



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..

**SOKRATİK YÖNTEME GÖRE HAZIRLANAN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Kübra Kanat

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı:Kübra

Soyadı: Kanat

Bölümü:Temel Eğitim

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN:

Türkçe Adı: Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Critical Thinking Education Program Prepared According to the Socratic Method on Children's Critical Thinking Skills and Moral Judgment Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kübra Kanat

İmza: .

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra KANAT tarafından hazırlanan “Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Temel Eğitim Bölümü, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Pınar BAYHAN

Çocuk Gelişimi Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Temel Eğitim Bölümü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR

Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER

Temel Eğitim Bölümü, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13.03.2020

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Değerli Eşime, Kızıma ve Aileme

TEŞEKKÜR

Araştırma süresi boyunca, akademik bilgi ve tecrübesiyle rehberlik eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, akademik bakış açısını ve iş ahlakını örnek aldığım, çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e en derin sevgi ve saygılarımla teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde değerli bilgi ve katkılarını sunan tez izleme komitesi üyeleri, Prof. Dr. Pınar BAYHAN ve Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmaya olan katkı ve önerilerinden dolayı saygıdeğer hocalarım, Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER'e teşekkür ederim. Bu süreçte yanımda olan değerli arkadaşlarım, Arş. Gör. Hatice PASLI'ya, Arş. Gör. Ümmühan AKPINAR'a, Arş. Gör. Rukiye YILDIZ ALTAN'a, Arş. Gör. Merve BULUT ÖNGEN'e ve Arş. Gör. Dr. Elçin AYZAZ'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimi süresince "Yurt içi Doktora Burs Programı" kapsamında maddi destek sağlayan, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB)'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi eğitim hayatımda da sonsuz destekçilerim değerli babam Bünyamin DURAN'a ve değerli annem Gülseren DURAN'a çok teşekkür ederim. Kardeşlerim Dr. Sema DURAN'a ve Ramazan DURAN'a tüm katkıları için minnettarım. Doktora eğitimimin tüm zorlu süreçlerinde bana yardımcı olan, desteğini, katkısını ve emeğini esirgemeyen sevgili eşim Hüseyin KANAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Henüz dünyaya gelmeden bu süreçte bana kazandırdığı enerji için kızıma çok teşekkür ederim.

**SOKRATİK YÖNTEME GÖRE HAZIRLANAN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Kübra Kanat

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2020

ÖZ

Bu çalışma, Sokratik yöntemin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uygulama Anaokulu'na devam eden 5-6 yaş grubu 15 çocuk ve 2 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programı, haftada iki gün olmak üzere toplamda 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın nicel verileri, “Demografik Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği”, nitel verileri ise “Görüşme Formu” ve “Video Kayıtları” ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılarak Friedman Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Tekrarlı Ölçümler için Anova Testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise NVIVO 12 Plus programı kullanılarak içerik analizi yapılmış ve kodlamalara bağlı olarak tema, alt tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının

çocukların ahlaki yargı düzeylerini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca bu programın çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi, eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar temaları altında toplanmış ve programın çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarını artırdığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarını ise azalttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten öğretmen görüşlerine göre bu yöntemin çocuklara katkısı olumlu görüşler ve olumsuz görüşler temaları altında belirlenerek; olumlu görüşler teması bilişsel ve duyuşsal alt temaları altında detaylandırılmıştır. Sonuç olarak Sokratik yöntemle hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların ahlaki yargılarına ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu tespit edilmiş ve bu yöntemin anaokullarında ve anasınıflarında kullanılması ve öğretmenlere bu yöntemle ilgili eğitim verilmesi önerilmiştir.



Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, ahlaki yargı, Sokratik yöntem, okul öncesi eğitimi

Sayfa Adedi: 173+xvii

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya Temel

**THE EFFECT OF CRITICAL THINKING EDUCATION PROGRAM
PREPARED ACCORDING TO THE SOCRATIC METHOD ON
CHILDREN'S CRITICAL THINKING SKILLS AND MORAL
JUDGMENT LEVELS**

(Doctoral thesis)

Kübra Kanat

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE OF EDUCATIONAL SCIENCES

MARCH, 2020

ABSTRACT

This study is conducted to analyze the impact of Socratic method on children's critical thinking skills and moral judgments. The study group of the research consists of 2 teachers and 15 children in the 5-6 age group attending to Practice Kindergarten. In the study, the critical thinking education program prepared according to the socratic method developed by the researcher is applied two days a week for 10 weeks in total. Mixed research method is used in this study. In this context, quantitative data is acquired through “Demographic Information Form” and “Moral Judgment Scale”, qualitative data is collected via “Interview Form” and “Video Recordings”. Friedman Test, Wilcoxon Signed Ranks Test and Repeated Measures ANOVA Test are performed by using IBM SPSS 22 packages in the analysis of quantitative data. For the qualitative analysis, content analysis is carried out by using

NVIVO 12 Plus program and depending on the codings, themes, sub-themes and categories were created. As a result of the study, it is found that the critical thinking education program prepared according to the socratic method significantly effects the moral judgment levels of children. Moreover, the effect of this prgram to children's critical thinking skills is gathered under two themes as critical thinking behaviors and non-critical thinking behaviors and it is revealed that the program increases the critical thinking behaviors and decreases the non-critical thinking of the children. In addition to this, after gathering the contribution of this method under the themes of positive opinions and negative opinions according to the opinions of the teachers, theme of positive opinions is detailed under the cognitive and affective sub-themes. As a result, it is determined that the critical thinking education program prepared according to the socratic method has a positive impact on the moral judgments and critical thinking skills of children in the 5-6 age group and it is suggested to use this method in kindergartens and nursery schools and to provide training for teachers regarding this method.

Key Words: Critical thinking, moral judgement, Socratic method, preschool

Page Number: 173+xvii

Supervisor: Prof. Dr. Z. Fulya Temel

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eleştirel Düşünme Kavramı.....	7
2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Temel Bileşenleri	8
2.1.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yanlış Anlamalar	10
2.1.3. Eleştirel Düşünme Standartları	11
2.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	12
2.1.5. Eleştirel Düşünmenin Önemi	14
2.1.6. Eğitimde Eleştirel Düşünme.....	16
2.1.7. Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	18
2.1.8. Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Önerilen Yöntemler ve Teknikler	19
2.1.8.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	20
2.1.8.2. Beyin Fırtınası Tekniği	21
2.1.8.3. Soru-Cevap Tekniği.....	22
2.1.8.4. Sokratik Yöntem	24
2.1.9. Çocuklarda Eleştirel Düşünme	26
2.2. Ahlak Kavramı.....	28
2.2.1. Ahlak Gelişimi	29
2.2.2. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kuramlar	31
2.2.2.1. Psikoanalitik Kuram.....	32
2.2.2.2.Sosyal Öğrenme Kuramı	34
2.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	36
2.2.3. Ahlaki Yargı	39
2.2.4. Ahlak Eğitimi.....	41
2.3. Eleştirel Düşünme ve Ahlaki Yargı Arasındaki İlişki	42
2.4. İlgili Araştırmalar	43

2.4.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	43
2.4.2. Ahlaki Yargı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	46
2.4.3. Sokratik Yöntem ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	49
2.4.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	52
2.4.5. Ahlaki Yargı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	55
2.4.6. Sokratik Yöntem ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	61
BÖLÜM III	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları	66
3.3.1.1. <i>Demografik Bilgi Formu</i>	66
3.3.1.2. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği</i>	67
3.3.2. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.2.1. <i>Öğretmen Görüşme Formu</i>	67
3.3.2.2. <i>Video Kayıtları</i>	68
3.4. Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programı Geliştirme Basamakları.....	68
3.4.1. Programın Felsefesi.....	68
3.4.2. Programın İlkeleri.....	71
3.5. Programın Kazanım ve Göstergeleri.....	72
3.5.1. <i>Kavramlar</i>	80
3.6. Etkinliklerin Planlanması.....	80
3.6.1. <i>Soruların Formatı</i>	80
3.6.2. <i>Soruların Özellikleri</i>	81
3.6.3. <i>Sorgulama Süreci</i>	82

3.7. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi	85
3.8. Veri Toplama Süreci.....	86
3.9. Verilerin Analizi.....	89
3.9.1. Nicel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik.....	90
3.9.2. Nitel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik	92
BÖLÜM IV	95
BULGULAR VE TARTIŞMA	95
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	95
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	103
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	111
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	114
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	131
BÖLÜM V	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuçlar	135
5.2. Öneriler	137
5.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler	137
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
KAYNAKLAR.....	139
EKLER	163
EK 1. Demografik Bilgi Formu.....	164
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu	165
EK 3. Pilot Uygulama İzni.....	167
EK 4. Esas Uygulama İzni	168
EK 5. Örnek Etkinlik.....	169

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramına İlişkin Ahlak Gelişimi Düzeyleri ve Evreleri	38
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgilerin Dağılımı	65
Tablo 3. Eleştirel Düşünme Stratejileri	72
Tablo 4. Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Bilişsel Alana Yönelik Kazanım ve Göstergelerin Taksonomi Basamaklarına ve Eleştirel Düşünme Stratejilerine Göre Dağılımı	74
Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Duyuşsal Alana Yönelik Kazanım ve Göstergelerin Basamaklara ve Eleştirel Düşünme Stratejisine Göre Dağılımı	77
Tablo 6. Düşüncenin Öğelerine Yönelik Sorular	81
Tablo 7. Eleştirel Düşünme Eğitim Programı Etkinliklerinin Kazanımlara İlişkin Belirtke Tablosu.....	84
Tablo 8. Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları (Pilot uygulama)	86
Tablo 9. Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları (Esas uygulama)	87
Tablo 10. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Testi, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	96

Tablo 11. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği İkilem Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Friedman Testi Analiz Sonuçları</i>	97
Tablo 12. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği İkilem Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	98
Tablo 13. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Friedman Testi Analiz Sonuçları</i>	100
Tablo 14. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	100
Tablo 15. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Tesi Puanlarına İlişkin Ortalama, Satndart Sapma; Minimum ve Maksimum Değerleri</i>	101
Tablo 16. <i>Ahlaki Yargı Ölçeği Kasti Kaza Alt Boyutu Ön test, Son test ve İzleme Testi Toplam Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 17. <i>Eleştirel Düşünmeye Yönelik Davranışlar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kategorileri</i>	116
Tablo 18. <i>Eleştirel Düşünmeye Yönelik Davranışların Etkinliklerin Uygulanma Çeyreğine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	127
Tablo 19. <i>Eleştirel Düşünmeye Yönelik Olmayan Davranışların Etkinliklerin Uygulanma Çeyreğine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırma deseninin şekilsel gösterimi	64
<i>Şekil 2.</i> Eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ilişkin model	103
<i>Şekil 3.</i> Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkısına ilişkin model.....	112
<i>Şekil 4.</i> Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısına ilişkin model	115
<i>Şekil 5.</i> Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarına ilişkin model	131

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TUSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
ERG	Eğitim Reformu Girişimi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünya genelinde eğitim politikası belirleyicileri, kendi ülkelerindeki eğitim durumunu diğer ülkelerle kıyaslamak, eğitimin niteliğini arttırmak için standartlar geliştirmek ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için geniş ölçekli araştırmalardan faydalanırlar. Bu araştırmalardan birisi de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı -OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (The Programme for International Student Assessment) olarak adlandırılan araştırmadır. Bu araştırma; temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. 2000 yılı itibariyle her üç yılda bir yapılan PISA araştırmasının sonuncusu 2018 yılında yapılmıştır. 79 ülkenin katıldığı PISA 2018 sonuçlarına bakıldığında Türkiye, fen okuryazarlığında 39. matematik okuryazarlığında 42. ve okuma becerilerinde 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019; OECD, 2019). Bu sonuçlar PISA 2015 sonuçları ile kıyaslandığında her üç alanda da iyileşme olduğu ve sıralamada artış olduğu belirlenmiştir (MEB, 2016,

MEB, 2019). Ancak bu artışa rağmen Türkiye'nin PISA 2018 sonuçlarının hala tüm alanlarda OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (ERG, 2019).

