Çocuklar bu konferansa gelirken konu hakkında hazırlıklı olmalıdırlar. Amaç, konferans veren kişiye doğru soruları yöneltebilmektir. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin de bilgisini arttırmaya yönelik bir etkinliktir. Genellikle daha büyük yaşlar için kullanılsa da, altı yaş dönemi çocuklarına da uyarlanabilir (plato.stanford.edu).

**f) Felsefe Günleri**

Felsefe günlerinde bir çalışma grubu, alanında yaptıkları semineri bir bildiri haline dönüştürür ve sunar. Temalar katılmak isteyen il dışındaki felsefe kulüplerine de duyurulursa, daha zengin bir tartışma ortamı yaratılır. Ortaya çıkan bildiriler bir derleme



olarak bir araya getirilir ve o yılın seminer kitabını oluşturur. 0-6 yaş döneminde bu çalışma çocukların seçtikleri konularla ilgili resimler yaparak düşüncelerini ifade etmeleri ve bunları öğretmen desteği ile kitap haline getirmeleriyle sağlanabilir (plato.stanford.edu).

### **g) Sosyal Bağlamda Aktif Düşünme (TASC)**

1980'lerin ortalarında, Wallace ve Adams dünyanın çeşitli ülkelerinde kullanılan temel düşünme becerilerini incelemiştir. Çeşitli ülkeleri ziyaret edip, problem çözme ve düşünme becerileri alanında çalışan araştırmacılarla ve liderlerle işbirliği yapmışlardır. Daha sonra, eklektik (çeşitli kaynaklardan derlenen) bir yaklaşım izleyerek, değerlendirdikleri tüm projeleri başarılı şekilde birleştirmişlerdir. Bu süreç, problem çözme ve düşünme becerilerin öğretimi için bir yöntemi ortaya çıkarmıştır (Wallace ve Adams 1993). Bu yöntem problem çözme ve düşünme becerilerinin aşılandığı bir müfredatın geliştirmesi için kapsam oluşturmuştur (Wallace 2002).

Sosyal bağlamda aktif düşünme yöntemi; bir bütünün parçalarını ön plana çıkarmaya dayalıdır. Beyin fırtınası ile kavram haritaları oluşturma etkinlikleri ile gerçekleştirilir. Uygulanmasında kısıtlamalara yer verilmez. Temel prensipler sürdürüldüğü müddetçe, esnek, değişebilir, yorumlanabilir bir yapıya sahiptir (Wallace 2002).

### **h) Düşünsel Sohbetler**

Çocuklarla çocuklar ya da çocuklarla yetişkinler arasında düşünsel sohbetler düzenlenebilir. Bu sohbetlerde fikir aşılavıcı ya da öğretmen merkezli tartışmalar yerine, soruşturma ve mantığa önem veren bir yöntem izlenmektedir. Çocuklar farklı düşünmeye ve hayal gücünü kullanmaya teşvik edilir. Grup içerisinde her çocuğun kendi fikirlerinin olduğu, karşısındakini dinleyip fikrine saygı duyduğu bir ortam sağlanır. Düşünsel sohbetlerin en önemli özelliği, çocukların birbirlerinden öğrenebilmesidir. Çünkü günümüzde ilköğretim, lise, üniversite öğrencileri bile birbirlerinden yardım almaksızın, kendileri her şeyi öğrenmeye çalışmakta ve başkaları ile bilgi paylaşımlarında bulunmaktan kaçınmaktadırlar (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 13).

## 1.2. Düşünme ve Düşünme Eğitimi

Düşünme, insanların hayatında önemli olan veya onların bilgisiyle ilgili olan adalet, gerçek, iyilik, güzellik, dünya, zaman, arkadaşlık ve toplum gibi kavramları içermektedir. Bu kavramların bazılarının ne anlama geldiği hala tam olarak bilinmemektedir. Ama bunların hepsinde de pek çok düşünürün asırlar boyunca anlama ile ilgili bir düzen ve açıklık getirmek için harcadıkları çabalar vardır. Medeniyetin en önemli unsuru, uygar insanların güzel - çirkin, iyi - kötü, doğru - yanlış, haklı - haksız arasındaki farklılıklarla ilgilenmesidir. Düşünerek bu kavramlar incelenir. Eğer çocuklar hayatlarının sosyal, estetik ve ahlaki etkilerini anlayabiliyorsa; bu kavramları da anlamaları kaçınılmazdır (Nuthall; Lawrence 1965).

Günümüzün çocukları, bizim çocukluğumuzun dünyasından çok farklı bir dünyada yaşamaktadırlar. Bu ilk bakışta bütün kuşaklar için geçerli, sıradan bir saptamadır. Ancak teknolojinin baş döndürücü hızı nedeniyle içinde yaşadığımız çağda artık aynı zaman birimindeki kuşaklar arasındaki mesafe giderek daha fazla açılmaktadır (Direk 2008).

Çocuklar hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleriyle değil, medya aracılığıyla sanal evrenle, küreselleşen dünyayla çevrelenmiş olmaktadır. Yalnızca çocukların oyunlarında ve oyuncaklarında son elli yıl içindeki değişimleri izlemek bile bu mesafenin boyutu hakkında kolaylıkla bir fikir verebilmektedir. Çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının, televizyonun, kısaca görsel dünyanın çekiciliği tarafından kuşatılmış olan çocuklarımızın bu kuşatmayı, geleneksel ezberci eğitim sistemi ile aşması oldukça zordur. Sınır koymak, yasaklamak da sorunu çözmek için doğru yol değildir. Hatta ilgiyi daha çok artırır. Çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak gerekmektedir. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir (Direk 2008).

Artık herhangi bir enformasyona ulaşmak bilgisayar tuşunun ucundadır. Okulun asıl görevi bu enformasyondan nasıl bilgi üretilebileceğini öğretmek, verileri sorgulayarak değerlendirebilmeyi öğretmektir. Bu yeni dünyada, verileni eleştiri süzgecinden geçirebilen, enformasyon bombardımanı içinden öz olanı ve aldatmacayı ayırt edebilen,

görünenin arkasındaki görünmeyeni görebilen bir göze sahip olan, olanı biteni düşünme ve değerlendirme konusu yapabilen bireyleri yetiştirmek önemlidir. Böyle bir bireyin yetişmesini sağlayacak olan eğitim ise düşünme eğitimidir (Direk 2008).

### 1.2.1. Düşünme

Kazancı (1989), düşünme ve düşünmenin nitelikleri konusunda “Eflatun ve Aristo dönemlerinden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmancının konusunu oluşturmasına karşın, bugün bile düşünmenin tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı söylenemez.” ifadesinde bulunmuştur (Kazancı 1989: 9)

Düşünmenin tarih boyunca birçok tanımı yapılmıştır. Literatürde yer alan bazı düşünme tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğü (1983)'nde düşünmenin tanımı şudur: Düşünme: Zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak ereğiyle inceleme, karşılaştırma ve oradaki ilgilere yararlanma gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihinle arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasalanmak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemek.

Eğitim Terimleri Sözlüğü (1985)'nde düşünme, zihnin bir konuyla ilgili ilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıyı inceleyerek bir karara ya da yargıya varma, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, tasarlama, anımsama olarak tanımlanmıştır.

Felsefe Sözlüğü'nde (1985) ise düşünme, düşünme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre düşünme, usun kendisini incelemesi şeklinde tanımlanmakta ve bir amaca ulaşmak için gerçekleştirildiğinde "yönlü düşünme", sözcüklerin birbirlerini çağırma ile gerçekleştirildiğinde "çağrışimli olarak düşünme" olarak iki şekilde ele alınmaktadır.

Yüksel'e göre (2000) düşünme; gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir.

Kazancı (1989: 40), Watson ve Glaser'in (1964) düşünmeyi, tavır, bilgi ve becerilerden oluşan karma bir düşünme süreci olarak tanımlamakta olduklarını belirterek, bu karma düşünme sürecinin şu nitelikleri içermekte olduğunu söylemektedir:

1. Problemin varlığını tanıma yeteneği ve doğru diye öne sürülenler için genel olarak kanıt bulma gereğini içeren araştırmacı bir tavır,
2. Gerekli çıkarsamaların özelliklerini ve değişik türdeki kanıtların doğruluğunu uygun bir biçimde belirten genellemeler ve soyutlamalar hakkında yeterli bilgi ve
3. Bu bilgi ve tavrı işe koşmadaki beceri.

Bu karma düşünme sürecinin bireyde gelişip gelişmediği; çıkarsamalar, sayıtlıların tanınması, tümden gelimci düşünme, yorumlar ve değerlendirme gibi beş alt yeteneğin ölçülmesiyle anlaşılabilir.

R. Thomson'a (1969) göre düşünme, aşağıda sıralanan altı durumu anlatmak için kullanılmaktadır (Aktaran: Kazancı 1989: 10).

1. İçer dönük istekleri yansıtan güç,
2. Anımsama, zihinde arayıp bulma,
3. Hayal kurma, hayali düşünme ve imgeleme,
4. Uyarma ve dikkat çekme amacına yönelik zihinsel süreç,
5. Belirli bir şeye ya da şeylere inanma,
6. Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç.

John Dewey'e (1973) göre herhangi bir kimsenin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Düşünmek, deneyimlerin veya karşılaşılan durumların sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Kişi karşılaştığı problemlerde deneyim sahibi ise, sorunu çözmesi çok daha muhtemeldir (Aktaran: Kazancı 1989).

Bütün bu tanımlara bakıldığında; düşünmenin, insanın içinde bulunduğu durumu anlayabilmek ya da karşılaştığı problemleri çözebilmek için giriştiği zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir. İnsanın çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Düşünme, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler

kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de “düşünce” denmektedir (www.genbilim.com).

### 1.2.2. Düşünmenin Boyutları

Marzano ve arkadaşları (1991) düşünmenin boyutlarını, düşünme eğitimi için üzerinde durulması gereken ve değişik düşünme türlerini tanımlayan bir model olarak açıklamışlardır. Düşünmenin türleri için düzenleyiciler olarak görülmesi gereken beş düşünme alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel farkındalık, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisidir (Aktaran: Doğanay ve Kara 1995).

#### 1.2.2.1. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Bilişsel farkındalık, kişinin kendi düşünmesinin farkında olması demektir. Kişinin kendi zihin işlemleri ve elde ettiği sonuçlar arasındaki ilişkileri keşfetmesine yardımcı olan her etkinlik, üstbilimin de gelişmesini sağlar. Okulda yürütülen etkinliklerin çoğu üstbilimi geliştirici niteliktedir. Üstbilim sezgi ve bilgiler üç ana bölümden oluşmaktadır (Doğanay ve Kara 1995). Bunlar sırasıyla;

**a) Strateji Değişkenleri:** Kişinin çeşitli zihinsel etkinliklerde başarıyla kullanabileceği strateji dağarcığıdır. Değişik ortamlarda kullanılan bir stratejinin, yeni bir duruma uygun olup olmadığı kararının verilmesi ve kullanıldığı zaman da başarıyla sonuçlandırılabilmesidir.

**b) Yapılacak İş ile İlgili Değişkenler:** Kişinin kendisinden ne istendiğini anlaması ve işin gerektirdiği zihin etkinliklerinin anlaşılmasıdır. Bir başka anlamda ise, verilen işin ne kadar kolay, zor, karmaşık vb. olduğunun değerlendirilmesidir.

**c) Kişinin Kendisi ile İlgili Değişkenler:** Geçmişte benzer işleri yapıp yapmadığı, hangi durumda başarısının nasıl etkileneceğine ait bilgilerdir. Bu bilgiler kişinin kendisi hakkında biriktirdiği sezgiler olarak da görülebilir. İki bölümden oluşmaktadır:

► **Bilgi ve Kendi Kendinin Denetimi:** Dikkat, tutum ve kendini vermeyi içermektedir. İlk boyutu, belli bir konuya kendini vermenin kişinin kendi elinde olduğudur. Diğer boyutu, belli bir konuya karşı oluşturulan tutumun farkında olmak ve öğrenmeye yardımcı olan bu tutumların geliştirilmesini sağlamaktır. Son boyut ise, dikkati içerir. Birinin dikkat düzeyini ve gerekli olduğunda dikkati oluşturmayı ayarlamasıdır.

► **Bilgi ve Sürecin Denetimi:** Değerlendirme, planlama ve düzenlemeden oluşmaktadır. Değerlendirme, bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içermektedir. Planlama ise, özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içermektedir. Son olarak düzenleme, genel ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesini ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içermektedir.

#### 1.2.2.2. Eleştirel, Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme

##### a) Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının, sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanılması ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak ve ark. 2003).

##### b) Yaratıcı Düşünme

San (2002)'a göre yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

Yaratıcılık çocuğun genel gelişimi için bir zorunluluktur. Çocuk yeni bir duruma veya nesneye önyargısız yaklaşır ve bu sayede olaya farklı, alışık olmayan bir pencereden

bakabilir. İşte bu yüzden çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını teşvik etmek önemlidir. Doğal merak ve yaratıcılığın teşviki de okul hayatında gereklidir. (Conatser 2000: 20).

Yaratıcı düşünme; orijinal çözümler, bilgiler ve düşünme süreçlerinin üretildiği kategoriye simgeler. Genellikle yazar, müzisyen veya sanatçıya özgü bir yeti olarak düşünülse de, yaratıcılık; her insanın genel düşünme yetilerinden biridir (Kale 1993: 25). Diğer yetiler gibi geliştirilebilir bir düşünsel süreçtir. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Burada göz önünde tutulması gereken nokta, yaratıcı düşünmenin zaten var olan nesnelere ve düşüncelerden yola çıktığıdır (Rawlinson 1995: 20).

Torrance'a göre çocukların yaratıcı düşünebilme becerileri geliştirildiğinde, şu özelliklere sahip bireyler ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Yanık 2007):

- Serüvenci ve meraklı,
- Baskın (dominant),
- Hataları görebilen
- Sürekli herhangi bir şeyle meşgul,
- "Farklı" olmaktan korkmayan,
- Kendi kendine yetebilen,
- Düşüncelerinde bağımsız,
- Alışılmamış uğraşları olan
- Karmaşık fikirleri tercih eden,
- Soru soran,
- Değişikliklere açık,
- Denemeler geliştiren,
- Mizah duygusuna sahip,
- Düşüncelerle oynayan,
- Karşı fikirleri ileri sürebilen
- Değişken mizaçlı,
- Riske girmeye istekli,
- Çeşitliliğe değer veren,
- Karmaşık bir kişiliği olan,
- Zihinsel çalışmalara ilgili
- Açık ve eleştireci,
- Belirsizliğe karşı hoşgörülü.

### c) Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmeyi tanımlama, geliştirme yolları ve yansıtıcı düşünmenin kavramları ile ilgili net bir açıklama mevcut değildir. Bu konuda Dewey'in görüşlerinden yararlanılmaktadır. Dewey yansıtmayı üç temel davranış koşulunu gerektiren, geliştirilmiş

bir düşünce formu olarak tanımlamaktadır. Bunlar; açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenliktir (Stoddart 2002).

Bir ikilem, kriz, kargaşa ya da sorun durumunda, gözlem ve incelemeler yapılarak problemin tanımlanması, çözüm için kanıtların toplanması, bu kanıtların geçerlilik ve güvenilirliğinin denenmesi, en iyi çözümün bulunması ve sorun çözülünce de bireyin bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşması, yansıtıcı düşünmedir (Dewey 1933).

### **1.2.2.3. Düşünme Süreçleri**

Düşünmenin diğer temel bir boyutunu, süreçler olarak isimlendirilen zihinsel işlemler takımı oluşturmaktadır. Kavram oluşumu, karar verme, araştırma, düzenleme gibi düşünme süreçleri birden çok düşünme becerisini gerektiren karmaşık, çok yönlü ve ortak zenginliğe sahip süreçlerdir. Düşünme becerileri, gözlemlene, karşılaştırma veya anlam çıkarma gibi bilişsel işlemlerdir. Düşünme süreçleri daha çok makro düzeyde ve geniştir, tamamlanması uzun zaman alır. Düşünmenin boyutları modelinde sekiz tane düşünme süreci bulunmaktadır (Doğanay ve Kara 1995):

- |                     |                  |
|---------------------|------------------|
| 1. Kavram oluşturma | 5. Karar verme   |
| 2. İlke oluşturma   | 6. Araştırma     |
| 3. Anlama           | 7. Düzenleme     |
| 4. Sorun çözme      | 8. Sözel anlatım |

### **1.2.2.4. Temel Düşünme Becerileri**

Temel beceriler, düşünme sürecinin hizmetinde kullanılan mikro düzey işlemlerdir. Düşünme süreçleri makro düzeyde ve daha geniş zihinsel işlemler iken; temel beceriler, mikro düzeyde ve düşünme süreçlerini gerçekleştirmede kullanılan işlemlerdir. Yani bireyin bir düşünme süreciyle ilgilendiği zaman, birçok temel beceriyi kullanması gerekmektedir. Çeşitli düşünme süreçlerinin yerine getirilmesinde sıkça kullanılan temel beceriler şunlardır (Doğanay ve Kara 1995):



**Odaklaşma Becerileri**

1. Problemin tanımlanması
2. Amaçların saptanması

**Bilgi Toplama Becerileri**

3. Gözleme
4. Soruların formüle edilmesi.

**Hatırlama Becerileri**

5. Kodlama
6. Geri Çağırma

**Organize Etme Becerileri**

7. Karşılaştırma
8. Sınıflama
9. Düzenleme
10. Sunma

**Analiz Etme Becerileri**

11. Bileşenlerin tanımlanması
12. İlişki ve kalıpların tanımlanması
13. Temel fikirlerin tanımlanması
14. Hataların tanımlanması

**Oluşturma Becerileri**

15. Anlam ifade etme
16. Yordama
17. Ayrıntıları saptama

**Birleştirme Becerileri**

18. Özetleme
19. Yeniden düzenleme

**Değerlendirme Becerileri**

20. Ölçüt oluşturma
21. Kanıtlama

Presseisen (1985) düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Temel işlemler; neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme; konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri ise; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme de temel olarak;

düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır (Presseisen 1985).

Yüksel (2000) düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Öte yandan Beyler (1988), düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır. Beyler'e göre düşünme becerileri,

1. Problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri,
2. Eleştirel düşünme becerileri ve
3. Bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır.

Düşünme becerileriyle ilgili bu tanımlamalara bakıldığında birtakım ortak noktaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu ortak noktalar problem çözme ve karar vermede yoğunlaşmaktadır. Bunlara ek olarak problem çözme ve karar verme süreçlerini yaşadktan sonra bilgiyi işleyerek, yaşanan soruna bir çözüm sunma veya bir ürün ortaya koyma becerisi kendisini göstermektedir (Beyler 1988).

#### **1.2.2.5. Konu Alanı Bilgisi**

Düşünmenin son temel boyutu, konu alan bilgisidir. Önceki boyutların tamamı düşündüğünün farkında olma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri ve temel beceriler, belirli uzmanlık faaliyetleri veya içerik alanının kazanılması anlamına gelir. Bu son boyut düşünmenin öğretilmesinin, içeriğin öğretilmesinden ayrılamayacağını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak düşünmenin öğretimi sınıftaki öğretimin bütünleyici bir parçası olarak görülmektedir. Düşünme süreçleri sınıftaki konuların temel düzenleyicisi olarak ve bu konuların etkili bir şekilde öğretilmesinde araç olarak kullanılmalıdır. Düşünmenin ilk dört boyutunun beşinci (konu alanı bilgisi) boyutla birleştirilmesiyle, düşünmenin öğretilmesi eğitimin anlamlı bir parçası haline gelecektir (Doğanay ve Kara 1995).

### 1.2.3. Erken Çocukluk Dönemi ve Düşünme

Çocuklar erken çocukluk döneminde düşündürücü söylemlerle ilgilenebilirler. Örneğin; 3 yaş 4 aylık Ursula, “Karnımda bir ağrım var.” der. Annesi de cevaplar; “Biraz uzan ve uyu, daha sonra ağrın gidecektir.” Ursula’nın sorusu şu olur; “Nereye gidecek?” (Matthews 1980: 17). Matthews’ a göre Ursula’nın bu sorusu düşünme eylemi için bir davetiyedir.

İkinci bir örnek ise; yemek sırasında 3 yaş 10 aylık Denis der ki; “Ekmek daha önceden yağlandı değil mi? Eğer biz yağsız istersek bu olmaz değil mi? ..... Ve eğer biz yağsız istersek ve bıçakla yağ sürmezsek, biz gene de ekmeği yağlı yemek zorundayız değil mi?” Denis ihtimal ve gereklilik kiplerini öğrenmeye çalışırken, Matthews bunları tartışmaktadır. Bu anekdot, düşünme eğitiminin temelini oluşturabilir. Bu durum aslında düşündürücü bir problem olarak ortaya çıkmaz, tek başına bir çözüm girişimi sağlar. Bu örnekler; çeşitli konular hakkında küçük çocukların düşünmeyle uğraşmak zorunda oldukları durumları izah etmektedir (Matthews 1980: 17).

Çocukların erken yaşlarda niçin sorgulamaya başladığı düşünüldüğünde, felsefi davranışlarla (yani düşünme eylemi ile) meşgul oldukları belirtilebilir. Çocuklar yetişkinlerle kıyaslandığında sorularında ısrarcıdırlar ve sürekli sorarlar. Çocuğun kapasitesinin artmasıyla birlikte, uğraştığı işler de karmaşıklaşmaktadır. Bizim kültürümüzde soruları sorma yeteneği değil de, cevaplama yeteneği daha önem taşıdığı için; çocuk ve düşünme birbirinden çok uzak olarak düşünülmektedir. Sadece büyüklerin çok yönlü düşünebileceği görüşü kabul edilmektedir. Bu nedenle de çocuklar düşünmeye teşvik edilmez ve onlara yardımcı olunmaz. Bu konuda hep göz ardı edilmektedirler. Yeni bir şeyler düşündüklerinde değil de, dünya hakkında büyükler gibi düşünmeye başladıklarında saygı görmeye başlarlar. Yeni fikirler üretmeye başladıkları zaman bastırılırlar ve dolayısıyla da çocukların hevesleri kırılır. Bu nedenlerle, çocuklar akıllarından geçenleri, sezgilerini hemen ortaya dökmezler. Örneğin; annesi çocuğa banyodaki çeşmeyi kapatmasını söyler, çocuk da cevap olarak “Merak etme taşmaz. Su akıp küvetin tepesine gelene kadar azalıyor.” der. Bu yanlış olabilir ama orijinal bir düşüncedir. Dikkate alınmalı, çocuklar derin düşünceleri için teşvik edilmelidir (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980).

#### 1.2.4. Düşünme Eğitimi

Çocukların düşünsel aktivitelerle pek ilgilenmedikleri düşünülmektedir. Yetişkinler çoğu zaman çocukların bazı şeyleri yaparken onların sebeplerini anlamaktan ziyade, sadece belli bir bilgiyi almak için meraklandıklarını zannetmektedirler. Aslında düşünme eğitimi ile ilgili en harika şey; her yaştan insanın yararlı bir şekilde çeşitli konuları düşünüp tartışabilmesidir. Günümüzde eğitimdeki en önemli problemlerden biri, çocuğun eğitim deneyimlerini birleştirmedeki eksikliklerdir. Öncelikli olarak yapılması gereken şey, devamlılığı sağlamanın yükünün öğretmenlerden alınması ve en azından bir kısmının çocuklara verilmesidir. Bu; çocuklar tatmin oluncaya kadar onların doğal merakı, kusursuz olma isteği ve sorgulamaya devam etme eğilimleri geliştirilerek sağlanabilir. Çocuklar tam olarak anlamayı devam ettirmek için gereken motivasyon ve ilgiye sahiptirler. Bu yüzden hem çocukların hem de öğretmenlerin ihtiyacı olan şey, aradıkları bağlantıları nasıl kuracaklarını gösterecek olan etkinliklerden yararlanmalarıdır (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 13).

1980’li yıllardan itibaren öğretmenler ve akademisyenler arasında “Düşünme Eğitimi” konusunda yoğun bir ilgi ve artan bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların farklı tür ve düzeylerde yer aldıkları görülmektedir. Çalışmalar ilköğretim 1 ve 2. sınıf düzeyine kadar inebilmektedir. Yirminci yüzyılın sonuna kadar bu durum problem çözme ve karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesinde yerini almış ve bu tür becerilerin bazılarının ilköğretim programlarına eklenebileceği fikri de kabul görmüştür. Düşünme becerileri çeşitlendikçe, bunların öğretim programlarına eklenmesi güçleşmiştir. Çünkü belirli konu alanı bilgisi olan bu programların düşünme becerileriyle ilişkilendirilmesi ve tamamının gerçekleştirilebilmesi zorlaşmaktadır. Bu güçlükten dolayı, belirli bir konu alanı bilgisi olmayıp; temele düşünme becerilerini alan bir program amacına daha fazla hizmet eder niteliktedir. Eğitimciler arasında, düşünme becerilerinin özel olarak hazırlanmış programlarla geliştirebileceği inancı da hâkimdir. Bu çalışmaların sadece öğrenciler üzerinde değil, okul yöneticileri ve personeli üzerinde de etkili olduğu görülmüştür (www.genbilim.com).

Eğitim sistemimize yöneltilen en önemli eleştiri, eğitimin ezbere dayandırıldığıdır. Ezberin önüne geçmek amacıyla kitaplar yayınlanmakta, seminerler verilmekte, birçok

araştırma yapılmaktadır. Bu çabaların sonuçları, insanları düşünme eğitimine yönlendirmektedir. Çünkü, düşünme olmadan elde edilen bilgiler hiçbir işe yaramaz. Hiçbir sorgulama olmaksızın, mevcut bilgileri kalıp halinde ezberlemeye dayalı (öğrenmenin bilgi boyutunda kalması, analiz, sentez ve değerlendirmeye geçilmemesi) bir eğitim sisteminde çocuk ne kadar çok şey bilirse bilsin, bildikleri onu ileriye götürmeyecektir. Kazancı (1989)'ya göre, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan özlem ve istek aşağıda sıralanan nedenlerden kaynaklanmaktadır:

1. Düşünme, insanı belli bir amaca ya da sonuca yöneltir.
2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılamada ve onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar.
3. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde ve her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar. Düşünme geliştikçe, kavramların anlamlarının niteliği ve niceliği de artar.
4. Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanmasında ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında çok önemlidir.

*Düşünme Eğitimi*; başkalarının vardığı yargı ve verdiği hükmü olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünme süzgecinden geçirerek, yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisini kazandırmaktır (Kazancı 1989: 4).

Fisher (1990), eğitim sürecinin odağında transfer probleminin yer aldığını belirtip, "Etkinliklerin içerdiği örtük görüşler, öğrencinin düşünme sürecine transfer edildi mi?, Öğrenci deneyimlerine neyi ekledi ve nasıl bir katkıda bulundu?, Bu öğrenme yaşantısından ne kazandı?, Bu yaklaşımları etkin biçime getirebilecek bir öğretim modeli var mı?" sorularını sorarak, "Düşünmeyi Öğretim Modeli"ni önermektedir. Düşünmeyi öğretim modeli, öğretmenin öğrenciye ne düşündüğünü sorması esasına dayanır. Öğrenci öğrendiği bilgiler üzerine fikir yürütecek, kendi görüşlerini ortaya koyacak ve böylece bilgiyi kendisine mal edecektir (Aktaran: Şahinel 2002: 46).

“Düşünme Eğitimi” ile “Düşünce Eğitimi” farklı kavramlardır. Düşünme bir yetenek gibi eğitilebilirken, düşünce bir konu gibi öğretilmektedir. Örneğin amaçlı bir sistem oluşturacak birtakım düşünceler olabilir. Bunlara da ideoloji denir. Bu durumda verilen eğitim, düşüncenin öğretilmesidir ve bunun adı düşünce eğitimi olur. Bir ideolojinin eğitimi mümkündür: Çevreci düşünce eğitimi gibi. Düşünme eğitiminde ise düşüncelere ulaşmak için izlenmesi gereken yollar ve tutumlar söz konusudur (Raths 1967).

#### **1.2.4.1. Düşünme Eğitiminin Önemi**

Düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile; sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından, hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olmaktadır. Bu haliyle düşünme eğitimi, gerçek yaşam koşullarında ihtiyaç duyulan sorgulayan ve alternatif öneren bireyin yetişmesi için gerekli olan bir araç olmuştur. Sonuçta düşünme, hangi şekilde kullanılacağı öğrenilmiş bir yetenektir ([www.montclair.edu](http://www.montclair.edu)).

Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı; düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen, öğrendiğini transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. Çocukların erken yaşlarda düşünme etkinlikleri yoluyla değerler kazanması çok önemlidir. Düşünmenin her alanla ilişkilendirilmesi, etkinliklerin her anında ve tüm öğrenim sürecinde çocukların bilgisel gerçeği bir bütün olarak algılaması ve değerlendirmesi çok önemli bir hedeftir. Çocuklar düşünmeye, soru sormaya ve görüş alış verişi yapmaya özendirilmelidir ([www.genbilim.com](http://www.genbilim.com)).

Çocukların düşünmeye, özellikle sorgulayıcı ve yöntemli düşünmeye; neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin açıklamasını yapabilmeye yönelmesi çok önemlidir. Çocuklara belli türden düşünme alışkanlıkları kazandırılması, düşünme deneyimleriyle gerçekleştirilebilir. Başkalarının düşündüklerini öğrenmek, düşünmeyi öğrenmek değildir. Çocuklar düşünme alıştırmaları yaparak güvenilir, doğru ve geçerli düşünme yollarına sahip olabilirler ([www.montclair.edu](http://www.montclair.edu)).

### 1.2.4.2. Düşünme Eğitimi Sistemi

Okullarda düşünmenin sistematik eğitimiyle uğraşılması fikri, eğitimde daha çok yenidir. Bu girişimin doğru olup olmadığı, öğretmenlerin sınıf içi tartışmalara yer vermesinin ve çocuklardaki kazanımlarının önemine bağlıdır (Costello 2000).

McPeck (1990), akademik başarıların standart artışında, düşünmenin sistematik öğretiminin giderek daha önemli bir unsur olarak görülmesinin şaşırtıcı olmadığını belirtmiştir (Aktaran: McGuinness 1999). Carol McGuinness'e göre (1999) sistematik düşünme eğitiminin amaçları şunlardır:

- Öğrenme sürecinde çocukların rollerini ve düşünme becerilerini analiz etmek,
- Çocukların düşüncelerini geliştirmede, mevcut yaklaşımlarını tanımlamak ve etkililiğini değerlendirmek,
- Öğretmenlerin düşünme becerilerini konu alanları içinde ve müfredat boyunca öğretimleri ile nasıl birleştirebileceklerini düşünmek,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin düşünme becerilerine pozitif bir yaklaşımı teşvik etmedeki rolünü tanımlamak,
- Mevcut ve gelecekteki araştırmanın genel yönünü ve bu araştırmanın sınıf içi uygulamalara nasıl aktarılabilceğini araştırmak.

Birbirinden çok farklı öğretim yöntemleri vardır. Okullarda sistematik olarak tercih edilen yöntem, taksonomik yöntemdir. Taksonomi, istenilen davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denir (Sönmez 1999: 24). Bu çalışmada kullanılan yöntem Benjamin Bloom'un taksonomisidir. Söz konusu yöntem seçilirken çocukların yatay ve dikey kültürel ilişkiler içinde yaşayan, gelişen bir varlık olduğu dikkate alınmıştır. Ayrıca hiçbir şeyin, hatta bilginin bir diğerinden kopuk, ilintisiz olmadığı gerçeğinden hareket edilmiştir.

Bilişsel alanla örtüşen taksonomik nitelikli tam öğrenme yöntemi kavramsal olan verdiği önem, yöntemli düşüncü öne çıkan analiz (analiz ve sentez) edimlerine verdiği önem ve aynı zamanda da bilgiye dayalı olduğu için tercih edilmektedir. Bloom'un (1956), düşük seviyedeki akademik bilgiler ile ileri düzeydeki düşünsel etkinlikler arasındaki farka

dikkat çekmesi, eğitimde büyük etki yapmıştır. Bloom, öğretim hedeflerini bilgi, kavrama gibi düşük seviyedeki akademik bilgiler ile analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme gibi ileri düzeydeki düşünsel etkinlikler olmak üzere alt aşamalı olarak sınıflandırmaktadır (Yüksel 2000).

Bloom'un sınıflandırmasında alttan üste doğru artan bir düşünsel etkinlik vardır. Bilgi düzeyinde öğrenciler olgu, şekil, tanım, kural ve teorilerle uğraşırlar. Bu aşamayı, kavrama takip eder. Kavrama, öğrencinin ilişkisel düşünmeye başladığı, olguları açıklayabildiği, sonuca ulaşabildiği, verileri yorumlayabildiği düzeydir. Bloom'un sınıflandırmasındaki üçüncü aşama uygulamadır. Bu düzeyde öğrenciler, teori ve ilkeleri uygulamaya aktarabilirler (Yüksel 2000).

