T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

MERVE TAŞGIN
23711021

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÜMMÜHAN YEŞİL DAĞLI

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

MERVE TAŞGIN
23711021
ORCID NO: 0009-0000-1178-5470

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÜMMÜHAN YEŞİL DAĞLI

HAZİRAN 2025

Merve TAŞGIN tarafından hazırlanan "ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ" başlıklı çalışma, **[20/06/2025]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Lütfü ILGAR	……
Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	……

ÖZET

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı; çocuklar için felsefe eğitiminin 60-72 ay aralığındaki çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemektir. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 18'i deney 15'i kontrol grubundan olmak üzere toplam 33 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Demografik Bilgi Formu" ve "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" (Karadağ vd., 2017) kullanılmıştır. Deney grubuyla, yedi hafta boyunca haftada iki kez olacak şekilde toplamda 14 oturum ÇİF eğitimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çocukların ön test ve son test puanları Mann Witney U testi ile, ÇİF eğitimi boyunca değişimleri ve değişimlerin sosyo-demografik faktörlere göre varyansları ANCOVA testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, deney grubunun genel eleştirel düşünme, felsefi sorgulama, soru oluşturma, dil ve bilişsel beceriler alt boyutu son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların, annesi üniversite mezunu olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek felsefi sorgulama ön test son test değişim puanına sahip olduğu görülmüştür. Değişim puanlarında cinsiyete, babanın eğitim durumuna ve annenin çalışma durumuna göre farklılık bulunmamıştır. Soru oluşturma alt boyutu değişim puanları da yine deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak, deney ve kontrol grubunun dil-bilişsel alt boyutu değişim puanları incelendiğinde iki grubun puanlarının benzerlik gösterdiği ÇİF'in bu alt boyutu etkilemediği görülmüştür. Bu bulgular, ÇİF uygulamasının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, Eleştirel Düşünme, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) EDUCATION ON CRITICAL THINKING SKILLS IN 60–72 MONTHS OLD CHILDREN

The aim of this study is to examine the effect of the Philosophy Education for Children (P4C) on critical thinking skills of children between 60–72 months. An experimental design with pretest-posttest and a control group was used. The study was conducted with a total of 33 children, including 18 in the experimental group and 15 in the control group. The data collection tools included the demographic information form and the "Assessment Scale of Critical Thinking Through Philosophical Inquiry for Children Aged 5–6" (Karadağ et al., 2017). The experimental group received the P4C twice a week for seven weeks, a total of 14 sessions. No intervention was applied to the control group. The pretest and posttest scores of the children were analyzed using Mann-Whitney U test, while changes throughout the P4C education and variances based on socio-demographic factors were analyzed using ANCOVA tests. According to the results, the posttest scores of the experimental group in overall critical thinking, philosophical inquiry, question generation, and language-cognitive skills sub-dimensions were significantly higher than those of the control group. It was also found that children whose mothers were secondary school graduates had significantly higher pretest-posttest difference scores in philosophical inquiry compared to those whose mothers were university graduates. No significant differences were found in change scores by gender, father's education level, or mother's employment status. Additionally, a significant difference was observed in the question generation sub-dimension in favor of the experimental group. However, when examining the change scores in the language-cognitive sub-dimension, both groups showed similar results, indicating that the P4C education did not have a significant effect on this sub-dimension. These findings suggest that the P4C program contributes to the development of children's critical thinking skills.

Keywords: Philosophy for Children, P4C, Critical Thinking, Preschool Education

ÖNSÖZ

Bu çalışma sürecinde öncelikle, bana tüm süreç boyunca sabır ve ilgiyle rehberlik eden, çalışkanlığı ve özverisiyle örnek olan ve akademik anlamda bana yeni pencereler açarak ufkumu genişleten çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI' ya teşekkür ederim.

Tez komitemde olmasından ayrıca mutluluk duyduğum, lisans eğitimimden beri benden hiç desteğini esirgemeyen çok kıymetli hocam Prof. Dr. Lütfü ILGAR' a ve tez savunma jürimde yer alarak katkı sunan Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK hocama teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin yürütüldüğü anasınıfının, öğretmenlerine ve velilerine destekliklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bu tez çalışması; Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nce desteklenmiştir. Proje No: 6660. Çalışmamı destekleyen Yıldız Teknik Üniversitesi BAP Birimine teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca, bana olan inancıyla destek veren sevgili eşim ve varlığıyla güç veren sevgili kızım Defne'me teşekkürü borç bilirim.

Merve TAŞGIN

Haziran,2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) Yaklaşımı 8
2.1.1. Çocuklar İçin Felsefenin Tanımı ve Temel Amacı 8
2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi 9
2.1.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Temelleri 9
2.1.2.2. Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Doğuşu 9
2.1.2.3. Dünya Genelinde Çocuklar İçin Felsefe Hareketi 12
2.1.2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi 12
2.1.3. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Temel İlkeleri 14
2.1.3.1. 4C Modeli (4Cs Framework) 14
2.1.3.2. Soruşturma Topluluğu (Community of Inquiry): 15
2.1.3.3. Disiplinler Arası Yaklaşım 16
2.1.4. Gareth Matthews'ın Çocuklar İçin Felsefe Metodu 16
2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanması 17
2.2. Eleştirel Düşünme 19
2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Bileşenleri 19
2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Erken Çocukluk Eğitiminde Gelişimi ve Önemi 21

2.3. Çocuklarda Bilişsel Gelişim Kuramları Çerçevesinde Eleştirel Düşünme Becerileri ve ÇİF 22
2.3.1. Piaget' in Bilişsel Gelişim Kuramı Bağlamında Eleştirel Düşünme ve ÇİF 22
2.3.2. Vygotsky' nin Sosyo- Kültürel Kuramı Bağlamında Eleştirel Düşünme ve ÇİF 24
2.4. İlgili Literatür 26
2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Yapılan Araştırmalar 26
2.4.2. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Araştırmalar 35

3. YÖNTEM 40
3.1. Araştırmanın Modeli 40
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi 41
3.3. Veri Toplama Araçları 43
3.3.1. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği 43
3.3.2. Demografik Bilgi Formu 44
3.4. Veri Toplama Süreci 44
3.4.1. Araştırma Verilerinin Toplanması 44
3.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planının Oluşturulması 45
3.4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planının Uygulanması 46
3.4.4. Verilerin Analizi 47

4. BULGULAR 50
4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular 50
4.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Verilerin İncelenmesi 51
4.1.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanlarına İlişkin Bulgular 51
4.1.1.2. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular 52
4.1.1.3. Soru Oluşturma Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular 53
4.1.1.4. Dil- Bilişsel Alt Boyuta ilişkin Bulgular 54
4.2. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular 54
4.3. Ön Test ve Son Test Normal Dağılım ve Varyans Homojenliği İstatistiklerine İlişkin Bulgular 56
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Mann Witney U Testi Sonuçları 57

4.5. Eleştirel Düşünme Genel Becerisi ve Alt Boyutlarının Normal Dağılımına İlişkin Bulgular 59
4.6. Eleştirel Düşünme Genel Becerisi ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular 60
4.6.1. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular 63
4.6.2. Soru Oluşturma Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular 64
4.6.3. Dil- Bilişsel Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular 65

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 67
5.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocukların Genel Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Boyutlarına Katkısı 67
5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocukların Demografik Bilgilerine Göre Eleştirel Düşünme ve Alt Boyut Becerilerinin Gelişimine Etkisi 70
5.3. Öneriler 72
5.3.1. Politika Yapıcılara Öneriler 72
5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler 73

KAYNAKÇA 75
EKLER 88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırma Modeline Ait Görüntüsü 40
Tablo 2. Çocukların Demografik Özellikleri 42
Tablo 3. Etkinliklere Ait Kavram ve Ait Oldukları Felsefe Alt Dalları 47
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanlarının ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması 50
Tablo 5. Spearman Korelasyon Analizleri 55
Tablo 6. Ön Test Son Test Normal Dağılım ve Varyans Homojenliği Test İstatistikleri 56
Tablo 7. Mann-Whitney U Testi Analizleri 58
Tablo 8. Shapiro-Wilk Kalıntı Normal Dağılım Analizi 60
Tablo 9. Ön Test Son Test Genel (Toplam) Değişim Puanları Ancova Sonuçları 61
Tablo 10. Eleştirel Düşünme Becerileri Genel Değişimin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çoklu Karşılaştırma Analizleri 62
Tablo 11. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Felsefi Sorgulama Alt Boyutunda Değişim 63
Tablo 12. Felsefi Sorgulama Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çoklu Karşılaştırma Analizleri 64
Tablo 13. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Soru Oluşturma Alt Boyutunda Değişim 65
Tablo 14. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Dil ve Bilişsel Alt Boyutunda Değişim 66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları 52
Şekil 2. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu Puanları 53
Şekil 3. Soru Oluşturma Alt Boyutu Puanları 53
Şekil 4. Dil- Bilişsel Alt Boyutu Puanları 54

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimin en hızlı gerçekleştiği, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı kritik bir dönemdir (Tuğrul, 2006; Yavuzer, 2010). Bu dönemde, çocuklar çevreyle etkileşim kurarak düşünme becerilerini geliştirirler. Düşünme becerisi, insana kendi hayatını düzenleyebilme gücünü verir. Doğuştan var olan bu bilişsel kapasitenin geliştirilmesi ve potansiyelin açığa çıkarılması açısından okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır (Tuğrul, 2006).

Çocukların düşünme becerileri, yaşadıkları deneyimlere ve içinde bulundukları gelişim dönemlerine bağlı olarak şekillenir. Bu nedenle, düşünme becerilerinin desteklenmesinde çocuklara sunulan çevresel olanakların sistemli bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Çocukların düşünme süreçlerini harekete geçiren erişilebilir yöntemlerden biri de soru sormadır (Tuğrul, 2006). Soruların düzenli olarak yöneltilmesi, bireyde eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Kaya, 2006).

Eleştirel düşünme becerisi, problem çözme, öz düzenleme, düşüncelerini dile getirme, bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, yorumlama, açıklama, karar verme gibi bilişsel süreçleri desteklemektedir. Bu beceri, aynı zamanda çocukların gelişim potansiyellerini en üst düzeye çıkarma ve okul öncesi eğitimin temel hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ata & Ogelman, 2023; Facionne, 1990). Bu nedenle, üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, okul öncesi dönemden itibaren sistematik bir şekilde desteklenmelidir (Aydemir & Ünal, 2023).

Eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyen yaklaşımlardan biri de Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) eğitimidir. Çocuğu merkeze alan bu yaklaşım, keşfederek ve deneyimleyerek öğrenmeyi hedefler (Vansieleghem, 2005). ÇİF eğitimi, çocukların yaratıcı düşünme, özenli düşünme, işbirlikçi düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine; bunun yanı sıra, çocukların diyalogları kullanarak sorgulama yapmalarına ve düşünme sürecinde fikirlerini derinleştirmelerine katkı sağlar. Bu bağlamda, düşünme becerilerinin temelinin atıldığı kritik bir dönem olan

okul öncesi yıllarda, çocukların gelişim düzeylerine uygun bir şekilde düşünme becerilerinin desteklenmesi büyük bir gerekliliktir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin gelişim temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Zihin gelişiminin çok hızlı olduğu bu dönemde, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenmesi gerekir (MEB, 2013; Yavuzer, 2010). Bu dönem, çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları problemler karşısında, çözüm üreten bireyler olabilmelerinin temelinin atıldığı bir süreci kapsar. Çocukların, problemlere çözüm üretebilmeleri için düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim programlarındaki geleneksel modeller, çocuğu diğerleriyle aynı fikri paylaşmaya yönelttiğinden, çocukların eleştirel düşünme süreçlerini kısıtlamaktadır. Bu durum, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesinin önüne geçmektedir. Bu nedenle, programların reforme edilme gerekliliği doğarak uygulanan programlar, eleştirel düşünen, üreten, bilgiyi aramanın yolunu bilen, düşünme süreçlerini kullanan bireyler yetiştirmeye yönelik olarak değiştirilmektedir (Akbıyık & Seferoğlu, 2006; Tuğrul, 2006).

Çocukların düşünme becerileri, aktif ve gelişmeye açık bir süreçtir. Bu süreçte düşünme becerileri, somuttan soyuta doğru evrilir (Tuğrul, 2006). Çocukların, yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları etkili ve kolay bir şekilde yönetebilmeleri için düşünme becerilerinin kazanımı oldukça önemlidir (Aydemir & Ünal, 2023). Erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken düşünme becerilerinden birisi de eleştirel düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme becerisi; bilgilerin analiz edilmesini, sorgulanmasını, doğru bilginin ayırt edilmesini ve olaylar arasında bağlantı kurulmasını sağlar (Kestel & Şahin, 2018). Bu beceri, günümüzde herkesin sahip olması gereken bir beceri niteliğinde olup, okul öncesi dönemden başlayarak bireyin deneyimlerine bağlı olarak yaşamının her anında pekiştirebileceği, gelişime açık bir beceridir (Akarsu & İler, 2023).

Eleştirel düşünmenin erken yaşta kazandırılması, çocukların yaşam boyu öğrenme ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerini geliştirerek zamanla karmaşıklaşan toplumda, başarılı bireyler olmalarını destekler (Fisher, 2013). Piaget

(1952), araştırmalarında çocukların doğal olarak meraklı olduklarını; keşif, sorgulama ve deney yapmanın çocuklarda akıl yürütme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, çocukların sorun çözme ve karar verme yeteneklerini güçlendirmektedir. Ayrıca eleştirel düşünebilme; hataların farkına varma, önyargısız davranma, yanlışı ayırt etme, doğru olduğu kabul edilen bilgiyi irdeleme ve inceleme, farklı bakış açıları edinme, kendini ifade edebilme, problemlere yaratıcı çözüm üretme, problem olarak görülen olayları fırsata çevirme gibi birçok beceriyi çocuklara kazandırır (Florea & Hurjui, 2025).

Erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması, çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirerek merak duygularını ortaya çıkarır; problem çözmelerini ve mantıklı düşünmelerini destekler. Bu süreçte öğretmen, farklı yöntem ve teknikleri kullanarak (drama, oyun, ÇİF, iş birlikçi öğrenme) çocukları, merak ettiklerini sormaya, kendi fikirlerini paylaşmaya ve başkalarının fikirlerini dinlemeye teşvik ederek eleştirel düşünme sürecini desteklemelidir (Okur Akçay, 2023). Bu doğrultuda, ÇİF yaklaşımı; çocuklarda eleştirel düşünmenin gelişimini erken yaşlardan itibaren destekleyen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Canpolat & Ergan, 2024).

ÇİF; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve analitik düşünmeyi içermektedir. ÇİF, çocukların kendileri için önemli olan fikirleri bir toplulukla iş birliği halinde düşünmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu eğitim, çocukların topluluk içinde bulunmalarını sağlamanın yanı sıra; akıl yürütme, kavram oluşturma, sorgulama ve araştırma becerilerinin de gelişimini desteklemektedir (Lipman, 1976). ÇİF, eleştirel düşünmeyi içinde bulunduğu duruma uygun şekilde kullanabilen, tutarlı bir şekilde ilerleyen, derinlemesine düşünmeyi temel alan, değerlendirme yapabilen, düşünme becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirerek toplumsal hayata kazandırmayı amaçlar (Özcan vd., 2022).

Bu çalışmada, ÇİF eğitiminin çocuklar üzerindeki eleştirel düşünme becerisine olan etkisi incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu ve benzer çalışmaların daha büyük yaş gruplarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Asgari vd., 2023; Yan, 2017; Youssef vd., 2016). Büyük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalardan biri olan Ulucan (2023), ilkokul dördüncü sınıf

öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, ÇİF etkinliklerinin çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur. Türksoy (2020), ÇİF eğitiminin ortaokul öğrencilerinde eleştirel düşünme ve bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ÇİF eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan ulusal çalışmalar, ÇİF eğitiminin çocukların gelişimine çeşitli alanlarda katkı sağladığını tespit etmiştir (Özkan, 2020). ÇİF eğitiminin, okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve yaratıcılık (Taş, 2017), eleştirel düşünme (Aydemir, 2022), üst düzey düşünme (Yıldız, 2024), soru sorma (Dirican & Deniz, 2020), felsefi tutum ve davranışlar (Dirican & Deniz, 2020), problem çözme (Işıklar, 2019; Yıldız, 2024), ve dinleme (Karaboğa, 2023) becerilerini geliştirdiğini bulunmuştur. Yapılan çalışmalardan Aydemir (2022), felsefe temelli etkinliklerin çocuklarda eleştirel düşünme becerisi ve felsefi tutumlarına olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sorgulama temelli etkinliklerin çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Işıklar (2019), ÇİF eğitiminin çocuklarda eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine olan etkisini incelemiştir. Elde ettiği bulgular sonucunda, ÇİF eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Daniel ve diğerleri (2012), çalışmalarında ÇİF uygulamalarının çocukların bilişsel gelişimine olumlu etkisinin olduğunu, çocukların eleştirel düşünme ve farklı bakış açılarından bakabilme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar, alana önemli katkılar sağlamakla birlikte, literatürde bazı boşlukların varlığını da göstermektedir. Örneğin; ÇİF eğitiminin etkisinin düşünme ve eleştirel düşünme üzerine etkilerini daha detaylı ve alt boyutlarda inceleyen çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri olan Dirican ve Deniz (2020) çalışmalarında, ÇİF eğitiminin tüm alt boyutlara katkı sağladığı; çocuklarda, soruların ve hoşgörü gerektiren olumlu davranışların arttığını ortaya koymuşlardır. Ek olarak; ÇİF eğitiminin çocuklardaki eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda, çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin, çocuğun ve ebeveynlerinin demografik özelliklerine göre değişip değişmediğinin tespit edilmesi önemli bir araştırma odağı olarak ortaya çıkmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için felsefe eğitiminin 60-72 ay aralığındaki çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme genel becerisine ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme genel becerisinin demografik değişkenlere göre değişim puanları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi felsefi sorgulama alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi soru oluşturma alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi dil-bilişsel alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın en önemli kavramlarından olan eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarının temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda, yakın zamanda yapılandırılan Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inde de eleştirel düşünme becerisi ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu beceri, üst düzey düşünme kapsamında, problemi sorgulama, sorgulanan problem üzerinde akıl yürütme ve çıkarımları yansıtma bileşenleriyle; bilgi okuryazarlığı becerilerinde ise bilgiyi sorgulama, bilgiyi kullanarak problem çözme ve çıkarımları yansıtma bileşenleriyle modele dahil edilmiştir (MEB, 2025). Bu yönüyle çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin geliştirmeyi hedeflediği düşünme becerileriyle örtüşmekte ve güncel bir perspektif sunmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynayan yaklaşımlardan birisi de çocuklar için felsefe eğitimidir. Son yıllarda ÇİF eğitiminin,

çocukların gelişimine etkileri hem ulusal hem de uluslararası literatürde incelenmeye başlanmıştır. Mevcut çalışmalarda, özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki çocuklara odaklanılmıştır. Ülkemizde ise ÇİF eğitimi uygulamalarına ve eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalar oldukça yeni ve sınırlı sayıdadır.

Literatürde, eleştirel düşünme becerileri çoğunlukla bütüncül bir bakış açısıyla ele alınırken, bu çalışmada eleştirel düşünme becerisinin farklı alt boyutları incelenmiştir. Felsefi sorgulama, soru oluşturma ve dil-bilişsel beceriler alt boyutları üzerinde durulmuş, ÇİF uygulamasının her bir boyut üzerindeki etkisi ayrı ayrı analiz edilmiştir.

ÇİF eğitiminin etkisi üzerine yapılan önceki çalışmalar büyük ölçüde çocukların gelişimsel süreçlerine odaklanmış; sosyo-demografik faktörlerin etkisi daha sınırlı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışma, ÇİF'in eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini araştırmasıyla birlikte etkinin çocukların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını da ele alarak alan yazına yeni bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bu yönleriyle hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

- Çalışmada, "Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" nin, öğretmenler tarafından yansız ve doğru bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırmada, çocukların eleştirel düşünme becerileri, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" (FSYEDDÖ) ile belirlenmiştir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlerin çocukları bu alandaki algıları ve değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Ayrıca, eleştirel düşünme becerileri, kullanılan ölçekteki soruların ölçtüğü alanlarla sınırlıdır.

- Bu araştırma, yedi hafta boyunca, her biri yaklaşık 40 dakika süren toplam 14 oturumla gerçekleştirilmiştir. Sürenin kısıtlı olması, yapılan müdahalenin etkinliğini değerlendirilirken göz önüne alınması gereken bir sınırlılıktır.
- Araştırma, 2024- 2025 Eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi eğitimde öğrenim görmeye devam eden 60-72 ay arası toplam 33 çocuk ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) Yaklaşımı

2.1.1. Çocuklar İçin Felsefenin Tanımı ve Temel Amacı

Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF), çocukların eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan; belirli yöntem ve tekniklerden oluşan, topluluk içinde soruşturma temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Murris, 2016). ÇİF; temelinde sorgulama, tartışma, farklı bakış açılarından bakabilme ilkelerini barındırmaktadır (Kuşçu, 2023). Bu çerçeveden bakıldığında, ÇİF; çocukların düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte olaylara farklı bir perspektiften bakabilme ve sorgulama yetisini açığa çıkaran bir yaklaşımdır.

ÇİF; Lipman ve arkadaşları tarafından felsefe eğitimi almayan öğretmenlerin erken çocukluktan itibaren felsefe öğretimi yapabilmeleri amacıyla oluşturulmuştur (Murris, 2016). ÇİF; felsefi sorular ya da kavramlar üzerinden tanım yapma, değerlendirmede bulunma, kendi fikrini başkalarının düşünceleri ile karşılaştırma ve soru üzerinde düşünme, akıl yürütme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri gibi beceri geliştirmek, etik değerleri güçlendirmek, öz farkındalığı derinleştirmek amacıyla oluşturulan bir eğitim programıdır (Cassidy, 2012; Kuşçu, 2023; Marashi, 2008). Bu eğitimdeki temel hedef; hikâye ya da diyaloglar aracılığıyla çocukların felsefi düşünme becerilerinin desteklenmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk edilmesi (Lipman, 1976) ve çocukların hipotezler oluşturmasına ve bu hipotezleri sorgulamalarına imkân tanıyarak özgürce düşüncelerini paylaşmalarını sağlamaktır (Taş, 2017). Çocukların okuma, anlama, soru sorma, problemleri görme gibi etkinliklerde bulunarak düşünme ve dili kullanma becerisi geliştirmesi ÇİF'in amaçları arasındadır (Direk, 2002). ÇİF'in bir diğer amacı, çocuğun hazır bilgiye ulaşması değil tam aksine kendi ilgi ve merakında doğan bir hareketle öğrenme sürecinin merkezinde yer alarak bilgiyi düşünsel olarak nasıl kazanabileceğini öğrenmesidir (Erdoğan, 2018).

2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

2.1.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Temelleri

ÇİF'in temelleri Antik Yunan dönemlerine kadar uzanmaktadır. Platon ve Aristoteles gibi filozoflar çocukların eğitimi üzerine odaklanmış ve çocukluk dönemini bir öğrenme dönemi olarak ele almışlardır (Erdiller Yatmaz vd., 2018). 17.ve 18. yüzyıllarda John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi düşünürler çocuk eğitimine dair yaklaşımlar sunmuştur. John Locke'un "tabula rasa" anlayışı çocuğun doğuştan boş bir levha olduğunu ve deneyimlerle geliştiğini savunmaktadır. Jean-Jacques Rousseau, Emile adlı eserinde çocuğun doğasına uygun bir eğitim modeli önermiştir (Berk, 2020/1993; Ord, 2012; Tüfenkçi & Çetin, 2017). Bu yaklaşımlar, çocukların bağımsız olarak düşünebilen bireyler olarak görülmesini sağlamıştır.

20. yüzyılın başlarında çocuk eğitimi alanında en etkin isimlerden biri John Dewey olmuştur. Dewey'in eğitim felsefesine göre demokrasi ve eğitim, bireyin yaşantılarıyla gerçekleşmektedir. Eğitim, bireyin yaşantıları vasıtasıyla gerçekleştiği için eğitimin niteliği de yaşantıların niteliği ile alakalıdır. Dewey'in yaklaşımında, bilgi, çevreyle etkileşim yoluyla, yani deneyim yoluyla edinilmekte; düşünme de bu deneyim ve etkileşimler ile gerçekleşmektedir (Acar, 2022; Vansieleghem & Kennedy, 2011). Dewey'e göre eğitim sürecinde amaç, çocuğu belli bir bilgiyle donatmaktan çok, onun düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Dewey, çocukların ilgi ve meraklarını merkeze alan bir eğitim anlayışı çerçevesinde, çocukların yalnızca bireysel olarak değil, grup içinde tartışarak ve birlikte düşünerek öğrenmeleri gerektiğini savunmuştur (Barışan, 2024). Çocukların sorgulayan, düşünen ve problem çözen bireyler olarak yetiştirilmesi için, felsefi düşünmenin eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiğini savunan Dewey'in pedagojik yaklaşımı (Barışan, 2024), Matthew Lipman'ın ÇİF eğitiminin temelini oluşturacak olan sorgulama ve tartışma temelli öğrenme modeline ilham vermiştir (Lipman, 1991).