PISA araştırmasında, öğrencilerin yeterlik düzeyleri, birinci düzeyden altıncı düzeye doğru giden bir sıralamada değerlendirilmektedir. Bu düzeylerde, birinci düzeyde, bilgiyi tanımadan altıncı düzeyde, ileri seviyede düşünme ve akıl yürütme becerisine kadar güçlük düzeyleri yer almaktadır. Öğrencilerin puanları yeterlik düzeyleri açısından incelendiğinde Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin ortalama başarısının her alanda 2. düzeye denk geldiği belirlenmiştir. Türkiye'de, en az bir konuda en üst düzeyde performansa sahip olan (5 veya 6. düzey) öğrencilerin oranı % 6,6 olarak kaydedilmiştir (ERG, 2019; OECD, 2019). Buna göre önceki PISA sonuçlarına benzer şekilde, Türkiye'deki öğrencilerin çok küçük bir oranının eleştirel düşünme, soyut düşünme, analitik düşünme, elde edilen bilgiler ile gerçek hayat arasında ilişkiler kurabilme gibi daha üst seviyede işlem yapabilme becerisine sahip olduğu görülmektedir (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011). Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi dönemden itibaren üst bilişsel becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitim programlarının ve içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla beraber farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim sürecinin zenginleştirilmesi de önemli görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, araştırmanın ortaya çıkan problem cümlesi aşağıda sunulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini, "Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktır. Bu soruya bağlı problemler aşağıda sıralanmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

- 1 Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın öncesinde ve sonrasında çocukların ahlaki yargı düzeyleri;
 - a- İkilem alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b- Kültürel paylaşım alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c- Kasti kaza alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2- Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın çocuklara katkılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 3- Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın çocukların ahlaki yargılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 4- Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısı nasıldır?
- 5- Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitim programına uyarlanabilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönemden itibaren çocukların doğuştan getirdikleri, merak ve sorgulamanın yine doğuştan getirdikleri iç motivasyonu kaybetmeden öğretim sürecine dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Carlton ve Winsler, 1998). Bu süreçte çocukların aktif, bağımsız, yeni düşüncelere açık, neden sonuç ilişkisi kurma, soru sorma, analiz etme ve yargıya varma gibi becerilerini geliştirebilmeleri, üst düzey düşünme becerilerine temel oluşturabilmesi açısından önemlidir (Güneş, 2012). Düşünmeyi geliştirmede kullanılan en eski yöntemlerden birisi Sokrates yöntemidir (Özden, 2014, s. 156). Bu yöntemde çocukların fikirlerini özgürce ifade edebildikleri rahat bir ortam oluşturularak, açık uçlu sorularla çocuklar düşünmeye teşvik edilir (Birnbacher, 2006; Cuny, 2014; Shaw, 2008). Buna göre çocukların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntemin etkin bir yöntem

olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak çalışmanın amacı, Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme becerisi, bilgiyi elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneğine dayanan bir beceri olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2005, s. 226). 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin sınıflandırmalar ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union)) incelendiğinde çoğunun (P21, EnGauge, ATCS and NETS/ISTE) içerisinde eleştirel düşünme becerilerinin yer aldığı belirlenmiştir (Voogt ve Roblin, 2010, s. 18). Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi, demokratik ve katılımcı bir toplum için bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Doğanay, Akbulut Taş ve Erden, 2007). Bu becerinin bireylere kazandırılması amacına bağlı olarak eleştirel düşünme becerisi, eğitim programlarının hedefi haline gelmeye başlamıştır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın zor ve uzun zaman isteyen bir süreç olduğu belirtilmekle beraber, bu becerinin her yaş grubuna kazandırılabilmesi açıklanmaktadır (Demirel, 2005; Sönmez, 2015a). Ancak eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları ile yapılanların (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012; Chandra, 2008; Daniel ve Gagnon, 2012; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Kim, 2016; Tozduman Yaralı, 2019) sınırlı olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan eleştirel düşünme, yargıda bulunma ve bir yargıya varma sürecidir (Kestel ve Şahin, 2018). Bu nedenle ahlaki yargı hakkında düşünmeyi de içermektedir. Eğitim programlarında duyuşsal alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan

oluşabilmektedir (Sönmez, 2015b). Dolayısıyla ahlaki yargılar duyuşsal hedefler içerisinde ele alınabilmektedir. Buradan hareketle ilgili alan yazında, çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve ahlaki yargılarını geliştirmeye yönelik bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve ahlaki yargılarını desteklemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Sokratik yöntemin okul öncesi eğitimde kullanılabilmesine ilişkin etkin sonuçların elde edileceği düşünülmekle beraber okul öncesi eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesi açısından alana önemli katkılar sağlaması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini samimi bir şekilde ifade ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma, Uygulama Anaokulu'na devam eden 5-6 yaş grubu 15 çocuk ve 2 öğretmen ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma "Ahlaki Yargı Ölçeği"nin ölçtüğü, "Öğretmen Görüşme Formu"ndan ve "Video kayıtları"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, çalışma grubuna haftada iki gün olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanan toplam 20 etkinlik ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma sonuçları çalışma grubundaki çocuklarla sınırlı olup diğer çocuklara genellenemez.

1.6. Tanımlar

Eleştirel düşünme: Neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme (Ennis, 1987, s. 10). Kendi kendini düzelten, ölçütlerle ve içeriğe duyarlı düşünme (Lipman, 1987, s. 5-6). Düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatıdır (Paul ve Elder, 2013, s. 21).

Ahlaki yargı: Belirli eylemlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin yargıya varma sürecidir (Bee ve Boyd, 2009, s. 673).

Sokratik yöntem: Önceden özenle düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan doğruları açığa çıkarma, böylelikle ona gerçeği buldurma temeline dayanan yöntemdir (Aydın, 2001, s. 7).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi; eleştirel düşünme, ahlak, eleştirel düşünme ve ahlaki yargı arasındaki ilişki ve ilgili araştırmalar temel başlıkları altında alt başlıklarıyla birlikte sunulmuştur.

2.1. Eleştirel Düşünme Kavramı

Eleştirel düşünme eski Yunan kökenli *kriticos* (anlayışlı yargı) ve *kriterion* (standartlar) olarak iki kelimedenden türetilmiştir. Buna göre etimolojik olarak “standartlara bağlı olarak anlayışlı yargı” olarak ifade edilmektedir (Paul ve Elder, 2013, s. 27). Eleştirel düşünme kavramına ilişkin literatürde farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Modern eleştirel düşünme eğitiminin “babası” Amerikalı eğitimci, filozof ve psikolog John Dewey olarak kabul edilmektedir. Dewey’in ortaya attığı “yansıtıcı düşünme” kavramından yola çıkarak alandaki eleştirel düşünme kavramlarının yapıldığı ve eleştirel düşünme kavramına ilişkin tanımlarının bu kavramdan büyük ölçüde etkilendiği belirtilmektedir (Fisher, 2011; Lipman, 2003). Dewey’e göre yansıtıcı düşünme, “Herhangi bir inancı veya varsayımsal bilgiyi, onu destekleyen gerekçeler ve buna bağlı olduğu diğer sonuçlar ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirmenin oluşturduğu düşünme” olarak tanımlamıştır (Dewey, 1997, s. 6). Sternberg (1986, s. 3) “problem çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için

kullanılan işaretler, stratejiler ve bilişsel süreçler” olarak tanımlarken Ennis (1987, s. 10) “neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme” olarak tanımlamıştır. Lipman (1987), üç kritere dayalı bir tanımlama yapmış ve “kendi kendini düzelten, ölçütlerle ve içeriğe duyarlı düşünme” olarak tanımlamıştır(s.5-6). Pirozzi (2003) eleştirel düşünmeyle rastgele düşünmeyi karşılaştırmış ve rastgele düşünmeyi “akılda net bir amaç ya da hedef olmadan düşünme” olarak tanımlarken eleştirel düşünmeyi “olaylar, meseleler, sorunlar, kararlar veya durumlar ile ilgilenmek için çok dikkatli ve düşünceli bir yol” olarak tanımlamıştır (s.196-197). Gündoğdu (2009) çalışmasında eleştirel düşünmenin özellikleri ve eleştirel düşünmenin ne olmadığı ile ilgili açıklamalardan sonra eleştirel düşünmenin kapsamlı bir tanımını şu şekilde yapmıştır:

(1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009, s. 63).

Paul ve Elder (2013) ise eleştirel düşünmeyi “düşünmeyi daha iyi hale getirmek için düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı” olarak tanımlamıştır (s. 27). Bir diğer deyişle bu tanım kısaca düşünme üzerine düşünme olarak ifade edilebilir.

Tüm bu tanımlar yola çıkarak eleştirel düşünme özetle şu şekilde tanımlanabilir: herhangi bir konu hakkındaki düşünmeyi daha kaliteli hale getirmek için uygun değerlendirme ölçütlerini kullanarak tarafsız bir yargıya varma sürecidir.

2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Temel Bileşenleri

Şahinel (2015) alanyazında problem çözme, karar verme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri gibi kavramların eleştirel düşünme kavramı ile eş anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Yani bu kavramlar eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılmaktadır. Ancak bu kavramlarda yer alan zihinsel işlemlerin düşünme ile ilişkili

olmasına rağmen eleştirel düşünmenin bu kavramlardan farklı tutularak tanımlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle burada eleştirel düşünmenin temel bileşenleri ardından da eleştirel düşünme ile ilgili yanlış anlamalar ele alınarak bu kavramın tam olarak neleri içerdiğinin neleri içermediğinin açıklanmasıyla diğer kavramlarla nasıl bir ilişkisi olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Mcknown (1997), eleştirel düşünmenin tanımından yola çıkarak iki temel bileşenini muhakemeyi değerlendirme ve eleştirel düşünme gayreti olarak açıklamıştır. Muhakemeyi değerlendirmeyi, “uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim” olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünme gayretini ise “eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi” olarak ifade etmiştir. Bu gayrette mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler gibi öğelerin etkili olacağını vurgulamıştır (Mcknown, 1997, s. 6).

Nosich (2016) eleştirel düşünmenin üç parçası olduğunu açıklamıştır. Bunlardan birincisi soru sormadır. Eleştirel düşünme soru sormayı içerir ve iyi sorular konunun özüne giden sorular sormayı gerektirir. İkincisi, çözümlerdir. Eleştirel düşünme bu sorulan soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmayı içermektedir. Üçüncüsü ise sonuçlara inanmaktır. Eleştirel düşünme sadece zihinsel bir alıştırma ile uğraşmaktan ziyade mantığımızın sonuçlarına inanmayı gerektirir. Sonuçlara inanmak eleştirel düşünmenin bir ölçütüdür. Eğer bir mantık çerçevesinde bir sonuca ulaşıldı ancak hala tam olarak buna inanılmadığı görülüyorsa bu oluşturulan mantık tam olmamış demektir. Sonuçların içselleştirilmesine direnç gösterme nedeni araştırılmalı ve eksiklikler tamamlanmalıdır. Buna ek olarak eleştirel düşünme için iki koşulun gerekli olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisi düşünmenin yansıtıcı olması gerektiğidir. Yani düşünme hakkındaki düşünmeyi içermelidir. İkincisi ise bu yansıtıcı düşünmenin standartları karşılaması gerektiğidir. Bunun için en iyi şeyin de yansıtıcı mantık kurmak olduğu ifade edilmiştir.

Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünmenin üç bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Birincisi analitik bileşendir. Yani düşünmenin analiz edildiği aşamadır. Burada düşünmenin amacı,

sorusu, bilgisi, kavramları, varsayımları, çıkarımları ve bakış açısı gibi parçaları üzerine odaklanma söz konusudur. İkincisi, değerlendirici bileşendir. Yani düşünmenin değerlendirildiği aşamadır. Burada düşünmenin ne kadar açık, doğru, kesin, ilgili, derin, geniş, mantıklı, önemli ve tarafsız olduğu gibi güçlü ve zayıf yanlarının açıklanarak değerlendirilmesi söz konusudur. Üçüncüsü ise yaratıcı bileşendir. Yani düşünmeyi geliştirme aşamasıdır. Burada düşünmenin zayıflıkları azaltılırken güçlü yanları üzerine oluşturma söz konusudur. Sonuç olarak eleştirel düşünmede düşünmeyi değerlendirmek için analiz etme ve düşünmeyi geliştirmek için de değerlendirme yapıldığı ifade edilebilir.

1.1.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yanlış Anlamalar

Eleştirel düşünme iyi, doğru, açık, yeterli ve mantıklı bir şekilde olayların derinliğine bakmayı gerektirmektedir. Ancak dilimizde “eleştiri” sözcüğü, “bir kişiye yönetilen genellikle olumsuz nitelikteki yargılayıcı değerlendirme” anlamında kullanılmaktadır. “Eleştirel” sözcüğü de bu anlama koşut olarak “eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan” olarak algılanmaktadır (Şahinel, 2015). Buna bağlı olarak eleştirel düşünmedeki eleştirel kelimesi olumsuz bir çağrışım yapmaktadır. Bu olumsuz çağrışımın önüne geçmek için bazıları etkili düşünme terimini ortaya atmışlardır. Çünkü eleştirmek genellikle olumsuz bir şeyler söylemek olarak algılanmaktadır (Nosich, 2016). Türk Dil Kurumu’nun güncel Türkçe sözlüğünde eleştirmek: “Bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek, tenkit etmek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Burada eleştirel düşünme kavramı “özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimi” anlamında kullanılmaktadır (Paul, 1984). Bu nedenle eleştirel düşünme ilk bakışta zannedildiği gibi olumsuz düşünme değildir. Bireyin kendisi için yapacağı en önemli şeylerden biri kendi düşünmesinin eleştirmeni olmaktır. Ancak bu, bireyin kendini inkâr etmesi ya da yermesi için yapılmamaktadır. Bilakis bireyin kendini geliştirmesi, düşünmede

ustalaşması ve hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirmesi için yapılmaktadır (Paul ve Elder, 2013).