Düşünmenin en büyük düşmanı karmaşıklaktır, karmaşıklık karışıklığa yol açar. Berrak ve sade olduğunda düşünme, daha zevkli ve daha etkili bir hale gelir. Altı Düşünme Şapkası bu durumda kolay öğrenilebilir ve uygulanabilir bir tekniktir (De Bono 2006). Her kademede düşünme eğitimi aktivitelerinde tercih edilebilir. Altı düşünme şapkasının her biri değişik renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi. Şapkanın rengi aynı zamanda onun ismidir.

- Beyaz şapka objektif olgular ve rakamlarla ilgilidir.
- Kırmızı şapka duygusal bir bakış açısı verir.
- Siyah şapka kötümserdir, bir şeyin niçin yapılamayacağını görür.
- Sarı şapka iyimserdir, umutla ve olumlu düşünme ile ilgilidir.
- Yeşil şapka yaratıcılık ve yeni fikirlerle ilgilidir.
- Mavi şapka ise düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımıyla da ilgilenir.

Altı düşünme şapkası kavramının iki ana amacı vardır. İlk amacı, düşünürün her seferinde sadece bir şeyle uğraşmasını sağlayarak düşünme faaliyetini sadeleştirmektir. Altı düşünme şapkası sayesinde düşünür duyguların, mantığının, bilginin, umut ve yaratıcılığın hepsine aynı anda dikkat etmek yerine, onlarla ayrı ayrı ilgilenebilme olanağına sahip olur. İkinci ana amacı, gerekli düşünme biçimlerine istenildiği anda geçiş yapmayı sağlamaktır (De Bono 2006).



Bu gibi teknikler kullanılarak; okullarda düşünme eğitimi çalışmaları gerçekleştirilebilir, çocukların keyifle düşünmeleri ve düşünme işini içselleştirmeleri sağlanabilir.

#### 1.2.4.3. Düşünme Eğitiminde Öğretmen Etkililiği

“Düşün” deyince insanın aklına hemen bir şeyler gelmez. Bu nedenle de çocukları düşünmeye sevk etmek için iyi bir ortam oluşturulmalıdır. Düşünme gereklidir ve öğretmen çocukları düşünmeye yönlendirmelidir. Bunu yaparken çocukların yaşlarını ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Her çocuğun farklı yaşantıları, amaçları, hedefleri, beklentileri vardır; bu yüzden de onlardan farklı düşünceler beklemek mantıklıdır. Bu ortamı yaratacak olan da öğretmendir. Kullandığı yöntemlerle her çocukta farklı fikirleri harekete geçirebilmelidir. Öğretmen çocuklara sorular sormalı, gelen cevaplardan hareketle olayları farklı boyutlara taşıyıp, aynı konu üzerinde tekrar tekrar çocukları düşünmeye sevk edebilmelidir (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 89).

Öğretmenlerin çocuklara neler öğreteceği konusunda kesin bir bilgiye sahip olması önemlidir. Düşünme eğitiminde karşılaşılan problem, düşüncenin ölçülememesi ve gözlenememesidir. Bunun için çocukların becerisini ölçebilmek için belirli, gözlenebilen kriterler koymak gerekmektedir. Öğretmenler eğitim etkinliklerinde bazı beceriler geliştirmelidir. Bunların başında da nasıl öğretecekleri gelmektedir. Çocukları soru sormaya teşvik etmelidirler. Düşünceler arasında mantıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmalıdırlar. Çocukları tek bir cevabın olmadığı, göreceli cevaplar verilebileceği konusunda bilgilendirmelidirler. Çocukları dinlerken ses tonlarına, tavırlarına dikkat etmeli, kendi görüşlerini asla belirtmemelidir. Çünkü çocuklar doğru cevabın öğretmenin düşüncesi olduğunu düşünebilir. Çocuklar kendi fikirlerini üretmeleri için teşvik edilmeli, sonucunu düşünmeden fikirlerini ortaya koyabilmelidirler (Mattsura 2005).

Çocuklara bir şeyi öğretirken, geçirdiği süreçte yapılması gerekenleri söylemekten ziyade; onların kendi yollarını bulmalarına izin vermek gerekmektedir. Düşünme, kısıtlama olmayan, özgün, inisiyatif alınabilecek, farklı ortamlarda ortaya çıkar. Çocuklar özgür olmaya teşvik edilir ve sorularla düşünmeye sevk edilirse: onların orijinal düşüncelere sahip olan bireyler olmaları için yararlı adımlar atılmış olunur. Öğretmenlerin

amacı, çocukların düşünme güçlerini geliştirmektir. Bu sayede merak güdülerini de uyanmaktadır. Çocuklar bir konuyu ele almayı, konu hakkında yorum yapmayı, akıl yürütmeyi, olguları birbirleriyle karşılaştırmayı öğrenirler. Grup dinamiğini hissederler ve toplum içinde rahat olma yolunda adım atarlar. Düşüncelerini çekinmeden söylemeyi öğrenirler. Kendi düşüncelerinin farkına varırlar ve başkalarının kendileri gibi düşünmeyebileceğini hissederler (Conatser 2000: 23).

Genelde erken çocukluk döneminde düşünme eğitimi çalışmalarında öğretmen ve çocuklar beraber çember şeklinde oturmaktadırlar. Daha sonra her grup kendi içinde bazı kurallar saptayabilirler. Örneğin, konuyu nasıl seçecekleri konusunda beraber kurallar çevresi oluşturabilirler. Konuya öğretmen ve çocuklar beraber hâkim olmalıdır. Seçim de, çalışmalar da birlikte sürdürülmektedir. Tartışma konusunun ilgi çekici olması şarttır. Çünkü, çocuklar istemedikleri bir konuda yorum yapmak istememektedirler. Bu nedenle de seçimi onlara bırakmak en doğru olanıdır. Erken çocukluk dönemi çocukları ile düşünme aktivitelerinde merak konusu, çocukların davranışları, akıl yürütme ve hayal kurma önemli rol oynamaktadır. Kaygı ve tecrübesizlik bunlara eşlik etmektedir. Öğretmenin görevi çocuklarda kaygıyı geri plana iterek, çocukların özgürce düşündüklerini ifade edebilmelerini ve çalışmalara katılmalarını sağlamaktır (Matthews 2000).

Öğretmen çocukların hangi açıklamalarla geleceğini bilemez. Bu da sınıf ortamını her zaman canlı tutmaktadır. Bir sonraki konunun ne olacağını düşünmek, karşısına çıkacak fikri bilmemek eğlencelidir. Çocuklar birbirlerinin yaşantılarını dinler ve birbirlerinden öğrenirler. Bir başkasının düşüncesini takdir etmeyi, onun değerlerine saygı duymayı öğrenirler. Çocukların söyleyecek çok şeyi olmadığını, tartışmanın üretici olmadığı gören öğretmenin sohbeti sürdürebilmesi, tartışmayı farklı bir konuya çekebilmesi için hazırlıklı olması gerekmektedir (Lipman; Sharp ve Oscanyan 1980: 13).

### **1.2.5. MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı ve Düşünme Eğitimi**

Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psiko-motor, sosyal - duygusal, dil ve

bilişsel gelişmelerinin desteklenmesini, öz-bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır.

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan önceki program; uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda geliştirilmiştir.

36-72 aylık çocuklara yönelik olan bu program “gelişimsel” bir programdır. Yani çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal bir programdır.

Şu anda uygulanmakta olan ilköğretim programlarında yalnızca kazanımlara yer verilmiş olmasına karşın, okul öncesi eğitim programının yukarıda açıklanan özellikleri nedeniyle, bu programda gelişim alanları dikkate alınarak 2002 programındaki ana yapıya bağlı kalmış, amaçlar ve kazanımlara yer verilmiştir.

Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılacaktır.

Değerlendirme yapıldığında, okul öncesi eğitim programının “Düşünme Eğitimi” için gerekli alt yapıya sahip olduğu görülmektedir. Çocukların düşünme güçlerinin gelişimi için düşünme eğitimi çalışmaları yapılması, programda dolaylı olarak yer almakta ve bu yönü ile düşünme eğitimini desteklemektedir.

Günümüzde çocuk gelişiminin önemi ve bu döneme yönelik eğitim programlarının çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu etkileri konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar ise günden güne önem kazanmaktadır. Tartışmalar erken

çocukluk eğitimi programlarına yapılan yatırımların artırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır (Myers 1996). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay 1985).

Okul öncesi eğitim, çocuğun eğitiminin ilk basamağını oluşturması nedeniyle önem kazanmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin niteliği, çocuğun gelişim ve yaşantısını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde verilen kaliteli eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır (Aktan Kerem ve Cömert 2003). Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi, fiziksel şartların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Oktay 1998). Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocukları yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmekle mümkündür. Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun, eğitimde çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir (Kandır 1999: 82). Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim, hem güçtür hem de tamamen tesadüflere kaldığı için hata yapılmasına ve istemeyerek de olsa onların zarar görmesine yol açabilmektedir. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaya mahkûm edilmektedir (Aral; Kandır ve Yaşar 2002: 13).

Çocuklara okul öncesi eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimleri desteklemek için gerekli eğitim yaşantılarını; fiziksel ve sosyal yönden sağlıklı mekanlarda, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak mümkündür. Öğretmen nitelikleri ne kadar istenilen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar performansını büyük ölçüde etkilemektedir (Oktay 1998).

Erken çocukluk dönemindeki çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli dönemdir. Çocukların

bilgiye, yeni deneyimlere en açık oldukları bu dönemde, onlara uygun eğitim fırsatları sağlandığı sürece, çocukların gelişimleri tüm alanlarda sağlıklı bir şekilde desteklenebilir.

Çocukların en yaratıcı oldukları, düşünmeye, üretmeye en hevesli oldukları dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuklar düşünmeye, yeni ve farklı fikirler üretmeye yönlendirilirse, hayata çok geniş açılardan bakabilmeleri mümkün olacaktır.

Yaşam ve dünya üzerine düşünmek, kavramları netleştirmek, kendimiz ve dünyamız hakkındaki söylediklerimiz için daha iyi gerekçeler bulmak, söylediklerimizi gerekçelere dayandırmak, neler olup bittiğini daha iyi anlamak önemlidir. Bu yüzden düşündüğünü tartışmak gerekir ve en önce düşünmek gerekir. Çocuklara tüm bu durumlar için gerekli ortamı yaratmak çok önemlidir.

10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na kabul edilerek yürürlüğe giren yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nda yapılan değişiklikler arasında yer alan çocuk ve yaratıcılık kapsamında alışılmamış düşünme, problem çözme, kendine saygı ve güven kavramları ile ilişkili olarak, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, sosyal ve bilişsel beceriler kapsamında düşünmeye yönelik çalışmalar uygulanabilir.

Okul Öncesi Eğitim Programı, İlköğretim Programı'nda olduğu gibi "Oluşturmacılık Yaklaşımı" temelleri üzerine yapılandırılmıştır. Öğrenme – öğretme süreçleri bu yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş ve çocukların bilgiyi kullanması ve bunun için de çok boyutlu düşünmesi hedeflenmiştir. Düşünme eğitimi çalışmaları için sağlam bir zemin yaratmakta ve etkin bir sınıf ortamı sunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin programlarını zenginleştirerek, bu temele ilişkin düşünme eğitimi çalışmaları yapmaları mümkündür.

#### **1.2.5.1. Oluşturmacılık Yaklaşımı**

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilgi pasif olarak alınmaz. Çocuk yeni bir bilgi aldığı anda kendisinde var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeniden edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun olarak davranır. Çocuk kendine özgü olarak bilgiyi oluşturur. Bu süreç çocuğu aktif kılan bir süreçtir ([www.egitim.aku.edu](http://www.egitim.aku.edu)). Sahip olunan

bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilemeyen yeni bilgi, öğrenilememektedir. Çocuğun öğrendiği, çevresinde gözlemlendiği şeyin kopyası olmayıp onun düşünüş ve işleyişinin bir sonucudur (Titiz 2005). Oluşturmacılık Yaklaşımı'nın genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

- Bilgileri öğretmez, sadece vurgular.
- Çocuk inisiyatifini kullanmayı ve özerklik oluşturmayı öğrenir, buna cesaretlenir.
- Çocuklar bir süreç gibi, düşünmeyi öğrenirler.
- Çocukları araştırma yapmak için cesaretlendirir.
- Öğrenmede deneyimin de yer aldığını belirtir.
- Çocukların doğal ve meraklı olmalarını sağlar.
- Çocukların mantıksal modelleri hesaba katılır.
- Öğrenme biçimlenirken; anlayış ve performans vurgulanır.
- Yaratıcılık ve çözümlenmeyi esas alır.
- Çocukların, öğretmenlerle iletişim içerisinde bulunmalarını cesaretlendirir.
- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Çocukların çalışmalarını ve düşüncelerini hesaba katar.
- Çocukların özgün deneyimlerinin sonucu olarak yeni fikir ve anlayış kazanmalarına olanak sağlar.

#### **1.2.5.2. Oluşturmacılık Yaklaşımında Öğretmenin Rolü**

Oluşturmacı yaklaşımın esas alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden ilk olarak, çocukların zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik etmesi ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemesi beklenmektedir. Çocukların yeni görüşler oluşturmalarında ve bu görüşlerini daha önceki bilgilerine bağlamalarında öğretmenin yardımcı olma rolü önemlidir. Örneğin, öğrenme sürecinde çocuğun dikkati geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırılıyorsa, daha sonra kavramların parçalara bölünerek anlaşılması sağlanmalıdır (Titiz 2005).

Oluşturmacı yaklaşımda öğrenme aynı zamanda aktif ve çocuk merkezli öğrenme etkinliklerini de içermektedir. Çocuk merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği bu süreçte çocuklar; kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına

varmaya özendirilir. Böylece çocukların kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturması sağlanır. Bu süreçte eğitim teknolojisinin etkin kullanımı çok önemli bir katkı sağlayacaktır. Çocukların bilgiye ulaşmalarının kolaylaştırılması, gözlem, araştırma gibi etkinliklerin bilgi teknolojisi ürünleri kullanılarak yapılmasının sağlanması ilk belirtilecekler arasındadır. Eğitim teknolojisinin öğrenme-öğretme sürecinde etkin ve verimli kullanılmasının çocuk ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlayacağı bir gerçektir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretmenin, "Ben nasıl öğretirim?" yerine "Çocuk nasıl öğrenmektedir?" sorusunu sorarak öğrenme-öğretme sürecini yeniden sorgulaması da gerekmektedir (Titiz 2005).

### **1.3. Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitiminin Diğer Kuramlarla İlişkisi**

Bu bölümde Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitimi'nin diğer teoriler, modeller ve metodlar ile ilişkisine yer verilmiştir.

#### **1.3.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget'in çalışmasına yapılan en büyük eleştiri, çocukların düşünme şekline ilişkin tek yönlü bir bakış açısına sahip olmasına ilişkindir. Bu bağlamda Egan (1999)'a göre, çocuğun öteki yarısı (yaratıcı yönü) ihmal edilmektedir (Aktaran: Matthews 2000).

Eğitim sadece kazanılanların değil, kaybedilenlerin de minimize edilmiş halidir. Çünkü eğitim, çocuk gözüyle dünyayı görebilmek yani fantezilerden uzaklaşmaktır. Oysa Piaget çocukların cevapları için, önemsiz hayaller demiştir (Matthews 1980: 39). Böylece çocukla ilgili en önemli noktayı gözden kaçırmıştır.

Piaget'e göre bilişsel gelişim, refleks düzeydeki tepkilerden, olgun bir insanın tepkilerine kadar birbirini izleyen dört dönemlik bir süreçtir. Bu dönemler (Erkan 2003):

1. Duyu - Hareket Dönemi (0 - 2 yaş) → Duyusal Motor Dönem
2. İşlem Öncesi Dönem (2 - 6/7 yaş)
3. Somut İşlemsel Dönem (6/7 - 11/12 yaş)
4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üstü)

Piaget farklı nitelikleri içinde barındırabilen deney modelini ortaya atmıştır. Model:

- Deneylerin, çok ince noktalarına dikkat çekme ve böylece çok özel sonuçlar çıkarabilme imkanı sunuyordu.
- Çocukların deneyimledikleri olaylarda şaşırtıcı tepkilerini gözler önüne seriyordu.
- Tepkilerin şaşırtıcılığını ve alışılan tepkilerden çok uzak olduğunu belirtiyordu.
- Çocukların verdikleri tepkilerin, onların zihinsel durumlarını ortaya çıkarabildiğini gösteriyordu.

Piaget'nin bu deneyleri ve sonrasında ortaya çıkardığı gelişim dönemlerine dayanarak; çocukları düşünmeye yöneltme fikri doğmuştur. Piaget, zihinsel gelişimleri sırasında çocukların bir şekilde Batı felsefesi tarihini yinelediklerini iddia etmiştir. Bu iddiaya göre, çocuklar birer Sokratesçi olarak dünyaya gelirler. Bu duruma bakılacak olursa düşünme (felsefe), zihinsel olgunluk gerektirmeyecek bir işlemdir (Matthews 2000).

Piaget'ye göre henüz işlem öncesinde olan çocukların düşünme aktiviteleri gerçekleştirmeleri mümkün değildir. Fakat yapılan gözlem ve araştırmalar sonrasında görülmüştür ki, çocuklar bunu gerçekleştirmektedirler. Buradaki iddialar nispeten bile doğru ise, Piaget'nin deneylerinin getirdiği sonuçların eğitim sistemimize ya da çocuklara yaklaşımımızda bize etkisini kısıtlı bir duruma getirmek durumu ortaya çıkmaktadır (Pound 2005).

Felsefenin çocuklarla tartışılması, uygulaması, çocukların düşünmeyi öğrenmeye yetenekli olduğunu varsaymaktadır. Buna itiraz edilmiştir ve bunun imkânsız olduğu söylenmiştir. Gerekçe olarak da, çocukların felsefe yapmak için gerekli olan bilişsel gelişmeden yoksun oldukları gösterilmiştir. Felsefede küçük çocukları eğitmenin gerçek bir yolu yoktur. Piaget (1933)'ye göre çocuklar, 10–12 yaş dönemindeki muhakeme yapma becerisine sahip olana kadar mantıklı düşünemezler. Fakat araştırmalara göre; çocuğun bilişsel olarak yapabilecekleri, düşünülenenden daha fazla olabilir. Fakat bu durum, zekâ testleri uygulanan çocukların sonuçları laboratuarda yürütülürken değil de, gerçek bir sınıf ortamında çocuklar birbiriyle tartışırken ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Mattsura 2005).



Piaget ve Matthews arasındaki en büyük farklılık ise şudur; Piaget tüm normal çocuklarda gözlenebilen yaş bağlantılı bir zihinsel gelişim düzeni ararken ve hatta bu yaş bağlantılı düzeni kurmaya çalışırken; Matthews bu düzen dışındaki düşünme eğilimlerini irdelemektedir (Matthews 2000).

### **1.3.2. Kohlberg ve Ahlaki Gelişim Kuramı**

Ahlaki gelişim kuramına göre örneğin; 5 yaşındaki bir çocuk ahlakilik öncesi dönemdedir. Çünkü onun yaptıkları ceza - ödül sistemiyle ilişkilidir (Mathews 1980). Matthews 5 yaşındaki bir çocuğun değerlendirilmesinde olayın olduğu gibi düşünülmesi ve kavram değişikliği içeren yaklaşımı tercih etmektedir. Bunun nedeni, çocukların bazen doğru şeyi, doğru bir sebeple ya da en azından iyi bir sebeple, tam anlamıyla ahlaki bir sebeple yapabildiklerinin gözlemlenmesidir (Mathews 1980).

Ahlak gelişimi kuramcılarının başında gelen Kohlberg değerlendirildiğinde; onun kuramının, dönem atlamaması ve her dönemin yaşanmış olma zorunluluğu düşünmek gerekmektedir. Bu sebeple de bahsedilen 5 yaşındaki çocuk, yaşı gereği her ne kadar ahlaki davranışlar sergilerse sergilesin, ahlakilik öncesi dönemde olacaktır. Matthews, Kohlberg'in bu kuramının içeriğinde geniş açıdan düşünülmediği ve tek yönlü bir bakış açısı olduğunu savunmaktadır. Matthews çocukların kendi doğrularıyla; toplumun baskı mekanizmasından uzak olan ahlaki boyuta örnek teşkil ettiklerini ortaya koymaktadır (Mathews 1980).

### **1.3.3. Malaguzzi ve Reggio Emilia Yaklaşımı**

Reggio Emilia okullarının uygulama yöntemleri Düşünme Eğitimi uygulamalarıyla fazlasıyla benzeşmektedir. Bu benzerliği ortaya koymak amacıyla, Reggio Emilia okullarının incelenmesi gerekmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşlerinden oluşmuş sosyal bir oluşumu yansıtmaktadır. Malaguzzi, Piaget'in basamak fikrini "çok sınırlandırılmış" olduğu için reddetmektedir. Malaguzzi, "doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk" imgesi

çizmektedir (Aslan 2005). Lipman'ın, Çocuklar İçin Felsefe Eğitim programı, Dewey'den etkilenmiş ve Malaguzi'nin bu imgesine sonuna kadar destek vermiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının çocuk yetiştirmedeki amacı şu şekildedir: Büyüme sürecinde çocuk, gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Basmakalıp, eski ve katı kurallar, güncelliğini yitirmiş kavramlar, yetişkinlerce benimsenmiş ancak anlaşılması, kavranması zor davranış ve tutumlar ve geleneksel eğitim metotları bu duvarı oluşturmaktadır. Gelişim sürecinde çocuk önce yaşayan toplumdaki yeni kültürel değerler ve rolleri öğrenmesi için desteklenmelidir. Daha sonra çocuk, bu duvarla karşılaştığında, kendi kendine aşmayı başarmalıdır (Temel 2005). Lipman, Reggio Emilia'daki bu duvarın düşünme gelişimine engel olduğunu savunmuştur.

Reggio Emilia'da Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde olduğu gibi; eğitimcilerinin gözünde çocuk; güçlü, zengin yetenekli ve yaratıcıdır. Bütün çocukların potansiyeli, merakı ve ilgisi vardır. Her çocuğun da öğrenmeye ve gelişmeye hakkı vardır. Bu özelliklerini kullanabilmesi için, çocuğun sosyal etkileşime ihtiyacı vardır. Çocuklar ve öğretmenlerle beraber, aile ve toplum da eğitim sürecindeki temel kahramanlardır. Okulda küçük grup çalışmalarına ve hep beraber yürütülen projelere önem verilir. Çocuklar bildikleri şeyler hakkında konuşur, fikirlerini açıklar ve "bir şeyi başkasına açıklamazsan o şeyi biliyor sayılmazsın" fikrini savunurlar. Çocuklar kendi istedikleri etkinliği seçerler, fakat aynı zamanda küçük gruplarla da çalışma yaparlar. Daha az konu hakkında daha derin bilgi edinirler. Grup çalışmaları düşünme eğitiminde önemlidir ve grupların işleyişinde asıl olan grubun kendi dinamiğidir (Okur 2008).

Reggio Emilia okullarında eğitim, çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan bir ilişki içindedir. Sınıf ortamı çocukların fikirlerini birbirleriyle paylaşabilmeleri için olanaklar sağlamaktadır. Günlük aktiviteler esnasında öğretmen çocuklarla küçük gruplar halinde çalışmak için yeterince zamana sahiptir (Aslan 2005).

Sonuç olarak; Reggio Emilia yaklaşımı, işbirliğine dayalı felsefesi, kullandığı farklı teknikler ve yaratıcılığa verdiği önem ile dikkati çeken bir düşünme eğitimi yaklaşımıdır. Bu şekilde yetişen çocuklar bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkin bir şekilde tamamlamaktadırlar (Okur 2008).

### 1.3.4. Dewey ve Aktif Öğrenme Metodu

Aktif Öğrenme, son yıllarda dünya çapında etkin bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Yapararak ve yaşayarak öğrenme olarak tanınan aktif öğrenme; çocuğun objelerle direkt olarak tanıştığı, insanlar, fikirler ve olaylarla doğrudan ilişki içinde edindiği deneyimlerini yorumlayarak, yeni anlayışlar geliştirdiği bir öğrenme şeklidir (Dewey 1933).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, Dewey'in ezbere dayanmayan, düşünme temelli eğitimi üzerine inşa edilmiştir (Lipman 2003).

Çocuğun kavramları, ilerleyen basamaklar halinde sağlam olarak kurması için aktif öğrenmenin beş temel unsuru vardır. Bunlar; materyaller, malzemeleri kullanma, seçim, çocuğun dili ve yetişkin desteğidir (Dewey 1997).

Çocuğun nesnelere doğrudan ilişkisi ve onları kullanırken veya değiştirirken çıkan sonuçları zihinsel olarak yorumlaması ve yorumlarını daha bütünleşmiş bir dünya görüşüne oturtması gerekmektedir. Bu zihinsel süreç için, çocuklar deneyimleri hakkında konuşmaları, neyi, neden ve nasıl yaptıklarını kendi kelimeleriyle anlatmaları için teşvik edilmelidir. Dil gelişimleriyle bilişsel gelişim iç içe olduğu için, çocukların konuşmasına her zaman fırsat tanımak, yeni öğrenme deneyimlerine yol açacağı gibi, çocuğun gelişim sürecini takip etmeyi de kolaylaştıracaktır (Pound 2005).

Dewey'in neyi, neden ve nasıl yapılacağını düşünülmesine yönlendirmesi ve çocukların kendi yaptıklarıyla ilgili konuşmalarının sağlanması, çocukları aktif hale getirmesi ve çocuk yapıtlarının değerli olması, düşünme eğitimine yön vermiştir.

### 1.3.5. Chomsky ve Yapısalcı Yaklaşım

Chomsky, dilbilimindeki uzmanlığıyla, dilin yapısal özelliğinden çok daha fazlasına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca dile yeni bir anlayış getirerek, dili özgürce kullanmanın ve yaratıcılığın edinilecek bir şey olmadığını, tam tersine insanda doğuştan var olan bir üstünlük olduğunu belirtmiştir. Chomsky dil biçimleme konusunda yapısalcı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yaklaşım dili incelerken dili kullanmanın, bir kültürün

parçasıyken o kültürü incelemenin imkansızlığını kabul ve temsil etmektedir (Cook & Newson 1996).

Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenmeye karşı yaklaşımlarını; derin ve yüzeysel yaklaşım olarak iki grupta toplamaktadırlar (Okur 2008). Yüzeysel yaklaşımda öğrenciler fikirleri ezberler, ders materyalinden bilgi yığınlarının hafızaya kaydedilmesi şeklinde pasif, yüzeysel bir öğrenme gerçekleştirirler. Derin yaklaşımda ise öğrenci, anlam sorgulamaya ve bütün dikkatini anlamaya vermekte; bütün bilgileri yaratıcı ve aktif bir şekilde öğrenmekte, öğrendiklerini kendine göre yorumlamakta, kavram oluşturmakta ve düşünce parametreleri geliştirmektedir. Bilgide problemleri ve boşlukları görmek, fikir ve hipotezler geliştirmek, ana yoldan ayrıлып kalıptan sıyrılarak bilinmeyene doğru yönelmek, fikirler arasında ilişkiyi görme, özgün fikir üretimi ve problem çözme yollarını bulmak, derinlemesine bir bilgi birikimi yaratmanın yolları olmaktadır (Cook & Newson 1996).

Çocukluk felsefesi ve de düşünme eğitimi de, derin yaklaşımı temel almaktadır. Çünkü, derin yaklaşıma sahip çocukların potansiyel bir yaratıcılıkları olduğu ve ıraksak düşündükleri değerlendirilmektedir (Cook & Newson 1996).

### **1.3.6. Vygotsky ve Sosyo – Kültürel Gelişim Kuramı**

Düşünme eğitimi çocuklar için felsefe eğitiminde esas amaçtır. Bununla birlikte uygulama tekniklerinde oluşturulan sosyal yapıyla çocuklar kendini ifade edebilmekte, dil aracılığıyla iletişime geçmektedirler (Lipman 2003).

- Vygotsky, çocuğun kültürel gelişimi sırasında her işlemin iki kere, iki farklı boyutta ortaya çıktığını söylemektedir. Bir işlem önce sosyal, kişiler arası boyutta; daha sonra da kişisel, psikolojik boyutta görülmektedir.
- Tüm yüksek zihinsel işlemlerin sosyal temelleri vardır, bunlar daha sonra içselleştirilmektedir.
- Ona göre en önemli kültürel araç olan dil, yüksek zihinsel işlemlerin düzenlenmesinde ve düşünmenin gelişiminde temeldir.
- Dil ayrıca, insanın hem kendisinin hem de başkalarının düşüncelerini ve davranışlarını etkilemek için de kullandığı bir araçtır.

- Çocuk çevresindeki sosyo - kültürel ortamla etkileşim yoluyla öğrenmektedir.
- Sosyal etkileşimin bilişsel gelişimle olan ilişkisine farklı bir açıdan bakmaktadır. Ona göre, bilişsel gelişimin temelinde işbirliği vardır ve yetişkin, bir problemi çözmeye çalışan çocuğa yeni yollar sunmakla görevlidir.
- Vygotsky'nin kuramını benimseyen bir okul öncesi eğitim programı, çocuklar arasında ve çocukla öğretmen arasında işbirliğine dayanan bir etkileşim ortamı sağlamalıdır.
- Sosyal etkileşim, yalnızca sınıf içindeki etkileşimle sınırlı kalmamalıdır. Okulun, en genel anlamda içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevresiyle de etkileşim içinde olması çok önemlidir (Pound 2005).

### 1.3.7. Weikart ve High Scope Yaklaşımı

Weikart, High Scope yaklaşımının merkezine, kendi kendilerine planlayıp yürüttükleri etkinliklerden ders alan öğrencileri koymuştur. Bu programın ilk uygulamalarında zihinsel amaçlar ön planda iken, zaman içerisinde sosyal ve duygusal alanlarla ilgili amaçlar da programda yer almıştır (Pound 2005). Bu yaklaşımda:

- Öğretmenler, çocukların düşünce ve eylemlerini yönetip denetlemek yerine bu düşünce ve eylemleri temel almalıdırlar. Öğretme, çocukların seçilmiş çalışmalarının bir düşünme içeriği oluşturmasını sağlamaktır.
- Çocuklar, günlük yaşantılarında ne yapmak istediklerine karar verme fırsatına sahip olmalıdırlar.
- Çocuğun günlük planı, öğretme için bir başlangıç noktası oluşturmalıdır. Plan, sorgulamak, önermek ve sorunları tanımlamak için bir sıçrama tahtasıdır. Öğretmen, her çocuğun yapmakta olduğu şeyle ilgili olarak düşünmesine, gözlem yapmasına, ilişkileri fark etmesine ve sorunları tanımlayıp çözmeye yardımcı olmalıdır.
- Bazı temel deneyimler, çocuğun erken zihinsel gelişimi için zorunludur. Öğretmen, bu temel deneyimler rehberliğinde bilinçli ve sistematik olarak çocukların öngörme, tarif etme, açıklama, değiştirme, varsayım yapma ve alternatif aramalarına yardım etmelidir.

- Öğretmenin görevi, çocukların çalışmalarında bu süreçlerden yararlanmalarına yardımcı olmaktır (Pound 2005).

Düşünme eğitimi ile ilişkilendirildiğinde, High Scope yaklaşımının, çocukların düşünme eğilimleri için uygun ortamlar yarattığı görülmektedir.

### 1.3.8. Diğer Görüşler

Çocukların özgür düşünme ortamlarının olmasını destekleyen ve düşünme eğitiminin temelinde önem teşkil eden, eğitime ilişkin bazı diğer görüşler (Pound 2005 - 2009):

- **Jean Jacques Rousseau** - “Çocuğun kazanması gerektiğini düşündüğümüz geniş kapsamlı bilgiler yerine; çocuğun neyi, öğrenebileceği ve neleri öğrenmeye ilgi duyduğu üzerinde yoğunlaşmamız gerekir.”
- **Johann Pestalozzi** - “Eğitimin merkezi çocuktur.”
- **Friedrich Froebel** – “Çocuğun bütünlüğü önemlidir.”
- **Maria Montessori** - “Eğitim yaşama hazırlık değil, gerçek yaşamın kendisidir.”
- **Howard Gardner** - “Düşünceler kelimelerin değil, faaliyetlerin sonuçlarından gelişir.”
- **Urie Bronfenbrenner** - “Çevrenin her tabakası, çocukların gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.”

### 1.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeye olan farklı yaklaşımlar nedeniyle çok sayıda eleştirel düşünme tanımı yapılmıştır. Bu yüzden "Eleştirel düşünme nedir? " sorusuna, üzerinde uzlaşılan tam bir yanıt vermek mümkün değildir. Literatürde yer alan eleştirel düşünme tanımlarından birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi, “Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamıştır.

Yıldırım ise, “Eleştirel düşünme, ölçülü kuşkuculuk içinde ilgi konusu olan bir görüş, bir sav, bir açıklama veya bir değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlilik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliğidir.” şeklinde ifade etmiştir (Yıldırım 1997: 283).

Ennis (1986), eleştirel düşünmeyi ”Neye inanacağına ya da karar vermeye odaklanmış, mantıklı dikkatli düşünme” şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran: Çıkrıkçı 1996).

Carter (1973), eleştirel düşünmeyi “Konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince nesnel kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimi” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Çıkrıkçı 1992).