2.1.2.2. Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Doğuşu

ÇİF disiplininin temelleri, Columbia Üniversitesi'nde öğretim üyesi Matthew Lipman tarafından 1960'larda atılmıştır. Lipman'ın asıl çıkış noktası, 1960'ların sonunda Amerikan eğitim sisteminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğuna dair gözlemleri olmuştur. Özellikle, 1960'ların sonunda Amerika'da yaşanan sosyal ve politik gelişmeler (Vietnam Savaşı, sivil haklar hareketi vb.),

eğitimde eleştirel düşünmenin eksikliğini ortaya koymuş ve Lipman, bu eksikliği gidermek için çocukların erken yaşlardan itibaren felsefi düşünme becerileri kazanması gerektiğine inanmıştır (Lipman, 1976). 1969 yılında Lipman, çocukların sorgulama, mantık yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla Harry Stottlemeier' in Keşfi *(Harry Stottlemeier's Discovery)* adlı ilk çocuk felsefe kitabını yazmıştır (Lipman, 1976).

Lipman daha sonra Columbia Üniversitesi'ndeki akademik kariyerini bırakarak Montclair State College'a geçmiş ve burada 1974 yılında ÇİF eğitimini geliştirmek için ÇİF Geliştirme Enstitüsü (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children,* IAPC) adlı merkezi kurmuştur. Bu merkez, dünya çapında ÇİF eğitim materyalleri üretmeye, öğretmenleri eğitmeye, çocuklar için felsefi tartışma ortamları geliştirmeye ve çocuklara felsefe öğretme yöntemlerinin araştırılmasına yönelik ilk akademik kurumlardan biri olmuştur (Schreier, 1994, akt. Karakaya, 2006; Murris, 2016). Enstitüde, çocuklara nasıl felsefe öğretileceğine dair ÇİF müfredatı oluşturulmuş (Funston, 2017; Murris, 2016) ve Montclair'de okul öncesinden lise son sınıfa kadar uygulamaya koyulmuştur. Felsefi temelli metinler uygulanarak bireylerin eleştirel, iş birlikçi, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirilmesi amaçlanan ÇİF müfredatında (Kuşçu, 2023), felsefi içerikli öykülerden yararlanılmıştır **(**Matthews, 1980, akt. García-Moriyón vd., 2004; Lipman, 1999; Trickey & Topping, 2004). "Harry Stottlemeier 'in Keşfi"; kullanılan ilk kitap olup, çocuklarda eleştirel düşünme, sorgulama yapma ve tartışma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (McLeod, 2010, akt. Zulkifli & Hashim, 2020).

Lipman'ın geliştirdiği bu model, zamanla dünya çapında benimsenmiş ve farklı teorisyenler tarafından genişletilerek çeşitli pedagojik yaklaşımlarla yeniden yorumlanmıştır (Kennedy, 2006). Vansieleghem ve Kennedy (2011), ÇİF yaklaşımına dair geliştirilen yöntemlerin farklı şekilde geliştiğini belirterek bu yöntem ve metotları birbirinden ayırmanın bir yolu olarak bu yaklaşımı birinci ve ikinci nesil olarak ayırmışlardır.

Birinci neslin temsilciliğini, 1960'ların sonunda Lipman ve ÇİF Gelişim Enstitüsü üstlenmiştir. 1970'lere gelindiğinde ise Matthews ve Leonard Ann Sharp gibi isimler öncülük etmeye devam etmiştir (Funston, 2017).

Birinci neslin özellikleri arasında, ÇİF'in devlet okullarında kendine yer bulabilme amacı doğrultusunda felsefenin yapısını ve yöntemini koruyarak sistematik bir şekilde bütünlüğünün korunmasını sağlamak yer almaktadır (Vansieleghem & Kennedy, 2011). İlk neslin temsilcilerinde biri olan Gareth Matthews, yetişkinlerin önemli sorular ve konular hakkında düşünmelerine, çocukların yardımcı olarak katkı sağlayabileceğini ve çocukların düşüncelerinin en az yetişkinler kadar değerli olabileceğini ifade etmiştir (Matthews, 1984, akt. Vansieleghem & Kennedy, 2011). Bu görüşü doğrultusunda Matthews, bitkilerin isteklerinin olup olmadığı konulu bir hikâye oluşturmuş ve bu hikâyeyi 7 çocuk ve 20 yetişkinden oluşan iki grupla tartışmıştır. Matthews, yetişkinlerin ve çocukların verdikleri cevapları karşılaştırdığında, iki grup arasındaki farkın; mecazi ve gerçek düşünme ayrımının yapılabilmesi olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya katılan yetişkinler; bitkilerin mecazi olarak su isteğine sahip olabileceğini kabul etseler de gerçek anlamda bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Çocuklar ise hayal güçlerini daha fazla kullanarak bu doğrultuda cevaplar vermişlerdir. Matthews, bunun sebebini yetişkinlerin çocuklara göre nesnel düşünmelerine bağlarken diğer taraftan çocukların nesnel düşünme dışında bir düşünme biçimine sahip olduklarını öne sürmüştür (Matthew, 1984, akt. Funston, 2017).

İkinci nesil ÇİF yaklaşımını temsil edenler arasında, Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, MichelTozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam gibi isimler yer almaktadır. İkinci nesil, bütünlüğün ön plana çıkarılması odağından uzaklaşarak, felsefeyi belirli kalıpların dışına taşımış ve sabit kalmayı reddetmiştir. Ayrıca farklılaşmayı, büyümenin ilkelerinden biri olarak görmüşlerdir. Bu kişilerin amacı, ÇİF'e olan bakış açısını ya da fikirleri değiştirmek değildir aksine gelişmekte olan dünya ve eğitime olan bakış açısının değişmesiyle birlikte bu bilgilerinde geliştirilerek yenilenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda ikinci nesil, ÇİF'in herkes için geçerli olan gerçeklik anlayışını benimsemez ve farklı kişiler tarafından üretilen düşünce çeşitliliğine odaklanır. Onlara göre akıl yürütmenin tek bir yolu yoktur. Çünkü, akıl yürütme yapılırken kişinin düşüncesi içinde bulunduğu sosyal çevreden etkilenerek şekillenir (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Bu yüzden bir düşünme yönteminin öğretilmesi yerine çocuğun kendi fikrini sorgulaması ve geliştirmesi desteklenmelidir (Vansieleghem & Kennedy, 2011). İkinci

neslin görüş birliği sağlayarak çoğu zaman üzerinde durdukları bir diğer konu ise felsefe eğitimi olmayan öğretmenlerin, ÇİF yapamayacaklarına dair görüşleridir (Erdoğan, 2018).

2.1.2.3. Dünya Genelinde Çocuklar İçin Felsefe Hareketi

Çocuklar için felsefe yaklaşımı 20. yüzyıl başlarında, eleştirel düşünceye karşı artan ilgi ve akıl yürütmenin gerekli olduğu vurgusuyla birlikte ortaya çıkmıştır. 1970'ler de eleştirel düşüncenin gerekliliği ön plana çıkmış ve eleştirel düşünce becerisi, eğitimde reformun gerçekleştirilmesi için gerekli bir unsur olarak görülmüştür. Bu unsurun geliştirilebilmesi içinde felsefe derslerinin okul müfredatına dahil olması doğru bir araç olarak kabul edilmiştir. Amerika' da eğitim müfredatına felsefe dersini eklemek Matthew Lipman' ın çalışmalarının öncülüğünde başlamıştır (Funston, 2017; Murris, 2016).

ÇİF eğitimi, kurumsal olarak ilk defa 1982 yılında Dr. Daniela Camhy tarafından uygulamaya geçirilmiştir. Başlangıçta, ilköğretim seviyesinde çocuklara felsefeyi tanıtma ve onlarla felsefe yapma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama ile çocuklara gündelik yaşamlarında ihtiyaç duymayacakları bilgiler yerine onlara düşünmeyi düşünme ve problem çözme yollarını mantıklı düşünme çerçevesi içerisinde öğretmek amaçlanmıştır. Temel hedef ise; çocukların yaratıcılıklarını, düşünme ve dil becerilerini geliştirmek, sosyal gelişimlerini desteklemek olmuştur. Daha sonra, 1984 yılında Berlin Freie Üniversitesinde Profesör olan Hans-Ludwig Freese, kurumda öğrenim görmeyen öğrencilerden, 8-10 kişilik felsefi konuşma grupları oluşturarak felsefe yapmıştır (Karakaya, 2006).

Lipman'ın çalışmaları 1980'lerden itibaren Avrupa, Avustralya ve Asya'da büyük ilgi görmüştür. Birleşik Krallık'ta SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) gibi kurumlar ÇİF programlarını benimsemiş ve öğretmen eğitimi programlarına entegre etmiştir (Trickey & Topping, 2004). 2000'lerde ÇİF, dijital platformlarda da kendine yer bulmuş, çevrimiçi tartışmalar ve interaktif öğrenme materyalleri geliştirilmiştir (Cassidy vd., 2018)

2.1.2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye'de 1974 yılında kurulan Türkiye Felsefe Kurumu; felsefenin toplum üzerindeki etkisini gösterebilmesi adına uluslararası düzeyde çalışmalar yaparak,

Türkiye'de yapılan çalışmaları dünyaya tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 1974'ten beri ulusal ve uluslararası çeşitli çalışmalara imza atmıştır. 1979 yılında, UNESCO' ya bağlı olan Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu'na üye olarak önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ayrıca, kurum ÇİF' e yönelik ayrı bir hizmet birimi açarak çalışmalara devam etmektedir. Nuran DİREK' in başkanlığında yürütülen bu hizmet birimi, 1993 yılından beri ulusal ve uluslararası felsefe olimpiyatlarında faaliyet göstermektedir (Türkiye Felsefe Kurumu, 2025).

Ülkemizde son yıllarda ÇİF yaklaşımına olan ilgi giderek artmış ve bu doğrultuda akademik alanda da ÇİF üzerine çalışmalara sıklıkla yer verilmeye başlanmıştır. 2013 yılında, Empatika Kişisel Gelişim Merkezi tarafından ÇİF atölyeleri açılmıştır. Burada ilk kez "atölye" olarak yürütülen çalışmalara destek verilmiştir. Bunun dışında, farklı kurum ve kuruluşlarla birlikte özel okullarda da ÇİF'e yönelik atölyeler açılmıştır. Bu kurumlardan biri olan Opus Noesis'te, ÇİF'e yönelik olarak eğitimler, seminerler ve atölyeler düzenleyerek ülkemizde ÇİF'in yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Daha sonra, Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi bünyesinde "Little Thinkers Society" kurulmuştur. Bu kurum, eğitici eğitimleri ve ÇİF'i bir ders olarak uygulamak isteyen okullara hizmet içi eğitimler düzenlemiştir (Sormaz Öğüt, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2006-2007 öğretim yılında pilot bölge okullarında, ilköğretim ikinci seviyede "Düşünme Eğitimi" seçmeli dersini müfredata eklemiştir. Pilot uygulamadan sonra tüm Türkiye'de dersin ilköğretim ikinci seviyelere seçmeli ders olarak eklenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu dersin içeriğinde, felsefe zemininde eleştirel düşünme ve zihinsel farklılıklara odaklanılmıştır (Kefeli & Kara, 2008).

Ülkemizde ÇİF'e karşı olan ilginin artırılması ve eğitimin daha geniş çapta yayılmasını sağlamak amacıyla TFK ve UNESCO tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Bunlar arasında; Kasım ayının üçüncü perşembesinin Dünya Felsefe Günü olarak her yıl kutlanması ve Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Çocuk Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğünde her yıl belirlenen dönemlerde 12-14 yaş arası çocuklara ÇİF eğitimleri verilmesi (Taş, 2017) sayılabilir. Ayrıca; çeşitli üniversitelerin sürekli ve yaşam boyu eğitim merkezlerinde, özel eğitim kurumlarında, ÇİF eğitici eğitimleri açılarak eğitmenler yetiştirilmeye devam edilmektedir (Lafcı Tor, 2023).

2.1.3. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Temel İlkeleri

2.1.3.1. 4C Modeli (4Cs Framework)

ÇİF eğitimi, çocukların eleştirel (critical), yaratıcı (creative), özenli (caring) ve işbirlikçi (collaborative) düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Lipman, 2003). Bu bölümde, yaklaşımın içerdiği dört temel düşünme becerisi açıklanarak ÇİF ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

Eleştirel Düşünme (Critical Thinking): Lipman (1991), eleştirel düşünmeyi, bireyin karşılaştığı bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve sorgulama becerisi olarak tanımlamıştır. Bu beceri, mantıksal akıl yürütme, kanıt kullanma, varsayımları test etme ve çıkarım yapma süreçlerini içerir (Lipman, 1991). ÇİF oturumlarında çocuklar, mantıksal analiz yapmayı ve bir düşünceyi desteklemek veya çürütmek için kanıt kullanmayı öğrenirler. Öğretmen kolaylaştırıcı rolüyle; çocuklarda varsayımları sorgulama "*Bu düşünceyi destekleyen kanıtlar nelerdir?"* bağlantılar kurma, "*Bu fikir başka hangi düşüncelerle ilişkilidir?* çıkarım yapma *"Eğer bu doğruysa, başka hangi sonuçlar ortaya çıkar?"* ve mantıksal hataları belirleme *"Bu argümandaki çelişkiler nelerdir?"* becerilerini geliştirmeye teşvik eder (Daniel & Auriac, 2011; Gregory, 2007).

Yaratıcı Düşünme (Creative Thinking): Yaratıcı düşünme; bireyin alışılmışın dışında çözümler üretme, farklı bakış açıları geliştirme ve yenilikçi fikirler ortaya koyma becerisidir (Lipman,1995). Bu düşüncenin meydana gelebilmesi için sırasıyla hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme süreçlerinden geçilir. Hazırlık ve kuluçka süreci, oluşumu; aydınlanma ve değerlendirme süreci ise uygulamayı kapsar (Güneş, 2012). ÇİF uygulamalarında yaratıcı düşünme, çocukların belirli bir tema üzerinden kendi hikâyelerini oluşturmaları (Trickey & Topping, 2004) ve bir hikâyenin veya masalın sonunu değiştirmeleri veya farklı bir perspektiften yeniden yazmaları (Murris, 2008) gibi yollarla geliştirilebilmektedir.

Özenli Düşünme (Caring Thinking): Özenli düşünme, bireyin yalnızca kendi düşüncelerine değil, başkalarının fikirlerine ve duygularına karşı da duyarlılık geliştirmesidir. Empati, etik farkındalık ve duygusal zekâ ile yakından ilişkilidir (Lipman, 2003). ÇİF tartışmalarında, çocukların başkalarının fikirlerine saygı duymaları ve empati geliştirmeleri teşvik edilir. Çocukların, kendilerini etkileyen olaylar ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik sorular yoluyla duygular üzerine

yapılan tartışmalar (Haynes, 2002) veya bir hikâyedeki karakterin yerine kendilerini koyarak, nasıl hissedeceklerini ve ne yapacaklarına dair tartışmalar (Murris & Haynes, 2016) çocukların *empati* ve *duygusal duyarlılık* becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

İşbirlikçi Düşünme (Collaborative Thinking): İşbirlikçi düşünme, bireylerin birlikte düşünerek, ortak çözümler üretmesini ve demokratik tartışma kültürünü benimsemesini sağlar (Lipman, 1991). Bu süreçte çocuklar; birbirlerini aktif olarak dinler, fikirlerini açıkça ifade eder, düşüncelerini birlikte inşa eder ve demokratik bir şekilde karar alır. ÇİF eğitimi uygulamalarında, küçük gruplar halinde etik veya felsefi bir konu hakkında yürütülen tartışmalar (Splitter & Sharp, 1995) veya bir grup öğrencinin sırayla bir hikâyeye katkıda bulunarak, birlikte yaratıcı bir metin oluşturması (Gregory, 2007), çocuklarda işbirlikçi düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.3.2. Soruşturma Topluluğu (Community of Inquiry):

Lipman'ın ÇİF pedagojisinde en önemli kavramlardan biri "Soruşturma Topluluğu" kavramıdır. Bu kavram, John Dewey'in pragmatist eğitim felsefesinden ilham alır ve öğrenmeyi yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, işbirlikçi bir topluluk içinde gerçekleşen bir etkinlik olarak görür (Lipman, 2003). Soruşturma topluluğu, ÇİF uygulamalarında soruşturmayı gerçekleştiren katılımcılardan oluşur (Suvaroğlu vd., 2022). Bu topluluk, sorgulama ve karşılıklı tartışma süreciyle sistematik bir düşünce yapısı oluşturmaya çalışır (Lipman, 2003).

Soruşturan toplulukta katılımcılar, *"diyalog temelli öğrenme"* yaklaşımının prensiplerinden faydalanırlar. Diyalog temelli öğrenme; bireylerin karşılıklı konuşma ve anlam inşası yoluyla bilgi edindikleri, dört düşünme becerisini (eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme) geliştirdikleri bir yaklaşımdır (Alexander, 2008; Splitter & Sharp, 1995). Diyalog temelli öğrenme, bilginin tek yönlü aktarımı yerine, öğrencilerin eleştirel düşünerek ve tartışarak anlam oluşturmasına dayanmaktadır (Wegerif, 2011). *Sokratik diyalog* geleneğinden beslenen bu yaklaşım; öğrencilerin soru sorma, fikirleri keşfetme ve birlikte düşünme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir (Cam, 2014; Gregory, 2007).

ÇİF pedagojisinde öğrenciler; öğretmenin yönlendirmesiyle bir grup içinde felsefi bir konuyu tartışarak, ortak bir anlam inşa etmektedir (Lipman, 1991). Bu

süreçte, çocukların, felsefi sorular sorması ve yanıtlaması, birbirlerinin görüşlerini dinlemesi ve analiz etmesi, düşüncelerini açık ve mantıklı bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilmektedir (Cam, 2014; Gregory, 2007; Haynes, 2002).

Soruşturan toplulukta, öğrenciler, "*ortak problem çözme"* için belirli bir felsefi veya etik sorunu ele alırken farklı bakış açılarını değerlendirir ve çözüm yolları geliştirir. Katılımcılar "*sorgulayıcı tutum"* sergileyerek; sadece soruları yanıtlamakla kalmaz, aynı zamanda yeni sorular üretir ve öğrenme sürecini derinleştirir (Lipman, 1991). Öğrenciler, öğretmenleriyle "*demokratik diyalog"* içindedir. Birlikte düşüncelerini paylaşır ve birbirlerinin fikirlerini eleştirirken saygılı bir tartışma ortamı oluşturulur (Lipman & Sharp, 1985). *Öğretmen kolaylaştırıcı rolündedir* ve öğrencilere yönlendirici sorular sorarak eleştirel düşünmeyi teşvik eder (Lipman, 1991).

ÇİF, diyaloglar yoluyla çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda ÇİF, iş birliği içerisinde soruşturma topluluğunun farklı açılardan bakmasını sağlayarak topluluktakilerin bakış açısını geliştirmeyi hedefler. Lipman, bu programı ortaya koyarken soruşturma topluluğunda bulunan bireylerin daha çok düşünerek bir yargı ortaya koyabilen ve yargısını gerekçelendirebilen bireyler haline gelmesini amaçlamıştır (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

2.1.3.3. Disiplinler Arası Yaklaşım

Lipman' a göre çocuklar, disiplinler arasındaki bağlantıyı ve ilişkiyi görmeli ve anlamalıdırlar (Juuso, 2007). ÇİF pedagojisinde, edebiyat, bilim, sanat ve sosyal bilimler gibi farklı alanlar bir arada kullanılarak, *disiplinler arası bir yaklaşım* sergilenir. Hikâyeler, masallar ve edebi eserler**,** çocukların felsefi düşünme becerilerini geliştirmek için araç olarak kullanılır. Disiplinler arası yaklaşım; çocukların, farklı disiplinlerden gelen bilgileri birleştirerek ve değerlendirerek karmaşık konuları daha iyi anlamalarına ve bilgiyi sorgulama ve derinlemesine analiz etmelerine katkı sağlar (Cam, 2014; Daniel & Auriac, 2011; Gregory, 2008; Lipman, 1991; Murris & Haynes, 2016).

2.1.4. Gareth Matthews'ın Çocuklar İçin Felsefe Metodu

Matthews, çocukların soyut kavramları algılayabildiğini ve çocukların felsefi düşünme kapasitesine sahip olduklarını savunur (Kuşçu, 2023). Matthews,

çocuklardaki felsefi düşünme kapasitesini, erken çocukluk dönemindeki çocukların felsefi diyalogları sürdüremeyeceğini savunan Piaget'den farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir (Matthews, 1980/2023a).

Çocuklar için felsefeyi bir filozofun perspektifinden ele alan Matthews, çocukların doğal merakının yetişkinler tarafından önemsenmesi gerektiğini vurgulamış ve bu bakış açısından doğan "çocuklarla felsefi diyalog" kavramını geliştirmiştir (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Matthews, çocukların felsefi soru sorma konusunda doğal bir yeteneğe sahip olduklarını; ancak yaşları ilerledikçe bu yeteneğin zamanla azaldığını ifade etmiştir. Bu nedenle, çocukların düşünme becerilerini desteklemek ve geliştirmek için yetişkinlerin rehberliği kritik bir rol oynar. Matthews, yetişkinleri çocuklarla birlikte düşünmeye ve onların düşünme süreçlerine aktif şekilde katılmaya davet eder. Bu süreçte önemli olan, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir çevre oluşturmak ve sürekli destek sağlamaktır (Mancenido Bolanos, 2017).

Matthews, geliştirdiği ÇİF metodunda, hikâyeler dışında farklı materyalleri de uyaran olarak kullanmaktadır. Soruşturma süreci, belirlenen uyaranın toplulukla paylaşılmasıyla başlar ve ardından hikâyenin devamının nasıl olması gerektiğine dair çocuklara yöneltilen bir soru üzerinden devam eder. Diyaloglar sırasında, çocukların mantık hatalarını fark etmeleri sağlanırken, tartışmayı yönlendiren kolaylaştırıcının felsefi bilgiye sahip olması, metodun önemli bir özelliği olarak öne çıkar (Börklüoğlu, 2024; Erdoğan, 2018).

2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanması

ÇİF eğitiminin uygulanabilmesi için belirli öğelerin bir araya gelmesi gerekmektedir. Diyalog yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ÇİF'te bu öğelerden herhangi biri olmadan soruşturma gerçekleştirilemez. ÇİF'in temelini oluşturan öğeler arasında kolaylaştırıcı, uyaran, soruşturma topluluğu ve sorular yer alır.

Kolaylaştırıcı; soruşturan topluluğu yönlendirme ya da bilgi aktarma amacı gütmeden, topluluğa soruşturma boyunca rehberlik eden kişidir.

Uyaran; felsefi soruşturma sürecinin başında paylaşılarak soruşturmayı başlatan, arka planında felsefi bir sorun ya da ikilem içeren üründür. Bu çalışmada uyaran olarak resimli hikâye kitapları ve animasyon filmi kullanılmıştır. Soruşturma

da kullanılacak olan uyaranların çatışma, ikilem ya da problem durumu içermesi gerektiğinden, uyaranlar bu kriterler doğrultusunda dikkatle incelenmiştir. Ayrıca, uyaranların çocukların günlük yaşantılarıyla ilişki kurabileceği temalar içermesine özen gösterilmiştir.

Soruşturma topluluğu; ÇİF uygulamalarında soruşturmayı yapan topluluktur. Soruşturma topluluğunun verimli katılım sağlama, etkili dinleme, düşünceleri düzenleme, fikirler üzerinden gerekçelendirme yapma, farklı düşüncelere özenli yaklaşma ve dinamik olma gibi sorumlulukları üstlenerek faaliyet göstermelidir. Soruşturan topluluk, sürekli bir ilerleme sağlayarak gelişen bir yapıdadır.

Temel sorun ve sorular; Soruşturma sürecinde, uyaran okunduktan sonra öncelikle soruşturmayı başlatacak olan *başlangıç sorusu*, sonrasında sırasıyla diğer sorular *(ara geçiş ve felsefi)* toplulukla paylaşılır. Bu sorular, soruşturmanın derinleştirilmesi ve açılım sağlanabilmesi için önemlidir (Suvaroğlu vd., 2022).

ÇİF aşamalar halinde uygulanır. Bu aşamaları (Haynes, 2002, akt. Karadağ vd., 2017);

- Rahatlama için fiziksel aktiviteler yapmak,
- Tartışma sürecinde uyulacak kurallar üzerinden anlaşmaya varmak,
- Sorgulamaya başlamak için bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunmak,
- Uyaran üzerinde düşünmek için zaman tanımak,
- Soru sormak ve sorular arasında ilişki kurmak,
- Sorgulama yapılacak soruyu belirlemek,
- Ele alınan soru hakkında fikir yürütmek,
- Soruşturma topluluğundaki kişilerin birbirlerinin fikirlerini takip etmesine katkı sağlamak,
- Kolaylaştırıcının sorgulamayı derinleştirecek açılımlara rehberlik etmesi ve tüm katılımcılara eşit şekilde yaklaşması,
- Kolaylaştırıcı tarafından özetleme yapılması şeklinde sıralamıştır.