Eleştirel düşünme ile ilgili en yaygın ve en zararlı olan görüş, eleştirel düşünmenin en iyi yolunun duygulardan uzak durmak, onları bir kenara bırakmak ve duyguların varılan sonucu değiştirmesine izin vermemek olduğudur. Eleştirel düşünen kişi, katı bir şekilde mantıkçı ve asla duygularının etkisinde hareket etmeyendir. Bu görüşte çok küçük de olsa doğruluk payı vardır. Şöyle ki hırs, panik gibi duygular eleştirel düşünmenin önüne engel teşkil edebilirler. Ancak bunun tam tersi olarak bazı duygular ya da duygu temelli durumlar, eleştirel düşünmeye katkı sağlar. Duygular bize veri sağlar ve bu veriler eleştirel düşünme için gereklidir. Burada yapılacak en mantıklı şey ne duygulardan gelen verileri yok saymak ne de onları çok fazla önemsemektir (Nosich, 2016). Bu nedenle eleştirel düşünme duygusuz düşünme olarak düşünülmemelidir.

Gündoğdu (2009) da çalışmasında eleştirel düşünmenin negatif, standart, benmerkezci veya toplummerkezci bir düşünme ya da inanç olmadığı görüşlerini açıklamıştır. Buna ek olarak eleştirel düşünmenin, bilimsel araştırma alanının kapsamına girmeyen bir şeyin hiçbir anlamının bulunamayacağını öne süren bir bilimcilik olmadığı görüşlerini bildirmiş ayrıca eleştirel düşünmenin sadece problem çözme değil aynı zamanda problem bulma da olduğunu ifade eden görüşleri de özetlemiştir.

1.1.3. Eleştirel Düşünme Standartları

Eleştirel düşünme kişinin kendi düşünmesini değerlendirme yeteneğidir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için gerekli olan bazı standartlar vardır. Nosich (2016) eleştirel düşünme standartlarını, açıklık, doğruluk, önem-alakalılık, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak yedi standart olarak açıklamıştır. Ayrıca ek eleştirel düşünme standartlarını da mantıklılık, mantıklı-rasyonel olmak, tutarlılık, tahrif edilebilirlik (yanlışlanabilirlik), test edilebilirlik, iyi düzenlenmişlik, güvenilirlik ve etkililik olarak belirtmiştir. Paul ve Elder

(2013) ise eleştirel düşünme standartlarını netlik, doğruluk, ilgililik önem, derinlik, düşünce özgürlüğü, kesinlik, mantıklılık ve adillik olarak gruplamıştır. Bu standartların düşünmenin eleştirel olabilmesi için karşılanması gereken standartlar olarak ve eleştirel düşünmede kontrol edici olarak kullanılabileceğini belirtilmiştir. Buna ek olarak bu standartları kullanarak değerlendirme yapılmasının, yapılan hataların olumsuz sonuçlarını fark etmeyi sağlayacağı belirtilmiştir (Paul ve Elder, 2013). Bununla birlikte Nosich (2016) eleştirel olmayan düşünme standartlarını da şu şekilde sıralamıştır: eğlenceli olan, ilginç olan, iyi hissettiren, dikkat çekici, popüler, şık, spontane, avantajlı, kişi için faydalı olan ve modaaya uygun. Ancak eleştirel düşünmenin eğlence olsun ya da bazı otoriteleri tatmin etmek için yapılan bir şey olmadığı vurgulanmıştır. Eleştirel olmayan düşüncenin ise anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı olmamakla beraber belirsiz, yüzeysel ve önemsiz olarak görüldüğü belirtilmiştir (Şahinel, 2015). Sonuç olarak yukarıda belirtilen eleştirel düşünme standartlarını eleştirel olmayan düşünme standartları ile kıyasladığımızda standartların eleştirel düşünmeyi nasıl geliştirdiğinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

1.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) “Eleştirel Düşünme Stratejileri” duyuşsal stratejiler-zihin alışkanlıkları, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olarak üç başlık altında topladıkları 35 maddeden oluşan bir strateji listesi sunmuşlardır. Bu stratejiler uygulanabilir bir liste halinde olmakla beraber bu stratejilerin her birine ilişkin ilkeleri açıkça ortaya koyulmuştur. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler, bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu stratejiler aşağıda sunulmuştur:

1. Bağımsız düşünme
2. Benmerkezciliğe ya da toplum merkezciliğe ilişkin farkındalık geliştirme
3. Tarafsız davranma

4. Düşüncelerinin altında yatan duyguları ve duygularının altında yatan düşünceleri keşfetme
5. Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve yargısını bekletme
6. Entelektüel cesaret geliştirme
7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirme
8. Entelektüel sebat geliştirme
9. Akıl yürütme becerisine güvenmeyi geliştirmedir.

Bilişsel Stratejiler-makro yetenekler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme süreci olarak açıklanmıştır. Bu sürece ait stratejiler şunlardır;

10. Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmekten kaçınma
11. Benzer durumları karşılaştırma
12. Bakış açısı geliştirme: inançları, görüşleri ve kuramları oluşturma ve inceleme
13. Problemleri, sonuçları ve inançları açık hale getirme
14. Kelimeleri ve ifadelerin anlamlarının açıklanması ve incelenmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme: değerleri ya da standartları açık hale getirme
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
17. Derinlemesine sorgulama: temel ve önemli soruları artırmak ve sürdürmek
18. Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları çözümlene ve değerlendirme
19. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
20. Eylemleri ve politikaları çözümlene ya da değerlendirme
21. Eleştirel okuma: metinleri açık hale getirme ya da çözümlene
22. Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
23. Disiplinler arası ilişkiler kurma
24. Sokratik tartışmayı uygulama: inançları, kuramları ya da bakış açılarını açık hale getirme ve sorgulama
25. Diyalogsal düşünme: bakış açılarını, yorumları ve teorileri karşılaştırma

26. Diyalektik akıl yürütme: bakış açılarını, yorumları ve teorileri değerlendirme

Bilişsel stratejiler-mikro beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak açıklanmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

27. Gerçek uygulamalar ile çelişen idealleri karşılaştırma

28. Düşünme ile ilgili tam olarak düşünme: eleştirel sözcükleri kullanma

29. Önemli benzerlikleri ya da farklılıkları belirtme

30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme

31. Konu ile ilgili olmayanlardan ilgili olanları ayırt etme

32. Mantıklı çıkarımlar, tahminler ya da yorumlar oluşturma

33. Kanıtlanmış olguları ve varsayımsal olguları değerlendirme

34. Çelişkileri fark etme

35. Bulguları ve sonuçları incelemidir.

1.1.5. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Düşünmek insanoğluna bahşedilmiş bir yetenektir. Dolayısıyla herkes düşünür. Ancak Paul ve Elder, düşünmeyi kendi başına bıraktığımızda düşünmenin önyargılı, çarpıtılmış, kısmi, bilgisiz ya da taraflı olacağını savunmaktadır. Bilinçaltımızın kendimizi, dünyayı daha doğru ve dürüst bir şekilde tanımlamaktan ziyade genellikle istediğimizi almak konusunda yoğunlaştığı belirtilmektedir. Ayrıca düşünmeye ilişkin fark etmemiz gereken kötü alışkanlıkların olduğu düşünülmektedir. Örneğin: desteklemek için kanıtlar olmadan genellemeler yapma, basmakalıpların düşünmemizi etkilemesine izin verme, yanlış inançlar oluşturma, sabit bir bakış açısından bakma, kendimizinkiyle çatışan bakış açılarını göz ardı etme ya da ona saldırma, neyin doğru neyin yanlış olduğunu karıştırma.. gibi (Paul ve Elder, 2013). Bununla birlikte eleştirel düşünmeyi öğrenmenin önceki ve şimdiki varsayımlar arasındaki farkları anlamayı sağlayacağı savunulmaktadır. Geçmiş ve şimdiki amaçlarla ilgili ayırım yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca daha önce sahip olunmayan bilgilerin ve

eldeki alternatiflerin farkına varmayı, bu bilgileri ve imkânları daha ciddiyetle ele almayı sağlayacağı da açıklanmaktadır (Nosich, 2016).

Hayatımızın, yaptıklarımızın ve ürettiklerimizin kalitesinin düşünme kalitesine bağlı olması nedeniyle sıradan düşünme, hem maddi hem de kalite anlamında masraflı olarak görülmektedir. Buna karşın eleştirel düşünme pratik bir araç olarak ifade edilmektedir. İyi düşünme alışkanlıkları geliştirmek, nasıl daha iyi öğrenebileceğimizi öğrenmemizi mümkün kılan fikirler edinmek, düşünmemizi ve öğrenmemizi geliştirmek için eleştirel düşünme güçlü araçlardan biri olarak görülmektedir. Tüm bu gerekçelere dayanarak eleştirel düşünmenin zamandan ve enerjiden tasarruf etmeyi, daha başarılı olmayı, daha pozitif ve tatmin edici duygular deneyimlemeyi sağladığı açıklanmaktadır (Paul ve Elder, 2013). Pirozzi (2003) eleştirel düşünmenin, durumları doğru değerlendirmeyi, sorunları ve olayları anlamlandırmayı ve sorunlara çözüm üretmeyi iyi şekilde yapabilenleri çok daha dikkatli bir karar verici haline getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca eleştirel düşünürlerin, gördükleri, duydukları ve okudukları her şeyi körü körüne kabul etmediklerini savunmuş ve onların etraflarında neler olup bittiğini anlamak, masraflı hatalardan kaçınmak ve yapmak istediklerini başarmak için kendilerini daha iyi konumlandıklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak eleştirel düşünmenin yararlarının öğrenci, meslek sahibi, ebeveyn ve vatandaş dâhil olmak üzere, şimdi ve gelecekte kişilerin oynadığı rollerden bağımsız olarak, oldukça gerçek ve önemli olduğunu belirtmiştir.

Nosich (2016) eleştirel düşünmenin çok yönlülüğünü vurgulamış ve pratik karar verme düzeyinde, anlamlılık düzeyinde, kavramlar düzeyinde ve olayları derinlemesine düşünme deneyimi başlıkları altında eleştirel düşünmeye olan ihtiyaçları toparlamıştır. Pratik karar verme düzeyinde eleştirel düşünmenin sadece günlük işlerle uğraşırken bile yardımcı olduğunu hedefleri başarmak için kullanılacak yollar hakkında düşünme sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak eleştirel düşünmenin en özgün biçimiyle problem çözme şekli olduğunu savunmuştur. Anlamlılık düzeyinde insanların yaşamlarına ilişkin daha geniş konularla ilgilenme sağladığını ifade etmiştir. Daha önce öğretilen düşünme

alışkanlıklarından kurtularak hayatı anlamlı kılan her şeyle ilgili mantıklı tutumlar geliştirmeye yardımcı olacağını belirtmiştir. Kavramlar düzeyinde eleştirel bir biçimde kavramları inceleyerek kavramların yardımcı olup olmadığı, zarar verip vermediği, sınırlandırıp sınırlandırmadığına ilişkin farkındalık sağlayacağını açıklamıştır. Kavramları yeniden düşünerek bu kavramlara olan tepkilerin değiştirilebileceğini savunmuştur. Olayları derinlemesine düşünme deneyimi ile birlikte eleştirel düşünmenin içselleştirilebileceği ancak bunun için alıştırmalar yapmak gerektiği belirtilmiştir.

Eleştirel düşünme yukarıda açıklandığı üzere oldukça önemlidir ve bu nedenle eğitim hedeflerinin bir seçeneği haline gelmiştir. Ancak Şahinel (2015), eleştirel düşünmeyi sadece eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak görmemek gerektiğini belirtmiş ve eleştirel düşünebilmenin her bireyin sahip olması gereken etik bir hak olduğunu savunmuştur. Bu durumun eleştirel düşünmenin geniş çerçevesini ortaya koyar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

2.1.6. Eğitimde Eleştirel Düşünme

21. yüzyılda insanların iş, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duyacakları yeteneklerin 20. yüzyıldan oldukça farklı olacağı görüşüyle birlikte 21. Yüzyıl becerilerinin ne olduğuyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır (Dede, 2009). “21. Yüzyıl becerileri için ortaklık” (Partnership For 21st Century Skills) adlı kuruluş 21. Yüzyıl becerilerini üç başlık altında aşağıdaki gibi toparlamıştır:

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri;

- Yaratıcı ve yenilikçilik,
- Eleştirel düşünme ve problem çözme,
- İletişim,
- İşbirliğidir.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi okuryazarlığı,
- Medya okuryazarlığı,
- BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) okuryazarlığıdır.

