

T.C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DÖNEMİNDE
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine PEKKARAKAŞ
1818112004

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükran TOK

TEMMUZ / 2020

T. C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DÖNEMİNDE
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Emine PEKKARAKAŞ

Danışman : Prof. Dr. Şükran TOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İZMİR / 2020

ONAY METNİ

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1818112004 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Emine PEKKARAKAŞ ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükran TOK

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Ünvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Ünvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Ünvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla beyan ederim.

01.07.2020

Emine PEKKARAKAŞ

TEŞEKKÜR

Hayatı gülümseyerek karşılamayı öğrendim.

Hani hayatınızda iyi ki dediğiniz insanlar vardır ya öyle bir süreçti.

Yolun yarısını gittikten sonra tanıdım “Şükran Hocam”ı, geç kalınmış mıydı bilemiyorum ama iyi ki tanıdım. İlk andan itibaren, akademik rehberliğinden çok daha önde tuttuğu insani ve ahlaki değerleri ile bana mesleğimin kutsallığını bir kez daha hatırlatan... Her an elini sırtımda hissettiğim, bana olan güveni ile hiç vazgeçmeden yola devam ettiğim Danışman Hocam Prof. Dr. Şükran TOK’a sonsuz teşekkürlerimle...

Her zaman samimiyetle yanımda olduğunu hissettiğim, bilgi ve deneyimlerini aynı yakınlık ile paylaşarak bana yol gösterici olan, hep birlikte olacağımızı bildiğim Değerli Hocam Dr. Gülçin MUTLU’ya, en içten teşekkürlerimle...

Birlikte çalışmaktan zevk aldığım, bana eski halimi hatırlatan, çalışkan ve azimli yol arkadaşım, Büşra AKYÜZ’e, her an yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Varlığıma olan inancınız için, varlığımın sebebi aileme, minnetle...

İyi ki varsınız...

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi

PEKKARAKAŞ, Emine

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükran TOK

Temmuz 2020, 127 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi programının öngördüğü çalışmalara göre gerçekleşen etkinliklerin okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu” modele göre desenlenmiş olan bu araştırma kapsamında biri deney, biri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ile 12 hafta boyunca ortalama 45'er dakikalık, haftada 2 oturum olmak üzere toplam 24 oturum halinde uygulama yapılmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki ÇİFEP uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki okul öncesi resmi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık toplam 96 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 48, kontrol grubunda 48 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)” kullanılmıştır.

Çocuklar ve ailelerinin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın genel amaç ve alt amaçları doğrultusunda genelden özele doğru ilerleyen bir yapı içerisinde değerlendirilmiştir. Araştırma verisi IBM SPSS (26) programında düzenlenip analiz edilmiştir. Analizlerde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeğinin birinci (ön test) ve ikinci (son test) uygulamasından elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Verinin analizinde, grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon testi, gruplar arası karşılaştırmalarda da Mann Whitney U testi ile bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son testten elde ettikleri ortalamalar kontrol gruplarındaki çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunun yanı sıra, deney grubundaki küçük yaş çocukların ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte deney grubundaki büyük yaş çocukların son testten elde ettikleri ortalamalar ön teste göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin 48-72 ay çocuklarının yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, yaratıcılık

ABSTRACT

Philosophy Education For Children In Preschool Education Period Effect Of Students On Creativity Levels

PEKKARAKAŞ, Emine

Master of Thesis, Dissertation in Educational Sciences,

Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şükran TOK

July 2020, 127 Pages

The aim of this research is to determine the effect of Philosophy Education for Children on the creativity levels of children in preschool period. For this purpose, the effect of the activities realized according to the studies envisaged by the Philosophy Education Program for Children has been examined in terms of the creativity levels of the children in the pre-school education period. In this research, a paired pattern of quasi-experimental patterns with pretest-posttest control group was used. Within the scope of this research, which was designed according to the “Pre-Test-Post-Test Control Group” model, two groups, one experimental and one control, were formed. The children in the experimental group were applied in a total of 24 sessions, with an average of 45 minutes, 2 sessions per week, for 12 weeks with the Children's Philosophy Education Program. No intervention was made to the control groups. ÇİFEP applications in the experimental group were carried out by the researcher.

The study group of the study consists of a total of 96 children, 48-72 months of age, who attended the state preschool education institution in Yunusemre District of Manisa Province in the 2019-2020 academic year. There were 48 children in the experimental group and 48 children in the control group. As a data collection tool in the research; “Early Childhood Creativity Scale (EÇYÖ)” developed by Çiçek, Pirpir and Aral (2019) was

used. The demographic information of the children and their families was obtained using the "Personal Information Form" created by the researcher.

The data obtained in the research were evaluated in a structure that progresses from general to specific in line with the general purpose and sub-objectives of the research. Research data was edited and analyzed in IBM SPSS (26) statistical analysis program. In the analysis, it was investigated whether there is a statistically significant difference between the averages obtained by the students in the experimental and control groups from the first (pretest) and second (posttest) application of the Early Childhood Creativity Scale. In the analysis of the data, the Wilcoxon test was used for in-group comparisons, and the Mann Whitney U test was used for inter-group comparisons, and independent sample t-tests were performed.

When the research results are examined; A statistically significant difference was observed between the Early Childhood Creativity levels of the children in the experimental and control groups. The averages that the children in the experimental group obtained from the posttest were significantly higher than the children in the control groups. In addition, there was no statistically significant difference between the pretest and posttest averages of young children in the experimental group. However, the averages of older children in the experimental group of the posttest increased significantly compared to the pretest. In this context, it can be said that Philosophy Education for Children has an impact on the creativity skills of 48-72 months old children.

Keywords: Preschool education, philosophy education for children, creativity.

İÇİNDEKİLER

ONAY METNİ.....	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv

BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Sayıtlar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Yaratıcılık	11
2.1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Gelişimi	12
2.1.1.2. Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler	14
2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.....	16
2.1.3. Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe	21
2.1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları.....	22
2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe ve Yaratıcılık İlişkisi	24
2.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde Öğretmenin Rolü.....	26

2.2.	İlgili Araştırmalar	28
2.2.1.	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	28
2.2.1.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.2.1.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... 43

YÖNTEM 43

3.1.	Araştırmanın Modeli	43
3.2.	Çalışma Grubu	44
3.3.	Araştırmanın Veri Toplama Araçları	46
3.3.1.	Kişisel Bilgiler Formu	47
3.3.2.	Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	47
3.4.	Veri Toplama Süreci	49
3.4.1.	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Hazırlanma Süreci.....	49
3.4.2.	Verilerin Toplanması.....	50
3.5.	DeneySEL işlemler.....	51
3.5.1.	Deney Grubunda Yapılan işlemler	51
3.5.2.	Kontrol Grubunda Yapılan işlemler	56
3.6.	Verilerin Analizi	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... 61

BULGULAR VE YORUM 61

4.1.	Ölçek Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	61
4.2.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.3.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.4.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.5.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.6.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.7.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.8.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	70
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Tartışma	70
5.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Tartışma	70
5.1.2. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma	71
5.1.3. Altıncı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	72
5.2. Sonuçlar	73
5.3. Öneriler	75
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	91
EK-1 VELİ İZİN FORMU	91
EK-2 ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU	92
EK-3 ERKEN ÇOCUKLUK YARATICILIK ÖLÇEĞİ.....	93
EK-4 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE ELE ALINAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KAZANIMLARI (48-72 AYLIK).....	94
EK-5 ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ.....	98
EK-6 ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ.....	100
EK-7 UYGULAMA SÜRECİ	102
EK-8 ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ	105
EK-9 ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI İÇERİK GELİŞTİRME EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ.....	106
EK-10 ERKEN ÇOCUKLUK YARATICILIK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ	107
EK-11 ETİK RAPOR.....	109
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	108

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeğinden Elde Ettikleri Ortalamalar	43
Tablo 3.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	44
Tablo 3.3.Katılımcılara Ait Kişisel Bulgular	45
Tablo 4.1.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeğinden Elde Ettikleri Ortalamalar	62
Tablo 4.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.3.Küçük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 4.4.Büyük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.5.Küçük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.6.Büyük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.7.Küçük Yaş Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.8.Büyük Yaş Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-1.....	54
Şekil 2. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-2.....	54
Şekil 3. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-3.....	55



KISALTMALAR LİSTESİ

P4C: PhilosophyforChildren- Çocuklar İçin Felsefe

ÇİF: Çocuklar için Felsefe

ÇİFEP: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

ACEI: AssociationforChildhoodEducation International- Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği

IAPC: InstitutefortheAdvancement of PhilosphyforChildren- Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü

FST: Felsefi Sorgulama Topluluğu

FISP: Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu

EÇYT: Erken Çocukluk Yaratıcılık Testi

FISP: Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu

UNESCO: United Nations Educational, ScientificandCulturalOrganisation-Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

TFK: Türkiye Felsefe Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

YTP: Yaratıcılık Toplam Puanı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıtlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitim sistemi içerisinde kişilerin modern dünyaya uyum sağlayabilmesi, üreten bireyler olabilmesi için bazı temel becerilerin gelişimine önem verildiği görülmektedir. Bu temel becerilerin gelişimi için çalışılırken özellikle düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceğine odaklanılmaktadır. Buna bağlı olarak, çocuklar için felsefe, yakın tarihte eğitimciler tarafından benimsenerek eğitim programı içerisinde sık sık yer vermeye çalışılan bir düşünme eğitimi yaklaşımıdır. Çocukların bir grup halinde felsefi bir tartışma konusu üzerine düşünceleri ve konu hakkında tartışmalarına odaklanan bu yaklaşımda amaç çocukların sorgulama süreçlerine yönelik bilişsel becerileri edinmeleri ve bu süreçte düşünme becerilerinin geliştirilmesidir.

Brenifier'in (2004) bakış açısıyla felsefe, insanın çevresini ve kendisini tanıyabilmesi ve anlayabilmesi için var olan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri açıklamaya meyilli bir bilim dalıdır. Felsefe sözcüğü, "bilgelik sevgisi" anlamı taşımaktadır. Bu açıdan felsefe öncelikle insanın bilmek ve anlamak isteyen tarafını vurgulamaktadır. Bu durum aslında insanın varoluşundaki meraktan gelmektedir (Öğüt,2019). Bu nedenle, felsefenin ortaya çıkmasına sebep olan en etkili durum merak ve bu merakın temeli insanın çevresini anlama uğraşısıdır (Gülenç, 2006). Çocuklarda erken çocukluk döneminde oldukça meraklı olurlar ancak globalleşen dünya ve iletişim araçları ile tamamen sanal hale getirilmiş bir çevreye sahip durumdadır ve bu şartların onların merak duyguları üzerinde oluşturduğu bozulmaları, şuanki eğitim yapısı ile düzeltebilmenin olanağı yoktur (Direk, 2008). İnsanların yaşamlarında karşılarına çıkabilecek sorunlara karşı bilinçlenip onları çözebilecek bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlamak eğitim kurumlarının sorumluluğundadır. Russell (2005), eğitim kurumlarının

çocuklara hayatlarında gözlemedikleri delilleri sorgulayıp değerlendirmeleri ve duydukları yada öğrendikleri her bilgiyi bu sorgulama süzgecinden geçirerek kendi fikirlerini oluşturmayı öğretmesi gerektiğini belirtmiştir

“Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children [P4C])” yaklaşımı Matthew Lipman ve Ann Sharp ile birlikte 1970’li yılların sonuna doğru ortaya çıkarılmış ve daha sonra bu isimle bir düşünme eğitimi programı haline getirilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi kapsamında dünyanın pek çok ülkesinde ve pek çok farklı alanında konuyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Okur,2008). Çocukların düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek için tasarlanan birçok eğitim programından bir tanesi "Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children [P4C])" dir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin kaynak noktası aslında düşünmenin nasıl olduğunu düşünmek üzerine yapılandırılmış sorgulama yoluyla daha kapsamlı hale getirilmiş ve birçok ülkede uygulanmaya başlamıştır (Okur,2008). Bu bağlamda Türkiye’de ve dünyada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin araştırmalar ve uygulamalar açısından daha fazla kullanılabilir hale geldiğini söyleyebiliriz. Genellikle ilköğretim öğrencilerinin düşünme becerileri ve bununla ilişkili olarak sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanmış olmasına rağmen temelinde farklı felsefi bakış açılarını içermektedir (Boyacı, Karadağ ve Güleç, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı yapılandırmacı yaklaşımın olduğu kadar aynı zamanda Sokratik sorgulama süreçlerinin de eğitim hedeflerini içerisinde barındırmaktadır (Golding, 2007). Çocuklar, bu sorgulama süreci boyunca aktif olarak birbirleri ile tartışma halindedirler; tartışmanın içerisinde dinleme, soru sorma, değerlendirme yaparak iletişime geçerler. Bu süreçte öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir. Doğal olarak gerçekleşen bu öğrenme ortamının soruları kendiliğinden öğrenciler tarafından ortaya atılır. Eğitim boyunca çocuklar daha derin nasıl düşünebileceklerini ve nasıl daha etkili sorular sorabileceklerinin farkına varırlar (Taş, 2017). Bu tartışma süreci boyunca çocuklarla felsefenin bakış açısı çocukların bilgiyi düzenleme, muhakeme yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, eleştirme, anlama, çıkarımlama, anlamlar arası bağlantılar kurma gibi düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Fisher, 2005). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dikkat, akıl yürütme, muhakeme, empati kurma, anlayarak dinleme, mantıksal çıkarımlarda bulunma gibi becerilerinin, felsefi sorgulamalar ile pozitif gelişimler gösterdiği bilinmektedir (McCall, 2013).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi programının çocukların gelişim alanlarına yönelik bağlantısı, eğitimsel açıdan faydaları veya zararları, geliştirilmesi gereken yönleri felsefi tarafı ve çocuk edebiyatı ile ilişkisi hâlâ farklı açılardan ele alınmaya devam etmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) ilk çocukluk yıllarından itibaren çocuklara ‘çocuklarla felsefe’ye yönelik eğitim programlarının sunulabileceğini belirtmiştir. Bunun nedeninin, çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak felsefi içerikli sorgulamalar yapması ve düşünmeye maruz bırakılmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bundan başka felsefenin, çocuklara çevresini ve kendilerini tanıma, bilgi ve beceri edinme, elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanma, günlük hayatında var olan ama düşündürücü olguları keşfetme olanağı sunduğunu da belirtmiştir.

Bir çok ülkede çocukların düşünme becerilerinin gelişimi üzerine yapılan eğitimler çok erken yaşlarda başlatılmaktadır (Keskin, 2009). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında okul öncesi dönemdeki çocukların felsefe eğitimine ilişkin uygulamalara yok denecek kadar az yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013). Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı çerçevesinde yer alan “Problemlere çözüm üretir ve neden-sonuç ilişkisi kurar” şeklindeki kazanımlara yönelik yapılması gereken düşünme etkinliklerinin yapılandırılabilmesi için öğrencilerin sorgulama yapmayı öğrenmelerine ve bu öğrenme sürecinde felsefe eğitimine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminin belirlendiği çalışmalar, yürütülen okul öncesi eğitim programlarının yenilenmesinde, geliştirilmesi gereken kısımlarının belirlenmesinde ve bu kısımların tekrar yapılandırılmasına dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca yaşam becerileri çerçevesinde sorgulama yapabilme becerisi mühendislikten sosyal hizmetlere, kültürden ticarete, aileden topluma yani hayatın tüm alanlarında ve bütün insanlar tarafından kullanılması gereken önemli bir beceri olması sebebiyle Milli Eğitim şuralarında sorgulayabilme becerisine sahip bireylerin geliştirilmesinin öneminden bahsedilmektedir (Boyras, 2019). Bununla birlikte, Milli Eğitim Temel Kanununun da ve Milli Eğitim Kalkınma planları arasında bu becerilerin gelişimine yönelik çalışmalara yer verilmesinden bahsedilmektedir. Aynı zamanda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programlarının çocuklarda sorgulama becerisi üzerindeki etkililiği, gelişimine sağladığı desteğin değeri ortaya koyulmamaktadır. Oysaki bu programların geliştirilmesi, işlerliğinin verimliliğinin

ve etkililiğinin artırılabilmesi için var olan durumu belirlemeye yönelik araştırmaların sürekli devam etmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2017).

Yapılan çalışmalar sonucunda çocukların sosyal beceriler, düşünme becerileri, yaratıcı düşünme, işbirlikli çalışma, düşünme stratejileri, özgüven, konuşma ve tartışma, sosyal kaynaştırma, muhakeme becerisi, özsaygı, motivasyon, dikkat, eleştirel düşünme, matematik, duygusal zeka, mantık ve akıl yürütme vb. gibi pek çok beceri üzerinde olumlu bir desteğe sahip olduğunu göstermiştir (Campbell, 2002; Doherr, 2000; Fields, 1995; Jones, 2008; Trickey ve Topping, 2004; Topping ve Trickey, 2007). Düşünme eğitimi için yapılan çalışmaların uygulama yapıldığı yaş gruplarının yıllar içerisinde daha erken yaşlara doğru indiği görülmektedir. Fakat erken çocukluk yılları için geliştirilmiş düşünme eğitimi programları çok azdır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygulanabilir bir düşünme eğitimi programı olan “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı” tercih edilmiştir. Wartenberg, çocukların doğal olarak felsefe yapabildiğini çocuğunun ona sorduğu sorulardan yola çıkarak ileri sürmüştür. Ona göre doğal filozof olan çocukların yaratıcı bakış açısı desteklenmelidir. Bu da çocuklara erken yaşta verilecek felsefe eğitimiyle mümkün olacaktır. Çocuklar felsefe eğitimiyle fikirlerini açıkça ifade etmeyi, geçerli nedenlerle desteklemeyi ve görüşlerini başkalarıyla tartışmayı öğreneceklerdir (Wartenberg, 2009; Öğüt, 2019).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin önemseydiği düşünme edinimlerinden biri olan yaratıcı düşünmenin doğuştan geldiği ancak çok erken yaşlardan itibaren geliştirilmeye başlanması durumunda gelişim gösterdiği bilinmektedir. Allan ve Paquio'nun (1988) aktarımına göre Torrance (1970) erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesinin imgeleme ve çözüm üretme yeteneklerinin gelişimini kolaylaştıracağını belirtmiştir (Dinçer,1993). Son yıllarda eğitimde sorgulayıcı ve yaratıcı düşüncenin öneminin artması, çağdaş toplumlarda ihtiyaç duyulan beceriler olarak görüldüğü bir gerçektir (Abbott ve Ryan, 2000; Rose, 1997). Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hem daha derin düşünmeyi kolaylaştırması hem de önemli yaşam becerilerinin ediniminin bir parçası olarak görülmektedir (Abbott ve Ryan, 2000; Powney ve Lowden, 2000). Çocukların yaratıcı düşünme becerileri gelişim gösterdikçe problem durumlarına karşı daha duyarlı olmaya ve çözüm bulmaya odaklı bilgi edinmeye başlarlar (Dinçer, 1993). Zaman içerisinde yeni bilgi ve becerilerin eklendiği günümüzde çocukların kendi kendilerine sorunları çözmeye maruz bırakıldıkları süreçlerde daha çok yaratıcı

tutumlar sergilemek zorunda kaldıkları görülmektedir (Aydın, 1997). 21. yüzyılın gerektirdiği teknolojiyi yakalamak hatta onun çok daha ötesine geçmek için yaratıcı düşünebilen beyinlere ihtiyaç vardır. Bu beyinlerdeki yaratıcı düşünme becerisi doğuştan olduğuna göre bu becerinin işlerliğinin sağlanması gerekmektedir (Öztunç,1999) Bu nedenle değişen şartlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayan, sürekli değişim içerisinde olan okul öncesi eğitim döneminde yaratıcı düşünebilen, varolan problem durumlarına yönelik sonuçlandırmak için sorgulama yapan yeni fikirlere açık öğrencilerin gelişimine sağlayan eğitim içerikleri oluşturmak kıymetlidir (Çeliköz, 2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukları sürekli düşünme davranışı eğilimi içerisinde bırakması ve sorgulama alışkanlığı edinmelerini sağlaması açısından yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olumlu bir etkisinin olup olmadığı bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalara baktığımızda 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimlerinin farklı düşünme becerileri üzerine etkisinin nasıl olduğunun incelendiği çalışmalar (Ghaedi, Mahdianve, Fomani, 2015; Daniel ve Auriac, 2011; Institute for the Advancement of Philosophy for Children [IAPC], 2002; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980; Pourtaghia, Hosseinib ve Hejazia, 2014; Cassidy ve Christie, 2013; Doherr, 2000;) gibi araştırmalara rastlanmıştır. Muhakeme becerisinin gelişi için (Sasseville, 1994; Williams, 1993) Bilişsel beceriler dışında sosyal becerilerin gelişimi (Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel, 2013; Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari, 2013) Bunların dışında okuduğunu anlama becerisinin araştırıldığı (Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995; Haas, 1980; Imani, Ahghar ve Naraghi, 2016; Lipman ve Bierman, 1970; Williams, 1993), cebirsel becerilerin incelendiği (Fields, 1995), öz saygı konusunda (Dyfed County Council, 1994; Sasseville, 1994), dinleme becerilerinin gelişimi için (Dyfed County Council, 1994), sözel ifade becerisi için (Dyfed County Council, 1994), duygusal zekâ gelişimi için (Doherr, 2000) ve ruhsal zeka gelişimi için (Badri ve Vahedi, 2017) gibi çocukların gelişim alanları ve becerilerine yönelik nasıl bir katkı sağladığının araştırıldığı uygulamalara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında Çocuklarla Felsefe Eğitimlerinin çocukların Okur (2008), Akkocaoğlu Çayır (2015), Gür, Koçak ve Sağlar (2017), Taş, (2017), Karadağ ve Demirtaş (2018) yaptıkları uygulamalı çalışmalar ve Karakaya (2006) tarafından yapılan betimsel bir çalışmaya ulaşılmıştır.

Bu nedenle, bu arařtırmada, çocukların sorgulama becerilerine katkı saęlayacaęı dūřınūlen Çocuklar İçin Felsefe Eęitiminin, 5-6 yařındaki çocukların okul öncesi eęitim sürecine dahil edilmesi durumunda, yaratıcı dūřınme dūzeylerinin farklılařıp farklılařmadıęı esas problem durumu olarak deęerlendirilmiřtir.