“Eleştirel düşünme bireyin karşılaştığı olgu, durum ya da olayları tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yorumlama, yargılama ve değerlendirme işidir.” (Kazancı 1989: 41).

Branch'a (2000: 31) göre eleştirel düşünme şu özellikleri içermektedir:

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Düşünce özgürlüğü            | 7. Meraklı olma                   |
| 2. Açık görüşlülük              | 8. Karar vermede güven            |
| 3. Entelektüel alçak gönüllülük | 9. Bir amaca sahip olma           |
| 4. Entelektüel cesaret          | 10. Hedefleri görme isteği        |
| 5. Entelektüel kararlılık       | 11. Diğer görüşleri anlama isteği |
| 6. Entelektüel bütünlük         |                                   |

Ennis (1962), eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme, yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır. Bu eğilimler şunlardır:

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama.
2. Nedenleri arama.

3. İyi bilgilendirilmeye çalışma.
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme.
5. Durumu bütünüyle göz önüne alma.
6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma.
7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma.
8. Seçenekler arama.
9. Açık fikirli olma.
  - a. Başkalarının görüşlerini dikkate alma.
  - b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma.
  - c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme.
10. Kanıt ve nedenlerin yeterliliğinde duruş içine girme veya değiştirme.
11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama.
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma.
13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma.

Eleştirel düşünme ile eleştirel olarak düşünmeye eğilim birlikte yol almaktadır. Öğrencilerin eleştirel olarak düşünmeleri için, aynı zamanda eleştirel düşünmeye eğilimli olmaları gerekmektedir. Ancak bazı öğrencilerin, bir eğilimde oldukça güçlü iken diğer bir eğilimde çok zayıf olabilecekleri belirtilmiştir (Walker 2005).

Öyle ise; eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede ise koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı 1989).

Kısaca eleştirel düşünme; bireylerin düşüncelerinin sorumluluğunun farkına varma, düşündüklerini analiz etme, değerlendirmek için çeşitli kriterler geliştirme, bir konu hakkında karar verirken bu kriterleri göz önünde bulundurma, başkalarının düşüncelerini kabul etmeden önce eleştirel bir süzgeçten geçirme şeklinde tanımlanabilir.

Shoemaker (1993) ve Brookfield (1991) eleştirel düşünmenin öğelerini şu şekilde saptamışlardır:



1. Düşüncelerin, inançların altında yatan varsayımları belirlemek ve bu varsayımların hangi ölçüde geçerli, doğru olacağını değerlendirmek.
2. Bağlamın önemini kabul etme. Eleştirel düşünen biri, insan etkinliklerinin ve düşüncelerinin belli bir bağlamda temelleneceğinin farkındadır.
3. Alternatifleri düşünmeye ve incelemeye gayret gösterme (Aktaran: Çıkrıkçı 1996).

Cüceloğlu (1995: 221-224) ise, eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eleştirel düşünme aktiftir. Kullanılırken zeka, bilgi, bellek ve bilişsel becerilerden de aktif olarak yararlanır.
- Eleştirel düşünme bağımsızdır.
- Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır.
- Eleştirel düşünme, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları göz önünde tutar.
- Eleştirel düşünme, fikirlerin organizasyonuna önem verir.

#### **1.4.1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme**

Düşünmenin tanımında dikkat edilmesi gereken nokta, düşünmenin sistemli bir şekilde yapılmamasıdır. Yani insan düşünme işini plansız bir şekilde yapar. Eleştirel düşünme ile düşünme arasındaki en önemli ayrım budur. Eleştirel düşünmede birey düşünme işini belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirir. Kesinlikle plansız değildir ve rastgele bir düşünme süreci içerisine girmez.

Branch (2000), eleştirel düşünmenin düşünmeden farklı olduğunu; çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini söylemektedir (Aktaran: Akbıyık 2002: 9).

Lipmann'a (1980) göre düşünmeyle eleştirel düşünme arasındaki farklar:

**Düşünme**

Tahmin etme  
 Tercih etme  
 Gruplama  
 İnanma  
 Çıkarımda bulunma  
 İlişkileri fark etme  
 Nedensiz seçenekler sunma  
 Ölçütsüz yargılama

**Eleştirel Düşünme**

Yordama  
 Değerlendirme  
 Sınıflama  
 Varsayma  
 Mantıksal çıkarımda bulunma  
 İlişkiler arası ilişkileri fark etme  
 Seçenekleri nedenleriyle sunma  
 Ölçütlü yargılama

Yukarıda söylenenlerin özetlenmesi gerekirse; düşünme, bireyin gerçekleştirdiği tüm zihinsel etkinliklerdir. Eleştirel düşünme ise kontrollü ve bir amaca yönelik zihinsel bir süreçtir. Yani düşünme amaçsızken, eleştirel düşünme belirli bir amaca yöneliktir.

Araştırma kapsamında çocuklarla yapılan, çalışmalarda örneklerle açıklama, nelerin benzer ve nelerin farklı olduğunu tespit etme, örüntüler oluşturma, sınıflama yapma, aynı olanı tespit etme, ilişkileri anlama, mantıklı olanı ve olmayanı görme, tanımlamalar yapma, sıralama ve karşılaştırma, gerçeği bulma ve sorgulama, kavrama, uyarılama, analiz ve sentez yapma eleştirel düşünmenin alt basamakları altında yer almaktadır (Weiler 2000).

**1.4.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları**

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklamaya çalışılmıştır. Felsefe yaklaşımı iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Karadeniz 2006).

Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünme öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar (Şahinel 2002):

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

Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Eleştirel düşünenler, problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler.

### **1.4.3. Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Paul ve diğerleri, eleştirel düşünme stratejilerini; duyuşsal stratejiler, bilişsel Stratejiler - makro yetenekler ve bilişsel stratejiler - mikro yetenekler olmak üzere üç boyutta ele almışlar ve bu üç boyuta ilişkin özellikleri de şu şekilde ifade etmişlerdir:

#### **1.4.3.1. Duyuşsal Stratejiler**

Bağımsız düşünme, ben merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme, tarafsız düşünmeyi hayata geçirme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, zihinsel alçakgönüllülüğü ve yargılamayı geciktirmeyi geliştirme, zihinsel cesareti, iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme, zihinsel azmi geliştirme, düşünme becerisine güven duymayı geliştirme gibi özellikleri içermektedir (Şahinel 2002).

### **1.4.3.2. Bilişsel Stratejiler – Makro Beceriler**

Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma, benzer durumları karşılaştırma, inançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da keşfetme, sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme, sözcükleri ve söz öbeklerini açık hale getirme ve analiz etme, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme, derinlemesine sorgulama, görüşleri, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme, çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme, eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme, eleştirel okuma yani metinleri açık hale getirme ya da irdeleme, eleştirel dinleme, disiplinler arası ilişki kurma, Sokratik tartışmayı uygulama, yani inançları, kuramları ve görüşleri açık hale getirme ve sorgulama, diyalojsal düşünme, yorumları veya kuramları karşılaştırma, diyalektik usamlama yani görüşleri, yorumları veya kuramları değerlendirme gibi özellikleri içermektedir (Şahinel 2002).

### **1.4.3.3. Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler**

Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme, düşünme hakkında kusursuz düşünme yani eleştirel sözcük dağarcığı kullanma, önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme, sayıtlıları inceleme ve değerlendirme, ilgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme, akılcı çıkarımlar, kestirimler veya yorumlar oluşturma, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, çelişkileri fark etme, doğurguları ve sonuçları keşfetme gibi özellikleri içermektedir (Şahinel 2002).

### **1.4.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme**

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, eğitimli bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir.

Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre, eleştirel düşünmenin öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri olmadığı, aksine eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu 2006).

Eleştirel düşünme fikri, Aristo dönemine dayanmasına rağmen Bloom (1956), Dewey ile birlikte çalışmalar yaparak eğitim alanında önemini sürdürmüştür. Eğitimin her seviyesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve yeteneği konusunda yapılan çalışmalar son zamanlarda eğitim literatüründe büyük önem arz etmektedir.

Amerika’da öğrencileri yalnızca düşünmeye hazırlamak, eğitimin tek amacı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sosyal hayatlarında kullanmaları da amaçlanmaktadır (McBride ve ark. 2002).

Piaget’e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil; yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektir. Eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen ve üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir (Fisher 1995). Bu nedenle eğitimde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi öğretme-öğrenme sürecinin özünü oluşturmaktadır.

Eğitimde, öğretim hedefleri ve davranışları üç boyutta planlandığı için, gelişim alanları öğretim hedeflerinin belirlenmesi sürecinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Melograno’ya göre bilişsel alan; bilginin basit şeklini anımsamaktan, bilgiyi sentezleme ve değerlendirmeye kadar olan birçok zihinsel etkinliği kapsar. Singer ve Dick’e göre bilişsel alanın aşamalı sınıflaması; fikir ya da olguları anımsama; yorumlama, çeviri ve kestirme; örgütleme örüntüsü ve ilişkileri analiz etme; fikirleri uygulama ve değerlendirme; bilgiyi seçme ve sınıflamada karar verme özelliklerine sahiptir (Aktaran: Demirhan 2006).

Eleştirel düşünme, kuramsal felsefenin yanı sıra, eğitim psikolojisinde ve özellikle de bilişsel kuramda önemli bir yere sahiptir. Bu kuram düşünme sürecine odaklanır. Gestalt Psikolojisi, insanların çevresinden algıladıkları bilgileri düzenleme eğiliminde olduklarını; Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramı ise, gelişimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerlediğini ve bunun da eleştirel düşünme yapısının güçlü bir parçasını oluşturduğunu ileri sürmektedir (Maiorana 1992).

Biliş aşamasındaki ilerleme boyutuyla, eleştirel düşünme kavramına odaklanan eğitim modelinde sıklıkla Bloom’un “Eğitimde Aşamalı Sınıflamalar” yaklaşımı

kullanılmaktadır. Bu sınıflandırma, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden davranışları, temel bilişsel becerilerden üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerleyen; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini içerir (Bloom 1956). Eleştirel düşünmenin de eğitimde açıklanması için pek çok yazar Bloom'un çalışmasından faydalanmıştır. Bloom, eleştirel düşünmeyle ilgili düşünme becerilerini eğitim amaçlarının aşamalı sınıflamasına dahil etmiştir. Eleştirel düşünme, bilgi, kavrama, uygulama gibi alt-düzy düşünme becerileri yerine; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile örtüşmektedir (Dam & Volman 2004). Bloom'un taksonomisinde, eleştirel düşünme üst düzey düşüncelerini içermektedir.

Bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi, eleştirel düşünmenin en uygun tanımının ne olabileceği üzerinde dururken, felsefe alanındaki eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğini ele almışlardır. Eleştirel düşünmenin genellenebilir mi, yoksa genellenemez mi olduğu ve bir alandan diğer bir alana transfer edilebilir mi edilemez mi olduğu konusunda tartışmalar vardır (Jones & Ratcliff 1993). Problem çözme becerisi bir konudan başka bir konuya transfer edilebilir. Eğer kişi, yeni bir sorunu çözmek için aynı görevi veya önceki görevin bir bölümünü kullanıyorsa, bu otomatikleşebilir. Ancak görevler farklı ise, bu durum biraz daha bilişsel çaba gerektirebilmektedir. Öğrencinin konu alanına olan yakınlığı, o alana ilişkin düşünme becerilerini sergilemesinde önemli rol oynamaktadır (Mayer & Wittrock 1996).

Oluşturmacı yaklaşımda, bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısındaki yaşantılarını yorumlayarak, bilgiyi aktif olarak oluşturmaları ve yaşantılarını yorumlarken var olan bilgi ve beklentilerinin de etkili olduğu varsayılır. Bütünsel bir bakış açısından bakıldığında, öğretme ve öğrenme daha çok sosyal ve tarihsel bağlama dayalı görülür. Ennis ve diğerleri (1990), öğrencilerin ve sosyal çevrenin öğretimi ve öğretim programı amaçlarını nasıl etkilediğini anlamak için bir yapı oluşturmuştur. Bütünleştirilmiş yaklaşım ve genişletilmiş kavramlar öğrencilerin motor becerileri öğrenme yollarının, yeni durumlar karşısında çözüm yolları üretebilme yeteneklerini etkileyeceğini öne süren araştırmalara yönelmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda, öğrencilerin okulda olduğu kadar günlük yaşamlarında da iyi bir eleştirel düşünen birey olmalarını sağlayacak olan öğretmenler için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak artık bir zorunluluktur. Deneyimli öğretmenlerin yanı sıra, yeni

başlayanların da eleştirel düşünmeyi ilerletme girişimlerinde ön planda yer almaları gerekmektedir (McBride ve ark. 2002).

## **1.5. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar**

Türkiye’de eleştirel düşünme gücünün ölçülmesine dönük olarak kullanılan ilk ölçek Watson ve Glaser’e aittir. Dünyada geçerliliği büyük kabul görmüş olan bu ölçek, Çıkrıkçı (1992) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik – güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çıkrıkçı’nın “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması” adlı bu çalışmasında, ölçeğin dil açısından anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek, test ve madde istatistiklerini ortaya koymak, güvenilirliğe ilişkin kanıt bulmak ve elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar amaçları desteklemiştir ve anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Kaya (1997), İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirleme amaçlı bir araştırma yapmıştır. 224 üniversite öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, “öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile öğrenim gördükleri bilim dalları” ve “sosyoekonomik düzey ile eleştirel düşünme gücü” arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün orta seviyede yoğunlaştığı ve risk alma ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Akınoğlu (2001), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında deneysel araştırma yönteminin kontrol gruplu ön test – son test deseni kullanılmıştır. İlk aşamada deney ve kontrol gruplarına hazırlanan çoktan seçmeli Fen Bilgisi Testi, eleştirel düşünme becerileri ölçme aracı ve tutum ölçeği uygulanarak ön testler, ikinci aşamada da son testler yapılmıştır. Ön testler ile son testler arası farklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilgi ve kavrama düzeyi, eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik

ve iletişim kurabilme boyutlarında ve Fen Bilgisi dersine karşı tutum kriterlerinde deney grupları lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Evcen (2002), Watson - Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu'nun Türkiye koşullarına uygunluğunu gerçekleştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla testin lise 1. - 3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliği ve bu gruplar için testin psikometrik özelliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmada Watson - Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu'nun tüm maddeler üzerinde yapılan test ve madde puanları analizinde kapsama alınan tüm gruplar için orta güçlükte bir eleştirel düşünme testi olarak çalıştığı görülmüştür. Ayrıca test, lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir katsayılar vermesine rağmen, elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları testin orijinal formundan daha düşük çıkmıştır.

Kürüm (2002), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” isimli çalışmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin belirlenmesi için bir Kişisel Bilgi Formu ve Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş, bitirilen ortaöğretim kurumu, üniversiteye giriş puanı ve türü, öğrenim görülen program, aile eğitim ve gelir düzeyi ve kendilerini geliştirme amaçlı yaptıkları etkinlikler düşünme becerilerini ve düzeylerini etkileyen faktörler arasında yer almıştır.

1994 - 1995 Yılları arasında Direk; sosyal hizmetler genel müdürünün izni ile Küçükyağlı ve Kasımpaşa çocuk esirgeme kurumu yuvalarında (9-12 yaş) üç ayrı grupla iki yıl süreyle Pixie programının “Zeyno” programı olarak uyarlanması ve uygulaması çalışması sürdürmüştür (Direk 2002).

“Türkiye'de eğitim sisteminin ezberciliğe dayandığı herkesçe bilinen bir gerçektir. Ancak günümüzde teknolojinin baş döndürücü hızı her türlü enformasyonu bir tuşla



çocukların önüne getirmektedir. Okulun asıl görevi bu enformasyondan nasıl bilgi üretileceğini öğretmektir.” diyerek okullara da önemli görevler düştüğünü vurgulayan Nuran Direk, “Filozof Çocuk (2006)” ve “Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002)” adlı eserleri kaleme alarak bu yolda öncülük etmiştir. Küçük Prens Üzerine Düşünmek, çocukların görünenin ardındakini görebilen, olanı biteni düşünme ve değerlendirme konusu yapabilen bireyler olmaları için yazılmıştır. Kitap, 8 yaşında bir çocuğun günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak insan hakları, adalet, özgürlük, mutluluk, iyilik, kötülük, gerçeklik, doğru, yanlış gibi kavramlarla ilgili sorular sormakta ve bu yolla çocukların yargılama yeteneğini geliştirmesine çalışmaktadır.

Kökdemir (2003), “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” konulu doktora çalışmasında eleştirel düşünme eğitiminin tek başına ele alınmadığını, aksine psikoloji eğitimi ile birlikte yürütüldüğünü dikkate almıştır. Eleştirel düşünme eğitimi ile psikoloji eğitimini ayırmak oldukça güçtür; çünkü algı, dil kullanımı, karar verme, bilişsel hatalar gibi konular her ikisinde de önemlidir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)’nin 913 üniversite öğrencisi kullanılarak yapılan uyarılama çalışmasında, özellikle “Kendine Güven”, “Meraklılık” ve “Doğruyu Arama” alt boyutlarında puanı düşük öğrencilerin çokluğu dikkat çekicidir. Bu üç boyutun ortak özelliği “insiyatif almak” olarak düşünülebilir. Gerçeklerin neler olduğunu bilmek için merak eğiliminden yoksun, doğruyu arama isteği olmayan ve kendi zihinsel becerilerine güvenmeyen bireylerin kişisel karar verme süreçlerinde sağlıklı bir yol izlemeleri oldukça zor görünmektedir. Üniversite öğrencilerinin eğitimi açısından bu üç boyuta daha çok önem vermek yerinde olacaktır. Özellikle, “Meraklılık” ve “Doğruyu Arama” zaten eğitimin içinde olan (ya da olması gereken) öğelerdir. “Kendine Güven” ise daha kişisel olmakla beraber, eleştirel düşünme donanımları yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenlerini de kazanacaklarını söylemek mümkündür. (Kökdemir 2003).

Yeşil (2004), “Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksek Okulu Öğretmenlerinin Düşük Seviyeli İngilizce Sınıflarında Yüksek Düşünme Becerilerinin Öğretilmesine Bakış” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yüksek düşünme becerilerinin nasıl öğretilmesi gerekliliği ile ilgili düşüncelerini; başlangıç, düşük ve orta seviyedeki İngilizce hazırlık sınıflarında yüksek düşünme

becerilerinin öğretimi ile ilgili yaşanan problemleri ve sağlanan yararları; öğretmenlerin düşük seviyeli sınıflarda düşünme becerilerini öğretip öğretmediklerini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşünme becerilerinin öğretilebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin öğretiminde alıştırmanın ve etkin rehberliğin de önemini kabul ettikleri anlaşılmıştır.

Robert Lisesi'nde değişik yer ve eğitim kurumlarından gelen 15–16 yaşlarındaki öğrencilerin; sorgulama, bağlantılandırma, “okuma ve yazma”, sosyal bilimler ve felsefe konularında yetersizlik, öğretmeni tek otorite olarak kabul etme, soru sormama, uygulamada zorlanma, entelektüel birikimlerinde sınırlılık, en endişe verici olanı da öğretmenin anlattıklarını ezberlemekle başarılı olabileceklerini düşünen öğrenciler için bir yıl süren bir çalışmayla “Kavram Bilgisi” programı hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuma, dinleme, soru sorma, yorumlama ve anlatma gibi etkinliklerde bulunarak düşünme, anlama, girişimci olma ve dili kullanma becerilerini geliştirmeyi ve dolayısıyla çağdaş dünyanın özgür ve yaratıcı bireylerini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. IX. sınıflarda haftada bir ders saatinde bir yıl süre ile uygulanır. Kavram bilgisi dersinde sokratik yöntem, yani bilgi empoze etmeden öğrencinin bilgi birikimlerini ve düşüncelerini doğurtma, açığa çıkartma yöntemi esastır. Bu bağlamda ana teknik de soru-cevaptır (Öz ve Ulcay 2004).

Öğrenciler birbirleri ile yüz yüze, yan yana konumlanabilecek ve en pratik biçimde gruplar oluşturacak şekilde oturmalı, hareket olanağına sahip olmalı, öğretmen ise merkezde yer almalıdır. Kavram Bilgisi Programı, seçime dayalı sorularla devam eden kavramlar ve bu kavramların değişik alanlardaki bağlamlarına ilişkin örnek ve bilgileri içerir. Kavramlar, insan hayatının bütünselliği esas alınarak bu bütünselliğin temel öğeleri olan ana temalar altında toplanmıştır. Her bir başlık altında betimlenen kavramlar ardı ardına gelen konuları değil ama bir araya getirildiğinde “insanlığı” yansıtır. Her biri, kendi ve birbirleri ile ilişkisi içinde araştırma, eleştirme, bağlantılandırma, ayırt etme, temellendirme gibi düşüncenin aktif kılındığı etkinlikleri taşır. Bu tür bir çalışma felsefi açımları olan öykülerden, anekdotlardan, örnek olaylardan, mektuplardan, makalelerden vb. hareketle başlar. Öğrencilerin kendi deneyimleri, değişik derslerde öğrendikleri bilgiler ile okunan öyküler/yazınsal metinler arasında ilişkiler kurmalarının sağlanması; özgün ve eleştirel bakış açısıyla dünyayı sorgulayabilmeleri; düşünce, dil ve dünya arasındaki ilişkileri keşfederek sözlü ve yazılı ifade güçlerini arttırmaları ile amaca ulaşılır. Çalışma

sonunda öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ve düşünme becerilerinde artış görülmüştür (Öz ve Ulcay 2004).

Güzel (2005), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı deneysel çalışmasında; deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde etmiştir.

Kaloş (2005), “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler” isimli çalışmasında, Bitlis İli orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ve eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Yıldırım (2005), “Türkçe Ve Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 140 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmenlere uygulanan ve üç bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranı da artmaktadır.

Sarıgül (2005), “Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Okullarının, Öğrencilerin Yabancı Dilde Kritik Düşünme Becerilerine Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında, İzmir Ekonomi Üniversitesi’nde dört yıllık bölümlerde öğrenim

gören İngilizce Hazırlık okumuş veya muaf olmuş öğrencilerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ve Watson – Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği’nden uyarlanmış olan Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölümler, burs durumları, mezun oldukları lise türü, Hazırlık eğitimi almış veya almamış olmaları ve aldılarsa başladıkları İngilizce seviyeleri, eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden faktörler olarak bulunmuştur.

Dirimeşe (2006), “Hemşirelerin Ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmaya lisans mezunu 143 hemşire, probleme dayalı öğrenim modeline göre öğrenim gören son sınıf 56 hemşire adayı katılmıştır. Veriler CCTDI (Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği) ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı, açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçek puanlarının ortalamaları halihazırda hemşirelik yapanlardan yüksek çıkmıştır. Yaş açısından anlamlı farklılık bulunmazken, bilimsel etkinliklere katılmanın olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Ağargün 2007).

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

Akar (2007), “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Arattırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II (Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri Testi), eleştirel düşünme için ise CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi - Düzey X) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen

adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Tunalı (2007), “Somut İşlemsel Dönemdeki Üstün ve Normal Zekalı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi’nin 8-9 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlik, Ön Norm Çalışması” başlıklı çalışmada, Raven SPM Plus ve Somut İşlemsel Düşünme Testi’nin 8- 9 yaş grubu için geçerlik, güvenilirlik ve ön-norm çalışmasını yapmış; yapılan ölçümlere göre somut düşünme yeteneği ve zekâ ilişkisini, üstün zekâlılarda somut düşünme yeteneğinin nasıl farklılık gösterdiğini bulmayı amaçlamıştır. Ayrıca, zekâ ve somut düşünme yeteneğinin, cinsiyet, sınıf, sosyo- ekonomik seviye, okul türü, okul öncesi eğitim alma, annenin eğitim durumu, annenin ev dışında çalışması ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi (Plus Version) ve Somut İşlemsel Düşünme Testi’nin geçerli ve güvenilir testler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin zeka düzeyleri ve somut düşünme yetenekleri; belirtilen değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Okur (2008) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, “Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children - P4C) eğitim programının ve sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada Türkiye için yeni bir kavram olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı’nın, küçük çocuklar için uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı, sözü edilen sosyal beceriler üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim programına katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı’nın etkili olduğu görülmüştür. Programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Saçlı (2008), “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite giriş puan türü değişkenleri açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini sekiz farklı üniversiteden 3841 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ve Watson – Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmüş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının, Antrenörlük ve Rekreasyon Programları öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme düzeyi öğrencilerin öğrenim gördükleri programa, sınıf düzeyine ve üniversite giriş puan türüne göre farklılık gösterirken, cinsiyete göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

### **1.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar**

Margaret Meek (1988), çocukların edebiyattan “öğretmekle öğrenilemeyen” dersler çıkartarak nasıl esinlendiklerini tanımlamıştır. Bu makalede çocukların yazılı çalışmalarının dersler vasıtasıyla nasıl iyileştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Bu derslerde öğretmen, öğrencilerin dikkatini edebiyatın çeşitli yönlerine, edebiyatçıların yazı yazarken yararlandıkları öğelere çekecek ve çocuklar da edebiyatı okumalar ve grup tartışmaları ile inceleme ve değerlendirme imkânı bulacaklardır. Ayrıca, çocukların edebiyat bilgisi seviyeleri ile kendilerini yazılı olarak ifade edebilme yetenekleri arasındaki ilişki de incelenecektir. Bu sayede eleştirel okumanın ve okunan şey hakkında münazara yapmanın çocukların dilsel ve düşünsel algılamalarını geliştirdiği gösterilecektir (Aktaran: Cordon 1999).

BBC Televizyonu 1990 yılında “6 Yaşındakiler İçin Sokrates” isimli bir belgesel hazırlamıştır. Hazırlanan bu belgesel programın dünya çapında tanınmasını sağlamıştır.

Derbyshire çalışması; Williams’ın (1993) İngiltere Derbyshire’da yaptığı çalışmadır. 11-12 yaşlarındaki 15 öğrenci üzerinde 2 haftada 1 saat olarak 27 oturum uygulanmıştır.

Kontrol grubu 17 kişi olarak belirlenmiştir. Öğretmenler 2 günlük ön eğitime tabi tutulmuş ve süreçle ilgili tartışmak için sürekli bir araya gelmişlerdir. Ön test ve son test olarak standart testler uygulanmıştır. Etkileşim videoya kaydedip analiz edilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı uygulanan deney grubunun yazma yeteneğiyle ilgili gelişimi London Okuma Testi'yle ölçülmüştür. Çalışma sonucunda deney grubunda muhakeme yeteneği, alternatif fikir üretme ve varsayımların sorgulanması gibi konularda önemli bir gelişme gösterdiği video kayıtlarının izlenmesi sonucu bulgulanmıştır. Kendini kontrol, kendine güven, sebat etme ve eleştirel düşünme yeteneklerinde gelişme görülmüştür. Kişiler arasındaki ilişkiler ve empati, küçümseyici ve fevri cevaplarda azalma ve destekleyici grup etkileşimi gözlenmiştir (Aktaran: Trickey & Topping 2004).

Dyfed County Council (1994) ve Sasseville (1994); resimli kitapların kullanımıyla felsefe öğretme yaklaşımını benimsemiştir. Üç grup okulda uygulama yapılmıştır. Rastlantısal olarak seçilen okullarda 229 çocuktan veri toplanmıştır. Öğretmenler üç farklı güne yayılmış halde eğitim almışlardır. Ölçek olarak öğretmen formları, öğrencilerin okumaya karşı tavırlarını ölçen öğrenci sorularını baz alan ölçek, okumayla ilgili hataları analiz metodu, okuduğunu anlama soruları, İngiliz Yetenek Ölçeği testlerinden Kelime Tanıma Testi (okuma ile ilgili) ve Metris Testi (sözcük muhakemesi ile ilgili) uygulanmıştır. Standart testler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer ölçek sonuçlarına göre çocuklar, Felsefe Eğitim Programı ve okuma aktivitesinden yarar sağlamışlardır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'na katılan çocuklarda dinleme, düşünme, dil yetenekleri ve kendine güven konularında iyileşmeler görülmüştür (Aktaran: Murriss 2000).

Sasseville (1994) Kanada çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın kendine güven üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Deney grubu 124, kontrol grubu 96 çocuktan oluşturulmuştur. Öğretmenler 12 saatlik (5 aylık çalışma için 4 günlük) bir ön eğitime tabii tutulmuşlardır. Pierre- Harris Kendine Güven Testi sonuçlarında, deney grubunda büyük bir ilerleme görülmüştür. Kendine güveni en fazla artan öğrencilerin, ön testte kendine güveni en düşük olan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. En yüksek kendine güven puanı alanlarsa son test sonucunda düşüş göstermişlerdir. Sasseville, araştırma grubunun bir kısmına mantıksal muhakemeyle ilgili bir testte uygulanmıştır ve bu alanda da ilerleme gösterdiklerini kaydetmiştir (Aktaran: Trickey & Topping 2004).

Carl Haywood düşünme işinin eğitimin bir gereği olduğunu ileri sürmektedir (Haywood 1997: 26). Üç ve altı yaş arasındaki çocuklar için tasarlanan “Bright Start - Parlak Başlangıç” olarak adlandırılmış eğitim programını tartışmıştır. Bu program; ilkökul seviyesinde sosyal ve akademik öğrenmede başarı kazanmak için çocukların ihtiyaç duydukları mantık araçlarıyla birlikte çocukları hazırlamayı amaçlamaktadır. Motivasyon artmasını sağlama, çocukların bilişsel gelişimlerdeki eksiklikleri belirleme, tedavi uygulama ve bilişsel yapının olgunlaşmasını ve edinimini harekete geçirme amaçlarına da sahiptir. Bu programın iki önemli özelliği, öğretim yapanların öğretim stillerindeki farklılık (Haywood’un “arabulucu öğretmen” olarak tasvir ettiği) ve öğrenciler tarafından kazanılmış sonuçlardan gelen eğitimsel kazanımlardır. İlkine bakıldığında, arabulucu öğretmen sorular sorar, sürece yönelik sorular sorar, doğru ya da yanlış olarak cevapları zorlaştırır, cevapların doğrulamasını ve açıklamasını ister, öngörülebilirlik, yapı ve düzen üzerinde durur, öğrenme adına öğrenme keyfini model olarak gösterir (Haywood 1997).

H. Palsson, B. Sigurderdottir ve Y.B. Nelson (1998) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Gerçekten İşe Yarıyor Mu?” isimli deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma iki yıl boyunca devam etmiştir. Deney grubunun kendine güven ve ailede kendine güven becerilerinin artışı; belirsiz durumlarla ilgili tahammülsüzlük, kendi fikrini korumayla ilgili sonuçlarda düşüş gözlemlenmiştir.

Susan Gardner (1999) Çocuklar için Felsefe Sorgulama Topluluğu’na (community of inquiry) katılımın; konuşma kapasitesi ve farklı bakış açılarını geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

M. F. Daniel & A. M. Daniel (2000) tarafından 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitim programının, düşünme ve konuşma öğrenme üzerine etkisini ölçmek amaçlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 2-4 yaşlarındaki çocuklar Fransa’da; 4-5 yaşlarındaki çocuklar Quebec’te çalışmaya dahil olmuşlardır. Çalışmada Audrey-Anne’in çocuklar için hazırlamış olduğu felsefi hikayeler kullanılmıştır. Çalışma sonunda oldukça yüksek pozitif bir etki gözlemlenmiştir (Daniel 2000).

Sue Lyle (2000) “Çocuklar İçin Felsefe” konulu araştırmalarında çocukların çevrelerinden fiziksel, kültürel ve sosyal olarak etkilendiklerini vurgulamıştır. Bir konunun



öyküleştirilmesi ve öykünün öğrencilerin kültürü ve çevresiyle ilişkilendirilmesinin, o konunun daha kolay anlaşılmasını ve çabuk unutulmamasını sağlayacağı görüşünü ortaya koymuştur (Aktaran: Trickey & Topping 2004).

Ignatavicius (2001), makalesinde eleştirel düşünmenin eğitim literatüründe öğrenmeyi arttırıcı rolünden bahsederek, eleştirel düşünmenin probleme bir çözüm bulmaktan çok daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Uygulanması ve geliştirilmesi zor olan; fakat zamanla güçlendirilebilen eleştirel düşünmenin herkes tarafından öğrenilebileceğini de ifade ederek, çalışmada belirli eleştirel düşünme becerilerini sunmuştur. Bunlar; yorumun aydınlatıcı anlamlar içermesi, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, kendi kendine düzenlemedir (Aktaran: Trickey & Topping 2004).

Campbell (2002), bir İskoç okulunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin öğrencilerin konuşma yetenekleri, sözel katılım yapma isteği, kendine güven seviyesi ve sözel sorgulama kapasitesine etkisini ölçmek istemiştir. Metot ön ve son test, gözlem ve mülakatlara dayanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi dinleme ve grup tartışmasına katılımı (atılgenlik) arttırmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uygulanan çocukların sınıf önünde konuşmaya daha istekli ve diğerlerinin fikirlerini kabul etmeye hazır olduklarını gözlemlenmiştir. Çocukların fikirlerini dile getirirken, daha çok neden ortaya koyduklarına dair kanıt elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından bazı kazanımların müfredattaki diğer konulara taşındığı ve genel olarak sosyal becerilerde iyileşme olduğu rapor edilmiştir (Aktaran: Trickey & Topping 2004).