Yaşam ve Kariyer Becerileri,

- Esneklik ve uyum,
- Girişimcilik ve kendini yönetme,
- Sosyal ve kültürler arası beceriler,
- Üretebilirlik ve hesap verebilirlik,
- Liderlik ve sorumluluktur (Partnership For 21st Century Skills, 2019).

TUSİAD (2013) tarafından sunulan raporda 21. Yüzyıl becerilerine ait farklı kurum ve kuruluşların tanımları karşılaştırılmış ve bu tanımlardan yola çıkarak Türk öğretmenlerinin kazanması gereken 21. Yüzyıl becerileri belirlenmiştir. Bu becerilerin öğretmen eğitimi müfredatına alınmasıyla öncelikle öğretmen adaylarının bu becerileri kazanması ardında da öğrencilerine kazandırması umulmuştur. Bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme
- Dijital teknolojiyi kullanma
- Mevcut bilginin yönetimi
- Araştırmaya dayalı problem çözme
- Yenilik ve yaratıcılık
- Takım çalışması
- Farklı dil ve kültürlerde iletişim
- Küresel standartlarda kalite bilinci
- Demokratik zihniyet ve davranış
- Çevre bilinci ve doğayı koruma becerisi
- Sağlıklı yaşam bilinci ve becerisi (TUSİAD, 2013, s. 36).

21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin bilgi çağında başarılı olabilmeleri geliştirmeleri gereken bir takım yetenekler olarak görülmektedir (Thoughtful learning, 2019). Bu nedenle farklı kurum ve kuruluşlar bu becerileri istisnasız her çocuğun edinmesini misyonları haline getirmişlerdir (Partnership for 21st century learning, 2019). Eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında olup çocuklara kazandırılması gereken becerilerdendir. Bununla birlikte çoğu ülke eleştirel düşünme becerisini eğitim hedeflerine almaktadır Eleştirel düşünme becerisinin öğretimine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.7. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Öğrenci rolünün bilgiyi ezberlemek, öğretmen rolünün bilgiyi sunmak olarak görüldüğü ve öğrenciyi bilginin pasif bir alıcısı olarak kabul eden yaklaşıma dayalı bir eğitimin, öğrenciyi eleştirel düşünmekten vazgeçirdiği belirtilmiştir. Bu yaklaşıma dayalı eğitim modellerine bakıldığında öğrencinin sorgulaması, düşünmesi, problemleri belirlemesi, çözümlere yapması ve bir sonuca varması gibi aşamalar olmamakla beraber öğrencinin sadece bilgiyi olduğu gibi alıp ezberlemesi söz konusudur. Ancak eleştirel düşünmenin böyle bir eğitim ortamında geliştirilemeyeceği açıklanmıştır (Nosich, 2016). Bu sebeple geleneksel eğitim anlayışının eleştirel düşünme becerileri öğretimi için uygun olmadığı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmenin koşullarından biri olan yansıtıcı düşünmenin eğitime aktarılabilmesi için temel düşünme becerilerini destekleyici bir ortamın hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak bu düşünme tarzının geliştirilmesi için hayal gücünü kullanma, otobiyografik yazı yazma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını değerlendirme gibi çalışmaların yapılabileceği belirtilmiştir (Demirel, 2005). Eleştirel düşünme öğretiminde konu değiştikçe yaklaşım tarzının ve bakış açısının değişebileceği, farklı eğitim alanları ile ilgili eleştirel düşünmenin farklı etkinlikleri içerebileceği açıklanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme öğretiminin zor olduğu ve uzun zaman istediği ifade edilmiştir (Sönmez, 2015a). Benzer şekilde Kaya (2006) da bu sürecin bilgi, deneyim, zaman

ve çaba gerektirdiğini hatırlatmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bunun bilincinde olmaları ve sabırlı davranmaları gerektiği düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme öğretimi için öğretmenlerin eleştirel düşünmenin faydalarını bilmeleri ve eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Demirel, 2005). Öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini ders planlarına aktararak öğrencilerin konuları açık, eksiksiz ve doğru düşünerek anlamalarının ve günlük yaşamda bu bilgileri kullanmalarının sağlanabileceği belirtilmiştir (Şahinel, 2015). Kaya (2006) eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde soru sormanın önemine değinmiş ve öğrenci düzeyine uygun sorular sormada eğitimciye düşen sorumluluklardan bahsetmiştir. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda sınıf içi uygulamalara ilişkin öğretmenlere ya da uygulayıcılara nasıl bir strateji uygulayabileceklerine dair önerilerde bulunulmuştur (Epstein, 2008; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Bununla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği ve kazandırılabilmesine ilişkin çok sayıda çalışma mevcuttur (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012; Babacan, 2017; Eisenberg, 2004; Gündoğdu, 2009; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Kim, 2016; Leon, 2015; Santin ve Torruella, 2017; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Tok ve Sevinç, 2010; Tozduman Yaralı, 2019).

2.1.8. Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Önerilen Yöntemler ve Teknikler

Eleştirel düşünme öğretimine yönelik kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin ilgili alanyazın taramasından yola çıkarak burada altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniği ve soru cevap tekniğine yönelik bilgiler verilerek okul öncesi eğitimde bu tekniklerin nasıl kullanılacağı ve nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır (Baştopçu, 2018; Kaya, 2006; Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Bunlara ilaveten yine eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biri olarak görülen ve aynı zamanda bu

çalışmada kullanılan Sokratik yönteme de detaylı bir şekilde yer verilmiştir (Jensen, 2015; Oylar ve Romanelli, 2014).

2.1.8.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Bono (1987) duygular, bilgiler, mantık, yaratıcılık gibi birçok şeyin düşünürken birbirine karıştığını bu nedenle düşünmenin karışık ve zor olduğunu belirtmiştir. Bu probleme çözüm olarak altı Şapkalı düşünme tekniğini geliştirmiştir. Altı düşünme Őapkasının düşüncelerimizi bir orkestra Őefi gibi yönetme imkânı sağlayacağını savunmuş ve böylece duyguları mantıktan, yaratıcılığı bilgi birikiminden ayırabilme olanağının sağlanacağını ifade etmiştir. Bu teknikte her biri belirli bir düşünme türünü temsil eden altı Şapka bulunmaktadır. Buna göre beyaz Şapka; tarafsızlığı ve objektifliği, siyah Şapka; olumsuzluğu ve karamsarlığı, sarı Şapka; olumluluğu ve iyimserliği, kırmızı Şapka; öfke, tutku ve duyguları, yeşil Şapka; yaratıcılığı ve yeni fikirleri; mavi Şapka da; düşünme sürecinin düzenlenmesini ve kontrolünü temsil etmektedir.

Bu teknik grupla öğretim teknikleri içerisinde yer alır ve tekniğin amacı farklı bakış açılarından bakabilmeyi ve çok yönlü düşünmeyi öğretmektir (Kanadlı, 2016). Bu teknikle üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak için çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temel alınabileceği belirtilmiştir (Sönmez, 2015a). Altı düşünme Őapkası aslında semboliktir ve Bono (1987) altı düşünme Őapkasının amaçlarını beş değer ile açıklamaktadır. Birincisi altı düşünme Őapkasının rol oynama olanağı sunmasıdır. Bu sayede egonun kendini savunma içgüdüğü ya da düşünmeyi engelleyen başka engellere takılmadan başka bir durumda düşünemeyeceğimiz şeyleri düşünmemizi ve söyleyemeyeceğimiz şeyleri söylememizi sağlamaktadır. İkincisi dikkati yönlendirmesidir. Bu teknik bir konuyu altı farklı noktadan ele almayı sağlar. Üçüncüsü uygunluktur. Bu teknik olaya farklı bir bakış açısından bakmak için kolayca kullanmaya elverişli bir yöntemdir. Dördüncüsü beyindeki olası kimyasal temeldir. Altı düşünme Őapkasının zamanla beyin için bir Őartlandırıcı sinyal haline gelerek

beyindeki bazı kimyasalları harekete geçirip düşünmeyi etkileyebileceği savunulmaktadır. Beşinci ve son değer ise bu tekniğin belirli kurallara göre oynanmasıdır. İnsan bir oyunun kurallarını öğrenme konusunda başarılıdır ve altı düşünme tekniğinin bir düşünme oyunu sunduğu belirtilmektedir.

Bu teknik farklı bakış açısından bakabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilir uygun bir yöntemdir. Ancak okul öncesi dönem çocukları ile çalışırken bu tekniği kullanmada zorluklar yaşanabilir. Tekniğin kurallarını anlamada zorluk yaşayan çocuklar olabileceği gibi çocuk sayısına bağlı olarak sınıf kontrolünün sağlanmasında da sorun yaşanabilir. Her konuya uyarlanması zor olabileceği için özellikle okul öncesi dönem çocukları ile çalışılacaksa çocukların seviyesine uygun konuların seçilmesi ve çocuklar için tekniğin somutlaştırılması gerekebilir. Örneğin düşünme şapkalarının sayısı azaltılarak bu tekniğin okul öncesi dönem çocukları ile uygulamak için daha uygun hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.1.8.2. Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik ilk olarak reklamcı Osborn tarafından geliştirilmiş ve ardından 1953'te yayınlanan kitabıyla yaratıcı problem çözme yöntemi olarak sistemleştirilmiştir (Osborn, 1957). Daha sonra hem endüstride hem akademi de büyük ilgi uyandırmıştır (Sutton ve Hargadon, 1996). Orlich ve arkadaşları (2012), beyin fırtınasını “serbest sürüş düşüncesi için bir yapı” olarak nitelemişlerdir. Demirel (1995), “bir konuya çözüm getirerek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir teknik” olarak belirtmiştir. Saban (2000), “bir gruba ait öğrencilerin, açık fikirli olarak, bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşüncelerini ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretme” olarak ifade etmiştir. Özden (2014) ise, “belirli bir durum ya da probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koyma esasına dayalı bir teknik” olarak açıklamıştır (s.197).

Sönmez (2015a) bu teknikte kullanılabilir çözüm yollarını, benzerinden yararlanma, düşünce ilişkisi kurma ve zarardan yarar üretme olarak belirtmiştir. Buna göre benzerinden yararlanmada bir sorunun çözümünde benzer örneklerden yararlanılabileceği ifade edilmiştir. Düşünce ilişkisi kurmada bir soruna çözüm aranırken ifade edilen sözcüklerle düşünce arasında ilişki kurularak yeni bir çözüm üretilebileceği açıklanmıştır. Zarardan yarar üretmede ise zarar edilecek bir işten yarar sağlamak için kullanılabilir yeni bir çözüm önerilebileceği belirtilmiştir. Bu teknik, yaratıcı düşünceyi kolaylaştırmanın aracı olarak geniş ölçüde kabul gören ve yaratıcılığı arttırmada yaygın olarak kullanılan bir araç olarak belirtilmektedir (Zhan, Zhang, Shi ve Liu, 2012). Ayrıca eleştirel düşünme becerilerine önemli katkıları olduğu da yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Ghabanchi ve Behrooznia, 2014; Khodadady, Shirmohammadi ve Talebi, 2011).

Bu teknik çocukların düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim gibi becerilerine katkı sağlamak için kullanılabilir uygun bir tekniktir. Okul öncesi eğitimde bu tekniğin kullanımında dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde belirtilebilir: çocukların fikirlerini söyleyebilecekleri rahat bir ortam oluşturulması, yeni fikirler üretmeleri için çocukların ipuçları ile teşvik edilmesi, çocukların seviyesine uygun konuların seçilmesi, çocukların dikkat süresine uygun bir sürede tamamlanması.