1.2. Arařtırmanın Problem Cūmlesi

Bu araştırmanın temel problem cūmlesi: “Çocuklar İçin Felsefe Eęitimi’nin okul öncesi dōnemdeki çocukların yaratıcılıklarına etkisini var mıdır?” biçimindedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney ve kontrol grubu oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu küçük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu büyük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
4. Deney grubu küçük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
5. Deney grubu büyük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
6. Kontrol grubu küçük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?
7. Kontrol grubu büyük yaş oğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi yıllarında alınan eğitimin önemi bilinmektedir. Bu yıllarda çocuklar meraklı, hayal gücü geniş ve geliştirilmeye çok daha uygun zihinlere sahiptirler. Felsefi düşünmeyi, öğrenmeye ve geliştirmeye çok daha açık olduğumuz erken çocukluk yıllarında başlanması önemli görülmektedir. Bu nedenle, felsefi düşünceyi desteklemenin alternatiflerinden biri olan “Çocuklar İçin Felsefe” uygulamaları oldukça önemli bulunmaktadır (Öğüt, 2019). Daniel Willingham (2007), okul öncesi dönemdeki çocukların, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünebilmeye çok daha yatkın olduklarını ileri sürmektedir. Mellen Kennedy, Michelle Fisher ve Robert Ennis (1991), alan yazındaki bütün çalışmaları taradıklarında felsefi düşünme becerisinin, ilerleyen yaşlarda gelişim gösterecek gibi görünmesine rağmen erken yaşlarda da çocukların felsefe eğitimini alabileceklerini ortaya koymuşlardır. Çocuklarda erken yaşlardan itibaren bilgi kuramına yönelik görüşlerin geliştiği birçok araştırmada (Collins ve Princh, 1993; Schommer, 1990; Yang ve Tsai, 2010) ortaya konmuştur. Bilimin temel prensipleri ve özellikleri nasıl ki çok temel ve anlaşılır düzeyde erken çocukluk yıllarında anlatılabiliyorsa, felsefenin de basit prensipleri ve özellikleri açıklanabilir, bu doğrultuda, felsefi düşünmeyi geliştiren ve sağlayan aktivitelerden faydalanılabilir (Öğüt,2019). Erken yaşta çocukların felsefe ile karşılaşılması, felsefi düşünmeyi alışkanlık olarak edinilmemeleri açısından oldukça önemlidir (Direk, 2008).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, Lipman'n öncü olduğu İngilizce'deki P4C (Philosophy for Children) 4 “C” harfi ile başlayan 4 temel düşünme ediminin önemine vurgu yapmaktadır: Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme), Collaborative Thinking (Dayanışmacı Düşünme) Caring Thinking (Özenli Düşünme) ve Critical Thinking (Eleştirel Düşünme), (Vanseileghem ve Kennedy 2011). Lipman, düşünme eğitimleri ile düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yanısıra, bu farklı dört düşünme şeklinin birbiri arasındaki bağlantılara önem verir. Dolayısıyla yaratıcılık Çocuklarla Felsefe Eğitiminin

yapı taşlarından birisidir diyebiliriz. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nde önemsenen bu yaratıcı düşünme becerisi, çocukların gelişim süreçlerine bakıldığında doğumdan başlayarak gelişimine yardımcı olunmasının ciddi öneme sahip olduğu bir beceridir. Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği (Association for Childhood Education International [ACEI]) çocukların yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin onların kendi hayatlarında ve buldukları toplumda ortaya çıkan sorunların çözüm yollarını bulmaya çalışan, ürettikleri yeni çözümlerle kendisine ve çevresine değer kazandıran insanlar olması açısından önemli bir edinim olduğunu açıklamıştır (Fox ve Schirrmacher, 2014). Çocuklar için hayatın başlangıcında erişilen temel bilgi ve becerilerin hayatın geri kalanına yansımaları düşünüldüğünde, erken çocukluk döneminde öğrenen odaklı, nitelikli eğitim ortamlarında oyun içerikli bir eğitim programı sunmak çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2010; Ceylan, 2008; Özgül, 2009). Eğitim sistemimizin üstesinden gelmeye çalıştığı en temel sorunlardan biri, bireylerin düşünme becerilerinin nasıl desteklenmesi gerektiği konusunda yeterli çalışma olmamasıdır. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlardan elde edilen sonuçlar bu durumu desteklemektedir (Boyraz, 2019). Bu durumun değişmesi için düşüncelerini sorgulayabilen ve yaratıcı fikirler sunabilen bireylere ihtiyacımız vardır. Çocuklar felsefe eğitimiyle özgürce düşünmeyi ve ifade etmeyi, geçerli nedenlerle düşüncelerini desteklemeyi ve görüşlerini diğer insanlar ile tartışmayı öğreneceklerdir (Wartenberg, 2009; Öğüt, 2019).

Türkiye'de sürekli gelişen erken çocukluk dönemine yönelik hali hazırda işlerliği olan eğitim programının çocukların sorgulama becerisi, muhakeme becerisi, sözel ifade becerisi eleştirel düşünme becerisi, problem çözme ve çıkarımda bulunma becerisi hatta yaratıcı düşünme becerisi gibi düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tekrar düzenlenmesi; çocukların daha derin ve yaratıcı düşüncelerini destekleyecek düşünme eğitimi programlarına okul öncesi eğitim programında yer verilmesi gerekmektedir. Türkiye'de son yıllarda sıklıkla güncellenen okul öncesi eğitim programında düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması, ülkemizin ihtiyacı olan bireylerin yetişmesi açısından önem arz etmektedir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmaların bu açıdan önemli olduğu görülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile çocukların düşünen ve üretken bireyler olarak yetiştirilmeleri istenmektedir (Özkan, 2020).

Yurt içi ve yurt dışında ocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklemini çoğunlukla okul öncesi eğitim seviyesinin üzerindeki öğrenciler ile yapılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin uygulandığı, örneklemini okul öncesi dönem çocuklarının oluşturduğu araştırmalar (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Dirican, 2018; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Okur, 2008; Taş, 2017) ve örneklem olarak küçük yaş ve büyük yaş öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini nasıl etkilediğinin araştırıldığı çalışmalar sınırlıdır.

Bu bağlamda, bu çalışma diğer çalıŐmalardan farklı olarak ocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin okul öncesi dönemde farklı yaş gruplarına ait çocukların yaratıcı düşünebilme becerileri üzerine etkililiğini araştırmaya yönelik olarak uygulanan sınırlı sayıdaki deneysel araştırmalardan biri olması ve okul öncesi dönemdeki farklı yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlaması açısından alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçları ve önerilerinin akademisyenler ve öğretmenler öncelikli olmak üzere eğitim yöneticilerinin de içinde bulunduğu, cemiyetin değişik bölümlerinde yer alan eğitimciler için yurt içi alan yazında gelişmekte olan bir yaklaşım olarak ocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin erken yaşlarda uygulanabilirliğine rehberlik etmesi açısından da önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları, rneklemi, yöntemi ve lme araçları açısından değerlendirilerek, aşağıdaki gibi maddelenmiŐtir.

1. Araştırma rneklem açısından, 2019-2020 Eğitim-ğretim Yılında Manisa ili Yunusemre ilçesinde bulunan, bağımsız bir okul öncesi resmi eğitim kurumunda öğrenim görmekte olan 96 ğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan düşünme eğitimi programı ocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ile sınırlıdır.
3. Araştırma süresince çocuklar için felsefe eğitimi etkinlikleri 12 hafta ile sınırlıdır.

4. Araştırma, her biri yaklaşık 45'er dakikalık haftada 2 oturum olmak üzere toplamda 24 oturumdan oluşan bir eğitimle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan ebeveyn ve öğretmenlerin, anket ve ölçekleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Çocuklar İçin Felsefe: Çocuklarla birlikte grupça sorgulama süreçleri içeren tartışmaların yapıldığı bir düşünme eğitimi metodu (Lipman, 2001)

Düşünme: Düşünme, zihinde farklı ve ilişkili olanları belirleme veya yapılandırma sürecidir (Lipman, 2003)

Yaratıcılık: Toplum için yararlı olduğu kabullenilmiş özgün ve etkili eserler ortaya koyma becerisidir (Miotto, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenme davranışını nasıl oluşturduklarını incelenip düşünme becerisini nasıl geliştirdiklerine yönelik Yaratıcı Düşünme ve Çocuklar İçin Felsefe ile ilgili teorik bilgiye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yaratıcılık

Okul öncesi dönemde çocukların zihinsel gelişimleri, dil gelişimleri, psiko-motor ve sosyal-duygusal gelişimleri gibi tüm gelişim alanlarının çok hızlı olduğu, fiziki ve mental birçok yaşamsal becerileri edindikleri bir dönem olduğu bilinmektedir (Çeliköz, 2017). Çocukların bu gelişim alanlarını destekleyecek kaliteli okul öncesi eğitim aracılığıyla çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesini sağlamak mümkün olabilir. Bu dönemde çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen önemli düşünme becerilerinden biri yaratıcı düşünme becerisidir (Argun, 2004).

Yaratıcılık insanlar için bireysel olarak önemli bir düşünme becerisi olduğu kadar aynı zamanda insanlık açısından da çok önemli bir düşünme becerisi olduğundan çok uzun süredir araştırmacılar için önemini korumaktadır ve yaratıcılığın tanımına yönelik birçok farklı açıklamalar yapılmıştır. Barlett (1958) yaratıcılığı; var olan bilinen olandan farklı bir yol deneme ve alışılmışlıklardan uzaklaşma olarak tanımlamaktadır (akt: Kaygın ve Çetinkaya 2015). Sternberg, Lubart, Kaufman ve Pretz (2005) farklı özelliklere sahip faydalı eserler üretebilmenin bir beceri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaratıcılık çok özel ve önemli bir beceridir, çünkü toplum için faydalı ve buldukları çevreye farklı bakabilen insanlar yaratıcı düşünebilen insanlardır (Runco, 2003). Torrance (1974) yaratıcılığı “bütünün eksik parçalarını geliştirilmesi gereken bölümlerini farkedip, onlar hakkında fikirler üretmek ve bu fikirleri değerlendirmek farklı sonuçlarını kıyaslamak ve bu

sonuçların olası ihtimallerini değiştirip tekrar değerlendirmek” olarak açıklamaktadır. Aslan (1994), ise insanın süreç içerisinde toplum tarafından kabul gören ve topluma faydası olan ürünler ortaya koymak olarak yaratıcılığı tanımlamaktadır. Yaratıcılık hakkında yapılmış tanımlamalarda özgünlük, ilklik, verimlilik, süreklilik gibi kavramlar oldukça fazla yer almaktadır bu nedenle yaratıcılığı ortaya koyan temel özellikler olarak değerlendirilmektedirler. Sözün özü, bir eser ya da fikrin yaratıcı olarak kabul edilebilmesi için sadece özgün bir fikir olması yeterli düzeyde sayılmamakta işlevi etki gücü de yaratıcı olarak kabul edilebilmesi için önemli görülmektedir. Yaratıcı olarak kabul edilecek bir eser ya da düşünce de toplumsal açıdan kıymetli, işlevsel ve görsel bir zevke sahip olması da istenmektedir (Shalley, Zhou ve Oldham, 2004).

Yaratıcılıkta daha önce varolmamış, ilk ‘özgün’ bir eser çıkarmak elzem değildir. Yaratıcılık ile ilgili olarak ortaya atılmış tanımların içerisinde genellikle ‘özgünlük’ kelimesine yer verildiği görülmüştür. Özgünlük özelliğinin tam olarak neyi karşıladığını detaylı bir şekilde açıklayabilmek için aslında erken çocukluk yıllarındaki bir çocuk tarafından yapılmış bir resme bakmak gerekir bu resimleri özgünlük kavramı ile değerlendirebiliriz (Runco, 2003). Aslında bilinen sürekli günlük hayatımızda bile kullandığımız bazı eşyaları işlevinin dışında değerlendirmek, kullanım şekline farklı olarak o aracı farklı araçlarla beraber işe koşmakta yaratıcılık olarak tanımlanabilir (Uysal, 1996). Bu açıdan düşünüldüğünde çocukların yaratıcı düşünme potansiyelinin varlığı kabul edilir (Runco, 2003). Malaguzzi’ye (1993) göre ebeveynler ve öğretmenler, öğrencilerin bir çalışmayı yaptıklarında ulaştıkları sonuçlardan daha çok bu çalışmayı yaparken içinde buldukları bilişsel süreçlere önem verdiklerin de çocukların yaratıcılık becerileri daha fazla gelişim göstermektedir.

2.1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Gelişimi

Yaratıcılık çocuklarda doğuştan var olan ve doğumla birlikte gelişimine önem verilen bir düşünme becerisidir. Razon (1990), çocukların bütün hayatlarını önemli ölçüde etkileyen bu becerinin, zenginleştirilmiş eğitim ortamlarıyla geliştirilebileceğini, ancak eğitime erken yaşta başlanmasının çok etkili olduğunu belirtmektedir. Çocuk gelişimi kuramlarının çoğuna göre de tüm çocuklar yaratıcı düşünme becerisi ile doğarlar ve bu beceri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dünyayı yeni keşfetmeye başlayan çocukların

fantezi, deneme, merak etme ve yakın çevrelerini keşfetme eğilimi ile doğmaları onları doğal yollarla yaratıcı düşünmeye iter.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Meador (1992) incelediği araştırmanın bulgularına göre erken çocukluk dönemlerinin sonuna kadar yaratıcılıklarının belli bir düzeyde olduğunu ancak anaokuluna gittiklerinde bu düzeyde bir azalma görüldüğünü belirtmiştir. İncelenen bu araştırmaya benzer sonuçların elde edildiği başka bir araştırma da Runco (1996), insanların yaşamları süresince yaratıcı düşünme potansiyellerinin belli dinamikler doğrultusunda artarak veya azalarak devam ettiğini ileri sürmektedir. Örneğin, erken yaşlarda yaratıcı bir düşünme yapısına sahip olduğu düşünülen bir çocuğun hayatının sonraki dönemlerinde bu yaratıcı özelliğinin aynı şekilde devam etmediği görülebilir.

Ömeroğlu ve Turla'ya (2001) göre; çocuklar küçük yaşlardan itibaren oyun oynamaya başladıklarında ilk olarak çevrelerinde gözlemledikleri insanları model alarak onların taklitlerini yaparlar. Çocukların yetişkinleri taklit ederek yaptıkları bu oyun süreçleri onların yaratıcı düşüncelerine destek olmaktadır. Benzer bir şekilde Kara (2007), çocuğa nitelikli bir oyun sahası oluşturmanın o çocuğun yaratıcılığını geliştirmedeki en önemli çevresel etmenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur.

Zembat (1999), bütün çocuklar doğumundan sonraki ilk üç yılda çevresine uyum sağlamak için çevresini keşfetmeye başladığını ve bu sürecin merak yoluyla altı yaşına kadar yoğun bir şekilde devam ettiğini belirtmektedir. Çocuğun bireyselleşmesi ile birlikte bağımsız olma duygusu ve ihtiyacı artar, bu gelişim çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesine ve özgüven oluşturmaya zemin hazırlar.

Turla'da (2004) erken çocukluk döneminde öğrenmeye meraklı çocukların yetişkinlere sık sık sorular sorduklarını ve yetişkinlerin onların bu merak duygularını kaybetmelerine sebep olmadan net bir şekilde cevap vermelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde; yetişkinler çocukların bu gelişimlerinin hızlı ve önemli olan döneminde, çocukların gelişim alanlarını desteklemek üzere oyunlar, oyuncaklar, hikâyeler gibi eğitim materyalleri kullanmalıdırlar. Bu süreçte çocukların oyunlarına dahil olmak keşiflerine ortak olmak gereklidir (Aral, Gürsoy ve Köksal 2001).

Çocukların yaratıcılık gelişimi incelendiğinde her çocuğun kendi gelişimine özgü bireysel farklılıklarının olduğu bu nedenle yaratıcı düşünme potansiyeli diğer düşünme becerilerine göre bireysel olarak o çocuğa has bir beceri olarak değerlendirilmelidir, Bu

nedenle yaratıcıl düşünme becerisine herkes için kendine özgü bir beceri olarak düşünülmelidir (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 2001).

Çocuklar doğdukları andan itibaren yabancı olduğu bu dünyaya uyumsayabilmek için tüm gelişimsel becerilerini kullanmak durumundadır. Büyürken bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli sorular sorarak çevresindeki herşeyi öğrenmeye çalışırlar. Çocukların oynadıkları ilk oyunlar değerlendirildiğinde yaratıcılığın kanıtlarını görebiliriz. Ebeveynleri ile oynadıkları oyunlara baktığımızda çok daha net çocukların yaratıcılıkları gözlemlenebilir. Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılığına katkı sağlayan önemli etkinlikler vardır. Yaratıcı hikayeler oluşturmak, resim yapmak, drama çalışmaları ve yaratıcı hareketler bu etkinliklere örnek verilebilir. (Turla, 2004).

2.1.1.2. Yaratıcılığın Gelişimini Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan çalışmalar, dört-altı yaş arasında çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde bir yükselme olduğunu göstermektedir. Örneğin, Chae (2003) ilerleyen yaşlarda aslında yaratıcılığın arttığını savunduğu bir çalışma yapmıştır ancak bu çalışmanın aksine Torrance (1962), çocukların yaratıcılık düzeylerinin eğitim öğretim hayatlarının başlaması ile azalmaya başladığını ortaya çıkarmıştır. Torrance, çocukların bu yaratıcı düşünme becerilerindeki düşüşü ders başarısı odaklı olma ve otoritenin onayında olma ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Runco ve Charles (1997), yaklaşık bir biçimde yaratıcı düşünme becerisindeki bu azalmanın ilköğretimin son sınıfına geldiklerinde belirginleştiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre bu durumun temel nedeni çocukların aynı eğitim programlarına ve aynı değerlendirme süreçlerine tabi olmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Çocukların yaratıcılık düzeyleri sosyo ekonomik düzeylerine, doğum sırasına, arkadaş ilişkilerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Dunn ve Herwig, 1992; Sulloway, 1999; Lau ve Cheung, 2010). Ebeveynler ve eğitimciler olarak, çocukların yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayacak etkili öğrenme ortamlarını sunmak önemli sorumluluklarımızdan biridir. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayan duyularını geliştirmeleri için çocukların araştırma yapabilecekleri, gözlem deneyiminde bulunabilecekleri ve yaşadıkları bu deneyimleri değerlendirebilecekleri eğitim süreçlerine maruz bırakılmaları gerekmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal 2001).

Yaratıcılığın eğitim ile geliştirilebilir olduğu ve ya eğitim sürecinin yaratıcı düşünme becerini nasıl değiştirdiği uzun yıllar araştırmacılar için önemli bir konu olmuştur. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümü, erken yaşlarda gelişmekte olan yaratıcılığın desteklenmesinin ya da aksi yönde gelişiminin engellenmesinin çevre şartlarına bağlı olarak mümkün olduğunu ileri sürmektedirler (Aral 1999). Çocukların temel bilgi ve beceriler ile karşılaştıkları okul öncesi eğitiminin esas hedeflerinden birisi de yaratıcılık becerisinin gelişimidir. Çocukların doğumdan itibaren çevre şartları ile geliştirdikleri yaratıcılık becerisini destekleyen eğitim programlarının yapılandırılmasına ihtiyaç vardır (Yılmaz, 1990).

Meador'un (1992) aktarımına göre çocuklar eğitim hayatına başlamadan önce çok belirgin olarak çok daha yaratıcı bir zihne sahiptirler. Bu sürecin, çocukların büyümesi ve buldukları sosyal çevrenin kuralları çerçevesinde şekillenmeleri aynı zamanda okul düzeni sonucu oluşup oluşmadığının sorusunu sormaya bizi itmektir. Bu konu üzerinde çalışmaları olan Runco (1996), araştırmasında, okul öncesi dönemde yaratıcılık düzeyi iyi seviyede olan bir çocuğun hayatının ilerleyen zamanlarında yaratıcılık düzeyinin düşebileceğini açıklamıştır. Runco yaratıcılık düzeyindeki bu azalmanın bireyin sosyal çevresi okulda ders başarısı ve yetişkin tarafından kabul görülme isteği gibi değişimlerle ilgili olarak değerlendirmiştir.

Eğitim ortamlarında yaratıcılığın gelişimini nasıl destekleyebileceğimizi belirlemek için erken yaşlardaki bu yüksek yaratıcılığı ortaya çıkaran bazı dinamikleri belirlemek ve bu dinamiklerin gelişimini desteklemek gerekmektedir. Yaratıcılık sadece "düşünme becerileri" ile ilişkili değildir. Çocukların karakter özellikleri, sosyal duygusal yaşam becerileri ile yaratıcılık yakından ilişkilidir. Russ (1996), psikolojik dönemler ve yaratıcılık arasındaki etkileşimi ortaya koymak için bir tasarı geliştirmiştir. Bu tasarı, yaratıcılık sürecini oluşturan üç dinamik olduğunu belirtmektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir;

1. Çocuğun benlik algısı, merak duygusu, bilinmeyene karşı anlayışlı olma hali gibi geliştirilebilir kişilik özellikleri,
2. Çocuğun azim duygusu, güçlüklerle başatma şekli, duygusal hayal gücü, sorumluluk bilinci duygularını kontrol şekli
3. Uzak düşünme (divergent thinking), düşünmeyi değiştirebilme becerisi (bilgiyi tekrar yapılandırma), sorunlar karşısında sağduyulu olma, ayrıntılı düşünebilme gibi bilişsel beceriler

Çocuğun yaşamı boyunca hayatını kolaylaştıracak tüm becerileri deneyimlemelerini sağlayacak eğitim programlarıyla okul öncesi dönemde karşılaşması gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de okul öncesi eğitim sürecinde düşünmeyi kolaylaştıracak etkinliklerin yapılandırılması çok önemlidir. Çocukların ortaya çıkardıkları düşünceleri uygulamaları, sınamaları ve sonuçta düşüncelerini tekrar düzenlemeleri çok kıymetlidir (Şahin, 2000).

Çocukların kendi fikirlerini sınamaları, karşılaştırmaları ve yeniden düzenlemeleri öz düzenleme becerisi olarak belirtilmektedir. Kişinin kendisini kabul görülen düzeyde geliştirmesi olarakta adlandırılan öz düzenleme becerisi insanların kendi çabaları doğrultusunda geliştirebilecekleri bir beceridir. (Canca, 2005). Bireyin kendi davranışlarını takip etme, davranışlarının sonuçlarını sınavabilme ya da hedefleri doğrultusunda doğru yöntemler geliştirebilme gibi birbirini takip eden aşamalar öz düzenlemeyi oluşturmaktadır (Tobias ve Everson, 2009).

Benzer bir şekilde, Mellou (1996), erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılığının etkili eğitim ortamları yapılandırılarak geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bu yapılandırmanın üç farklı yolla sağlanabileceğini belirtmektedir. Bunlar; yaratıcı bir eğitim ortamı, yaratıcılığı geliştirecek biçimde yapılandırılmış bir eğitim programı ve öğretmenlerin kullandığı yaratıcı eğitim-öğretim yöntemleridir. Bir çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesinde bu dinamikler çok önemlidir. Araştırmacılar, erken çocukluk döneminde çocukların sözel ve fiziksel ifade güveni kazanmalarında öğretmenin önemliliğinin yadsınamayacak düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmaların ortak bulguları arasında, erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek üzere anlayışlı olmaları, yaratıcı düşünmeyi cesaretlendirecek tutum ve davranışlar sergileyerek örnek olmalarını, farklı düşüncelere sahip çocuklara olumlu geri bildirimler vermelerinin uygun öğretmen davranışları olduğu bulunmaktadır (Boyras, 2019).

2.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Matthew Lipman ve Ann Sharp “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımını 1970 yılında ortaya koymuş ve bu yaklaşım doğrultusunda bir düşünme eğitimi programı yapılandırmışlardır. Çocuklarla Felsefe Eğitiminin esas dayanak noktası çocukların bir topluluk içinde birbirleri ile düşüncelerini paylaşmaları ve budüşüncelerini gerekçelerini

sunarak savunmaları sonucu oluşan tartışma ortamıdır. Bu tartışma ortamlarında, uyaran olarak belirlenen uygun bir hikaye, bir olay, bir görsel ya da çocukların günlük yaşamlarındaki bir durumdan yola çıkılarak tartışma sürecine giriş yapılmalıdır. Deneyimledikleri bu tartışma süreci sebebiyle doğru iletişim kurmaya maruz kalacaklar, tartışma yoluyla kavramları yapılandırabilecekler ve kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda düşüncelerini savunabileceklerdir (Direk, 2013).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, çocukların öğrenme şekillerini anlamalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine, aynı zamanda farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olan bir düşünme eğitimi programıdır (Öğüt,201).

Lipman, 1970 yılında çalışmalarının tamamını Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine odaklamış ve daha verimli olabilmek adına Colombia Üniversitesi'ndeki görevini bırakarak, Montclair Eyalet Üniversitesine bağlı "Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children [IAPC])" kurmuştur. Enstitü konu ile ilgili pek çok çalışmayı, uygulamayı, araştırmayı ve ders raporlarını içeren bir yayın olan "Thinking the Journal of Philosophy for Children" adlı dergiyi çıkarmıştır (Lipman, 2003).

Lipman'ın güncel tartışmalara da rehberlik eden önemli fikirlerinden birisi, yapılacak çalışmaların yöntemine ilişkindir. Ona göre eğitimciler çocuğun merakını uyandıracak gerekli hazırlıkları hafife almışlardır. Çocukları büyülemeyi sağlayacak sayısız hile vardır ancak Lipman'a göre, meraklarının daha derinlerine ulaşmak için onların ilgilerini uyandırmaktan daha fazlasına ihtiyaç vardır: "Entelektüel şok ve sürpriz içerikli öğretim materyalleri ve araçları oluşturmamız gerekiyor. Çocuğun gerçek becerikliliğini ve doğallığını ona bir çeşit çarpıcı fikirler sunmadan uyandırmayı umuyoruz." (Akt: Oktar, 2019).