ÇİF uygulamalarında katılımcıların birbirini görebileceği "çember" ya da "U" şeklinde bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Bu düzen, tüm katılımcıların birbirini görmesini sağlayarak iletişimi güçlendirmektedir. Oturma düzeni sağlandıktan sonra, tartışma sürecinde uyulması gereken kurallar toplulukla paylaşılır. Uyaran, soruşturma topluluğuyla dikkat çekici bir şekilde paylaşılır ve ardından kısaca özetlenir. Bu noktada önemli olan, soruşturmayı başlatacak başlangıç sorusunun doğru bir zamanda topluluğa yöneltilmesidir. Daha sonra soruşturmayı özelden genele taşıyan ara geçiş sorusu ile tartışmaya devam edilir. Son olarak felsefi soru toplulukla paylaşılır ve

yanıtlar alınarak soruşturma süreci tamamlanır. Soruşturma sürecinde çocukların cevapları etkin bir şekilde dinlenmeli ve herhangi bir yönlendirme yapılmamalıdır. Kolaylaştırıcı, tartışmanın derinleşmesini sağlamak için; "Bu fikre katılıyor musunuz? Bu şekilde düşünmenin nedeni nedir?" gibi sorular sorarak tartışmayı yönlendirmelidir. Ayrıca tartışma sürecinde, kendi görüşlerini ifade etmeden tarafsız kalmalı ve tartışmayı belirli bir yöne çekmemelidir. Soruşturma sonunda sürecin değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirmede; ele alınan sorular, derinleşme sağlanan kavramlar özetlenir (Suvaroğlu vd., 2022).

2.2. Eleştirel Düşünme

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Bileşenleri

Eleştirel düşünme, edinilen bilginin amaca uygun bir şekilde kullanılarak doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan üst düzey bir düşünme becerisidir (Cin Şeker, 2022). Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi değerlendirme, mantıklı çıkarımlar yapma ve bağımsız kararlar alma süreçlerini içeren bilişsel bir beceridir (Ennis, 1987). Eleştirel düşünme; bir eylemi gerçekleştirme üzerine karar vermede etkili olan yansıtıcı ve mantıklı düşünme sürecidir. Bu süreçte, karar verme ve eyleme geçmeyi sağlayan eleştirel düşünme aynı zamanda pratik olmayı da gerektirmektedir (Ennis, 1985).

Eleştirel düşünme, bireylerin kanıtları analiz ederek, argümanları değerlendirerek ve mantıklı sonuçlara vararak bilinçli kararlar almalarını sağlayan bir süreçtir (Facione, 1990). Bu süreçte kişi, yalnızca mevcut bilgiyi kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi sorgular, alternatif bakış açılarını değerlendirir ve düşüncelerini temellendirir (Lipman, 1991).

Eleştirel düşünme, farklı görüş geliştirme, topluma fayda sağlama, problemlere akılcı çözüm üretme, ürettiği özgün çözümleri kullanabilme, olay ve olguları değerlendirebilme açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişi, mevcut kaynakları kullanarak yeni bilgiler üretmede özgün düşünmeyi etkili bir şekilde kullanabilecektir (Erdem, 2023).

Özden'e (2014) göre, eleştirel düşünmenin çocuklara kazandırılmasındaki amaçlar şu şekildedir;

- Çocukların gerçek olanla safsata arasındaki ayrımı yapabilmelerini sağlamak,

- Güçlü soru sorma becerisi kazandırmak,
- Meta- biliş becerisini kazanmalarını sağlamak,
- Kaynakların doğruluğunu sorgulamak,
- Alakalı olmayan bilgileri ayırma becerisini kazandırmak,
- Tutarsız düşünceleri fark etmelerini sağlamak.

Eleştirel düşünme becerisinin temeli Sokrates' e kadar uzanmaktadır. Sokrates, Sokratik tartışma yöntemiyle, soruların verilen cevaplardan daha kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır (Erdem, 2023). Eleştirel düşünmeye ilk dikkat çeken isimlerden birisi John Dewey'dir. Dewey, eleştirel düşünmeyi; bir fikrin dayanaklarını ve fikrin doğurduğu sonuçları kararlı, etkin ve dikkatli bir şekilde değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır (Barışan, 2024).

Eleştirel düşünme, farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Facion (1990), eleştirel düşünmenin altı temel bileşenini şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yorumlama: Bilgiyi analiz edip, anlamlandırma.
- Analiz: Argümanları ve ilişkileri çözümleme.
- Çıkarım Yapma: Kanıtlardan sonuç çıkarma.
- Değerlendirme: Argümanların doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulama.
- Açıklama: Düşünme süreçlerini mantıklı bir şekilde ifade etme.
- Öz düzenleme: Kendi düşünme sürecini gözden geçirme ve gerektiğinde değiştirme.

Genel olarak değerlendirildiğinde eleştirel düşünme, bireyin yaşantısındaki durumları sorgulamasını ve olaylara çözümleyici bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayan bilişsel bir beceridir. Bu becerinin geliştirilme sürecinde aile, çevre, eğitim ve bireysel özellikler belirleyici bir rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bireye kazandırıldığında, kişinin özerk, ön yargılardan uzak, esnek ve kabul edici düşünme bir şekli geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Erdem, 2023). Kişi, bu düşünme becerisini özümsediğinde adaletli, bilgiye ulaşmada kararlı, özenli ve sistemli düşünen, sürekli merak eden bir birey olma niteliğini kazanır (Facione, 1990). Bu açılardan değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme, bireyle birlikte dolaylı olarak toplumu da etkileyen bilişsel bir süreçtir.

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Erken Çocukluk Eğitiminde Gelişimi ve Önemi

Çocuklar doğuştan gelen bir merak duygusuna sahiptirler. Bu nedenle, bulundukları çevreyi keşfetmek için gözlem yaparak ortama uyum sağlamaya çalışırlar. Günümüzde hızla değişen teknoloji ve artan bilgiler, kişilerin çevreye adaptasyonunu zorlaştırmakla ve farklı düşünme becerilerine sahip olma gerekliliğinin de önemini ortaya koymaktadır. Düşünme becerilerine sahip olmak çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlerin çözümünde onlara kolaylaştırıcılık sağlar (Aydemir & Ünal, 2023). Bu düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmede üç, dört yaş civarında gelişmeye başlar (Heyman, 2008). Buradan yola çıkarak, erken yaşlardan itibaren çocuklarda düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarına başlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme, hataların farkına varma, önyargısız davranma, yanlışı ayırt etme, doğru olduğu kabul edilen bilgiyi irdeleme ve inceleme, farklı bakış açıları edinme, kendini ifade edebilme, problemlere yaratıcı çözüm üretme, problem olarak görülen olayları fırsata çevirme gibi birçok beceriyi çocuklara kazandırır (Florea & Hurjui, 2025).

Eleştirel düşünme, çocukların bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Eleştirel düşünme bilişsel aşamada; içsel denetim, ölçme, yorum yapma, analiz etme gibi kavramlarla doğrudan ilişkili olup (Facione, 1990), çocukların olayları, sorgulayıcı ve çözümleyici bir bakış açısıyla ele almalarına olanak tanımaktadır. Bu sayede çocuklar, problem çözme ve karar verme süreçlerinde daha etkili stratejiler geliştirmektedirler. Sosyal gelişim yönünden eleştirel düşünme becerisine sahip çocuklar; sosyal problemlere karşı çözüm odaklı, farklı bakış açılarını değerlendiren ve akran ilişkilerinde sağduyulu, barışçıl, uzlaşmacı bir tutum sergileme becerilerini kazanmaktadırlar. Eleştirel düşünmenin kazandırdığı bu sosyal beceriler, çocukların iletişim becerilerini güçlendirerek çevrelerinde daha başarılı ilişkiler kurmalarına katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, sosyal çevreyle ilişkilerinde başarı sağlayan çocuğun özgüveninde de artış gözlemlenmektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel ve sosyal alanlara değil, kişilik gelişimine de dolaylı yoldan katkı sağladığını göstermektedir (Ogelman & Ata, 2023).

Lipman, okul öncesi dönem çocuklarında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiğini savunur. Bu noktada, öğretmenin çocuklara

yönlendirici olmayan sorular sorması, düşünme becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir **(**Matthews, 1980 akt. García-Moriyón vd., 2004; Lipman, 1999; Trickey & Topping, 2004).

Günümüzde hızla değişen bilgi ve teknoloji çağında, çocukların eleştirel düşünme becerileri kazanmaları, onların bilinçli bireyler olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Paul & Elder, 2006). Eleştirel düşünme, eğitim sürecinde özellikle felsefe, bilim, matematik ve sosyal bilimler gibi alanlarda öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine katkı sunar (Paul & Elder, 2019).

Potts'a (1994) göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler:

- Öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik etmek için grup etkinlikleri yapılmalıdır.
- Açık uçlu sorular sorarak, tek bir doğru cevabın olmadığı benimsetilmelidir.
- Hızlı yanıt vermenin değil, düşünerek yanıt verebilmenin önemli olduğu eleştirel düşünme becerisinin doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin sorular ve problemler üzerine düşünmeleri için zaman verilmelidir.
- Eleştirel düşünebilme becerisinin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşamalarına ve öğrendikleri bilgiyi transfer edebilmelerine fırsat verilmelidir.

2.3. Çocuklarda Bilişsel Gelişim Kuramları Çerçevesinde Eleştirel Düşünme Becerileri ve ÇİF

Bu bölümde, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına ait olan işlem öncesi dönem ve bu döneme ait olan benmerkezcilik, sembolik düşünme (Bee & Boyd, 2007/2009) kavramları ile Vygotsky' nin sosyo-kültürel modeli, yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development), iş birlikli öğrenme (Kapanadze, 2019), dil ve düşünce kavramları bilişsel gelişim kapsamında ele alınmıştır. Kavramların, çocukların eleştirel düşünme sürecine etkisi ve ÇİF yaklaşımı ile olan ilişkisi tartışma bölümünde ele alınmıştır.

2.3.1. Piaget' in Bilişsel Gelişim Kuramı Bağlamında Eleştirel Düşünme ve ÇİF

İsviçreli kuramcı Piaget, bilişsel gelişim süreçlerini inceleyerek, çocukluk dönemi ve gelişim psikolojisi alanına (Piaget vd., 1988) önemli katkılar sağlamıştır.

Piaget'e göre, düşünme becerilerinin temeli işlem öncesi dönemde atılır. Bu araştırmada bilişsel bir beceri olan eleştirel düşünme ele alındığı için, çalışmanın kuramsal temeli Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırılmıştır. Ayrıca, araştırmanın çocukların içinde bulundukları işlem öncesi dönemin özelliklerine ve Piaget'in görüşlerine dayandırılması, bulguların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Piaget, geliştirdiği bilişsel gelişim kuramını, duyusal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2- 7 yaş), somut işlemler dönemi (7- 11 yaş), soyut işlemler dönemi (12 yaş +) olmak üzere 4 evreye ayırmıştır. Kuramını, zihinsel gelişimin bu evreler boyunca sıralı bir şekilde geliştiği fikri üzerine inşa etmiştir. Erken çocukluk eğitiminde ise keşfetmeye dayalı öğrenme, bireysel farklılıkları gözetme ve hazır bulunuşluk ilkelerine vurgu yaparak çocuk merkezli yaklaşımların eğitimde kullanılmasına kuramsal bir zemin hazırlamıştır. Piaget'in bu görüşleri erken çocukluk eğitimine ve uygulamalarına önemli katkılar sağlayarak yön vermiştir (Berk, 1993/2020).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Piaget'e (1978) göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar, bilişsel açıdan diğer dönemlere göre daha sınırlı bir zihinsel kapasiteye sahip oldukları için bilişsel işlevleri gerçekleştirme ve mantıklı düşünme becerileri bu dönemde gelişmemiştir. Bu dönemde çocuklar, semboller ile düşünme becerilerini geliştirirken diğer yandan benmerkezci düşünmede ortaya çıkmaya başlar. Bu durum, çocuğun olayları farklı boyutlardan değerlendirmede zorlanmasına ve kendi düşünme şeklini en uygun seçenek olarak görmesine neden olur. Bununla birlikte bu dönemde, çocuğun hayal gücü hızlı bir şekilde gelişir (Huitt & Hummel, 2003; Pakpahan & Saragih, 2022).

Benmerkezcilik: İşlem öncesi dönemdeki çocuklar, olayları kendi bakış açılarına göre değerlendirdikleri için diğer kişilerinde kendileriyle aynı fikre sahip olduğunu düşünürler. Piaget'e göre bu durum, çocuğun benmerkezci düşünme eğiliminden kaynaklanmaktadır (Berk, 1993/2020; Heo vd., 2011). Bu nedenle çocukların olayları farklı açılardan değerlendirebilmeleri için, dünyayı yalnızca kendi deneyimleri üzerinden anlamlandırma eğiliminden uzaklaşmaları gerektiğini ifade eder (Bee & Boyd, 2007/2009).

Hayali Oyunlar ve Sembolik Düşünme: Sembolik oyun, çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmede kullandığı önemli bir araçtır (Piaget, 1962). Çocuk gerçek dünya da var olmayan bir şeyi canlandırmak için sembolik düşünmeyi (-mış gibi yapma) kullanır. Örneğin, ekmek yerine çakıl taşı, sebze yerine çimeni kullanarak bir kurgu yaratabilir (Piaget, 1976).

Piaget, işlem öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerinin sınırlı olduğunu ifade eder (Matthews, 1994/2023b). Piaget'e göre eleştirel düşünme; iddiaları değerlendirme, kanıt ve gerekçeleri kullanma gibi bilişsel süreçleri içerir. Bu nedenle, çocukların ancak soyut işlem dönemine geçtiklerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanabileceklerini savunur (Davis-Seaver vd., 2003, akt. Yaralı, 2020). Ancak, Piaget'in görüşlerine karşı çıkan bazı araştırmacılar, işlem öncesi dönemdeki çocukların, farklı bakış açıları geliştirebildiklerini ifade ederler. Bu durum, çocukların felsefi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Kitchener, 1990; Matthews, 1994/2023b).

Kitchener'a (1990) göre, Piaget'in, çocukların nesnel bilgiye ulaşamayacağı konusundaki tezi, çocukların felsefi düşünme kapasitelerini göz ardı etmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak, yapılan çalışmalar, işlem öncesi dönemde bulunan çocukların, kanıtları analiz edebildiğini, gerekçeli kararlar alarak problem çözme becerileri sergileyebildiğini ortaya koymuştur. Bu noktada, ÇİF yaklaşımı da çocuğu merkeze alarak küçük yaşlardan itibaren keşfederek ve deneyimleyerek öğrenmesini destekleyen; akıl yürütme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Marashi, 2008; Vansieleghem, 2005).

2.3.2. Vygotsky' nin Sosyo- Kültürel Kuramı Bağlamında Eleştirel Düşünme ve ÇİF

Rus psikolog Lev S. Vygotsky, bilişsel gelişimin, sosyal ve kültürel yönüne odaklanarak sosyokültürel kuramını geliştirmiştir. Vygotsky, bireysel öğrenmenin gerçekleşebileceğini kabul etmekle birlikte, bilişsel gelişimin temelinde toplulukla öğrenmenin yer aldığını savunmaktadır (Thomas, 2000, akt. Bee & Boyd, 2007/2009; Tantekin Erden, 2022). Kuramında da çocuğun bilişsel gelişiminin, kültürle bağlantılı olarak çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla geliştiğini öne sürer. Erken çocukluk eğitiminde ise bireysel farklılıklar ve etkin katılımın önemine vurgu yapar. Bu

dönemde, kültürel değişkenlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayarak süreçteki öneminin fark edilmesine katkı sağlamıştır (Berk, 1993/2020).

Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) ve Rehberlik: Vygotsky'ye göre yakınsal gelişim alanı, çocuğun tek başına gerçekleştirmekte zorlanacağı bir beceriyi, daha deneyimli bir akran veya yetişkin rehberliğiyle başarabileceği gelişim aralığıdır. Vygotsky'ye göre çocuğun beceri düzeyi geliştikçe, yakınsal gelişim alanı da gelişim gösterir. Böylelikle çocuk, zamanla daha zor olan becerileri de gerçekleştirebilecek seviyeye gelir (Bee & Boyd, 2007/2009). Bu süreçte yetişkinler, yapı iskelesi oluşturarak çocuğa, yapabileceklerine dair fırsat ve ipuçları sunarak rehberlik etmelidir. Yapı iskelesinin işlevsel biçimde kullanılması, çocuğa sadece ihtiyacı duyduğu ölçüde rehberlik etmeyi gerektirir. Çocuk, beceriyi kazanıp bağımsız olarak gerçekleştirebildiğinde, bu rehberlik süreci kademeli olarak ortadan kaldırılır ve sorumluluk çocuğa bırakılır (Berk, 1993/2020).

Dil ve Düşüncenin Etkileşimi: Vygotsky'ye göre dil, davranışlar üzerinde düşünmeyi sağlayan ve bilişsel faaliyetleri yönlendiren bir araçtır. Dil, problem çözme, planlama yapma, kategorilendirme, hatırlama gibi birçok üst düzey bilişsel becerilerin temelini oluşturmaktadır (Berk, 1993/2020). Vygotsky, zengin dil deneyimlerinin ve diyalogların öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Ahmed, 2024).

Vygotsky, dil gelişiminin kültürel etkileşimler doğrultusunda şekillendiğini ifade eder. Çocuklar, öncelikle içinde bulundukları sosyo- kültürel çevrenin dilini öğrenir; daha sonra bilişsel gelişimle birlikte kültürel anlamdaki sözel davranışları yönlendirirler. Dil, çocuğun düşüncelerini destekleyerek süreç içerisinde davranışlarını düzenleyen bir araç haline gelmektedir. Bu süreçte çocuklar, dili kullanarak yetişkinin yaptığı rehberliği içselleştirirler. Ancak öz düzenleme becerileri geliştikçe dışarıdan gelen müdahalelere ihtiyaç giderek azalır ve kendi bilişsel süreçlerini yönlendirmeye başlarlar. Bu doğrultuda dil, çocuğun çevreyle etkileşime girmesi için önemli bir unsurdur (Magallanes Palomino vd., 2021).

Kültürel ve Sosyal Etkileşim: Vygotsky, bilişsel gelişim kuramında, toplumsal etkileşimi temel unsur olarak ele alır (Bee & Boyd, 2007/2009). Bu nedenle çocukların bilişsel gelişimi, bulundukları toplumun kültürel faktörlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Katherine & Robyn, 2004). Sosyal ve kültürel etkileşim, öğrenme

sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde, işbirlikçi öğrenme ve çocukları teşvik etme, bilişsel gelişimi desteklemektedir. Bu bağlamda, sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini ve toplumsal etkileşim yoluyla öğrenmelerini desteklemektedir (Ahmed, 2024; Cody & Powell, 2009, akt. Barnet, 2019).

2.4. İlgili Literatür

2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Yapılan Araştırmalar

ÇİF üzerine yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar, tematik olarak gruplandırılarak eski tarihten yeni tarihe doğru sıralanarak verilmiştir.

Gasparatou ve Kampeza (2012), ÇİF uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, 5-6 yaş arası toplam 30 çocuk ve 2 öğretmen yer almıştır. Araştırmada, ÇİF'in anaokullarında uygulanabilirliği, mevcut materyallerin yeterliliği ve öğretmenlerin ÇİF uygulamalarını hangi ölçüde gerçekleştirebildiklerine dair sorulara cevap aranmıştır. Deney grubu öğretmenlerine uygulama öncesi ÇİF'in tarihi, yöntemleri, amacı ve beklenen sonuçları hakkında detaylı olarak bilgi verilmiş, süreç boyunca her uygulamadan hemen önce ve haftada iki kez olmak üzere düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinden ise verilen hikâye kitaplarıyla rutin okuma ve tartışma yapmaları istenmiştir. 10 hafta süren araştırmanın sonucuna göre, ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunduğu, çocuk-yetişkin ve çocuk- çocuk iletişimini destekleyerek grup içi etkileşimi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Daniel ve diğerleri (2012), beş yaşındaki çocukların ÇİF eğitiminde akranlar arası eleştirel düşünme becerisinin etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında, çocukların benmerkezcilikten uzaklaşmalarında, eleştirel düşünme becerisinin ne kadar etkisi olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Deney grubuna felsefe diyaloglardan oluşan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda bulunan çocukların %65'inin göreli bakış açısına, %35'inin ise benmerkezci bakış açısına sahip olduğu, kontrol grubunun ise %60'ının benmerkezci bakış açısına, %40'ının ise göreli bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisi üzerine olan bir diğer çalışmada, Erfani ve Rezaei (2016), ÇİF'in kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma, 40 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek olarak "California Eleştirel Düşünme Testi (Form B)" uygulanmıştır. Deney grubuna 3 ay boyunca 2 saat süren toplam dokuz oturum ÇİF eğitimi verilmiştir. Araştırma topluluğu metodu kullanılan çalışmada, felsefe oturumlarının deney grubundaki öğrencilerin muhakeme yapma dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Deney grubunun düzeltilmiş eleştirel düşünme ortalama puanlarının (8,72) kontrol grubundan (7,03) daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Karadağ ve Demirtaş (2018), felsefe öğretim programının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Kontrol grubunun bulunmadığı çalışmada, özel ve devlet okullarında eğitim gören toplam 30 çocuk yer almıştır. Veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Becerisi Değerlendirme Ölçeği" ile "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler çalışmanın sosyal geçerliliğini sağlamak amacıyla; çocuklarla yapılan görüşmeler ise uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesi ve çocukların kendi gelişim süreçlerini yorumlamaları amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulanan ÇİF eğitimi, Avrupa' da yaygın olarak kullanılan CoPI (Community of PhilosophicalInquiry) metodu temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, program, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek beceriyi orta seviyeden yüksek seviyeye çıkartmıştır. Ayrıca, öğretmenler gözlemleri sonucunda, programın sınıf içi iletişim ve ifade becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Işıklar (2019) da benzer şekilde, okul öncesi dönem çocuklarında felsefi sorgulama yoluyla problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, 40 çocuk yer almıştır. Uygulamalar, on hafta boyunca toplamda yirmi oturum şeklinde gerçekleştirilmiş; her oturum yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Araştırma sonucuna göre, deney grubuna uygulanan ÇİF eğitimi, çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Ancak, çalışmada, uygulanan programın süresinin etkili sonuçlar elde etmek için yeterli olmadığı ve daha uzun vadeli bir uygulamanın eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha olumlu etkiler yaratabileceği belirtilmiştir.

Zulkifli ve Hashim (2020), ÇİF uygulamalarının ortaokul seviyesindeki çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Malezya'da yapılan

bu çalışma, 27 deney ve 34 kontrol grubunda olmak üzere toplam 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi ölçmek amacıyla 33 maddeden oluşan "Ujian Kemahiran Menaakul (Test for Reasoning Skills) Centre for Teaching Thinking (UKMCTT)" ölçek uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubundaki öğrencilere 11 hafta boyunca ÇİF etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubu mevcut eğitimine devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre, ÇİF uygulamalarının, çocuklarda eleştirel düşünme becerileri gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Priyanti ve Warmansyah (2021), sorgulayıcı öğrenme yönteminin çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, 12 çocuk ile yürütülerek iki döngüden oluşan sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Gözlem, Görüşme ve Dokümantasyon" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sorgulayıcı öğrenme yöntemi çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Uygulama süreci sonunda, belirlenen başarı ölçütünün %75' in üzerinde olması; sorgulayıcı öğrenme yönteminin erken çocukluk döneminde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılan bir diğer çalışmada Aydemir (2022), çocukların felsefi sorgulama etkinlikleri yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve felsefi tutuma etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma, 5-6 yaş aralığındaki toplam 35 çocukla yürütülmüştür. Çalışma, on hafta boyunca haftada iki uygulama yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" ile "Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine ilişkin son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, felsefi sorgulama etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Arslantaş (2025), akvaryum tekniği kullanılarak uygulanan ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme ve iş birlikleri öğrenme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma, on hafta boyunca devam etmiş, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerini Değerlendirme Testi" ve "İş Birlikli Öğrenme

Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Nitel veriler, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya, özel yetenek tanısı almış sekiz kız ve sekiz erkek olmak üzere toplam 16 çocuk katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, akvaryum tekniği ile uygulanan ÇİF temelli etkinliklerin, çocukların eleştirel düşünme ve iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, çocuklar çalışma sonunda felsefi sorgulama, akıl yürütme, iletişim ve arkadaşlık becerilerine yönelik ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, ÇİF yaklaşımının çocuklarda eleştirel düşünme ve muhakeme etme becerilerini güçlendirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, uygulama süresinin araştırma sonuçlarını etkileyebildiği görülmektedir. Ayrıca ÇİF eğitiminin, bilişsel gelişimle sınırlı kalmayıp, iletişim becerileri ve akranlar arası etkileşimi de olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur.