2.1.8.3. Soru-Cevap Tekniği

Bu teknik önceden hazırlanmış bir dizi soru içeren, öğrencilerin bu soruları cevaplandırmalarına, tartışmalarına ve açıklama, yorum, genelleme yapmalarına fırsat veren bir öğretim yolu olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2001). Bu teknik, öğretmenler tarafından sıkça ve diğer yöntemlerin içerisinde de kullanılabilir bir tekniktir. Soru, öğretimin temel iletişim araçlarından birisi olarak belirtilmiştir (Özerbaş, 2015; Kanadlı, 2016). Ayrıca iyi öğretim ve iyi öğrenme soru sormayı gerektirmektedir. İyi sorular sormanın kişiyi doğru

yanıtlara götürebileceği ifade edilmiştir (Sümbül, 2011). Bu teknik, dersin baştan sona soru-cevap şeklinde işlenmesi olarak gerçekleştirilmekte olup bu tekniğin tarihte bilinen en eski kullanıcısı Sokrates'tir. Ona göre tüm bilgiler insanın kafasında vardır ve soru sorularak bu bilgiler açığa çıkarılır. Bu nedenle öğretme sadece soru sorarak yapılmalıdır. Bu yöntem yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Özerbaş, 2015). Bu tekniğin etkili olabilmesi için sorulan soruların niteliği önemlidir. Soruların niteliği için Bloom'un taksonomisinin basamakları kullanılarak her basamak için ayrı ayrı sorular sorulabileceği belirtilmiştir (Kanadlı, 2016). Soru cevap tekniği için farklı soru çeşitleri sınıflandırmaları söz konusudur. Bu sınıflandırmalardan bir tanesi kapalı ve açık uçlu sorulardır. Kapalı uçlu sorular, yakınsak sorular olarak da adlandırılmaktadır. Doğru, en iyi ve tek cevabı bulmada kullanılabilir. Cevaplar genellikle kısa ve "evet", "hayır" şeklindedir. Bu nedenle bu tip sorular yüksek veya alt düzey düşünmeyi gerektirebilir. Açık uçlu sorular ise ıraksak sorular olarak adlandırılmaktadır. Tek bir cevabı olmayan sorulardan oluşmaktadır. Bu sorularda çocuğun cevaba nasıl ulaştığı cevaptan daha önemlidir ve bu cevapları bulmak kolay değildir. Bu sebeple bu tip sorular üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Orlich ve arkadaşları 2012). Öğretmenlerin bu tekniği kullanırken sorulacak sorunun türünü ve düzeyini belirlemede çocukların gelişim düzeylerini dikkate almaları gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimde, çocuklara sorulan sorularda geçen nesne, durum ya da olgulara ilişkin işitsel ve görsel materyallerin çocukların bilişsel süreçlerini harekete geçirmede etkili olacağı açıklanmıştır. Ayrıca çocukların cevapları alınırken kavram haritasından faydalanılabileceği böylelikle cevapların somutlaştırılmasına ve motivasyonu arttırmaya katkı sağlanabileceği önerilmiştir (Aral ve Fındık Tanrıbuyurdu, 2015). Buna ek olarak okul öncesi eğitimde kullanılan soruların konuya dikkat çekmek, ilgi uyandırmak ve güdülemek için kullanılabileceği belirtilmiştir. Çocuklara soru sorarken dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde açıklanmıştır:

- Çocuklara adıyla hitap edilmeli,
- Sürekli aynı çocuğun cevaplmasına izin verilmemeli,

- Sorular kısa, açık ve dilbilgisi kurallarına uygun olmalı,
- Sorular çocukların düzeyine uygun olmalı,
- Soruları cevaplamak için çocuklar cesaretlendirilmeli,
- Çocukların cevapları dikkatle dinlenmeli,
- Çocukların hepsine söz hakkı tanınmalı,
- Cevaplara uygun geri bildirimler verilmeli,
- Çocukların üst düzey düşünme becerilerini destekleyici sorular sorulmalıdır (Uyanık Balat, 2013).

2.1.8.4. Sokratik Yöntem

Bu yöntem, etkin öğretim yöntemlerinden buluş (keşfetme) yolu ile öğretme yaklaşımının tartışma yöntemleri içerisinde yer alan soru cevap tekniğine dayalı bir yöntemdir (Aydın, 2001; Cengizhan, 2016; Sönmez, 2015a). İlgili literatür incelendiğinde bu yöntemin Sokrat tartışması (Cengizhan, 2016), Sokratik tartışma (Sönmez, 2015a), Sokratik konuşma (Nelson, 2006) ve buldurma yöntemi (Aydın, 2001) olarak geçtiği görülmektedir. Ayrıca kaynaklarda soru cevap tekniği ile Sokratik yöntemin karıştırıldığı ve birbirinin yerine kullanıldığı belirtilmektedir. Ancak bu yöntemin soru-cevap tekniğiyle birlikte, beyin fırtınası, örnek olay ve problem çözme gibi tekniklerin bir arada kullanılmasıyla oluştuğu belirtilmiştir (Aydın, 2001). Sokrat semineri ise Sokratik tartışmayı temel alan ve uygulanışı itibarıyla biraz daha farklılaşan bir teknik olarak açıklanmaktadır. Kısaca bu tekniğin Sokratik yöntemden temel farklılığı bir metin üzerinde çalışılması olarak açıklanabilir ve buna göre dikkat edilmesi gereken önemli noktaların değiştiği belirtilebilir (Sönmez, 2015a). Sokratik yöntem, Sokrates'in felsefi tartışmalarda uyguladığı yöntemin öğretime uyarlanmış biçimi olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2001). Garlikov'a (2001) göre Sokratik yöntem, anlatarak öğretmek yerine sorarak öğretmektir. Bu yöntem, öğrencilere rehberlik eden sorulara ve tartışmalara dayalı olarak öğretimde ve değerlendirmede kullanılan bir araç

olarak belirtilmektedir (Paul ve Elder 2008). Bu yöntemde en temel amaç sorgulama yoluyla anlamayı artırmak olarak açıklanmaktadır (Maxwell, 2009). Bu nedenle öğrencilerde bilişsel becerileri geliştirmek için rehber ya da öğretmen tarafından oluşturulan bir dizi sorudan oluşan bir dialog söz konusudur. Öğrencilere yol gösterici sorular sorularak öğrencilerin görüşlerinin ya da inançlarının geçerliliğini incelemeleri için fırsat verilir (Shaw, 2008).

Maxwell (2009) Sokratik yöntemi ikiye ayırmaktadır; Klasik Sokratik yöntem ve Modern Sokratik yöntem. Klasik Sokratik yöntem, önceden var olan bilgileri atıp tartışmanın altında yatan temel soruyla ilgili yeniden düşünmeye izin veren basit soruların kullanıldığı yöntemdir. Bu yöntem bir konuşmada temel soruya ilişkin detaylı bir cevap bulmada yetersiz olarak görülmektedir. Bu yöntemde başarı için karmaşık veya üst düzey düşünmeye gerek olmayıp temel bilgilerin yeterli olduğu ifade edilmiştir. Modern Sokratik yöntemde ise bilgiye ulaşmak için derinlemesine araştırma yapmak, adım adım sorular sorarak bilginin kazanılması gerektiği varsayılmaktadır. Bu yapılırken de öğretim sürecinin daha aktif hale gelmiş olduğu belirtilmiştir.

Sokratik yöntem, öğrenenleri eleştirel düşünmeye zorladığı ve onların etkin katılımını sağladığı için güçlü bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu yöntemin hareketli ve eğlenceli olduğu gibi canlı sınıf tartışmaları sağladığı da belirtilmektedir (Shaw, 2008). Bu tartışmalar sırasında etkili bir sistematik sorgulama süreci için bu yöntemin katılımcılarda yani öğrencilerde farkındalık gerektirdiği ifade edilmektedir (Haden, 1984). Bununla beraber bu yöntem öğrencilere düşündürücü soruları nasıl üreteceklerini öğreten ve böylelikle onların eleştirel düşünme becerilerini geliştiren popüler bir öğretim yöntemi olarak da değerlendirilmektedir (Ertuğrul ve İnan, 2009). Benzer şekilde Delic ve Becirovic (2016), diğer pedagojik tekniklerle desteklendiğinde ve uygun bir şekilde uygulandığında bu yöntemin kendi kendini geliştirme, öğrenme niteliği ve eleştirel düşünmeyi arttırmakla beraber etkin öğrenmeyi sağlayacağını belirtmişlerdir. Sokratik yöntemin, öğrencilere kendi fikirlerini keşfetme heyecanı ve bu heyecanı yaşama şansı verdiği öne sürülmektedir.

Öğretmenlere ise pasif oldukları zaman görünenden daha çok öğrencinin nasıl daha parlak ve yaratıcı olduklarını öğrenme şansı verdiği vurgulanmaktadır (Garlikov, 2001).

Gronke (2006) her bilimsel uygulamanın özü itibarıyla Sokratik olduğunu savunmuş, çocuk yuvası ve ilkokuldan üniversite öğretimine kadar her kademedeki ve bilimsel araştırmalarda genel olarak bu yöntemin geçerli olduğunu ifade etmiştir. Emir, Hüner ve Uzelli (2012) de Sokratik sorgulama yönteminin küçük yaşlardan itibaren okullarda uygulanmasını önermiş özellikle beceri temelli düşünme eğitimine okul öncesi eğitimden itibaren başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde bu yöntemin kullanılmasına ilişkin incelemelerde Lipman'ın geliştirdiği "Çocuklar için felsefe" programının öne çıktığı görülmüştür. Çünkü bu program ilhamını Sokratik Yöntemden almıştır (Murriss, 2008). Lipman öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmış ve özellikle erken çocukluk döneminden itibaren bu becerilerin kazandırılmasını amaçladığı çalışmalarında sorgulamaya dayalı öykülerle birlikte, yönlendirilmiş tartışma planları kullanmıştır (Brandt, 1988, IAPC, 2016; Lipman, 1985).

2.1.9. Çocuklarda Eleştirel Düşünme

Nosich (2016), standart düşünme biçimlerinin çoğunun çocuklukta özellikle de erken çocuklukta edinildiğini vurgulamıştır. Geçmişte edinilen stratejilerin çoğunun geçerli olduğunu bu nedenle de kişinin kendini tehdit altında hissetmesi durumunda kolaylıkla bir çocuğun düşünme şekline dönebileceğini öne sürmüştür. Heyman (2008) başkalarından edinilen bilginin her zaman doğru olmadığını çocukların eleştirel olarak anlamalarını önemli görmüştür. Çocukların, 3 yaşına geldiğinde, insanların bazen yanlış bilgi ilettiklerini ve bazı kişilerin diğerlerine göre daha güvenilir kaynaklar olduklarını anladıklarını belirtmiştir. Epstein (2008), 3-5 yaş arasındaki çocukların eleştirel düşünmenin temel kavramları olan planlama ve yansıtma yeteneğine sahip olduklarını açıklamıştır. Bununla birlikte çocukların eleştirel düşünme becerisinin gelişimi sadece genel olgunlaşma sürecinin bir parçası

değildir. Bu nedenle çocukları başkalarının ifadeleri hakkında düşünmeleri için cesaretlendirmenin önemli olduğu ifade edilmiştir (Heyman, 2008). Bu bağlamda çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygun şekilde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Demirel (2005) her yaşta insana eleştirel düşünmenin öğretilebileceğini savunmuştur. Akınoğlu (2003) da çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmenin çok zor olmadığını belirtmiştir. Ona göre çocukların hemen hemen her gün yaşadıkları deneyimleri, inançları, varsayımları, kanıtları, otoritelerin ve diğer kişilerin görüşleri analiz edilerek bu beceriler geliştirilebilir. Okul öncesi dönem çocukları arasında bu becerileri geliştiren bir dizi sınıf içi etkileşim ve tekniğin izlenmesinin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır (Leon, 2015). Çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özellikle “Çocuklar için felsefe” (P4C) yaklaşımının oldukça öne çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımın amacı felsefik diyaloglar yoluyla çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi olarak açıklanmıştır. Yapılan araştırmalar çocuklarla felsefe yapmanın onların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı yönündedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Daniel ve Auriac, 2011; Demanuele, 2001; Gür, 2011; Karakaya, 2006; Kefeli ve Kara, 2008). Bununla beraber çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf ortamının çok önemli bir rol oynadığı açıklanmıştır (Leon, 2015). Epstein (2008), böyle bir ortam oluşturmanın anahtarlarını, itinalı bir gözlem ve planlama olarak belirtmiştir. Buna göre iyi bir gözlem ve bu gözleme dayalı planlamayla çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak çocuklarda eleştirel akıl yürütmede sosyal deneyimin rolüne işaret edilmiştir. Buna göre sosyal deneyimin çocukların başkalarının iddiaları hakkındaki görüşlerini şekillendirdiği belirtilmiştir (Heyman, 2008). Tüm bu bilgilerden yola çıkarak çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara düşünme fırsatının sağlandığı, düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri, farklı bakış açılarını görebilecekleri, analiz etme, değerlendirme, yargıya varma gibi üst

düzey becerilerini kullanabilecekleri planlamalar yapılması ve buna uygun eğitim ortamları hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Buraya kadar çalışmada incelenen iki temel kavramdan birisi olan eleştirel düşünme kavramı, uygun görülen başlıklar altında ele alınmıştır. Çalışmanın diğer kavramı olan ahlak kavramı da aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