McGrath (2003) dört yıllık bir lisans programına kayıtlı olan dört grup öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini araştırmak amaçlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada gruplar arasında ve eleştirel düşünme eğilimleri ile becerileri arasında istatistiksel açıdan önemli ilişkiler bulunmuştur. Yaklaşık olarak öğrencilerin %36'sının eleştirel düşünme becerileri, %85.5'inin eleştirel düşünme eğilimleri bakımından yeterli seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, bu alanların sürekli gelişim için bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğilimlerin eleştirel düşünme için önemli olduğu ve eleştirel düşünmenin eğilimler olmadan meydana gelmeyeceği ifade edilmiştir.

Jackson & Wasson (2003) çalışmalarında, eleştirel düşünme kullanılarak, öğretmen adaylarının çoklu kültürel deneyimleri analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel olarak ele alınan bir olayda, öğrencilerin çoğunluğu, kendi yaşamlarında yerleşmiş olan kültürel dinamiklerin çok az farkında oldukları ve onları ayırt etme uygulamalarında toplumsal ve sistematik problemleri tanıyıp, adlandıramadıkları görülmüştür. Bunun nedeninin ise eleştirel düşünme eksikliği olduğu ifade edilmiştir.

Zhang (2003) düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için Düşünme Stil Envanteri, eleştirel düşünme boyutu içinse Kaliforniya Eleştirel Düşünme Envanteri kullanmıştır. Ele aldığı iki örneklem grubu uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda; düşünme stillerinin, eleştirel düşünme eğilimlerine pozitif katkı sağladığı sonucunu bulmuştur.

Phillely (2005) makalesinde yer alan olay araştırmasında, eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına dikkat çekmiştir. Bu amaçla oluşturulan araştırma takımları sık sık çelişen bilgiyle karşı karşıya bırakılmış ve olay araştırması, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması ile arttırılmıştır.

İran'da Seyed Mansaur Marashi tarafından yapılan bir araştırmada; Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı çok yakın bir zamanda uygulanmıştır. Akademik ve bilimsel çevreler tarafından büyük ilgiyle karşılanmıştır. Lipman'ın araştırmaları esas alınarak Ahwaz Nemooneh Dulady okulunda uygulanan çalışmada; Çocuklar İçin Felsefe'nin çocukların akıl yürütme yeteneklerinin üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla 8. sınıfa devam eden 60 erkek öğrenci deney ve kontrol grubuna rastlantısal şekilde seçilerek, 70 dakikalık 11 oturum yapılmıştır. Uygulanan program sonrasında öğrencilerin muhakeme (mantık yürütme) yeteneklerinde %40 artış gözlemlenmiştir. İran'daki eğitim sisteminde öğrencilerin daha katılımcı olduğu, derslerin tartışmaya dayalı yürütüldüğü bir anlayışın benimsenmesi gerektiği kararına varılmıştır (Marashi 2006).

Simon (1979), Cummings (1981), Iorio *et al* (1984), Allen (1988), Sprod (1997), Daniel (1998), Montes and Maria (2001) Çocuklar için Felsefe Programı'nın etkileri üzerine çalışmalar yürütmüşler ve Marashi'nin araştırma bulgularıyla eslesen sonuçlar elde

etmişlerdir. Bu çalışma sonrasında İran'daki 4. kalkınma planı çerçevesinde; eğitim sisteminde değişiklikler yapılması kararlaştırılmıştır. Derslerde tartışma yöntemine yer verilmesi, felsefe eğitimine farklı bakış açılarıyla yaklaşarak öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe eğitimlerinden geçmelerini sağlamak için kurslar açılması kararlaştırılmıştır (Marashi 2006).

## 1. 6. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi amaçlı bir düşünme ölçeği ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi için bir tutum ölçeği geliştirmektir.

► Okul öncesi öğretmenlerin tutumlarına ilişkin alt amaçlara ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları nelerdir?
2. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları kurum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki döneminde “Düşünme Eğitimi” ilgili tutumları eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları felsefe ile ilgilenme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

9. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşüncelerine göre farklılık göstermekte midir?

10. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları “Düşünme Eğitimi” konusundaki bir seminere katılma isteğine göre farklılık göstermekte midir?

► Erken çocukluk dönemindeki çocukların düşünme becerilerine ilişkin alt amaçlara ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri düzeyleri nedir?

2. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri kardeş durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6. Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme becerileri devam ettikleri eğitim kurumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

### 1.7. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli dönemdir. Çocukların bilgiye, yeni deneyimlere en açık oldukları bu dönemde, onlara uygun eğitim fırsatları sağlandığı sürece, çocukların gelişimleri tüm alanlarda sağlıklı bir şekilde desteklenebilir.

Çocukların en yaratıcı oldukları, düşünmeye, üretmeye en hevesli oldukları erken çocukluk döneminde; çocuklar düşünmeye, yeni ve farklı fikirler üretmeye yönlendirilirse, hayata çok geniş açılardan bakabilmeleri mümkün olacaktır.

Yaşam ve dünya üzerine düşünmek, kavramları netleştirmek, kendimiz ve dünyamız hakkındaki söylediklerimiz için daha iyi gerekçeler bulmak, söylediklerimizi gerekçelere dayandırmak, neler olup bittiğini daha iyi anlamak önemlidir. Bu yüzden düşündüğünü tartışmak gerekir ve en önce düşünmek gerekir. Çocuklara tüm bu durumlar için gerekli ortamı yaratmak çok önemlidir.

Düşünmek, herhangi bir bilgiye ulaşmanın ilk adımıdır. Oysa düşünme yetisi insanda kendiliğinden gelişme göstermez; işlenmesi gerekir. Araştırmacı ve sorgulayıcı bir zihne sahip olmak, herhangi bir bilgiye sahip olmaktan çok daha önemlidir. Felsefe, bir araştırma ve keşiftir; yöntemli, bağımsız, eleştirel düşündürmektir; kendisinin farkında olmaktır. Bu nedenle arayış içinde olan erken çocukluk dönemindeki çocukların kendilerini tanımak ve geliştirmek için izleyecekleri en sağlıklı yol, bağımsız düşünme ve çeşitli düşüncelerden yararlanmak olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi de etkili bir düşünme eğitimi programı ve bu konuda donanımlı okul öncesi öğretmenlerine gereksinim vardır.

Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik “Düşünme Eğitimi” ile ilgili yapılmış bir çalışma olmaması nedeni ile, bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin bu konudaki literatüre ve bundan sonraki araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **1.8. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. “Düşünme Eğitimi” her gelişim döneminde ele alınması gereken bir süreçtir.
2. Düşünme, eğitim yolu ile bireylere kazandırılabilen bir kavramdır.
3. “Düşünme Eğitimi” konusundaki tutumlar ve çocukların düşünme süreçleri bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.
4. Örneklemeye alınan okul öncesi öğretmenleri evreni yeterince temsil edecek niteliktedir.
5. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında, aranan şartları taşımaktadır.
6. Araştırmada görüşlerine başvuru yapılan okul öncesi öğretmenlerinin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

7. Araştırma kapsamında kullanılan anket ve ölçeğe öğretmenler samimi cevaplar vermişlerdir.

### **1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. Toplanan veriler, 2008 – 2009 Bahar Dönemi ile,
2. 10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nde yapılan değişiklikler arasında yer alan çocuk ve yaratıcılık kapsamında alışılmamış düşünme, problem çözme, kendine saygı ve güven kavramları ile,
3. MEB'e, SHÇEK'e ve üniversiteye bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan "Düşünme Eğitimi" ile ilgili anket ile
4. Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan MEB'e, SHÇEK'e ve üniversiteye bağlı kurumlarda bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile,
5. MEB'e ve üniversiteye bağlı kurumlara devam eden erken çocukluk dönemindeki (60-72 ay) çocuklara uygulanan düşünme ölçeği ile,
6. Çanakkale ili merkezinde bulunan MEB'e ve üniversiteye bağlı kurumlara devam eden erken çocukluk dönemindeki (60-72 ay) çocukların cevapları ile ve
7. Araştırma kapsamında kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumları, literatür taraması, anket ve ölçek uygulaması ile belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar 1995: 77).

Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2008: 79).

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada; 10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nda yapılan değişiklikler arasında yer alan çocuk ve yaratıcılık kapsamında alışılmamış düşünme, problem çözme, kendine saygı ve güven kavramları ile ilişkili olarak, öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirilmeye dayandırıldığı için araştırmaya dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi hakkında görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gerekli olan veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda erken çocukluk dönemi (60-72 ay) çocukları için “Düşünme Ölçeği” ölçeği geliştirilmiştir ve uygulanmıştır.

## 2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2009-2010 Eğitim – Öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ili ve ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve kurumlara devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmada iki ayrı örneklem grubu kullanılmıştır. Birinci örneklem grubunu (çalışma grubunu) 2009-2010 Eğitim – Öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ili merkez ve 12 ilçesinde yer alan 85 kurumda görev yapan 181’i bayan ve 7’si erkek olmak üzere, toplamda 188 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki veriler, random yoluyla seçilen Çanakkale ili merkezinde bulunan Zübeyde Hanım Anaokulu’na devam etmekte olan 41, Barbaros Günışığı Anaokulu’na devam etmekte olan 20, İsmail Kaymak İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 37, Çanakkale Koleji’ne devam etmekte olan 26, Çocuklar Evi’ne devam etmekte olan 7, 18 Mart İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 6, Merkez İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 20 çocuğa (60-72 aylık) uygulanarak elde edilmiştir. 85’i kız ve 72’si erkek olmak üzere, toplamda 157 çocuk ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında, MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yapılan değişiklikler arasında yer alan çocuk ve yaratıcılık kapsamında alışlagelmemiş düşünme, problem çözme, kendine saygı ve güven kavramları ile ilişkili olarak, düşünme eğitimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin toplanması için bir öğretmen anketi ve tutum ölçeği geliştirilmiştir (EK 1).

Bu ölçeğin hazırlanıp uygulanmasından sonra, erken çocukluk dönemindeki 60-72 aylık çocuklara yönelik farklı bir ölçek (Düşünme Ölçeği) geliştirilmiştir (EK 2).



### 2.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak üzere, Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır.

#### 2.3.1.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği

Araştırmanın birinci aşamasında “Düşünme Eğitimi” hakkında okul öncesi öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla tutum ölçeği (anket) kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında, öncelikle erken çocukluk döneminde felsefe, düşünme ve düşünme eğitimi ile ilgili literatür taranmış, Çanakkale’de görev yapmakta olan uzman okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek, erken çocukluk döneminde felsefe, düşünme ve düşünme eğitimi ile, bunların uygulanabilirliği hakkında ön görüşler alınmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) (EK 3)’nin ilk kısmında kurum, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan sınıf yaş grubu, felsefe ile ilgilenme düzeyi, “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşünceleri ve “Düşünme Eğitimi” konusunda bir seminare katılma isteği gibi kişisel özellikleri belirlemeye çalışan bir anket yer almaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’nin ikinci kısmı ise araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilmiştir. Ölçek alt boyutlarını ve maddelerini oluşturmak amaçlı, örnekleme alınmayan bir grup okul öncesi öğretmenine, konuya ilişkin açık uçlu altı sorudan oluşan İçerik Analizi uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, muhtemel öğretmen görüşleri açısından yol gösterici olmuştur. Elde edilen bu öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçek alt boyut ve maddeleri düzenlenmiş ve son hali verilmiştir.

Ölçekte 72 madde ve 3 ayrı alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; erken çocukluk döneminde Düşünme Eğitimi konusundaki “Temel Düşünceler”, “Amaçlar” ve “Öğretmen Rolleridir. Genel olarak; okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 11 madde, erken çocukluk döneminde Düşünme Eğitimi konusunda temel düşüncelere ilişkin 21 madde, erken çocukluk döneminde Düşünme Eğitimi çalışmalarının amaçlarına yönelik 29 madde, erken çocukluk döneminde Düşünme Eğitimi çalışmalarında öğretmen rollerine yönelik 21 madde ve ayrıca ölçeğin sonunda “Düşünme Eğitimi / Çocuklarla Felsefe”ye yönelik aile katılımı ile ilgili açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Toplamda 83 madde bulunmaktadır.

Ölçekte Likert tipi değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Her bir sorunun karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş; bu seçenekler, davranışın gösterilme derecesinin sıklığı “Kesinlikle Katılıyorum - Kesinlikle Katılmıyorum” (5-1) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte kullanılan beşli likert ölçeğine uygun olarak, elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması için istatistikteki sayıların gerçek alt ve üst sınırları kavramından hareketle, cevapların 1,00 – 1,49 “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), 1,50 - 2,49 “Katılmıyorum” (2), 2,50 – 3,49 “Kararsızım” (3), 3,50 - 4,49 “Katılıyorum” (4), 4,50 – 5,00 “Kesinlikle Katılıyorum” (5) puan aralıkları kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan 72 maddeden 57 tanesi pozitif ifadeliyken, 15 tanesi negatif ifadelidir. Negatif ifadeli olan maddeler şunlardır: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 39, 41, 57, 62, 67, 70 ve 71.

Araştırma kapsamında ilk etapta ölçeğin geçerliği Faktör Analizi yöntemi ile sınımlanmıştır. Faktör Analizi işlemlerinde Varimax Rotated yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kaiser – Meyer – Olkin değeri ve Bartlett değeri bulunmuş ve anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Faktör Analizi işlemleri sonucunda ölçeğin; ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan üç kuramsal temele uygun olarak üç alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Bir maddenin, bir alt boyutta kalabilmesi için faktör yükünün en az ,30 olması temel alınmıştır. Bu kriter temel alınarak yapılan inceleme sonucunda, bazı maddeler test kapsamından çıkartılmıştır. Bu maddelerin çıkartılmasından sonra Faktör Analizi işlemi tekrarlanmıştır.

Ölçeğin toplam puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayıları bulunmuştur. Üç boyut ve toplam için madde analiz işlemleri yapılmış ve madde kalan korelasyonlarının anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Ölçeğin devamlılığa ilişkin güvenilirliğini belirlemek Test – Tekrar Test yöntemi uygulanmıştır. Puanlar arasındaki korelasyon, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır.

### **2.3.1.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Ölçekler**

#### **a) Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)**

Araştırmanın ikinci aşamasında 60-72 aylık çocukların düşünme düzeylerini incelemek amaçlı “Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taraması ve yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmalar incelenmiştir. Gerekli kaynak taraması tamamlandıktan sonra; ölçekte yer alacak olan aşamalar ve etkinlikler tasarlanmıştır.

Erken çocukluk dönemindeki (60-72 Ay) çocuklara uygulanan “Düşünme Ölçeği” (ÇDÖ) (EK 4) araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilmiştir. Ölçek her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır.

Ölçekte 85 madde ve yedi ayrı alt boyut bulunmaktadır. Alt boyutlar eleştirel düşünme temeli ile belirlenmiştir. Alt boyutlar içerisinde aşamalı olarak yer alan etkinlikler çocukların yaş grubu ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, Bloom (1974)’un taksonomisi doğrultusunda oluşturulmuştur. Etkinliklere ait materyaller üç boyutlu olarak hazırlanmış ve uygulamalar esnasında kullanılmıştır.

Ölçeğin sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; “Analoji”, “Sınıflama”, “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Sıralama”, “Yönergeleri İzleme” ve “Bilgi”dir.

► Analoji, bir olayı örnekler vererek, benzetmeler yaparak farklı şekillerde anlatma yöntemidir. Analoji Yöntemi daha çok kavrama ve üstündeki bilişsel davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Analoji eğlenceli bir düşünme şeklidir ve ilişkiler üzerinde kurulur.

► Pek çok nesne birbirine benzer özelliklerine göre bir grup altında toplanıp, değerlendirilir. Bu grup haline getirme sürecine sınıflama adı verilmektedir. B.Bloom (1974)'un taksonomisinde, bilgi basamağı içinde sınıflama alt hedefi yer almaktadır. Çalışma sürecinde, konu içindeki kavramların özelliklerini çıkarttırdıktan sonra, bu kavramların birbirleri ile karşılaştırmaları gerekmektedir. Bu karşılaştırmalar sonunda benzer özelliklere sahip olan kavramların bir küme içinde toplanması gerekmektedir. Bu kümeye bir ad verdikleri anda sınıflama işlemi tamamlanmış olmaktadır.

► Çocukların olması olanaksız, mantıksızlıkları bulması istenmektedir. Mantıksızlıkların bulunmasında çocuklara kararları için gerekli zaman verilmeli, kararlarının gerekçelerini açıklamaları için yöreklendirilmelidirler. Mantıksızlıklar komik ve eğlencelidir.

► Bilişsel açıdan çocuklar sınıflamanın arkasından benzerlik ve farklılıkları bulmayı gerçekleştirebilmektedirler. Aslında sınıflamanın içinde benzerlik kavramı da vardır. Ancak önemli olan gruplar arası benzerlik ve farklılıkları bulmak ve aynı zamanda tek bir grubu oluşturan öğeler arasında da benzerlik ve farklılıkları bulmayı da amaçlamaktır. Bu aşamada çocukların daha üst sınıfta eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri beklenmektedir.

► Nesnelere belirli özelliklerine göre aşamalı olarak düzenleme işi ise sıralamayı gerektirir. Çocukların ilişkisel olarak nesnelere sıralayabilmesi önemli bir beceridir.

► Çocuklara verilen birtakım psiko-motor gelişimi de kapsayıcı yönergeler ile çocukların düşünerek bir yönergeyi (komutu) gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

► Açıklaması ya da tanımı verilen bir nesne ya da şekli bulmalarına yönelik yapılan çalışma basamağı ise bilgidir.

Ölçekte yer alan sorular çocuklar tarafından doğru cevaplandı ise, onlara +1 puan verilmiştir. Hatalı verilen yanıtlarda veya bilinmeyen sorularda ise çocuklara 0 puan verilmiştir.

Ölçeğin kuramsal bir temele dayalı alt boyutları olduğu ve testin bu doğrultuda hazırlanmış olması; ayrıca bilişsel bir ölçek olması nedeniyle faktör analizi işlemleri yapılmamış, doğrudan güvenilirlik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında her bir sorunun varyansına dayalı Cronbach Alfa ve ölçeği birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması yöntemi ile Spearman - Brown ve Gutmann katsayıları, Test - Tekrar Test yöntemi ile devamlılık katsayıları ve madde güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde güvenilirlik katsayısı olarak ise madde kalan (Item Remainder) değerleri esas alınmıştır. Madde eleme işleminin ardından güvenilirlik analizleri tekrar edilmiştir.

#### **b) Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi (Raven Standart Progressive Matrices)**

Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara uygulanan Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)'nin güvenilirliğini arttırmak amacı ile çocuklarla ölçek uygulaması ile birlikte Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi uygulaması da gerçekleştirilmiştir. Çocuklar bilişsel gelişimlerine yönelik, soyut düşünme becerilerini ölçen bu test ile ölçek sonuçları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ölçek sonuçları desteklenmiştir.

John Carlyle Raven tarafından, 1936 yılında İngiltere'de geliştirilen "The Progressive Matrices"; farklı dil ve kültür seviyelerinde yaşayan insanların zekalarını ölçmek için hazırlanmış bir testtir. Bu test, aynı zamanda Spearman "g" faktörünü temel alan bir ölçme aracıdır. Faktör analizini ortaya koyan Charles Spearman, tüm bireylerin değişen miktarlarda bir genel zekâ faktörüne (bu faktöre g adı verilmektedir) sahip olduğunu öne sürmüştür. Kişi sahip olduğu g miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük olarak tanımlanabilir. Spearman'a göre g faktörü, zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Temel olarak soyut maddeler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını isteyen Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi, İngiliz psikologlar tarafından Spearman

g'yi ölçen testlerin en iyisi olarak öngörülmektedir. Spearman, muhakeme ve yaratıcı düşüncüyü incelemek ve “g” faktörünü deneysel yünden ispatlamak amacıyla, deneklere yan yana dizilmiş geometrik şekilleri göstererek, onlardan bunların düzeltilmesini belirten kuralları bulmalarını istemişti. Spearman ile birlikte çalışan Raven bunun daha kolay bir yolunu bulmuş, belirli kurallara göre sıralanmış olan geometrik şekillerden bir tanesini ortadan kaldırıp deneklerden onu bulup yerine koymalarını istemiştir. Böylece, “Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi” meydana gelmiştir.

Raven, Spearman'dan etkilendiği halde testin bütün şekilleri kendisine aittir (Erkman 1974: 145; Gorasi 1973: 90). Testin, çocuk normlarını verdiği ilk baskısı 1938'de; yetişkin normların verdiği ikinci baskısı da 1940'da yapılmıştır. 1940 - 1960 yılları arasında testin kullanımı oldukça yaygınlaşmış ve farklı yaş gruplarından çeşitli denek grupları üzerinde denenmiştir. 1972 yılında okula giden, 6-12 yaş arasındaki 3700 çocuk teste tabi tutulmuştur. Daha sonrada 1979 yılında yine okula giden, 6-16 yaş arası 3.500 çocuk üzerinde kullanılmıştır. 1984 - 1986 yılları arasında da Amerika Birleşik Devletleri'nde bu test için, 22.000'in üzerinde okul çağı çocuğu üzerinde standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra da, 1993 ve 1998 yıllarında geniş çalışmalar yapılmıştır. İngiltere'de 1979 yılında ilk standardizasyon yapılmıştır. 1992 yılında 25.000 kişilik çok geniş bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi diğer ülkelerde de geniş örneklemeler üzerinde çalışılmıştır.

Test, Türkiye'de ilk olarak; Ferhad Gorasi tarafından 1973 yılında “İstanbul ve Tahran Üniversiteleri'nde Okuyan Öğrencilerin Raven Progressive Matrices Testi ile Mukayesesi” adlı doktora tez çalışmasında kullanılmıştır. Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin Türkiye standardizasyonunu, 6-15 yaş aralığı 1994 yılında Şahin tarafından yapılmıştır. 1996 yılında da Karakaş, Eski ve Basar tarafından 18-22 yaş aralığının standardizasyonu tamamlanmıştır.

Test; A, B, C, D ve E olarak isimlendirilmiş beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde toplam 60 desen veya tasarım vardır. Testin uygulandığı çocuk, her desende eksik olarak verilen parçayı, 6 veya 8 alternatif arasından seçer. Problemlerin her biri aynı ilkeye; ancak, artan, bir zorluğa sahip 12 deseni içerir. Testte, her bölümün içerdiği desenler kendi arasında aynı ancak bölümler arasında farklı ilkelere dayanarak

düzenlenmiştir ve kademeli olarak güçleşmektedir. İlk serilerden sonra gelen daha zor seriler; analogileri, desenlerin sıra değişikliklerini, birbirlerini takip etmelerini ve diğer mantıksal ilişkileri içine alır. Testten elde edilen başarı puanı, testin uygulandığı çocuğun tanımak, ayırt etmek ve benzetmek gibi zihinsel yeteneklerinin o andaki göstergesidir (Raven, Raven ve Court 2004).

Test, herhangi bir zaman sınırı konulmadan bireysel veya grupça uygulanabilir. Bireysel ve grup uygulamaları arasındaki fark özellikle küçük yaştaki çocukları etkilemektedir. Testin altı yaş ve altındaki çocuklara grup olarak uygulanması tavsiye edilmemektedir. Yedi yaşından sonra okuma ve yazma konusunda sorun yaşamayan çocuklarda grup olarak uygulanması daha uygundur. Yine de uygulamalar yapılırken, testi uygulayan kişinin bir taraftan çocukların cevap kağıtlarına doğru bir şekilde işaretleme yapıp yapmadıklarını kontrol etmeleri gerekir. Çünkü, okuma yazma bilseler de işaretleme yönergelerini doğru anlamayabilirler. Basit, sözel yönergeler gerekmektedir.

### **2.3.2. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın birinci aşamasında, veri toplama aracı olan Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ), MEB’in araştırma izni (EK 1) ile birlikte; 2009-2010 Eğitim – Öğretim yılı bahar döneminde, Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan MEB’e, SHÇEK’e ve üniversiteye bağlı okullarda görev yapmakta olan 188 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının kendisi ve bu alanda hizmet veren profesyonel kurumlardan sağlanan personel görev almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara uygulanan Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) uygulaması MEB’in araştırma izni (EK 2) ile birlikte; Çanakkale il merkezinde bulunan MEB’e ve üniversiteye bağlı kurumlara devam etmekte olan 60-72 aylık 157 çocuğa uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde ilk olarak veri toplama araçlarının (DETÖ ve ÇDÖ) geçerlik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Daha sonra araştırma kapsamında kullanılan ankette yer alan soruların; frekans ve yüzdelik dağılımları bulunarak; bulgular bölümünde tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) ve Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam alt boyut puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere Hipotez Testleri yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluştuğu ve dağılımların normal olduğu durumlarda Hipotez Testi olarak parametrik İlişkisiz Grup “t” testi kullanılmıştır. Kategori “n” sayılarının yetersiz olması nedeniyle dağılımın normallikten uzaklaştığı durumlarda ise Nonparametrik Mann-Whitney “U” testi işlemleri yapılmıştır.

Bağımsız değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ölçek toplam ve alt boyut toplam puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Bu işlemlerde ilk etapta tüm alt boyutlara göre kategorik değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve standart hataları bulunmuştur. Daha sonra puan varyanslarının homojenliğini saptamak üzere Levene istatistik değerleri bulunmuştur. F (ANOVA) testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda, fark bulunan alt boyutlar için Eta Kare değerleri bulunmuş ve yorumlanmıştır. Son olarak yine anlamlı fark olduğu durumlarda, ikili kategoriler arasındaki farklılıkları saptamak üzere Varyans Analizini tamamlayıcı hesaplara (Post Hoc) geçilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların heterojen olduğu durumlarda ise Tamhane testi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin kategorilere göre ölçek puanlarının normal dağılımdan uzaklaştığı durumlarda ise hipotez testi olarak Nonparametrik Kruskal Wallis testi işlemleri yapılmıştır.



Araştırma kapsamında elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az (,05) olarak kabul edilmiştir. Ayrıca (,01) ve (,001) düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS (Statistic Program for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ( DETÖ ) ve Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) sonuçları değerlendirilerek yorumlanmıştır.

#### 3.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ( DETÖ )’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

##### 3.1.1. Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Birinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, eğitim verdikleri çocuk yaş grubu, felsefe ile ilgilenme düzeyleri, Düşünme Eğitimi’nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşünceleri ve konu ile ilgili bir seminere katılıp katılmak istemediklerine ilişkin görüşleri değişkenlerine göre frekans ve yüzelik dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 83,91’i MEB’e bağlı resmi kurumlarda görev yapmaktadırlar. MEB’e bağlı özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler % 8,80’dir. SHÇEK’e bağlı özel anaokullarında çalışan öğretmenler % 6,11 ile araştırmada temsil edilmişlerdir. Kurum değişkenine göre son sırada %1,1 ile üniversiteye bağlı anaokulunda görev yapan öğretmenler yer almaktadır.

Öğretmenlerin % 96,3’ü bayan iken; % 3,7’si erkektir. Erkek öğretmen sayısı oldukça düşük olduğu için, araştırmada cinsiyet değişkeni ile ilgili bir değerlendirme yapılmamıştır.

Araştırmaya katılan 26-30 yaşları arası öğretmenler % 38,8 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu % 28,2 ile 25 yaş ve altı; % 18,6 ile 36 yaş ve üstü öğretmenler izlemiştir. 31-35 yaşları arasında bulunan öğretmenler ise % 14,4 ile son sıradadır.

**Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	KATEGORİLER	F (FREKANS)	% (YÜZDE)
Kurum	MEB Özel	16	8,880
	MEB Resmi	159	83,913
	Üniversiteye bağlı	2	1,100
	SHÇEK Özel	11	6,105
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Cinsiyet	Kadın	181	96,3
	Erkek	7	3,7
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Yaş	25 Yaş ve Altı	53	28,2
	26-30 Yaş	73	38,8
	31-35 Yaş	27	14,4
	36 Yaş ve Üstü	35	18,6
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Eğitim Durumu	Kız Meslek Lisesi	10	5,3
	2 Yıllık	28	14,9
	4 Yıllık	147	78,2
	Lisansüstü	3	1,6
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Kıdem (Hizmet Yılı)	1 Yıldan Az	37	19,7
	1-5 Yıl Arası	72	38,3
	6-10 Yıl Arası	40	21,3
	11-15 Yıl	39	20,7
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Çocuk Yaş Grubu	3-4 Yaş	19	10,1
	4-5 Yaş	28	14,9
	5-6 Yaş	121	64,4
	Karma Yaş Grubu	20	10,6
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Felsefe ile İlgilenme Düzeyi	Her Zaman	5	2,7
	Sık Sık	25	13,3
	Bazen	79	42,0
	Nadiren	72	38,3
	Hiçbir Zaman	7	3,7
<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>	
Eğitim Programları	Evet	121	64,4
	Hayır	5	2,7
	Kararsızım	62	33,0
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>
Seminere Katılma İsteği	Her Zaman	91	48,4
	Sık Sık	31	16,5
	Bazen	45	23,9
	Nadiren	19	10,1
	Hiçbir Zaman	2	1,1
<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde; Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt. 4 Yıllık (Lisans) mezun olan öğretmenler % 78,2 ile ilk sırada yer almaktadırlar. Bunu % 14,9 ile Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt. 2 yıllık mezun olan öğretmenler ikinci sırada izlemektedir. Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler % 5,3 ile temsil edilmişlerdir. Son sırada % 1,6 ile lisansüstü eğitim almış öğretmenler bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin % 38,3'ü 1-5 yıl arasında kıdeme sahiptir. Bunu % 21,3 ile kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler izlemiştir. Üçüncü sırada % 20,7 ile kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenler yer almaktadır. Kıdemi bir yıldan daha az olan öğretmenler ise % 19,7 ile son sırada bulunmaktadır.

Öğretmenlerin % 64,4'ü 5-6 yaş grubu çocukların eğitiminde görev yapmaktadır. % 14,9 ile 4-5 yaş grubunun eğitiminden sorumlu öğretmenler ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin % 10,6'sı karma yaş grubunda bulunan çocuklara eğitim vermektedir. 3-4 yaş grubu çocuklara eğitim veren öğretmenler ise %10,1 ile son sırada yer almaktadır.

Öğretmenlerin felsefe ile ilgilenme düzeylerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin % 42,2'si bazen felsefe ile ilgilenmektedir. Bunu% 38,3 ile nadiren ilgilenen öğretmenler izlemektedir. Felsefe ile hiç ilgilenmeyen öğretmenler % 3,7 iken; çok fazla ilgilenenler % 2,7 ile son sırada bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %64,4'ü "Düşünme Eğitimi"nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız kalanlar % 33 ile ikinci sırada bulunmaktadır. Düşünme eğitiminin okul öncesi eğitim programlarında yer almasına gerek olmadığını söyleyen öğretmenler sadece % 2,7'dir.

Öğretmenlerin % 48,4'ü her zaman "Düşünme Eğitimi" ile ilgili bir seminere katılma arzusu göstermişlerdir. Bunu % 23,9 ile bazen katılma isteği gösteren öğretmenler izlemektedir. Düşünme eğitimi ile ilgili bir seminere hiçbir zaman katılmak istemeyen öğretmenler % 1,1 ile son sırada bulunmaktadır.

### 3.1.2. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırma kapsamında ilk etapta ölçeğin Geçerliği Faktör Analizi yöntemi ile sınanmıştır. Ölçek ilk aşamada 129 kişiye uygulanmıştır. Faktör Analizi işlemlerinde Varimax Rotated yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kaiser – Meyer – Olkin değeri ,865 olarak bulunmuştur. Bu değer bilimsel olarak saptanan ,50'nin üstünde olması nedeniyle, örneklem grubunun Faktör Analizi yapmak için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Bartlett değeri 6084,062 olup; istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin evren parametresinde çok boyutlu bir değişkenden geldiği anlaşılmaktadır. Faktör Analizi işlemleri sonucunda ölçeğin; ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan üç kuramsal temele uygun olarak üç alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Bir maddenin, bir alt boyutta kalabilmesi için faktör yükünün en az ,30 olması temel alınmıştır. Bu kriter temel alınarak yapılan inceleme sonucunda 13 madde (1, 2, 5, 12, 41, 47, 49, 50, 57, 62, 67, 70 ve 71) test kapsamında çıkartılmıştır. Bu maddelerin çıkartılmasından sonra Faktör Analizi işlemi tekrarlanmıştır.

Birinci alt boyutun (Öğretmen Roller) özdeğeri 13,541 olup; tek başına toplam varyansın % 22,951'ni karşılamaktadır. İkinci alt boyut (Amaçlar) 9,878 özdeğere sahiptir ve açıkladığı varyans oranı % 16,743'tür. Son alt boyutun (Temel Düşünceler) özdeğeri ise 4,719 olup; tek başına toplam varyansın % 7,999'nu karşılamıştır. Üç alt boyut birlikte toplam varyansın % 47,693'nü karşılamıştır. Üç faktör altında yer alan tüm maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üstünde oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin yüksek düzeyde iç geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir (Tablo 2).