ÇİF eğitimi, eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerisini de geliştirmeyi hedeflemektedir. ÇİF eğitiminin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisine dair yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Trickey ve Topping (2004), ÇİF eğitim programının, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, matematik ve okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul kademesinden 200 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik ÇİF eğitiminin uygulandığı araştırmada, öğretmenler iki yıl boyunca haftada iki gün, öğrenciler ise haftada iki saat eğitim almışlardır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme, akıl yürütme, matematik ve okuma becerilerin de anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Pourtaghi ve diğerleri (2014), ÇİF uygulamalarının yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, "Raven IQ Testi" ile "Torrance Yaratıcılık Testi" uygulanmış ve ortalama zekâ düzeyine sahip ancak yaratıcılık seviyesi düşük olan çocuklardan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara, 75 dakika süren beş ÇİF oturumu uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahale de bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, ÇİF eğitimine katılan öğrencilerin, fikirlerine değer verilen ve karşılıklı saygıya dayalı bir ortamda bulunmalarının yaratıcılık üzerindeki sınırlamaları ortadan kaldırdığı ortaya

konmuştur. Son test sonuçları, deney grubundaki çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını göstermiştir.

Bir diğer çalışmada ise Ghaedi ve diğerleri (2015), ÇİF eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme süreçlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma, Tahran'daki bir anaokulunda öğrenim görmeye devam eden 5-6 yaş aralığındaki altı çocukla gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca, 16 oturum ÇİF etkinliği uygulanarak kayıt altına alınmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" nin, yaratıcı düşünme de dört boyut olarak nitelendirdiği; akıcılık, orijinallik, esneklik ve detaylandırma kategorileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, çalışmanın ilk aşamalarında yaratıcı düşünmede sınırlı bir gelişim gösteren çocuklar, zamanla yaratıcı düşünme becerisinde ilerleme göstermişlerdir. ÇİF eğitiminin, okul öncesi dönemde yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir araç olduğu belirlenmiştir. Ancak, gelişim sürecinin nasıl ilerlediğini daha iyi anlamlandırma ve değerlendirme için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Taş (2017), ÇİF eğitimi programının zihin kuramı ve yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 1 deney ve 2 kontrol grubuyla yürütülen çalışmaya, 48-72 ay aralığındaki 76 çocuk katılmıştır. Araştırmada, yaratıcılık becerilerini değerlendirmek amacıyla "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu", zihin kuramı gelişimini ölçmek için "Beklenmedik İçerik Değişikliği Testi", "Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testi" ve "İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testi" uygulanmıştır. Çalışma, 14 hafta boyunca toplamda 32 oturum uygulanmıştır. Araştırma sonucu, yaratıcılık ve alt boyutlarında deney grubunun puanlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol 1 gruplarının, ön test ve son test ile yaratıcılık ve zihin kuramı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, kontrol 2 grubunda, yaratıcılık ve zihin kuramı ön test toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen tüm bulgular incelendiğinde, ÇİF eğitim programının zihin kuramı ve yaratıcılık becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir.

Benzer bir diğer çalışmada Pekkarakaş (2020), okul öncesi dönemde ÇİF eğitiminin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Eşleştirilmiş desen yönteminin kullanıldığı çalışmada biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklarla 12 hafta boyunca haftada iki oturum

olmak üzere toplam 24 oturum gerçekleştirilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın örneklemini yaş gruplarına göre ikiye ayrılmış 48'i (48-60 ay), diğer 48'i ise (60-72) ay aralığındaki toplam 96 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların son test'ten elde ettikleri puanlar, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, yaş grupları ayrı değerlendirildiğinde, küçük yaş deney grubunun (48-60 ay), ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, büyük yaş deney grubunun (60-72 aylık), son test puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ortaya konmuştur.

Bir diğer çalışmada ise Akan (2022), hayat bilgisi öğretiminde ÇİF yönteminin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, ilkokul 3. sınıf kademesinden 60 öğrenci ile yürütülmüş ve öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' nin A ve B formları" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunun, sözel ve şekilsel yaratıcılık boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Sözel yaratıcılık boyutunda, sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik; şekilsel yaratıcılık boyutunda, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, şekilsel bonus puanları alt boyutlarında anlamlı bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ÇİF etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişme sağladığı ortaya konmuştur.

Farklı yaş gruplarından çocuklarla yürütülen araştırmalar, ÇİF'in yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, ÇİF'in yaratıcı düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmalar arasında, uygulama süresi ve ölçme araçları açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, bazı araştırmalar yalnızca nicel verilerle sınırlı kalırken, nitel verilerinde kullanıldığı çalışmalar daha derinlemesine bir çalışma yapılmasını sağlamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ÇİF uygulamalarının, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olduğu söylenebilir.

ÇİF eğitiminin içeriği ve önemi üzerine yapılan çalışmalardan biri olan Alabaz (2022), ÇİF eğitiminin içeriğini incelemiştir. Çalışmasında, okullardaki eğitim

programlarında genellikle felsefe tarihine ağırlık verilmesinden dolayı felsefi bakış açısının geliştirilmesinin arka planda kaldığını vurgulamıştır. Çalışmada ayrıca, ÇİF'in, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırdığını bu sebeple erken yaşta felsefi düşüncenin geliştirilmesinin önemi belirtilmiştir.

Altunsöz (2022), ÇİF eğitiminin önemini ele aldığı çalışmasında, programın uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini araştırmıştır. Programın, çocuklarda, merak, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analiz yapabilme, fikirlerini gerekçelendirebilme ve savunabilme gibi becerileri geliştirdiği belirtilerek bu becerilerin etkinlikler yoluyla nasıl kazandırıldığı incelenmiştir. Araştırma sonucu, ÇİF'in, çocukların sorgulama ve düşünme becerilerini desteklemede önemli bir eğitim aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Bir grup araştırmacı; ÇİF 'i doğa ve çevre alanına entegre etmiştir. Örneğin; Sevimli (2024), okul öncesi çocukların doğayla bağ kurabilmesi için temel çevre kavramlarını öğrenmelerinin önemini vurgulamış ve ÇİF'in bu süreçteki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, 60-72 aylık 30 çocuk yer almıştır. Araştırma sonucu, deney grubunun doğayla bağlantı kurma düzeylerinde anlamlı bir gelişme gösterdiğini ancak kontrol grubunda bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde, doğayla ilgili kavramlara (hayvan, ağaç, çiçek ve güneş vb.) yer verilmiştir. Süreç boyunca, bazı çocukların fikirlerini belirtmekten çekindikleri, buna karşın bazı öğrencilerin ise bağımsız düşüncelerini ifade etmeye istekli olduğu gözlemlenmiştir.

Benzer bir araştırmada Demirsoy (2024), okul öncesi dönemde çevre duyarlılığının kazandırılmasında felsefi etkinliklerin katkısını incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden 25 çocuk oluşturmuştur. Felsefe etkinlikleri, beş hafta boyunca doğa ve çevreyle bağlantılı kavramları (ağaç, orman, doğal yaşam) içeren çocuk kitapları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, çevre temalı kitaplarla yapılan felsefi tartışmaların çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, çevre sorunlarına farklı perspektiflerden bakmalarını sağladığını ve çevre duyarlılıklarını artırarak sorumluluk bilinci kazanmalarına katkı sağladığını göstermiştir.

Çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, çocukların doğayla ilişki kurmalarının, çevreyi algılamalarına katkısı olduğu görülmektedir. Bu süreçte, felsefi

etkinliklerinde çocuk ve doğa arasındaki ilişkiyi desteklediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, ÇİF uygulamalarının çocuklara çevre duyarlılığı kazandırma ve doğayla olumlu bağ kurmalarında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

ÇİF yönteminde, uyaran olarak sadece resimli hikâye kitapları değil, sanat eserleri, fıkralar, şiirler ve animasyon filmleri de etkili bir şekilde kullanılabilir (Suvaroğlu vd., 2022). Aşağıda yer verilen araştırmalarda hem çizgi diziler hem de resimli hikâye kitapları uyaran olarak kullanılmıştır. Bu çalışmalar, çocukların düşünme becerilerini geliştirmede farklı uyaranların nasıl bir rol oynadığının incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu uyaranlardan biri olan çizgi dizilerin etkisini araştıran Uçar (2021), Cartoon Network kanalında yayınlanan Gumball, Ben 10 ve Kral Şakir çizgi dizilerinin ÇİF etkinliklerinde kullanılabilirliğini incelemiştir. İçerik analizi yöntemiyle değerlendirilen bölümler, UNESCO'nun (2007), "felsefeyi kavramsallaştırma" çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, söz konusu çizgi dizilerin belirli sahnelerinin, ÇİF etkinliklerinde etkili bir uyaran olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Çizgi dizilerin ÇİF'e uyarlanması üzerine yapılan bir diğer çalışmada Boyraz (2022), Vikingler ve Heidi çizgi dizilerini analiz ederek, ÇİF etkinliklerinde sadece edebi metinlerin değil, görsel içerikli materyallerinde etkili bir uyaran olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Çizgi dizilerin sahneleri, metin olarak çözümlenmiş ve felsefi kavramlarla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, Vikingler ve Heidi çizgi dizilerinin belirli sahnelerinin ÇİF eğitiminde etkili bir uyaran olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca, bu dizilerin belirli bölümlerinin Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde uyaran olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Erdemir (2021), okul öncesi dönem çocuk kitaplarını felsefi yönden değerlendirerek bu kitapların eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulama sürecinde, on hafta boyunca farklı çocuk kitapları kullanılmıştır. Çalışmaya, 66 ay ve üzeri yaş grubundan toplam 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "5- 6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, felsefi sorgulama, dil ve bilişsel beceriler ile soru oluşturma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve

araştırma bulguları da bu alt boyutlar kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, çalışmada kullanılan çocuk kitaplarının felsefi sorgulama, soru oluşturma, dil ve bilişsel becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucu, çocuk kitaplarının, felsefi sorgulama sürecine katkı sağladığını, çocukların düşüncelerini paylaşma, problem çözme ve neden- sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇİF üzerine görüşlerini ve uygulamalarını inceleyen üç çalışmaya rastlanılmıştır. Çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Naseri ve diğerleri (2017), çalışmalarında ÇİF eğitiminin eğitimciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, Sokratik sorgulama yönteminin temel alındığı bir program uygulamışlardır. 30 öğretmene, altı hafta boyunca yaklaşık 90 dakika süren eğitimler verilmiştir. Bu eğitim sürecinde, öğretmenlerin, hikâye, rehber kitap ve farklı öğretim materyalleri aracılığıyla çocukları eleştirel düşünmeye yönlendirme becerileri ele alınmıştır. Çalışmada, "California Eleştirel Düşünme Anketi (Versiyon B)" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ÇİF eğitimi, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişme sağlamıştır. Ancak, eğitim düzeyi, yaş ve eleştirel düşünme arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, ÇİF eğitiminin, öğretmenler için düzenlenen hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Eğitimin, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Benzer bir araştırmada Davan (2022), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe yaklaşımı hakkındaki görüşleri incelemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî kurumlarda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ÇİF yaklaşımına genel olarak olumlu baktıklarını ancak yeterli bilgi ve eğitime sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çocuklarla felsefe uygulamalarının iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme, problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler çocukların belirli kavramları anlamlandırmada zorlanabileceklerini ve bunun uygulamalar açısından bir sınırlılık oluşturabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler ÇİF'in en çok bilişsel gelişimi desteklediğini ifade etmekle birlikte sosyal, dil ve motor gelişimine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Erkol (2023), Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 26 okul öncesi öğretmeni ve 11 akademisyenin görüşleri ile ÇİF eğitiminin etkisini incelemiştir. Eğitimciler, ÇİF uygulamalarının bilişsel ve duygusal gelişimin desteklediğini, bunun yanında, empati, kendini ifade etme, iletişim ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yalnızca çocukların değil, kolaylaştırıcı rolünü üstlenen eğitimcilerin de düşünme becerilerinin gelişim gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada, resimli çocuk kitaplarının önemli bir uyaran olduğu ve oturumların az katılımcıyla, geniş, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, çember düzeninde bir oturma planıyla gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Katılımcılar, ÇİF'in okul öncesi eğitim programlarında aktif olarak yer alması gerektiği konusunda ortak bir görüş belirtmişlerdir.

2.4.2. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, ÇİF yaklaşımının yanı sıra farklı öğretim stratejileri ve yöntemleri de kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında STEM etkinlikleri, etkileşimli kitap ve hikâye okuma programları öne çıkmaktadır. Literatürde, bu yöntemlerin çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Uyulan (2024), erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin 60-72 ay arası çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, "Bilimsel Süreç Becerilerini Ölçmeye Yönelik Dereceli Ölçek" ve "Eleştirel Düşünme Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" uygulanmıştır. Uygulamalar, 5E öğrenme modeli temelinde hazırlanan sekiz STEM senaryosu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, çocukların bilimsel süreç becerilerinin alt boyutları olan; tahmin etme, sıralama, sınıflama, ölçme, gözlem yapma ve çıkarımda bulunma becerileri ve eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan; tahmin etme, yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların STEM etkinliklerine katılmaktan keyif aldığı ve bu süreçle ilgilendikleri belirtilmiştir.

Benzer bir diğer çalışmada Savaş (2024), erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin çocukların eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 8 hafta boyunca Millî Eğitim Bakanlığının mevcut müfredatı ile STEM eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol

grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada kullanılan etkinlikler, araştırmacının dahil olduğu Avrupa birliği projesi Twinning kapsamında hazırlanmış olup iklim değişikliği, küresel ısınma ve geri dönüşüm temalarını içermektedir. Toplamda, 27 etkinliğin uygulandığı çalışmaya 60-72 ay arası 32 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Okul Öncesi Dönem Bilimsel Süreç Beceri Testi", "5- 6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmeni Değerlendirilmesi Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, STEM etkinliklerinin, eleştirel düşünmenin alt boyutu olan dil ve bilişsel beceriler, soru oluşturma, felsefi sorgulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu; bilimsel süreç becerileri boyutunda ise gözlem, sınıflama, tahmin, ölçme, çıkarım yapma ve iletişim becerilerini desteklediği belirtilmiştir.

STEM etkinliklerinin, eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini araştıran iki çalışmada, uygulamaların çocukların bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Ergin (2023), etkileşimli kitap okuma programının çocukların eleştirel düşünme ve bakış alma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya, beş yaş grubundan 34 çocuk katılmış, ayrıca deney grubunda bulunan 17 çocuk, öğretmenleri ve 13 anne araştırmanın nitel boyutunu oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda, anne ve öğretmen görüşmeleri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucu, deney grubunun son test puanlarının, yorumlama, açıklama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, öz düzenleme, analiz alt boyut puanları ile toplam puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Anneler, eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu ile ilgili olarak, sorgulama, değerlendirme, analiz ve nesne/durum/olaya dikkatini verme temalarını; duyuşsal boyutta ise merak duyma ve bağımsız düşünme temalarını eleştirel düşünmenin boyutları olarak belirlemişlerdir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılandırılan temalarda ise analiz, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve sorgulama bilişsel boyut olarak; tam bağımsız düşünme teması ise duyuşsal boyut olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma programının, okul öncesi dönem çocuklarında eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerilerini desteklediği ortaya konmuştur.

Yaralı ve Aytar (2020), hikâye anlatımına dayalı eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya, beş yaş düzeyinde 43 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, mevcut eğitim programlarına ek olarak on hafta boyunca hikâye anlatımı eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki çocuklara uygulanan hikâye anlatımı programı, çocukların eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutları olan; yorumlama, açıklama, analiz etme, öz düzenleme ve çıkarım yapma becerilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre, hikâye anlatımının okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerini destekleyici bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Alan yazında yapılan bu çalışmalar, okul öncesi dönemde çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, hikâye anlatımı ve etkileşimli kitap okuma gibi yöntemlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaların ortak bulgularına bakıldığında, uygulamaların, çocukların yorumlama, açıklama, analiz etme, çıkarım yapma, öz düzenleme gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarını geliştirdiği görülmektedir.

Literatürde, öğretmen adaylarıyla eleştirel düşünme becerisi üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

İlk çalışma Toyran (2015), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğilimlerin, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formu", "California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerinin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında yüksek olduğunu, ancak bu boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Yaratıcı düşünme düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve lise türüne göre farklılaşmazken, eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre analitik düşünme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyi arasında düşük ancak pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Bayraktar (2019), okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Sosyo- Demografik Bilgi Formu", "Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucu, okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının eşitlikçi yönde olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında tüm boyutlarda pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alkoç (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu", "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini kullanma düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre bu beceri ve eğilimlerde farklılık olduğu belirlenmiştir. Genel lise ile mesleki ve teknik lise mezunlarının, eleştirel düşünme eğiliminin, sistematiklik ve bilişsel farkındalık boyutlarında, anlamlı farklılık gösterdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, 21. Yüzyıl öğrenen becerileri arasında yer alan, iş birliği ve esneklik becerilerinde, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Mesleki ve Teknik Lise mezunlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak diğer beceriler açısından incelendiğinde, cinsiyetin, eleştirel düşünme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğrenen becerileri açısından farklılık sağlamadığı ancak öğretmen adaylarının, yaşantı tarzları ile bu beceri ve eğilimler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin, okul öncesi sınıflarında yapılan uygulamalar kapsamındaki gelişimine dair yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Leon (2015), okul öncesi sınıflarında eleştirel düşünme becerilerinin nasıl ortaya çıktığını ve öğretmenlerin bu becerileri desteklemek için hangi öğretim stratejilerini kullanıldığını araştırmıştır. Araştırmaya, beş okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki çocuklar katılmıştır. Veri toplama sürecinde, "Sınıf Gözlemleri", "Belge Analizi" ve "Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler" kullanılmıştır. Araştırmada, öne çıkan bulgulardan ilki, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sınıf ortamında teşvik

etmeye yönelik çeşitli örnek sunduklarının gözlemlenmesi; diğeri ise sınıf içi etkileşimler ve öğretim tekniklerinin eleştirel düşünmenin gelişimini doğrudan etkilediği üzerinedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler düşünme becerilerinin gelişme düzeyinin artması için bu amaçla yapılan etkinliklerin daha fazla olması gerektiği ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin genellikle belirli etkinlik ve becerilere öncelik verdikleri ve merak, sorgulama, tartışma ve düşünmeye sevk eden etkinliklerin sınıf ortamında öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf ortamının da eleştirel düşünmenin gelişiminde önemli bir faktör olduğu dolayısıyla bu sürece daha bilinçli yaklaşan öğretmenlerin daha fazla ortam değişikliği yaparak farklı kaynaklardan yararlandığı belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Williams ve Moore (2021), okul öncesi eğitim sınıflarında düşünme üzerine oluşturulan rutinlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine ekişini incelemişlerdir. Araştırmaya, üç, dört yaş grubu 13 çocuk ve öğretmenleri dahil oluştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Uygulama Notları", "Kısa Öyküler" ve "Belge Analizi" kullanılmıştır. Uygulama için, Gör, Düşün, Merak et isimli düşünme rutini oluşturulmuştur. Bu rutin, çember zamanında çocuklarla grup tartışmaları şeklinde yürütülmüştür. Araştırma sonucu, uygulanan rutinin okul öncesi dönemdeki çocuklarda, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların edindikleri bilgileri analiz etme ve daha fazla şey öğrenme meraklarının arttığı belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÇİF eğitim programının 60-72 aylık çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve çocukların eleştirel düşünme becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Kullanılan bu desen, ilgili araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Howitt, 1997, akt. Büyüköztürk, 2024). Deneysel araştırmalar, sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacının manipüle edebildiği bir durum, teknik veya programı müdahale aracı olarak kullanarak, müdahalenin etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırma modelleridir (Cresswell, 2013).

Deneysel araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı, bağımsız değişkenleri manipüle eder ve deneklerin farklı koşullarda, bağımlı değişken üzerindeki ölçümlerini değerlendirir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu araştırmanın, bağımlı değişkeni eleştirel düşünme becerisi, bağımsız değişkeni ise "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı"dır. Ayrıca, çocukların sosyo-demografik özelliklerini ifade eden değişkenler kontrol ve moderatör değişkenlerdir.

Deneysel çalışmalarda, çalışma grubunun seçkisiz bir şekilde atanması yani deneysel çalışmaya dahil olan çalışma grubunun, eşit olasılıkla seçilmeleri, sonuçların daha kuvvetli bir şekilde yorumlanmasını etkiler (Büyüköztürk, 2024). Bu sebeple, deney ve kontrol grupları belirlenirken rastgele atama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modelinin deseni Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırma Modeline Ait Görüntüsü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	X	ÇİF	X
Kontrol	X		X

Tablo 1'de belirtildiği üzere araştırma kapsamında bir deney bir kontrol grubu olmak üzere İki grup oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna eleştirel düşünme becerileri ölçeği uygulanarak ön test yapılmıştır. ÇİF eğitimi yedi hafta boyunca, toplamda 14 oturum uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Millî Eğitim Bakanlığının eğitim programına devam etmiştir. Uygulama sonrasında hem kontrol hem de deney grubuna son test uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırma; İstanbul ilinde, orta düzeyde sosyoekonomik ve sosyokültürel imkanlara sahip olan ailelerin çocuklarının devam ettiği, devlete bağlı bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki çocuklar, daha önce ÇİF eğitimine katılmamıştır. Çocukların, sosyodemografik özellikleri ile daha önce benzeri bir eğitime dahil olmamaları, uygulamanın bu bölgedeki bir okulda hayata geçirilmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma için ilgili izin başvuruları, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEM) yapılmıştır. Gerekli belge ve evraklar tamamlanarak araştırma izni alınmıştır. Bu sürecin ardından, uygulama yapılacak okulun anasınıfından, 60-72 aylık çocukların bulunduğu bir deney grubu ve bir kontrol grubu rastgele seçilmiştir.

Çalışma grubunun kriterleri göz önünde bulundurularak Suriye uyruklu Türkçe bilmeyen kontrol grubunda 4; deney grubunda 2 toplamda 6 çocuk yeterli dil becerilerine sahip olmamaları sebebiyle araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Ancak, bu çocuklar, ÇİF uygulamaları boyunca sınıflarında bulunmaya ve ÇİF etkinliklerine katılmaya devam etmişlerdir. Bu çocuklardan herhangi bir veri toplanmamış ve analiz sürecine dahil edilmemiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde bir devlet anaokuluna devam etmekte olan 60-72 ay aralığındaki toplam 33 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 18; kontrol grubunda ise 15 çocuk bulunmaktadır. Çocukların demografik özelliklerinin yer aldığı, Tablo 2 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Demografik Özellikleri

	Deney		Kontrol		Toplam		χ^2	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**İstatistik**	**p**
Cinsiyet								
Erkek	9	50	7	46,7	16	48,5	0,036	,849
Kız	9	50	8	53,3	17	51,5		
Annenin Eğitim Düzeyi								
İlköğretim	5	27,8	4	26,7	9	27,3	4,048	,399
Lise	6	33,3	5	33,3	11	33,3		
Ortaokul	4	22,2	1	6,7	5	15,2		
Üniversite ve L.Ü.	3	16,7	5	33,3	8	24,2		
Babanın Eğitim Düzeyi								
İlköğretim	4	22,2	5	33,3	9	27,3	1,181	,757
Lise	6	33,3	6	40,0	12	36,4		
Ortaokul	4	22,2	2	13,3	6	18,2		
Üniversite	4	22,2	2	13,3	6	18,2		
Annenin Çalışma Durumu								
Çalışıyor	5	27,8	5	33,3	10	30,3	,120	,730
Çalışmıyor	13	72,2	10	66,7	23	69,7		

Deney grubunda yer alan çocukların %50'si (n=9) kız; %50'si (n=9) erkek, Kontrol grubundaki çocukların, %53,3'ü (n=8) kız; %46,7'sinin (n=7) ise erkektir. Toplamda, araştırmaya katılan çocukların, %48,5 (n=16)' i erkek, %51,5'i (n=17) kızdır.