2.2. Ahlak Kavramı

Ahlak kavramının Arapça bir kavram olduğu ve “huy” anlamına gelen “hulk” kelimesinin çoğulu olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 2009, s. 96). Ahlak kavramına ilişkin ilgili alanyazında farklı tanımlar söz konusudur. Tanyol (1960) ahlakı, “iyi, kötü, insani gayri insani gibi bir takım hareket kaideleri toplamı” olarak tanımlamış ve bu kaidelerin değişmesinde din, töre ve adetlerin rol oynadığını belirtmiştir (s.11). San Bayhan ve Artan (2009) ahlakı “kişinin doğuştan getirdiği gizli güçlerin etkisiyle, toplumda var olan iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramların ve manevi varlığı belirleyen huy, inanç, tutum ve alışkanlıklar” olarak tanımlamışlardır (s.110). Akyüz (2009) ahlakı “toplum içinde oluşmuş örf ve adetlerin, değer yargılarının, normların ve kuralların oluşturduğu sistem” olarak tanımlamıştır (s.96). Can (2015) ise ahlakı, “bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan değerler ve ilkeler bütünü” olarak tanımlamıştır (s.141). Ahlak kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde, “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bu tanımlardan yola çıkarak genel olarak ahlakın, birey, toplum ve o topluma ait değerlerle ilgili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Çiftçi (2003) ahlak kavramını, psikoloji ve eğitim psikolojisi açısından ele almıştır. Psikolojide bu kavramın ahlaki davranış olarak tanımlanması önemli görülmüş ve ahlaki davranışın bir toplumun ahlaki normlarından bağımsız olamayacağı belirtilmiştir. Gelişim psikolojisi açısından ahlakla ilgili çok çeşitli davranış biçimlerinin, yeteneklerinin ve nedenlerinin araştırıldığı belirtilmiş ve gelişim hedefleri açıklanmıştır. Tanyol (1960) ahlakın insan hareketleri ile ilgili olduğunu vurgulamış ve ahlakla uğraşan bilgi dallarını

felsefe, psikoloji ve sosyoloji olarak belirlemiştir. Ahlakın bireysel bir davranış olduğu kadar sosyal bir hadise olduğunu açıklayarak “ben” ve “başkası” olmadan ahlakın kurulamayacağını ifade etmiştir. Bu noktada hem sosyolojinin hem de psikolojinin “ben” ve “başkası” kavramlarını incelediğini hatırlatarak bu alanların ahlakla ilişkisini kurmuştur. Felsefenin de ahlaki konularla ilgilenerek bir takım ahlak doktrinleri kurduğunu belirtmiştir. Felsefe ve ahlak arasındaki ilişkiyi “ahlak felsefeden ayrılmış olsa bile felsefenin ahlak problemlerinden ayrılması hemen hemen imkânsız gibidir” diyerek açıklamıştır (Tanyol, 1960, s. 1). Yukarıda ele alınan ahlak kavramına ilişkin tanımlar ve ahlakın farklı alanlarla ilişkisi göz önüne alındığında ahlak kavramının çok geniş bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği düşünülmüştür.

2.2.1. Ahlak Gelişimi

Her birey içinde yaşadığı toplumun ahlak kurallarını benimsemektedir ve o toplumun ahlaki ilkelerine göre yanlış ve kötü olarak görülen davranışları yapmamayı, doğru ve iyi olarak görülen davranışları ise yapmayı öğrenmektedir. Ahlak gelişimi, “bireyin içinde bulunduğu toplumca beğenilen iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapması” olarak açıklanmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2009). Bee ve Boyd (2009) ahlak gelişimini, “kültürel değerler doğrultusunda doğru ile yanlış ayırt edebilmeyi öğrenme süreci” şeklinde tanımlamışlardır (s.669). Yalçın (2018), ahlak gelişimini “toplumun tüm değerlerine olduğu gibi uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için çocuğun kendi değerler sistemini oluşturma süreci” olarak özetlemiştir. Ahlak gelişiminin çok erken yaşlarda ve çocuğun yakın çevresindeki ilişkileri ile başladığı belirtilmektedir (Yalçın, 2018). Ahlak gelişiminde önemli rolü olan faktörler, bilgi, duygular ve model olma olarak açıklanmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2009). Buna ek olarak, ebeveynin kullandığı disiplin türü, çocuğun özellikleri (genetik faktörler, mizaç) ve ebeveynin özellikleri de ahlak gelişiminde etkili ve önemli faktörler olarak belirtilmektedir (Berk 2013a; Berk, 2013b). Çocukların toplumsal kuralları ya da iyi

davranış yönergelerini nasıl öğrendikleri, çocuk ve yetişme çevresi içerisindeki bir dizi etkilerin birleşiminin sonucu olarak ifade edilmektedir (Berk, 2013a). Bu nedenle çocuğun içinde yetiştiği çevresindeki kişilerin tutum ve davranışları çok önemli görülmektedir (Yalçın, 2018). Bununla beraber ahlak gelişimini desteklemek için ebeveynlerin kullandıkları taktikleri ve stratejileri çocuğun kişiliğine uygun hale getirmeleri gerekmektedir (Berk, 2013b).

Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde çocukların ahlak gelişimi ile ilgili olarak öncelikle duygu, bilgi ve harekete geçme alanlarında gelişim göstermeleri gerektiği bildirilmiştir. Bu dönemde ahlak gelişimi dürtü kontrolüne dayandırılmaktadır. Ayrıca çocukların doğru ve yanlış ödül ve ceza yoluyla ayırt edebildikleri belirtilmiştir (Öğretir Özçelik ve Şengün, 2019). Çocuğun iki yaşında, kendini ve dış dünyayı algılamaya başladığı, üç yaşında işbirliği duygusunun gelişmeye başladığı, dört yaşında kişilere uygun davranışlar göstermeye başladığı, beş yaşında ise yardımsever ve paylaşımcı bir tutum geliştirmeye başladığı bildirilmiştir (Şen, 2008; Oktay, 2000). Altı yaşındaki çocuğun iyiyi kötüyü bilebildiği ancak bununla ilgili genel anlayışlarının sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Yedi yaşında çocuğun genelleme yapabildiği ve başkalarının da hakları ile ilgili düşünebildiği belirtilmiştir. (San Bayhan ve Artan, 2009). Bu dönemin sosyal gelişim özelliklerini içeren bu davranışların çocuğun gelecekteki ahlaki davranışlarının temelini oluşturacağı vurgulanmaktadır (Yalçın, 2018).

Orta çocukluk döneminde çocukların soyut kavramları algılama yeteneğine bağlı olarak, yalan söylememe, nezaket, yardımseverlik gibi değerleri önemsemeye başladıkları bildirilmiştir (Öztürk, 2011). Bu dönemde çocuğun ahlak anlayışının gelişmesinde aile ve yakın çevrenin önemi vurgulanmış ve çocuk için en önemli kaynağın ailesi olduğu belirtilmiştir (Koç, 2004). Bununla beraber ahlak gelişimi için gerekli bilişsel, sosyal ve psikolojik koşulların sağlandığı ve özellikle yansıtıcı düşünmenin ahlaki gelişim konusunda duyarlılık sağladığı açıklanmıştır (Öğretir Özçelik ve Şengün, 2019). Sekiz yaşında iyi ve kötü kavramları ile ilgili büyük bir ilerleme olduğu 9-11 yaşlarında ise adil ve dürüst

davranmaya karşı bir duyarlılık görülmeye başlandığı açıklanmıştır (San Bayhan ve Artan, 2009).

Ergenlik döneminde, yaratıcı ve üretici düşünme biçiminin geliştiği ve soyut düşüncelerin ahlaki gelişiminin temelini oluşturduğu belirtilmiştir (Yalçın, 2018). Bu dönemde ahlaki değerlerin algılanmasında duyguların rolü ağır basmaktadır. Ahlak sorunlarına karşı ilgi uyanmış ve toplumsal adaletsizlik karşısında daha ciddi düşünmeye başlanmıştır (Temel ve Aksoy, 2016). Bu dönemde hak ve adalet fikirlerinin hâkim olduğu ve haksızlık yapanlara ya da eşit davranmayanlara karşı sert tepkiler verilebileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte bu tepkilerin şiddetinin zamanla azalacağı belirtilmiştir. Bu dönemde çevrenin ergenlerden ahlaki davranış beklentilerinin öne çıktığı bildirilmiştir (Yalçın, 2010). Fakat bu dönemde aynı yaştaki ergenler arasında gelişim yönünden farklılıklar olabileceği gibi aynı ergenin ahlaki gelişim sürecinin de aynı yıl içerisinde farklılık gösterebileceği vurgulanmıştır (Derman, 2008).

Ahlak gelişimine ilişkin yukarıda belirtilen süreçleri bilmenin ebeveynlerin, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuğun ahlak gelişimini destekleyebilmeleri için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kuramlar

Ahlak gelişimi ile ilgili teorilerin çoğu başlangıçta çocuğun ahlakının yetişkinler tarafından dışsal biçimde kontrol edildiğini ve zamanla içsel standartlar tarafından düzenlendiğini belirtmiştir. Ahlaklı bireylerin sadece başkalarının beklentilerini karşılamak için doğru olanı yapmaktan ziyade birçok durum için geliştirdikleri iyi ahlak ilkeleri olduğu savunulmaktadır (Berk, 2013b). Berk (2013a) ahlaklı olma durumunun; duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir. Duygusal bileşen, kendimizi karşımızdakinin yerine koyma ya da sıkıntıya neden olan bizsek suçluluk duymamıza neden olmaktadır. Bilişsel bileşen, doğru ya da yanlış olduğuna inanılan davranışlarla ilgili yargıya varmayı

sağlamaktadır. Davranışsal bileşen ise ahlaki duygu ve düşüncelere uygun olarak davranma eğilimini arttırmaktadır. Ahlak gelişimine yönelik kuramlar incelendiğinde genel olarak ahlaklı olma durumunun bu üç yönünün ayrı ayrı ele alındığı görülebilir. Nitekim Trautner de psikoanalitik bakış açısının suçluluk gibi ahlaki duygulara yöneldiğini, öğrenme teorisinin öğrenilmiş davranışları vurguladığını ve bilişsel gelişim teorisinin de ahlaki düşünmenin yapısını hedef aldığını belirtmiştir (Trautner'den aktaran Çiftçi, 2003). Buna göre biyolojik ve psikanalitik kuramlar duygular, bilişsel-gelişimsel kuramlar ahlaki düşünce ve sosyal öğrenme kuramı da ahlaki davranış üzerinde durmaktadır.

Ahlak gelişimi ile ilgili farklı bir bakış açısına dayanarak ahlakın farklı bir yönünü vurgulayan başlıca gelişim kuramları aşağıda sunulmaktadır.

2.2.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram, “duygusal gelişimin içsel istek ve dürtüler ile dış dünyanın gerekleri arasındaki gerilimden etkilendiğini savunan kuram” olarak tanımlanmıştır (Trawick-Swith, 2013a, s. 44). Bu kuram bireyin gelişiminde ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olarak nitelendirilmektedir (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012). Psikoanalitik kuramcı Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almış ve bu gelişimi id, ego ve süper ego ilişkilerindeki dengeye bağlamıştır (San Bayhan ve Artan, 2009, s. 195-196). Kişiliğin biyolojik temellerini temsil eden id, kişiliğin en eski ve ilkel kısmını oluşturmaktadır. İd, organizmayı zevk almaya motive eden cinsel tahrikler gibi temel içgüdüsel tahriklerin deposudur (Lapsley ve Stey, 2011). Bu içgüdüler arasında öne çıkan iki temel içgüdü libido ve saldırganlıktır. Libido, açlığın susuzluğun giderilmesi, cinsel gerginliğin giderilmesi gibi isteklerin bir an önce doyurulmasını sağlayan biyolojik güdülerdir (Arı, 2008, s. 78).

Ego, iki ila dört beş yaş çocuklarda gelişmeye başlamaktadır (Cüceloğlu, 2015, s. 408). Kişiliğin gerçeklik ilkesine göre hareket eden ve kısmen bilinçli olan bölüm olarak

açıklanmaktadır. Gerçekliğin sınırlarını zorlamadan idden gelen tüm ilkel dürtülerin uygun bir biçimde karşılanmasını düzenlemekte ve idin gerçek dışı istekleri ile süper egonun yasaklayıcı tutumları arasında bir arabulucu işlevi görmektedir (Can, 2015). Bu süreçte ego “iyi” ya da “kötü” kavramlarıyla ilgilenmez. Yani ahlaki bir tutumu olmayıp sadece içinde bulunduğu durumun gerçeklerini dikkate almaktadır (Taylor, 2012, s. 60).