Eğitim alanındaki yaklaşımların öğrenen merkezli olmaya başlaması ile çocuğun yaşam becerileri içerisinde düşünme becerilerinin gelişimi önem kazanmış ve bu doğrultuda eğitim modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde varolan düşünme eğitimlerine bakıldığında "Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin" daha fazla ilgi ve kabul gördüğü belirlenmiştir (Murriss, 2000). Çocuklar için Felsefe Eğitimi yapılandırılırken tartışma ortamlarında bilginin derinlemesine sorgulandığı ve düşüncelerin karşılaştırılmasına dayalı bir program olması tasarlanmıştır (Marashi, 2008). Bu açıdan

bakıldığında çocuklar için faelsefe yaklaşımı yöntem, sorgulama ve tartışma esaslarına dayanmaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme modelinde ortaya atılan durum yada sorun herkesin fikirlerini gerekçeleriyle beraber sunduğu tartışma ortamlarında belirli bir düzen takip edilerek oluşturulur (Stanley ve Bowkett, 2004). Lipman ve Sharp ÇİFEP yaklaşımını oluştururken sorgulamaya dayalı öğrenme modelinin dışında, okul öncesi dönem eğitime yön vermiş Vygotsky, Dewey ve Piaget'nin eğitime yönelik kuramlarından etkilenmişlerdir (Matthews; 2000). Lipman yaklaşımında, Piaget tarafından ortaya konulan bilişsel gelişim alanı dışında yer alan sosyal beceriler, dil becerileri, sve iletişimin gelişimi konularına oldukça geniş bir yer vermiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin etkili ve sağlam bir dayanak noktası da okul öncesi dönem eğitimindeki sosyal gelişimin bilişsel gelişim üzerindeki önemini vurgulayan Vygotsky'nin görüşleri ile desteklemektedir.

'Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü, yaptığı araştırmalar sonucunda çocuklarla felsefe eğitimlerinin okul öncesi dönemden itibaren uygulanabilir olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebini, çocukların erken çocukluk döneminden itibaren felsefi içerikli sorular sorması ve sürekli merak içerisinde olması olarak belirtmiştir. Aynı zamanda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin temelini, çocukların içinde buldukları sosyal toplumda toplumun diğer bireyleri ile paylaştıkları düşünceleri ve yaptıkları felsefi tartışmalar sağlamaktadır (Akt: Karadağ ve Demirtaş, 2018).

Okul öncesi dönemdeki üç-altı yaş arasındaki çocuklar, felsefe eğitimi sonrasında daha iyi iletişim kurar, kendilerini ve düşüncelerini daha iyi anlatabilirler, çevrelerindeki diğer insanların görüşlerine daha fazla saygı gösterirler; ayrıca çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitim sonrasında daha fazla arttığı gözlenmektedir (Sigurborsdottir, 1998).

Günümüzde çocukların doğuştan getirdikleri doğal becerileri sayesinde erken çocukluk döneminde felsefi düşünme becerilerinin olduğu ve bu becerinin geliştirilebilir olduğunu düşünen araştırmacı sayısı hergeçen gün artmaktadır bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi yoluyla düşünme eğitiminin nasıl verilebileceği konusunda çalışmalar da artmıştır (Çotuksöken, 2016).

Alman düşünür Karin Murriss'te Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin erken çocukluk döneminde yapılabileceğini savunmuştur. Bu savunusu sebebiyle Çocuklar İçin Felsefe

eğitimi hakkında araştırmalar yapmak istemiştir. 1990 yıllarında Lipman ile biraraya gelerek ortak çalışmalar yürütmeye başlamışlardır. Murriss bu çalışmalarının sonunda erken çocuklar in uygulanabilecek kısa öyküler ve çocuklar için felsefe eğitim etkinlikleri oluşturmuştur (Akt. Stanley ve Bowkett, 2004).

Geçmiş te varolan büyük düşünürlerin, felsefelerini aktarmak bu felsefeler ile doğru orantılı olarak yaptıkları sorgulamaları çocuklara anlatmak ocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin amaçları arasında değildir (Marashi, 2008). Çocukların yaş grubuna uygun ilgi çekici uyaranların ortaya çıkardığı konular üzerine etik kurallar çerçevesinde, kendi düşüncelerini ifade etmeleri, kendisinin veya başkasının düşüncesini sorgulamaları bu eğitimin amaçları arasındadır. Gareth B. Matthews, ocuklarla Felsefe Eğitimi uygulamaları için başlangıçta uyaran olarak ocuk hikayelerinin kullanımını önermektedir. Günümüzde bu alanda çalışma yapanlar da tartışmaların başlangıcında dikkat çekmek için pek çok farklı uyaran kullanabilmekte, çoğunlukla soyut kavramların tartışılacağı öyküler ya da kısa tekstler olabileceği gibi çocukların ilgisini çekebilecek felsefi olarak bir tartışmaya zemin hazırlayabilecek her türlü görsel, durum, olay ve ya varlık bir uyaran vasfı ile tartışma ortamında değerlendirilebilir. (Oktar, 2019)

Araştırmalar, eğitimin her seviyesinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılabileceğini ve ocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin bu gelişim sürecine katkı sağlayacağını açıklamışlardır (Trickey ve Topping, 2004). Benzer bir şekilde Marashi'de (2008) Avusturalya, İnan ve in'in de içinde bulunduğu uluslararası birçok ülkede ocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin etkisinin olumlu yönde olduğu düşüncesinin kabul gördüğünü açıklamıştır.

Lipman ve Sharp (1978) araştırmalarında çocukların aydın düşüncelere sahip olma yeterliliklerini geliştirme konusunda ğretmen yetiştirme progrmlarının yeterli olmadığını açıklamışlardır. Araştırmacılar, ğretmen eğitimlerinde, ğretmen adaylarına öğrencilerine felsefi düşünme becerilerinin gelişmesi için sorumluluk verme hususunda başarılı olamadıklarını belirtmektedirler. Araştırmada felsefe eğitimi çerçevesinde mantık ve felsefe eğitimlerinin öğretmenlere verilebileceği, ama sadece bu eğitimlerin verilmesinin çok yeterli olamayacağı vurgulanmıştır. Yüksek ğrenim seviyesinde felsefe ğretimi alan bir öğretmenin, çocukların anlayacağı şekilde felsefi kavramları bir sunum haline dönüştürmeye yönelik bir donanıma sahip olamadığı görülmektedir. Araştırmada ğretmen

adaylarına ÇİFEP’i uygulayabilecekleri düzeyde bir eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Cotton (1991) “Düşünme Becerilerinin Öğretimi” isimli çalışmasında “Düşünme Becerileri Araştırması” çerçevesinde elli altı farklı çalışmayı ve bu çalışmaların sonuçlarını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda düşünme becerileri programlarının ve uygulamalarının büyük bir bölümünün öğrencilerin başarı seviyelerine yönelik pozitif bir farklılık oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaların sonuçları düşünme eğitimi programlarının öğrencilerin akademik performanslarını artırdığını, öğrencilerin iletişim kurma, ifade becerisi, keşif yapma, gözlem becerisi, neden sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sonuçlar, çocukların öz eleştiri yapabilme ve öz düzenleme, üstbilişel sorgulama yapabilme becerisi gibi pek çok üst düzey düşünme becerileri üzerinde düşünme eğitimi programlarının pozitif etkililiği olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çocukların ürettikleri soruları adil bir sorgulama ortamında tartışarak hem kendi düşüncelerini savunmalarını hem de başkalarının düşünceleri üzerinde sorgulama yapmalarına olanak sağlar. Splitter ve Sharp’a (1995) göre çocuklar için felsefe eğitimi, felsefe disiplinini çocuklar için ulaşılabilir ve etkileyici hale getirmek için yeniden düzenleme müteşşebisidir ve çocuklara felsefe yapmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve yetenekleri edinme fırsatı sağlar. Çocuklar doğuştan gelen yaratıcı düşünme becerileri ile doğal filozofturlar ve felsefi düşünebilme yeteneğine sahiptirler. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, çocuklara yaşam becerilerini aktarabilmek için gerekli olan iyi-kötü, doğru-yanlış, adil-adaletsiz, güzel-çirkin, gibi zıt kavramları doğru şekilde tanımlamalarına olanak sağlar. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, çocukların kendi düşüncelerini ifade edebilmelerini, daha iyi muhakeme edebilmelerini ve karar verebilme becerilerinin gelişimini sağlar. ÇİFEP çocukların sorgulama süreçlerine aktif katılımı yoluyla çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini destekler (Gregory, 2008).

1970’lerden bu yana, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi araştırmalarında ölçülen sonuçlar iki kategoriye ayrılabilir: Birincisi bilişsel sonuçlar ve ikincisi akademik tutumlar, psiko-sosyal tutumlar ve davranışlarla ilgili sosyo-psikolojik sonuçlardır. Sosyo-psikolojik alanda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin etkililiğini değerlendiren yeni çalışmalar olmasına rağmen (Abbasi ve Ajam, 2016; Dası, Quintanilla ve Daniel, 2013; Scholes ve ark., 2016), mevcut literatür hala oldukça sınırlıdır. Çoğu çalışma, öğrencilerin

bilişsel sonuçlarını geliştirmek için daha resmi bir eğitim sağlamak amacıyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin amacına odaklanmaktadır. Bu, öğrencilerin akıl yürütme becerileri ve akademik performansın doğrudan etkilendiği kapsamlı becerileri değerlendirilmesini içerir (García-Moriyón, Rebollo ve Colom, 2005; Gorard ve diğerleri, 2015; Gregory, 2011; Säre ve diğerleri, 2016; Trickey ve Topping, 2004).

2.1.3. Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe

Türkiye’de Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) 1974 yılında kurulmuştur. Türkiye Felsefe Kurumu sosyolojik açıdan felsefenin fonksiyonunu yerine getirebilmesine elverişli ortamlar hazırlamak amacıyla ulusal ve uluslararası araştırmalar yapılmasını sağlamaktadır. Kurum bünyesinde Çocuklar İçin Felsefenin yanısıra Hukuk Felsefesi, Bioetik ve Fenomenoloji bölümleride çalışmalar sunmaktadır. 1992 yılında Nuran Direk tarafından başkanlığı yapılan Çocuklar için Felsefe Birimi oluşturulmuştur. Türkiye’de Çocuklarla Felsefe ile ilgili yapılan ve örnek teşkil eden ilk çalışmalar da Nuran Direk önderliğinde yapılandırılmıştır. Direk, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlı olan çocuk yuvalarında iki yıl süresince, her ay sekiz oturum olmak üzere Çocuklarla Felsefe çalışmaları yapmıştır (Direk, 2014). Bu çalışma 1997 yılında Avrupa Birliği tarafından desteklenen bir proje haline getirilmiştir. Ayrıca 1997 yılından bu yana orta öğrenim seviyesindeki öğrenciler arasında yapılan Felsefe Olimpiyatları Direk önderliğinde yürütülmektedir (Erdoğan, 2018).

UNESCO ile beraber yapılan çalışmalar doğrultusunda 2006 yılında, Türkiye Felsefe Stratejisi belirlenmiş ve bu bağlamda araştırmalar yapılmaktadır. Stratejinin amacı tüm eğitim seviyelerinde felsefe eğitiminin etkili ve verimli olmasının yer aldığı ve bu hedef açısından, spesifik olarak Çocuklarla Felsefe Eğitimi'nin erken yaşlardaki önemine de değinildiği görülmektedir. Proje çerçevesinde UNESCO’ya bağlı Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Komitesi oluşturulmuştur (Çotuksöken, 2016). TFK ile UNESCO Felsefe İhtisas Komitesi beraber bir proje başlatarak 2011 yılında “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi” adıyla bir etkinlik yapmışlardır. 15 Nisan 2016’da MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, “Seçmeli Düşünme Eğitimi” dersini tekrar düzenleyerek “Ortaokul Düşünme Eğitimi” dersinin 7 ve 8. Sınıf seviyelerinde işlenmesini uygun görmüştür. Düşünme Eğitimi dersinin, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi olarak tekrar düzenlenmesi önerisi, Felsefe ile ilgili yapılan toplantılarda ve çalıştaylarda sunulmaktadır. Düzenlemenin uygulama

sürecinin 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren aşamalı olarak başlayacağı açıklanmaktadır (Boyras,2019).

Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe ile ilgili farkındalık oluşturulması ve eğitim programları içerisinde daha yaygın olarak yer verilmesi için UNESCO ve TFK tarafından sürekli etkinlikler yapılmakta ve her yıl kasım ayının üçüncü perşembesi Dünya Felsefe Günü olarak kutlanmaktadır. Aynı zamanda, İlk ve Ortaöğretim düzeyinde Felsefe Eğitimi üzerine değerlendirme toplantısı 29-30 Eylül 2011 tarihlerinde yapılmıştır. Ertesi yıl 30-31 Mart 2012 tarihlerinde ise Yükseköğretimde Felsefe toplantıları yapılmıştır. 2011 yılında yapılan çalıştayda eğitim programlarında düşünme eğitimi dersinin yer alması ve ilköğretim düzeyinde bu eğitimi verebilecek öğretmenlerin görev alması amaçlanmıştır (Taş,2017).

2.1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde en önemli unsurlardan birini tartışma topluluğunu oluşturmaktır. Tartışma topluluğunun oluşabilmesi için ise herkesin birbirini kolayca görebildiği ve dinleyebildiği bir pozisyon olan çember şeklinde oturma düzeni öncelikle tercih edilmektedir. Çocuklar çember şeklinde oturduktan sonra genellikle çocuklara tartışma süresince dikkat edilmesi gereken hususlar hatırlatılır ya da çocukların bu konularla ilgili bildiklerini paylaşmaları beklenir. Daha sonra Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi süreci sırasıyla beş basamak halinde uygulanır. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır (Gregory, 2008):

1. Uyarının sunulması (Thestimulus),
2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (Theagenda),
3. Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / Thedialogue),
4. Değerlendirme (Theassessment),
5. Felsefi uygulamalar ve etkinlikler (Philosophical exercises and activities).

Eğitimci, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde uygulamalar boyunca rehber/kolaylaştırıcı (facilitator) rolünü üstlenmektedir. Kolaylaştırıcı öncelikle çocuklarla felsefi tartışmayı başlatır, onların dikkatlerini çeker ve tartışmanın kaynağı görevini sağlayacak olan uyarıyı öğrencilere sunar. Bu bölümde uyarı

olarak genellikle yaş grubuna ve tartışma topluluğunun yapısına göre, belli bir öykü kitabının ele alınması çocuklara paylaşımlı olarak işlenmesi uygun görülmektedir. Bunun dışında, belirlenmeden, sınıf içerisindeki olay yada problem doğrultusunda spontane gelişen bir durumda, herhangi bir resim, fotoğraf, bir nesne, bir yazı, dörtlük ya da herhangi bir görselin de uyaran olarak kullanılabilir (Boyraz, 2019).

Küçük yaştaki çocukların dikkat süreleri belirli olduğunda kullanılacak uyarının etkililik süresi göz önünde bulundurulmalı, verilen felsefi metin veya hikâyelerin kısa ve öz olmasına dikkat edilmelidir (Çotuksöken,2016). Küçük çocuklar gelişim dönemleri gereği somut görseller ile daha kolay öğrendikleri için ÇİFEP uygulamalarında görsellere sahip kısa hikâyelerin kullanılması oldukça yaygın olsa da (Stanley ve Bowkett, 2004) uygulayıcıların bir kısmı öğrencilerin konu içeriğinden daha çok görsellere odaklanmalarına sebep olduğunu ve bu durumun tartışılması gereken esas konudan sapmalarına sebep olabileceğini belirtmektedirler (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Tartışılacak tema/durum/kavramların belirlenmesi aşamasında, kolaylaştırıcı tartışma sürecinin teması hakkında öğrencilere direk bilgi sualleri yönlendirmez. Öğrencilerin konunun içeriğine yönelik tartışılacak durum hakkında düşüncelerini sağlayacak sorular ile onları yüreklendirir daha sonrada bu soruların cevaplarının karşılaştırılabilmesi için gerekçelerle savunmalarını sağlayarak onlara yol gösterir. Tartışmada kolaylaştırıcının önemli bir rolü vardır. Bu önemli rolü tartışma süreci boyunca, çocukların sorularına ve birbirleri arasındaki iletişime yönelik olumlu, yapıcı yorumlar yapması ve süreci olumlu-olumsuz yargı durumlarından uzak tutmasıdır (Gregory, 2008). Bu aşamada hikâye odaklı, kapalı uçlu, basit sorular yerine, çocukların daha genel açık uçlu, çok yönlü cevapları olabilecek sorular sormaya teşvik edilmesi ve konudan uzaklaşmadan genel çıkarımlarda bulunulması önemlidir (Kennedy,1994).

Sorgulama topluluğu aşaması bazı çalışmalarda tartışma topluluğu olarak da geçmektedir. Bu aşamada, grup olarak, ortaya çıkan bir soruya cevap aranır ve yanıtları üzerinde önce kendilerinin bireysel olarak düşüncelerine fırsat verilir. Daha sonra sorgulama grubunda konu ayrıntılı bir şekilde irdelenir (Kennedy, 1994). Değerlendirme aşamasında ise, hedef katılımcıların ortak bir fikirde olduğu bir sonuçta karar kılmak ya da uzlaşmaktan ziyade, sorgulama grubundaki çocukların bütün süreç boyunca düşünme halinde olması ve bu düşüncelerini

grupta özgürce ifade edebiliyor ve paylaşıyor olmasıdır. Son aşamada ise felsefi sorgulamanın ardından pekiştirici aktivitelere yer verilir, oyun oynama, şiir yazma, resim çizme, benzer tartışmaları evde kardeşler ya da anne, baba ile yapma gibi öneriler ile düşünme süreci zenginleştirilmekte ve sürdürülebilmektedir (Taş, 2017).

2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe ve Yaratıcılık İlişkisi

Lipman'ın ortaya çıkardığı P4C (Philosophy for Children) kısaltmasında, 4 tane C harfi bulunmaktadır. Bu "C" harfleri İngilizce'de 4 ayrı düşünme becerisinin baş harflerinden oluşmaktadır;

- Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme),
- Caring Thinking (Özenli Düşünme),
- Critical Thinking (Eleştirel Düşünme),
- Collaborative Thinking (Dayanımcı Düşünme).

Lipman, düşünme becerilerinin desteklenmesinin yanısıra, bu dört ayrı düşünme becerisinin önemine vurgu yaparak bu düşünme çeşitlerinin arasındaki bağlantılara da vurgu yapar. Lipman (2003) verimli (maieutik/doğurgan, işlevsel, ürün veren, geliştirici), hayal edilebilir (canlandıran, heyecanlı, sevgili, düşsel), bütünsel, (kendini-aşan, çok yönlü, birleşik, ahenkli, bütünlüklü ve sistemsel), güncel (deneysel, marjinal, özgün, hayat dolu, meraklı, bağımsız ve öğretilere göre olmayan) gibi özellikler ile yaratıcı düşünmeyi bağdaştırmakta ve tanımlamaktadır (Lipman, 2003).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çocuklara aktif sorgulama olanağı sağlaması açısından çocukların biliş ve üstbiliş becerilerinin gelişimi için kıymetli bir düşünme programıdır. ÇİFEP çocuklara kendi sorularını üreterek sorgulama yapmayı öğretmenin yanısıra onlara başkalarının fikirlerini saygıyla dinleme, anlamaya çalışma ve ortaya çıkan fikirleri tartışarak yeni öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlamaktadır (Gregory, 2008). Bu açıdan, düşünme eğitimi içerisinde farklı bakış açıları ile karşılaşmak ve bu bakış açıları ile düşünme biçimini geliştirmek çok yönlü düşünme ve yaratıcı düşünme ile ilişkilendirilmektedir.

Tartışma esnasında çocuklar aktif katılım gösterdikleri için karşılıklı

etkileşim içinde olurlar. Bu esnada saygıyla birbirlerini beklemeyi ve dinlemeyi ortaya atılan düşünceler ile yeni düşünceler geliştirmeyi, düşüncelerini gözden geçirerek tekrar düzenlemek gibi düşünme süreçlerini tecrübe ederler (Splitter ve Sharp, 1995). Tartışma esnasında oluşturulan tüm fikirler, bu fikirlerin birbirinden etkilenmeleri, değişimleri ve kabul görmeleri Felsefi sorgulama grubunun (community of philosophical inquiry) kalitesini ortaya koymaktadır (Kennedy, 1999).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın temel yapı taşı olan felsefi sorgulama topluluğu (FST), çocuklara felsefi sorular üzerine tartışma ortamları oluşturma, farklı bakış açıları ile karşılaşma ve özgür olarak düşüncelerini ifade etme olanağı sunar. FST'deki katılımcılar bir yol gösterici (kolaylaştırıcı) liderliğinde yapılandırılan tartışmalar aracılığıyla yeni düşünceler ve ya anlayışlar oluşturmaya çalışırlar. Tartışma ortamının oluşturulması ise bu katılımcıların bir topluluk olmalarını sağlamaktadır (Kennedy, 1999). Ancak tüm tartışma gruplarının yaptıkları konuşmalar felsefi sorgulama olarak değerlendirilemez. Sharp (1988) bir tartışmanın sorgulama süreci olarak kabul edilebilmesi için katılımcıların konuşanı dikkatli bir şekilde dinledikleri ve herkesin düşüncelerini gerekçelerini sunarak özgürce ifade edebildikleri bir ortam sağlanmalıdır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında yer alan felsefi sorgulama topluluğunda çocuklar, düşüncelerini çekinmeden söyleyerek diğer çocuklar ile paylaşım içerisinde olurlar. FST'de çocuklar benzer durum ve ya problemler hakkında herkesin farklı düşüncelere sahip olabileceğini haklı ya da haksız düşünce diye bir şey olmadığını farkına varırlar. Bu sebeple, ÇİFEP çerçevesinde sorgulama sürecine dahil olan çocukların farklı bakış açılarını fark etme ve diğer düşünceler üzerine düşünme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Bu bağlamda program temel olarak çocukların yaratıcılık becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlar ve bundan dolayı yaratıcılık gelişimine de pozitif katkı sağlamaktadır (Gregory, 2008).

Alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar da ÇİFEP ile yaratıcılık arasındaki bağlantıyı açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ÇİFEP'in çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine pozitif yönde etkisi olduğu ortaya konulmaktadır. Jahani, Nodehi ve Akbari'nin (2016)

ÇİFEP'in yaratıcı düşünme becerilerini nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmalarını orta öğretimdeki erkek çocuklar ile yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre programın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve onları düşünme üzerine cesaretlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca Jahani (2006) de programın öğrencilerin yaratıcılıkları ile akıl yürütme becerileri üzerine yaptığı etkiyi incelediğinde felsefe kullanılarak verilen eğitimin bu becerilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Cotton (1991) ise düşünme eğitimi programlarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırmasında benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

2.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nde Öğretmenin Rolü

Düşünme eğitimleri ile çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılan araştırmalarda, öğrencilere bütün öğretim seviyelerinde zihinsel performansları ve yeterlilikleri yönünde düşünme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, düşünme becerilerini destekleyen ve geliştiren eğitim programlarının yapılandırılması önem kazanmaktadır (Trickey ve Topping, 2004). Çocukların, yaşamlarını doğru planlamaları için çevrelerinde olup bitenleri doğru değerlendirmeleri gerekmektedir bu düşünme becerisinin de düşünme eğitimleri sayesinde edinebilirler (MEB, 2007). Bu süreçte onlara, eğitimi sunan ve örnek olan en önemli dinamiklerden biri öğretmenlerdir ve öğretmenlerin eğitimdeki sorumlulukları, çok yüksek düzeydedir.

Çocuklarla Felsefe Eğitimi bilinen öğretmenin anlattığı çocuğun dinlediği ders işleyişinden farklıdır, Çocuklarla Felsefe Eğitiminde amaç bir konuyu öğrenmek değil o konu üzerine düşünmeyi öğrenerek öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşmalarına fırsat sunmaktır (Erdoğan, 2018). Bu nedenlerle Çocuklarla Felsefe Eğitiminde öğretmen, kolaylaştırıcı olarak adlandırılır. Bu eğitim sürecinde öğretmenin görevi bilginin aktarıcısı olmak değildir, sorular yoluyla öğrencilerin düşüncelerini sağlamak ve düşüncelerini söyleyebilecekleri cesareti onlara hissettirmektir (Okur, 2018). Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen sorular sorarak çocukların herbirinin ayrı ayrı düşüncelerini ifade etmelerini sağlar ve bu düşünce ortamından çocukların kendi fikirlerini bulmalarına fırsat yaratır. Öğretmen doğru zamanda, doğru soruları sorarak çocukların kendi fikirlerini sunarken diğer fikirlere karşıda meraklanmalarını sağlar (Lipman, Sharp ve

Oscanyan, 1980).