**Tablo 2. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Alt Boyut ve Toplam Analizleri**

Alt Boyutlar	Özdeğer	Varyans Oranı %	Toplam Varyans %
Temel Düşünceler	13,541	22,951	22,951
Öğretmen Roller	9,878	16,743	39,694
Amaçlar	4,719	7,999	47,693

Ölçeğin toplam puanlarının güvenilirliği için bulunan Cronbach Alfa katsayısı ,9564'tür. "Öğretmen Roller" alt boyutunda 16 madde (52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72) bulunmaktadır ve Cronbach Alfa değeri ,9180'dir. "Amaçlar" alt boyutunda 26 madde (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51) bulunmaktadır. "Amaçlar" alt ölçeği için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa değeri ,9418 olarak bulunmuştur. Son alt boyut olan "Temel Düşünceler" ise 17 maddeden (3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) oluşmuştur ve Cronbach Alfa değeri ,8311'dir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin çok yüksek oranda güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu üç boyut ve toplam için yapılan madde analiz işlemlerinden olan madde kalan korelasyonlarının hepsi, istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlıdır (Tablo 3). Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3. Erken Çocukluk Döneminde "Düşünme Eğitimi" ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyutlar Arası İlişkiler**

		Toplam	Temel Düşünceler	Amaçlar	Öğretmen Roller
Toplam	Pearson	1	,847 (**)	,884 (**)	,896 (**)
	p		,000	,000	,000
	N	129	129	129	129
Temel Düşünceler	Pearson	,847 (**)	1	,600 (**)	,635 (**)
	p	,000		,000	,000
	N	129	129	129	129
Amaçlar	Pearson	,884 (**)	,600 (**)	1	,715 (**)
	p	,000	,000		,000
	N	129	129	129	129
Öğretmen Roller	Pearson	,896 (**)	,635 (**)	,715 (**)	1
	p	,000	,000	,000	
	N	129	129	129	129

Ölçeğin devamlılığa ilişkin Güvenirliği'ni belirlemek üzere ölçek 30 kişilik öğretmen grubuna iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. İki ayrı uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. En yüksek korelasyon katsayısı ,778 ile ölçek toplamı ve "Öğretmen Roller" alt boyutundan elde edilmiştir. En düşük korelasyon ise ,690 ile "Temel Düşünceler" alt boyutundan elde edilmiştir. Bütün sonuçlar istatistiksel açıdan en az ,01

düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuçlara dayalı olarak da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

**Tablo 4. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Test – Tekrar Test Sonuçları**

	Alt Boyutlar	N	Pearson	p
Test – Tekrar Test	Temel Düşünceler	30	,690	,006
	Öğretmen Roller	30	,776	,000
	Amaçlar	30	,778	,000
	Toplam	30	,778	,000

### 3.1.3. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) İstatistik Değerleri

Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’ne ilişkin elde edilen puanlara uygulanan istatistiksel tekniklerin sonuçları bu bölümde ele alınıp incelenmiştir.

Ölçeğin tüm maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyutlar	Maddeler	N	Art. Ort	Std. Sapma
Temel Düşünceler	3	188	3,9468	,95197
	4	188	3,6543	1,23350
	6	188	4,0106	1,16999
	7	188	3,9787	1,15605
	8	188	4,2606	1,17056
	9	188	4,4947	,80438
	10	188	4,4043	,99538
	11	188	4,1596	1,00057
	13	188	4,4681	,83637
	14	188	4,4043	,85680
	15	188	4,3191	1,02600
	16	188	3,9468	1,14104
	17	188	3,8989	1,02138
	18	188	4,2234	,87940
	19	188	4,2394	,84090
20	188	4,2447	,83616	
21	188	4,1277	1,01575	

	22	188	4,5638	1,00329
	23	188	4,3830	,78224
	24	188	4,4521	,76196
	25	188	4,5319	,68133
	26	188	4,4574	,71148
	27	188	4,3830	,73283
	28	188	4,3138	,78244
	29	188	4,3404	,78833
Amaçlar	30	188	4,0798	,90691
	31	188	4,4043	,72125
	32	188	3,6330	1,14152
	33	188	4,3032	,81993
	34	188	4,1436	,88699
	35	188	3,8511	1,02855
	36	188	4,0266	,88622
	37	188	4,3351	,75957
	38	188	4,1915	,91074
	39	188	2,3032	1,09378
	40	188	4,2021	,87850
	42	188	3,8936	1,01294
	43	188	4,1649	,84616
	44	188	4,3298	,76541
	45	188	4,1543	,82904
	46	188	4,2447	,82974
	48	188	4,1649	,82698
	51	188	4,3404	,78151
	52	188	4,5691	,69414
	53	188	4,5160	,71258
	54	188	4,4149	,75869
	55	188	4,5266	,74886
	56	188	4,5000	,74933
Öğretmen Rolleri	58	188	4,2074	,83027
	59	188	4,2340	,87662
	60	188	4,4362	,73213
	61	188	4,3989	,75672
	63	188	4,5798	,70066
	64	188	4,3777	,77455
	65	188	3,8670	1,06895
	66	188	4,2979	,87545
	68	188	4,2872	,94357
	69	188	4,3457	,94367
	72	188	4,4096	,88197

Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) maddeleri içinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde 63. madde “Çocukları çok iyi gözlemlemelidir.” olmuştur (4,58). Bunu ikinci sırada 52. madde “Çocukların fikirlerini söylemesinde motive edicidir.” (4,57) izlemiştir. Üçünü sırada 22.



madde “*Düşünme eğitimi, çocukları düşünme eylemi konusunda geliştirmelidir.*” (4,56) bulunmaktadır. 25. madde “*Çocuklar farklı düşüncelere saygı duymalıdır.*” 4,53 ortalama ile en yüksek dördüncü madde olmuştur. Bunu yine 4,53 ortalama ile 55. madde “*Çocukları soru sormaları konusunda her zaman desteklemelidir.*” beşinci sırada izlemiştir.

Ölçeğin en düşük aritmetik ortalamalı maddesi 39. maddedir: “*Eleştirinin her durumda gerekli olmadığı fark edilmelidir*” (2,30). Bu maddeye öğretmenlerin çoğunluğu; dönüştürme işlemi sonrasında olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Kısacası bu haliyle maddeye katılım yüksek olmuştur. 32. madde “*Düşünme eğitimi ile çocuklar sorulan sorunun cevabını bilmelidir.*” 3,63 ortalama ile en düşük ortalamalı maddelerden biri olmuştur. “*Düşünmeyi öğretmektense, kuralları öğretmek gerekir.*” şeklinde ifade edilen 4. madde de en düşük ortalamalı maddelerden biri olmuştur (3.65). En düşük ortalamalı bu maddeler incelendiğinde; öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel görüşlerinin, onların düşünme eğitimi ile ilgili bazı kavramlarda olumsuz düşünmesine neden olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 6. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Maddeler	N	Art. Ort	Std. Sapma
Temel Düşünceler	188	4,1668	,57574
Amaçlar	188	4,1612	,53471
Öğretmen Roller	188	4,3780	,61950
Toplam	188	4,2216	,50827

Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama “Öğretmen Roller”ne ait olmuştur (4,38). En düşük ortama ise “Amaçlar” alt boyutundan elde edilmiştir (4,16). Ölçeğin hem toplam, hem de alt boyut ortalamalarının tümü bilimsel açıdan “tamamen katılıyorum” sınırları içinde yer almıştır. Birinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”nin gerekliliğine tümüyle inanmaktadırlar. Ancak bilimsel kuram çerçevesinde hazırlanan “Amaçlar” bölümüne katılım oranı, diğer alt boyutlar kadar yüksek olmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin genel olarak “Düşünme Eğitimi”nin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

### 3.1.4. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Hipotez Testleri Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin sahip oldukları bazı kişisel bilgilere göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) puanları arasındaki farklılıkları incelemek üzere gerçekleştirilen Hipotez Testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

► Araştırmanın ilk bağımsız değişkeni, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum değişkenidir. İlk aşamada kurum değişkeni çok farklı kategori olarak planlanmıştır. Ancak frekans analizi sonucunda, her grubu temsil edecek yeterli sayıya ulaşamadığından; kurumlar özel ve resmi kurumlar olmak üzere gruplandırılmıştır. Bu durumda bağımsız değişken iki kategoriden oluştuğu ve dağılımların normal olduğu varsayımıyla Hipotez Testi olarak İlişkisiz Grup “t” testi işlemi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Kurum Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Kurum	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Temel Düşünceler	Özel	27	3,9564	,73590	,14162	-2,130	183	,035*
	Resmi	158	4,2085	,53558	,04261			
Amaçlar	Özel	27	4,2977	,41487	,07984	1,400	183	,163
	Resmi	158	4,1414	,55368	,04405			
Öğretmen Roller	Özel	27	4,5995	,32947	,06341	2,042	183	,043*
	Resmi	158	4,3366	,65401	,05203			
Toplam	Özel	27	4,2812	,38355	,07381	,632	183	,528
	Resmi	158	4,2137	,53119	,04226			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*<,001

Öğretmenlerin kurum değişkenine göre DETÖ için yapılan İlişkisiz Grup “t” testinde sadece “Temel Düşünceler” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”ne ilişkin temel düşünceleri, özel kurumlarda çalışan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Diğer taraftan, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki öğretmen rollerine ilişkin tutumları, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden

daha fazla olumludur. Düşünme eğitimi konusundaki genel (toplam) ve amaçlara ilişkin tutumlar kurum değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” ile ilgili görüşlerini uygulamada sergileyebilmesinde özel kurumların imkanlarının önemli bir rol oynadığı anlaşılabilmektedir. Resmi kurumlarda, idari tutum daha net ve değişmezlik göstermektedir. Buna bağlı olarak, resmi kurumlarda çalışan öğretmenler müfredat programı dışına pek çıkamazken; özel kurumlar daha esnek ve yenilikçi bir anlayışa sahiptirler. Bunda rekabetin ve maddi olanakların etkisi olduğu düşünülebilir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyut	Yaş	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
Temel Düşünceler	25 Yaş ve Altı	53	4,1088	,59368	,08155
	26-30 Yaş	73	4,1886	,59586	,06974
	31-35 Yaş	27	4,2702	,57871	,11137
	36 Yaş ve Üstü	35	4,1580	,47119	,07965
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>4,1721</b>	<b>,56949</b>	<b>,04153</b>
Amaçlar	25 Yaş ve Altı	53	4,3454	,33304	,04575
	26-30 Yaş	73	4,0595	,67788	,07934
	31-35 Yaş	27	4,1125	,48964	,09423
	36 Yaş ve Üstü	35	4,1187	,41344	,06988
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>4,1588</b>	<b>,53527</b>	<b>,03904</b>
Öğretmen Roller	25 Yaş ve Altı	53	4,5943	,38010	,05221
	26-30 Yaş	73	4,2620	,81027	,09483
	31-35 Yaş	27	4,3935	,48993	,09429
	6 Yaş ve Üstü	35	4,2571	,45115	,07626
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>4,3737</b>	<b>,62017</b>	<b>,04523</b>
Toplam	25 Yaş ve Altı	53	4,3447	,32184	,04421
	26-30 Yaş	73	4,1516	,65481	,07664
	31-35 Yaş	27	4,2341	,47769	,09193
	36 Yaş ve Üstü	35	4,1676	,38059	,06433
	<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>4,2209</b>	<b>,50866</b>	<b>,03710</b>

► Öğretmenlerin yaş değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Temel Düşünceler	,432	3	184	,731
Amaçlar	3,187	3	184	,025*
Öğretmen Rollerini	2,616	3	184	,053
Toplam	2,460	3	184	,064

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 9’da, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre DETÖ alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre DETÖ alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde, sadece “Amaçlar” alt boyutunda yapılan Levene testi sonucuna göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. “Amaçlar” alt boyutunda değişik yaşlardaki öğretmenlerin puan varyansları heterojendir; birbirlerinden oldukça ayrılmışlardır. Adı geçen bu alt boyut dışındaki alt boyutlarda (Temel Düşünceler, Öğretmen Rollerini) ve toplamda ise yaş değişkenine göre varyanslar birbirlerine oldukça benzerlik göstermektedir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Temel Düşünceler	Gruplar arası	,499	3	,166	,509	,677
	Gruplar içi	60,148	184	,327		
	Toplam	60,647	187			
Amaçlar	Gruplar arası	2,679	3	,893	3,229	,024*
	Gruplar içi	50,899	184	,277		
	Toplam	53,578	187			
Öğretmen Rollerini	Gruplar arası	3,977	3	1,326	3,590	,015*
	Gruplar içi	67,944	184	,369		
	Toplam	71,922	187			
Toplam	Gruplar arası	1,268	3	,423	1,650	,179
	Gruplar içi	47,116	184	,256		
	Toplam	48,383	187			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 10’da, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklı yaş özelliğine sahip öğretmenlerin; amaçlar ve öğretmen rollerine ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutta ve toplamda yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ). Çeşitli yaş gruplarına sahip öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”ne yönelik genel tutumları ve temel düşünceleri birbirine eşit düzeydedir.

Yaş değişkeni ile “Amaçlar” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,224’dür. Eta Kare’nin ,050 olması nedeniyle öğretmenlerin yaş DETÖ “Amaçlar” alt boyut puan varyanslarının % 5’ni karşıladığı görülmektedir. Yaş ile ölçek “Öğretmen Roller” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,235’dir. Öğretmenlerin yaş değişkeninin Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) “Öğretmen Roller” puan varyanslarının % 5,5’ni karşılamaktadır.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 9’da “Amaçlar” alt boyutunda varyans heterojenliğinin olduğu belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Tamhane testi yapılmıştır. “Öğretmen Roller” alt boyutunda ise varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyut puanları için yapılan Scheffe ve Tamhane testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesap Sonuçları**

T. Hesap	Alt Boyut	Yaş	Yaş	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Tamhane	Amaçlar	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	,28589(*)	,09158	,014*
			31-35 Yaş	,23289	,10475	,178
			36 Yaş ve Üstü	,22675	,08353	,050*
		26-30 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,28589(*)	,09158	,014*
			31-35 Yaş	-,05300	,12318	,999
			36 Yaş ve Üstü	-,05914	,10573	,994
		31-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,23289	,10475	,178
			26-30 Yaş	,05300	,12318	,999
			36 Yaş ve Üstü	-,00615	,11732	1,000
		36 Yaş ve Üstü	25 Yaş ve Altı	-,22675	,08353	,050*
			26-30 Yaş	,05914	,10573	,994
			31-35 Yaş	,00615	,11732	1,000
Scheffe	Öğrt. Roller	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	,33235(*)	,10966	,029*
			31-35 Yaş	,20082	,14368	,583
			36 Yaş ve Üstü	,33720	,13235	,094
		26-30 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,33235(*)	,10966	,029*
			31-35 Yaş	-,13153	,13688	,820
			36 Yaş ve Üstü	,00484	,12493	1,000
		31-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	-,20082	,14368	,583
			26-30 Yaş	,13153	,13688	,820
			36 Yaş ve Üstü	,13638	,15565	,857
		36 Yaş ve Üstü	25 Yaş ve Altı	-,33720	,13235	,094
			26-30 Yaş	-,00484	,12493	1,000
			31-35 Yaş	-,13638	,15565	,857

“Amaçlar” alt boyutunda; 25 ve altı yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 26-30 yaş ve 36 yaş ve üstü arasındaki öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ( $p < ,05$ ). 25 yaş ve altı öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”ne yönelik “Öğretmen Roller” tutumları, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu düzeydedir ( $p < ,05$ ).

Bu bulgular ışığında, genç öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusunda daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Bunda meslek hayatının başlarında olmanın verdiği girişimcilik duygusu ve yakın zamanda tamamlamış olduğu lisans programının etkisi olduğu söylenebilir. Akınoğlu (2001), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında, öğretmenlerin yaş değişkenlerine ilişkin bu bulguları destekleyici sonuçlar elde etmiştir.

► Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin sadece “Temel Düşünceler” alt boyutunda ve toplam puanlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Farklı eğitim özelliklerine sahip öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”ne yönelik toplam ve “Temel Düşünceler” konusundaki tutumları birbirlerinden farklılık göstermiştir. Eğitim değişkeni, öğretmenlerin “Amaçlar” ve “Öğretmen Rollerini” konusundaki tutumları üzerinde etkili değildir ( $p>,05$ ).

**Tablo 12. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	Sıralamalar	Chi-kare	sd	p
			Ort.			
Temel Düşünceler	Kız Meslek Lisesi	10	66,65	12,107	3	,007**
	2 Yıllık	28	67,46			
	4 Yıllık	147	101,17			
	Lisansüstü	3	112,67			
Amaçlar	Kız Meslek Lisesi	10	94,80	4,171	3	,244
	2 Yıllık	28	90,38			
	4 Yıllık	147	93,99			
	Lisansüstü	3	157,17			
Öğretmen Rollerini	Kız Meslek Lisesi	10	105,80	7,207	3	,066
	2 Yıllık	28	92,41			
	4 Yıllık	147	92,50			
	Lisansüstü	3	174,50			
Toplam	Kız Meslek Lisesi	10	82,65	8,479	3	,037*
	2 Yıllık	28	75,96			
	4 Yıllık	147	97,51			
	Lisansüstü	3	159,67			

\*  $p<,05$  \*\*  $p<,01$  \*\*\*  $p<,001$

Kruskal Wallis testinde anlamlı sonuç elde edilen toplam ve “Temel Düşünceler” alt boyutunda ikili kategoriler arasındaki farklılıkları belirlemek üzere Mann - Whitney “U” testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 13’te, birinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Mann - Whitney “U” testi sonuçları yer almıştır. “Temel Düşünceler” alt boyutunda 2 yıllık

programlardan mezun olan öğretmenlerle, 4 yıllık programlardan mezun öğretmenler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. 4 yıllık lisans mezunu olan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki temel düşünceleri, 2 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Bunun dışında “Temel Düşünceler” alt boyutu için yapılan ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

**Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann - Whitney “U” Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Toplamı	Mann – Whitney “U”	z	p
Temel Düşünceler	2 Yıllık	28	61,25	1715,00	1309,000	-3,052	,002**
	4 Yıllık	147	93,10	13685,00			
Toplam	Kız Meslek Lisesi	10	5,90	59,00	4,000	-1,972	,048*
	Lisansüstü	3	10,67	32,00			
	2 Yıllık	28	71,18	1993,00	1587,000	-1,968	,049*
	4 Yıllık	147	91,20	13407,00			
	2 Yıllık	28	14,71	412,00	6,000	-2,407	,016*
	Lisansüstü	3	28,00	84,00			
	4 Yıllık	147	74,49	10950,00	72,000	-1,994	,046*
	Lisansüstü	3	125,00	375,00			

Alanda lisansüstü eğitim almış olan okul öncesi öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel tutumları; Kız Meslek Lisesi, 2 yıllık ve 4 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir ( $p<,05$ ). Aynı şekilde 4 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel tutumları, 2 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerden daha olumlu düzeydedir ( $p<,05$ ).



Bu sonuçlar doğrultusunda, alanda kendini geliştirmeye açık ve istekli olan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ve sınıf içerisindeki davranışlarına yansıtıklarını söylemek mümkündür. Yıldırım (2005)’in “Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasının sonuçları da, bu bulguları desteklemektedir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyut	Yaş	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
Temel Düşünceler	1 Yıdan Az	37	3,8967	,80588	,13249
	1-5 Yıl Arası	72	4,2320	,46295	,05456
	6-10 Yıl Arası	40	4,2956	,39662	,06271
	11-15 Yıl Arası	39	4,1961	,56701	,09079
	Toplam	188	4,1721	,56949	,04153
Amaçlar	1 Yıdan Az	37	4,0717	,81464	,13393
	1-5 Yıl Arası	72	4,2420	,42836	,05048
	6-10 Yıl Arası	40	4,1606	,44205	,06989
	11-15 Yıl Arası	39	4,0858	,46031	,07371
	Toplam	188	4,1588	,53527	,03904
Öğretmen Roller	1 Yıdan Az	37	4,2956	1,04869	,17240
	1-5 Yıl Arası	72	4,4566	,43965	,05181
	6-10 Yıl Arası	40	4,3891	,47229	,07468
	11-15 Yıl Arası	39	4,2788	,48196	,07718
	Toplam	188	4,3737	,62017	,04523
Toplam	1 Yıdan Az	37	4,0820	,80850	,13292
	1-5 Yıl Arası	72	4,2973	,37576	,04428
	6-10 Yıl Arası	40	4,2614	,38497	,06087
	11-15 Yıl Arası	39	4,1699	,45146	,07229
	Toplam	188	4,2209	,50866	,03710

► Okul öncesi öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 15. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Temel Düşünceler	10,794	3	184	,000***
Amaçlar	,820	3	18	,484

Öğretmen Roller	2,991	3	184	,032*
<b>Toplam</b>	<b>1,427</b>	<b>3</b>	<b>184</b>	<b>,236</b>

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 15’te, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. Kıdem değişkenine göre DETÖ alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde sadece “Temel Düşünceler” alt boyutunda ve ölçek toplamı için yapılan Levene test sonucuna göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. “Temel Düşünceler” alt boyutunda ve test toplamında değişik kıdemdeki öğretmenlerin puan varyansları heterojendir; birbirlerinden oldukça ayrılmışlardır. Adı geçen bu alt boyutların dışındaki alt boyutlarda (Amaçlar, Öğretmen Roller) ise kıdem değişkenine göre varyanslar birbirlerine oldukça benzerlik göstermektedir.

**Tablo 16. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Düşünceler	Gruplar arası	3,698	3	1,233	3,983	,009**
	Gruplar içi	56,949	184	,310		
	<b>Toplam</b>	<b>60,647</b>	<b>187</b>			
Amaçlar	Gruplar arası	,987	3	,329	1,151	,330
	Gruplar içi	52,592	184	,286		
	<b>Toplam</b>	<b>53,578</b>	<b>187</b>			
Öğretmen Roller	Gruplar arası	1,081	3	,360	,936	,425
	Gruplar içi	70,841	184	,385		
	<b>Toplam</b>	<b>71,922</b>	<b>187</b>			
Toplam	Gruplar arası	1,301	3	,434	1,695	,170
	Gruplar içi	47,082	184	,256		
	<b>Toplam</b>	<b>48,383</b>	<b>187</b>			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 16’da, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği

(DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) “Öğretmen Roller” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı kıdem özelliğine sahip öğretmenlerin; “Temel Düşünceler” alt boyutuna ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutta (Amaçlar) ve toplamda kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ). Çeşitli kıdem gruplarına sahip öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”ne yönelik genel tutumları ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarına yönelik düşünceleri birbirine eşit düzeydedir.

Bu bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarının, erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusundaki görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılabılır. “Düşünme Eğitimi” konusundaki görüşlerin tecrübe ile ilişkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Kıdem değişkeni ile “Temel Düşünceler” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,247’dir. Eta Kare’nin ,061 olması nedeniyle, öğretmenlerin kıdem değişkeninin Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyut puan varyanslarının % 6,1’ni karşıladığı görülmektedir.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 15’te “Temel Düşünceler” alt boyutunda varyans heterojenliğinin olduğu belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Tamhane testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyut puanları için yapılan Tamhane testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Yaş	Yaş	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p	
Temel Düşünceler	1 Yıldan Az	1-5 Yıl Arası	-,33536	,14328	,132	
		6-10 Yıl Arası	-,39893	,14658	,052	
		11-15 Yıl Arası	-,29942	,16061	,340	
	1-5 Yıl Arası	1 Yıldan Az	,33536	,14328	,132	
		6-10 Yıl Arası	-,06356	,08312	,971	
		11-15 Yıl Arası	,03595	,10593	1,000	
	6-10 Yıl Arası	1 Yıldan Az	1 Yıldan Az	,39893	,14658	,052
			1-5 Yıl Arası	,06356	,08312	,971
			11-15 Yıl Arası	,09951	,11035	,938
		11-15 Yıl Arası	1 Yıldan Az	,29942	,16061	,340
			1-5 Yıl Arası	-,03595	,10593	1,000
			6-10 Yıl Arası	-,09951	,11035	,938

“Temel Düşünceler” alt boyutu için yapılan hiçbir ikili karşılaştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 18. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Ölçek	Çocuk Yaş Grubu	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
Temel Düşünceler	3-4 Yaş	19	4,2043	,51220	,11751
	4-5 Yaş	28	3,9895	,64320	,12155
	5-6 Yaş	121	4,2411	,47488	,04317
	Karma Yaş	20	3,9794	,90089	,20145
	Toplam	188	4,1721	,56949	,04153
Amaçlar	3-4 Yaş	19	4,3077	,31141	,07144
	4-5 Yaş	28	4,2129	,41904	,07919
	5-6 Yaş	121	4,1767	,44907	,04082
	Karma Yaş	20	3,8327	1,03167	,23069
	Toplam	188	4,1588	,53527	,03904
Öğretmen Roller	3-4 Yaş	19	4,4704	,37694	,08648
	4-5 Yaş	28	4,5223	,33169	,06268
	5-6 Yaş	121	4,3889	,49275	,04480
	Karma Yaş	20	3,9813	1,32491	,29626
	Toplam	188	4,3737	,62017	,04523
Toplam	3-4 Yaş	19	4,3220	,30262	,06942
	4-5 Yaş	28	4,2324	,31520	,05957
	5-6 Yaş	121	4,2528	,41664	,03788
	Karma Yaş	20	3,9153	1,05210	,23526
	Toplam	188	4,2209	,50866	,03710

► Birinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre, Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Temel Düşünceler	6,344	3	184	,000***
Amaçlar	7,870	3	184	,000***
Öğretmen Roller	13,201	3	184	,000***
Toplam	10,935	3	184	,000***

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. Çocuk yaş grubu değişkenine göre DETÖ alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve toplamda Levene test sonucunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Eğitim verilen çocuk yaş grubu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’nin toplam ve tüm alt boyut puanlarının heterojen olduğu anlaşılmaktadır.

Birinci çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Düşünceler	Gruplar Arası	2,273	3	,758	2,388	,070
	Gruplar İçi	58,374	184	,317		
	Toplam	60,647	187			
Amaçlar	Gruplar Arası	2,669	3	,890	3,216	,024*
	Gruplar İçi	50,909	184	,277		
	Toplam	53,578	187			
Öğretmen Rollerini	Gruplar Arası	3,905	3	1,302	3,521	,016*
	Gruplar İçi	68,017	184	,370		
	Toplam	71,922	187			
Toplam	Gruplar Arası	2,190	3	,730	2,908	,036*
	Gruplar İçi	46,193	184	,251		
	Toplam	48,383	187			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Rollerini” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı yaş gruplarına eğitim vermekte olan öğretmenlerin; genel (toplam) tutumları ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Rollerini” alt boyutlarına ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. “Temel Düşünceler” alt boyutunda eğitim verilen çocuk yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05).

Görev yapılan çocuk yaş grubu değişkeni ile “Amaçlar” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,223’dir. Eta Kare’nin ,050 olması nedeniyle öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıftaki çocukların yaş grubu değişkeninin DETÖ “Amaçlar” alt boyut puan varyanslarının % 5’ni karşıladığı anlaşılmıştır. Çocuk yaş grubu ile “Öğretmen Rollerini” alt boyut puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ,233 olup; bağımsız değişkenin “Öğretmen Rollerini” alt boyut puanlarını % 5,4 etkilediği anlaşılmaktadır. Yine aynı bağımsız değişken; “Düşünme Eğitimi” tutumlarını % 4,5 oranında etkilemektedir.

ANOVA’da anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 19’da varyans heterojenliği belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Tamhane testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre DETÖ alt boyut puanları için yapılan Tamhane testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Çocuk Yaş Grubu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Çocuk Yaş Grubu	Çocuk Yaş Grubu	Ortalamalar Arası Fark	Std.Hata	p
Amaçlar	3-4 Yaş	4-5 Yaş	,09478	,10665	,943
		5-6 Yaş	,13096	,08228	,541
		Karma Yaş	,47500	,24150	,317
	4-5 Yaş	3-4 Yaş	-,09478	,10665	,943
		5-6 Yaş	,03618	,08910	,999
		Karma Yaş	,38022	,24390	,573
	5-6 Yaş	3-4 Yaş	-,13096	,08228	,541
		4-5 Yaş	-,03618	,08910	,999
		Karma Yaş	,34404	,23427	,642
	Karma Yaş	3-4 Yaş	-,47500	,24150	,317
		4-5 Yaş	-,38022	,24390	,573
		5-6 Yaş	-,34404	,23427	,642
Öğretmen Roller	3-4 Yaş	4-5 Yaş	-,05193	,10681	,997
		5-6 Yaş	,08145	,09739	,958
		Karma Yaş	,48914	,30862	,558
	4-5 Yaş	3-4 Yaş	,05193	,10681	,997
		5-6 Yaş	,13338	,07704	,427
		Karma Yaş	,54107	,30282	,427
	5-6 Yaş	3-4 Yaş	-,08145	,09739	,958
		4-5 Yaş	-,13338	,07704	,427
		Karma Yaş	,40770	,29963	,715
	Karma Yaş	3-4 Yaş	-,48914	,30862	,558
		4-5 Yaş	-,54107	,30282	,427
		5-6 Yaş	-,40770	,29963	,715
Toplam	3-4 Yaş	4-5 Yaş	,08959	,09148	,912
		5-6 Yaş	,06920	,07909	,948
		Karma Yaş	,40678	,24529	,507
	4-5 Yaş	3-4 Yaş	-,08959	,09148	,912
		5-6 Yaş	-,02039	,07059	1,000
		Karma Yaş	,31719	,24268	,748
	5-6 Yaş	3-4 Yaş	-,06920	,07909	,948
		4-5 Yaş	,02039	,07059	1,000
		Karma Yaş	,33758	,23829	,678
	Karma Yaş	3-4 Yaş	-,40678	,24529	,507
		4-5 Yaş	-,31719	,24268	,748
		5-6 Yaş	-,33758	,23829	,678

Eğitim verilen çocuk yaş grubu değişkenine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyut puanları için yapılan Tamhane testi sonuçlarında, hiçbir ikili karşılaştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

Eğitim verilen çocuk yaş grubu, “Düşünme Eğitimi” sürecinde önemli bir faktördür. Öğretmenlerin temel düşünceleri çocuk yaş grubuna göre farklılık göstermese de; yaş grubuna yönelik belirlenen amaçlar ve uygulamalarda, çocukların yaş grubu ve buna bağlı olarak gelişim özellikleri önemli rol oynamaktadır.

**Tablo 22. Öğretmenlerin Felsefe İle İlgilenme Düzeyine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Felsefe İle İlgilenme Düzeyi	N	Sıralamalar Ort.	Chi-kare	sd	p
Temel Düşünceler	Her zaman	5	86,80	1,313	4	,859
	Sık sık	25	88,98			
	Bazen	79	99,68			
	Nadiren	72	91,44			
	Hiçbir zaman	7	92,71			
Amaçlar	Her zaman	5	73,70	1,338	4	,855
	Sık sık	25	94,64			
	Bazen	79	98,28			
	Nadiren	72	92,42			
	Hiçbir zaman	7	87,57			
Öğretmen Roller	Her zaman	5	96,40	,279	4	,991
	Sık sık	25	91,46			
	Bazen	79	96,69			
	Nadiren	72	92,91			
	Hiçbir zaman	7	95,64			
Toplam	Her zaman	5	82,20	,699	4	,951
	Sık sık	25	95,32			
	Bazen	79	97,57			
	Nadiren	72	91,74			
	Hiçbir zaman	7	94,14			

\*  $p<,05$  \*\*  $p<,01$  \*\*\*  $p<,001$

► Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin felsefe ile ilgilenme düzeyine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.



Yapılan analizler sonucunda ölçeğin hiçbir alt boyutunda ve toplam puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Farklı düzeylerde felsefe ile ilgilenen öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusundaki tutumları birbirlerinden farklılık göstermemiştir. Felsefe ile ilgilenme düzeyi, öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları üzerinde etkili değildir ( $p>,05$ ).

**Tablo 23. Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alması Konusundaki Düşüncelerine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Programları	N	Sıralamalar Ortalaması	Chi-kare	sd	p
Temel Düşünceler	Evet	121	110,65	31,177	2	,000***
	Hayır	5	39,90			
	Kararsızım	62	67,38			
Amaçlar	Evet	121	105,85	16,811	2	,000***
	Hayır	5	106,80			
	Kararsızım	62	71,35			
Öğretmen Roller	Evet	121	106,30	23,093	2	,000***
	Hayır	5	135,00			
	Kararsızım	62	68,21			
Toplam	Evet	121	110,61	30,617	2	,000***
	Hayır	5	87,00			
	Kararsızım	62	63,67			

\*  $p<,05$  \*\*  $p<,01$  \*\*\*  $p<,001$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşüncelerine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin tüm alt boyutunda ve toplam puanlarında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşünceleri farklı öğretmenlerin; “Düşünme Eğitimi”ne yönelik tutumları birbirlerinden farklılık göstermiştir.