Araştırmaya dahil olan tüm çocukların annelerinin, %27,3'ü (n=9) ilköğretim, %33,3'ü (n=11) lise, %15,2'si (n=5) ortaokul, %214,2'si (n=8) üniversite ve lisans üstü düzeyde mezuniyete sahiptir. Deney ve kontrol grubundaki annelerin eğitim düzeyleri gözden geçirildiğinde, annelerin her iki grupta da lise mezuniyet oranlarının eşit ve en fazla orana sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dahil olan tüm çocukların babalarının %27,3'ünün (n=9) ilköğretim, %36,4'ünün (n=12) lise, %18,2'sinin (n=6) ortaokul, 18,2'sinin (n=6) üniversite düzeyinde mezuniyete sahip oldukları görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, iki grupta da babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan çocuklarının oranlarının aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca, her iki grupta da babası lise mezunu olan çocukların oranı, babası liseden daha düşük veya daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan çocukların oranından daha yüksektir. Bu durum, gruplardaki ebeveynlerin genel eğitim düzeylerinin benzerlik taşıdığı yönünde yorumlanabilir. Araştırmaya dahil olan tüm çocukların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde, çocukların annelerinin %30,3'ünün (n=10) çalıştığı, %69,7'sinin (n=23) ise çalışmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri açısından farklılık olup olmayacağını belirlemek amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır. χ^2 analizlerinden, deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerinin benzer olduğu, istatistiksel açıdan farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin gelişim düzeyini ölçmek için "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" (Karadağ vd., 2017) ve kişisel veriler için "Demografik Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği

Bu araştırmada, okul öncesi döneminde olan çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, Karadağ ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen, "5-6 Yaş Çocuklar için Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" (FSYEDDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın amacına ve içeriğine uygun bir veri toplama aracı olması nedeniyle seçilmiştir.

Bu ölçeğin nihai amacı okul öncesi dönemdeki 5- 6 yaş grubu çocukların, felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini ölçmektir. Ölçek, 5'li likert

tipinde ve (1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla, (5) Her zaman seçenekleriyle tasarlanmıştır. Ölçek, felsefi sorgulama alanında 18 madde, dil ve bilişsel beceriler alanında 15 madde ve soru oluşturma alanında 5 madde olmak üzere üç alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Felsefi sorgulama boyutu; düşünceler arası bağlantı kurabilme, problemlere çözüm üretebilme, düşüncelerini gerekçelendirebilme ve sorgulama yapabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Dil ve bilişsel beceriler boyutu; çocukların dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve kendilerini ifade etme becerilerini; soru oluşturma boyutu, felsefi tartışmalarda sorgulama yapabilme ve farklı türlerde soru oluşturma kazanımını içermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .955 ile .986 arasındadır. Ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alpha katsayıları felsefi sorgulama alt boyutu için :974; dil ve bilişsel beceriler alt boyutu için .955; ve soru oluşturma alt boyutu için .983'tür (Karadağ vd., 2017).

Ölçek, öğretmenlerin çocukların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu araştırmada da "FSYEDDÖ", deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Demografik Bilgi Formu

Çalışmada, araştırmacı tarafından çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne çalışma durumu bilgilerinin toplanabilmesi için "Demografik Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Bu form, her çocuk için öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Form örneği, Ek 7'de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Araştırma Verilerinin Toplanması

Veri toplama sürecine, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde başlanmıştır. 18.11.2014-03.01.2025 tarihleri arasında yedi hafta boyunca toplamda 14 oturum olmak üzere deney grubuna ÇİF eğitimi uygulanmıştır.

Araştırma verileri, İstanbul il Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfında öğrenim görmeye devam eden 5-6 yaş aralığındaki 33 çocuktan elde edilmiştir. Uygulama öncesinde, İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEM) ve Yıldız Teknik

Üniversitesi Akademik Etik Kurulu izinleri ve çalışmada kullanılmış olan, "FSYEDD Ölçeğinin" kullanım izni alınmıştır. İzin belgesi Ek 3'te verilmiştir.

Deney grubundaki çocukların velilerine, uygulanacak olan ÇİF eğitimine dair araştırmacı tarafından bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Velilere, çalışmanın amacı ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu, istedikleri zaman çalışmadan herhangi bir sebep belirtmeden ayrılabilecekleri belirtilmiştir. Çalışmaya katılımı kabul eden ailelerden, çocukların katılımı için gerekli formlar temin edilmiştir. Ailelere, kişisel bilgilerin korunacağı bildirilerek, Kişisel Verilerin Korunmasına ilişkin onam formu imzalatılmıştır. Aynı şekilde, deney ve kontrol grubunda görevli öğretmenlere de çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu bildirilerek, gerekli izinler alınmıştır.

ÇİF eğitiminin uygulanacağı deney grubunun öğretmenine, etkinliklerin içeriğine dair bilgi verilmiş olup uygulama öncesinde kullanılacak ölçekler ve gerekli formlar bizzat öğretmene teslim edilmiştir. Kontrol grubunda görev alan öğretmene de kullanılacak ölçekler konusunda bilgilendirme yapılarak, ilgili formlar ulaştırılmıştır. Uygulamaların planlanması amacıyla, deney grubu öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve çocukların sınıf içi düzenlerini bozmayacak şekilde uygun gün ve saatler belirlenmiştir.

Gerekli izinlerin alınıp, evrakların tamamlanmasının ardından pilot oturum düzenlenmiştir. Sonrasında deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. ÇİF eğitimi, haftada 2 kez olacak şekilde planlanmış olup toplamda 14 oturum uygulanmıştır. Her oturum ortalama 40 dakika sürmüştür. Deney grubuyla, ÇİF eğitiminin uygulama süreci sona erdikten sonra deney ve kontrol gruplarına son test uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planının Oluşturulması

ÇİF eğitim planı düzenlenirken, alan yazında yer alan program ve uygulama örnekleri incelenmiştir. Bu hususta, çalışmada kullanılacak uyaranlar ÇİF alanında uzman kişiler tarafından hazırlanarak daha önce uygulamalı olarak kullanılmış ve başarılı olmuş etkinlikler arasından seçilmiştir. Bu tercihin sebebi, uygulama sürecinde yaşanabilecek olumsuz durumların önüne geçerek daha güvenilir sonuçlara ulaşmaktır. Sonrasında uygulamada kullanılacak olan etkinlik planları, kitaplar ve animasyon filminin değerlendirilmesi ve yaş ve gelişim seviyelerine uygunluğunun

tespiti için çocuk gelişimi alanında 1 uzmanın; okul öncesi eğitim alanında 1 uzmanın; okul öncesi eğitim alanda hali hazırda çalışmaya devam 2 okul öncesi ve deney grubu öğretmeninin görüşlerine anket aracılığıyla başvurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamada kullanılmak üzere görüşe sunulan etkinlik ve kitaplar, uzmanlar tarafından uygun olduğu kanaatine varılarak uygulamada kullanılmıştır. Anket örneği, Ek 10'da sunulmuştur.

Uygulanan ÇİF eğitim planına ait iki etkinlik örneğine Ek 11 ve Ek 12'de yer verilmiştir. Seçilen hikâye kitaplarına dair etkinlik planları, araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı'nın, okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Eğitim planında kullanılan kazanım ve göstergeler Ek 14' te yer almaktadır. Uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı, ÇİF yaklaşımının üç aşamalı eğitimine katılarak uzmanlık belgesini almaya hak kazanmıştır. Belge Ek 4'te sunulmuştur.

3.4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planının Uygulanması

ÇİF eğitimi uygulamaları, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yedi hafta boyunca yapılan tüm uygulamalar, deney grubunun sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesinde, araştırmacının yönergeleri doğrultusunda sınıfın kendi öğretmeni tarafından ortam düzenlenerek, felsefi soruşturmaya uygun oturma düzeni hazırlanmıştır. Uygulamalar için belirlenen sıra takip edilerek, her soruşturma kendi haftasında yapılmıştır. Her uygulama öncesinde, çocukların uygulamaya geçişini kolaylaştırmak ve onları etkinliğe hazır hale getirmek amacıyla oyunlar oynanmıştır. Çocukların etkinliklere uyum sağlayabilmeleri ve birbirlerinin sözünü kesmeden dikkatlice dinleyebilmeleri için, araştırmacı tarafından temsili bir düşünme balonu hazırlanmıştır. Çocuklar cevap verdiği esnada düşünme balonunu da ellerinde tutarak fikirlerini paylaşmışlardır. Böylelikle, çocuklar düşünme balonu kimin elindeyse o arkadaşını dinleme gayretini göstermişlerdir. Karşıt görüşlerin oluşturulmasına yardımcı olmak için, gerekli durumlarda kukla kullanılmıştır. Eğitimin uygulanmasına dair hazırlık süreci ve uygulamada kullanılan tüm materyaller uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir.

Uygulama boyunca kullanılan kavramlar, çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları temalar arasından seçilmiştir. Kavramlar, haftalık olarak belirlenen plan

doğrultusunda felsefe alt dallarıyla ilişkili olarak ele alınmıştır. Ele alınan kavramlar ve kavramların ilişkili olduğu felsefe alt dalları aşağıdaki Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Etkinliklere Ait Kavram ve Etkinliklerin Felsefe Alt Dalları

Hafta	**Kavram**	**Felsefe Alt Dalı**
1.Hafta	Kendi olmak Sevgi	Varlık Felsefesi Ahlak Felsefesi
2.Hafta	Güven Zorbalık	Ahlak Felsefesi Ahlak Felsefesi
3.Hafta	Paylaşmak Saygı	Ahlak Felsefesi Ahlak Felsefesi
4. Hafta	Yardımseverlik Özgür Olmak	Ahlak Felsefesi Ahlak Felsefesi
5.Hafta	Kendini Sevmek Öz farkındalık	Ahlak Felsefesi Varlık Felsefesi
6.Hafta	Çevre Bilinci İnatlaşmak-Uzlaşmak	Çevre Felsefesi Ahlak Felsefesi
7.Hafta	Toplumsal Cinsiyet Mutluluk-Mutsuzluk	Varlık Felsefesi Ahlak Felsefesi

Her uygulamanın bitiminde değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecinde; o gün hangi kitabın paylaşıldığı, hangi kavram üzerinden soruşturma yürütüldüğü, hangi soruların sorulduğu ele alınmıştır. Değerlendirmenin bitiminde, tüm çocuklara katılımları için teşekkür edilerek değerlendirme süreci sonlandırılmıştır.

3.4.4. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS (23) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının, ÇİF eğitimi uygulaması öncesinde ve sonrasında "FSYEDDÖ" den elde ettikleri eleştirel düşünme becerisi genel puanları ve alt boyutlarına ait puanlar kullanılmıştır. Analizlere, çocukların "FSYEDDÖ" den aldıkları puanların ve sosyodemografik özelliklerinin; ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerleri, frekans ve yüzdelik değerleri gibi parametrelerle

betimsel olarak tasviri ile başlanmıştır. Daha sonra, eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bundan sonra, çıkarımsal istatistik analizlerini yapabilmek amacıyla her iki grubun verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testiyle çözümlenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım göstermesi halinde ise Levine's Varyans Homojenlik Testi uygulanmıştır.

Araştırmada hem ön test hem de son test puanları normal dağılım varsayımı Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar verilerin normal dağılmadığını göstermiştir. Ayrıca, çalışma grubunun büyüklüğü (deney grubu = 18; kontrol grubu = 15) de parametrik analizlerin gücünü ve güvenilirliğini sınırlayabileceğinden, parametrik olmayan analiz yöntemlerine yönelinmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test, iki bağımsız grup arasında karşılaştırma yaparken, özellikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı ve çalışma grubunun küçük olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Field, 2018; Pallant, 2020). Bu çerçevede, ön test puanları için ayrı bir Mann-Whitney U testi uygulanarak, müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri açısından başlangıç düzeylerinin benzer olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu analiz, grupların başlangıç koşullarının eşitliği açısından önemli bir gösterge niteliğinde olup deneysel desenin iç geçerliliği bakımından temel bir adımdır (Campbell & Stanley, 1963).

Son test puanları için yapılan ikinci Mann-Whitney U testi ise, müdahale sonrasında gruplar arasında eleştirel düşünme becerileri düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu karşılaştırma, ÇİF eğitiminin etkisini doğrudan doğruya değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Mann-Whitney U testi, verileri sıralama esasına göre karşılaştırdığı için, medyan değerler arasındaki farkların anlamlılığını değerlendirir ve verilerin uç değerlerinden daha az etkilenir (Gibbons & Chakraborti, 2011).

Verilerin analizinde, ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklardan (change scores) elde edilen kalıntı puanlar (residual scores) kullanılarak kovaryans analizi (ANCOVA) ile test edilmiştir. Çocukların sosyodemografik özellikleri,

ANCOVA analizlerinde kontrol değişkenleri olarak modele eklenmiştir. Bu analiz yöntemi hem istatistiksel hem de uygulamalı gerekçelere dayanmaktadır.

Araştırma verileri, parametrik test varsayımlarından biri olan normal dağılım koşulunu tam olarak karşılamamıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçları ve grup büyüklükleri dikkate alındığında (deney grubu = 18; kontrol grubu = 15), verilerin normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışma grubunun büyüklüğü de küçük sayılabilecek düzeydedir. Bu durum, klasik parametrik analiz tekniklerinin (örneğin doğrudan t testi veya tam ANCOVA) varsayımlarını ihlal edebileceği için analizlerde daha dikkatli bir yaklaşım gerektirmiştir (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bağlamda, ön test ve son test puanları arasındaki değişimi yansıtmak amacıyla "change score" (fark puanı) yöntemi tercih edilmiştir. Fark puanları, bireylerin zaman içindeki gelişimini doğrudan yansıttığı için, müdahale etkisinin açık biçimde gözlemlenmesine olanak tanımaktadır (Dimitrov & Rumrill, 2003; Allison, 1990). Ancak, fark puanlarının ham haliyle analiz edilmesi, bireyler arası başlangıç düzeyi farklılıklarını tam olarak kontrol altına alamayabilir. Bu nedenle, fark puanlarından ön test puanlarının etkisi çıkarılarak elde edilen kalıntı puanlar (residuals), yani müdahale etkisinin ön testten bağımsız kısmı, analiz değişkeni olarak kullanılmıştır. Kalıntı puanlar üzerinden yapılan ANCOVA, değişim miktarını daha hassas bir şekilde test etmeye olanak tanırken, ön test puanlarının sonuca olan katkısını kontrol etme imkânı da sunmaktadır (Van Breukelen, 2006). Özellikle küçük çalışma gruplarında ve ön test puanlarının başlangıçta homojen dağılmadığı durumlarda, bu yöntem etkiyi daha güvenilir bir şekilde test etmeyi sağlar. Ayrıca ANCOVA' nın güçlü yönlerinden biri, grup içi varyansı azaltarak müdahale etkisinin daha doğru biçimde ölçülmesini sağlamasıdır (Keselman vd., 1998).

Araştırmada, ANCOVA modeline çocukların cinsiyeti; yaşı, anne ve babasının eğitim düzeyi ve annesinin çalışma durumu kontrol değişkenleri olarak dahil edilmiştir. Analizler, 2 (grup: deney ve kontrol) x 2 (cinsiyet: kız ve erkek) x 4 (anne eğitim düzeyi: ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite) x 4 (baba eğitim düzeyi: ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite) x 2 (annenin çalışma durumu: çalışıyor ve çalışmıyor) faktörlü bir ANCOVA modeliyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerisi genel puanı ve alt boyutları için ayrı ayrı ANCOVA analizleri yapılmış olup bu analiz sonuçları tablolar ve grafikler halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde, öncelikle çalışmada ele alınan bağımlı değişken olan eleştirel düşünme becerisine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra, ön test ve son test genel eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları arasında korelasyon analizleri yapılmıştır. Son olarak, eleştirel düşünme becerilerinin ÇİF uygulamasına ve çocukların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ve ANCOVA ile analiz edilmiştir.

4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin genel puanlarının karşılaştırılması amacıyla, ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız değişken olan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanlarının ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Ön Test				**Son Test**			
Değişkenler	$\overline{X}$	**SS**	**En Küçük**	**En Büyük**	$\overline{X}$	**SS**	**En Küçük**	**En Büyük**
Felsefi Sorgulama								
Mümkün Puan Aralığı			18,00	90,00			18,00	90,00
Kontrol	40,93	7,68	28,00	54,00	41,46	7,48	28,00	54,00
Deney	36,55	11,41	18,00	55,00	60,50	21,53	19,00	86,00
Toplam	38,54	9,99	18,00	55,00	51,84	19,06	19,00	86,00
Soru Oluşturma								
Mümkün Puan Aralığı			5,00	25,00			5,00	25,00
Kontrol	11,26	3,21	5,00	20,00	11,93	2,68	7,00	20,00

Deney	13,38	2,95	6,00	17,00	18,77	4,59	9,00	25,00
Toplam	12,42	3,21	5,00	20,00	15,66	5,13	7,00	25,00
Dil-Bilişsel								
Mümkün Puan Aralığı			15,00	75,00			15,00	75,00
Kontrol	53,40	9,14	28,00	60,00	57,33	3,331	50,00	60,00
Deney	59,88	18,63	22,00	75,00	65,78	14,19	31,00	75,00
Toplam	56,93	15,22	22,00	75,00	61,93	11,40	31,00	75,00
Genel								
Mümkün Puan Aralığı			38,00	190,00			38,00	190,00
Kontrol	106,26	17,46	68,00	134,00	110,73	11,79	89,00	134,00
Deney	115,22	33,04	50,00	155,00	145,05	38,63	63,00	186,00
Toplam	111,15	33,98	50,00	155,00	129,45	33,98	63,00	186,00

Eleştirel düşünme becerisine ilişkin genel puanlar incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu süreçte sınırlı bir gelişim gözlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan analizlerde, deney grubunda her bir alt boyutta belirgin bir artış meydana gelirken, kontrol grubunun gelişimi alt boyutlarda da sınırlı kalmıştır. Elde edilen bulgular, ÇİF'in çocukların genel eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

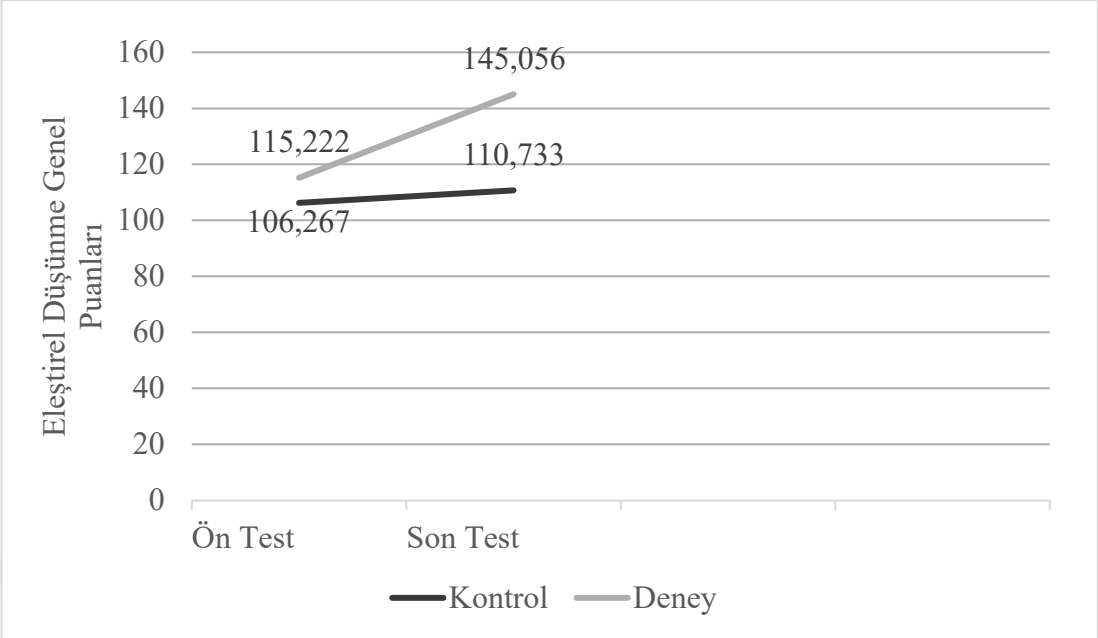
4.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Verilerin İncelenmesi

Bu kısımda Tablo 4'te bulunan eleştirel düşünme becerisi genel puanları ve alt boyutlarına ilişkin şekillere ve açıklamalarına yer verilmiştir.

4.1.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait eleştirel düşünme genel becerisi puanları yukarıdaki Tablo 4 ve aşağıdaki Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Becerisi Genel Puanları

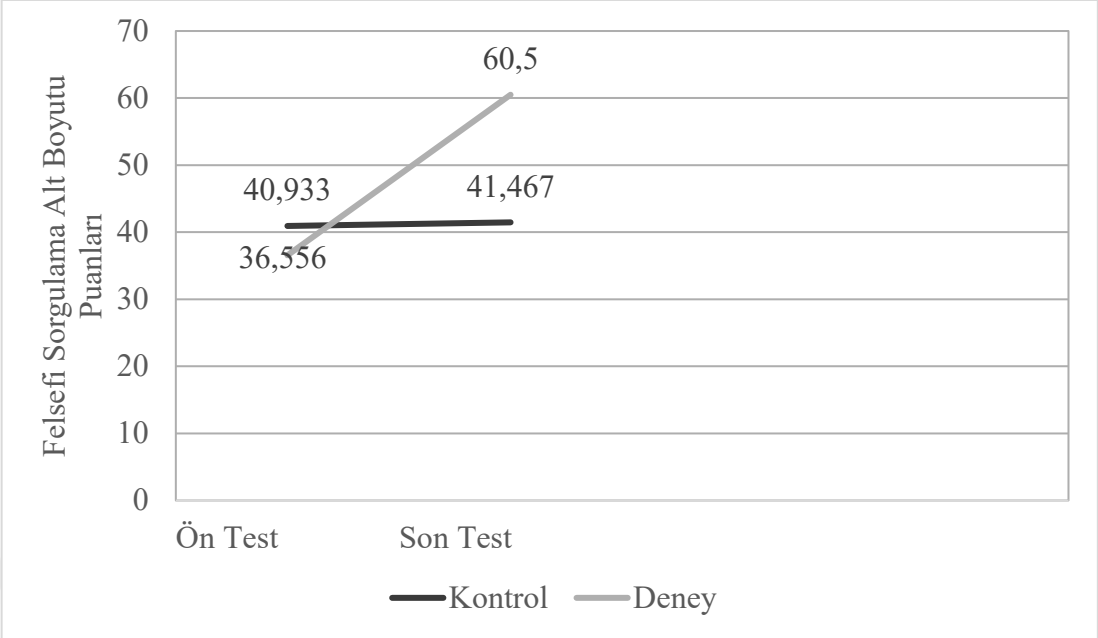


Şekil 1'de görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisi genel puanlarının ön test ile son test arasındaki değişimine bakıldığında, deney grubundaki artışın; kontrol grubundaki artışa göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi genel puanı yaklaşık 0,04 oranında artış göstererek 106,267'den 110,733'e; deney grubunun puanı 0,26 oranında yaklaşık 30 puanlık bir artış göstererek 115,222'den 145,056'ya yükselmiştir.

4.1.1.2. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait felsefi sorgulama alt boyutunun puanları yukarıdaki Tablo 4'te ve aşağıdaki Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu Puanları

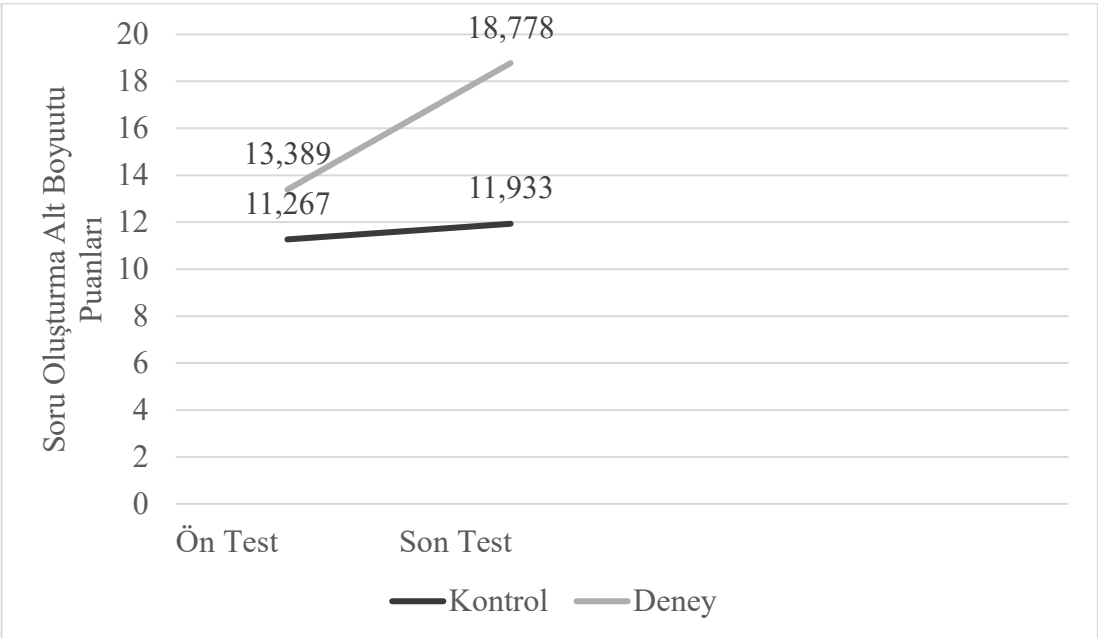


Kontrol grubunun felsefi sorgulama puanı yaklaşık 0,01 oranında artış göstererek 40,933 ten 41,567 ye; deney grubunun puanı yaklaşık 0,65 oranında 24 puanlık bir artış göstererek 36,556'dan 60,500' e yükselmiştir.