Öğretmenler, çocuklara bilgiye nasıl ulaşabileceklerini, bilgiyi nasıl kullanabileceklerini, eleştireceklerini, tanıtabileceklerini ve bilginin nasıl değerlendirilebileceğini göstermelidir. Bu bağlamda çocuklar için yol gösterici bir rol üstlenmeleri öğretmenlerden beklenmektedir. ÇİFEP'te öğretmen hem yol gösterici bir klavuz ve hem de süreç boyunca çocukları yönlendiren kolaylaştırıcı rollerine sahiptir. Erken çocukluk yıllarında sözel ifade becerileri yetişkinle kadar gelişmiş olmadığı için çocuklar duygu ve düşüncelerini anlaşılır olarak ifade etmekte zorlanabilirler. Bu nedenle erken çocukluk yıllarında çocuklara uygulanan ÇİFEP uygulamaları yapan öğretmenlerin çocuklara duygu ve düşüncelerini daha iyi ve açık ifade edebilecekleri çeşitli olanaklar sağlamaları uygun görülmektedir. Okul öncesi eğitimde çocuklar dramatizasyon, müzik, resim ve dans gibi yaratıcı yollarla kendilerini ifade etmek üzere yönlendirilirler (Boyraz,2019).

Öğretmenlerin ÇİFEP'te çocukların kendilerini ifade edebilecekleri her çeşit yolu denemeleri ve eğitim çerçevesinde değerlendirmeleri çok kıymetli bir beceridir. Bu nedenle eğitimin tüm seviyelerinde ve her bölümde eğitim veren öğretmenlerin ÇİFEP'i uygulayabilecekleri mesleki donanımı edinmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin ön yargıdan ve eleştirel bakışaçılarından arınmış olarak çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça söyleyebileceği her türlü düşüncenin kabul göreceği ve sorgulanabileceği tartışma ortamları sağlamaları gerekir ve bu ortamlarda öğretmenlerin çocukları felsefi düşünme için teşvik etmeleri ve çocuklara rehberlik etmeleri beklenmektedir (Oktar,2019)

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar duygularına göre davranışlarda bulunurlar ve sevdikleri kişilerle sevdikleri etkinlikleri yapmayı tercih ederler. ÇİFEP'te çocuklar diğer çocuklardaki iletişim halinde olacakları duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri şekilde öğretmen tarafından yönlendirilebilirler

ÇİFEP'te kısa hikayelerin bize anlatmak istediği ana temayı doğru keşfetmek ve bu temanın doğru bir şekilde sorgulanmasını sağlayacak sorular üretebilmek sorgulama süreci için spesifik olarak önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul öncesi çocukları ile yapılandırılan başlangıç oturumlarında içerik olarak

çocukların dikkatli dinleme becerilerine, dinlediklerini doğru algılama süreçlerine ve konuyla ilgili sorular üretebilme çalışmalarına daha çok fırsat verildiği görülmektedir. Bu başlangıç çalışmaları süreç içerisinde verimliliği artırmaktadır. Öğretmen ÇİFEP eğitimleri çerçevesinde değerlendirme aşamasına olabildiğince zaman ayrılmalıdır. ÇİFEP sürecinde oluşan düşüncelerin kısaca üzerinden geçilmeli, çocukların hangi görüşleri ne gerekçelerle savundukları ya da savunmadıkları tekrar edilmelidir. Öğretmenler değerlendirme aşamasının yönetimini öğrencilerin kendi aralarında yapmalarına olanak sağlayabileceği gibi diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak kendisinde hızlıca özetleyebilir. Bu sebeple Çocuklar İçin Felsefe eğitimi süresince öğretmenlerin hem süreci iyi yönetmeleri hem de atlamadan her paylaşılan düşüncelerin yollarını iyi izlemesi beklenmektedir (Öğüt,2019).

2.2. İlgili Araştırmalar

Alan yazında, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ve yaratıcılık hakkında yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen araştırmalar “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile İlgili Araştırmalar” ve “Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar” başlıkları ile aşağıda yer almaktadır. Tüm bu başlıklar altında yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar tarih sırasına göre aşağıda belirtilmektedir.

2.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar tarih sırası ile öncelikli olarak sıralanarak yer almıştır. Ayrıca bu bölümde kapsam çerçevesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile birlikte düşünme eğitimi programlarına yönelik yapılan bazı araştırmalar da yer almaktadır.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

21. yüzyılda Türkiye’de düşünme eğitimi programlarında artış olduğu ve bu programların çocukların gelişim alanları üzerinde etkililiğini araştıran çalışmaları incelediğimde akademik başarı, eleştirel düşünme, öz düzenleme, sosyal beceriler, mantık, muhakeme çıkarım, okuma ve konuşma gibi dil becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde düşünme eğitimlerinin etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Son yıllarda çocuklar için felsefe ile ilgili araştırmaların arttığı

gözlemlenmektedir. Alan yazındaki yurt içi çalışmalar incelendiğinde düşünme eğitimi hakkında ulaşılabilen otuz üç çalışmanın onbir tanesi uygulamaya yönelik olmakla beraber yirmi iki tanesi de kuramsal çerçevede Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin açıklandığı çalışmalardır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi kuramsal çerçevede anlatmaya çalışan araştırmalar (Akkocaoğlu Çayır, 2015a; Bingham, 2015; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Çiçek, 2017; Doddington, 2014; Erdoğan, 2018; Gregory, 2011; Gür, 2010; Gür, 2011; Kabadayı, 2012; Kennedy ve Kennedy, 2011; Mutlu, 2017; Ndofirepi ve Cross, 2015; Taşdelen, 2014; Valitalo, Juuso ve Sutinen, 2016; Vansielegem ve Kennedy, 2011; Worley, 2009), Bunların dışında Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocuk eserleri ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar (Akdağ, 2011; Günay, 2011; İlhan Tunç, 2017; İyi, 2011; Karakaya, 2005; Karakaya, 2006a; Kenan ve Demir Çelebi, 2014; Önal, 2011; Ülper Oktar, 2019) ve Çocuklarla Felsefe Eğitiminin çocukların diğer gelişim alanları ile ilişkisini inceleyen (Dirican, 2017; Dombaycı, 2014; Karakaya, 2006b; Oral, 2013) araştırmalara ulaşmıştır.

ÇİFEP'e ile ilgili yapılan deneysel araştırmalar ise yine tarihsel sıraya uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Direk (2004), çocukların okuduğunu anlama, problem durumunu tespit edebilme, doğru sorular üretebilme becerilerinin kullanımı için hazırladığı aktiviteler ile çocukların sözel ifade becerilerinin ve düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Bu hedef için Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarını aracı olarak seçmiştir. ÇİFEP etkinlikleri ile yapılandığı araştırmasında, ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun kısa hikayelerden faydalanmıştır. Bu hikayelerle yaptığı çalışmada çocukların düşüncelerini sözel ifadeler ile aktarabilecekleri öğretici olma kaygısı içermeyen ortamlar hazırlamıştır. Araştırmada seçilen hikâyeler, çocuklar için kısa heyecanlı ve dahil edici yapıya sahip oldukları için seçilmişlerdir. Araştırmanın odak kitap olarak Nuran Direk'in "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" kitabından faydalanılmıştır. Çalışmada sokratik sorgulama süreçlerini içinde barındırması ve sorgulama topluluğu oluşturması açısından ÇİFEP kullanılmış ve çocukların varolan bilgi ve becerileri temel alınarak neden sonuç ilişkisi kurması, ilişkisi olan düşünceleri farketmesi ve kendi düşünceleri arasında bağlantılar kurması, problem durumlarına yönelik sorular üretmesibeklenmiştir. Araştırma sonunda düşünme eğitiminin öğrencilerin bu gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Kefeli ve Kara (2008) tarafınca örnekleme altı çocuktan oluşan ve iki ay boyunca devam eden felsefi etkinliklerle yapılandırılmış nitel desene sahip araştırmada ise çocukların felsefi ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi incelemiştir. Araştırmaya katılan bu çocuklar üç kız ve üç erkek olmak üzere 10-12 yaş aralığındaki, satranç eğitimi alan öğrencilerdir. Bu araştırmada uyaran olarak Küçük Prens kitabına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yaratıcı düşünmenin temeli olan hayal gücünü kullanmayı çocukların zaman kaybı olarak gördükleri, sadece doğru ve net bilgiyi edinebilmek için çaba sarf etmenin kabul gördüğünü bu duruma sebep olan temel çıkış noktasının ise tamamen ezbere dayalı olan eğitim yapısı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle eğitim yapısının temelinde değişiklik yapılması ve erken çocukluk yıllarında çocukların felsefe eğitimi ile karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır.

Okur (2008)'un "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli tez çalışmasında ÇİFEP'in uygulamalarının çocukların bazı gelişim alanları üzerindeki etkililiğini araştırmak istenmiştir. Araştırmada 12'si deney grubunda, 12'si ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 okul öncesi eğitim alan çocuk örneklem olarak değerlendirilmiştir. Araştırma süresince deney grubu öğrencilerine iki aylık bir süre zarfında 10 etkinlik ile 40'ar dakika olarak yapılandırılmış ÇİFEP eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise okul öncesi eğitim programı çerçevesinde yer alan dramatizasyon ve paylaşımlı hikaye okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu aracılığıyla bir araya getirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ÇİFEP eğitiminin çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme gibi sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Tok (2008), "Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında yarı-deneysel desene sahip ön test- son test kontrol gruplu model ile çalışılmıştır. Çalışmada Sternberg'in Başarılı Zeka Kuramı düşünme eğitimi programı uygulamaya konulmuştur. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencisi olan 101 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklemin deney grubuna düşünme becerileri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin değerlendirmesini yapmak için Heppner Problem Çözme Envanteri,

yaratıcı düşünme becerilerinin düzeylerini belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ve eleştirel akıl yürütebilme becerilerinin seviyesinin belirlenmesi için de Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubundaki öğretmen adaylarının değerlendirilen becerilerinin düşünme eğitimi almayan gruba göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gür (2011), okul öncesi dönemdeki çocukların üstbilişsel becerilerinin, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı yardımı ile gelişim gösterip gösteremeyeceğine yönelik kuramsal bir tartışma çerçevesinde hazırladığı bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ÇİFEP gibi düşünme eğitimi programlarının oluşturulmasının ve zenginleştirilmesinin çocukların eğitim süreçlerine fayda sağlayacağı ve uygulanmasının çocukların gelişim alanlarına olumlu etkiler sağlayacağı açıklanmıştır. Aynı zamanda ÇİFEP çerçevesinde okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerine yönelik eğitimsel çalışmalar hazırlanmasının ve bu çalışmaların resmi eğitim programlarının içerisine yerleştirilmesinin faydalı olabileceği vurgulanmıştır.

Kefeli (2011), Araştırmasının örneklemini lise eğitimi alan öğrencilerden oluşturmuştur. “Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı: Ayşe Teyze’nin Çantası” adlı çalışmada felsefe eğitiminin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmak için benzetim yöntemini kullanmıştır. Araştırmada benzetim yöntemi ile felsefe eğitimi yapılmasının ardından öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu iki soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve benzetim yöntemi yardımı ile işlenen felsefe eğitiminin öğrencilerin sözel ifade becerilerini ve çıkarımda bulunma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir,

Akkocaoğlu Çayır ve Celepoğlu (2014), çalışmalarında nitel araştırma desenini kullanmışlardır. Örneklem olarak altı ilköğretim sınıf öğretmenine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere çeşitli konularda içeriğe sahip yedi kitap sunulmuştur ve sınıf öğretmenlerinin bu kitaplar hakkındaki fikirlerini almak üzere onlara beş tane soru yöneltilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların hayatının içinde varolan kavramlara ve içeriğe sahip kitaplar olması sebebi ile anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, Çocuklarla Felsefe eğitimlerinin erken yaşlarda çocuklara verilmesi gerektiğini bu tür düşünme eğitimi için kitapların

oluşturulmasında çocukların çevresinde varolan diğer yetişkinlerinde fikirlerinin alınması gerektiğinin öneminden bahsetmişlerdir.

Akkocaoğlu Çayır (2015), örneklemini ilköğretim üçüncü sınıfa giden çocuklardan oluşturduğu çalışmasında nitel desen çalışmayı tercih etmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların zihinsel, sezgisel ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma için örneklem deney ve kontrol grupları olarak ayrılmıştır. Deney grubuna ÇİFEP eğitimi haftada 2 saat olmak üzere 28 saat verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların zihinsel gelişim süreçlerinde olumlu gelişmeler meydana geldiği belirtilmiş ayrıca çocukların problem durumlarına çözüm üretme ve eleştirel bakış açısı edinme gibi üstbilişsel düşünme becerilerine başvurmaya özendirdiği belirtilmiştir.

Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017); erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini seviyelendirebilmek için bir değerlendirme ölçeği oluşturmuşlardır. Öğretmenler aracılığı ile verileri toplanan ölçeğin 38 sorusu bulunmakta ve her soru 5’li skalada derecelendirilmektedir. Okul öncesi eğitimi alan 509 çocuk ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır. Yapı geçerliğinin oluşturulması için faktör analizi uygulanmış ve sonuca göre 3 alt ölçekten oluştuğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda, erken çocukluk yıllarındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ölçülebileceği bir ölçek geliştirilmiştir.

Taş (2017) okul öncesi dönemdeki çocukların, yaratıcılıklarının ve zihin kuramının ÇİFEP çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin uygulanması ile nasıl etkilendiğini araştırmak üzere tez çalışması hazırlamıştır. Yarı deneysel bir araştırma yaptığı çalışmasında, örneklemini bir deney ve iki kontrol grubundan oluşturma üzere üç gruba ayırmıştır. Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programı dahilinde hazırladığı etkinlikleri 32 oturum olacak şekilde 14 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol gruplarında hiçbir çalışma yapılmamıştır. Çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu” kullanılmıştır. Zihin kuramı değerlendirmesinin yapılabilmesi için de “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi”formlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların yaratıcılık düzeylerinde uygulama yapılan çalışma grubu için olumlu gelişme belirlenmiştir. Bu bağlamda da çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programının pozitif etkisi olduğu belirtilmiştir.

Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018), tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin çocuklar için felsefe eğitimi süresince ürettikleri sorular ve bu sorulara yönelik geliştirdikleri açıklamaların kalitesini incelemiştir. Tek grup ön test-son test yarı deneysel olarak yapılandırılan bu çalışmada örneklem olarak okul öncesi dönemdeki 14 öğrenci değerlendirilmiştir. 8 hafta çocuklarla felsefe eğitimi uygulanmış ve çalışma sonunda yapılan görüşmeler aracılığıyla bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma sonunda erişilen bulgular çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların soru üretme becerileri ve sözel ifade becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Karadağ ve Demirtaş (2018), yöntemini yarı deneysel olarak yapılandırdıkları araştırmalarında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ÇİFEP etkinliklerinden nasıl etkilendiğini belirlemeye çalışmışlardır. Örneklemine yarısı özel bir kuruma devam eden diğer yarısı resmi bir kuruma devam eden 30 çocuğun oluşturduğu çalışmada kontrol grubuna yer verilmemiştir. Katılımcıların ön test ve son test sonuçlarının değerlendirilebilmesi için elde edilecek bulgular bu araştırma için araştırmacılar tarafından oluşturulan “Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Aynı zamanda araştırma boyunca tüm eğitimlere gözlem yapmak amacıyla öğretmenler eşlik etmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilere uygulanan ÇİFEP eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin resmi eğitim kurumuna devam eden öğrencilere göre daha iyi başarımlar gösterdiği alanlar olduğu görülmektedir.

Akkocaoğlu Çayır (2018) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, bir devlet üniversitesinde seçmeli olarak Çocuklar İçin Felsefe dersini alan öğrencilerin görüşlerini ve uygulama sırasında yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma öğretmen eğitiminde Çocuklar için Felsefe dersi alan öğrencilerin etkinlik planı hazırlama ve uygulama süreçlerine odaklanan bir durum çalışmasıdır. Bu amaçla dersi alan 30 öğretmen adayı Çocuklar için Felsefe dersinde etkinlik planları hazırlamış ve bu planları uygulamaya çalışmıştır. Bu süreç, araştırmacı tarafından “uygun uyarının sunulması, ana problem ya da sorunun belirlenmesi ve bir tartışmayı yönetmek” başlıkları dikkate alınarak hazırlanan gözlem formu yardımıyla gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulamadan sonra öğretmen adaylarına öz değerlendirme formu sunulmuş ve doldurmaları istenmiştir. 14 hafta süren dersin sonunda ise sekiz gönüllü öğrenciyle yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının soru sorma, tartışmayı yönetme ve felsefeyi öğretim programıyla ilişkilendirme başlıklarında zorlandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak alınan dersin, öğretmen adaylarının felsefeye ve çocukluğa bakış açısında olumlu değişimler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmen eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının başarılı olabilmesi için felsefi bilgi ve bakış açılarının öneminin vurgulanması; tartışma ve sorgulama süreçleri analiz edilerek öğretmen adaylarının sürekli geri bildirim alacağı uygulamaya dönük ortamlar yaratılması önerilmektedir.

Dirican (2018) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uygulamalarının, erken çocukluk dönemindeki çocukların, felsefi tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmak için yarı deneysel desene sahip ön test-son test çerçevesinde değerlendirdiği bir inceleme yaparak çalışmasını tamamlamıştır. Bu çalışmanın örneklemini için ayrı iki eğitim kurumunda eğitim gören iki ayrı çalışma grubu deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacının uygulama yaptığı 20 çocuk ile oluşturulmuş deney grubunda, 12 hafta boyunca, 24 oturum olarak Çocuklarla Felsefe Eğitimi etkinliklerine yer verilmiştir. Kontrol grubunda bulunan 22 öğrenciye ise müdahale edilmediği görülmektedir. Araştırmanın bulgularına araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ve yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilen veriler ile ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Çocuklarla Felsefe Eğitimi etkinliklerinin yapıldığı çocukların çıkarımda bulunma, neden sonuç ilişkisi kurma, sözel ifade yeterliliği ve hoşgörülü davranma gibi gelişimler görülürken aynı zamanda felsefi tutum ve davranışlarında da olumlu değişimler görülmüştür.

Bülbül Hüner (2018) Sokratik Sorgulama tabanlı çalışmalar geliştirmiş ve bu çalışmaların ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarısını ve başarının kalıcılığını nasıl etkileyeceğini araştırdığı doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmasında özel bir kuruma devam eden 16 öğrenci ile örneklemini oluşturmuş ve 13 hafta süresince uygulama yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Sokratik sorgulama temelli eğitim alan öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirerek müdafaa ettiklerini, düşüncelerini örneklerle zenginleştirebildiklerini, düşünceleri arasında uyumlu bağlantılar kurabildiklerini ayrıca farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü olabildikleri ortaya çıkarılmıştır.

Karasu (2019) Çocuklarla Felsefe Eğitimi çerçevesinde irdelenmiş çocuk edebiyatı ürünlerini yenilenmiş Bloom taksonomisine göre seviyelendirerek değerlendirmeye çalıştığı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine 20 oturum düzenlemiştir. Etkinlikler yapılandırılırken *Yeşil Parmaklı Titsu* eserinden faydalanılmış ve içeriğinde çocuklar için soyut olan kavramlara yer verilmiştir “isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma ve güzel-çirkin” eğitim sürecinin sonunda çocukların çözüm üretme, sınama ve özgün ürünler geliştirme becerilerine pozitif yönde destek olduğu belirtilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaları değerlendirdiğimizde, Türkiye’de düşünme eğitimi dahilinde Çocuklarla Felsefe Eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunun kuramsal makale ve çalışmalar olduğu deneysel amaçlarla yapılan çalışmaların ise daha sınırlı sayıda gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde Çocuklarla Felsefe eğitimine yönelik farklı ülkelerde farklı alanlara yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği görülmüştür. Trickey ve Topping (2004) gerçekleştirilen bu araştırmaları sistematik olarak inceledikleri çalışmalarında Çocuklarla Felsefe uygulamalarının üzerinde etkisi olan çalışmaları şu başlıklar altında sınıflamışlardır: Mantıksal Akıl Yürütme (Lipman et al. 1980; Williams, 1993; Sasseville, 1994; Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2002); Okuduğunu Anlama (Lipman ve Bierman, 1970; Haas, 1975; Williams, 1993; Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995); İdrak Yeteneği (Doherr, 2000); Matematik Becerileri (Fields, 1995); Dinleme Becerileri (Dyfed County Council, 1994); Kendini İfade Edebilme (Dyfed County Council, 1994); Kendine Güven, Öz Değerlilik (Dyfed County Council, 1994; Sasseville, 1994); Yaratıcı Düşünme (Education Testing Service, 1978); Duygusal Zeka (Doherr, 2000). Bu bölümde yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak sunulmaktadır.

Yan, Walters, Wangve Wang (2018) yaptıkları meta analizi çalışmasında ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin öğrencilerin bilişsel becerilerine etkilerini araştıran, 2002 ve 2016 yılları arasında yapılmış 10 çalışmayı inceleyerek Çocuklar İçin Felsefe Eğitimlerinin çocukların bilişsel becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmışlardır.

Badri ve Vahedi (2017) araştırmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın kız öğrencilerin ruhsal zekası üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ön test, son test, kontrol ve deney gruplarıyla yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcıları 25 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere 50 kız öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ruhsal zeka anketinin kullanıldığı araştırmada, verileri analiz etmek için ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın uygulandığı deney grubunun ruhsal zeka puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir.

Arabzadeh ve diğerleri (2016) Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın çocukların zeka gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için Wechsler Zekâ Testi kullanılmıştır. Test sonucunda ortalama zeka puanlarına sahip 30 okul öncesi çocuğu belirlenmiştir. Bu 30 çocuk, 15 deney ve 15 kontrol olmak üzere Tahran'daki beş ve altı yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında, Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın uygulandığı deney grubu çocuklarının sözel zeka puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Erfani ve Rezaei (2016) alışmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desene göre düzenlenen araştırmanın katılımcıları 40 kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubuna rastgele atanan araştırmanın katılımcılarına California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubundaki müdahale üç ay süren ikişer saatlik dokuz oturumdan oluşmaktadır. Ön test ve son test neticesinde elde edilen veriler ANCOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düzeylerini anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin eğitim programlarına dahil edilmesi önerilmiştir.

Jahani ve diğerleri (2016) araştırmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin yaratıcılık üzerindeki etkisini inceleyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan altıncı sınıf erkek öğrencilerinden oluşmaktadır. On iki hafta süren çalışma sonuçlarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin altıncı sınıf erkek öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Sare ve diğeri (2016) Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programı'nın sözel beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 58 deney ve 67 kontrol grubu olmak üzere 125 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. Sekiz ay süresince haftada bir kez oturumlar yapılarak araştırmanın ön test son test puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında deney grubundaki katılımcıların nedensel bağlantı kurma, gerekçelendirme ve sözlü akıl yürütme becerilerinde anlamlı bir gelişim gözlenmiştir.

Abaspour ve diğeri (2015) Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programı'nın ruhsal gelişim üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Yarı-deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubu 12-14 yaş aralığındaki kız öğrencilerden oluşmaktadır. On beş oturum süren araştırmanın ön test ve son test verileri Kovaryans Analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarında Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programı'nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ruhsal gelişim puanlarında anlamlı bir artış gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Ghaedi ve diğeri (2015) Çocuklarla Felsefe Eğitimi'nin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 5-6 yaş arası 6 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmaktadır. On altı oturumdan oluşan araştırmanın verilerini elde etmek için katılımcılara Torrance Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları Çocuklarla Felsefe Eğitimi'nin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı tespit edilmiştir.

O'Riordan (2015) İngiltere'deki Çocuklarla Felsefe uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın verileri 8 ilköğretim okulu öğretmeni ile yapılan ve 15 ay süren nitel görüşmelerden elde edilmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre söz konusu programı uygulayan öğretmenler i)düzenli, ii) aralıklı ve iii)terk etmiş uygulayıcılar olarak sınıflanmıştır. Ayrıca, Çocuklarla Felsefe uygulamalarının etkili şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin koşulların iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Colom ve diğeri (2014) çocuklar için felsefenin etkilerini boylamsal olarak incelemiştir. Bu kapsamdaki araştırmanın katılımcıları 6 yaşından itibaren 18 yaşına kadar incelenen 700 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada deney grubu haftada bir kez Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi almıştır. Araştırma sonuçlarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi alan deney grubu öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik gelişim gösterdikleri rapor edilmiştir.