Kruskal Wallis testinde anlamlı sonuç elde edilen toplam ve tüm alt boyutlarda ikili kategoriler arasındaki farklılıkları belirlemek üzere Mann - Whitney “U” testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 24. Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alması Konusundaki Düşüncelerine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann - Whitney “U” Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Programları	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney “U”	z	p
Temel Düşünceler	Evet	121	65,40	7913,50	72,500	-2,881	,004**
	Hayır	5	17,50	87,50			
Amaçlar	Evet	121	106,25	12856,50	2026,500	-5,091	,000***
	Kararsızım	62	64,19	3979,50			
Öğretmen Roller	Evet	121	103,33	12503,0	2380,000	-4,052	,000***
	Kararsızım	62	69,89	4333,00			
	Hayır	5	55,20	276,00	49,000	-2,540	,009**
Toplam	Kararsızım	62	32,29	2002,00			
	Evet	121	107,43	12999,00	1884,000	-5,506	,000***
	Kararsızım	62	61,89	3837,00			

Tablo 24’te öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşüncelerine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Mann - Whitney “U” testi sonuçları yer almıştır. “Temel Düşünceler” alt boyutunda “Evet” diyen öğretmenlerle, “Hayır” diyen öğretmenler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık “Evet” diyen öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. “Evet” diyen öğretmenlerin Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyutları puanları, “Kararsızım” diyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumludur ( $p<,001$ ). Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

Bu bulgulara göre; “Düşünme Eğitimi” konusunda olumlu tutumları olan öğretmenler, okul öncesi eğitim programında “Düşünme Eğitimi”nin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 25. Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyut	Seminer	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
Temel Düşünceler	Her zaman	91	4,2670	,59008	,06186
	Genellikle	31	4,1442	,57028	,10243
	Ara sıra	45	4,1974	,44555	,06642
	Nadiren	21	3,7479	,55530	,12118
	Toplam	188	4,1721	,56949	,04153
Amaçlar	Her zaman	91	4,1716	,65217	,06837
	Genellikle	31	4,1092	,33824	,06075
	Ara sıra	45	4,2436	,40297	,06007
	Nadiren	21	3,9945	,43246	,09437
	Toplam	188	4,1588	,53527	,03904
Öğretmen Roller	Her zaman	91	4,4093	,76531	,08023
	Genellikle	31	4,4073	,37876	,06803
	Ara sıra	45	4,3889	,48263	,07195
	Nadiren	21	4,1369	,40727	,08887
	Toplam	188	4,3737	,62017	,04523
Toplam	Her zaman	91	4,2636	,62559	,06558
	Genellikle	31	4,2001	,28931	,05196
	Ara sıra	45	4,2697	,35124	,05236
	Nadiren	21	3,9621	,42001	,09165
	Toplam	188	4,2209	,50866	,03710

Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusunda bir seminere katılma isteğine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 26. Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Temel Düşünceler	,783	3	184	,505
Amaçlar	3,230	3	184	,024*
Öğretmen Roller	1,687	3	184	,171
Toplam	2,773	3	184	,043*

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 26’da, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusunda bir seminere katılma isteğine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili

Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. “Düşünme Eğitimi” konusunda bir seminere katılma isteğine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde; “Amaçlar” alt boyutunda ve toplamda Levene test sonucunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. “Düşünme Eğitimi” konusunda bir seminere katılma isteğine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’nin toplam ve “Amaçlar” alt boyut puanlarının heterojen olduğu anlaşılmaktadır. Diğer alt boyut puanlarının varyansları homojendir.

**Tablo 27. Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Temel Düşünceler	Gruplar Arası	4,651	3	1,550	5,094	,002**
	Gruplar İçi	55,996	184	,304		
	Toplam	60,647	187			
Amaçlar	Gruplar Arası	,982	3	,327	1,145	,332
	Gruplar İçi	52,597	184	,286		
	Toplam	53,578	187			
Öğretmen Roller	Gruplar Arası	1,338	3	,446	1,163	,325
	Gruplar İçi	70,583	184	,384		
	Toplam	71,922	187			
Toplam	Gruplar Arası	1,693	3	,564	2,224	,087
	Gruplar İçi	46,690	184	,254		
	Toplam	48,383	187			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteğine göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) “Temel Düşünceler” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. “Düşüme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteği farklı öğretmenlerin “Temel Düşünceler” alt boyutuna ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

“Düşüme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteği değişkeni ile “Temel Düşünceler” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,277’dir. Eta Kare’nin ,077 olması nedeniyle öğretmenlerin “Düşüme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteği değişkeninin, DETÖ “Temel Düşünceler” alt boyut puan varyanslarının % 7,7’sini karşıladığı ortaya çıkmaktadır.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 26’da varyans homojenliğinin olduğu belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Scheffe testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin “Düşüme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteğine göre DETÖ alt boyut puanları için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28. Öğretmenlerin Seminere Katılma İsteğine Göre Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Seminere Katılma İsteği	Seminere Katılma İsteği	Ort. Arası Fark	Std.Hata	p	
Temel Düşünceler	Her zaman	Genellikle	,12276	,11472	,766	
		Ara sıra	,06958	,10053	,923	
		Nadiren	,51907(*)	,13355	,002	
	Genellikle	Her zaman	-,12276	,11472	,766	
		Ara sıra	-,05317	,12876	,982	
		Nadiren	,39631	,15591	,095	
	Ara sıra	Her zaman	Genellikle	-,06958	,10053	,923
			Genellikle	,05317	,12876	,982
			Nadiren	,44949(*)	,14579	,026
Nadiren		Her zaman	-,51907(*)	,13355	,002	
		Genellikle	-,39631	,15591	,095	
		Ara sıra	-,44949(*)	,14579	,026	

“Düşünme Eğitimi” ile ilgili seminere nadiren katılma isteği gösteren öğretmenlerin tutumları, her zaman ( $p<,01$ ) ve ara sıra ( $p<,05$ ) isteği gösteren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumsuz yöndedir. Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Genel olarak “Düşünme Eğitimi” konusunda olumlu görüşleri olan okul öncesi öğretmenlerinin bu konu üzerinde kendilerini geliştirmeye istekli oldukları, bulgular doğrultusunda anlaşılmıştır.

### 3.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

#### 3.2.1. Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

İkinci çalışma grubunu oluşturan 60-72 aylık çocukların cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş durumu ve devam ettikleri eğitim kurumu türü değişkenlerine göre frekans ve yüzelik dağılımları Tablo 29’da görülmektedir.

**Tablo 29. 60-72 Aylık Çocukların Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları**

DEĞİŞKENLER	KATEGORİLER	F (FREKANS)	% (YÜZDE)
Cinsiyet	Kız	85	54,1
	Erkek	72	45,9
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	20	12,8
	Ortaöğretim	39	24,8
	Yükseköğretim	69	43,9
	Lisansüstü	11	7,0
	Diğer	18	11,5
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	15	9,6
	Ortaöğretim	48	30,6
	Yükseköğretim	68	43,3
	Lisansüstü	18	11,5
	Diğer	8	5,1
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>
Kardeş Durumu	Var	78	49,7
	Yok	79	50,3
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>
Eğitim Kurumu	Özel	71	45,2
	Resmi	86	54,8
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>

İkinci çalışma grubunu oluşturan 60-72 aylık çocukların % 54,1'i kız iken; % 45,9'u erkektir. Kız ve erkek sayıları birbirine yakın sayıdadır.

Çocukların % 43,9'unun annesi yükseköğretim mezunudur. Bunu % 24,8 ile annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar izlemiştir. Annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar % 12,8 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Annesi lisansüstü eğitim mezunu olan çocuklar ise % 7 ile son sırada yer almaktadır.

Babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar % 43,3 ile ilk sırada bulunmaktadır. Bunu % 30,6 ile babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ve % 11,5 ile babası lisansüstü mezunu olan çocuklar izlemiştir. Babası ilköğretim mezunu olan çocuklar bu araştırma kapsamında % 9,6 ile temsil edilmişlerdir.

Araştırma kapsamında yer alan 60-72 aylık çocukların % 50,3'ünün kardeşi var iken; % 49,7'sinin kardeşi yoktur.

Çocuklardan eğitim gördükleri kurum türü değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımlar Tablo 29'da görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların % 54,8'i resmi kurumlarda; % 45,2'si ise özel kurumlarda eğitim görmektedir.

### **3.2.2. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**

Ölçeğin Güvenirlik analizleri kapsamında her bir sorunun varyansına dayalı Cronbach Alfa ve ölçeği birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması yöntemi ile Spearman - Brown ve Gutmann katsayıları, Test - Tekrar Test yöntemi ile devamlılık katsayıları ve madde güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde güvenirlik katsayısı olarak ise Madde Kalan (Item Remainder) değerleri esas alınmıştır. Bir maddenin test kapsamında kalabilmesi için madde kalan değerinin istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi temel alınmıştır. Bu kritere uygun olmayan maddeler ölçek kapsamından çıkartılmıştır. Madde eleme işleminin ardından Güvenirlik analizleri tekrar edilmiştir.





Bilimsel olarak geçerli bir ölçekte, alt boyut puanları ile test toplamı arasındaki korelasyonların istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek sonuçlar olması gerekmektedir. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam puanları ile alt boyut puanları arasındaki tüm korelasyonların istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. En yüksek korelasyon ,773 ile “Farklılıklar” alt boyutundan elde edilmiştir. “Sınıflama” alt boyutu ile test toplam puanları arasındaki korelasyon ise ,284’tür ve en düşük korelasyondur. Alt boyutlar arasındaki korelasyonların ise bilimsel olarak ne çok yüksek, ne de çok düşük değerde olması ve istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermesi gerekmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyonlar içinde en yüksek ilişkinin ,438 ile “Mantıksızlıklar” ile “Farklılıklar” alt boyutlarından elde edildiği görülmektedir. En düşük korelasyon ise ,184 ile “Sınıflama” ile “Farklılıklar” alt boyutları arasından elde edilmiştir. Tüm sonuçların istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı olması, ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği’nin Kriter Geçerliği’ni saptamak üzere Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ile korelasyonuna bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyutları ile Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Arasındaki İlişkiler**

Alt Boyutlar	Raven Standart İlerleyen Matrisler (n:157)
Analoji	,319***
Sınıflama	,170*
Mantıksızlıklar	,283***
Benzerlikler	,308***
Farklılıklar	,268***
Sıralama	,148
Bilgi	,237**
Toplam	,401***

Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi soyut düşünebilme özelliğini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu için, kriter geçerliğini belirlemek için seçilmiştir. RSİMT sonuçları ile ÇDÖ toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; “Sıralama” dışındaki bütün alt boyutlarla ve toplam puanlarla istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde

anlamli ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır (Tablo 32). Elde edilen bu sonuçlar Erken ocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) ocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (DÖ) geçerliğini ispatlayan önemli bir bulgudur.

### 3.2.3. Erken ocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) ocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (DÖ) İstatistik Değerleri

İkinci alışma grubunu oluşturan 60-72 aylık çocuklarla çalışılan, Erken ocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) ocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (DÖ)'ne ilişkin elde edilen puanlara uygulanan istatistiksel tekniklerin sonuçları bu bölümde ele alınıp incelenmiştir.

**Tablo 33. Erken ocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) ocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (DÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyutlar	N	Art. Ort.	Std. Sapma
Analoji	157	9,6369	1,35473
Sınıflama	157	26,4013	,98619
Mantıksızlıklar	157	9,3503	1,81471
Benzerlikler	157	8,3439	1,48804
Farklılıklar	157	11,5924	2,29536
Sıralama	157	3,3185	,89899
Bilgi	157	3,7516	,52692
<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>74,3949</b>	<b>5,61678</b>

Erken ocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) ocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (DÖ) toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 33'te gösterilmiştir. “Analoji” alt boyutunda toplam 11 madde bulunmaktadır. Bu boyutta aritmetik ortalama 9,64 olarak bulunmuştur. “Sınıflama” alt boyutunda 29 madde vardır. “Sınıflama” alt boyutunun aritmetik ortalaması 26,40'dır. “Mantıksızlıklar” ve “Benzerlikler” alt boyutlarında 11 madde bulunmaktadır. Bu boyutlarda çocukların aritmetik ortalamaları sırasıyla 9,35 ve 8,34 olmuştur. “Farklılıklar” alt boyutunda 15 madde vardır ve bu alt boyutta ortalama 11,59 olmuştur. “Sıralama” ve “Bilgi” alt boyutlarında puanlamaya esas alınan 4 madde bulunmaktadır. “Sıralama” alt boyutunda ortalama 3,31 iken, “Bilgi” alt boyutunda 3,75 olmuştur. Okul ncesi eğitim programında yer alan kavramlara yönelik olarak hazırlanan ölçek, alt boyut ortalamalarının beklenen

mutlak ortalamalardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında puanlamaya tabi tutulan 85 madde bulunmaktadır. Ölçek toplamının ortalaması 74,3949'dür. Bu değer beklenen mutlak ortalama 42,5'dan daha yüksek bir değerdir.

### 3.2.4. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Hipotez Testleri Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde çocukların sahip oldukları bazı kişisel bilgilere göre, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) puanları arasındaki farklılıkları incelemek üzere gerçekleştirilen Hipotez Testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 34. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Analoji	Kız	85	9,6118	1,33714	,14503	-,252	155	,801
	Erkek	72	9,6667	1,38401	,16311			
Sınıflama	Kız	85	28,2706	1,00461	,10897	-1,967	155	,049*
	Erkek	72	28,9556	,94778	,11170			
Mantıksızlıklar	Kız	85	9,3176	1,58273	,17167	-,244	155	,807
	Erkek	72	9,3889	2,06620	,24350			
Benzerlikler	Kız	85	8,4706	1,50070	,16277	1,160	155	,248
	Erkek	72	8,1944	1,46930	,17316			
Farklılıklar	Kız	85	11,5765	2,15128	,23334	-,094	155	,925
	Erkek	72	11,6111	2,46985	,29107			
Sıralama	Kız	85	3,4588	,73279	,07948	2,150	155	,033*
	Erkek	72	3,1528	1,04355	,12298			
Bilgi	Kız	85	3,7529	,53242	,05775	,035	155	,972
	Erkek	72	3,7500	,52407	,06176			
Toplam	Kız	85	74,4588	4,74229	,51437	,154	155	,877
	Erkek	72	74,3194	6,53447	,77010			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*<,001

► İkinci çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sadece “Sınıflama” ve “Sıralama” alt boyutlarında istatistiksel

açından ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Erkek çocuklar “Sınıflama” alt boyutunda, kız çocuklardan anlamlı derecede daha başarılıdır. Buna karşılık “Sıralama” alt boyutunda kız çocukların puan ortalaması, erkek çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu iki alt boyut dışındaki alt boyutlarda ve ölçek toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık söz konusu değildir.

Bu bulgular doğrultusunda genel olarak cinsiyetin, çocukların düşünme becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığını söylemek mümkündür. Kız ve erkek çocuklar, düşünme becerileri üzerinde aynı ölçüde başarı göstermektedir. Okur (2008)’un “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmasının bulguları, bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Okur’un çalışması bulgularında, Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı’nın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Yine Saçlı (2008)’nin “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması” isimli çalışmasının bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Saçlı’nın çalışması bulgularına göre de, eleştirel düşünme düzeyi öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 35. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Analoji	İlköğretim	20	9,6000	1,50088	,33561
	Ortaöğretim	39	9,4103	1,33215	,21332
	Yükseköğretim	87	9,6437	1,34663	,14437
	Lisansüstü	11	10,4545	1,03573	,31228
	Toplam	157	9,6369	1,35473	,10812
Sınıflama	İlköğretim	20	28,5000	1,10024	,24602
	Ortaöğretim	39	28,0769	1,32555	,21226
	Yükseköğretim	87	28,5402	,75951	,08143
	Lisansüstü	11	28,2727	,78625	,23706
	Toplam	157	28,4013	,98619	,07871
Mantızsızlıklar	İlköğretim	20	9,4000	1,18766	,26557
	Ortaöğretim	39	9,1795	2,10102	,33643
	Yükseköğretim	87	9,3103	1,85090	,19844
	Lisansüstü	11	10,1818	1,25045	,37703
	Toplam	157	9,3503	1,81471	,14483

Benzerlikler	İlköğretim	20	8,1000	1,55259	,34717
	Ortaöğretim	39	8,0256	1,18070	,18906
	Yükseköğretim	87	8,4598	1,55372	,16658
	Lisansüstü	11	9,0000	1,67332	,50452
	Toplam	157	8,3439	1,48804	,11876
Farklılıklar	İlköğretim	20	11,5500	1,53811	,34393
	Ortaöğretim	39	10,4615	2,57361	,41211
	Yükseköğretim	87	11,9425	2,13147	,22852
	Lisansüstü	11	12,9091	2,34327	,70652
	Toplam	157	11,5924	2,29536	,18319
Sıralama	İlköğretim	20	3,0500	,82558	,18460
	Ortaöğretim	39	3,2051	1,08044	,17301
	Yükseköğretim	87	3,4483	,80346	,08614
	Lisansüstü	11	3,1818	,98165	,29598
	Toplam	157	3,3185	,89899	,07175
Bilgi	İlköğretim	20	3,8000	,52315	,11698
	Ortaöğretim	39	3,6923	,56911	,09113
	Yükseköğretim	87	3,7356	,53830	,05771
	Lisansüstü	11	4,0000	,00000	,00000
	Toplam	157	3,7516	,52692	,04205
Toplam	İlköğretim	20	74,0000	3,83886	,85840
	Ortaöğretim	39	72,0513	6,36582	1,01935
	Yükseköğretim	87	75,0805	5,30076	,56830
	Lisansüstü	11	78,0000	5,32917	1,60680
	Toplam	157	74,3949	5,61678	,44827

► Tablo 35’te ikinci çalışma grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri sunulmuştur.

**Tablo 36. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Analoji	1,105	3	153	,349
Sınıflama	2,519	3	153	,060
Mantıksızlıklar	1,175	3	153	,321
Benzerlikler	2,663	3	153	,050*
Farklılıklar	1,409	3	153	,242
Sıralama	1,052	3	153	,372
Bilgi	5,807	3	153	,001***
Toplam	,835	3	153	,477

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 36’da, çalışmaya katılan çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre ÇDÖ toplam ve alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. Anne eğitim durumu değişkenine göre ÇDÖ alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde; “Benzerlikler” ve “Bilgi” alt boyutlarında Levene test sonucunda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu boyutların puan varyansları heterojen, diğer alt boyut puanlarının varyansları ise homojendir.

**Tablo 37. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Analoji	Gruplar Arası	9,389	3	3,130	1,729	,163
	Gruplar İçi	276,917	153	1,810		
	Toplam	286,306	156			
Sınıflama	Gruplar Arası	6,160	3	2,053	2,158	,095
	Gruplar İçi	145,560	153	,951		
	Toplam	151,720	156			
Mantıksızlıklar	Gruplar Arası	8,932	3	2,977	,902	,442
	Gruplar İçi	504,801	153	3,299		
	Toplam	513,732	156			
Benzerlikler	Gruplar Arası	11,043	3	3,681	1,684	,173
	Gruplar İçi	334,384	153	2,186		
	Toplam	345,427	156			
Farklılıklar	Gruplar Arası	79,647	3	26,549	5,472	,001***
	Gruplar İçi	742,264	153	4,851		
	Toplam	821,911	156			
Sıralama	Gruplar Arası	3,614	3	1,205	1,505	,216
	Gruplar İçi	122,463	153	,800		
	Toplam	126,076	156			
Bilgi	Gruplar Arası	,885	3	,295	1,064	,366
	Gruplar İçi	42,427	153	,277		
	Toplam	43,312	156			
Toplam	Gruplar arası	401,182	3	133,727	4,526	,005**
	Gruplar içi	4520,334	153	29,545		
	Toplam	4921,516	156			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Çalışma grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve “Farklılıklar” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi farklı eğitim düzeyinde olan çocukların; farklılıklara ilişkin ve toplam düşünme becerileri birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

Anne eğitim durumu değişkeni ile “Farklılıklar” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,311’dir. Eta Kare’nin ,097 olması nedeniyle, çocukların annelerinin eğitim durumu değişkeninin, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Farklılıklar” alt boyut puan varyanslarının % 9,7’ni karşıladığı görülmektedir Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişki ,286’dır ve bu sonuca dayalı olarak anne eğitim durumu değişkeninin; çocukların düşünme becerilerini % 8,2 oranında etkilediği söylenebilir.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 36’da varyans homojenliğinin olduğu belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Scheffe testi yapılmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) alt boyut puanları için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	Anne Eğitim	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	P
Farklılıklar	İlköğretim	Ortaöğretim	1,08846	,60578	,361
		Yükseköğretim	-,39253	,54620	,915
		Lisansüstü	-1,35909	,82680	,442
	Ortaöğretim	İlköğretim	-1,08846	,60578	,361
		Yükseköğretim	-1,48099(*)	,42445	,008**
		Lisansüstü	-2,44755(*)	,75195	,016*
	Yükseköğretim	İlköğretim	,39253	,54620	,915
		Ortaöğretim	1,48099(*)	,42445	,008**
		Lisansüstü	-,96656	,70484	,599
	Lisansüstü	İlköğretim	1,35909	,82680	,442
		Ortaöğretim	2,44755(*)	,75195	,016*
		Yükseköğretim	,96656	,70484	,599
Toplam	İlköğretim	Ortaöğretim	1,94872	1,49492	,638
		Yükseköğretim	-1,08046	1,34790	,886
		Lisansüstü	-4,00000	2,04037	,283
	Ortaöğretim	İlköğretim	-1,94872	1,49492	,638
		Yükseköğretim	-3,02918(*)	1,04745	,043*
		Lisansüstü	-5,94872(*)	1,85565	,019*
	Yükseköğretim	İlköğretim	1,08046	1,34790	,886
		Ortaöğretim	3,02918(*)	1,04745	,043*
		Lisansüstü	-2,91954	1,73939	,423
	Lisansüstü	İlköğretim	4,00000	2,04037	,283
		Ortaöğretim	5,94872(*)	1,85565	,019*
		Yükseköğretim	2,91954	1,73939	,423

Annesi lisansüstü ( $p < ,05$ ) ve yükseköğretim ( $p < ,01$ ) mezunu olan çocukların “Farklılıklar” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine aynı şekilde annesi lisansüstü ve yükseköğretim mezunu olan çocukların, toplam düşünme becerileri, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir ( $p < ,05$ ).

**Tablo 39. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tammlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyutlar	Baba Eğitim	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Analoji	İlköğretim	15	9,8000	1,37321	,35456
	Ortaöğretim	48	9,2708	1,46940	,21209
	Yükseköğretim	76	9,6974	1,25454	,14391
	Lisansüstü	18	10,2222	1,26284	,29765
	Toplam	157	9,6369	1,35473	,10812



<b>Sınıflama</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>27,8000</b>	<b>1,32017</b>	<b>,34087</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>28,3750</b>	<b>1,19618</b>	<b>,17265</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>28,5658</b>	<b>,71806</b>	<b>,08237</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>28,2778</b>	<b>,89479</b>	<b>,21090</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>28,4013</b>	<b>,98619</b>	<b>,07871</b>
<b>Mantısızlıklar</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>9,9333</b>	<b>,88372</b>	<b>,22817</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>9,2917</b>	<b>1,47256</b>	<b>,21255</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>9,2632</b>	<b>2,04853</b>	<b>,23498</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>9,3889</b>	<b>2,17307</b>	<b>,51220</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>9,3503</b>	<b>1,81471</b>	<b>,14483</b>
<b>Benzerlikler</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>8,7333</b>	<b>1,38701</b>	<b>,35813</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>8,0000</b>	<b>1,32086</b>	<b>,19065</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>8,2632</b>	<b>1,49103</b>	<b>,17103</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>9,2778</b>	<b>1,63799</b>	<b>,38608</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>8,3439</b>	<b>1,48804</b>	<b>,11876</b>
<b>Farklılıklar</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>11,9333</b>	<b>1,79151</b>	<b>,46257</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>11,3750</b>	<b>2,14004</b>	<b>,30889</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>11,3289</b>	<b>2,40770</b>	<b>,27618</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>13,0000</b>	<b>2,19625</b>	<b>,51766</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>11,5924</b>	<b>2,29536</b>	<b>,18319</b>
<b>Sıralama</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>3,2667</b>	<b>,70373</b>	<b>,18170</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>3,3958</b>	<b>,93943</b>	<b>,13560</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>3,2895</b>	<b>,90651</b>	<b>,10398</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>3,2778</b>	<b>,95828</b>	<b>,22587</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>3,3185</b>	<b>,89899</b>	<b>,07175</b>
<b>Bilgi</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>3,9333</b>	<b>,25820</b>	<b>,06667</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>3,6250</b>	<b>,63998</b>	<b>,09237</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>3,7368</b>	<b>,52582</b>	<b>,06032</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>4,0000</b>	<b>,00000</b>	<b>,00000</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>3,7516</b>	<b>,52692</b>	<b>,04205</b>
<b>Toplam</b>	<b>İlköğretim</b>	<b>15</b>	<b>75,4000</b>	<b>4,30614</b>	<b>1,11184</b>
	<b>Ortaöğretim</b>	<b>48</b>	<b>73,3333</b>	<b>4,08075</b>	<b>,58900</b>
	<b>Yükseköğretim</b>	<b>76</b>	<b>74,1447</b>	<b>6,31971</b>	<b>,72492</b>
	<b>Lisansüstü</b>	<b>18</b>	<b>77,4444</b>	<b>6,14743</b>	<b>1,44896</b>
	<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>74,3949</b>	<b>5,61678</b>	<b>,44827</b>

► Tablo 39’da, çalışmaya katılan erken çocukluk dönemindeki çocukların baba eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri sunulmuştur.

**Tablo 40. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Levene Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Levene İstatistik	sd 1	sd 2	p
Analoji	,642	3	153	,589
Sınıflama	3,262	3	153	,023*
Mantıksızlıklar	3,899	3	153	,010**
Benzerlikler	1,079	3	153	,360
Farklılıklar	,376	3	153	,771
Sıralama	,532	3	153	,661
Bilgi	16,688	3	153	,000***
Toplam	1,896	3	153	,133

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

Tablo 40'ta, çocukların baba eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan Levene testi sonuçları bulunmaktadır. Baba eğitim durumu değişkenine göre, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) alt boyut puanlarının standart sapmaları incelendiğinde; "Sınıflama", "Mantıksızlıklar" ve "Bilgi" alt boyutlarında Levene test sonucunda, istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Adı geçen bu boyutların puan varyansları heterojen, diğer alt boyut puanlarının varyansları ise homojendir.

**Tablo 41. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Analoji	Gruplar Arası	13,276	3	4,425	2,480	,063
	Gruplar İçi	273,030	153	1,785		
	Toplam	286,306	156			
Sınıflama	Gruplar Arası	7,788	3	2,596	2,759	,044*
	Gruplar İçi	143,932	153	,941		
	Toplam	151,720	156			
Mantıksızlıklar	Gruplar Arası	5,868	3	1,956	,589	,623
	Gruplar İçi	507,865	153	3,319		
	Toplam	513,732	156			

<b>Benzerlikler</b>	<b>Gruplar Arası</b>	<b>24,145</b>	<b>3</b>	<b>8,048</b>	<b>3,833</b>	<b>,011*</b>
	<b>Gruplar İçi</b>	<b>321,281</b>	<b>153</b>	<b>2,100</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>345,427</b>	<b>156</b>			
<b>Farklılıklar</b>	<b>Gruplar Arası</b>	<b>44,951</b>	<b>3</b>	<b>14,984</b>	<b>2,951</b>	<b>,035*</b>
	<b>Gruplar İçi</b>	<b>776,960</b>	<b>153</b>	<b>5,078</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>821,911</b>	<b>156</b>			
<b>Sıralama</b>	<b>Gruplar Arası</b>	<b>,421</b>	<b>3</b>	<b>,140</b>	<b>,171</b>	<b>,916</b>
	<b>Gruplar İçi</b>	<b>125,655</b>	<b>153</b>	<b>,821</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>126,076</b>	<b>156</b>			
<b>Bilgi</b>	<b>Gruplar Arası</b>	<b>2,392</b>	<b>3</b>	<b>,797</b>	<b>2,981</b>	<b>,033*</b>
	<b>Gruplar İçi</b>	<b>40,920</b>	<b>153</b>	<b>,267</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>43,312</b>	<b>156</b>			
<b>Toplam</b>	<b>Gruplar Arası</b>	<b>241,397</b>	<b>3</b>	<b>80,466</b>	<b>2,631</b>	<b>,050*</b>
	<b>Gruplar İçi</b>	<b>4680,119</b>	<b>153</b>	<b>30,589</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>4921,516</b>	<b>156</b>			

\* p<,05 \*\* p<,01 \*\*\* p<,001

İkinci çalışma grubunu oluşturan çocukların, baba eğitim durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve “Sınıflama”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Bilgi” alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası farklı eğitim düzeyinde olan çocukların; “Sınıflama”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar” ve “Bilgi” alt boyutları ve toplam düşünme süreçleri birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

Baba eğitim durumu değişkeni ile “Sınıflama” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,227’dir. Eta Kare’nin ,051 olması nedeniyle, çocukların baba eğitim durumu değişkeninin Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Sınıflama” alt boyut puan varyanslarının % 5,1’ni karşıladığı görülmektedir. Baba eğitim durumu değişkeni ile “Benzerlikler” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,264’tür. Eta Kare’nin ,070 olması nedeniyle, çocukların baba eğitim durumu değişkeninin Erken

Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Benzerlikler” alt boyut puan varyanslarının % 7’sini karşıladığı anlaşılmaktadır. Baba eğitim durumu ile “Farklılıklar” alt boyut puanları arasındaki ilişki ,234 olup; bağımsız değişken “Farklılıklar” alt boyutuna ilişkin düşünme becerilerini % 5,5 oranında etkilemektedir. “Bilgi” alt boyutu ile baba eğitim durumu değişkeni arasında ,235’lik bir ilişki söz konusudur. Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişki ,223’tür ve bu sonuca dayalı olarak baba eğitim durumu değişkeninin; çocukların düşünme becerilerini % 5 oranında etkilediği söylenebilir.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edilmesi üzerine, bu farklılıkların hangili ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplar (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir. Tablo 40’te, “Benzerlikler”, “Farklılıklar” alt boyutları ve toplam puanlarında varyans homojenliğinin olduğu belirlendiği için, tamamlayıcı hesap olarak Scheffe testi yapılmıştır. “Sınıflama” ve “Bilgi” alt boyutlarında ise varyans heterojenliği saptandığı için Tamhane testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların baba eğitim değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) alt boyut puanları için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tamamlayıcı Hesap Sonuçları**

Alt Boyutlar	İstatistik	Baba Eğitim	Baba Eğitim	Ort. Arası Fark	Std. Hata	P
Sınıflama	Tamhane	İlköğretim	Ortaöğretim	-,57500	,38210	,614
			Yükseköğretim	-,76579	,35068	,239
			Lisansüstü	-,47778	,40084	,815
		Ortaöğretim	İlköğretim	,57500	,38210	,614
			Yükseköğretim	-,19079	,19130	,903
			Lisansüstü	,09722	,27256	1,000
		Yükseköğretim	İlköğretim	,76579	,35068	,239
			Ortaöğretim	,19079	,19130	,903
			Lisansüstü	,28801	,22642	,768
		Lisansüstü	İlköğretim	,47778	,40084	,815
			Ortaöğretim	-,09722	,27256	1,000
			Yükseköğretim	-,28801	,22642	,768

Benzerlikler	Scheffe	İlköğretim	Ortaöğretim	,73333	,42865	,406
			Yükseköğretim	,47018	,40942	,725
			Lisansüstü	-,54444	,50661	,764
		Ortaöğretim	İlköğretim	-,73333	,42865	,406
			Yükseköğretim	-,26316	,26717	,808
			Lisansüstü	-1,27778(*)	,40051	,020*
		Yükseköğretim	İlköğretim	-,47018	,40942	,725
			Ortaöğretim	,26316	,26717	,808
			Lisansüstü	-1,01462	,37986	,072
		Lisansüstü	İlköğretim	,54444	,50661	,764
			Ortaöğretim	1,27778(*)	,40051	,020*
			Yükseköğretim	1,01462	,37986	,072
Farklılıklar	Scheffe	İlköğretim	Ortaöğretim	,55833	,66659	,873
			Yükseköğretim	,60439	,63668	,825
			Lisansüstü	-1,06667	,78782	,609
		Ortaöğretim	İlköğretim	-,55833	,66659	,873
			Yükseköğretim	,04605	,41547	1,000
			Lisansüstü	-1,62500	,62283	,083
		Yükseköğretim	İlköğretim	-,60439	,63668	,825
			Ortaöğretim	-,04605	,41547	1,000
			Lisansüstü	-1,67105(*)	,59071	,050*
		Lisansüstü	İlköğretim	1,06667	,78782	,609
			Ortaöğretim	1,62500	,62283	,083
			Yükseköğretim	1,67105(*)	,59071	,050*
Bilgi	Tamhane	İlköğretim	Ortaöğretim	,30833	,11392	,053
			Yükseköğretim	,19649	,08990	,190
			Lisansüstü	-,06667	,06667	,913
		Ortaöğretim	İlköğretim	-,30833	,11392	,053
			Yükseköğretim	-,11184	,11032	,895
			Lisansüstü	-,37500(*)	,09237	,001***
		Yükseköğretim	İlköğretim	-,19649	,08990	,190
			Ortaöğretim	,11184	,11032	,895
			Lisansüstü	-,26316(*)	,06032	,000***
		Lisansüstü	İlköğretim	,06667	,06667	,913
			Ortaöğretim	,37500(*)	,09237	,001***
			Yükseköğretim	,26316(*)	,06032	,000***
Toplam	Scheffe	İlköğretim	Ortaöğretim	2,06667	1,25822	,518
			Yükseköğretim	1,25526	1,32729	,926
			Lisansüstü	-2,04444	1,82638	,851
		Ortaöğretim	İlköğretim	-2,06667	1,25822	,518
			Yükseköğretim	-,81140	,93404	,947
			Lisansüstü	-4,11111	1,56410	,087
		Yükseköğretim	İlköğretim	-1,25526	1,32729	,926
			Ortaöğretim	,81140	,93404	,947
			Lisansüstü	-3,29971	1,62019	,274
		Lisansüstü	İlköğretim	2,04444	1,82638	,851
			Ortaöğretim	4,11111	1,56410	,087
			Yükseköğretim	3,29971	1,62019	,274

Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Benzerlikler” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, babası ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir ( $p<,05$ ). Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Farklılıklar” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, babası yükseköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir ( $p<,05$ ). Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Bilgi” alt boyutuna dayalı düşünme becerileri; babası yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir ( $p<,001$ ).