Süper ego, ahlak ilkesine göre hareket etmektedir. Buna göre bireyin davranışlarının doğruluğunu denetlemekle birlikte bireyin toplumun değer yargılarına göre hareket etmesini sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016, s. 221). Süper ego, toplumun değer yargıları ve standartları doğrultusunda oluşmakta ve vicdan olarak nitelendirilmektedir. Kişiliğin son mekanizması olan süper ego, yaklaşık beş yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. (Erikson, 2014, s. 73; Merter, 2014, s. 24; Schultz ve Schultz, 2005, s. 56; Burger, 2006, s. 79). Freud’a göre ahlak gelişiminin en önemli döneminin üç dört yaşlara denk gelen fallik dönem olduğu ve bunun da beş yaşlarında sonuçlandığı belirtilmiştir. Bu dönemde Odipus ve elektra karmaşasından gelişen süperegonun ahlaki kontrol ettiği görüşü savunulmuştur (San Bayhan ve Artan, 2009). Bu süreçte çocukların karşı cinsten anne babalarına sahip olmak istedikleri ancak cezalandırılmak ve anne baba sevgisini kaybetmek korkusuyla bu arzudan vazgeçtikleri öne sürülmüştür. Bu sevgiyi koruyabilmek için çocukların ahlaki standartlarını benimsedikleri aynı cinsiyetten olan anne babalarıyla özdeşleşerek bir süper ego ya da vicdan geliştirdikleri belirtilmiştir. Bununla beraber çocukların düşmanlıklarını kendilerine yönelttikleri ve süper egoya uymadıkları zaman suçluluk duygusu yaşadıkları ifade edilmiştir (Berk, 2013a). Bu nedenle bu kurama göre cezalandırılma, ebeveyn sevgisini kaybetme korkusu ve suçluluk duygusunun vicdan gelişimini ve ahlaki davranışı motive ettiği belirtilmiştir (Tellings, 1999).

Olgun ve zihinsel olarak sağlıklı bir bireyde id, ego ve süper egonun dengeli bir şekilde etkileşimde olması gerekmektedir (Rennison, 2001). Nitekim bir bireyde id’in baskın olması ile bencil davranışların bireyi yönlendirmesine ve bireyin toplum tarafından reddedilmesine ya da kınanmasına yol açabileceği belirtilmiştir. Diğer taraftan süper egonun baskın olması

ile bireyin, kaygı ve suçluluk duyabileceği ve bu durumun bireyin yaratıcılığını engelleyebileceği ifade edilmiştir (San Bayhan ve Artan, 2009, s. 196). Bu nedenle sağlıklı bir kişilik gelişimi için id, ego ve süper egonun olabildiğince denge içerisinde olması gerekmektedir.

Sonuç olarak Psikoanalitik kuramın, ahlak gelişimine ilişkin duygusal yönü vurgulamakla birlikte ahlakı motive edici etkenler olarak özdeşleşme ve suçluluk üzerinde durduğu belirtilmektedir (Berk 2013b). Ancak kişiyi ahlaki davranmaya iten zorlayıcı tek gücün suçluluk olmadığı ve ahlak gelişiminin yetişkinlik dönemine kadar uzayan, yavaş ilerleyen bir süreç olduğu dolayısıyla da erken çocukluğun sonunda tamamlanmadığı konularında Freud'un görüşleri eleştirilmiştir (Berk, 2013a).

2.2.2.2.Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre ahlakın belirli bir gelişim evresinin olmadığı ve diğer davranışlarda olduğu gibi ahlakın da pekiştirme ve model alma yoluyla kazanıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla bu kuram, ahlaki davranışın model alma ve pekiştirme yoluyla nasıl öğrenildiği üzerinde durmaktadır (Berk 2013a; 2013b). Sosyal öğrenme kuramcısı Bandura'ya göre birey, uygun olan ve olmayan davranışları aynı oranda öğrenme olasılığına sahiptir. Ancak uygun olan davranışlar pekiştirileceği için uygun olan davranışların uygun olmayan davranışlara göre ortaya çıkma ihtimali daha yüksektir (Arı, 2008).

Bandura, gözlem yoluyla öğrenme ve taklit yoluyla öğrenmeyi birbirinden ayırmış ve gözlem yoluyla öğrenmenin takliti bazı durumlarda içerdiğini bazı durumlarda ise içermediğini belirtmiştir. Örneğin olumsuz bir davranışı sonucunda cezalandırılan birini gören bir kişi, o olumsuz davranışı yapmamaya çalışır. O halde bu kişi gözlem yoluyla öğrenmiş ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2013). Bu örnekten yola çıkarak olumlu davranışların gözlem yoluyla öğrenilmesinde taklit edileceği, olumsuz davranışların ise gözlem yoluyla öğrenilmesinde taklit edilmeyeceği sonucu çıkarılabilir. Gözlem yoluyla

öğrenmenin, dikkat etme, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdülenme süreçlerinden oluştuğu bildirilmektedir. Dikkatin oluşmasında, model davranışı yapan kişi, davranışın özelliği ve davranışı öğrenen kişinin özelliklerini etkili olduğu belirtilmektedir. Gözlenen davranışın beyinde kodlandığı ve davranışa dönüştürüldüğünde öğrenmenin gerçekleştiği savunulmaktadır. Güdülenme sürecinde ise insanların ödüllendirildikleri davranışları yapma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Korkmaz, 2015).

Çocukların ahlaki davranışları öğrenmelerinin, iyi davranışlarının pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesi yani edimsel koşullanma yoluyla açıklanması yeterli görülmemiştir. Bir davranışın pekiştirilmesi için öncelikle ortaya çıkması gerekmektedir. Ancak küçük çocukların prososyal davranışlarının başlangıçta kendiliğinden ortaya çıkması nadiren olabilecek bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle sosyal öğrenme kuramcıları çocukların ahlaki davranışları, gözleyerek ve taklit ederek yani model alma yoluyla edindiklerini açıklamışlardır (Berk, 2013a; 2013b). Modelden öğrenmede yer alan zihinsel süreçler; beklentiler ve tepki-pekiştireç ilişkisinin farkında olma olarak belirtilmiştir. Bir davranışın yapılması durumunda ödüllendirileceği beklentisi varsa o davranışın nasıl yapıldığını hatırlama ve o davranışa dikkat etme olasılığının artacağı belirtilmektedir. Buna göre sosyal öğrenme kuramında pekiştireç alma beklentisinin öğrenmeyi etkilediği savunulmaktadır. Bununla beraber bireyin tepki-pekiştireç ilişkisinin farkındalığının da davranışı etkilediği açıklanmaktadır (Arı, 2008). Modelden öğrenmede sadece modelin davranışlarının sonuçları değil modelin gözlemciye benzerliği gibi modelin özelliklerinin de o davranışını göstermede etkili olduğu belirtilmiştir (Senemoğlu, 2013).

Akademik beceriler, saldırganlık gibi davranışlar modelden öğrenme yoluyla öğrenilebilen davranışlar olarak ifade edilmektedir. Buna ek olarak değerlerin de modelden öğrenilebileceği savunulmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ahlaki davranışların ve düşüncelerin pek çok yönü gözlemlerden ve modellerden etkilenmektedir (Arı, 2008). Yapılan araştırmalarda yardımseverlik ya da cömertlikle ilgili örneklerin küçük çocukların prososyal davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Berk, 2013b). Bandura, sosyal

pekiştireçlerin ve model davranışların, çocukların ahlaki yargılarını şekillendirmedeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla model davranışları ve mesaj yüklü hikâyelerle desteklenen deney aşamalarına bağlı olarak elde ettiği sonuçlara göre ahlakın yaşla beraber aşama aşama arttığını, sosyal ortamın, sosyal değişkenlerin ve model davranışlarının ahlak gelişiminde etkin olduğu sonucuna varmıştır (Gürel, 2014). Model almanın en çok erken yıllarda etkili olduğu belirtilmektedir (Berk, 2013a; 2013b).

2.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramı, düşünme üzerinde durmakta ve çocuğun adalet hakkındaki akıl yürütme yeteneği vurgulanmaktadır (Berk 2013b). Bu kurama ilişkin kazandırdıkları önemli kavramlarla Piaget ve Kohlberg öne çıkmaktadır. Piaget, 1932 yılında yazdığı “Çocuğun ahlaki yargısı” isimli kitabıyla çocukların ahlak gelişimi ile ilgili çalışan araştırmacılardan biridir. Çalışmalarında gözlemlerine ve araştırmalarında kullandığı hikâyelerdeki ikilemlere ilişkin elde ettiği verilere dayanarak ahlak gelişimin dönemlerini belirlemeye çalışmıştır. Buna göre ahlak gelişimi dönemlerini, ahlak öncesi dönem, dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olarak gruplamıştır. Piaget, çocuklarda “sonuç odaklı” bir ahlak anlayışından “niyet odaklı” bir ahlak anlayışına geçişe dikkat çekmiş ve son çocukluk yıllarının bu süreçte önemli olduğunu belirtmiştir (Piaget, 1932). Piaget’ye göre çocuklar, okul öncesi dönemde ahlak öncesi dönemdedirler (Can, 2015). Bu dönemde çocuklar kuralların farkında olsa dahi kuralları tanımamaktadırlar. Dolayısıyla bu süreçte kural kavramı olmadığı için ahlaktan da söz edilemeyeceği öne sürülmüştür (Senemoğlu, 2013). 4-7 yaş arasında çocukların ahlaki gerçeklik ilkesine göre hareket ettikleri ve bu dönemde dışa bağımlı oldukları, yaklaşık 10 yaş civarında ise kuralların sabit olmadığını, ihtiyaç duydukça değiştirilebileceğini fark ettikleri ahlaki özerklik döneminde oldukları açıklanmıştır. Özerk dönemde çocuklar davranışın somut niteliklerine değil arkasındaki niyetlere odaklanmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 1999).

Piaget'nin ahlak gelişimi kuramı ortaya koyduğu kavramlar ve açıklamalar açısından etkileyici olarak nitelendirilebilir ancak bazı eleştirilere mazruz kalmıştır. Bunlardan birisi çocuklara kendi deneyimlerinden uzak, varsayımlara dayanan, uzun ve karmaşık ikilemler sunulmuş olması olarak açıklanmaktadır. Nitekim çocukların kişisel yaşamlarına uygun örnekler sunulduğunda Piaget'nin öne sürdüğü yaşlardan daha erken yaşlarda ahlaki akıl yürütmenin olduğu, ayrıca hem dışa bağımlı hem de özerk döneme yönelik yanıtların aynı zamanda aynı çocuktan alınabileceğine dair bulgular kurama yönelik eleştirileri destekler niteliktedir (Schaffer, 1996). Diğer taraftan Piaget kız çocuklarının erkeklere göre kurallara ilişkin duyarlılıklarının daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Ancak buna ilişkin sadece yüzeysel gözlemler olduğu ve bu nedenle genelleme ya da karşılaştırma yapılamayacağı açıklanmıştır (Fleming, 2005).

Kohlberg Piaget'nin ahlak gelişimi kuramını yeniden inceleyip anlamlandırarak ahlak gelişimine ilişkin temel ilkeleri daha geniş şekliyle ele almıştır (Arı, 2008; Senemoğlu, 2013). Ahlak gelişimine yönelik çalışmalarında Kohlberg de Piaget gibi klinik görüşme kullanmıştır (Berk 2013a). Ancak Piaget'in çocuklara sunduğu öykü çiftindeki çocuklardan hangisinin daha kötü olduğunu ve nedenlerini açıklamalarını istediği buna bağlı olarak da öykülerde düşünce ve davranış arasında bir ayrım gözetmediği vurgulanmıştır (Berk 2013a; MEB 2013). Kohlberg ise açık uçlu bir yaklaşım kullanarak varsayımsal ikilemler sunarak ilköğretim ve ergenlik dönemindeki çocuklara ne yapması gerektiğini ve niçin yapması gerektiğini sormuştur (Berk 2013a; Trawick-Swith 2013b).

Kohlberg (1984), Piaget'nin evrelerini detaylandırarak ahlaki gelişimini her biri kendi içerisinde iki evreden oluşan gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzeyde açıklamıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1.

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramına İlişkin Ahlak Gelişimi Düzeyleri ve Evreleri

Ahlak gelişimi düzeyleri	Ahlak gelişimi evreleri
<p>I. DÜZEY</p> <p>Gelenek Öncesi</p> <p>Diğerleri tarafından geliştirilen kuralların tam olarak kavranamadığı 10 yaşına kadar süren, benmerkezci ahlak yaklaşımı</p>	<p>1.Evre:(Cezadan kaçınmaya yönelik boyun eğme)</p> <p>Doğru ve yanlışla ilgili bir ahlaki yargıda bulunurken diğerlerinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaksızın, olayın sonucuna göre karar oluşturma.</p> <p>2. Evre: (Bireysel yarar, karşılıklı çıkar ilişkisi) Ahlaki yargının niteliğini, durumun kendine sağlayabileceği yarara göre belirleme.</p>
<p>II. DÜZEY</p> <p>Geleneksel</p> <p>Başkalarının beklentilerine ve toplumsal geleneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı bir ahlak anlayışı</p>	<p>3. Evre: (Başkalarının sosyal kabule yönelik beklentileri)</p> <p>Ahlaki yargılar diğer bireylerin görüşleri doğrultusunda verilir.</p> <p>4. Evre: (Toplum düzeniyle ilgili yasalar, kurallar)</p> <p>Davranışların yasalara, kurallara ve sosyal düzene uygunluğu temel alan bir ahlak anlayışı</p>
<p>III. DÜZEY</p> <p>Gelenek Ötesi</p> <p>Toplumsal düzene yönelik kuralların ve yasaların ötesinde evrensel insani değerlere uygun davranışlar gösterebilmeye ilişkin, ilkel bir ahlak anlayışı.</p>	<p>5. Evre: (Sosyal anlaşma)</p> <p>Kuralları yasaları, insanlar arasında toplumsal faydayı gözeten anlaşmalar olarak görme. Toplumsal faydayı karşılayamayan kuralların değişmesi gerektiğini kabul etme.</p> <p>6. Evre: (Evrensel İlkeler)</p> <p>Evrensel ahlaki ilkelere dayalı ve çok az insanda görülebilen bir ahlak anlayışı</p>

Kaynak: Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). Educational Psychology: Windows on Classrooms. 8th.