Topping ve Trickey (2014) İskoçya’da Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin niteliği ve niceliğini araştırmıştır. Bu kapsamda İskoçya’da öğrenim görmekte olan 99 deney ve 101 kontrol olmak üzere 10 yaşındaki 180 çocuk araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Yedi ay süren uygulama sonucunda deney grubunda öğrencilerin sınıf içi etkileşiminde gelişim gözlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarında deney grubu öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiği ve öğrenen özerkliğinin sağlandığı görülmüştür.

Farahani (2014) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde karşılaşılan zorlukları araştırmıştır. Bu kapsamda 30 zorluk belirleyen araştırmacı bu zorluklara çözüm önerileri geliştirmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ndeki zorlukların felsefenin günlük hayatla ilişkilendirmelerden ve kavramsal eksikliklerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu güçlüklerle ilişkin geliştirilen çözüm önerilerinde ise öğrenme ortamlarının iyi yapılandırılması ve öğrencilerin özgürce kendilerini ifade edebilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Cassidy ve Christie (2013) örneklem grubunu 5-11 yaş aralığındaki 115 çocuktan oluşturan araştırmacılar, çocukların işbirliği tabanlı sözel ifadelerine odaklanarak felsefi tartışma süreçlerine dahil olabilme durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Çocukların sınıf arkadaşları ile konuşmalarını kayıt eden araştırmacılar bu kayıtları inceleyerek bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmada felsefi tartışma süreçlerine dahil olan çocukların konuşma dillerinde örneklendirme, ironi yapma, benzetim kullanma ve sözcükleri açıklayarak iletişim kurdukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, tartışma süreçlerine dahil edilen 5-11 yaşındaki bu öğrencilerin konuşmalarının incelenmesi sonucunda felsefi sorgulamalar aracılığıyla sunulan eğitimlerin çocukların anlamlı ifadeler kullanmalarına ve düşünme becerilerine olumlu fayda sağladığı belirtilmektedir.

Murris (2008) öğretmenler ile ilgili yaptığı çalışmasında, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programında öğretmenin rehberlik görevinin önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı, öğretmenin olay ve durumları çocukların anlama düzeyine indirgeyebilmesinin, onların yaşamları ile öğrendiklerini birleştirmelerini sağlanmasında, gözlemlerine yönelik sorular üretebilmesine, bilişsel ve duygusal dayanıklılığının gelişimine katkı sağlanmasında ve düşüncelerini ifade edebilecekleri eğitim ortamı sunabilmenin önemi vurgulanmaktadır.

Jenkins ve Lyle (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örneklem olarak 10 yaşındaki öğrenciler tercih edilmiştir. Bu öğrenciler ile çocuklar için felsefe eğitimi yapılmıştır. Tartışma süreçleri sürekli kaydedilmiş ve raporlanmıştır. Uygulama sonrası kayıtlar analiz edilerek öğrencilerin hem sözel hem de görsel verileri değerlendirilmiştir. Bulguların sonucunda öğrencilerin üst biliş yetenekleri ve sözel ifade becerilerinin gelişim gösterdiği açıklanmıştır.

Worley (2009) çocukları doğal bir filozof gibi görmediğini açıkladığı “Okullarda Felsefenin Felsefesi” isimli makalesinde, çocukların felsefe yapabilmek için uygun bir düşünce yapısına sahip olduklarını bu nedenle erken çocukluk yıllarından itibaren çocuklar için Felsefe eğitimlerinin bu eğitimleri almış olan öğretmenler tarafından çocukları verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Whitebread vd. (2006), “Erken Çocukluk Döneminde Üstbiliş Gelişimi ve Düşünmenin Öğretimi” isimli proje çalışmasında, sosyal içerikte aktif düşünme, zihin haritası ve Çocuklar için Felsefe Eğitimi gibi farklı modeller kullanarak bu eğitimlerin çocukların üstbiliş gelişimleri üzerinde nasıl etkili olduğunu araştırmıştır. Çocukların gelişimsel değerlendirmeleri yaş grubuna uygun gelişim tarama envanteri ile yapılmıştır. Çalışmanın üç yıl süren incelemeleri sonucunda yapılan uygulamaların çocukların üst biliş gelişimlerine katkı sağlamasının yanısıra Çocuklar için Felsefe Eğitiminin sadece bilişsel değil sosyal beceriler açısından da çocukların gelişimini pozitif yönde etkilediğini açıklamışlardır.

Morris (2013) “Çocukların Sesini Duymak için Epistemik Mücadele” isimli çalışmasında Çocuklar için Felsefe eğitiminin eğitim sistemine dahil edilmesinin, erişkinlerin çocuklar üzerindeki farazi hükümlerinin son bulmasına neden olacağını belirtmiştir.

Miller (2013) çocuklar için felsefe eğitimi uyguladığı çalışmasının örneklemine orta öğretime devam eden 13 öğrenciden oluşturmuştur. Nitel desen tercih ettiği çalışmasında verileri toplamak için öğrenciler ile görüşmeler yapmış, onların günlüklerini incelemiş ve bu verileri kendi gözlemleri ile birleştirmiştir. İngilizce derslerinde yapılan çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve daha güvende algıladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcı çocukların birbirlerinin düşüncelerinden faydalandığı ve karşılaştıkları farklı düşünceler doğrultusunda

kendilerinin de konu üzerine düşünme ihtiyacı duydukları bulgusuna yer verilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin öğretmen eğitimlerinde kullanılması araştırmının önemli önerilerinden birisi olarak vurgulanmıştır.

Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari (2013) araştırmaları için ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerini örneklem olarak belirlemişlerdir. Katılımcı öğrencilerle 12 hafta boyunca Çocuklar İçin Felsefe eğitimi etkinlikleri yapılmıştır. Çalışma öncesi çocuklara Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği uygulanmış ve aynı ölçek çalışma sonunda uygulanarak çocukların sosyal gelişimlerinin çeşitli alanları üzerine felsefe eğitiminin olumlu etkileri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel (2013), araştırmasında çocuklarla felsefe eğitimini kullanarak okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini deneysel bir desen ile incelemiştir. Araştırmada bir yıl süreyle okul öncesi dönemdeki çocuklara Çocuklarla Felsefe eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. İki deney ve iki kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe eğitimi alan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu bulunmuştur.

Marashi, Pakseresht, Bagheri ve Sepasi (2006) çocukların çıkarımda bulunabilme becerilerini ÇİFEP'in nasıl etkilediğini araştırmak üzere 60 erkek öğrenciden oluşan örneklemi ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. Deney grubunda 11 hafta boyunca Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmada New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. ÇİFEP eğitimi sonunda öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinde %40 oranında yükselme olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin ÇİFEP çalışmalarında daha aktif olduğu bu sebeple sorgulama tabanlı çalışmaların artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade ve Garza (2005) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çerçevesinde hazırlanan etkinliklerini, matematik eğitimine uyarlayarak kullandıkları bir araştırma hazırlamışlardır, çocukların üstbilişsel becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, mantıksal düşünme ve çözüm odaklı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Kanada'da yürütülen çalışma 10-12 yaşlarında 240 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında eğitim öğretim yılı süresince katılımcılara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına ulaşmak

için öğrencilerin uygulama sırasındaki iletişimlerini takip edilerek incelenmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının çocukların çocukların üstbilişsel becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, mantıksal düşünme ve çözüm odaklı düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Trickey ve Topping (2004) kapsamlı olarak hazırlanmış olduğu “Çocuklar İçin Felsefe: Sistemik Bir Bakış” adlı araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimlerinin öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin, okuyabilme ve cebir işlemlerini yapabilme becerilerine nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Araştırmasının örneklemini 10-13 yaş aralığında 200 öğrenciden oluşturmuştur. Çalışmaya öğrencilerle birlikte öğretmenlerde dahil edilmiştir. Uygulama yapılan öğrenciler iki yıl süreyle her hafta düzenli olarak ÇİFEPeğitime tabi tutulmuşlardır. Öğretmenler bir yıl boyunca her hafta ÇİFEP eğitimi almışlardır. Araştırma verilerine göre, deney ve kontrol gruplarının sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin çıkarımda bulunma becerilerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin, okuyabilme ve cebir işlemlerini yapabilme becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir.

Daniel (2000), Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocukların konuşmayı ve düşünmeyi öğrenme süreçleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaya çalışmıştır. Araştırmanın örnekleminde çeşitli eyaletlerde yaşayan çocuklarda bulunmaktadır. Araştırmaya, Faransa’dan iki-dört yaş aralığındaki çocuklar, Quebec’ten dört-beş yaş aralığındaki çocuklar çalışmaya katılmışlardır. ÇİFEP çalışmalarında Audrey-Anne’nin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için yapılandığı kısa felsefi öykülere yer verilmiştir. Araştırma verilerine göre, ÇİFEP’in üç-beş yaşındaki çocukların öğrenme gelişimlerine olumlu etkisi olduğu açıklanmıştır.

Dyfed Country Council (1994) erken çocukluk yıllarındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin öğrencilerin özgüven, öz değerlendirme, dinleme ve sözel ifade becerilerine nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 12 farklı eğitim kurumuna devam eden 229 tane 5 yaş öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmacı haftada 2 tartışma oturumu olmak üzere yapılandığı oturumlarının giriş bölümünde uyarıcı olarak kısa hikayelerden faydalanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen anketleri, Kelime Tanıma Testi ve Matrisler Testi (Akıl Yürütme Testi) ve okuduğunu anlama testleri ile elde edilmiştir. İlk grupta çocuklar İçin

Felsefe Eğitimi çerçevesinde yapılandırılmış hikaye okuma çalışmaları yapılmıştır, diğer grupta okuma güçlüğü çeken bir grup öğrenci ile hikaye çalışması yapılmıştır, diğer bir grupta ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Çalışmanın sonuçları, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin öğrencilerin özgüven, öz değerlendirme, dinleme ve sözel ifade becerilerine olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisinin incelendiği yarı deneysel (quasi- experimental) bir çalışmadır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değerlendirmektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Deneysel desenler, bağımsız değişken üzerinde oluşan değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemekle birlikte bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Karasar, 1994) Deneysel yöntemin tercih edildiği araştırmalarda amaç, genellikle bir ya da birden fazla bağımsız değişkenin, neden-sonuç ilişkisinin en az bir deney grubunun yine en az bir kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir (Isaac ve Michale, 1981; Akt: Kocakaya, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın bağımlı değişkenini yaratıcılık, bağımsız değişkenini ise Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi oluşturmaktadır. Araştırma deseninin simgesel gösterimi Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeğinden Elde Ettikleri Ortalamalar*

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlemler	Son test
Deney Grubu	Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programına dayalı öğretim	Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği
Kontrol Grubu	Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği	MEB Okul Öncesi Eğitim Programının öngördüğü etkinliklere göre düzenlenen öğretim	Erken çocukluk yaratıcılık ölçeği

Bu araştırmada 'ön test-son test kontrol grubu' yarı deneysel olarak eşleştirilerek yapılandırılmıştır. Bu desendeki çalışmalarda varolan gruplar arasında iki değişkenin

eşleştirilmesi için çalışma yapılır. Eşleştirilen gruplar seçmeden belirlenirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 206). Deney grubunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi etkinlikleri, kontrol grubunda ise sadece MEB okul öncesi eğitim programının öngördüğü etkinlikler uygulanmıştır.”

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki bir okul öncesi resmi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık 24 deney, 24 kontrol grubu öğrencisi ile 60-72 aylık 24 deney, 24 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplamda 96 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesi amacıyla öğrencilerin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar dikkate alınmıştır. Çalışma gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, deneysel işleme başlamadan önce erken çocukluk yaratıcılık ölçeği tüm öğrenciler için uygulanmış ve elde edilen veri ilişkisiz örneklem t-testiyle çözümlenmiştir. Bu konuda ulaşılan bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	Xort	S.S.	t	sd	p
Ön test	Deney Grubu	48	52.71	11.60	0.843	94	0.60
	Kontrol Grubu	48	51.38	5.91			

Tablo 3.2’deki sonuçlara göre, bağımsız örneklem t-testinde ulaşılan sonuçlar, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermektedir [$t(94)=0.843$, $p > .05$]. Bulgulara dayalı olarak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test erken çocukluk yaratıcılık ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre denklikleri sağlandıktan sonra yansız olarak 4-B (48-60 ay) ve 5-D (60-72 ay) sınıfları Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin uygulandığı deney grupları ve 4-A (78-60 ay) ve 5-A (60-72 ay) sınıfları da

MEB Okul Öncesi Eğitim programının öngördüğü etkinliklere göre düzenlenen öğretimin uygulandığı kontrol grupları olarak belirlenmiştir

Araştırmanın yapıldığı anaokulu, genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim aldığı bir kurum olması nedeniyle tercih edilmiştir. Çocuklar ve ailelerinin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Ankette anne ve babalarla ilgili bilgileri almaya dönük sorular, öğrencilerin ebeveynleri tarafından cevaplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik özelliklerine Tablo 3.3’te yer verilmiştir:

Tablo 3.3. *Katılımcılara Ait Kişisel Bulgular*

Özellik	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız Öğrenci	46	47,9
	Erkek Öğrenci	50	52,1
Doğum Sırası	İlk çocuk	41	42,7
	Ortanca çocuk	11	11,5
	Son çocuk	44	45,8
Kardeş Sayısı	Tek kardeş	19	19,8
	İki kardeş	62	64,6
	3 ve üzeri	15	15,6
Okula Devam Süresi	0-6 ay	19	19,8
	7-12 ay	43	44,8
	13-18 ay	19	19,8
Anne – Baba Birlikteliği	İki yıldan fazla	15	15,6
	Evet	93	96,9
	Hayır	3	3,1
Annenin Yaşı	29 yaş ve altı	11	11,5
	30-39 yaş arası	64	66,7
	40-49 yaş arası	21	21,9
Babanın Yaşı	29 yaş ve altı	2	2,1
	30-39 yaş arası	66	68,8
	40-49 yaş arası	28	29,2
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar	1	1,0
	İlköğretim	34	35,4
	Lise	29	30,2
	Üniversite	32	33,3

Tablo 3.4. *Katılımcılara Ait Kişisel Bulgular (Devamı)*

Özellik	Grup	f	%
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	1	1,0
	Okuryazar	1	1,0

	İlköğretim	24	25,0
	Lise	35	36,5
	Üniversite	33	34,4
	Lisansüstü	2	2,1
Annenin Mesleği	Ev hanımı	64	66,7
	Memur	10	10,4
	İşçi	7	7,3
	Serbest meslek	3	3,1
	Diğer	12	12,5
Babanın Mesleği	Memur	23	24,0
	İşçi	37	38,5
	Serbest meslek	14	14,6
	Diğer	22	22,9
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	30	31,3
	Çalışmıyor	66	68,8
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	94	97,9
	Çalışmıyor	2	2,1

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, 24'er kişilik, büyük (5 yaş grubu) ve küçük (4 yaş grubu) alt gruplar olmak üzere dört grupta toplanmışlardır. Çalışma grubunun yaklaşık yarısı kız, diğer yarısı da erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler arasında ailenin son çocuğu olanların oranı %45 iken kalanların onda dördü ailenin ilk çocuğudur. Yaklaşık her on öğrenciden yedisinin kendinden başka bir kardeşi daha bulunmaktadır. Çocuklar arasında bir yıla yakın süredir okula devam edenler en kalabalık grubu oluştururken, üç öğrenci hariç tamamının anne ve babaları birlikte yaşamaktadır.

Ebeveynlerinin yaşları incelendiğinde annelerin ve babaların genel olarak 30-39 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri birbirine benzerdir. Hem anneler hem de babalar arasında her üç kişiden biri üniversite mezunu iken, lise mezunu olan anneler %30, babalar ise %37'lik bir oran oluşturmaktadır. Yaklaşık her on anneden yedisi ev hanımı iken, her on babadan dördü işçi, ikisi memurdur. Anneler arasında çalışanların oranı %31 iken, babalar arasında bu oran %98'dir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)” kullanılmıştır.

Çocuklar ve ailelerinin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Kullanılan ölçek ve Kişisel Bilgi Formuna ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, çalışmaya katılan öğrencilerin “*cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi, anne – baba birlikteliği, annenin yaşı, babanın yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu*” konularına ait bilgileri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)” kullanılmıştır.

Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği’nin (EÇYÖ) geçerliğine ilişkin analizlerde kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği uygulandığı görülmüştür. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, kapsam geçerliği kapsamında ölçeğin kaynak dilindeki ifadelerin hedef dil olan Türkçeye çevirilerinin on iki uzman tarafından görüş alınarak yapıldığı açıklanmıştır. Uzmanlardan ölçekte yer alan madde ve yönergeleri araştırmanın amacına, çocukların gelişimine uygunluğu açısından değerlendirmeleri istendiği ve on iki uzmandan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı ve kapsam geçerliği indeksinin belirlendiği belirtilmiştir. Kapsam geçerliği oranı değerlerinin hesaplanması sonucunda, tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği oranına sahip olduğu ve tüm maddelerin tüm uzmanlar tarafından kabul edildiği açıklanmıştır. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak belirlenmiş ve ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığı belirtilmiştir.

Ölçeğin uyarlama sürecinde bir sonraki aşamada yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapıldığı belirtilmiştir. Faktör analizi kapsamında; normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), iyilik uyum indeksi (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) incelendiği görülmüştür.

Ki-kare değeri örneklem byklğine duyarlı olduğundan örneklem büyüdükçe ki-kare değerinin de büyümekte olduğu belirtilmiştir. Bu durum modelin doğrulanmasına ilişkin karar vermeyi zorlaştırdığı ve bu sorunun aşılması için Floyd ve Widaman (1995)'ın bir başka öneri getirdiği açıklanmıştır. Büyük örneklemelerde normalliğin sağlanamadığı durumlarda, Satorra Bentler düzeltmesi ile elde edilen X^2 değeri (S-B X^2), rneklemdeki kişi sayısının az olduğu durumlardaki X^2 değerine yakın değerler üretmektedir. Satorra-Bentler istatistiği, çeşitli örneklem büyüklükleri için idealdir (Byrne, 1994; Everitt ve Howell, 2005). Bu bilgiler kapsamında büyük örneklemelerde modelin test edilmesini tüm örneklem üzerinden gerekleştirmektense rneklemi alt bölümlere ayırmanın çok daha yararlı olacağı düşünüldüğü belirtilmiştir. Bu durumun aynı zamanda, analizlerin tekrarlanması ve ek kanıt elde edilmesi açısından da önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle örneklem ikiye bölünerek uyum indekslerinin kontrol edildiği belirtilmiştir. Çalışmada 1750 kişilik örneklem ile X^2 değerinin oldukça yüksek çıktığı açıklanmıştır. Ancak Satorra-Bentler düzeltmesi sonrasında da X^2 ve X^2/sd önemli bir değişiklik olmadığı gözlenmiş ve Floyd ve Widaman'ın (1995) nerdiği Şekilde rneklem ikiye bölünerek 875 kişilik iki grubun X^2 değerlerinin 1750 örnekleme göre anlamlı farklılık gösterdiği, önemli oranda düştüğü; ikiye bölünen iki grup arasında ise X^2 değerinin değişmezliğinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Ki-kare değerine ilişkin yaşanan sorunun sadece örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı açıklanmıştır. Tüm modellerde uyum indekslerinin yakın değerler gösterdiği belirtilmiştir. Gruplar arasındaki X^2 değişmezliğinin modifikasyon sonrasında da benzer Şekilde devam ettiği açıklanmıştır. Tablo 3 ve 4 ile Şekil 2'de ölçeğin 12 maddeli tek faktörlü yapısına ait doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indekslerinin modifikasyonlar sonrası uygun seviyelere ulaştığı belirtilmiştir. Modifikasyon bağlantıları sonrası uyum indekslerinin kabul edilebilir ve çok iyi uyum düzeyine çıktığı, maddelerin faktör yüklerinin 0.40'tan büyük (0.70 ile 0.85 aralığında), hata varyanslarının düşük (0.29 ile 0.51 aralığında) olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusunun elde edildiği açıklanmıştır (okluk ve d. 2010; Meydan ve Őeřen, 2015).

Çalışmada ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında son olarak ölçüt geçerliği incelendiği ve değerlendirmede çocukların yaratıcılıkları ile toplam puanda elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı olduğu belirtilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı farklılıklar incelendiğinde, ğretmen değerlendirmelerine göre yaratıcılık düzeyleri iyi olan

çocukların puanlarının yaratıcılık düzeyleri zayıf olan çocuklardan yüksek olduğu ve buna bağlı olarak ölçme aracına ait ölçüt geçerliğinin de yüksek düzeyde olduğu açıklanmıştır.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sonuçları incelendiğinde aynı gruba (n=28) ilk uygulama ve ikinci uygulama arasındaki Pearson korelasyonunun tüm maddeler ve ölçeğin toplam puanı için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu açıklanmıştır. Paralel (eşdeğer) form güvenilirliği, aynı özelliği ölçmeye yönelik hazırlanan iki eşdeğer formun bir gruba aynı zamanda veya iki farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen test puanları arasındaki Pearson korelasyonu ile açıklanır (Büyüköztürk, 2011). Paralel (eşdeğer) form güvenilirliği için aynı gruba dört hafta arayla uygulanan iki ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısının ($r=0.53$) anlamlı olduğu belirtilmiştir. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)'nin aritmetik ortalama değerinin 50.23, çarpıklık değerinin ise 0.070 olduğu açıklanmıştır. EÇYÖ'nün yüzdeler dilimleri olan ilk %25'lik dilimin norm değeri 46.00, ikinci %50'lik diliminin norm değeri 56.00 ve üçüncü yüzdeler dilim olan %75'in norm değerinin ise 67.00 olduğu belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Hazırlanma Süreci

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı hazırlanırken, araştırmacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Geliştirme Eğitimi almıştır. Ayrıca 1 yıl boyunca özel bir kurumda haftada bir ders saati olmak üzere okul öncesi öğrencilerine Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (P4C) uygulamıştır. Bu süreçte, hizmetiçi eğitimler çerçevesinde bir yıl boyunca Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uzmanından Düşünme Eğitimi danışmanlığı almıştır. Araştırmacı uzmanların danışmanlığında ÇİFEP'e uygun okul öncesi eğitimde kullanılacak materyalleri ve oyunları hazırlamıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmacının 15 yıllık okul öncesi eğitim öğretmenliği deneyimi ile alan yazında yer alan benzer programlar incelenerek 12 haftalık program hazırlanmıştır. Bütün bu hazırlıklar çerçevesinde araştırma ve görüşler doğrultusunda okul öncesi eğitim sürecinde uygulanabilecek, okul öncesi dönemi öğrencilerine uyarlanabilecek ÇİFEP etkinlik planları yapılandırılmış, etkinliklerde çocuklara uyarlar olarak sunulabilecek okul öncesi hikaye kitapları temin edilmiştir.

Çalışmalarda uygulanan bütün etkinlikler, araştırmacı tarafından hazırlanmış ya da uyarlanmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi etkinlik planları yapılandırılırken Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile paralel olan kazanım ve göstergelertespit edilmiştir. Etkinliklerin kazanım ve göstergeleri Ek 4’te sunulmuştur. Hazırlanan eğitim programına yönelik Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi kapsamında araştırmacının hazırladığı iki etkinlik örneği Ek 2 ve Ek 3’te sunulmuştur.

3.4.2. Verilerin Toplanması

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin uygulanacağı kurum yöneticileri ile deney ve kontrol grubunda görev yapan anasınıfı öğretmenlerine, uygulamalar öncesinde program ve kullanılacak ölçeklere ilişkin araştırmacı tarafından yaklaşık toplamda iki saatlik bir bilgilendirmede bulunulmuştur.
2. Çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerinden çocuklarının araştırmaya katılımlarına dair izinler alınmıştır. Veli izin formu örneği Ek 9’da sunulmuştur.
3. Yansız atama yoluyla deney gurubu olarak belirlenen 4-B ve 5-D sınıflarının öğrencileri ile tanışılmış ve araştırmacının derslere girerek etkinlik yapacağı konusunda öğrencilerle bilgi paylaşılmıştır. Deney ve Kontrol grubundaki öğrenciler için ön test olarak “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYT) kendi sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.
4. Deney grubundaki öğrenciler ile MEB’in Okul Öncesi Eğitim Programının öngördüğü günlük etkinlik akışı dersleri işlenmiştir. Bu derslerin dışında serbest oyun ve hikâye okuma zamanları kapsamında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi etkinliklerine yer verilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uygulanmalarına 2019-2020 eğitim- öğretim güz döneminin son altı haftası içerisinde başlanmış ve başlangıcından itibaren 12 hafta boyunca haftada iki kez ortalama 45’er dakikalık toplamda 24 oturum yapılmıştır.