Elde edilen bu bulgulara göre; anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu, çocukların düşünme becerileri üzerinde etkili bir unsurdur. Kürüm (2002)’ün “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” isimli araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Kürüm’ün araştırma sonuçlarında da, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde aile eğitim durumunun etkileyici bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri ile ilgili bulgular karşılaştırıldığında; annelerin eğitim durumunun çocukların düşünme becerileri üzerinde, babalara oranla daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç; çocukların eğitimleri ile genel olarak, annelerin babalardan daha fazla ilgili olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 43. Çocukların Kardeş Durumu Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Kardeş	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p																																																																																														
Analoji	Yok	78	9,8590	1,15909	,13124	2,062	155	,041*																																																																																														
	Var	79	9,4177	1,49878	,16863				Sınıflama	Yok	78	28,5256	,83315	,09434	1,578	155	,117	Var	79	28,2785	1,10867	,12473	Mantıksızlıklar	Yok	78	9,6667	1,49168	,16890	2,197	155	,030*	Var	79	9,0380	2,04716	,23032	Benzerlikler	Yok	78	8,5513	1,39244	,15766	1,746	155	,083	Var	79	8,1392	1,55855	,17535	Farklılıklar	Yok	78	11,6923	2,05955	,23320	,541	155	,589	Var	79	11,4937	2,51597	,28307	Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703	Var	79	3,2911	,97602	,10981	Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var
Sınıflama	Yok	78	28,5256	,83315	,09434	1,578	155	,117																																																																																														
	Var	79	28,2785	1,10867	,12473				Mantıksızlıklar	Yok	78	9,6667	1,49168	,16890	2,197	155	,030*	Var	79	9,0380	2,04716	,23032	Benzerlikler	Yok	78	8,5513	1,39244	,15766	1,746	155	,083	Var	79	8,1392	1,55855	,17535	Farklılıklar	Yok	78	11,6923	2,05955	,23320	,541	155	,589	Var	79	11,4937	2,51597	,28307	Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703	Var	79	3,2911	,97602	,10981	Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393										
Mantıksızlıklar	Yok	78	9,6667	1,49168	,16890	2,197	155	,030*																																																																																														
	Var	79	9,0380	2,04716	,23032				Benzerlikler	Yok	78	8,5513	1,39244	,15766	1,746	155	,083	Var	79	8,1392	1,55855	,17535	Farklılıklar	Yok	78	11,6923	2,05955	,23320	,541	155	,589	Var	79	11,4937	2,51597	,28307	Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703	Var	79	3,2911	,97602	,10981	Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																								
Benzerlikler	Yok	78	8,5513	1,39244	,15766	1,746	155	,083																																																																																														
	Var	79	8,1392	1,55855	,17535				Farklılıklar	Yok	78	11,6923	2,05955	,23320	,541	155	,589	Var	79	11,4937	2,51597	,28307	Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703	Var	79	3,2911	,97602	,10981	Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																																						
Farklılıklar	Yok	78	11,6923	2,05955	,23320	,541	155	,589																																																																																														
	Var	79	11,4937	2,51597	,28307				Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703	Var	79	3,2911	,97602	,10981	Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																																																				
Sıralama	Yok	78	3,3462	,81904	,09274	,382	155	,703																																																																																														
	Var	79	3,2911	,97602	,10981				Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**	Var	79	3,6329	,64405	,07246	Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																																																																		
Bilgi	Yok	78	3,8718	,33648	,03810	2,907	155	,004**																																																																																														
	Var	79	3,6329	,64405	,07246				Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																																																																																
Toplam	Yok	78	75,5128	4,89565	,55432	2,520	155	,013*																																																																																														
	Var	79	73,2911	6,07887	,68393																																																																																																	

\* $p<,05$  \*\* $p<,01$  \*\*\* $p<,001$

► Çalışma kapsamında yer alan çocukların kardeş durumu değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 43’te sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sadece “Analoji”, “Mantıksızlıklar”, “Bilgi” alt boyutlarında ve ölçek toplamında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü, kardeşi olmayan tek çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Tek çocukların Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Analoji”, “Mantıksızlıklar”, “Bilgi” alt boyutları ve ölçek toplam puanları; kardeşi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bulgulara göre; kardeş durumu, erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme becerileri üzerine etkili bir faktördür. Düşünme becerilerinde kardeşi olmayan çocukların, kardeşi olan çocuklara göre daha başarılı olmaları; anne ve babanın ilgi paylaşımı durumları ile ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda bu sonucu, anne ve baba eğitim durumunun düşünme becerileri üzerindeki etkisi ile ilişkilendirmek mümkündür.

**Tablo 44. Çocukların Öğrenim Gördükleri Kurum Değişkenine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Kurum	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p																																																																																														
Analoji	Özel	71	9,7042	1,35641	,16098	,564	155	,573																																																																																														
	Resmi	86	9,5814	1,35876	,14652				Sınıflama	Özel	71	28,5493	,73268	,08695	1,720	155	,088	Resmi	86	28,2791	1,14431	,12339	Mantıksızlıklar	Özel	71	9,8592	1,32337	,15706	3,291	155	,001***	Resmi	86	8,9302	2,05106	,22117	Benzerlikler	Özel	71	8,7465	1,43147	,16988	3,168	155	,002**	Resmi	86	8,0116	1,45920	,15735	Farklılıklar	Özel	71	12,4366	1,85728	,22042	4,431	155	,000***	Resmi	86	10,8953	2,39622	,25839	Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388	Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi
Sınıflama	Özel	71	28,5493	,73268	,08695	1,720	155	,088																																																																																														
	Resmi	86	28,2791	1,14431	,12339				Mantıksızlıklar	Özel	71	9,8592	1,32337	,15706	3,291	155	,001***	Resmi	86	8,9302	2,05106	,22117	Benzerlikler	Özel	71	8,7465	1,43147	,16988	3,168	155	,002**	Resmi	86	8,0116	1,45920	,15735	Farklılıklar	Özel	71	12,4366	1,85728	,22042	4,431	155	,000***	Resmi	86	10,8953	2,39622	,25839	Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388	Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536										
Mantıksızlıklar	Özel	71	9,8592	1,32337	,15706	3,291	155	,001***																																																																																														
	Resmi	86	8,9302	2,05106	,22117				Benzerlikler	Özel	71	8,7465	1,43147	,16988	3,168	155	,002**	Resmi	86	8,0116	1,45920	,15735	Farklılıklar	Özel	71	12,4366	1,85728	,22042	4,431	155	,000***	Resmi	86	10,8953	2,39622	,25839	Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388	Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																								
Benzerlikler	Özel	71	8,7465	1,43147	,16988	3,168	155	,002**																																																																																														
	Resmi	86	8,0116	1,45920	,15735				Farklılıklar	Özel	71	12,4366	1,85728	,22042	4,431	155	,000***	Resmi	86	10,8953	2,39622	,25839	Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388	Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																																						
Farklılıklar	Özel	71	12,4366	1,85728	,22042	4,431	155	,000***																																																																																														
	Resmi	86	10,8953	2,39622	,25839				Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388	Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																																																				
Sıralama	Özel	71	3,3099	,82100	,09744	-,109	155	,914																																																																																														
	Resmi	86	3,3256	,96335	,10388				Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773	Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																																																																		
Bilgi	Özel	71	3,8732	,33507	,03977	2,680	155	,008**																																																																																														
	Resmi	86	3,6512	,62811	,06773				Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																																																																																
Toplam	Özel	71	76,4789	4,48445	,53221	4,474	155	,000***																																																																																														
	Resmi	86	72,6744	5,89205	,63536																																																																																																	

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*<,001

► İkinci çalışma grubunu oluşturan çocukların öğrenim gördükleri kurum türü değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve alt boyut puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 44’te sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sadece “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Bilgi” alt boyutlarında ve ölçek toplamında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü özel okullarda öğrenim gören çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Özel okullarda öğrenim gören çocukların Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Bilgi” alt boyutları ve ölçek toplam puanları; resmi kurumlarda öğrenim gören çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bulgular; özel ve resmi kurumlara devam eden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farklılıkların, çocukların düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özel kurumlara devam eden çocuklar genel olarak yüksek sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerden gelmektedirler. Çoğunlukla, anne ve baba eğitim seviyeleri de yüksektir. Bu bağlamda çocuklar geniş maddi imkanlar ile, gerek devam ettikleri özel kurumda, gerekse aile içerisinde çok boyutlu bir eğitime tabi tutulabilmektedirler. Resmi kurumlara devam eden çocuklarda bu durumlara sıklıkla rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, özel kurumlara devam eden çocuklara oranla dezavantajlı olmaktadır. Tüm bu etkenler, çocukların düşünme becerileri üzerinde kurum türünün etkisini ortaya çıkarmaktadır.

Kaloş (2005)’un “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler” isimli çalışması, kurum değişkeni bulgularını destekleyici niteliktedir. Kaloş’un araştırması sonucunda da, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, okullara göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

**Tablo 45. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Ölçek	Kurum	N	Art Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Raven	Kız	85	28,8706	6,79073	,73656	-1,131	155	,260
	Erkek	72	30,0417	6,05709	,71384			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*<,001



► Erken çocukluk dönemindeki 60-72 aylık çocukların cinsiyet değişkenine göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Erkek öğrencilerin soyut düşünme özelliği, kız öğrencilerle eşit düzeydedir.

Bu sonuca göre, soyut düşünme becerileri üzerinde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Kız ve erkek çocuklar, soyut düşünme becerilerinde aynı düzeyde başarı göstermektedirler.

**Tablo 46. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Anne Eğitim	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
İlköğretim	20	28,3000	6,34201	1,41812
Ortaöğretim	39	28,4359	5,65125	,90492
Yükseköğretim	87	29,3678	6,36326	,68221
Lisansüstü	11	35,1818	8,02270	2,41893
<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>29,4076</b>	<b>6,47080</b>	<b>,51643</b>

Levene: ,904 p>,05

► Çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 46’da gösterilmiştir.

**Tablo 47. Çocukların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Raven	Gruplar Arası	428,255	3	142,752	3,578	,015*
	Gruplar İçi	6103,656	153	39,893		
	<b>Toplam</b>	<b>6531,911</b>	<b>156</b>			

\*p<,05 \*\*p<,01 \*\*\*<,001

Anne eğitim durumu değişkenine göre, çocukların Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Annelerin eğitim düzeyi farklılaştıkça, bununla paralel olarak çocukların soyut düşünme becerileri de farklılaşmaktadır. Anne

eğitim değişkeni ile çocukların soyut düşünme becerileri arasındaki ilişki ,256'dır. Bu sonuca dayalı olarak anne eğitim durumu değişkeninin, çocukların soyut düşünme becerilerini % 6,6 oranında etkilediği söylenebilir. Varyans analizinde anlamlı farklılık elde edilmesi üzerine; hangi ikili gruplar arasından farklılığın kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Annesi lisansüstü eğitim almış olan çocukların soyut düşünme becerileri; annesi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim almış olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bu bulgular ışığında; annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların eğitimleri ile ilgilenme seviyeleri ve kaliteleri de artmaktadır. Buna bağlı olarak annelerin eğitim durumu, çocukların soyut düşünme becerilerini etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocukları, düşünme becerilerinde eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarından daha başarılı olmakta ve olumlu tutumlar sergilemektedirler.

**Tablo 48. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Baba Eğitim	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata
İlköğretim	15	28,2000	5,38782	1,39113
Ortaöğretim	48	28,2083	5,26715	,76025
Yükseköğretim	76	29,2105	6,33154	,72628
Lisansüstü	18	34,4444	8,62433	2,03277
<b>Toplam</b>	<b>157</b>	<b>29,4076</b>	<b>6,47080</b>	<b>,51643</b>

Levene: 3,79  $p<,05$

► Çocukların baba eğitim durumu değişkenine göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 48'de gösterilmiştir.

**Tablo 49. Çocukların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Raven	Gruplar Arası	550,518	3	183,506	4,694	,004**
	Gruplar İçi	5981,393	153	39,094		
	<b>Toplam</b>	<b>6531,911</b>	<b>156</b>			

\* $p<,05$  \*\* $p<,01$  \*\*\* $<,001$

Baba eğitim durumu değişkenine göre, çocukların Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları için yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucu istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir (Tablo 49). Babaların eğitim düzeyi farklılaştıkça, bununla paralel olarak çocukların soyut düşünme becerileri de farklılaşmaktadır. Baba eğitim değişkeni ile çocukların soyut düşünme becerileri arasındaki ilişki ,290'dır. Bu sonuca dayalı olarak, baba eğitim durumu değişkeninin, çocukların soyut düşünme becerilerini % 8,4 oranında etkilediği söylenebilir. Varyans analizinde anlamlı farklılık elde edilmesi üzerine; hangi ikili gruplar arasındaki farklılığın kaynaklandığını belirlemek üzere Tamhane testi gerçekleştirilmiştir. Babası lisansüstü eğitim almış olan çocukların soyut düşünme becerileri; babası ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim almış olanlardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bu bulgular ışığında; annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi babaların da eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların eğitimleri ile ilgilenme seviyeleri ve kaliteleri de artmaktadır. Buna bağlı olarak babaların eğitim durumu, çocukların soyut düşünme becerilerini etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocukları, düşünme becerilerinde eğitim seviyesi düşük olan babaların çocuklarından daha başarılı olmakta ve olumlu tutumlar sergilemektedirler

**Tablo 50. Çocukların Kardeş Durumu Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Ölçek	Kardeş	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Raven	Yok	78	30,8205	5,92539	,67092	2,776	155	,006**
	Var	79	28,0127	6,71679	,75570			

Çocukların kardeş durumu değişkenine göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık, kardeşi olmayan tek çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Tek çocukların soyut düşünme puanları; kardeşi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bulgulara göre; kardeş durumu, erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme becerileri üzerine etkili bir faktördür. Soyut düşünme becerilerinde tek

çocukların, kardeşi olan çocuklara göre daha başarılı olmaları; anne ve babanın ilgi paylaşımı durumları ile ilişkilendirilebilir.

**Tablo 51. Çocukların Kurum Değişkenine Göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları**

Ölçek	Kurum	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Raven	Özel	71	32,1268	6,15265	,73019	5,162	155	,000***
	Resmi	86	27,1628	5,86487	,63243			

► İkinci çalışma grubunu oluşturan çocukların öğrenim gördükleri kurum türü değişkenine göre Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” testi sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık özel okullarda öğrenim gören çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Özel okulda öğrenim gören çocukların soyut düşünme puanları; resmi kurumlarda öğrenim gören çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bulgular; özel ve resmi kurumlara devam eden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farklılıkların, çocukların soyut düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özel kurumlara devam eden çocuklar genel olarak yüksek sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerden gelmektedirler. Çoğunlukla, anne ve baba eğitim seviyeleri de yüksektir. Bu bağlamda çocuklar geniş maddi imkanlar ile, gerek devam ettikleri özel kurumda, gerekse aile içerisinde çok boyutlu bir eğitime tabi tutulabilmektedirler. Resmi kurumlara devam eden çocuklarda bu durumlara sıklıkla rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, özel kurumlara devam eden çocuklara oranla dezavantajlı olmaktadır. Tüm bu etkenler, çocukların soyut düşünme becerileri üzerinde kurum türünün etkisini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca özel kurumların resmi kurumlara oranla daha kapsamlı bir eğitim programı uygulaması, rekabet ortamı içerisinde alana yönelik her türlü olanağı gerek öğretmenler, gerekse de çocuklar için sağlama girişimleri olması ve veli, dolayısıyla da öğrenci/çocuk memnuniyetinin ön planda olması, soyut düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler sağlayan faktörler arasında yer almaktadır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilecek ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

#### 4.1. Sonuçlar

Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi; bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur. Araştırmada yer alan amaç cümlelerine yönelik olarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

##### 4.1.1. Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)’nden Elde Edilen Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci amaç cümlesi; “Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) toplam ve alt boyut puanları içinde en yüksek ortalama “Öğretmen Rollerine” ait olmuştur (4,38). En düşük ortama ise “Amaçlar” alt boyutundan elde edilmiştir (4,16). “Öğretmen Rollerine” ve “Amaçlar” alt boyutlarında anlamlı sonuç bulunmuştur. Ölçeğin hem toplam, hem de alt boyut ortalamasının tümü bilimsel açıdan “tamamen katılıyorum” sınırları içinde yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenler, erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”nin gerekliliğine tümüyle inanmaktadırlar. Ancak bilimsel kuram çerçevesinde hazırlanan “Amaçlar” bölümüne katılım oranı, diğer alt boyutlar kadar yüksek olmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin genel olarak “Düşünme Eğitimi”nin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçek maddelerinin ortalamaları tek tek incelendiğinde; öğretmenlerin sahip

oldukları geleneksel görüşlerin, onların “Düşünme Eğitimi” ile ilgili bazı kavramlarda olumsuz düşünmesine neden olduğu anlaşılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları kurum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”ne ilişkin temel düşünceleri, özel kurumlarda çalışan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Diğer taraftan özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise “Düşünme Eğitimi” konusundaki “Öğretmen Rollerine”ne ilişkin tutumları, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha fazla olumludur. “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel ve “Amaçlar” alt boyutuna ilişkin tutumlar, kurum değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

3. Araştırmanın üçüncü amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ) ve “Temel Düşünceler” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Bayan öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel ve “Temel Düşünceler” alt boyutuna ilişkin tutumları, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu düzeydedir. Ancak konuya ilişkin “Amaçlar” ve “Öğretmen Rollerine” alt boyutlarına yönelik tutumları farklılık göstermemiştir.

4. Araştırmanın dördüncü amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin % 96,3'ü bayan iken; % 3,7'si erkektir. 181 bayan öğretmene karşın, 7 erkek öğretmen örneklem içerisinde yer almaktadır. Erkek öğretmen sayısı oldukça düşük olduğu için, araştırmada cinsiyet değişkeni ile değerlendirme yapılmamıştır. Cinsiyet değişkenine yönelik elde edilecek bulguların, çok anlamlı sonuçlar vermeyeceğini düşünülmüştür.

5. Araştırmanın beşinci amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Farklı kıdem özelliğine sahip öğretmenlerin; “Temel Düşünceler” alt boyutuna ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumlarının birbirinden farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna karşılık, çeşitli kıdem gruplarına sahip öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi”ne yönelik genel tutumları ve “Amaçlar” ile “Öğretmen Roller” alt boyutlarına yönelik düşünceleri birbirine eşit düzeydedir. Öğretmenlerin kıdem değişkeni, DETÖ “Temel Düşünceler” alt boyut puanlarını % 6,1 oranında etkilemektedir.

6. Araştırmanın altıncı amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları eğitim verdikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Farklı yaş gruplarına eğitim vermekte olan öğretmenlerin; genel tutumları ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller”ne ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. “Temel Düşünceler” alt boyutunda eğitim verilen çocuk yaş grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin girdikleri sınıftaki çocukların yaş grubu değişkeni, DETÖ “Amaçlar” alt boyut puanlarını % 5, “Öğretmen Roller” alt boyut puanlarını % 5,4 ve genel “Düşünme Eğitimi” tutumlarını % 4,5 oranında etkilemektedir.

7. Araştırmanın yedinci amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları eğitim durumu değişkenine göre farklılık

göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Farklı eğitim özelliklerine sahip öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” genel ve “Temel Düşünceler” konusundaki tutumları birbirlerinden farklılık göstermiştir. Eğitim değişkeni, öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusunda “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” konusundaki tutumları üzerinde etkili değildir. “Temel Düşünceler” alt boyutunda 2 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerle, 4 yıllık programlardan mezun olan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. 4 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki temel düşünceleri, 2 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Alanda lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel tutumları; Kız Meslek Lisesi, 2 yıllık ve 4 yıllık programlardan mezun olanlardan anlamlı derecede daha olumlu yöndedir. Aynı şekilde 4 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki genel tutumları; 2 yıllık programlardan mezun olan öğretmenlerden daha olumlu düzeydedir.

**8.** Araştırmanın sekizinci amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları felsefe ile ilgilenme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Farklı düzeylerde felsefe ile ilgilenen öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” genel ve “Temel Düşünceler” konusundaki tutumları birbirlerinden farklılık göstermemiştir. Felsefe ile ilgilenme düzeyi değişkeni, öğretmenlerin “Düşünme Eğitimi” konusundaki tutumları üzerinde etkili değildir.

**9.** Araştırmanın dokuzuncu amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşüncelerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:



Ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşünceleri farklı öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirlerinden farklılık göstermiştir. “Düşünme Eğitimi”nin okul öncesi eğitim programlarında yer almasını kabul eden öğretmenlerin, DETÖ toplam ve alt boyutları puanları, “kararsızım” diyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumludur.

**10.** Araştırmanın onuncu amaç cümlesi; “Öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi” ile ilgili tutumları “Düşünme Eğitimi” konusundaki bir seminere katılma isteğine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Düşünme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteği, farklı öğretmenlerin “Temel Düşünceler” alt boyutuna ilişkin “Düşünme Eğitimi” tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. “Düşünme Eğitimi” ile ilgili seminere nadiren katılma isteği gösteren öğretmenlerin tutumları, her zaman ve ara sıra isteği gösteren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumsuz yöndedir. “Düşünme Eğitimi” ile ilgili seminere katılma isteği değişkeninin, DETÖ “Temel Düşünceler” alt boyut puanlarını % 7,7 oranında etkilediği anlaşılmıştır.

#### **4.1.2. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar (60–72 Ay) İçin Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)’nden Elde Edilen Sonuçlar**

**1.** Bu araştırmanın birinci amaç cümlesi; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) alt boyut ortalamalarının beklenen mutlak ortalamalardan daha yüksek olduğu, yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır. Ölçek toplamında puanlamaya tabi tutulan 85 madde bulunmaktadır. Ölçek toplamının ortalaması 74,3949’tür. Bu değer, beklenen mutlak ortalama 42,5’den daha yüksek bir değerdir. Genel olarak öğrencilerin düşünme

becerileri, beklenen seviyenin üstünde bulunmuştur. Yine araştırma kapsamında kullanılan Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi sonuçları da, ÇDÖ'den elde edilen sonuçları desteklemektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara fırsat verildiği takdirde, çocukların düşünme becerileri açısından zengin bir potansiyele sahip oldukları görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci amaç cümlesi; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ)'nin sadece “Sınıflama” ve “Sıralama” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin sınıflama özelliği, kız öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Buna karşılık sıralama ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalaması, erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. “Sınıflama” ve “Sıralama” alt boyutları dışındaki alt boyutlarda ve ÇDÖ toplam puanlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar söz konusu değildir. Genel olarak kız ve erkek öğrencilerin düşünme becerilerinin birbirlerine eşit düzeyde oldukları söylenebilir. Aynı durum öğrencilerin soyut düşünme özellikleri için de geçerlidir. Kız ve erkek öğrencilerin Raven Standart İlerleyen Matrisler Testine göre soyut düşünebilme özellikleri de birbirine eşittir.

3. Araştırmanın üçüncü amaç cümlesi ; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) toplam ve “Farklılıklar” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi farklı eğitim düzeyinde olan çocukların; “Farklılıklar” alt boyutuna ilişkin ve toplam düşünme becerileri birbirinden farklılık göstermektedir. Annesi lisansüstü ( $p<,05$ ) ve yükseköğretim ( $p<,01$ )

mezunu olan çocukların “Farklılıklar” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine aynı şekilde annesi lisansüstü ve yükseköğretim mezunu olan çocukların toplam düşünme becerileri, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir ( $p<,05$ ). Elde edilen istatistiksel sonuçlara dayalı olarak anne eğitim değişkeninin, çocukların düşünme becerilerini % 8,2 oranında etkilediği söylenebilir.

Annelerin eğitim düzeyi farklılaştıkça; bununla paralel olarak çocukların soyut düşünme becerileri de farklılaşmaktadır. Annesi lisansüstü eğitim almış olan çocukların soyut düşünme becerileri; annesi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim almış olanlardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ( $p<,05$ ). Anne eğitim durumu değişkeni, çocukların soyut düşünme becerilerini % 6,6 oranında etkilemektedir.

- 4.** Araştırmanın dördüncü amaç cümlesi; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda babası farklı eğitim düzeyinde olan çocukların; “Sınıflama”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar” ve “Bilgi” alt boyutlarına ilişkin ve toplam düşünme becerilerinin birbirinden farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Benzerlikler” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, babası ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Farklılık” alt boyutuna ilişkin düşünme becerileri, babası yükseköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Babası lisansüstü mezunu olan çocukların “Bilgi” alt boyutuna dayalı düşünme becerileri, babası yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, buna paralel olarak çocukların düşünme becerileri de gelişme göstermektedir. ÇDÖ toplam puanları ile baba eğitim değişkeni arasındaki ilişki ,223’tür ve bu sonuca dayalı olarak baba eğitim değişkeninin; çocukların düşünme becerilerini % 5 oranında etkilediği söylenebilir. Bu değer, annenin etki payından daha düşük düzeydedir.

Baba eğitim değişkeni için Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ile yapılan istatistiksel işlemlerde de, ÇDÖ'ye benzer sonuçlar elde edilmiştir. Babası farklı eğitim düzeyinde olan çocukların soyut düşünme özellikleri birbirinden farklılaşmıştır. Bu farklılık yine, daha yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocukları lehine gerçekleşmiştir. Yapılan analizler sonucunda baba eğitim değişkeninin çocukların soyut düşünme becerilerini % 8,4 oranında etkilediği söylenebilir.

- 5.** Araştırmanın beşinci amaç cümlesi; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri kardeş durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler sonucunda; tek çocukların Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Analoji”, “Mantıksızlıklar”, “Bilgi” alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının; kardeşi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yine tek çocukların Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları; kardeşi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Elde edilen bu sonuçlar; kardeş sayısı değişkeninin, çocukların hem temel düşünme becerilerini, hem de soyut düşünebilme özelliklerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

- 6.** Araştırmanın altıncı amaç cümlesi; “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 Ay) düşünme düzeyleri; çocukların devam ettikleri eğitim kurumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Yapılan analizler sonucunda sadece “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Bilgi” alt boyutlarında ve ölçek toplamında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü özel kurumlarda öğrenim gören çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Özel kurumlarda öğrenim gören çocukların Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği (ÇDÖ) “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Bilgi” alt boyutlar ve ölçek toplam puanları; resmi kurumlarda öğrenim gören çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Çocukların soyut düşünme özellikleri de; devam ettikleri eğitim kurumu değişkenine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılık yine özel kurumlarda öğrenim gören çocuklar lehine gerçekleşmiştir. Özel kurumlarda öğrenim gören çocukların Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi puanları; resmi kurumlarda öğrenim gören çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve devam edilen kurumun türü değişkenlerine göre elde edilen bu farklılıklar, büyük ölçüde sosyo-kültürel düzey ile ilgili olmuştur.

## **4.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **4.2.2. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler**

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından birisi, öğrencileri sadece bilgi ile donatmak değil; problem çözmelerini kolaylaştırmak, olumlu gelişimleri yönünde katkıda bulunmaktır. Kurumlarda verilmesi gereken eğitimin amacı, çocukların kendi düşündüklerini ifade edebilmelerini sağlamak ve başka otoritelere gerek kalmaksızın kendilerini denetlemeleri bilinci ve iç disiplin kazandırmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan Oluşturmacılık Yaklaşımı'nın özünde, çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşam problemlerinin çözümünde etkin düşünme becerilerinin kullanılması bulunmaktadır. Programlarının da bu doğrultuda hazırlandığı dikkate alındığında; erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aslında kullanılan okul öncesi programlarında da düşünme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Ancak bu hedeflerin daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi için; daha bilimsel niteliğe sahip, işlevsel ve sistematik düşünme eğitimi programlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından; alan uzmanları ve

akademisyenlerden destek alınarak istenilen nitelikteki programların hazırlanması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği; var olan programlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu nedenle temel düşünme becerileri içerisinde sadece belli bir basamağa kadar olan süreçler ele alınmıştır. Yurt dışında yapılan pek çok bilimsel araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocukların; onlara yeterli fırsat ve eğitim ortamları verildiğinde daha üst düzeydeki düşünme becerilerine sahip olacaklarını göstermektedir. Bu açıdan da okul öncesi eğitim programlarında değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde yeniliğe açık, sorgulamaya dayanan ve öğrencileri pasif alıcılar yerine aktif katılımcılar gibi gören bir eğitim modelinin, okul öncesi eğitimi açısından çok büyük bir önemi vardır. Üst düzey düşünme becerilerinin ve soyut düşünebilmenin; bir beceri gelişimi kadar bir kişilik gelişimi olduğu unutulmamalıdır.

Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişiminde, okul öncesi eğitim kurumlarının olumlu etkisi yadsınamaz. Bu etki içerisinde en önemlilerinden birisi hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin; erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”ne verdikleri önem; çocukların gelişimi üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Bu doğrultuda konuya verilecek önemin arttırılması amacı ile okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ağırlık verilmelidir. Diğer taraftan çocukları eğitecek olan öğretmenlerin kendilerinin ilk etapta yüksek düşünme becerilerine ve de en önemlisi soyut düşünebilme becerilerine sahip olmalarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri'nin eğitim programlarında bu konuya yer verilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve hizmet öncesi öğretmenlerin soyut düşünebilme özellikleri konusunda farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir. Bunun için geniş çaplı bilimsel soyut düşünme ölçeklerinin uygulanması ve sonuçlarının paylaşılmasında yarar vardır. Aynı zamanda konu ile ilgilenen akademisyenlerin, öğretmenlerin konu ile ilgili kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacak bilimsel ürünler geliştirmeleri gerekmektedir.

Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, bu gibi becerilerin kazanılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren yoğun olarak uygulanan programlara yerleştirilmesi

gerekmektedir. Programlarda özellikle düşünme ve düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar yer almalıdır.

Okullarda öğretmen, veli ve çocuklara yönelik birbirlerini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde uygulamaya yönelik “Düşünme Eğitimi” programları hazırlanmalıdır. Bu programlarda; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, sosyal ve bilişsel becerilerindeki eksiklikler belirlenmeli ve bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Kazanılmamış sosyal ve bilişsel beceriler, çocuğun kendisinde özgüven eksikliğine, içe kapanıklığa, arkadaş ilişkilerinde anlaşmazlıklara yol açabilmekte ve bu nedenle davranış problemlerine neden olabilmektedir. Çocuğun kendini ifade edebilme, özgür düşünme ve problem çözebilme olan becerilerinin gelişimi için, okullarda erken yaşlardan itibaren hazırlanmış bir programın yürütülmesi gerekmektedir.

Bu şekilde hazırlanacak etkili öğrenme ortamlarında çocuklar yaparak yaşayarak becerilerini geliştirme fırsatları bulacaklar; duygu yönetimi yapabilen, sosyal ve bilişsel becerilerde yeterli davranışlarda bulunabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorgulayan, gerektiğinde “hayır” diyebilen, akademik başarıları yüksek, iletişim ve dinleme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine rehberlik edilebilecektir.

Üniversitelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına, lisans ve lisansüstü eğitimle işbirliği halinde bu programlar yerleştirilebilir. Okul Öncesi Eğitim lisans ve lisansüstü eğitim programlarına “Düşünme Eğitimi” konulu dersler konulabilir. Böylece hizmet öncesi öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olmaları sağlanabilir.

Bu programların okullarda uygulanabilmesi için de öncelikli olarak uygulamaları yapacak öğretmenlerin programları öğrenmeleri ve uzmanlar eşliğinde pilot olarak uygulamalar yapmaları için fırsatlar sağlanması önerilmektedir. Bu eğitimlerde daha çok uygulamaya yönelik çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmesi sağlanabilir.