4.1.1.3. Soru Oluşturma Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4'ün ortalarında ve aşağıdaki Şekil 3'te deney ve kontrol grubuna ait soru oluşturma alt boyutu puanları yer almaktadır.

Şekil 3. Soru Oluşturma Alt Boyutu Puanları

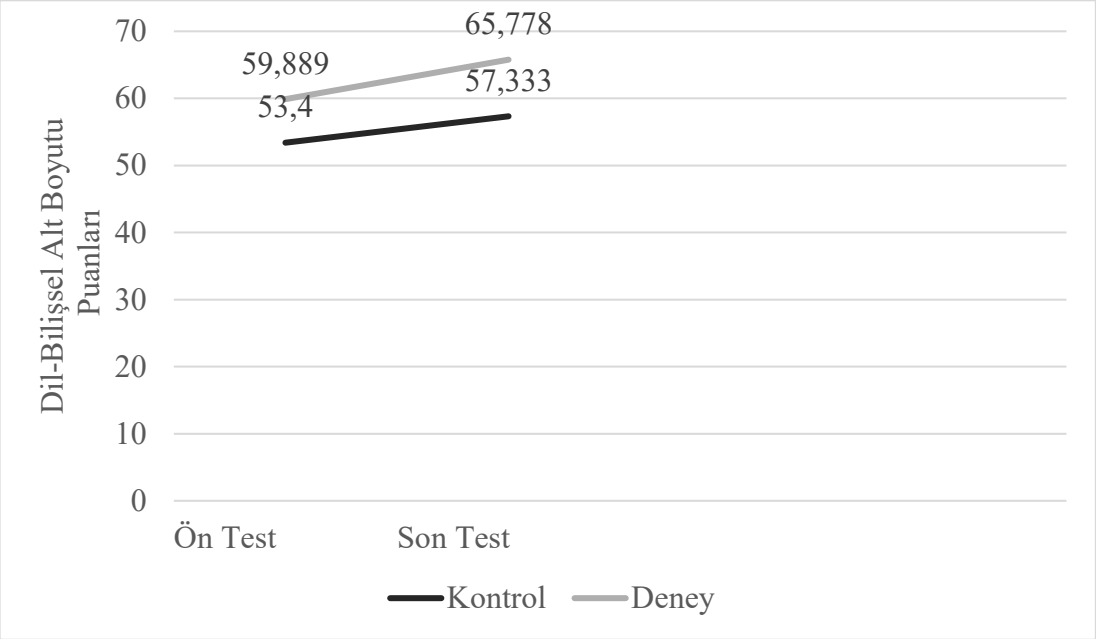


Soru oluşturma alt boyutunda; kontrol grubunun puanı 0,06'lık artış oranıyla 11,267'den 11,933'e, deney grubunun puanı ise 0,40'lık bir artış oranıyla 13,389'dan 18,778'e yükselmiştir.

4.1.1.4. Dil- Bilişsel Alt Boyuta ilişkin Bulgular

Yukarıda sunulan Tablo 4'ün ortalarında ve aşağıdaki Şekil 4'te deney ve kontrol grubuna ait dil- bilişsel beceriler alt boyutu puanları yer almaktadır.

Şekil 4. Dil- Bilişsel Alt Boyutu Puanları



Dil- bilişsel alt boyutunda; kontrol grubunun puanının 0,07'lik bir oran artışıyla 53,400'den 57,333'e deney grubunun puanının ise 0,10'luk bir oran artışıyla 59,889'dan 65,778'e yükseldiği görülmüştür.

4.2. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Ön test ve son test genel eleştirel düşünme becerileri ile alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 5'te ön test ve son test genel eleştirel düşünme becerileri ile alt boyutları arasında korelasyon analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Spearman Korelasyon Analizleri

	Ön Test				Son Test			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Ön- test								
1 . Felsefi Sorgulama	-							
2 . Soru Oluşturma	,399*	-						
3 . Dil ve Bilişsel	,608**	,707**	-					
4 . Genel	,782**	,734**	,948**	-				
Son- test								
5 . Felsefi Sorgulama	,627**	,747**	,877**	,909**	-			
6 . Soru Oluşturma	,356*	,853**	,815**	,798**	,840**	-		
7 . Dil ve Bilişsel	,479**	,754**	,943**	,893**	,895**	,876**	-	
8 . Genel	,581**	,791**	,928**	,924**	,975**	,900**	,958**	-

Not: * p<0.05; * p<0.001

Tablo 5'te de görüldüğü üzere ön test ve son test genel eleştirel düşünme becerisi puanları ile alt boyut puanları aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Ön test felsefi sorgulama ile soru oluşturma alt boyutu arasında ön test (r_s =,399, p<,05), son test (r_s =,356, p<,05), dil ve bilişsel beceriler alt boyutu ön test (r_s =,608, p<,001) ve son test (r_s =,479, p<,001) ve genel eleştirel düşünme becerileri son test (r_s =,581, p<,001) arasındaki ilişki gücünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlar ve genel eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki dereceleri güçlü olup korelasyon katsayıları r_s =,71 ile r_s =,98 arasında değişmiştir. En yüksek korelasyon, son test felsefi sorgulama ile son test genel eleştirel düşünme becerileri arasında gözlemlenmiş olup r=.975, p<.001 olarak hesaplanmıştır.

4.3. Ön Test ve Son Test Normal Dağılım ve Varyans Homojenliği İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada, parametrik veya non-parametrik testlerin uygunluğunu belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test genel eleştirel düşünme becerisi ve alt boyut puanlarının verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Sonrasında normal dağılım gösteren verilere varyans homojen dağılım testi uygulanmıştır. Tablo 6' da normal dağılım ve varyans homojenliği test analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Ön Test Son Test Normal Dağılım ve Varyans Homojenliği Test İstatistikleri

	Betimsel İstatistikler			Shapiro-Wilk			Varyans Homojenliği	
	Medyan	Basıklık	Çarpıklık	İstatistik	Sd.	P	F	p
Ön Test								
Felsefi Sorgulama	40,00	-,650	-,355	,963	3	,322	3,99	,055
Soru Oluşturma	13,00	,024	,315	,967	33	,396	,011	,918
Dil ve Bilişsel	60,00	,084	-,843	,897	33	,005	-	-
Genel	113,00	-,137	-,680	,946	33	,105	6,12	,019
Son Test								
Felsefi Sorgulama	49,00	-,758	,363	,946	33	,105	12,73	,001
Soru Oluşturma	13,00	-1,376	,273	,902	33	,006	-	-
Dil ve Bilişsel	60,00	,579	-,776	,892	33	,003	-	-
Genel	122,00	-,826	,062	,954	33	,173	11,39	,002

Tabloda görüldüğü gibi ön test dil-bilişsel beceriler alt boyutu (Shapiro-Wilk testi istatistiği=,897; $p < 0,05$), son test soru oluşturma (Shapiro-Wilk testi istatistiği= ,902; $p < 0,05$) ve dil ve bilişsel beceriler alt boyutlarının (Shapiro-Wilk testi istatistiği=,892; $p < 0,05$) normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Diğer taraftan; ön test genel eleştirel düşünme becerileri (Shapiro-Wilk testi istatistiği=,946; p> 0,05), felsefi sorgulama (Shapiro-Wilk testi istatistiği= ,963; p> 0,05) ve soru oluşturma (Shapiro-Wilk testi istatistiği= ,967; p> 0.05) alt boyutları ile son test genel eleştirel düşünme becerileri (Shapiro-Wilk testi istatistiği=,954; p> 0,05) ve felsefi sorgulama (Shapiro-Wilk testi istatistiği=,946; p> 0,05) alt boyutu normal dağılım göstermiştir.

Normal dağılım gösteren ön test genel eleştirel düşünme becerileri (F=6,128, p=,002), son test genel eleştirel düşünme becerileri (F= 11,392, p=,918) ve felsefi sorgulama (F=12,739, p=,001) alt boyutlarının varyans homojenliği varsayımını karşılamadığı; ön test felsefi sorgulama (F=,3,992, p=,055) ve soru oluşturma alt boyutunun varyansın homojenliği varsayımını karşıladığı görülmüştür (F=,011, p=,918).

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Mann Witney U Testi Sonuçları

Parametrik testlerin uygulanabilmesi için normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Yapılan analizlerde bu varsayımların bazı veriler tarafından karşılandığı bazıları tarafından da karşılanmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde normal dağılım ve homojen varyans dağılımı gösteren veriler için bağımsız örneklem t test; varsayımların sağlanmadığı durumlar için ise Mann-Whitney U test uygun görülmektedir. Ancak; veri analizinde tutarlılık sağlamak amacıyla ön test ve son test eleştirel düşünme becerilerinin kıyaslanmasında tüm verilere Mann-Witney U testi uygulanmıştır (Genç & Soysal,2018). Tablo 7'de, normal ve homojen varyans dağılımları için Mann-Whitney U testinin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7. Mann-Whitney U Testi Analizleri

Ön Test						**Son Test**				
	$\bar{x}_{sira}$	**U**	**W**	**z**	**p**	$\bar{x}_{sira}$	**U**	**W**	**z**	**p**
Felsefi Sorgulama										
Kontrol	19,7	104,00	275,00	-1,12	,274	11,90	58,50	178,50	-2,76	,005
Deney	15,28					21,25				
Soru Oluşturma										
Kontrol	12,63	69,50	189,50	-2,39	,016	10,43	36,50	156,50	-3,59	,000
Deney	20,64					22,47				
Dil ve Bilişsel										
Kontrol	12,77	71,50	191,50	-2,31	,020	11,47	52,00	172,00	-3,04	,002
Deney	20,53					21,61				
Genel										
Kontrol	13,77	86,50	206,50	-1,75	,079	11,57	53,50	173,50	-2,94	,003
Deney	19,69					21,53				

Analiz sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubunun ön test genel eleştirel düşünme becerilerinin (U=86,50; p>,05) ve felsefi sorgulama alt boyutunun (U=104,00; p>,05) puanlarının benzer olduğu, aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, iki grubun felsefi sorgulama alt boyutunda başlangıç seviyelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ön test soru oluşturma (U=69,50; p<,05), dil ve bilişsel beceriler (U=71,50; p<,05) alt boyutlarında deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Son test puanlarına bakıldığında, genel eleştirel düşünme becerileri; (U=53,50; p<,05), felsefi sorgulama (U=58,50; p<,05), soru oluşturma (U=36,50; p<,05), dil ve bilişsel beceriler (U=52,00; p<,05) alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde, felsefi sorgulama alt boyutunda; kontrol grubu puanı 19,7'den 11,90'a düşmüş, deney grubu

puanı ise 15,28'den 21,25'e yükselmiştir. Soru oluşturma alt boyutunda; kontrol grubu puanı 12,63'ten 10,43'e düşmüş, deney grubu puanı ise 20,64'ten 22,47'ye yükselmiştir. Dil ve bilişsel beceriler alt boyutunda; kontrol grubu puanı 12,77'den 11, 47'ye düşmüş, deney grubu puanı ise 20,53'ten 21,61'e çıkarak yükselmiştir. Benzer şekilde genel eleştirel düşünme puanlarında kontrol grubu puanı 13,77'den 11,57' ye düşmüş, deney grubu puanı 19,69' dan 21,53' e yükselmiştir.

Mann-Whitney U testinde, puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanarak her puana sıra sayısı verilir. Bu durumda, grubun ortalamasının büyük olduğu durumda puanlar yükselirken küçük olduğu durumda düşüş yaşanır. Elde edilen veriler doğrultusunda, deney grubunun sıra ortalaması yüksek olduğu için deney grubunun puanlarının yükseldiği şeklinde; kontrol grubunun sıra ortalamaları deney grubuna göre daha düşük olduğu için puanlarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu sonuç, ÇİF uygulamasının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Eleştirel Düşünme Genel Becerisi ve Alt Boyutlarının Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

ÇİF uygulamasının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değişimine etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla, ön test ve son test arasındaki değişim puanları hesaplanmıştır.

$$\text{Değişim Puanı} = \text{Son test puanı- Ön test Puanı}$$

Çocukların, ön test ve son test puanları arasındaki değişimi ve bu değişimin ÇİF uygulamasına ve çocukların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek adına Analysis of Covariance (ANCOVA) testi uygulanmıştır. Bu amaçla, öncelikle normal dağılım testi, değişim puanlarının kalıntı puanları üzerinde uygulanmış ve normal dağılım varsayımının karşılandığı bulunmuştur. Tablo 8'de kalıntı puanlarının, normal dağılım Shapiro-Wilk testlerinin sonucuna ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Shapiro-Wilk Kalıntı Normal Dağılım Analizi

		İstatistik	Sd.	p
Eleştirel Düşünme Becerileri Genel Değişim				
	Kontrol	,888	15	,062
	Deney	,974	18	,862
Felsefi Sorgulama				
	Kontrol	,952	15	,563
	Deney	,965	18	,696
Soru Oluşturma				
	Kontrol	,972	15	,890
	Deney	,958	18	,563
Dil-Bilişsel				
	Kontrol	,955	15	,583
	Deney	,972	18	,826

Değişim kalıntı puanlarının, normal dağılım varsayımını karşıladığı gözlemlenmiştir.

4.6. Eleştirel Düşünme Genel Becerisi ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığı ve ayrıca değişim puanlarının çocukların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için ANCOVA testi yapılmıştır. Tablo 9'da çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi açıklamak amacıyla cinsiyet, ay olarak yaş, anne ve baba eğitim düzeyi ile annenin çalışma durumu kontrol değişkenlerinden oluşan modele ilişkin ANCOVA analizleri gösterilmektedir.

Tablo 9. Ön Test Son Test Genel (Toplam) Değişim Puanları Ancova Sonuçları

Kaynak	Tip III	Sd.	K.O.	F	p
Düzeltilmiş Model	6975,906'a	10	697,59	11,39	,000
Sabit Terim	142	1	142,	,002	,962
Grup	3330,72	1	3330,72	54,39	,000
Cinsiyet	134,26	1	134,26	2,19	,153
Yaş (ay)	27,40	1	27,409	,448	,510
Anne Eğitimi	1050,96	3	350,32	5,72	,005
Baba Eğitimi	344,67	3	114,89	1,87	,163
Anne Çalışma Durumu	22,63	1	22,63	,370	,549
Hata	1347,064	22	61,23		
Toplam	19378,00	33			
Düzeltilmiş Toplam	8322,97	32			

Analiz sonuçlarına göre, modelin çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki değişimin önemli bir kısmını açıkladığı görülmüştür (Corrected Model istatistikleri; F= 11,393, sd= 10; p <0,001). Düzeltilmiş R^2 (0,765) değerleri, modele dahil edilen bağımsız değişkenlerin, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değişimindeki varyansın yaklaşık %77'sini açıkladığını göstermektedir. Dolayısıyla bağımsız değişkenlerin, çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi açıklamada oldukça etkili olduklarını göstermektedir.

Çocukların deney veya kontrol grubunda bulunmalarının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değişimine anlamlı olarak katkı sağladığı görülmüştür (F= 54,397, sd= 1; p <0,001**)**. İkili karşılaştırma (pairwisecomparison) analizlerinde deney grubunda olan çocukların değişim puan ortalamalarının ($\overline{X}$=28,868), kontrol grubunda olan çocukların değişim puan ortalamalarından ($\overline{X}$=6,896) yaklaşık 22 puan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun daha yüksek değişim puanı ortalamalarına sahip olması; ÇİF'in çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede katkı sağladığını göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, çocuğun cinsiyetinin, yaşının, babasının eğitim düzeyinin ve annenin çalışma durumunun çocukların genel eleştirel düşünme

becerilerindeki değişime anlamlı bir katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, çocukların demografik özellikleri arasında genel eleştirel düşünme becerilerindeki değişime istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlayan tek değişkenin çocukların annelerinin eğitim düzeyi olduğu görülmüştür **(**F = 5,721, sd= 3; p <0,01).

Tablo 10'da annenin eğitim düzeyine göre çoklu karşılaştırma analizleri sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Eleştirel Düşünme Becerileri Genel Değişimin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çoklu Karşılaştırma Analizleri

I	**J**	**Fark (I-J)**	**Standart hata**	**P**
Deney	Kontrol	21,961	2,978	,000
Anne Eğitim				
İlkokul	Lise	12,506	3,993	,029
	Ortaokul	-5,338	4,821	1,000
	Üniversite	14,072	5,098	,068
Lise	İlkokul	-12,506*	3,993	,029
	Ortaokul	-17,844*	5,006	,010
	Üniversite	1,566	4,214	1,000
Ortaokul	İlkokul	5,338	4,821	1,000
	Lise	17,844*	5,006	,010
	Üniversite	19,410*	6,092	,026
Üniversite	İlkokul	-14,072	5,098	,068
	Lise	-1,566	4,214	1,000
	Ortaokul	-19,410*	6,092	,026

Analiz sonuçlarına göre, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar; anneleri lise mezunu olan çocuklardan 17,844 puan (p<0,010) ve anneleri üniversite mezunu olan çocuklardan 19,410 puan (p<0,26) daha yüksek değişim puanına sahipken, anneleri ilkokul mezunu olan çocukların ise; annesi lise mezunu olan çocuklardan 12,506 puan (p<0,029) daha yüksek değişim puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

4.6.1. Felsefi Sorgulama Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, "Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi felsefi sorgulama alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?" sorusu yanıtlanmıştır. Tablo 11'de ön test ve son test arasındaki eleştirel düşünme becerisi felsefi sorgulama alt boyutundaki değişime ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Felsefi Sorgulama Alt Boyutunda Değişim

Kaynak	Tip III	Sd.	K.O.	F	p
Düzeltilmiş Model	5626,475[a]	10	562,647	6,807	,000
Sabit Terim	79,702	1	79,702	,964	,337
Grup	2745,013	1	2745,013	33,209	,000
Cinsiyet	128,857	1	128,857	1,559	,225
Yaş (ay)	171,158	1	171,158	2,071	,164
Anne Eğitimi	849,883	3	283,294	3,427	,035
Baba Eğitimi	88,746	3	29,582	,358	,784
Anne Çalışma Durumu	3,707	1	3,707	,045	,834
Hata	1818,495	22	82,659		
Toplam	13285,000	33			
Düzeltilmiş Toplam	7444,970	32			

ANCOVA analizlerinin sonuçlarına göre, çocukların felsefi sorgulama alt boyutundaki değişim puanları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre puanlarının anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (F=33,209; sd=1; p=0,000). Ayrıca, çocukların felsefi sorgulama değişim puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3,427; sd=3; p=0,035).

Tablo 12'de felsefi sorgulama alt boyutunun anne eğitim düzeyine göre çoklu karşılaştırma analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 12. Felsefi Sorgulama Alt Boyutunun Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çoklu Karşılaştırma Analizleri

I	J	Fark (I-J)	Standart hata	p
Deney	Kontrol	19,937	3,460	,000
Anne Eğitim				
İlkokul	Lise	4,292	4,639	1,000
	Ortaokul	-11,850	5,602	,276
	Üniversite	10,247	5,923	,586
Lise	İlkokul	-4,292	4,639	1,000
	Ortaokul	-16,142	5,817	,066
	Üniversite	5,955	4,896	1,000
Ortaokul	İlkokul	11,850	5,602	,276
	Lise	16,142	5,817	,066
	Üniversite	22,097*	7,079	,030
Üniversite	İlkokul	-10,247	5,923	,586
	Lise	-5,955	4,896	1,000
	Ortaokul	-22,097*	7,079	,030

ANCOVA analizlerinin sonuçlarına göre, annesi ortaokul mezunu olan çocukların annesi üniversite mezunu olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek felsefi sorgulama değişim puanına sahip olduğu tespit edilmiştir (Ortalama Farkı = 22,097; Standard hata=7,979; p=0,030). Diğer anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Model, çocukların felsefi sorgulama alt boyutunda ön test ile son test arasındaki değişimin varyansının %64,5'ini açıklamıştır.

4.6.2. Soru Oluşturma Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, "Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi soru oluşturma alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında fark var mıdır?" sorusu yanıtlanmıştır. Tablo 13'te ön test ve son test arasındaki

eleştirel düşünme becerisi soru oluşturma alt boyutundaki değişime ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Soru Oluşturma Alt Boyutunda Değişim

Kaynak	Tip III	Sd.	K.O.	F	p
Düzeltilmiş Model	230,786[a]	10	23,079	5,646	,001
Sabit Terim	,006	1	,006	,001	,973
Grup	132,255	1	132,255	26,627	,000
Cinsiyet	13,114	1	13,114	2,640	,118
Yaş (ay)	1,158	1	1,158	,233	,634
Anne Eğitimi	13,505	3	4,502	,906	,454
Baba Eğitimi	8,919	3	2,973	,599	,623
Anne Çalışma Durumu	,033	1	,033	,007	,936
Hata	109,274	22	4,967		
Toplam	687,000	33			
Düzeltilmiş Toplam	340,061	32			

ANCOVA analizlerinin sonuçlarına göre, ÇİF uygulaması, çocukların ön test ve son test soru oluşturma değişim puanları üzerine anlamlı bir katkı sağlamıştır. Deney grubundaki çocukların soru oluşturma değişim puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan yaklaşık 4,376 puan daha yüksek olduğu bulunmuştur (F=33,209; sd=1; p=0,000). Elde edilen bu veriler, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların demografik özelliklerine göre, çocukların soru oluşturma değişim puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Model, çocukların soru oluşturma alt boyutunda ön test ile son test arasındaki değişimin varyansının %53,3'ünü açıklamıştır.

4.6.3. Dil- Bilişsel Alt Boyutu ANCOVA Değişim Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, "Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi dil-bilişsel alt boyutuna ilişkin ön test ve son test arasındaki değişim puanları arasında

fark var mıdır?" sorusu yanıtlanmıştır. Tablo 14'te ön test ve son test arasındaki eleştirel düşünme becerisi dil-bilişsel alt boyutundaki değişime ait bulgular verilmiştir.

Tablo 14. Ön Test ve Son Test Arasındaki Eleştirel Düşünme Becerileri, Dil ve Bilişsel Alt Boyutunda Değişim

Kaynak	Tip III	Sd.	K.O.	F	p
Düzeltilmiş Model	483,582[a]	10	48,358	1,189	,349
Sabit Terim	86,563	1	86,563	2,129	,159
Grup	28,298	1	28,298	,696	,413
Cinsiyet	,056	1	,056	,001	,971
Yaş (ay)	61,582	1	61,582	1,515	,231
Annenin Eğitimi	307,174	3	102,391	2,519	,084
Babanın Eğitimi	101930	3	33,977	,836	,489
Anne Çalışma Durumu	8,023	1	8,023	,197	,661
Hata	894,4118	22	40,655		
Toplam	2203,000	33			
Düzeltilmiş Toplam	1378,000	32			

ANCOVA analizleri sonucunda çocukların ön test ve son test arasında dil-bilişsel gelişim alt boyutundaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, dil ve bilişsel gelişim değişim puanlarının ÇİF uygulamasına katılım durumuna ve diğer demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, bu sonuçlarla ilgili tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, ÇİF uygulamasının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulabilmek amacıyla ÇİF uygulaması öncesi ve sonrasında eleştirel düşünce becerilerinin ölçüldüğü deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Ayrıca, çocuğun cinsiyeti, ay olarak yaşı, anne-baba eğitim durumu ve annenin çalışma durumu değişkenlerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki değişim hem genel olarak hem de alt boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

5.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocukların Genel Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Boyutlarına Katkısı

Elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test genel eleştirel düşünme puanlarının birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun başlangıçta benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Son test puanları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme genel puanlarının, kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde ön test son test arasındaki değişim puanlarına bakıldığında da deney grubunun değişim puanlarının, kontrol grubunun değişim puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerileri gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bulgulardan elde edilen sonuç, okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde ÇİF'in etkisini araştıran çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Gasparatou & Kampeza, 2012; Karadağ & Demirtaş, 2018). ÇİF uygulamalarının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen daha büyük yaş gruplarına yönelik çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalar da ÇİF'in eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı

sağladığını ortaya koymuştur (Arslantaş, 2025; Benade, 2011; Benan Dal, 2024; Turhan, 2021; Türksoy, 2020; Ulucan, 2023; Yurtbakan, 2023; Zulkifli & Hashim, 2020).