5. Kontrol grubunda ise deney grubunda olduğu gibi öğrencilerle MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programının öngördüğü günlük etkinlik akışı dersleri işlenmiştir. Kontrol grubuna Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi verilmediği zaman diliminde serbest oyun etkinliği ve hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır.
6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için son test olarak "Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYT) kendi sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

3.5. Deneysel işlemler

3.5.1. Deney Grubunda Yapılan işlemler

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi etkinlik planları yapılandırılırken Türkiye'de uygulanan MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı ile örtüşen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Araştırmada toplam on iki etkinlik uygulanmıştır. Bu çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan iki etkinlik örneği Ek 2 ve Ek 3'te sunulmuştur. Araştırmada kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından ilgili alan yazın araştırması yapıldıktan sonra hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler, her hafta bir hikâye (uyaran) ele alınacak şekilde, hikâyenin okunması (1), sorgulama sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi (2) ve sürecin değerlendirilmesi (3) aşamaları takip edilerek uygulanmıştır.

Deneysel uygulama süreci aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1. Deney grubu öğrencilerine ilk olarak hikâyeler okunacağı, hikâyeler ile ilgili sorular sorulacağı ve zaman zaman da bu sorularla ilgili oyunlar oynayarak aslında bir tartışma, sorgulama topluluğu oluşturulacağı bilgileri verilmiştir. "*Öğrenciler ile düşünmek nedir? Felsefe nedir? Sorgulamak nedir? Tartışmak nedir? Tartışırken nasıl sorunlar yaşıyoruz? Bu sorunları nasıl çözeriz? Birbirimizi nasıl daha iyi duyarız? Birbirimizi nasıl daha iyi dinleriz?*" konuları hakkında konuşularak, öğrenci fikirleri alınarak süreç için hazırlık yapılmıştır. Öğrencilerin konuşma düzenini kolaylaştırmak, çocukların rahatlamasını ve kendilerini hikayeyi anlamaya ve sorgulamaya daha hazır hissetmelerini sağlamak için t Tinkır (Thinker: İngilizce düşünen anlamındaki kelime ve

kolayca söylenebilir olması sebebiyle araştırmacı tarafından seçilmiştir) adında peluş bir oyuncak ile öğrenciler tanıştırılmıştır. İlk tanışma sürecinde Tinkır ile yapılandırılan *söz hakkı alma ve düşünceni söyle* alıştırmalarıyla öğrencilerin tartışma sürecine hazırlanması sağlanmıştır.

2. MEB okul öncesi eğitim programının temel kavram ve kazanımları ile Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin kavram ve kazanımlarının birleştirildiği çalışmalar yapılandırılırken, uyarıcı olarak alan uzmanlarının (*Felsefe Köyü, Tiyatro Medresesi, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, Şirince/İzmir*) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi için okul öncesi eğitimde uygun gördüğü kısa hikâyeler seçilmiştir *Pezzettino, Frederik, Yeşil Kuyruklu Fare, Yüz Yüz, Dişe Diş, Elmer, Köprüyü Geçerken, Mış Gibi, Nokta, Çalışmak mı? Eğlenmek mi?, İyilik Nedir?* (Okur, 2019; Boyraz, 2019). Hikâyelerin seçiminde temel olarak Çocuklar İçin Felsefe Eğitimlerinde uzmanların tercih ettikleri hikâyeler olmasının yanı sıra kısa ve yaş grubuna uygun olması, bir kavram, bir olgu veya bir davranış üzerine işlenmiş olması tartışma yaratacak sorulara yol açması ve ilgi çekici olup merak uyandırması gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Böylelikle yaş grubunun ve öğrenmenin gereksinimi olan merak duygusu ile öğrencilerin dikkat becerilerine destek olunmuştur.

3. Öğrencilerle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimlerindeki oturma şekli olan çember şeklinde oturulur. Bu aynı zamanda tartışma çemberi ya da sorgulama çemberi olarak da ifade edilir. Bu oturma şeklinin herkesin düşüncesinin eşit olduğunun, değerli olduğunun, herkesin birbirini rahatça görebilmesi ve dinleyebilmesi için önemli olarak görülmektedir (Öğüt, 2019). Hikâye kitabının görselleri ve adı üzerine konuşulur; fikirler birbirini dinleyerek, tahmin ve ip uçları değerlendirilerek çıkarımlar yoluyla yapılır. Böylelikle öğrencilerin neden- sonuç ve muhakeme becerilerinin desteklenmesine olanak verir.

4. Hikâye okunmaya başlanır. Hikâye okunurken ortaya çıkan kavramlar veya belirsizliklerle ilgili sorular sorulur. Çocuklar için Felsefe Eğitimlerinde Kolaylaştırıcı olarak adlandırılan öğretmen, öncesinde belirlediği sokratik soruları yönlendirerek tartışma ortamını oluşturmaya başlar. Sorulardan birine çocuklardan gelen yanıt ile felsefi tartışma süreci başlatılmış olunur. Farklı fikirlerin fikirlerini savunabileceği, “Nasıl?”, “Böyle düşünmene sebep olan ne?” “Arkadaşın da benzer bir fikre sahip, senin şu açıdan farklı düşünmeni sağlayan ne?”, “Bu durumu başka nasıl açıklayabiliriz?” gibi sorular ile süreçte

düşünceler arasındaki farklı ve benzer noktalara vurgu yaparak ara ara fikirlerin değerlendirmeleri yapılmıştır. Felsefi tartışma süreci boyunca çocuklar sürekli olarak bakış açılarını ortaya koymalarına yönelik cesaretlendirilir. Çocuklar konunun dışına çıkma eğiliminde olduklarında, konuda kalmalarını sağlayacak sorular (ne gibi) ile tartışma devam ettirilir. Bir fikre çok yoğunlaşıldığında hayali (yalancı) muhalif gibi fikirlerin karşıt görüşü oluşturulur ve çocukların bu karşıt görüş için fikirlerini söylemeleri istenir ancak fikirlerini söylerken gerekçelendirme ilkesine uyulması istenir. Fikir belirtmek isteyen çocuklar “katılıyorum, çünkü ...” veya “katılmıyorum, çünkü ...” şeklindeki ifadelerle sürece katılırlar. Dolayısıyla çocuklar tartışılan konuya ilişkin düşüncelerini gerekçesiyle birlikte sunmaya maruz bırakılırlar. Tartışma esnasında düşüncelerini ifade ederken zorlanan çocuklar için, Çocuklar İçin Felsefe tekniklerinden biri olan yankılama tekniği ile ifade etmeye çalıştıkları düşüncelerini anlayarak “...şöyle mi demek istiyorsun?” biçiminde sesli düşünceleri teşvik edilir. Süreç devam ederken çocukların birbirlerinin fikirlerine saygı duyması ve farklı fikirleri kabul etmesi gibi evrensel değerleri deneyimlemeleri sağlanır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin yeni fikirlerden yola çıkarak başka fikirler üretmelerine, farklı bakış açıları edinmelerine, düşüncelerini özgürce ortaya koymalarına ve kendi bilişsel farkındalıklarının gelişimine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

5. Tartışma süreci çok iyi gözlemlenir ve takip edilir, öğrencilerin düşünceleri arasında ya da bireysel olarak birbirleri ile olumsuz bir iletişime geçmelerine engel olunmuştur. Tartışma süresince öğretmenin olumlu ya da olumsuz bir geri bildirim vermemesi çok önemlidir (Taş, 2017). Bu durum çocukların düşünce akışını takip etmelerini, birbirlerini dinlemelerini, farklı düşüncelerin varlığını fark etmelerini ve bu fikirlere saygı duyulmasını, aynı zamanda her düşüncenin eşit düzeyde kıymetli olduğunun fark edilmesi hedeflenmiştir.

6. Tartışmaya konu olan kavrama yönelik bir soru ile tartışma süreci değerlendirme aşamasına hazırlanır. Okul öncesi öğrencilerinin düşüncelerini ifade edebilecekleri resim, bedensel ifade veya farklı yollar ile değerlendirme sürecine geçilir. “Sence mutluluk nedir?”, “Çalışmak gerekli midir?”, “Sence iyilik nedir?” vb. sorularının cevaplarını resimlemeleri istenir. Farklı fikirler ile kendi fikrini karşılaştırıp kendi fikrine karar vermesi, bunu gerekçeler ile açıklaması istenir. Böylece çocukların karar verme ve kendini yaratıcı yollarla ifade etme gibi becerilerine destek verilmiştir. Şekil 1’de öğrenci örnekleri sunulmuştur:



Şekil 1. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-1



Şekil 2. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-2



Şekil 3. Deney Grubu Öğrencileri Etkinlik Örneği-3

Deneysel süreçte uygulanan etkinlikler şu konuları içermektedir:

Hafta 1: Pezzettino ile Kendini Tanıma

Hafta 2: Pezzettino ile Kendini Tanıma

Hafta 3: Yeşil Kuyruklu Fare Kendini Tanıma

Hafta 4: Elmer Kendini Tanıma

Hafta 5: Nokta – Kendini Tanıma

Hafta 6: Frederik - Çalışmak

Hafta 7: Çalışmak mı? Eğlenmek mi? - Çalışmak

Hafta 8: Köprüyü Geçerken – İşbirliği

Hafta 9: Yüz yüz – İşbirliği

Hafta 10: İyilik Nedir? - Yardımseverlik

Hafta 11: İyilik Nedir? - Yardımseverlik

Hafta 12: Diş Diş – Sevgi

3.5.2. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Araştırmanın kontrol grubunda, öğretim süreci, deney grubuyla paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak devam ettirilmiştir. Serbest oyun saatinde öğrenciler kendi belirledikleri öğrenme merkezlerinde oyunlarını oynayarak akran etkileşimleri ve gelişim süreçleri sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlendiği etkinliklere yer verilmiştir. Hikâye saati olan zaman diliminde de hikâye okunarak ve hikâyede geçen olaylar ve kahramanlar hakkında sorular sorularak öğrencilerin okunan hikâyeyi hatırlamaları ve hikâye hakkındaki düşüncelerini ifade edebilme becerileri desteklenmiştir. Öğrencilerin birbirleri arasında tartışabilecekleri bir kavram belirlenmemiş ve bir sorgulama süreci oluşturulmamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden toplanan 96 ölçek formundan elde edilen veriler SPSS (26) istatistik paket programında kayıt altına alınarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veri üzerinde ileri analizler yapmadan önce, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar üzerinde normallik varsayımları sınanmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.5. *Normallik Varsayımı Bulguları*

Ölçüm	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Değer	sd	p	Değer	sd	p
Ön test	Küçükler Deney Grubu	.123	24	.200*	.956	24	.367
	Büyükler Deney Grubu	.155	24	.143	.954	24	.338
	Küçükler Kontrol Grubu	.147	24	.193	.910	24	.035
	Büyükler Kontrol Grubu	.111	24	.200*	.944	24	.201

Son test	Küçükler Deney Grubu	.135	24	.200*	.950	24	.273
	Büyükler Deney Grubu	.138	24	.200*	.942	24	.179
	Küçükler Kontrol Grubu	.200	24	.014	.842	24	.002
	Büyükler Kontrol Grubu	.137	24	.200*	.969	24	.632

Tablo 3.2'deki bulgular incelendiğinde genel olarak ölçeklerden elde edilen ortalamaların normal dağılım gösterdiği ($p>.05$). Bununla birlikte Küçük Yaş Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama dağılımlarının ise normallik dağılımını sağlamadığı ($p<.05$) gözlenmiştir. Normallik konusunda nihai kararı vermek üzere ölçeklere ilişkin ortalama, ortanca, mod, standart sapma, ranj, çeyrekler arası ranj, minimum ve maksimum değerler, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir:

Tablo 3.6. Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Bulguları

Ölçüm	Grup		Değer	S. Hata	
Ön test	KüçüklerDeneyGrubu	Ortalama	53.83	1.537	
		95% Güvenaralığı for	Alt sınır	50.65	
		Ortalama	Üst sınır	57.01	
		5% KesilmişOrtalama			
		Medyan			
		Varyans			
		Standartsapma			
		Minimum			
		Maksimum			
		Ranj			
		ÇeyreklerarasıRanj			
		Çarpıklık		-.365	.472
		Basıklık		.020	.918
		BüyüklerDeneyGrubu	BüyüklerDeneyGrubu	Ortalama	51.58
95% Güvenaralığı for	Alt sınır			45.38	
Ortalama	Üst sınır			57.79	
5% KesilmişOrtalama					
Medyan					
Varyans					
Standartsapma					
Minimum					
Maksimum					
Ranj					
ÇeyreklerarasıRanj					
Çarpıklık				-.702	.472
Basıklık				1.159	.918

Küçükler Kontrol Grubu	Ortalama		47.33	.846
	95% Güven aralığı for	Alt sınır	45.58	
	Ortalama	Üst sınır	49.08	
	5% Kesilmiş Ortalama			
	Medyan			
	Varyans			
	Standart sapma			
	Minimum			
	Maksimum			
	Ranj			
	Çeyrekler arası Ranj			
	Çarpıklık		-0.582	.472
	Basıklık		-0.597	.918
	Büyükler Kontrol Grubu	Ortalama		48.58
95% Güven aralığı for		Alt sınır	45.50	
Ortalama		Üst sınır	51.67	
5% Kesilmiş Ortalama				
Medyan				
Varyans				
Standart sapma				
Minimum				
Maksimum				
Ranj				
Çeyrekler arası Ranj				
Çarpıklık			-0.067	.472
Basıklık			-1.304	.918

Tablo 3.6. Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Bulguları (Devamı)

Ölçüm	Grup		Değer	S. Hata	
Son test	Küçük Yaş Deney Grubu	Ortalama	53.67	.846	
		95% Güven aralığı for	Alt sınır	51.92	
		Ortalama	Üst sınır	55.42	
		5% Kesilmiş Ortalama			
		Medyan			
		Varyans			
		Standart sapma			
		Minimum			
		Maksimum			
		Ranj			
		Çeyrekler arası Ranj			
		Çarpıklık		-0.620	.472
		Basıklık		.857	.918
			Büyük Yaş Deney Grubu	Ortalama	56.38
95% Güven aralığı for	Alt sınır			51.57	
Ortalama	Üst sınır			61.18	
5% Kesilmiş Ortalama					
Medyan					
Varyans					
Standart sapma					
Minimum					
Maksimum					

Küçük Yaş Kontrol Grubu	Ranj		
	ÇeyreklerarasıRanj		
	Çarpıklık		.472
	Basıklık		.918
	Ortalama		.840
	95% Güvenaralığı for	Alt sınır	59.60
	Ortalama	Üstsınır	63.07
	5% KesilmişOrtalama		
	Medyan		
	Varyans		
	Standartsapma		
	Minimum		
	Maksimum		
	Ranj		
Büyük Yaş Kontrol Grubu	ÇeyreklerarasıRanj		
	Çarpıklık		.472
	Basıklık		.918
	Ortalama		1.167
	95% Güvenaralığı for	Alt sınır	47.75
	Ortalama	Üstsınır	52.58
	5% KesilmişOrtalama		
	Medyan		
	Varyans		
	Standartsapma		
	Minimum		
	Maksimum		
	Ranj		
	ÇeyreklerarasıRanj		
Çarpıklık		.472	
Basıklık		.918	

Tablo 3.6'daki bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki küçükler alt gruplarının ölçeğin hem ilk uygulamasından (ön test) hem de ikinci uygulamasından (son test) elde ettikleri ortalamaların +1 ile -1 sınırları arasında olduğu, diğer bir ifadeyle normal dağılım sergiledikleri gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki büyük yaş öğrencilerin ön test ortalamaları normale yakın dağılım sergilerken, son test ortalamaları ise normal dağılım göstermiştir. Hem büyük yaş hem de küçük yaş öğrencilerinin ön testten elde ettikleri skorlar genel olarak incelendiğinde, ortalamaların normal dağılım sergilediği, o nedenle yapılacak etki analizlerinde parametrik testler yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Huck, 2008; Çokluk ve diğerleri, 2010).

Çalışmada araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla öncelikle betimsel analizler yapılarak %, geçerli % ve toplam %, frekans, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki büyük ve küçük yaş öğrencilerin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri ortalamalara ilişkin grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon testleri, gruplar arası

karşılaştırmalarda da ikili kümelerde Mann Whitney U testi, ikiden çok kümelerde ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi %5 olarak kabul edilmiştir (Hancock, 2004; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; Akbulut, 2010).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesine, çözümlenen verilerden ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular bölümü *ölçeklere ilişkin bulgular, küçük yaş ve büyük yaş deney ve kontrol gruplarının gruplar arası karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, küçük yaş ve büyük yaş deney gruplarının grup-İçi ölçümler arası karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, küçük yaş ve büyük yaş kontrol gruplarının grup-İçi ölçümler arası karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, kişisel özelliklerin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve kişisel özelliklere yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, okulöncesi eğitime devam etme süresi, anne yaşı ve baba çalışma durumu)* olmak üzere altı alt bölüm içermektedir.

4.1. Ölçek Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki büyük ve küçük yaş alt gruplarında yer alan öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de verilmektedir:

Tablo 4.1. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeğinden Elde Ettikleri Ortalamalar*

Grup	Değer	Ön test	Son test
Deney Grubu	Ortalama	52.71	55.02
	S. Sapma	11.60	8.59
	Minimum	12.00	27.00
	Maksimum	76.00	76.00
Kontrol Grubu	Ortalama	51.38	52.24
	S. Sapma	5.91	7.49
	Minimum	36.00	38.00
	Maksimum	70.00	69.00
Küçük Yaş Deney Grubu	Ortalama	53.67	53.83
	S. Sapma	7.53	4.15
	Minimum	36.00	43.00
	Maksimum	65.00	60.00
Büyük Yaş Deney Grubu	Ortalama	51.58	56.38
	S. Sapma	14.69	11.39
	Minimum	12.00	27.00
	Maksimum	76.00	76.00
Küçük Yaş Kontrol Grubu	Ortalama	47.33	48.42
	S. Sapma	4.15	4.11
	Minimum	40.00	42.00
	Maksimum	53.00	65.00
Büyük Yaş Kontrol Grubu	Ortalama	48.58	50.17
	S. Sapma	7.31	5.72
	Minimum	36.00	38.00
	Maksimum	60.00	60.00
Genel Ortalama	Ortalama	50.33	55.39
	S. Sapma	9.47	8.02
	Minimum	12.00	27.00
	Maksimum	76.00	76.00

Deney grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ikinci uygulamasından elde ettikleri ortalama ($X: 55.02$), birinci uygulamasından (ön test) ($X: 52.71$) elde ettikleri ortalamadan yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak deneysel işlemin öğrencilerin yaratıcılık konusundaki davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Yanı sıra kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin son testinden (X: 52.24), ön testine (X:51.38) göre daha fazla ortalama elde ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan deney grubu öğrencilerinin son testte ortalamaları 2,31 artarken, kontrol grubundakilerin ise 0.86 puan arttığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan küçük yaş öğrencilerin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ikinci uygulamasından (son test) elde ettikleri ortalama (X: 53.83), birinci uygulamasından (son test) (X: 53.67) elde ettikleri ortalamadan bir miktar yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak deneysel işlemin küçük yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılık konusundaki davranışları üzerinde etkili olmadığı izlenimi edinilmektedir. Diğer taraftan deney grubunda yer alan büyük yaş çocuklarının son testten elde ettikleri ortalamasının (X: 56.38) ilk teste (X:51.58) göre arttığı gözlemlendiğinden bulgular, deneysel işlemin yaş ilerledikçe daha fazla etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kontrol grubunda yer alan küçük yaş grubundaki çocukların son testten (X:48.42) elde ettikleri ortalamasının ön testten (X: 47.33) elde ettikleri ortalamadan oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubundaki büyük öğrencilerin son testten elde ettikleri ortalamasının (X:50.17) ön testten (X:48.58) elde ettikleri ortalamaya göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu dört gruptaki öğrencilerin ölçeğin birinci ve ikinci uygulamalarından elde ettikleri ortalamalar arasındaki grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar takip eden bölümlerde incelenip ortaya konulmaktadır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı*” ile ilgilidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.2’de verilmektedir:

Tablo 4.2. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçüm	Grup	N	Xort	S.S.	t	sd	p
Ön test	Deney Grubu	48	52.71	11.60	0.843	94	0.60
	Kontrol Grubu	48	51.38	5.91			
Son test	Deney Grubu	48	55.02	8.58	2.527	94	0.01**
	Kontrol Grubu	48	52.24	7.49			

** p<.01

Tablo 4.2’deki sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [t(94)= 2.527; p<.01]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama [X.55.02) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen öğretimsel etkinliklerin öğrencilerin erken çocukluk yaratıcılık düzeyleri üzerinde etki yapma potansiyeli taşıdığı söylenebilmektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu küçük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı” ile ilgilidir. Deney ve kontrol grubundaki beş yaş öğrencilerinin Erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.3’te verilmektedir:

Tablo 4.3. *Küçük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön Test ve Son Test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçüm	Grup	N	Sıra	Mann-	Z	p
-------	------	---	------	-------	---	---

			Ortalaması	Whitney U		
Ön test	Küçük Yaş Deney Grubu	24	31,56	98,5	-1,503	0.62
	Küçük Yaş Kontrol Grubu	24	29,44			
Son test	Küçük Yaş Deney Grubu	24	34,10	57,5	-2,773	0.00**
	Küçük Yaş Kontrol Grubu	24	24,90			

** p<.01

Tablo 4.3'den elde edilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, ölçeğin ilk uygulamasında (ön test) deney (X: 31.56) ve kontrol (X:29.44) grubundaki küçük yaş grubu öğrencilerinin elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir (U: 98.50, z=-1.503, p>.01). Ölçeğin ikinci uygulamasından da (son test) küçük yaş grubu deney (X: 34.10) ve kontrol (X: 24.90) grubu öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir (U: 57.5, z=-2.773, p<.01). Gözlenen farklılık küçük yaş deney grubu lehinedir.