#### 4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Düşünmeye ilişkin becerilerin yaygın biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmenlere “Düşünme Eğitimi”ne ilişkin programlar uygulanabilir. Bu programların devamında, öğretmenlere aileler ile eğitim toplantıları, bireysel ve toplu görüşmeler, kitap, haber mektupları, duyuru panoları, bülten gibi iletişim etkinlikleri yapmaları yönünde rehberlik edilmelidir. Ayrıca öğretmenler yapacakları ev ziyaretleri ile çocukları aile ortamında gözleme fırsatları da yakalayabilirler.

Öğretmenlere programları uygulamalarında; programların bütünlüğü ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve uygulamalar için ön hazırlık yapmaları, bunların birer ders değil birer fırsat eğitimi olduğunu içselleştirmeleri, çocuklar için kazandırmak istenilen beceriler konusunda model olmaları, çocukların görüşlerine saygı duymaları, onların düşüncelerine ve kimliklerine karşı önyargılı olmamaları, uygulamalara katılan çocukları yüreklendirmeleri ve tüm çocuklara uygulamalara katılımları için fırsat sağlamaları önerilmektedir.

Öğretmenler, çocuklara yönelik uygulanacak programlarda sadece eğitim programı ile sınırlı kalmayıp; aileleri de bu programa katmalarını sağlamaları için çeşitli formlar oluşturabilirler. Her dönemin başında veliler ile bir araya gelerek onları tanımaya yönelik çeşitli drama çalışmaları yapılabilir. Böylelikle velilerin kendileri ve çocuklarına yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Eğitim programlarında çocuklar ile yapılacak etkinliklerde aile katılımlarını da sağlamaya yönelik, kendilerinin de etkinlikler geliştirmeleri sağlanabilir.

#### 4.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Anne – baba ve çocuk ilişkisi, çocuğun yaşamının tüm alanları üzerinde etkili olmakla birlikte; özellikle okul öncesi dönemi kapsayan 0-6 yaş arası dönemde, çocuğun kişilik gelişiminin biçimlenmesinde daha da önem kazanmaktadır.



Anne ve babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları, çocukların ileriki yaşamları için çok önemli bir yer tutmaktadır. İtici tutum, aşırı koruyucu tutum, aşırı hoşgörölü ve şımartıcı tutum, tutarsız tutum, otoriter (baskıcı) tutum gibi belirtilebilecek tutumlar, çocukların gelişimleri üzerinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikli olarak anne ve babaların kendilerini tanımaları gerekmektedir. Bireylerin kendilerini tanımaya yönelik çeşitli eğitimlere katılmaları, kendi çocukları ile iletişimleri için daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlayacak ve çocuklarının sosyal beceriler ve akademik başarıları için de önemli bir basamak olacaktır.

Erken çocukluk döneminde “Düşünme Eğitimi”nin gelişiminde, öğretmen kadar aile çevresinin ve özellikle de anne ve babaların etkileri bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki “Düşünme Eğitimi” konusunda ailelere eğitim programlarının hazırlanması yararlı olacaktır. Bu konuda yetkililerce seminerler düzenlenmeli ve kendilerine çocuklarının gelişiminde kullanacakları materyaller hazırlanmalıdır. Çocukların düşünme becerileri gelişimi; anne ve babaların onlarla kaliteli zaman geçirmelerine bağlıdır. Aile ortamı içinde özgür yetişen, her konuda kendisinden fikir alınan ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen çocukların gelecekte soyut düşünebilme becerisi; bu olanaktan mahrum olan çocuklardan daha yüksek olacaktır. Bu noktada aile bilinçlenmesi çok önemli olmaktadır. Yüksek düşünme potansiyelinin gelişiminin; Türk Ulusu'nun 21. yüzyılın aydınlık insanı yapma çabası olacağıının unutulmaması gerekmektedir.

Öğrenci başarısı ve davranışları çocukların hem okulla, hem de aileleriyle olan etkileşimlerine ve iletişimlerine bağlıdır. Okul – çocuk ve aile üçlüsü; çocukların akademik, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimleri açısından sürekli iletişim halinde olmaları gereken bir üçlüdür. Bu yüzden “Düşünme Eğitimi”ne yönelik programların ailelere de uygulanması sağlanmalıdır.

Aile eğitim etkinlikleri; gelişim, iletişim, arabuluculuk, empati, problem çözme, çatışma ve çatışma çözme becerileri, farklılıklar, hoşgörü, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik, özetle düşünme ile ilgili kavramları kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

Ailelerin de bu tür etkinliklere katılmaya istekli olmaları ve eğer kurumlarında bu tür eğitimler uygulanmıyorsa kurum yöneticileri ve öğretmenlerinden talep etmeleri beklenmektedir.

#### **4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler**

Çocukların düşünmelerinde ve kendi düşüncelerinin farkında olmalarında, iyi anlamalarında ve anladıklarını aktarabilmelerinde çok önemli bir yeri olan, rol model olmanın etkili bir yolu da çocuklara düşünme aktivitelerinin yer aldığı hikaye, masal, vb. kitapları okunmasıdır. Okunacak hikayelerdeki kahramanlar ile empati kurmalarını sağlamak ve konu veya durumla ilgili çocukları düşündürerek, beyin fırtınaları gerçekleştirmeleri ve çeşitli fikirler sunabilmeleri için iyi bir rehberlik aracı olabilecektir.

Erken çocukluk dönemi yaş gruplarına yönelik rehber niteliğinde, çocukların günlük rutinlerinde sıklıkla yaşadıkları durumlarını içeren hikayelerle; alternatifler içeren veya doğrudan düşündürmeye yönelik açık uçlu bırakılmış hikayeler içeren kitapların yayımlanması bu alandaki eğitimcilere ve ailelere kolaylık sağlayacaktır.

Kitap yayıncılarına ve çizerlerine yapılabilecek bir başka öneri de; yurtdışında bu alanda yapılmış yayınların, içerisinde etkinlikler bulunan eğitici program kitaplarının ve rehber olacak şekilde kitapların dilimize çevrilmesinde aracı olmalarıdır.

Ayrıca, içerisinde sadece “Düşünme Eğitimi”ne yönelik çalışmaların (mantıksızlıklar, benzerlikler, farklılıklar vb.) resmedildiği çeşitli poster kitapların çizilmesi önerilebilir. Bu posterler, okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından gruplarına asılabilir ve çizimler ile ilgili çember zamanı gibi etkinliklerde durum tartışmaları yapılabilir ve fikir havuzları oluşturulabilir.

#### **4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler**

Çocukların televizyonla ilişkileri ile ilgili tartışmalar çoğunlukla televizyonun zararlarını ortadan kaldırmak, buna karşılık yararlarını arttırmak üzerinedir. Televizyonun çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin çoğu, televizyon izleme süresi ve içeriğinin

denetlenmesiyle azaltılabilir. Anne ve baba, çocuğun yetişkinlere yönelik programları izlemesini önleyebilir. Ayrıca anne ve babalar, televizyonun bir çocuk bakıcısı gibi kullanılmasını önlemeleri yönünde uyarılabilir.

Reklamlar, dikkat çekici özellikleri de yoğun olarak kullanan, çocukların ilgi ve becerilerine ulaşabilen, bellekte kolay tutulan programlardır. Çocuklara yönelik reklamların son derece etkili olduğu da bilinmektedir. Reklamı yapılan ürünün çocuklara yararlı olup olmadığı sürekli denetlenmelidir.

Bunların yanında televizyonun çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyici bir araç olarak kullanılabilmesi de bilinmektedir. Bunun için yapımcıların ve ilgili kuruluşların sürekli araştırmalar yapmaları gerekmektedir. Çocuğun, televizyondan nasıl bilgi edindiğini, davranışlarının televizyondaki modelden nasıl etkilendiğini araştırmak gereklidir.

Televizyondan öğrenme; çocuğun yaşına, programın biçimsel özelliklerine ve içeriğine, izleme sırasında dışarıdan yapılacak yönlendirmelere göre değişebilen karmaşık ve etkili bir konudur. “Düşünme Eğitimi” konusunda uluslararası yayınların izlenmesi, kendi ihtiyaçlarımıza göre yeni araştırmaların yürütülmesi ve eğitimciler ile program yapımcılarının işbirliği kurmaları sağlanarak daha eğitici programlar yapılması önerilebilir.

Televizyon, nasıl kullanıldığına ve içeriğinin nasıl doldurulduğuna bağlı olarak, yararlı veya zararlı olacaktır. Televizyonun modern çağımızın gerçeği ve hayatımızın en önemli parçalarından biri olduğu gerçeğinden hareketle, çocuklarımız için daha yararlı yayınlar yapılabilmesi için programların çocuk gelişimi uzmanları rehberliği ve işbirliğinde hazırlanması önerilmektedir.

#### **4.2.6. Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Yönelik Öneriler**

“Düşünme Eğitimi” yaşam için gereken temel becerileri içeren sosyal ve bilişsel becerileri çocuklara kazandırdığı zaman ve bunlar uygulamaya dökülüp etkileri görüldüğünde, önemi daha çok anlaşılacaktır. Yalnız bu çalışmada daha çok alandaki öğretmenlerin konuya dair görüşleri ve geliştirilen eleştirel düşünme becerileri temelli

düşünme ölçeği ile ilgili yapılan çalışmanın sınırlılıklarından hareketle; bu araştırmanın bir sonraki basamağı olan ve geliştirilmesi planlanan düşünme becerileri etkinliklerini içerecek bir Düşünme Eğitimi Programı geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Böylelikle çocuklar üzerinde etkileri daha çok gözlenebilecektir.

Yine araştırma kapsamı içinde geliştirilen eleştirel düşünme becerileri temelli “Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği”nin sadece geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Gelecekte bu ölçeğin Türkiye norm çalışmasının yapılması gerekmektedir. Yine adı geçen bu ölçek; şu anda uygulanmakta olan müfredat programındaki temel düşünme becerilerine uygun geliştirilmiştir. Daha üst düzeydeki düşünme becerilerini de içine alan daha geniş kapsamlı bir ölçeğin geliştirilmesinde yarar bulunmaktadır.

Yine araştırma kapsamında geliştirilen “Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği (DETÖ)” başka illerde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ve diğer dal öğretmenlerine uygulanarak, iller ve dallar bazında sonuçlar elde edilmesi önerilebilir.

Bu araştırma sadece Çanakkale ili sınırları içinde gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmanın yine hem öğretmenlere, hem de çocuklara yönelik olarak diğer illerde de gerçekleştirilmesi, sonuçlarının birleştirilmesi ve karşılaştırılması; akademik açıdan çok büyük yarar sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Ağargün, M. Yücel. “Düşünme Üzerine Düşünceler”, *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Platformu*, 2007.
- Akar, Ülkü. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon 2007.
- Akınoğlu, Orhan. Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara 2001.
- Aral, Neriman; Kandır, Adalet; Yaşar, M. Can. *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya – Pa Yayınları, İstanbul 2002.
- Aslan, Durmuş. “Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı”, *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, 14 (1), 2005.
- Batuhan, H. *Uğur Felsefe Öğreniyor*. 3. Baskı, Bulut Yayın Dağıtım, İstanbul 2002.
- Beyer, K. Beyer. “Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction”, *Educational Leadership*, No:7, 1988, 26-30.
- Bloom, S. Benjamin. “Taxonomy of Education Objectives: The Classification of Educational Goals by a Committee of College and University Examiners”, Logmans, Green 1956.
- Branch, J. B. The Relationship Among Critical Thinging. Clinical Decision Making, and Clinical Practica: A Comparative Study. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Aktaran: Cenk Akbıyık), University of Idaho, Idaho 2000.
- Cook, J. Vivian; Newson, Mark. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell 996

Conatser, R. Marjorie. *How To Prepare Your Preschooler To Harvard!*. Streetcar Publishing, New Orleans 2000.

Cordon, R. M. "Reading and Talking into Writing", *Education 3 to 13*, 1999.

Costello, J. M. Patrick. *Thinking Skills And Early Childhooh Education*. David Fulton Publishers, London 2000.

Curious Carla & The Question of Philosophy,

<http://www.sandisproductions.com/puppetshows.htm> (11.12.2007).

Cüceloğlu, Doğan. *İyi Düşün Dogru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık, İstanbul 1995.

Çıkrıkçı, Nükhet. "Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma", Çukurova Üniversitesi, 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirisi, Adana 1996.

Çıkrıkçı, Nükhet. "Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, Ankara 1993, 559 – 569.

Çocukça Felsefenin Ardında, <http://www.phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/cocukca.htm> (12.10.2010).

Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek, <http://www.genbilim.com/content/view/2424/> (02.04.2008).

Çotuksöken, Betül. "Felsefede Yeni Bir Öğrenme Yöntemi: Tam Öğrenme", *Maltepe Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Dergis*, Sayı: 2, İstanbul 2002, s. 31-52.

Dam, G.; Volman, M. "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies, Learning and Instruction", *14*, 2004, 359-379.

- Daniel, M. F. & A. M. "Learning to Think and to Speak: An Account of an Experiment Involving Children Aged 3 to 5 in France and Quebec", *Thinking*, Vol. 15 (3), 2000, 17-25.
- De Bono, Edward. *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, 6. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul 2006.
- Demirhan, Gıyasettin. *Spor Eğitiminin Temelleri*, Bağırhan Yayımevi, Ankara 2006.
- Dewey, John. *How We Think*. Prometheus Boks, New York 1933.
- Dewey, John. *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*. Prometheus Books, New York 1997.
- Direk, Nuran. *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. 1. Baskı, Pan Yayıncılık, İstanbul 2002.
- Direk, Nuran. *Filozof Çocuk Çocuklarla Felsefe Konuşmaları*. 2. Baskı, Pan Yayıncılık, İstanbul 2008.
- Doğanay, Ahmet; Kara, Z. "Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 11, 1995.
- Ennis, H. Robert. "A Concept of Critical Thinking. A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability", *Harvard Education Review*, 32, 1962, 81-111.
- Ennis, H. Robert. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", *Educational Researcher*, 18 (3), 1989, 4-10.
- Erkan, Semra. "Gelişim ve Öğrenme Ders Notları", Hacettepe Üniversitesi, Ankara 2003.

Evcen, Duygu. Watson - Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçeye Uyarlama Çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara 2002.

Felsefe Nedir?, <http://www.felsefetarihi.net/nedir.htm> (23.11.2007).

Fisher, Robert. "Stories for Thinking - The Philosophy in Primary Schools (PIPS)", *Early Child Development and Care*, 107 (1), 1995, 85-95.

Gürkaynak, İpek; Üstel, Füsün; Gülgöz, Sami. *Eleştirel Düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul 2003.

Güzel, Sibel. Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay 2005.

Haywood, Carl. "Cognitive Education: The Once and Future King", *Newsletter of the International Association for Cognitive Education*, 7, 1997, 1-10.

Jackson, M. H.; Wasson, W. H. "Critical Thinking Requires Critical Doing: An Analysis of Students' Multicultural Experiences within Freire's Framework", *American Educational Research Association*, ED478164, 17, April 2003.

Jones, Elizabeth; Ratcliff, Gary. "Critical Thinking Skills for College Students", ERIC Document No: 358772, 1993.

Juuso, Hannu. *Child, Philosophy and Education*. Oulu University Press, Oulu 2007.

Kale, Nesrin. "Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı: 28, 1993, s.24-27.



- Kaloş, Raziye. Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara 2005.
- Kandır, Adalet. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması*. Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Ya - Pa Yayın Pazarlama, İstanbul 1999.
- Karadeniz, Abdülkerim. Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara 2006.
- Karakaya, Zeki. “Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi - Children’s Philosophy And Education”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. VI, Sayı: 1, 2006.
- Karasar, Niyazi. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 13. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara 2005.
- Kaya, Hülya. Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul 1997.
- Kazancı, Osman. *Öğretimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. Kazancı Kitap A. Ş., Ankara 1989.
- Kerem, A. Ebru; Cömert, Dilsiruz. “Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına Genel Bir Bakış”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:VI, Sayı:13, 2003.
- Kökdemir, Doğan. Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara 2003.
- Kuçuradi, Ioanna. (Ed. Çotuksöken B., İyi, S.) “Felsefe Nedir Acaba?”, *Kimin İçin Felsefe*. Heyamola Yayınları, İstanbul 2006.

- Kürüm, Dilruba. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 2002.
- Labbe, Brigitte; Puech, Michel. *Çıtır Çıtır Felsefe – Bildiklerimiz ve Bilmediklerimiz.* (Çev. Azade Aslan), 6. Baskı, Günışığı Kitaplığı, İstanbul 2008.
- Labbe, Brigitte; Puech, Michel. *Çıtır Çıtır Felsefe – Özgür Olan ve Olmayan..* (Çev. Azade Aslan), 5. Baskı, Günışığı Kitaplığı, İstanbul 2008.
- Lipman, Matthew; Sharp, A. Margaret; Oscanjan, Frederick. *Philosophy in the Classroom.* Temple University Press, 1980.
- Lipman, Matthew. Philosophy For Children: Naji Saeed (Röportajı Yapan), 2003, [www.buf.no/en/](http://www.buf.no/en/) (13.05.2010).
- Marashi, S. Mansour. “Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran”, *Analytic Teaching*. Vol: 27, No:1, 2006.
- Maiorana, P. Victor. “Critical Thinking Across the Curriculum: Building the Analytical Classroom”, EDINFO Press, Bloomington, Indiana 1992.
- Matthews, B. Gareth. *Philosophy And The Young Child.* Harvard University Press, 1980.
- Matthews, B. Gareth. *The Philosophy of Childhood.* Third Printing, Harvard University Press, 1995.
- Matthews, B. Gareth. *Çocukluk Felsefesi.* (Çev. Emrah Çakmak), 1. Baskı, Gendaş Kültür Yayıncılık, İstanbul 2000.
- Mattsura, Koichiro. (Director). *Philosophy: A School Of Freedom.* Unesco 2005.

- Mayer, E. Richard; Wittrock, C. Merlin. "Problem - Solving Transfer", In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan 1996, 47–62.
- McBride, E. Ron; Xiang, Ping; Wittenburg, David. "Dispositions Toward Critical Thinking: The Preservice Teacher's Perspective, Teachers and Teaching: Theory and Practice", 8 (1), 2002, 29-40.
- McGrath, Joanne. "The Relationship of Critical Thinking Skills and Critical Thinking Dispositions of Baccalaureate Nursing Student", *Journal of Advanced Nursing*, Blackwell Publishing Ltd, Canada 2003, 569-577.
- McGuinness, Carol. *From Thinking Skills to Thinking Classrooms; A Review and Evaluation of Approaches For Developing Pupils' Thinking*. DfEE Publications, Nottingham 1999.
- M.E.B. 36–72 *Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya - Pa Yayın Pazarlama, İstanbul 2006.
- Myers, Charles. *Teaching Student to Think Critically*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Murris, K. "Can Children do Philosophy?", *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), Religion and Philosophy Collection, 2000.
- Nuthall, A. Graham; Lawrence, P. Janay. *Thinking In The Classroom*. New Zeland Council for Educational Research, 1965.
- Oktay, Ayla. *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Ve Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri Anne - Baba ve Çocuk Rehberi*. Beyaz Gemi Yayınları, İstanbul 1998.
- Oktay, Ayla. "Okul Öncesi Eğitim Ve Sorunları". *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Sayı: 66, İstanbul 1985, 6-7.

Okur, Melek. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul 2008.

Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği, <http://www.egitim.aku.edu.tr/aasan.doc> (15.05.200).

Öz, F. Gülşen; Ulcay, Sema. *Robert Lisesi'nde Kavram Bilgisi Programı Uygulaması*. İstanbul 2004.

Palsson, Hreinn; Sigurdardottir, Brynhildur; Nelson, Y. Barbara. "Philosophy for Children on Top of the World", Akureyri Univ., Akureyri 1998.

Philly, Jack. "Critical Thinking Concepts", *Professional Safety*, 50 (3), 2005, 26-32.

Philosophy For Children, <http://plato.stanford.edu/entries/children/> (08.01.2008).

Philosophy For Kids, <http://philosophyforkids.com/story-beginnings.shtml> (08.01.2008).

Philosophy In Schools Project,

<http://www.ltscotland.org.uk/sharingpractice/k/kirkcaldywest.asp?strReferringChannel=search> (25.12.2007).

Pound, Linda. *How Children Learn – From Montessori to Vygotsky Educational Theories and Approaches Made Easy*. Step Forward Publishing Limited, London 2005.

Pound, Linda. *How Children Learn – Contemporary Thinking and Theorists*. Practical Pre-School Books, London 2009.

Presseisen, Z. Barbara. *Thinking Skills: Meanings, Models, Materials*. (Ed. A. Costa), Developing Minds, Alexandria 1985, 43-48.

Raths, E. Louis; et. al. *Teaching for Thinking*. Columbus, Ohio, Merrill 1967.

Rawlinson, J. Geoffrey. *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (Çev. Osman Değirmen), Bireysel Yatırım Dizisi, No:11, Rota Yayınları, İstanbul 1995.

Raven, John; Raven J. C.; Court, J. H. *Standart Progressive Matrices The Paralel and Plus Versions*. 2000 Edition, Oxford 2004.

Saçlı, Fatma. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara 2008.

San, İnci. “Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme”, *Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık. Bilgi, Belge ve Kılavuzlar*. Türkiye Zeka Vakfı ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB Basımevi, Ankara 2002, s. 16-29.

Sarıgül, Gülnur. *Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Okullarının, Öğrencilerin Yabancı Dilde Kritik Düşünme Becerilerine Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir 2005.

Saint-Exupéry, Antoine. *Küçük Prens*. (Çev. Yaşar Avunç), Mavibulut Yayınları, İstanbul 2007.

Savran, Canan. *Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirme Aşama ve Etkinlikleri Taslak Kitapçığı*.

Savran, Canan; Uyan, Gül. *Yeni Öğretim Sistemine Göre Temel Düşünme Becerileri Eğitimi*. Livane Yayınları, İstanbul 2006.

Sercan, K. Yeşim; Akarsu, Nur. *Ne Yanlış Neden Yanlış?*. 1. Baskı, Pencere Sağlık Eğitim Yayınları, İstanbul 2004.

Seferoğlu, S. Sadi; Akbıyık, Cenk. “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 2006, 193-200.

Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık, Ankara 1999.

Stoddart, S. Shari. (Aktaran Tok, Şükran). “Reflective Thinking in Literature Method Classrooms For Intern Teachers”, Uluslararası Hawai Eğitim Konferansı, Ellensburg 2002.

Şahin, T. S. “Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Programına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Ya – Pa Yayınları, Ankara 2004.

Şahinel, Semih. *Eleştirel Düşünme*. Pegema Yayıncılık, Ankara 2002.

Temel, Z. Fulya. “Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:62, 2005.

Thinking Skills: Child Philophers, <http://www.teachers.tv/video/1395> (12.02.2008).

Thinking: The Journal of Philosophy for Children,  
<http://www.montclair.edu/cehs/academic/iapc/thinking.shtml> (12.02.2008).

Titiz, Osman. *Yeni Öğretim Sistemi*. Zambak Yayınları, 2005.

Trickey, Steve; Topping, J. Keith. “Philosophy for Children: A Systematic Review”, *Research Papers in Education*, Vol. 19, No:3, 20004.

Tunalı, Sevinç. Somut İşlemsel Dönemdeki Normal ve Üstün Zekalı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8 - 9 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlik, Ön Norm Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul 2007.

Türk Dil Kurumu, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (13.05.2010).

Walker, E. Stacey. "At Education Encouraging Disposition to Critically Think", *Athletic Therapy Today*, 2, 2005, 42-44.

Wallace, Belle. *Teaching Thinking Skills Across the Early Years: A Practical Approach for Children Aged 4 to 7*. David Fulton Publish, 2002.

Weate, Jeremy. (Ed.). *A Young Person's Guide To Philosophy*. DK Publising, New York 1998.

Weiler, Ellie. *Critical Thinking Skills – Sequence*. Remedia Publication, USA 2001.

What is Philosophy with Children?,

[http://www.icpic.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4&Itemid=41](http://www.icpic.org/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=41)  
(01.22.2008).

White, A. David. *Philosophy For Kids*. Prufrock Press, Waco, Texas 2001.

White, A. David. *Çocuklar İçin Felsefe*. 2. Baskı, ODTÜ Yayıncılık, Ankara 2009.

Yanık, Onur. *Yaratıcılık*. Fikir Kitaplığı, Beslenme Saati Kitapları, RYD ve Bamm Ortak Yayımları, İstanbul 2007.

Yeşil, Nurdan. Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksek Okulu Öğretmenlerinin Düşük Seviyeli İngilizce Sınıflarında Yüksek Düşünme Becerilerinin Öğretilmesine Bakışı. (Yüksek Lisans Tezi), Bilkent Üniversitesi, Ankara 2004.

Yıldırım, Cemal. *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. Bilgi Yayınevi, İstanbul 1997.

Yıldırım, Ç. Asiye. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak 2005.

Yüksel, Özden. *Öğrenme ve Öğretme*. Pegema Yayıncılık, Ankara 2000.

Zhang, L. Fang. "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions",  
*Journals of Psychology*, 137 (6), 2003, 517.

## **EKLER**

**EK 1:** ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE "DÜŞÜNME EĞİTİMİ" İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ) - ARAŞTIRMA İZİNİ

**EK 2:** ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLAR (60–72 AYLIK) İÇİN DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (ÇDÖ) - ARAŞTIRMA İZİNİ

**EK 3:** VERİ TOPLAMA ARACI 1: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE "DÜŞÜNME EĞİTİMİ" İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ)

**EK 4:** VERİ TOPLAMA ARACI 2: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLAR (60–72 AY) İÇİN DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ (ÇDÖ)

**EK 5:** RAVEN STANDART İLERLEYEN MATRİSLER TESTİ



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311/  
Konu : Anket Uygulaması

23.03.2010 \*004606

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 04.03.2010 tarihteki ve 290/1962 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ebru MUTLU tarafından, "Erken Çocukluk dönemindeki Çocukların (60-72 aylık) Düşünme Düzeylerinin ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında, 22 Mart 2010-09 Nisan 2010 tarihleri arasında İlimiz Merkez ve ilçelerine bağlı anaokulları, ilköğretim okulları ve meslek lisesinde görev yapan okulöncesi öğretmenlere yönelik eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim

  
Vera BARDAKCI  
Milli Eğitim Müdürü

  
OLUR  
22.03/2010  
Canan HANÇER BAŞTÜRK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER : 1- Yazı (1 sayfa)  
2-Anket (4 sayfa)  
3- Rapor (1 sayfa)



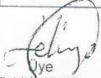
Adres : Valilik Binası 3. Kat 17100/ÇANAKKALE  
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Md.İbrahim BAYAR – İstatistik ve AR-GE,Şb. Şefi .Aynur UYGUN  
Telefon : (0286)217 11 35 Fax: (0286) 217 29 72  
Email : canakkale@mcb.gov.tr  
İnternet : http://canakkale.meb.gov.tr

FORM: 2

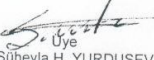
T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ebru MUTLU
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez ve Ayvacık, Bozcaada, Biga, Çan, Eceabat, Gelibolu, Gökçeada, Ezine, Lapseki, Bayramiç, Yenice ilçeleri
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Okul Öncesi Öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma (TEZ)
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlköğretim Okulları ve Anaokulları
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	

17/03/2010  
Komisyon Başkanı  
İbrahim BAYAR

  
Üye  
Zekiye KILIÇ

KOMİSYON

  
Üye  
Süheyla H. YURDUSEV

T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311/  
Konu : Anket Uygulaması

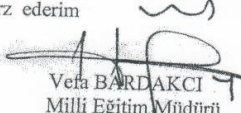
30.04.2010-007228

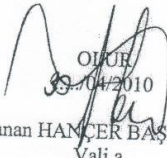
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 290/3847 sayılı Yazıları.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ebru MUTLU tarafından, "Erken Çocukluk dönemindeki Çocukların (60-72 aylık) Düşünme Düzeylerinin ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında, 03-14 Mayıs 2010 tarihleri arasında ekli listede belirtilen İlimiz Merkez İlçesine bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlere yönelik eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim

  
Vefa BARDAKCI  
Millî Eğitim Müdürü

  
0109  
30.04.2010  
Canan HANÇER BAŞTÜRK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER : 1- Yazı (1 sayfa)  
2- Anket (2 sayfa)  
3- Rapor (1 sayfa)

EGİTİM  
%100  
DESTEK

Adres : Valilik Binası 3. Kat 17100/ÇANAKKALE  
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Md.İbrahim BAYAR – İstatistik ve AR-GE.Şb. Şefi .Aynur UYGUN  
Telefon : (0286)217 11 35 Fax: (0286) 217 29 72  
Email : canakkale@mcb.gov.tr

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

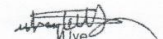
FORM: 2

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ebru MUTLU
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez İlköğretim ve Anaokulları
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Çanakkale Merkez İlköğretim Okul Öncesi ve Anaokulları (60-72 Aylık) Çocuklar
Araştırmanın konusu	Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlköğretim Okulları Okul Öncesi ve Anaokulları
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

28/04/2010  
Komisyon Başkanı  
İbrahim BAYAR

  
Uye  
Zekiye KILIÇ

  
Uye  
Süheyla H. YURDUSEV

## Erken Çocukluk Döneminde “Düşünme Eğitimi” ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği

Değerli Okul Öncesi Öğretmenleri;

Elinizdeki bu anket formu siz öğretmenlerin “düşünme eğitimi” ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ebru Mutlu  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

1. Bulduğunuz il-ilçe:.....

2. Okul Adı : .....

3. Okulunuzun Bağlı Bulunduğu Kurum

- (a) M.E.B. 'e bağlı özel
- (b) M.E.B. 'e bağlı resmi
- (c) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı özel
- (d) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmi
- (e) Üniversiteye bağlı

4. Cinsiyetiniz

- (a) Kadın
- (b) Erkek

5. Yaşınız

- (a) 20 yaş ve altı
- (b) 21-25 yaş arası
- (c) 26-30 yaş arası
- (d) 31-35 yaş arası
- (e) 36-40 yaş arası
- (f) 41 yaş ve üstü

6. Eğitim Durumunuz

- (a) Kız Meslek Lisesi
- (b) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt. 2 Yıllık (Ön Lisans)
- (c) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt. 4 Yıllık (Lisans)
- (d) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt. Lisansüstü Mezunu
- (e) Diğer (Lütfen belirtiniz).....

7. Meslekteki Hizmet Yılıınız

- (a) 1 yıldan az
- (b) 1-5 yıl arası
- (c) 6-10 yıl arası
- (d) 11-15 yıl arası
- (e) 16-20 yıl
- (f) 21 yıl ve üstü

8. Şu Anda Bulduğunuz Sınıfın Yaş Grubu

- (a) 3-4 yaş
- (b) 4-5 yaş
- (c) 5-6 yaş
- (d) Karma yaş grubu

9. “Felsefe” ile ilgilenme düzeyiniz

- (a) Her Zaman
- (b) Sık sık
- (c) Bazen
- (d) Nadiren
- (e) Hiçbir Zaman

## Düşünme Ölçeği

### Erken Çocukluk Dönemi (60-72 Aylık)

Ebru Mutlu  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

#### Açıklama

Aşağıda Erken Çocukluk Dönemi (60 – 72 Aylık) çocuklarının “Düşünme Becerileri” düzeylerini belirlemek amacı ile hazırlanmış etkinlikler yer almaktadır. Aşamalı olarak hazırlanan etkinlikler “Analoji”, “Sınıflama”, “Mantıksızlıklar”, “Benzerlikler”, “Farklılıklar”, “Sıralama”, “Yönergeleri İzleme” ve “Bilgi” başlıkları altında düzenlenmiştir.

#### Yönerge

Etkinlikler, araştırmacı tarafından 6 yaş grubu (60 – 72 Aylık) çocuklarla çalışılacaktır. Bu esnada çocuklara, etkinliklere ait materyaller gösterilecek ve çocuklardan gerekli yanıtları sözlü olarak ifade etmesi, parmağı ile panoda göstermesi ve uygulaması istenecektir. Yanıtlar araştırmacı tarafından cevap formlarına “doğru” ya da “yanlış” olarak işaretlenecektir.

Çocuğun;

#### 1. Cinsiyeti

- (a) Kız (b) Erkek

#### 2. Annenin Eğitim Durumu

- (a) İlkokul Mezunu  
(b) Orta Okul Mezunu  
(c) Lise Mezunu  
(d) Lisans Mezunu  
(e) Lisans Üstü Mezunu  
(f) Diğer (Lütfen belirtiniz).....

#### 3. Babanın Eğitim Durumu

- (a) İlkokul Mezunu  
(b) Orta Okul Mezunu  
(c) Lise Mezunu  
(d) Lisans Mezunu  
(e) Lisans Üstü Mezunu  
(f) Diğer (Lütfen belirtiniz).....

#### 4. Kardeş Sayısı

- (a) Yok (b) 1 (c) 2 (d) 3 ve Üzeri

#### 5. Devam Ettiği Okul Türü

- (a) Özel Okul (b) Resmi Okul

M

# SET A

A1