Felsefi sorgulama alt boyutu bulguları incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının ön test felsefi sorgulama alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu puanlarının, kontrol grubu puanlarına göre anlamlı derece yükseldiği görülmüştür. Değişim puanları üzerine yapılan analizler de bu sonucu desteklemektedir. Deney grubundaki çocukların, felsefi sorgulama alt boyutundaki değişim puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Felsefi sorgulama, çocukların düşüncelerini ifade edebilme, felsefi uyaran üzerinde düşünme ve ana fikri fark edebilme, düşüncelerini gerekçelendirebilme ve örneklerle destekleyebilme, bir konu hakkındaki yargısını tartışmaya ve eleştiriye açma becerilerini değerlendirmektedir. Bu bağlamda, ÇİF eğitiminin bu alt boyutu güçlü bir şekilde etkilediğini görülmüştür. Literatürde, ÇİF'in felsefi sorgulama alt boyutunu olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir (Arslantaş, 2025; Şahin, 2023; Tekkalan vd., 2023; Ulucan, 2023). Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen sonuç diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Soru oluşturma alt boyutu incelendiğinde, deney grubunun ön test puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu fark istatiksel olarak anlamlı değildir. Son test puanları incelendiğinde, deney grubunun puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, ön test son test arasındaki değişim puanları incelendiğinde, yine deney grubu puanlarının anlamlı derece yüksek olduğu görülmüştür. Soru oluşturma alt boyutunda, çocukların felsefi sorgulamaya dair "Neden? Nasıl? Nedir?" ve farklı türden soru oluşturabilme becerileri değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda elde edilen puanlar, ÇİF eğitiminin bu alt boyutta da güçlü bir etki yarattığını ve literatürdeki çalışmalarla tutarlılık sağladığını göstermektedir. Yapılan diğer çalışmalar, ÇİF'in soru oluşturma (Karadağ & Yıldız, 2018) alt boyutunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Dil ve bilişsel beceriler alt boyutu incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test puanlarının, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ön test son test değişim puanlarına bakıldığında hem deney hem kontrol grubunun ön testten son teste kadar dil ve bilişsel değişim

puanlarının arttığı; deney ve kontrol grubunun gelişimlerinin benzerlik gösterdiği ve iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak, ÇİF eğitiminin dil ve bilişsel gelişim alt boyutundaki değişime anlamlı bir katkısı olmadığı görülmektedir. Ancak, deney grubunun dil ve bilişsel alt boyutunda ön test son test puanlarında gelişim görülmüştür. Çocuklarda gözlemlenen bu durumun, zaman içindeki doğal gelişimlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. ÇİF'in bu alt boyuta anlamlı bir katkısının olmaması, uygulanan ÇİF eğitiminin süresinin kısıtlı olmasından kaynaklanabilir. Bundan dolayı, dil-bilişsel alt boyutta anlamlı gelişmenin gözlenebilmesi için daha uzun süreli bir eğitim uygulanabilir. ÇİF'in dil ve bilişsel alt boyuta etkisini inceleyen çalışmalar, eğitimin bu alt boyutu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır (Tekkalan vd., 2023; Karadağ & Demirtaş, 2018; Yıldız, 2024). Bu çalışmalardan biri olan Yıldız (2024), ÇİF eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında ÇİF'in bilişsel gelişim (temel dikkat becerileri, düşünme becerileri, soru sorma becerileri, merak duyguları) ve dil gelişimine (sözcük dağarcığı, düşüncelerini ifade etme) katkı sağladığını ortaya koymuştur. Buna rağmen çocukların felsefi soru sormada zorlandıklarını, yeni kelime ve kavramları az sayıda kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ise bilişsel gelişim, dikkat, soru sorma, hatırlama, hatırladıklarını yeni durumlara uyarlama; dil gelişimi, konuşmayı başlatma ve sürdürme, düşüncelerini ifade etme ve gerekçelendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda, iki çalışmanın sonucundaki farklılık, ölçülen becerilerin ve ölçütlerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, yapılacak olan diğer çalışmalarda, ÇİF'in dil ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisini görmek için bu alt boyut daha detaylı incelenebilir.

Diğer taraftan kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamasına rağmen genel eleştirel düşünme ve alt boyutlarında sınırlı bir artış gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, alan yazında yapılan çalışmalar (Aydemir, 2022; Işıklar, 2019) ile tutarlılık göstermektedir. Bu durum, MEB' in mevcut eğitim programının eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ve bu beceri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, bu artış deney grubunun puanları ile karşılaştırıldığında oldukça sınırlı kalmaktadır.

5.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocukların Demografik Bilgilerine Göre Eleştirel Düşünme ve Alt Boyut Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Eleştirel düşünme genel puanlarına ait veriler incelendiğinde, çocukların demografik özelliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin değişimine anlamlı katkı sağlayan değişkenin, sadece çocukların annelerinin eğitim düzeyi olduğu görülmüştür. Anneleri, ortaöğretim mezunu olan çocukların, anneleri lise ve üniversite mezunu olan çocuklardan daha yüksek değişim puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, anneleri ilkokul mezunu olan çocuklar ise, anneleri lise mezunu olan çocuklardan daha yüksek değişim puanı elde etmişlerdir.

Eleştirel düşünme becerisi alt boyutlar kapsamında incelendiğinde, felsefi sorgulama alt boyutunda çocukların, annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Annesi, ortaokul mezunu olan çocukların, annesi, üniversite mezunu olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek felsefi sorgulama değişim puanına sahip oldukları görülmüştür. Diğer anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Soru oluşturma ile dil ve bilişsel gelişim alt boyutları incelendiğinde, demografik değişkenler açısından farklılık göstermediği dolayısıyla demografik değişkenlerin bu alt boyuta bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

ÇİF'in demografik değişkenlere göre etkisinin araştırıldığı çalışmalardan biri olan Dirican (2018), ÇİF eğitiminin felsefi tutum ve davranışlar üzerindeki etkisini incelemiş ve ÇİF'in cinsiyet, anne eğitim durumu, yaş gibi değişkenlere göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada, annesi, ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların uygulanan eğitimden daha fazla yararlandıkları görülmüştür. Bu durum, çocukların düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen eğitimlere daha çok ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan annesi, lise ve üstü mezuniyete sahip çocukların, ebeveynleri tarafından daha fazla desteklendiği dolayısıyla çevresel faktörlerin çocukları olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu doğrultuda, çocuklar ÇİF eğitiminde daha sınırlı bir gelişim göstermiş olabilirler. Buradan yola çıkarak, sosyo-demografik açıdan dezavantajlı çocuklar için, ÇİF eğitiminin yaygınlaştırılmasının, çocukların bu eğitimden faydalanarak düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ön test son test puanlarında deney grubunun dil-bilişsel ve soru oluşturma alt boyutlarında, kontrol

grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Felsefi sorgulama ve genel eleştirel düşünme alanlarında ise iki grup benzer puanlarla çalışmaya başlamıştır. Son test puanları incelendiğinde, deney grubunun genel eleştirel düşünme ve tüm alt boyutlarda kontrol grubundan daha yüksek puanlarla çalışmayı tamamladığı görülmüştür. Ön test puanlarındaki farklar dikkate alınarak, genel eleştirel düşünme ve alt boyutlara ilişkin değişim puanları hesaplanmıştır. Deney grubunun genel eleştirel düşünme, felsefi sorgulama ve soru oluşturma alt boyutlarında kontrol grubuna göre daha yüksek değişim puanları elde ettiği görülmüştür. Bununla birlikte elde edilen bulgular değerlendirilirken, kullanılan ölçme aracının özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Her ne kadar kullanılan ölçeğin geçerlik güvenirlik düzeyi yüksek olsada, 38 maddeden oluşan FSYEDD ölçeğinde maddelerin yarısından fazlasının felsefi sorgulama alt boyutuna (18 madde) ait olması, bu alt boyutun eleştirel düşünme becerileri toplam puan üzerindeki ağırlığını artırmaktadır. Bu durum, diğer alt boyutların değerlendirilmesini nispeten sınırlandırarak elde edilen sonuçların bu dağılımdan etkilenmesine yol açabilir. Bu durum, değerlendirmede kullanılacak olan ölçeğinin yapısının da önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, ÇİF'in kısa süreli bir müdahaleye rağmen, okul öncesi dönemdeki çocukların genel eleştirel düşünme, felsefi sorgulama ve soru oluşturma alt boyutlarının gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak, çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için ÇİF eğitimi etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, eleştirel düşünmenin bilişsel bir beceri olmasından dolayı, erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel gelişim özellikleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Piaget, bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi dönemindeki çocukların egosantrik düşünmeye sahip olmalarından dolayı mantıklı düşünme becerilerinin gelişmiş olmadığını ifade eder. Ayrıca Piaget, sembolik oyunun, bu dönemin temel özelliklerinden biri olduğu ve çocukların geniş bir hayal gücüne sahip olduklarını da belirtir. ÇİF yaklaşımı da çocukların, kendi düşüncelerini sistematik ve düzenli hale getirme, empati duygusunu geliştirme, hayal gücünü kullanma, farklı düşünceleri sorgulama ve çözümleme becerilerini geliştirir. Bu noktada, Piaget'in işlem öncesi dönem çocuklarına dair görüşlerinden yola çıkarak, ÇİF yaklaşımının, çocuklarda bilişsel gelişimi destekleyeceği söylenebilir. Çocukların, olayları farklı bakış açılarından değerlendirmesine olanak sağlayarak,

egosantrik düşünceden uzaklaştırma, hayal gücünü genişletme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirilmeye katkıda bulunabilir.

Vygotsky, bilişsel gelişim kuramında, sosyal etkileşim ve kültürel faktörlerin bilişsel gelişimi doğrudan etkilediğini savunur. Kuramındaki kavramlardan biri olan ZPD, çocuğun tek başına yapabileceğinden daha üst bir seviyeye, bir akran ya da yetişkin desteğiyle ulaşmayı sağlamasından dolayı oldukça önemlidir (Erdener, 2009). ÇİF yöntemi de Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanıyla paralel bir şekilde temellendirilmiştir. ÇİF yaklaşımında da sosyal etkileşimin desteklendiği bir tartışma ortamı oluşturulur ve bu tartışmalar bir kolaylaştırıcının rehberliğinde ilerler. Böylece çocuk, tek başına gerçekleştirmekte zorlanacağı bir düşünme sürecini, toplulukla iş birliği içinde bir kolaylaştırıcının rehberliğinde gerçekleştirebilir. Ayrıca Vygotsky, bilişsel gelişimde dilin de önemini vurgulamaktadır. ÇİF yaklaşımı da çocukların sorgulama sürecinde dili aktif ve etkin bir şekilde kullanmayı kaçınılmaz kılar. Çocuk, tartışmalar yoluyla düşüncelerini ifade etme ve farklı bakış açılarından görme becerilerini geliştirmektedir. ÇİF'in Vygotsky'nin kuramıyla paralel ilerlediği bir diğer nokta ise bireysel öğrenme yerine toplulukla birlikte öğrenmeye ve iş birliğine vurgu yapmasıdır. Sonuç olarak ÇİF, Vygotsky'nin bilişsel kuramıyla büyük ölçüde örtüşmekte olup sosyal etkileşim, dilin aktif kullanımı ve çocuğa rehberlik etme kavramlarını bir araya getirmektedir.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, ÇİF eğitiminin, çocukların eleştirel düşünme becerisi ve alt boyutlarını geliştirdiği görülmektedir. ÇİF'in, çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda, 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme ve alt boyutlarını kazandırılmasında ÇİF etkili bir yöntem olarak, okullardaki eğitim programlarına kademeli olarak entegre edilebilir. Yöntemin eğitim programlarına dahil edilmesinde ve uygulamasında önemli bir rol oynayan eğitimcilerin yetiştirilmesi için, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Politika Yapıcılara Öneriler

- Bu araştırma, ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda eğitimciler, günlük eğitim

programlarına ÇİF'i entegre ederek, çocukların düşünme becerilerini destekleyebilirler.

- Araştırmada, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun, felsefi çatışma barındıran kitapların, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitaplar ile çocukların eleştirel düşünme becerileri desteklenebilir.
- Bu araştırmada, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların, ÇİF eğitiminden daha fazla yararlandıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sosyo-demografik açıdan dezavantajlı, çocuklarla ÇİF eğitimi yapılarak fırsat eşitliği sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, ÇİF eğitiminin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ancak, literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalar, eleştirel düşünmenin demografik özelliklere göre değişkenliğini derinlemesine inceleyebilir.
- ÇİF eğitiminin, düşünme becerilerinin gelişimine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinimli çocuklarla birlikte yapılacak olan araştırmalar bize bunun nasıl uygulanacağına dair ipuçları sunabilir.
- Bu araştırmada, sadece nicel veriler kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine de yer verilerek çalışma daha kapsamlı hale getirilebilir.
- Araştırma, İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma, farklı illerde uygulanarak, ÇİF uygulamasının ekonomik, kültürel ve bölgesel farklılıklara göre etkisi incelenebilir.
- ÇİF eğitimi, çocukların eleştirel, işbirlikçi, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu araştırmada, ÇİF eğitiminin eleştirel düşünme becerisine etkisi incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalar, ÇİF'in yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme gibi diğer düşünme becerilerine olan etkisini inceleyebilir.

- Multidisipliner bir yapıya sahip olan ÇİF eğitimi, sanat ve drama gibi disiplinlerle bir araya getirilerek, çocukların düşünme becerilerine olan etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışma, 60-72 ay arasındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ÇİF eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Literatürde, daha küçük yaş gruplarıyla yapılan benzer çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, aynı çalışma daha küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirilerek alan yazına katkı sağlanabilir.
- Erken çocukluk döneminde, çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır. Bu doğrultuda, bu beceriyi daha geniş kapsamlı ölçebilecek geçerliği ve güvenirliği yüksek ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abolmaali, K., & Aghaeepour Gavasaraee, M. (2016). The role of philosophy for children (P4C) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Iranian Journal Of Educational Sociology*, *1*(1), 54-59.http://iase-idje.ir/article-1-38-en.html

Ahmed, A. A. (2024). Lev Vygotsky's revolutionary socio cultural theory of psychological development. *Iranian Journal Of Educational Sociology, 9*(1), 50-56.https://journals.coeminna.edu.ng/index.php/mijes/article/view/94

Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayın No.757448) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akarsu, M., İler, K. (2023). Okul öncesi STEM eğitimi yaklaşımında eleştirel düşünme. N. Okur Akçay, S. Okumuş (Ed.), *Okul öncesinde eleştirel düşünme ve etkinlik örnekleri* içinde (1. Baskı, ss.155-169.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(32), 90-99. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf

Akıncı Demirbaş, E. (2022*). Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 791093) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayın No.394850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alabaz, B. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine* (Yayın No.759243) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No.620922) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Allison, P. D. (1990). Change scores as dependent variables in regression analysis. *Sociological Methodology, 20*, 93–114. https://doi.org/10.2307/271083

Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar için felsefe programının uygulanmasının önemi* (Yayın No.723249) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslantaş, M. (2025). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin akvaryum tekniği ile uygulamanın özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve işbirlikli öğrenme becerilerine etkisi* (Yayın No.921835) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, C. (2022). *Okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve eleştirilen düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayın No.740005) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, C., & Ünal, M. (2023). Okul öncesi dönemde eleştirel düşünme. N. Okur Akçay, S. Okumuş (Ed.), *Okul öncesinde eleştirel düşünme ve etkinlik örnekleri* içinde (1. Baskı, ss. 79-92). Nobel Akademik Yayıncılık.

Barışan, M. (2024). *John Dewey'in eğitim anlayışı ve çocuklar için felsefe* (Yayın No. 871427) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Barnett, S. (2019). Application of Vygotsky's social development theory. *Journal of Education and Practice*, *10*(35), 1-4. https://doi.org/10.7176/JEP/10-35-01

Bayraktar, S. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No.626240) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* (Çev., O. Gündüz), Kaknüs Yayınları. (Orijinal Çalışma 2007'de yayımlandı).

Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *Teachers' Work*, *8*(2), 141-155. https://www.academia.edu/1384694/Philosophy_for_Children_P4C_A_New_Zealand_School_based_Action_Research_Case_Study

Benan Dal H. (2024). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına göre işlenen Türkçe metinleriyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayın No.862617) [Yüksek Lisans Tezi, Budur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev., N. Işıkoğlu Erdoğan), Nobel Akademi. (Orijinal Çalışma 1993'te yayımlandı).

Boyraz, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education, 6*(2), 127-144. https://doi.org/10.32433/eje.1152712

Börklüoğlu, E. (2024). *Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının tartışmacı yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayın No.885784) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş. (2024). *Deneysel desenler: Öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cam, P. (2014). *Philosophical ınquiry: Combining the tools of philosophy with ınquiry-based teaching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.46707/jps.8ii.139

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Rand McNally. https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf

Canpolat, T. ve Ergan, S.N. (2024). Okul öncesi ve sınıf eğitiminde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-11. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojef/issue/89562/1501280

Cassidy, C. (2012). Philosophy with children: Learning to live well. *Childhood & Philosophy*, *8*(16), 243-264. https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051607002.pdf

Cassidy, C., Marwick, H., & De Souza, M. (2018). Philosophy with children: A rights-based approach to dialogic education. *International Journal of Children's Rights, 26*(3), 523-540. https://doi.org/10.1163/15718182-02502003

Cin Şeker, Z. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar için felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 8*(1), 98-122. https://doi.org/10.47615/issej.1094455

Creswell, J.W. (2013*) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 415-435. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Daniel, M. F., Gagnon, M., & Pettier, J. C. (2012). *Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. In Early education in a global context.* Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)0000016010

Davan, Z. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No.708079) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demirsoy, N. (2024). *Çocuk kitapları aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının çevre duyarlılığının sorgulanması: Bir çocuklarla felsefe çalışması* (Yayın No. 897761) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work, 20*(2), 159–165. https://doi.org/10.3233/WOR-2003-00285

Direk, N. (2002). *Küçük prens*. Pan Yayıncılık.

Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukların uygulanan felsefe eğitim etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayın No.527722) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dirican, R., & Deniz, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *28*(1), 421-430. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3625

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2),44-48. https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Erdem, A. R. (2023). Eleştirel düşünme. N. Okur Akçay, S. Okumuş (Ed.), *Okul öncesinde eleştirel düşünme ve etkinlik örnekleri* içinde (1. Baskı, ss. 25-39). Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdemir, T. (2021). *Erken çocukluk dönemi çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeye etkisinin incelenmesi* (Yayın No.697221) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 85-103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275302

Erdiller Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okul öncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 284-312. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/40655/490124

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Yayın No.501662) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erfani, N., & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*, *5*(2), 484-491. https://ijpras.com/storage/models/article/CZXT5MwWCmX9mqG3p9NZ7ivIBO5D1aAwosPYmmpSjqyV3qD8jK1x3Wjq3Jde/the-effect-of-teaching-philosophy-on-the-critical-thinking-of-female-students.pdf

Ergin, E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi* (Yayın No.840453) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erkol, E. D. (2023). *Okul öncesinde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğretmen ve akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın No. 839774) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eroymak, S. S. (2024). *Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi (*Yayın No. 897768) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and ınstruction.* The California Academic Press.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. A & C Black.

Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 565-572. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.161

Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, *11*(1), 4.funston. https://doi.org/10.15760/mcnair.2017.05

García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking*, *17*(4), 14-22. https://doi.org/10.5840/thinking20051743

Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 33*(1), 72-82. https://www.academia.edu/2402568/Gasparatou_R_and_Kampeza_M_2012_Introducing_P4C_in_Kindergarten_in_Greece_Analytic_Teaching_and_Philosophical_Praxis_33_1_72_82

Genç, S., & Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, *1*(1), 18-27. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsengineering/issue/38497/448288

Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F.K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research, 3*(5), 547-551. https://doi.org/10.12691/EDUCATION-3-5-2

Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric statistical inference (5th ed.).* CRC Press. *https://doi.org/10.1201/9781439896129*

Gliori, D. (2023). *Akıllı tilkinin masalı.* (D. Gliori, Res.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1999'da yayımlandı).

Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy, 30*(1), 59-84. https://doi.org/10.5840/teachphil200730141

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (*32*)*, 127-146. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364

Güney, M. (2020). *48-60 aylık çocuklarda bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerilerinin incelenmesi* (Yayın No.619043) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.

Haynes, J., & Murris, K. (2012). *Picturebooks, pedagogy, and philosophy*. Routledge.

Heo, J., Han, S., Koch, C., & Aydin, H. (2011). Piaget's egocentrism and language learning: language egocentrism (LE) and language differentiation (LD). *Journal of Language Teaching & Research*, *2*(4). https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.733-739

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's growth strategy. *Educational Psychology İnteraction, 3*(2), 1-5. https://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayın No.594869) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education: Discussing the intellectual sources of philosophy for children* [Unpublished Doctoral Thesis, Oulu Universtiy].

Kapanadze, D. Ü. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve teorik gelişim teorisinin Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(47), 181-195. https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193

Karaboğa, İ. (2023). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No.831037) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(4), 1025-1037. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.010

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *43*(195), 19-40. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6*(4), 23-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4512/62112

Kaya, H. (2006). Eleştirel düşünme ve soru sorma. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, *14*(56), 71-78. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/95327

Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması* (Yayın No.627944) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Philosophical and critical thought development of child. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 41*(1), 339-357. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193

Kennedy, D. (2006). *The well of being: Childhood, subjectivity and education.* Albany, State University of New York Press.

Kennedy, N., & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education. 45*(2), 265-283. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00793.x

Keselman, H. J., Algina, J., & Kowalchuk, R. K. (1998). The analysis of repeated measures designs: A review. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 51*(1), 1–23. https://doi.org/10.1348/000711001159357

Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 40-49. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.muharrem_kestel.pdf

Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically. *Metaphilosophy*, *21*(4), 416-431. https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x

Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954

Kökten, H. (2023). Eğitimde felsefi sorgulama ve çocuklar için felsefe (P4C). *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *22*(3), 1-33. https://doi.org/10.20981/kaygi.1291864

Kuşçu, Ş. (2023). *Felsefi kavramlar ve çocuklar için felsefe* (Yayın No.832785) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lafcı-tor, D. (2023). Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 703-740. https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085

León, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST–Education and Learning Research Journal,* (10*)*, 113-127. https://doi.org/10.26817/16925777.270

Lipman, D. (1999). *Improving your storytelling: Beyond the basics for all who tell stories in work or play*. August House.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, *7*(1), 17-39.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking. *Theory and Research in Education, 2*(3), 289-309. https://eric.ed.gov/?id=EJ503822

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1985). *Ethical inquiry: Instructional manual to accompany Lisa*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_middle_schl_curriculum/9/

Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elias, W. H., & Maldonado Espinoza, H. E. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Estudios Gerenciales*, *51*, 25-35. https://doi.org/10.22533/AT.ED.73422141213

Mancenido-Bolanos, M. A. V. (2017). Gareth Matthews and the philosophy of childhood. *Budhi: A Journal of Ideas and Culture*, *21*(3), 7, 1-18. https://archium.ateneo.edu/budhi/vol21/iss3/7

Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, *27*(1), 12-15. https://www.academia.edu/3240527/Teaching_Philosophy_to_Children_A_New_Experience_in_Iran

Matthews, G. B. (2023a). *Felsefe ve çocuk.* (Çev., M. Bülbül). Say Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1980'de yayımlandı).

Matthews, G. B. (2023b). *Çocukluk felsefesi.* (Çev., M. Bülbül). Say Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1994'te yayımlandı).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. *https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Murris, K. S. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education, 35,* 63-78. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3

Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Jornoul of Philsophy of Education, 42*(3-4), 667-685. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

Murris, K., & Haynes, J. (2016). *Literature for children, philosophy for children, and philosophical children*. Routledge.

Naseri, S., Gorjian, Z., Ebrahimi, M. R. & Niakan, M. (2017). Critical thinking in P4C (philosophy for children) educators: An ıntervention study. *International Journal of Scientific Study, 5* (7), 108-113. https://doi.org/10.17354/ijss/2017/506

Ogelman, H. G., & Ata, S. (2023). Eleştirel Düşünmenin Okul Öncesi Eğitimi Açısından Önemi. N. Okur Akçay, S. Okumuş (Ed.), O*kul öncesinde eleştirel düşünme ve etkinlik örnekleri* içinde (1. Baskı, ss. 95-109). Nobel Akademik Yayıncılık.

Okur Akçay, N. (2023). Okul Öncesinde Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi Amacıyla Kullanılan Yöntem ve Teknikler. N. Okur Akçay, S. Okumuş (Ed.),

Okul öncesinde eleştirel düşünme ve etkinlik örnekleri içinde (1. Baskı, ss. 129-151). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(2), 327-346. https://doi.org/10.16916/aded.1076737

Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2023). P4C temelli Türkçe öğretiminin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(240), 2957-2976. https://doi.org/10.16916/aded.1076737

Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 4(*1), 49-61 https://doi.org/10.32960/uead.696440

Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 55-60. https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.).* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003117452

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, *30*(2), 34-35. https://www.proquest.com/docview/228409035?sourcetype=Scholarly%20Journals

Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Pearson.

Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi* (Yayın No.648411) [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf

Piaget, J. (1962). The stages of the ıntellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic, 26*(3), 120. https://www.proquest.com/scholarly-journals/stages-intellectual-development-child/docview/1298142889/se-2

Piaget, J. (1976). *Piaget's theory*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2

Piaget, J. (1978). *Piaget's theory of intelligence (Vol. 2).* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *4*(1), 1-3. https://www.researchgate.net/publication/293246157_Strategies_for_teaching_critical_thinking

Piaget, J., Schwebel, M., & Raph, J. (1988). Piaget en el aula. *Autores Varios. México: Cuadernos de Psicología*, *163*. https://www.academia.edu/61597816/La_pedagog%C3%ADa_de_Piaget

Pourtaghi, V., Hosseini, A., & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences, 3*(6), 375-380. https://doi.org/10.14196/sjpas.v3i6.1369

Priyanti, N., & Warmansyah, J. (2021). Improving critical thinking skills of early childhood through ınquiry learning method. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 5*(2), 2241-2249. https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1168

Säre, E., Luık, P., & Tulvıste, T. (2016). Improving preschoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences, 20*(3), 273-295. https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03

Savaş, E. N. (2024). *Erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No.863730) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sevimli, Ş. (2024). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe (P4C) programının çocukların doğayla bağlantı kurma eğilim düzeylerinin etkisinin incelenmesi* (Yayın No.874788) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Yayın No. 595272) [Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayın No.425503) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Acer Press.

Suvaroğlu, A. S., Peker, B., Peker Antepe, N., & Tavuş, Ö. (2022). *Çocuklarla topluluklarla felsefe*. Mela Yayınları.

Şahin, D. (2023). *Çocuklar için felsefe pedagojisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 846390) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tantekin Erden, F. (2022). Erken çocukluk döneminde gelişim. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (2. Baskı, ss. 215-243). Nobel Akademik Yayıncılık.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayın No.460449) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tekkalan, O., Yoncacı, A., Kaynar, N., & Şenturan, B. (2023). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisi gelişiminde felsefe temelli eğitim yönteminin önemi: Konya örneği. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, *7*(30), 441-450. https://doi.org/10.37242/pejoss.4384

Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No.418037) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education, 19*(3), 243, 365-380. https://doi.org/10.1080/0267152042000248016

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *1*(2), 67-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23800/253636

Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yayın No.699844) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tüfenkçi, S., & Çetin, M. (2017). Rousseau'da insan doğası ve değerler eğitimi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *16*(32), 487-506. https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.378974

Türkiye Felsefe Kurumu. (2025, 25 Şubat). *Türkiye Felsefe Kurumu Tarihçesi.* https://www.tfk.org.tr/tarihce222.html.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayın No.640120) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uçar, O. (2025). *Çocuklar için felsefe (P4C) bağlamında, Cartoon Network çizgi filmlerinin incelenmesi* (Yayın No.697094) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uegaki, C., & Jorisch, S. (2023). *Suki'nin kimonosu* (S. Jorisch, Res.). Meav Yayıncılık, (Orijinal çalışma 2003'te yayımlandı)

Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması* (Yayın No.826110) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uyulan, V. (2024). *Erken çocukluk döneminde STEM etkinlikleri ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayın No.848531) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Van Breukelen, G. J. P. (2006). ANCOVA versus change from baseline had more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Journal*

of Clinical Epidemiology, 59(9), 920–925. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.02.007

Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education, 39*(1), 19-35. https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, *45*(2), 171-182. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x

Ventista, O. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children'programme: The impact on cognitive and non cognitive skills* [Doctoral dissertation, Durham University].

Wegerif, R. (2011). *Towards dialogic education: Rethinking classroom talk*. Routledge.

Williams, N., & Moore, S. (2021). The role of a selected thinking routine in the development of critical thinking skills in preschool students. *Caribbean Journal of Education*, *43*(2), 47-68. https://doi.org/10.46425/c034302b9859

Yahşi Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği* (Yayın No. 228597) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yan, S. (2017). *Meta-analysis of the effects of philosophy for children program on students' cognitive outcomes* [Doctoral dissertation, Texas A&M University].

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C. C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 39*(1), 13-33. https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1160

Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 454-479. https://doi.org/10.9779/pauefd.536546

Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2021). The effectiveness of storyline-based education program on critical thinking skills of preschool children. *Egitim ve Bilim*, *46*(205), 137-159. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8698

Yavuzer, H. (2010). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı.* Remzi Kitabevi Yayınları.

Yıldız, N. (2024). *Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi* (Yayın No.861663) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Youssef, C., Campbell, M., & Tangen, D. (2016). The effects of participation in a P4C program on Australian elementary school students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 37*(1), 1-19. https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1143

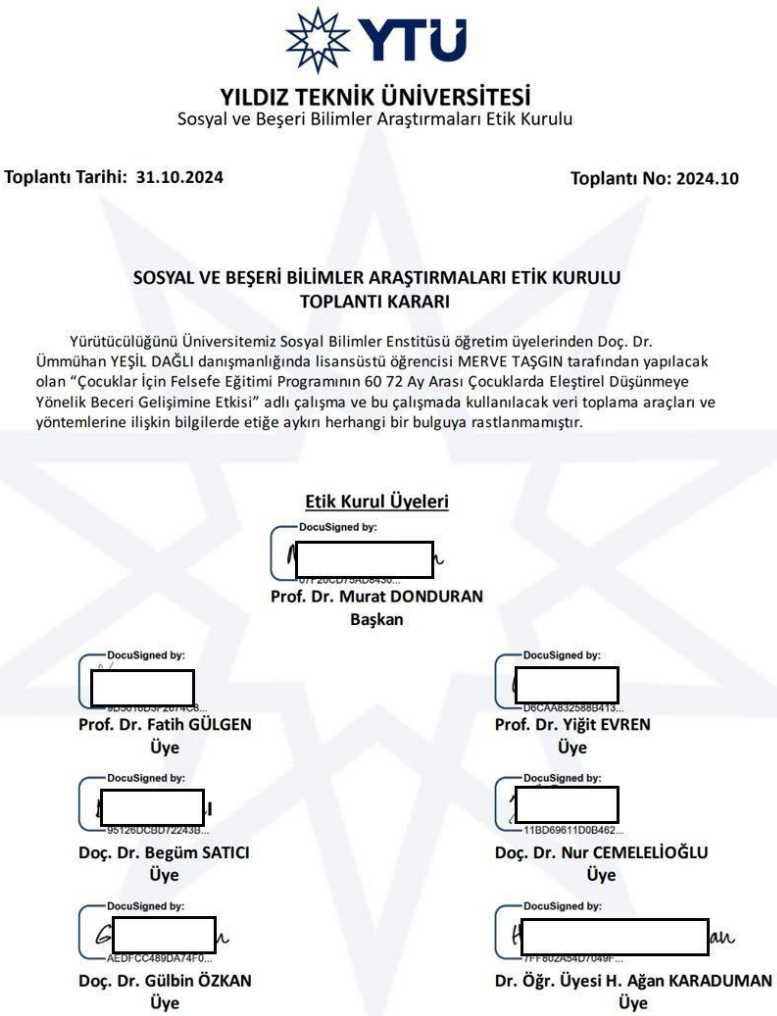
Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla

yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(2), 856-868.https://doi.org/10.24315/tred.1091403

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in ımproving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(2), 29-45. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onay Belgesi



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 31.10.2024 **Toplantı No: 2024.10**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi MERVE TAŞGIN tarafından yapılacak olan "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 60 72 Ay Arası Çocuklarda Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceri Gelişimine Etkisi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

DocuSigned by:
Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

DocuSigned by:
Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

DocuSigned by:
Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

DocuSigned by:
Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

DocuSigned by:
Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

DocuSigned by:
Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

DocuSigned by:
Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

EK 2: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi

[redacted] Anaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.202[redacted]2

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [redacted]

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: MERVE TAŞGIN

Araştırmanın Adı: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 60-72 Ay Arası Çocuklarda Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceri Gelişimine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [redacted] Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.11.2025

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

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

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

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 3: Ölçek İzin Belgesi

İlgili makama,

Araştırmacı Merve Taşgın'ın "Çocuklar için felsefe eğitimi programının 60-72 ay arası çocuklarda eleştirel düşünmeye yönelik beceri gelişimine etkisi" isimli çalışmasında geliştirmiş olduğum "Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi" isimli ölçeği kullanması uygundur.

Doç. Dr. Filiz Karadağ

EK 4: Araştırmacı Uygulama Belgesi

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uzmanlık Belgesi



KATILIM BELGESİ

Merve Taşgın

P4C Türkiye tarafından,
15 - 23 Nisan 2024 tarihleri arasında düzenlenen
'P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 1'
programını başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya
hak kazanmıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

UZMANLIK BELGESİ

Merve Taşgın

P4C Türkiye tarafından,
19 Ağustos - 06 Eylül 2024 tarihleri arasında düzenlenen
'P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 3'
programını başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya
hak kazanmıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

BAŞARI BELGESİ

Merve Taşgın

P4C Türkiye tarafından,
20 Mayıs / 07 Haziran 2024 tarihleri arasında düzenlenen
'P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 2'
programını başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya
hak kazanmıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

EK 5: Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ BİLGİ VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Velimiz,

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubundaki çocuklara felsefi uygulamalar aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bu uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın veri toplama süreci [18.11.2024] ile [03.01.2025] tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Veri toplama süreci, sınıf ortamında gerçekleşecektir. ÇİF uygulamaları, resimli çocuk kitapları üzerinden okunacak hikayeler ile yürütülecektir. Hikayelerin felsefe alt dalına göre felsefi sorgulamalar yapılacaktır. Önceden hazırlanan başlangıç, ara geçiş ve felsefi sorular çocuklara yöneltilerek sorgulamalar gerçekleştirilecektir. Uygulama süresi toplamda 7 hafta boyunca 14 oturum gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Araştırma, Doç. Dr. Ümmühan YEŞİL DAĞLI danışmanlığında, Merve TAŞGIN tarafından yürütülecek olup, araştırmacılar "Çocuklar İçin Felsefe" konusunda eğitim almış ve bu alanda deneyim sahibidir.

Araştırma süresince çocuklardan bazı bilgilerin toplanması planlanmaktadır. Bu bilgiler arasında çocukların demografik bilgileri ve eleştirel düşünme becerileri üzerine uygulama sonuçları yer alacaktır. Toplanan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve deneklerin özel hayatını etkilemeyecek şekilde gizli tutulacaktır. Araştırma süresince sesli ve görsel kayıt alınmayacaktır. Hiçbir kişisel bilgi, rapor veya yayında paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce, deneklerin ebeveynlerinden veya yasal vasilerinden sözlü ve yazılı izin alınacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun katılımı konusunda herhangi bir endişeniz varsa, istediğiniz zaman katılımı sonlandırma hakkına sahipsiniz. Araştırma sürecine dair daha fazla bilgi almak isterseniz, bizimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Onay: Ben, çocuğumun yukarıda belirtilen araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Çocuğun Adı: _____

Ebeveyn/Yasal Vasi Adı: _____

Ebeveyn/Yasal Vasi İmzası: _____

Tarih: _____

EK 6: Çocuk Rıza Formu

Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Araştırmacı:
Eğitim Kurumu:
İletişim Bilgileri:

Sayın Velimiz,

Ben Merve Taşgın, Yıldız Teknik Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde Doç. Dr. Ümmühan Yeşil Dağlı danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. 5-6 yaş grubundaki çocuklar ile Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Çalışmada çocuğunuza yaşına uygun hikâye kitapları, oyunlar ve felsefi sorular yoluyla eğlenceli ve eğitici etkinlikler sunulacaktır. Araştırma süresince çocuklarınızdan toplanacak olan bilgiler gizli tutulacak ve hiçbir kişisel bilgi rapor veya yayında paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için velisi olarak sizin izniniz gerekmektedir.

Onay: Ben, yukarıda belirtilen araştırmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum.
Çocuğun Adı ve Soyadı:

Ebeveyn/Yasal Vasi Adı ve Soyadı:

Ebeveyn/Yasal Vasi İmzası:
Tarih:

EK 7: Katılımcı Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Bu akademik çalışmada, çocuğunuzun gelişimini daha iyi anlamak için bazı temel bilgilere ihtiyaç duyuyoruz. Bu formda paylaştığınız bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup, gizlilik kurallarına uygun olarak korunacaktır.

1. **Çocuğun Adı ve Soyadı:**
2. **Doğum Tarihi:**

   __ / __ / ___
3. **Çocuğun Cinsiyeti:** [ ] Kız [ ] Erkek
4. **Veli Adı ve Soyadı [Anne]:**
5. **Veli Adı ve Soyadı [Baba]:**
6. **Veli Telefon Numarası:**
7. **Velinin Eğitim Durumu [Anne]:**

   [ ] İlkokul

   [ ] Ortaokul

   [ ] Lise

   [ ] Üniversite

   [ ] Lisansüstü
8. **Velinin Eğitim Durumu [Baba]:**

   [ ] İlkokul

   [ ] Ortaokul

   [ ] Lise

   [ ] Üniversite

   [ ] Lisansüstü
9. **Velinin Çalışma Durumu [Anne]:**

   [ ] Çalışıyor

   [ ] Çalışmıyor
10. **Velinin Çalışma Durumu [Baba]:**

    [ ] Çalışıyor

    [ ] Çalışmıyor

11. Çocuğun Kardeş Sayısı:

[ ] 0

[ ] 1

[ ] 2

[ ] 3 veya daha fazla

12. Çocuğun Yaşadığı Kişiler:

[ ] Anne-baba ile

[ ] Sadece anne ile

[ ] Sadece baba ile

[ ] Diğer (Büyükanne/dede vb.)

EK 8: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN KATILIM FORMU

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır.

Çalışmada sizden kimlik bilgilerine dair bilgi istenmeyecektir. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman vazgeçme hakkında sahipsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	Üniversite ve Program: Tel: E-posta Adresi:
Araştırmanın Adı	Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 60-72 Ay Arası Çocuklarda Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
Araştırmanın Amacı	Bu araştırma, 60-72 aylık çocuklar üzerinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, çocukların eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayacak verilere ulaşmayı hedeflemektedir.

Görev yapmakta bulunduğum ..... okul/kurumdaki yapılacak olan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Öğretmen Adı Soyadı: Tarih/ İmza:

EK 9: Kişisel Verilerin Korunmasına Yönelik Taahhütname

KİŞİSEL VERİLERİN KORUNMASINA DAİR TAAHHÜTNAME

Araştırmanın Adı:

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 60-72 Ay Aralığındaki Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için felsefe eğitimi programının 60-72 ay aralığındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olan katkısını test etmektir.

Veri Toplama ve Kullanım Amacı:

Bu araştırma kapsamında toplanacak olan çocukların isim, soy isim, yaş, cinsiyet ve benzeri kişisel bilgiler, yalnızca bu araştırmanın bilimsel amaçları doğrultusunda kullanılacak olup, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Veriler, araştırma sürecinde anonimleştirilerek kullanılacak ve çocukların adları veya kimlikleri bilimsel araştırma içinde yer almayacaktır. Araştırma sırasında her bir çocuk takma ad ya da kod numaraları ile belirtilecektir.

Veri Saklama ve Güvenliği:

Toplanan kişisel veriler, güvenli bir ortamda, şifreli olarak saklanacak olup, sadece yetkilendirilmiş araştırma ekibi tarafından erişilebilecektir. Veriler, araştırmanın tamamlanmasının ardından, araştırma sonuçlarının analiz edilmesi sürecinde de gizlilik ilkesine bağlı kalınarak kullanılacaktır.

Katılımcı Hakları:

Katılımcı aileler, KVKK (Kişisel Verilerin Korunması Kanunu) kapsamında toplanan kişisel verilerle ilgili olarak aşağıdaki haklara sahiptir:

- Kişisel verilere erişim talep etme,
- Verilerin düzeltilmesini veya güncellenmesini talep etme,
- Verilerin silinmesini talep etme.

Bu haklarla ilgili talepler, araştırma yürütücüsü ile iletişime geçilerek iletilebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen kişisel veriler, yalnızca izin verilen şekilde kullanılacak olup, katılımcıların mahremiyeti her aşamada korunacaktır.

İletişim Bilgileri:

Araştırma ile ilgili sorularınız ya da haklarınızla ilgili talepleriniz için aşağıdaki iletişim bilgileri aracılığıyla bizimle iletişime geçebilirsiniz:

Araştırma Yürütücüsü:

Mail:

Onay ve Kabul:

Aşağıda imzası bulunan ebeveyn, yukarıda belirtilen taahhütnameyi okuyup anladığını ve çocuğunun kişisel verilerinin bu kapsamda kullanılmasına rıza gösterdiğini kabul eder.

Çocuğun Adı ve Soyadı:

Ebeveynin Adı ve Soyadı:

Ebeveynin İmzası:

Tarih

EK 10: Eğitim Planını Değerlendirme Formu

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Adı- Soyadı:

Unvan:

1. Kullanılan etkinlikler, çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun mudur?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

2. Etkinliklerde belirlenen kazanım ve göstergeler, uygulanan süreçle uyumlu mudur?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

3. Etkinliklerde kullanılan hikaye kitapları, çocukların ilgisini çekecek ve dikkatini sürdürebilecek nitelikte midir?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

4. Etkinliklerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen açık uçlu sorular veya tartışma konuları yeterli düzeyde yer almakta mıdır?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

5. Etkinliklerde kullanılan sorular, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine ve tartışmalara katılmalarına olanak tanıyacak şekilde hazırlanmış mı?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kısmen

EK 11: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planı Örneği 1

P4C PLAN 1

YAŞ: 5+

SÜRE: 30 dk.

UYARAN: Suki' nin Kimonosu

ANA KAVRAM: Kendi olmak

FELSEFE ALT DALI: Varlık Felsefesi



KAZANIM VE GÖSTERGELER

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 21.

Eleştirel düşünme becerisi sergiler.

Göstergeler

Bir tartışma konusu ile ilgili soru sorar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesini açıklar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesinin gerekçelerini açıklar.

Düşüncelerinin gerekçelerine ilişkin sorulara yanıt verir.

Kendi düşüncelerini başkalarının düşünceleri ile karşılaştırır.

Tartışmanın neticesinde bir sonuca/çıkarıma/yargıya varır

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 3.

Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler

Başlatılan konuşmaya katılır.

Konuşmayı başlatır.

Konuşmayı sürdürür.

Kazanım 7.

Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.

Göstergeler

Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorulara yanıt verir.

Kazanım 26.

Merak ettiği olay/durumları sorgular.

Göstergeler

Merak ettiklerine ilişkin sorular sorar.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 6.

Bireysel farklılıklara değer verir.

Göstergeler

Başkalarının farklı özelliklerini betimler.

Kazanım 18.

Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur.

Göstergeler

Başkalarının haklarını korumak için yapabileceklerini söyler.

Uyaran Metni Özeti

Suki, okulun ilk günü kimonosunu giymek istedi. Kız kardeşleri, insanların bunu tuhaf bulacağını, ona güleceklerini ve onunla oynamayacaklarını söylediler. "Yeni bir şeye ihtiyacın var, Suki, havalı bir şeye ihtiyacın var," dediler. Suki okula geldiğinde, bazı çocuklar ona gözlerini dikti; bazıları kıkırdayıp elleriyle kimonosunu gösterdiler. Suki onları görmezden geldi. Sınıfa girip yerine oturduğunda, önündeki çocuk ona gülüp, "Şuna bakın, bu kız bir yarasa!" dedi. Suki yanaklarının kızardığını hissetti ama utandığını belli etmemeye çalıştı.

BAŞLANGIÇ SORUSU 1: Suki okula giderken kimonosunu giysin mi giymesin mi? Neden?

BAŞLANGIÇ SORUSU 2: Suki başka bir gün okula giderken tekrar kimonosunu giysin mi giymesin mi? Neden?

ARA GEÇİŞ SORUSU: İstediğimiz şeyleri yaparken çevremizdeki insanların sözlerini dikkate almalı mıyız almamalı mıyız? Neden?

FELSEFİ SORU: Kendimiz olmak için her zaman kendi isteklerimizi mi yapmalıyız?

UYARLAMA
Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan çocuk varsa gerekli uyarlamalar yapılır.

Etkinlik Kaynağı: *Çocuklarla Topluluklar Felsefe Uygulama El Kitabı- Yazarlar: Ayşe Serap SUVAROĞLU- Berna PEKER- Nihan PEKER ANTEPE- Özlem TAVUŞ*

Bu uyaranda Suki 'nin Kimonosu adlı hikâye kitabından yararlanılmıştır.

EK 12: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planı Örneği 2

P4C PLAN 2

YAŞ: 5+

SÜRE: 40 dk.

UYARAN: Akıllı Tilkinin Masalı

ANA KAVRAM: Sevgi

FELSEFE ALT DALI: Ahlak Felsefesi



KAZANIM VE GÖSTERGELER

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1.

Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür.

Göstergeler

Dikkat edilmesi gereken nesneye/duruma/olaya odaklanır.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik yanıtları dinler.

Kazanım 21.

Eleştirel düşünme becerisi sergiler.

Göstergeler

Bir tartışma konusu ile ilgili soru sorar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesini açıklar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesinin gerekçelerini açıklar.

Düşüncelerinin gerekçelerine ilişkin sorulara yanıt verir.

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 3.

Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler

Başlatılan konuşmaya katılır.

Konuşmayı başlatır.

Konuşmayı sürdürür.

Kazanım 7.

Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.

Göstergeler

Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorulara yanıt verir.

Kazanım 26.

Merak ettiği olay/durumları sorgular.

Göstergeler

Merak ettiklerine ilişkin sorular sorar.

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 9.

Empatik beceriler gösterir.

Göstergeler

Başkalarının bakış açılarını/duygularını fark eder.

Başkalarının bakış açılarını/duygularını farklı yollarla ifade eder.

Başkalarının bakış açılarının/duygularının nedenlerini açıklar.

Uyaran Metni Özeti

Lokum kendini yalnız ve keyifsiz hisseder. Önce biraz oynar, sonra gürültü patırtı yapar. Gürültü, annesinin dikkatini çeker. Merakla:

- Ne yapıyorsun, Lokum? Diye sorar.
- Lokum: Canım sıkılıyor, ben yaramaz bir yavruyum. Kimse beni sevmiyor! Der.

Annesi; her ne olursa olsun, Lokumu her zaman seveceğini söyler. Lokum ne olursa olsun onu sevecek olduğundan emin olmak ister. Sonra Lokum annesine "sevginin nasıl bir şey" olduğunu sorar.

BAŞLANGIÇ SORUSU: Lokum neden sevilmediğini düşünüyor?

ARA GEÇİŞ SORUSU: Lokum, sevildiğini nasıl anlar?

FELSEFİ SORU: Sevgi nasıl bir şeydir?

UYARLAMA
Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan çocuk varsa gerekli uyarlamalar yapılır.

Etkinlik Kaynağı: *Çocuklarla Topluluklar Felsefe Uygulama El Kitabı*

Yazarlar: *Ayşe Serap SUVAROĞLU- Berna PEKER- Nihan PEKER ANTEPE- Özlem TAVUŞ*

Bu uyaranda Akıllı Tilkinin Masalı adlı hikâye kitabından yararlanılmıştır.

EK 14: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Planında Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1.

Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür.

Göstergeler

Dikkat edilmesi gereken nesneye/duruma/olaya odaklanır.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik yanıtları dinler.

Kazanım 20.

Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeler

Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler.

Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir.

Kazanım 21.

Eleştirel düşünme becerisi sergiler.

Göstergeler

Bir tartışma konusu ile ilgili soru sorar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesini açıklar.

Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesinin gerekçelerini açıklar.

Düşüncelerinin gerekçelerine ilişkin sorulara yanıt verir.

Kendi düşüncelerini başkalarının düşünceleri ile karşılaştırır.

Tartışmanın neticesinde bir sonuca/çıkarıma/yargıya varır

Kazanım 26.

Merak ettiği olay/durumları sorgular.

Göstergeler

Merak ettiklerine ilişkin sorular sorar.

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 3.

Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler

Başlatılan konuşmaya katılır.

Konuşmayı başlatır.

Konuşmayı sürdürür.

Kazanım 5.

Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeler

Soru cümlesi kurar.

Kazanım 7.

Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.

Göstergeler

Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorulara yanıt verir.

Kazanım 26.

Merak ettiği olay/durumları sorgular.

Göstergeler

Merak ettiklerine ilişkin sorular sorar.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 2.

Duygularını ifade eder

Göstergeler

Duygularını farklı yollarla ifade eder.

Kazanım 3.

Kendine güvenir.

Göstergeler

Grup önünde kendini ifade eder.

Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler.

Kazanım 6.

Bireysel farklılıklara değer verir.

Göstergeler

Kendisinin farklı özelliklerini ifade eder.

Kazanım 9.

Empatik beceriler gösterir.

Göstergeler

Başkalarının bakış açılarını/duygularını fark eder.

Başkalarının bakış açılarını/duygularını farklı yollarla ifade eder.

Başkalarının bakış açılarının/duygularının nedenlerini açıklar.

Kazanım 12.

Başkalarına yardım eder.

Göstergeler

Başkasının yardıma gereksinim duyduğunu fark eder.

Başkasının gereksinim duyduğu yardımı tanımlar.

Kazanım 13.

Kişiler arası sorunları çözer.

Göstergeler

Eleştirildiğinde yapıcı davranışlar sergiler.

Kazanım 14.

Atatürk'ün ülkemize kazandırdığı çağdaş ve demokratik yaşam anlayışını takdir eder.

Göstergeler

Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade eder.

Atatürk'ün topluma kazandırdığı değerlere ilişkin duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade eder

Kazanım 18.

Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur.

Göstergeler

Başkalarının haklarını korumak için yapabileceklerini söyler.