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak deney grubunda yer alan küçük yaş öğrencilerinin, kontrol grubunda yer alan küçük yaş öğrencilerine göre erken çocukluk yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu diğer bir deyişle deneysel işlemin küçük yaş grubunda başarılı olduğu söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu büyük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı” ile ilgilidir. Deney ve kontrol grubundaki altı yaş öğrencilerinin Erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.4’te verilmiştir:

Tablo 4.4. *Büyük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön Test ve Son Test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçüm	Grup	N	SıraOrtalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Ön test	Büyük Yaş Deney Grubu	24	26,90	230,5	-1,187	0,24
	Büyük Yaş Kontrol Grubu	24	22,10			
Son test	Büyük Yaş Deney Grubu	24	29,21	175	-2,333	0,02*
	Büyük Yaş Kontrol Grubu	24	19,79			

* p<.05

Tablo 4.4'teki bulgular incelendiğinde, büyük yaş grubu deney (X: 26.9) ve kontrol grubu (X: 22.1) öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test uygulamasından elde ettikleri ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmezken (U: 235.5, z=1.187; p>.05), ölçeğin son testinden elde ettikleri ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (U:175, z=-2.333; p<.05) gözlenmiştir. Gözlenen farklılık deney grubundaki (X: 29.21) büyük yaş öğrencileri lehinedir. Bu bulguya dayalı olarak deneysel işleme katılan öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların arttığı diğer bir ifadeyle yapılan deneysel işlemin başarılı olduğu görülmektedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu küçük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı” ile ilgilidir. Deney grubundaki beş yaş öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.5'te verilmektedir:

Tablo 4.5. *Küçük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	Xort	S.S.	Min	Maks.	Wilcoxon Testi (Z)	p
Küçükler Deney (5 Yaş)	Ön test	53.83	7,53	36,00	65,00	-0,122	0,90
	Son test	53.67	4,15	43.00	60,00		

Tablo 4.5'teki bulgular incelendiğinde, küçük yaş deney grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test (X: 53.83) ve son test(X:53.67) uygulamalarından elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (Z=-0.822, p>.05). Bu bulguya dayalı olarak küçük yaş deney grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre azaldığı, bununla birlikte gözlenen azalmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilmektedir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubu büyük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı” ile ilgilidir. Deney grubundaki altı yaş öğrencilerinin Erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.6’da verilmektedir:

Tablo 4.6.*Büyük Yaş Deney Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön test ve Son test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı için Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	Xort	S.S.	Min	Maks.	Wilcoxon Testi Z	p
Büyük Yaş Deney (6 Yaş)	Ön test	51,58	14,69	12	76	-3,523	0.00**
	Son test	56,38	11,39	27	76		

** p<.01

Tablo 4.6'dan elde edilen Wilcoxon testi sonuçlarına göre deney grubundaki büyük yaş öğrencilerin ön test ve son test erken çocukluk yaratıcılık ölçeği ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($Z=-3.523$, $p<.01$). Bu bulguya dayalı olarak büyük yaş deney grubu öğrencileriyle yürütülen deneysel işlemin öğrencilerin yaratıcılık ölçeği ortalamalarını arttırdığı, diğer bir ifadeyle deneysel işlemin büyük yaş grubu öğrencileri için başarılı olduğu söylenebilmektedir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Kontrol grubu küçük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı*” ile ilgilidir. Kontrol grubundaki beş yaş öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7. *Küçük Yaş Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön Ttest ve Son Test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	Ortalama	S.S.	Min	Maks.	Wilcoxon Testi Z	p
Küçük Yaş Kontrol (5 Yaş)	Ön test	48.42	4,11	40	53	-1,314	0.36
	Son test	47,33	4,15	42	65		

Tablo 4.7’den elde edilen Wilcoxon testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki küçük yaş öğrencilerin son test (X:48.42) ve ön test (X:47.33) erken çocukluk yaratıcılık ölçeği ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1.314$, $p>.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretim programında öngörülen planlamaya göre öğretim yapılan küçük yaş kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılıklarının önemli oranda etkilenmediği söylenebilmektedir.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Kontrol grubu büyük yaş öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı*” ile ilgilidir. Kontrol grubundaki altı yaş öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için Wilcoxon testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.8’de verilmektedir:

Tablo 4.8.*Büyük Yaş Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği Ön Test ve Son Test Uygulama Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Wilcoxon Testi Sonuçları*

Grup	Ölçüm	Ortalama	S.S.	Min	Maks.	Wilcoxon Testi Z	p
Büyük Yaş Kontrol	Ön test	48,58	7,31	36	60	-1,426	0,20
(6 Yaş)	Son test	50,17	5,72	38	60		

Tablo 4.8’den elde edilen Wilcoxon testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki büyük yaş öğrencilerin son test (X:50.17) ve ön test (X:48.58) erken çocukluk yaratıcılık ölçeği ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1.426$, $p>.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretim programında öngörülen planlamaya göre öğretim yapılan büyük yaş kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılıklarının önemli oranda etkilenmediği söylenebilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışma ve öneriler kısmına yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

Çalışmanın alt problemlerine ait sonuçlar, üç alt başlıkta tartışılmaktadır.

1.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının erken çocukluk yaratıcılık ölçeği ön test puanları arasında fark gözlenmezken son test puanları arasında fark olduğu görülmektedir. ($p < .01$). Ayrıca küçük yaş deney ve kontrol gruplarının erken çocukluk yaratıcılık ölçeği ön test puanları arasında fark gözlenmezken son test puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak deney grubunda yer alan küçük yaş öğrencilerinin, kontrol grubunda yer alan küçük yaş öğrencilerine göre erken çocukluk yaratıcılık düzeylerinin daha iyi olduğu, diğer bir ifadeyle küçük yaş grubunda yapılan deneysel işlemin başarılı olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca büyük yaş grubu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin birinci uygulamasından elde ettikleri ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmezken, ölçeğin son testinden elde ettikleri ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < .05$) görülmektedir. Gözlenen farklılık deney grubundaki büyük yaş öğrencileri lehinedir. Bu bulguya dayalı olarak deneysel işleme katılan öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların arttığı diğer bir ifadeyle yapılan deneysel işlemin başarılı olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu ile örtüşen diğer araştırma sonuçlarında yaratıcılığın eğitimler çerçevesinde geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Overton, 1993; Ghaedi vd. 2015; Jahani vd. 2016). Taş (2017) da Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programını kullanarak yaptığı deneysel çalışmada çocukların yaratıcılıklarının olumlu

yönde etkilendiği hususunda benzer bir sonuca ulaştığını belirtmektedir. Aynı doğrultuda ÇİFEP'te 'felsefe' eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede bir yöntem olarak kullanılmaktadır. ÇİFEP'te çocukların başkalarının kendisinkinden farklı bakış açılarına sahip olabileceklerini ve kesin olarak doğru ya da yanlış düşüncenin olmadığını fark ettikleri ve çocukların düşüncelerinin esneklik kazandığı görülmektedir. ÇİFEP eğitimleri sonucunda diğer alanlarda gözlemlendiği gibi Yaratıcı düşünme becerisinde de olumlu gelişimler gözlenmiştir. Trickey ve Topping (2004) ve Daniel ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışmalarda, yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bulgulara, diğer araştırmalarda da, Whitebread vd., (2006) ve Jenkins ve Lyle (2010)'nin yurt dışında yaptıkları çalışmalarda, ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmacılar ÇİFEP'in üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler.

ÇİFEP eğitimi felsefi metinler içeren hikâyelerin çocuklara okunması ile gerçekleştirilmektedir. ÇİFEP'teki hikâye okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcılık performanslarını arttıran nedenler arasında olduğu söylenebilmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Cotton'un (1990) tarama yaptığı araştırmasında elli çalışmayı raporlaştırmıştır ve hikâye okuma etkinliklerinin yer aldığı çalışmalarda çocukların yaratıcı düşünme becerilerine yönelik olumlu gelişmelerin olduğu bulgularına ulaşmıştır.

ÇİFEP ile sağlanan eleştirilme korkusundan uzak, özgür eğitim ortamının çocuklara, yaratıcılıklarını daha çok yansıtabilme ve geliştirebilme olanağı sunduğu ve ÇİFEP ile hazırlanmış özgür eğitim ortamının çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği söylenebilmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir. Cotton (1991) konuyla ilgili yapılan kimi araştırmaların, çocuğun içinde bulunduğu topluluk ve öğrenme ortamlarının yaratıcılık üzerindeki etkisini ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

1.1.2. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü ve beşinci araştırma soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde, küçük yaş deney grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin birinci ve ikinci uygulamalarından elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel

olarak anlamlı düzeyde farklılık ($p>,05$) görülmemektedir. Buna karşılık büyük yaş deney grubu öğrencilerinin bulguları incelendiğinde, erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin son testinden elde ettikleri ortalamanın, ön testten elde ettikleri ortalamadan daha yüksek olduğu, aradaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu ($p<,01$) görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak büyük yaş deney grubu öğrencileriyle yürütülen deneysel işlemin öğrencilerin yaratıcılık ölçeği ortalamalarını arttırdığı, diğer bir ifadeyle deneysel işlemin büyük yaş grubu öğrencileri için başarılı olduğu söylenebilmektedir.

1.1.3. Altıncı ve Yedinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Altıncı ve yedinci araştırma soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde, küçük yaş kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin son testinden elde ettikleri ortalamanın, ön testten elde ettikleri ortalamadan bir miktar daha düşük olduğu, aradaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Benzer bir şekilde, büyük yaş kontrol grubu öğrencilerinin erken çocukluk yaratıcılık ölçeğinin son testinden elde ettikleri ortalamanın, ön testten elde ettikleri ortalamadan bir miktar daha yüksek olduğu, aradaki farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı gözlenmektedir. İlgili alan yazında bu araştırmanın yaratıcılık ve yaş ilişkisindeki bulgularını destekleyen, çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Aydın, 1997; Konaş, 2015; Osanmaz, 2018).

Benzer bir şekilde Aydın (1997) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcı düşünce düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 113 çocuk ile yapılmış olup veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Şekil Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, çocukların yaratıcı düşünce puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda Konaş'ın (2015) 5-11 yaş çocuklarının yaratıcılık ve zihin teorisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; yaratıcılık yeteneklerinin (erken kapamaya direnç alt boyutu hariç) çocukların 5-6 yaşlarına göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Konaş'ın (2015) 5-11 yaş çocuklarının yaratıcılık ve zihin teorisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında son olarak Osanmaz (2018) da 5-6 yaş grubu çocukların matematik kavramları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla anaokuluna giden 81 çocukla yaptığı çalışmasında yaratıcı düşünce puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Bu bulguların aksine; Prieto, Parra, Ferrando, Ferrandiz, Bermejo ve Sanchez (2006) İspanyol çocukların yaratıcılık düzeylerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada TYDT, 5 ve 7 yaş arası çocuklara uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukların yaratıcılığının yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Ceylan (2008), yapmış olduğu çalışmada; yaratıcılığın alt boyut puanlarının yaşa göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ceylan'ın çalışmasında bu fark 6 yaşın lehinedir ve yaş ilerledikçe yaratıcılık alt boyut puanları da artmaktadır. Sonuç olarak yaratıcılık, yaş ile doğrudan ilişkili olmayan birçok değişken durumuna göre farklılık gösteren bir alandır (Bayındır, 2013).

5.2. Sonuçlar

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin okul öncesi eğitim çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ve buna benzer araştırmaların bulguları incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır. katkı sağladığını desteklediğine ilişkin pek çok bulgunun ortaya konulduğu görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test puanları arasında fark yoktur.
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin son test puanları arasında fark vardır. Farklılık deney grupları lehinedir.
3. Küçük yaş deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ortalamaları arasında fark yoktur.
4. Küçük yaş deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin son test ortalamaları arasında fark vardır. Farklılık deney grupları lehinedir.

5. Büyük yaş deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ortalamaları arasında fark yoktur.
6. Büyük yaş deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin son test ortalamaları arasında fark vardır. Farklılık deney grupları lehinedir.
7. Küçük yaş deney grubunda yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasında fark yoktur.
8. Büyük yaş deney grubunda yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasında fark vardır. Öğrencilerin son test ortalamaları ön teste göre artış göstermiştir.
9. Küçük yaş kontrol grubunda yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasında fark yoktur.
10. Büyük yaş kontrol grubunda yer alan çocukların Erken Çocukluk Yaratıcılık ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları arasında fark yoktur.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamaya ve daha sonra yapılacak diğer araştırmalara yönelik olarak ortaya konulan öneriler bu bölümde sunulmaktadır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi erken çocukluk döneminde yaratıcılığı geliştirmek için kullanılabilir.

2. Okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere tüm öğretmen yetiştirme programlarında “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” dersine yer verilebilir.

4. Çocuklar İçin Felsefe eğitimini uygulayacak, eğitimin her seviyesinde ve her disiplininde bulunan eğitmenlere Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı eğitimi hizmetiçi eğitim olarak sunulabilir, ayrıca uygulama yapmanın tecrübe ile doğru orantılı olduğu kabul edildiğinde bu eğitime bir pratik yapma süreci eklenmesi önerilebilir.

5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi gibi sorgulamaya dayalı düşünme eğitim uygulamalarının geliştirilerek okul öncesi eğitim programı içerisinde bu eğitimlere yer verilebilir.

6. Üniversitelerin bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Birimleri kurulabilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, uygulamak üzere Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı tercih edilmiştir. Gelecek çalışmalarda, farklı düşünme eğitimi yaklaşımları tercih edilebilir.

2. Bu araştırmada, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin nasıl etkilendiği değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin öğrencilerin diğer gelişim alanlarını nasıl etkilediği incelenebilir.

3. Bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin farklı değişkenler üzerinde etkisini belirlemede daha derinlemesine bilgi elde etmek için nitel ve karma araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalar yürütülebilir.

4. Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi toplam 24 oturum şeklinde serbest etkinlik ve hikāye saatinde gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda, okul öncesi eğitim çalışmalarının hepsi Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çerçevesinde işlenebilecek şekilde yapılandırılabilir.

5. Bu araştırmanın örneklemi resmi eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem öğrencileridir, diğer araştırmalarda özel kurumların öğrencileri tercih edilebilir ayrıcı Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin bu farklı kurumlarda eğitime devam eden öğrencilerin gelişimine etkisi karşılaştırılabilir.

6. Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir, gelecek araştırmalarda öğretmenlerin bu eğitimi alarak onların düşünme becerilerine etkisinin nasıl olduğu analiz edilebilir.

7. Bu araştırmada deneysel uygulamalar 12 hafta süresince uygulanmıştır. Yapılacak alışmalarda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ninin aynı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin gelişimine etkisini gözlemek açısından boylamsal çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Oğuz, A. (2015). Classroom teachers' supportive behaviors for learner autonomy and critical thinking. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçeverisyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 19-40.
- Arabzadeh, Z., Abdolahi, S., & Lory, S. S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *IJBPAS*, 5(1), 40-46.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2002). *An evaluation of a pilot intervention involving teaching philosophy to upper primary school children in two primary schools, using the Philosophy for Children methodology*. Unpublished master's thesis. University of Dundee.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *US-China Education Review*, 6, 568- 577.
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Colom, R., Moriyon, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56
- Cotton, K. (1991), *Teaching thinking skills. School improvement research series*.
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. Erişim tarihi: 12.01.2020.
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden.
<http://www.hurriyet.com.tr/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>. Erişim tarihi: 12.01.2020.
- Daniel, M. F. (2000). Learning to think and to speak: An account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Quebec. *Thinking*, 15(3), 17-25.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54, 334-354.
- Direk, N. (2004). Küçük prens üzerine düşünmek. İstanbul: Pan yayıncılık
- Doherr, E. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioural therapy in young people: Examining the influence of age and*

teaching method on degree of ability. Unpublished doctoral dissertation, University of East Anglia.

Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621-635.

Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*. 22(1), 23-38.

Dyfed County Council (1994). *Philosophy for children, reading, listening skills, self esteem, critical thinking and creative thinking*. Carmarthen, South Wales: Dyfed County Council.

Edwards, C. P., & Springate, K. W. (1995). The lion comes out of the stone: Helping young children achieve their creative potential. *Dimensions of Early Childhood*, 23(4), 24-29.

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.

Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.

Felsefe İhtisas Komitesi. <http://unesco.org.tr/dokumanlar/bb/bb1felsefe.pdf>
09.12.2019 tarihinde edinilmiştir

Fields, J. (1995) Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care*, 107, 115-128.

- Fisher, N., & Happe, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757- 771.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. London: Bloch well/Simon & Schuster/Stanley Thornes.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Garaigordobil, M., ve Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608- 618.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghaedi, Y, Mahdian, M and 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*, vol. 3 : 547- 551. doi: 10.12691/education-3-5-2.
- Gizir- Ergen, Z. G., ve Köksal-Akyol, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 5(2), 156- 170.
- Golding, C. (2007). Pragmatism, constructivism and socio-cognitive objectivity: The pragmatist epistemology of Philosophy for Children. In *36th Annual PESA Conference: Creativity, Enterprise and Policy*, Dec. 6-9. Wellington.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.

- Gregory, M. (2011). Philosophyforchildrenanditscritics: A mendhamdialogue. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Guajardo, N. R., ve Watson, A. C. (2002). Narrativediscourseandtheory of minddevelopment. *TheJournal of GeneticPsychology: ResearchandTheory on Human Development*. 163(3), 305 doi: <http://dx.doi.org>.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in EducationandTheirImplications* içinde (pp. 1312-1318). Antalya: Siyasal Kitabevi
- Haas, H. J. (1976). *Philosophicalthinking in theelementryschools: An evaluationoftheeducation program PhilosophyforChildren*. New Jersey, USA: InstituteforCognitiveStudies, RutgersUniversity.
- İnal-Kızıltepe, G., Can-Yaşar, M., ve Uyanık, Ö. (2016). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/1867bilisselbeceridesteklme-prog.pdf>. Erişim tarihi: 11.10.2019.
- Jahani, R., Nodehi, H., veAkbari, A. (2016). Effect of the P4C (PhilosophyforChildren as a contentapproach) on moral gudgment of sixthgradestudents (casestudy:jolgehrokharea). *ScinzerJournal of Humanities*, 2(1), 19-23. RetrievedDecember 16, 2019 from<http://scinzer.com/J/List/3/iss/Volume%202,%202016/NO%201/5.pdf>
- Jenkins, P. veLyle, S. (2010). Enactingdialogue: Theimpact of promotingphilosophyforchildren on theliteratethinking of identifiedpoorreaders, aged. *Language andEducation*, 24(6), 459-472.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5- 6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karakaya, Z. (2006) Çocuk Felsefesi ve çocuk eğitimi [Children'sphilosophyandeducation]. *Dinbilimleri Akademik Arastırma*

- Dergisi*, 6(1). 23-35.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. bs.). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı. *Özne*, 14, 199-210.
- Kefeli, İ., ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kennedy, D. (1999). Philosophyforchildrenandreconstruction of. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kennedy, D. (1994). Helpingchildrendeveloptheskillsanddispositions of critical, creativeandcaringthinking. *AnalyticTeaching*, 15(1), 3-16.
- Kennedy, N., ve Kennedy, D. (2011). Community of philosophicalinquiry as a discursivestructureandits role in schoolcurriculumdesign. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioralresearch*(3th Ed.). New York: Holt, Rinehartand Winston.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kocakaya, S. (2012). Bilimsel çalışmalar ne kadar güvenilir?,*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Köksal-Akyol, A. (2002). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 37-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literaturereviewresearchreport. *Pearson*. RetrievedNovember 10, 2019, from <http://www.pearsonassessments.com/>.
- Lau, S., veCheung, P. C. (2010). Creativityassessment: Comparability of theelectronicandpaper-and-pencilversions of theWallach–KoganCreativityTests. *ThinkingSkillsandCreativity*, 5(3),101-107.
- Lipman, M., veBierman, J. (1976). PhilosophyforChildren. *Metaphilosophy*,7(1) 3-5.
- Lipman, M., veSharp, A. M. (1984). *Lookingformeaning an*

- instructional manual to accompany*. New York: University Press of America.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. A., ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15
- Marashi, S. M., Pakseresht, M. J., Bagheri, K. H., ve Sepasi, M. M. (2006). A study of the effect of the community of inquiry in the Philosophy for Children (P4C) program on fostering reasoning skills in third grade students (boys) of nemoonehdowlat guidance school of Ahvaz. *Journal of Education and Psychology*, 13(2), 31-54.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S.; Hughes, C. S., Jones, B. F.; Rankin, S. C., ve Suhor, C. C. (1995). Düşünmenin boyutları: Program ve öğretim için bir model. (A. Doğanay ve Z. Kara, Çev.). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 25-38.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Matthews, G. B. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and Research in Education*, 3, 81-95.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (Çev. Edt. K. Gülenç ve N.P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayınları.
- McGregor, D. (2007). *Developing learning, developing thinking*. England: McGrawHill.
- McGregor, G. D. (2001). *Creative thinking instruction for a college study skills program: A case study*. Unpublished doctoral dissertation. Baylor University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Meador, K.S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2). 163-81.

- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in youngchildren?.*Early Child Development andCare, 119*(1), 119-130.
- Meltzof, N. A. (1999). Origins of theory of mind, cognitionandcommunication. *Journal of CommunationDisorders, 32*, 251-269.
- Miller, C. (2013). Philosophygoestohighschool: An inquiryintothe philosopher'spedagogy. Unpublisheddoctoraldissertation. University of Hawai, Hawai.
- Miller, P. H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal baskı, 2002).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milligan, K, Astington J. W., veDack, L. A. (2007). Language andtheory of mind: Meta-analysis of therelationbetweenlanguageabilityandfalse-beliefunderstanding. *Child Development, 78*(2), 622–646.
doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?..*Journal of Philosophy of Education, 34*(2),261-279.
- Murris, K. S. (2008). Philosophywithchildren, thestringayandtheeducativevalue of disequilibrium. *Jornoul of Philsophy of Education, 42*(3-4), 667-685.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Murris, K. (2013). Theepistemicchallenge of hearingchild'svoice. *Studies in PhilosophyandEducation, 32*, 245-259.
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On improvingthinkingthroughinstruction. *Review of Research in Education, 15*(1), 3-57.
- Oğuzkan, S., Demiral, Ö., ve Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk*

- etkinlikleri*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Okur, M. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*, Unpublished master's thesis. The University of Alabama, UK.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokulna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 595272)
- Ömeroğlu, E., ve Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana:
- Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis*. Unpublished doctoral dissertation. Montclair State University, USA.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Pecorino, P. (2000). *Introduction to philosophy*. Bayside, NY: Queensborough Community College, CUNY. Retrieved December 16, 2019, from http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/INTRO_TEXT/default.htm
- PISA 2015 Raporu. http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA-2015-Raporu-E%C4%9Fitim-Sen_son.pdf. Erişim tarihi: 12.01.2020.
- Piaget, J. (1968). *On the development of memory and identity*. (Vol. 2). Barre, Mass: Clark University Press.
- Powney, J. & Lowden, K. (2000) Young peoples' life skills and work. Spotlight 78 (Edinburgh, Scotland, Scottish Council for Research in Education).
- Roberts, M. J. (2007). Introduction. In M. J. Roberts (Ed.), *Integration the mind: Domain general versus domain specific processes in higher cognition*. Hove: Psychology Press.
- Rose, C. (1997) *Accelerated learning for the 21st century* (London, Piatkus).
- Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey, C. E., ve Morris, R. G. (2001). Theory of mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124(3), 600-616.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A., ve Charles, R. E. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. *The creativity research handbook*, 1, 115-152.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-24.
- Russ, S. W. (1996). 'Development of creative processes in children. In: Runco, M. A. (Ed.), *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues* (New directions for child development no. 72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan denemeler*. (Çev. N. Arık). Ankara: Tübitak Yayınları.

- San, İ., ve Güteryüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logicalskillsandphilosophyforchildren, *Thinking*, 4(2), 30– 32.
- Schneider, W. (2008). Thedevelopment of metacognitiveknowledge in childrenandadolescents: Majortrendsandimplicationsforeducation. *Mind, Brain, andEducation*, 2, 114-121.
- Scope, E. E. (1999). *A meta-analysis of research on creativity: Theeffects of instructionalvariables*. Unpublisheddoctoraldissertation, FordhamUniversity, New York,NY.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Shalley, C. E., Zhou, J., ve Oldham, G. R. (2004). Theeffects of personalandcontextualcharacteristics on creativity: Whereshouldwegofromhere?.*Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Sharp, A. M., ve Splitter, L (1995). *Teachingforbetterthinking: Theclassroomcommunity of inquiry*. Melbourne, AustralianCouncilforEducationalResearch.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sözer-Çapan, A. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Splitter, L. J., ve Sharp, A. M. (1995). *Teachingforbetterthinking: Theclassroomcommunity of inquiry*. Melbourne, Australia: AustralianCouncilforEducationalResearch,Ltd.
- Stanley, S., ve Bowkett, S. (2004). *Developingphilosophicalthinking in theclassroom*. London: Network EducationalPress Limited.

- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., ve Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak ve R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stone, V. E. (2000). The role of the frontal lobes and the amygdala in theory of mind. In S. Baron-Cohen, D. Cohen and H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Suddendorf T., ve Fletcher-Flinn, C. M. (1999). Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. *Creativity Research Journal*, 12(2), 115-128.
- Suloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Runco ve S. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*. (Vol.1), (pp. 189-202). San Diego, CA: Academic Press.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe, Ankara.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tobias, S., ve Everson, H. T. (2009). *Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring* (Research report no. 2002-3). New York: The College Board.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topping, K. J., ve Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 73-84.
- Torrance, A. P., Gowan, J. C., Wu, J. M., ve Aliotti, N. C. (1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.

- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creativel talent*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance tests of creativethinking, directions manual and scoring guide*. Massachusetts, USA.: Personel Press.
- Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). ‘Philosophyforchildren’: A systematicreview. *Research Papers in Education*, 19(3), 243, 365-380.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık* (2. bs.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Türkiye Felsefe Kurumu Tarihçesi. <http://www.tfk.org.tr/tr/yayinlar>.
Erişimtarihi:
09.12.2019.
- Uysal, F. N. (1996). Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vansieleghem, N., ve Kennedy D. (2012). Introduction: What is philosophyforchildren, what is philosophywithchildren-afterMatthewLipman. InN. Vansieleghemve D. Kennedy (Eds.). *Philosophyforchildren in transition problem andprospects* (pp. 1-12). United Kingdom: Wiley-BlackwellPublication.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M. veAfflerbach, P. (2006). Metacognitionandlearning: Conceptualandmethodologicalconsiderations. *Metacognitionve Learning*, 1, 3–14.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interactionbetweenlearninganddevelopment. InGauvainveCoe (Eds.), *Readings on thedevelopment of children*(pp.34-40). New York: AmericanScientificBooks.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wang, Z. (2010). *Mindfullearning: children’sdevelopingtheory of mindandtheirunderstanding of theconcept of learning*. Unpublisheddoctoraldissertation, University of Pennsylvania. Retrieved December 22, 2016, from<http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=edissertations>.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids*. Lanham: The Rowman ve Littlefield Publishing Group.

- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., ve Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years, education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(1), 40-50.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., ve Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Whitebread, D., Linklater, H., Miller, S., Humphreys, K., Glazzard, T., Proudman, S., ve Damaskinou, N. (2006). Teaching thinking and the development of metacognitive abilities in the early years (children aged 3-8) (META). www.educ.cam.ac.uk adresinden 12.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, S. (1990). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, Ö. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

EKLER

EK-1 VELİ İZİN FORMU

Tarih :

Değerli Veli,

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD’nda Yüksek Lisans yapan bir okul öncesi eğitim uzmanıyım. Prof. Dr. Şükran TOK danışmanlığında “Çocuklar için Felsefe” programı ile ilgili olarak tez çalışmamı yürütmekteyim. “OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DÖNEMİNDE P4C EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ” başlıklı tezimin uygulamalarını sizin çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yürüteceğim. Uygulamalar çocukların farklı hikayeler ve uyaranlar çerçevesinde sorulan soruları cevaplaması veya resim yapması şeklinde uygulanmaktadır. Uygulama çerçevesinde yapılan çalışmaların öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmasını umuyoruz.

İşbirliğiniz ve bilime verdiğiniz çok değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Eğitim Uzm. Emine PEKKARAKAŞ
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Prof. Dr. Şükran TOK
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Yukarıda araştırmacının belirttiği bilgileri okudum ve anladım. Belirtilen çalışmaya çocuğumun katılımını onaylıyorum.

Velisi Olduğum Çocuğun Adı Soyadı :

İmza :

Araştırmacı İletişim Bilgileri

Eğitim Uzm. Emine PEKKARAKAŞ

İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD.

Mail : epekkarakas@gmail.com

Tel : 05459519573

EK-2 ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1. Öğrencini Adı-soyadı:.....
2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): /...../.....
3. Cinsiyeti: () 1. Kız () 2. Erkek
4. Doğum sırası: () 1. İlk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son
5. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası
6. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?
() 0-6 ay () 7-12 ay () 13-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla
7. Anne-baba hayatta mı?

	Anne	Baba
() 1. Hayatta
() 2. Öldü
8. Anne-baba hayatta ise

() 1. Beraber yaşıyor	() 2. Ayrıldılar/boşandılar
------------------------	------------------------------
9. Anne-babanın yaşı

	Anne	Baba
() 1. 29 yaş ve altı
() 2. 30-39 yaş
() 3. 40-49 yaş
() 4. 50 yaş ve üzeri
10. Öğrenim Durumu

	Anne	Baba
() 1. Okur yazar değil
() 2. Okur yazar
() 3. İlkokul ve ortaokul
() 4. Lise
() 5. Üniversite
() 6. Lisansüstü
11. Mesleği

	Anne	Baba
() 1. Ev hanımı
() 2. Memur
() 3. İşçi
() 4. Serbest
() 5. Diğer.....
12. Çalışma durumu

	Anne	Baba
() 1. Çalışıyor
() 2. Çalışmıyor

EK-3 ERKEN ÇOCUKLUK YARATICILIK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Sınıfınızdaki çocuklardan her biri aşağıdaki 12 maddede bulunan tanımlama ya da sıfatı ne derecede belirtiyor, işaretleyiniz. Bu davranış çocuk için ne kadar tipiktir? Bu davranışı ne düzeyde gözlemliyorsunuz?		Nerdeyse hiçbir zaman (1)	Çok nadir (2)	Nadir (3)	Bazen (4)	Sık (5)	Çok sık (6)	Neredeyse her zaman (7)
1	Çocuk risk almayı, farklı şeyler yapmayı, yeni şeyler denemeyi sever. Zoru denemeyi sever.							
2	Günlük durumlar karşısında sıra dışı bir mizah anlayışına sahiptir.							
3	Çocuk fikrinden dönmez, açık sözlüdür; açık ve özgür konuşmayı sever.							
4	Çocuk esnektir ve beklenen değişikliklere uyum sağlar.							
5	Çocuk kendini yönlendirecek içsel motivasyona sahiptir.							
6	Çocuk birçok şey hakkında meraklıdır ve sorgulayıcıdır.							
7	Çocuk maksatlı olarak sistematik bir araştırmayla meşgul olur ve ne yapacağını planlar.							
8	Çocuk aktiviteleri kendine has bir tarzda yapar, yaptığını öznelştirir.							
9	Hayal gücü iyidir ve hayali sever.							
10	Çocuk başkalarından etkilenmeden işlerini kendi tarzına göre yapar.							
11	Çocuk, bir soruna birçok çözüm üretir.							
12	Çocuk hareketlerinde özgürdür ve serbest davranan bir tarzı vardır.							

EK-4 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE ELE ALINAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KAZANIMLARI (48-72 AYLIK)

1.Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.)

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarlagösterir.)

Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)

Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder. (Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Bilişsel Gelişim Alanı

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

(Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 10. Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular.

(Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

(Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Dil Gelişimi Alanı

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.

(Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.

(Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Motor Gelişim Alanı

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider. Sekerek belirli mesafede ilerler.)

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Nesnelere toplar. Nesnelere kaptan kaba boşaltır. Nesnelere üst üste/yan yana/iç içe dize. Nesnelere takar, çıkarır, ipe vb. dize. Nesnelere değişik malzemelerle bağlar. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Nesnelere kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar, döndürür. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.)

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

(Göstergeleri: Bedenini, nesnelere ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)



EK-5 ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ

1. HAFTA : PEZZETTİNO

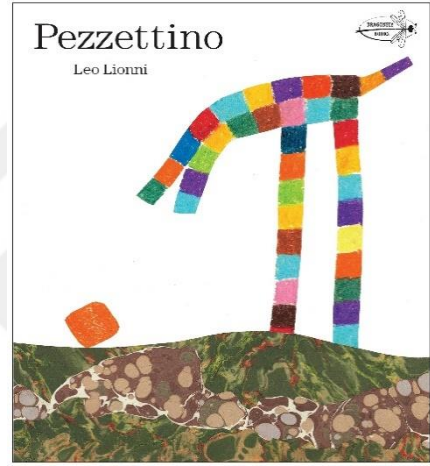
Seviye : Okul Öncesi – 5-6 Yaş.

Süre : 45 dk.

Konu : Bütünün parçası olma, kendini tanıma, farkındalık, zor durumlarla baş etme, azimli olma, istikrar ve sebat gösterme, kendini tanıma.

Süreç :

1. Hazırlık/Giriş
2. Etkinlik/Uyaran
3. Düşün/Paylaş
4. Sorgulama
5. Değerlendirme



Uyaran : Pezzettino (Leo Lionni, Elma Yayınevi, 2015)

Hazırlık / Giriş :

- Dairedeki legolara bakmaları istenir. Legoların özellikleri sorulur (renk, boyut şekil). Bir karakter yaratsanız bu karakter için kaç lego gerekli olur? Neden? Geminin zamanla parçaları değişti, o hala aynı gemi midir? Sorgulaması yapılır.

Etkinlik/Uyaran :

- Öğretmen kitabın kapağını göstererek kitabın özelliklerini yayınevini ve yazarını, resimleyenini tanıtır. Ödüllü bir kitap olduğu bilgisi paylaşılır.
- Öğrencilerden kitabın konusunun ne olacağını tahmin etmelerini ister.
- Kitabın konusu hakkında: “Bir Parçacığın Hikayesi”.

Düşün/Paylaş :

- Hikayeyi okumaya başlar.

- Hikaye içerisinde görsel okuma soruları sorulur.
- Burası neresi olabilir?
- Bu ne olabilir? Neden?
- Ne yapıyor olabilir?

Sorgulama :

- Sorgulama Sorusu 1: Pezzettino neyin parçası olabilir?

Takip Soruları: Parça ne demek? Nelerin parçası vardır? Parçası olmayan bir şey var mı? Parça ne işe yarar? Bu parçalar neye ait olabilir? Neden? Parçalar olmasa ne olur? Bütün ne demek? Ne zaman bütün olur? Bütünün bir parçası eksik olsa ne olur? Bu karakterler bütün mü? Bütün olduğunu nereden anladın? Bu bütünler ne olabilir? Bu parçası neresi/neyi/ne olabilir?

- Sorgulama Sorusu 2: Pezzettino'nun parçası var mı?

Takip Soruları: Senin parçan var mı? Sen bir şeyin parçası mısın? Bir parçamız eksik olsa ne olur? Şu an bütün olduğunu nasıl anlarsın?

Değerlendirme :

Öğrencilerden A5 kağıdına resim yapmaları istenir ve resmi tamamladıktan sonra söyledikleri resim üzerine kaydedilir.

- Hikayede en çok dikkatini çeken karakter hangisidir? Neden?

EK – 6 ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ

2. HAFTA: FREDERICK

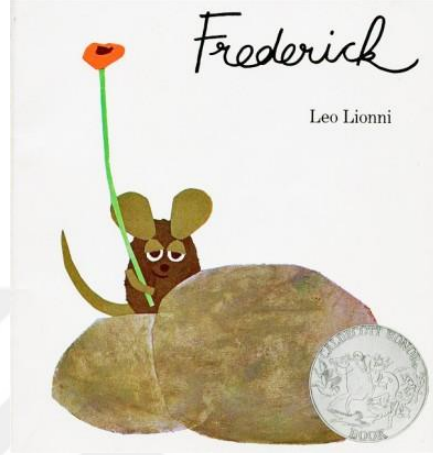
Seviye : Okul Öncesi - 5 Yaş

Süre : 45 dk.

Konu : Çalışmak, Aile, Sorumluluk

Süreç :

1. Hazırlık/Giriş
2. Etkinlik/Uyaran
3. Düşün/Paylaş
4. Sorgulama
5. Değerlendirme



Uyaran : Frederick (Leo Lionni, Elma Yayınevi, 2015)

Hazırlık/Giriş :

- Felsefe kulübünde düşüneceğiz, peki neyi düşüneceğiz. Kitaplarımızdan birini seçip o hikayede neler olduğunu, bunların neden olduğunu bazen de nasıl olması gerektiğini düşüneceğiz.

Etkinlik/Uyaran :

- Öğretmen kitabın kapağını göstererek kitabın özelliklerini yayınevini ve yazarını, resimleyenini tanıtır. Ödüllü bir kitap olduğu bilgisini paylaşır.
- Öğrencilerden kitabın konusunun ne olacağını tahmin etmelerini ister.
- Kitabın konusu hakkında: “Bir Farenin Hikayesi”.

Düşün/Paylaş :

- Hikayeyi okumaya başlar.
- Hikaye içerisinde görsel okuma soruları sorulur.
- Burası neresi olabilir?

- Hangi mevsimde olabilirler?
- Ne yapıyorlar?

Sorgulama :

- Sorgulama Sorusu 1: Frederick ne yapıyor?

Takip Soruları: Otururken çalışılabilir mi? Hareket etmeden çalışmak mümkün mü? Çalışmak, iş yapmak ne demek? Yemek toplamak mı zor yoksa Frederick'in yaptıkları mı? Yemek toplamak mı daha değerli yoksa Frederick'in yaptıkları mı? Hangi işler diğerlerine göre daha önemli? Sanat (şiiir, resim, hikaye) neden değerlidir?

- Sorgulama Sorusu 2: Frederick ailesi için üzerine düşeni yaptı mı?

Takip Soruları: Frederick'in ailesine karşı sorumluluğu neydi? Frederick sorumluluğunu yerine getirdi mi? Frederick ailesine ne kattı? Frederick toplanan yiyecekten eşit pay almayı hak etti mi?

Değerlendirme :

Öğrencilerden A5 kağıdına resim yapmaları istenir ve resmi tamamladıktan sonra söyledikleri resim üzerine kaydedilir.

- Frederik nasıl birisi? Neden?

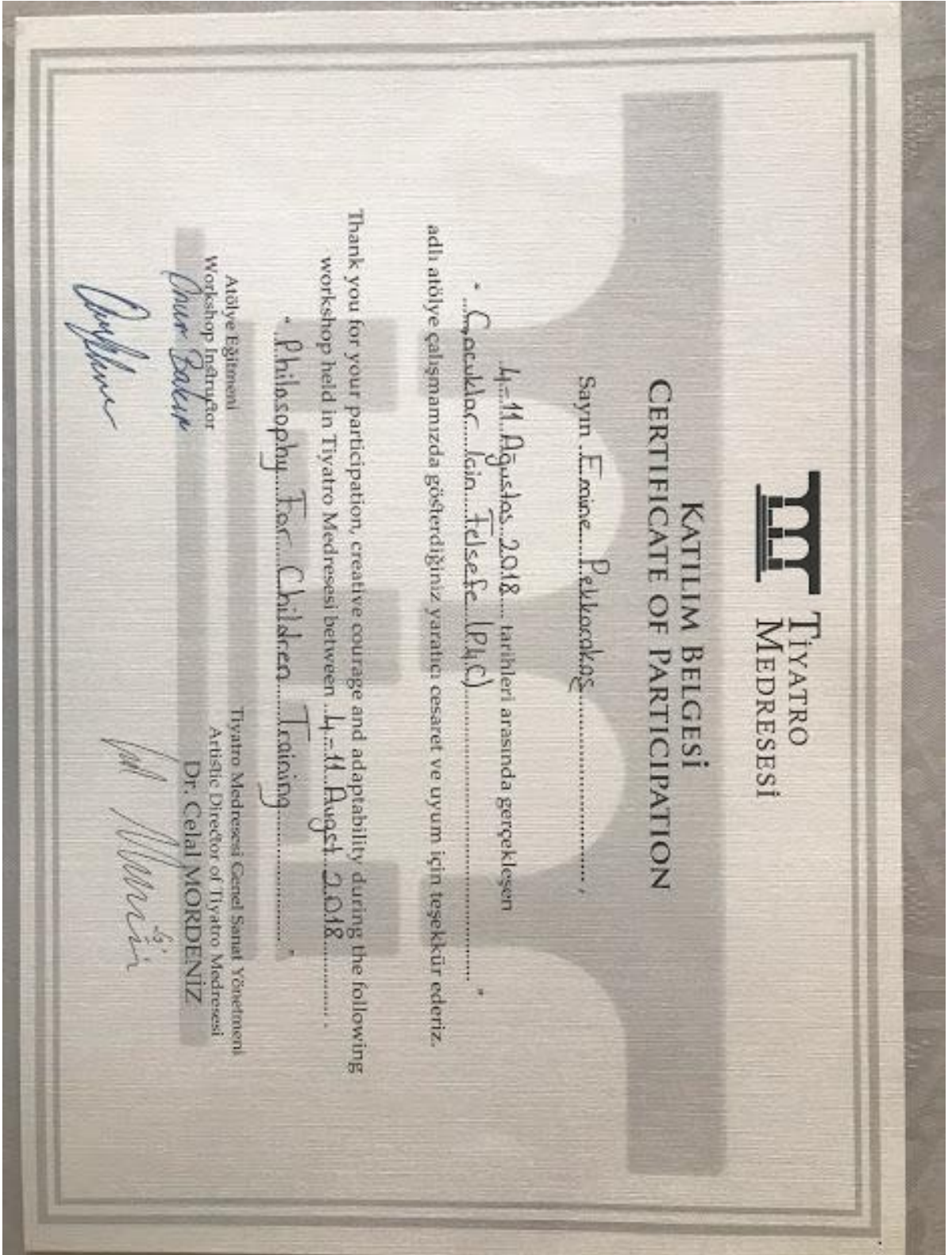
EK -7UYGULAMA SÜRECİ







EK -8 ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ



EK -9 ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI İÇERİK
GELİŞTİRME EĞİTİMİ KATILIM BELGESİ



felsefeciler demeği
İZMİR ŞUBESİ 2009

Emine Pekkarakas'a

P4C (Çocuklar İçin Felsefe) içerik geliştirme eğitimine
katılımı dolayısıyla teşekkür ederiz.

29-30 Haziran
1 Temmuz 2019
20 saat

YÜKSEK

DA

Onur Bakır
Eğitmen
Onur Bakır

İçerik • Sanat • Eğitim • İhtiyaç

EK -10 ERKEN ÇOCUKLUK YARATICILIK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Sevgili Emine,

Izmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD'da Prof. Dr. Şükran TOK danışmanlığında hazırlamakta olduğun *"Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi"* isimli tez çalışmasında Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından uyarlanmış olan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYO)'ni kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.



Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitim ABD

EK -11 ETİK RAPOR



T.C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Tarih :15/01/2020

Sayın, Prof. Dr. Şükran TOK
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14/01/2020 tarih ve 378 Sayılı yazısına istinaden, 09/01/2020 tarihli dilekçeniz ve ekleri Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'nın 14.01.2020 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülerek;

KARAR : 2020/01-05
Protokol No : 2020/05
Sorumlu Yürütücü : Prof.Dr. Şükran TOK
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Şükran Tok'un tez danışmanı olduğu Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D. "Tezli Yüksek Lisans" programına kayıtlı Emine Pekkarakaş'ın "Okul Öncesi Eğitiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez araştırmasında kullanılacağı ölçme aracı (ölçeği) oy birliği ile uygun görülerek, etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
İzmir Demokrasi Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar
ve Yayın Etiği Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı : Emine PEKKARAKAŞ

Doğum Tarihi : 20.02.1982

Doğum Yeri : MANİSA

Cep Telefonu : 05459519573

E-posta : epekkarakas@gmail.com

UZMANLIK ALANI:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Ortaöğretim	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	İsmet İnönü Meslek Lisesi	1996-1999
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2001-2005
Y. Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2006-2009
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	İzmir Demokrasi Üniversitesi	2018-

Yüksek Lisans Tez Başlığı (özeti ekte) ve Tez Danışman(lar)ı :

- 3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Işık GÜRŞİMŞEK – Prof. Dr. Metin MISIRLI

- Okul Öncesi Eğitim Döneminde P4C Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi (Tez Dönemi), İzmir.

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Şükran TOK

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Editör	Tudem Eğitim Yayınları – Erken Çocukluk Eğitimi	2020 -
Öğretmen	Özel İzmir SEV İlköğretim Kurumları (Amerikan Koleji - ACI)	2008 – 2019
Öğretmen	Özel Ege Lisesi	2007 – 2008
Öğretmen	MEB Saadet Emir İlköğretim Okulu	2007 – 2007
Öğretmen	MEB Avukat İlhan Ege Bağımsız Anaokulu	2006 – 2007
Öğretmen	MEB Karaağaçlı İlköğretim Okulu	2005 – 2006

ÖDÜLLER:

- 2017-2018 Özel İzmir Sev - Kurumun Gelişimine ve Tanıtımına Katkıda Bulunma
- SEV Vakfı Eğitim Kurumları Ödüllendirme Sistemi (CIS –SEV Award System)

SERTİFİKALAR VE YETKİNLİKLER

- 2020-2020 Temel Düzey İşaret Dili Eğitimi (İstanbul İşletme Enstitüsü)
- 2019-2019 İçerik Editörlüğü Eğitimi (İstanbul İşletme Enstitüsü)
- 2019-devam Psiko-Drama Eğitimi (Prof. Dr. Orkide BAKALIM)
- 2018-2019 Çocuklar İçin Felsefe Programı Eğitimi (P4C)
(Özge ÖZDEMİR-Onur BAKICI)
- 2018-2019 Eleştirel Düşünme ve Sorgulama Becerisi (Nuran DİREK)
- 2018-2019 Okul-Aile İletişimi (Prof. Dr. Esraşmen GAZİOĞLU)
- 2017-2018 Apple Teacher Eğitimleri (Apple Teacher)
- 2017-2018 Google For Education Eğitimleri (Google For Education)
- 2016-2017 İlk Yardım Eğitimi (Sağlık Bakanlığı)
- 2017-2018 Dil Becerileri Eğitimi (DİLGEM)
- 2017-2018 2. ADIM Sosyal Beceri Eğitimi Programı (Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi- Ece BAKANAY - Suzi MİZRAHİ)
- 2016-2018 Çocuk Hakları ve Çocuk Güvenliği Eğitimi
(Prof. Dr.Taner GÜVENİR- Prof. Dr. Bahar GÖKLER)
- 2017-2018 Çift Dilli Eğitim Programı Geliştirme Eğitimi
(Dawn Anne ROBERTS- Moira SİMES)
- 2016-2018 21.YY Beceri Eğitimi (Oyunlaştırma, Kodlama, İletişim, I Pad)

(Kayhan KARLI--Özgür ÇOBAN--İsabella MILLON--Fatih KARADAĞLI--Uğur MERT)

- 2014-2018 Mind Lab Kutu OyunlarıEğitimi (Can SÖZER)
- 2014-2018 Sistem Düşüncesi Eğitimi (ESD) (Mrs.Sherrie MARLIN)
- 2014-2018 UBD Planlama Eğitimi (Doç. Dr. Sertel ALTUN)
- 2011-2018 Sorgulama Temelli Eğitim (Steam-Pyp-Gems-Proje Yaklaşımı)
- 2013-2018 Beyin Temelli Öğrenme Modeli Eğitimi (Pass Teorisi)
(Doç. Dr. Oktay AYDIN- Prof. Dr. Tamer ERGİN)
- 2011-2018 Yaratıcılık Eğitimleri (Scamper, Renzulli, Analoji, Çağrışım, Yes-No-Po, Yaratıcı Yazma, Yaratıcı Okuma, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcılık Teknikleri)
(Melodi ÖZYAPRAK-Nilay YILMAZ-Duygunur ŞAHİN ARSLAN-TülinKOZİKOĞLU)
- 2011-2016 Frostig Eğitimi (Meltem CANVER)
- 2010-2018 Farklılaştırılmış Eğitim (Sandra W. PAGE)
- 2010-2016 Yaratıcı Drama Eğitimleri
- 2009-2019 Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Konferansları
- 2019-2017 Sonbahar Öğretmen Sempozyumları
- 2003-2017 Eğitimde İyi Örnekler Konferansları
- 2005-2016 Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Yaratıcı Drama Eğitimi
- 2003-2005 Hacettepe Üniversitesi Kişisel Gelişim Eğitimleri
- 2003-2005 Bilkent Üniversitesi Kişisel Gelişim Eğitimleri
- 2004-2019 ElginkanVakfi Kişisel Gelişim Eğitimleri
- 2000-2019 Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Seminer ve Sempozyumları
- 2000-2019 Ulusal Okul Öncesi Eğitim Seminer ve Sempozyumları

ESERLER

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1.Aysan, F., **Pekkarakaş, E.** (9-12 Eylül 2009), Relationship Between Mother's Empathic Tendency and Social Competence of Preschool Children , *Second ENSEC Conference: Promoting Social And Emotional Education In Children And In Young Persons*, İzmir, Türkiye

B2. **Pekkarakaş, E.,Özmen, D.** (15 Ekim 2009), Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Eğitimi *5th International Balkan Educationand Science Congress*, Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye

B3. Pekkarakaş, E., Ekinci D. (7-9 Ekim 2009) Anne Babalara Göre Okul Öncesi Eğitim, *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

B4. Tok, Ş., Pekkarakaş, E. (5-7 Ekim 2018), Düşünme Becerileri Eğitimi: Okul Öncesi Eğitimde Alan Yazının İncelemesi, *The 1st International Conference on Critical Debates in Social Sciences- ICCDSS*, İzmir, Türkiye.

B5. Mutlu, G., Pekkarakaş, E. (1-4 Kasım 2019), Estonya, Japonya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, *16th International BBCC Conference on Sustainable Development, Culture ,Education*, Antalya, Türkiye.

B6. Tok, Ş., Pekkarakaş, E. (3-5 Ekim 2019), Öğretmen Adaylarının Öğretmen Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ve Olası Öğretmen Benlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İzmir, Türkiye.

B7. Pekkarakaş, E., Akyüz, B., Güler, N., Kuter, B., Şimşek, İ. (3-5 Ekim 2019), Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Farklı Ölçme Araçları ile İncelenmesi 1. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İzmir, Türkiye.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1. Pekkarakaş, E., (Mart 2009), Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım : Piramit Yaklaşımı *Çoluk Çocuk Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, Ankara, Türkiye.