Trawick-Swith (2013b) Kohlberg'in teorisine yapılan eleştirileri üç başlık altında toplamıştır. Birincisi ahlaki davranışlara karşı ahlaki akıl yürütmedir. Buna ilişkin ahlaki akıl yürütme ile ahlaki davranışın aynı şey olmadığı dolayısıyla ahlaki düşünce olarak savunulan bir şeyin ahlaki davranışa dönüştürülmesinde tam tersi bir davranışın sergilenebileceğini açıklamıştır. Yani bu kuramın insanların ahlaki meseleler hakkında teoride nasıl düşündüklerine dayanmakta olduğu ancak gerçek yaşamda nasıl karar vereceklerini tam olarak temsil edemediği belirtilmiş ve bu durum bir sınırlılık olarak gösterilmiştir (McClelland, 1982, s. 15; Senemoğlu, 2013, s. 72). Çünkü teoride nasıl davranıldığından ziyade gerçekte nasıl davranılacağı daha önemli görülmektedir (Clouse, 1991, s. 187). İkincisi feminist eleştirilerdir. Buna göre Kohlberg'in çalışmasında Avrupa

kökenli Amerikalı erkeklerin değerlerini, sosyal ilişkilerini ve kişiler arası özelliklerini yansıttıkları açıklanmıştır (Trawick-Swith, 2013b). Cinsiyet yanlılığına ilişkin bu eleştirilerde teorinin yalnızca erkek deneklerden elde edilen sonuçlara dayandırıldığı ve erkek bakış açısıyla ele alındığı için kadınlara karşı taraflı olduğu belirtilmiştir (Flanagan, 1982; Gilligan, 1979; Haan, 1977; Holstein, 1976). Bu konuyla ilgili en ciddi eleştiriler Gilligan'dan gelmiştir. Gilligan (1979), insan gelişimiyle ilgili teorilerin çoğunun erkek yanlı olduğunu ve erkek bakış açısının tüm insanların bakış açısı olarak görüldüğünü belirtmiştir. Üçüncüsü ise çok kültürlü eleştirilerdir. Buna yönelik olarak Kohlberg'in çalışmasında Batı'nın değer yargılarını yansıttığı iddia edilmiştir (Trawick-Swith, 2013b). Ayrıca kuramın basamaklarının tüm gelenek ve kültürlere uyarlanabilirliği de tartışılmış ve eleştirilmiştir (Schweder, 1990; Simpson, 1974). Sonuç olarak bireyler, gruplar, kültürler, toplumlar arası değişiklikleri de göz önünde bulundurarak Kohlberg'in teorisinin ahlaki gelişimi gözlemede kullanışlı bir araç olduğu ifade edilmiştir (Trawick-Swith, 2013b).

Ahlakın toplumsal kuralların benimsenmesi olduğu bakış açısının sınırlı olduğu ve hem pikoanalitik kuramın hem de sosyal öğrenme kuramının bu bakış açısını benimsediği belirtilmiştir. Bir toplum için yaygın standartların temel ahlaki ilkelerle ve insancıl amaçlarla çatışabileceği bu durumda da kuralların çiğnenmesinin ahlaksızlık olarak görülemeyeceği açıklanmıştır. Bununla birlikte bilişsel-gelişimsel kuramcılara göre ne anne babayla özdeşleşmenin ne de model almanın ahlakın temel yolu olmadığı belirtilmiştir. Burada var olanın ahlaki kuralları ya da beklentileri içselleştirmekten çok yapılandırma yoluyla ahlaki anlayışlara ulaşma olduğu açıklanmıştır (Berk, 2013a). Özetle bilişsel-gelişimsel kuramın bakış açısına göre ahlak gelişimi, bireyin düşünmesine ve akıl yürütmesine bağlıdır.

2.2.3. Ahlaki Yargı

Felsefe sözlüğünde ahlaki yargı, "Toplumsal gerçekçiliğin çeşitli yönlerini ve bireylerin davranışlarını bireylerin ahlak değerlerine dayanarak onaylama ya da onaylamama" olarak

tanımlanmaktadır (Frolov, 1991, s. 10). Sosyal bilimler sözlüğünde ahlaki yargı “insan davranışları ve insanlar arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği konusunda ölçüler getiren, ahlaki ilkelere uymayan tutum, davranış ve eylemleri kötü; uyanları da iyi olarak niteleyen yargılardan her biri” olarak tanımlanmaktadır (Sosyal bilimler sözlüğü, 2019). Çiftçi (2003) ahlaki problemlerin çözümü sürecinde gerekli olan yargı yeteneğini ahlaki yargı yeteneği olarak belirtmiştir. Bu süreçte haklılık- haksızlık konusunda karar verebilmek için konuyu muhakeme etme işlemine tabi tutmak gerektiğini vurgulamıştır. Bununla beraber cinsiyet, yaş, okul türü, çevre, aile gibi özelliklerin ahlaki yargı yeteneğini etkilediği hatta oluşturduğu belirtilmiştir (Sobi, 2018). 1932 yılında “Çocuğun ahlaki yargısı” kitabıyla çocukların ahlaki yargılarının tanımlanmasını sağlayan kişi Piaget’dir. Bu kitap, çocuk ahlakıyla ilgili başlangıç niteliğinde bir kaynak olup burada incelenen konu ahlaki davranış değil ahlaki yargı olmuştur (Piaget, 1932). Piaget bu çalışmalarında, üç farklı alanda incelemeler yapmış ve her bir alan için hikâye örnekleri ve soruları kullanmıştır. Bunlardan birincisinde, çocuğun kurallar karşısındaki tutumunu incelemiştir. İkincisinde çocuğun hırsızlık ve yalan hakkındaki düşüncelerini ve davranışların değerlendirilmesinde niyetin göz önünde bulundurulması kapasitesini incelemiştir. Üçüncüsünde ise çocuğun eşitlik anlayışını incelemiştir (Piaget’den aktaran Wright, Croxen ve Öngen, 1976).

Çinemre (2012) ahlaki yargı gelişimi ile ilgili çalışmaların 1950’lerden sonra ortaya çıkmaya başladığını ve Kohlberg’in çalışmalarına paralel olarak da 1960-1970’lerde zirve dönemini yaşadığını belirlemiştir. Ahlaki yargı üzerine yapılan çalışmalarda ahlaki yargının, yargıda bulunulan o anki duruma göre değişebildiği vurgulanmıştır. Genel olarak ahlaki yargının değişebildiği durumlar; eşitlik, kasıt (niyet), işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, kural, karşılıklı haklar, kendini karşısındakinin yerine koyabilme vb. olarak özetlenmiştir (Sözer Çapan, 2005).

2.2.4. Ahlak Eğitimi

Aydın (2003) ahlak eğitimini “bireyin, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmesine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmesini sağlayan ilkeleri kazanma süreci” olarak tanımlamıştır (s.50). Bu süreçte ahlak gelişimini etkileyen psikosoyal dinamikler; kalıtım, aile, çevre, okul eğitimi, akran ve arkadaş çevresi, din, kitle iletişim araçları, ekonomi ve kültür olarak belirlenmiştir (Şengün, 2007). Bu nedenle ahlak eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu değişkenleri göz önüne almak gerektiği düşünülmektedir.

San Bayhan ve Artan (2009), her çocuğun kendi değer sistemini oluşturduğunu ve bu değerlerin ne kadar saygın olduğunu bilmeye hakkı olduğunu savunmuşlardır. Bu nedenle çocuklarla çalışırken tüm çocukların kendi değerlerine saygı duymanın en önemli konu olduğunu vurgulamışlardır. Bununla beraber Piaget ve Kohlberg’in kuramları incelendiğinde farklı düzeylerde öğrencilerin ahlaki yargılarının farklılaşması durumu söz konusu olduğu için öğretmenlerin etkinliklerini, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine yönelik içinde buldukları düzeyleri dikkate alarak düzenlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Can, 2015). Çocuklarla çalışırken ilk olarak neyin iyi neyin kötü olduğunu fark etmeleri yaşları biraz daha büyüdükçe de neden iyi ve neden kötü olduğunu anlamaları için çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çocuğun iyi ve doğru davranışları yapma kötü ve yanlış davranışlardan kaçınma için bir istek duyması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için öğretmenin iyi davranışlara olumlu, kötü davranışlara ise olumsuz tepkiler vermesi gerektiği açıklanmıştır (San Bayhan ve Artan, 2009). Piaget’ye göre ahlak gelişimi çocuğun sosyal çevresinden etkilenmektedir. Çocuğun içerisinde bulunduğu aile ve okul ortamlarında yetişkin otoritesine itaat etmeye dayalı çocuk yetiştirme yöntemlerinin, çocuğun ahlak gelişiminde dışa bağımlı dönemden özerk döneme geçişini güçleştirdiği belirtilmiştir (Can, 2015).

Erken çocukluk eğitiminde uygun olmayan bir davranış görüldüğünde bu davranışın tartışılmasının ve benzer olayı anlatan bir öykünün paylaşılmasının uygun olduğu

belirtilmiştir. Buradaki tartışmayla çocukların benzer bir durumda yapılabilecek farklı davranışlar olduğunu fark etmesinin sağlanabileceği ve öğretmenin bu davranışların ahlaki yönden nasıl olduğunun belirlenmesinde çocuklara rehberlik edebileceği açıklanmıştır (San Bayhan ve Artan, 2009). Benzer şekilde Can (2015), çocuklara öyküler okunarak bu öykülerdeki kahramanların davranışlarının değerlerini nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerine yönelik tartışmaların yapılabileceğini belirtmiştir. Bu tartışmalar yoluyla çocukların başkalarının duygularını anlama fırsatı bulabilecekleri ifade edilmiştir. Bu tartışma ve değerlendirme ortamının çocuklar için zengin öğrenme ortamı sağlayacağı düşünülmektedir (San Bayhan ve Artan, 2009). Yukarıda belirtilenlerin dışında hangi eğitim düzeyinde olursa olsun öğretmenin ahlaki ilkelere ilişkin öğrencilere rol model olduğu ve bunun bilincinde olması gerektiği vurgulanmıştır (Can, 2015). Sonuç olarak ister okulda ister evde olsun çocuğun bulunduğu ortamdaki öğretmen, ebeveyn ya da yetişkinlerin ahlaki değerlere ilişkin örnek olma farkındalığıyla hareket etmeleri ve çocuklara zengin öğrenme ortamları sağlarken doğal öğrenme fırsatlarını da kaçırmamaları gerektiği düşünülmektedir.

2.3. Eleştirel Düşünme ve Ahlaki Yargı Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme, erdemleri ve doğruları, hataları ve yanlışları belirlemek amacıyla tarafsız bir şekilde yargıda bulunma süreci olarak belirtilmektedir (Kestel ve Şahin, 2018). Bununla beraber eleştirel düşünme “yargılama sanatı” olarak kullanılmaya başlanan bir kavram olarak ifade edilmiştir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s. 21). Bir diğer ifadeyle eleştirel düşünmede bir yargıya varma söz konusudur. Yargı kavramı, “kavrama, karşılaştırma, değerlendirme vb. yollara başvuruyla kişi, durum veya nesnelere eleştirici bir biçimde değerlendirilmesi, hüküm” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Felsefe sözlüğünde yargı, “nesnelere ilgili bir değerlendirmede bulunan, nesnel bir biçimde doğru ya da yanlış olan ve bildirsel tümce biçiminde dile getirilen bir düşünce” olarak tanımlanmaktadır (Frolov, 1991, s. 523).

Yargının ortaya koyduğu bağlamlar ve olgular temel alınarak yargılar, bilimsel yargılar ve değer yargıları olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Bilimsel yargılar, gerçeklik ve nesnel dünyasına ilişkin objektif yargılar olmakla beraber doğru ve yanlış olarak değerlendirilmektedir. Değer yargıları ise gerçeklikleri bulunmayan öznel yargılar olmakla beraber iyi, kötü, güzel, çirkin, sevap ve günah olarak değerlendirilmektedir. Değer yargıları kendi içerisinde, ahlaki yargılar, estetik yargılar ve dini yargılar olarak gruplandırılmıştır (Cevizci, 1999). Ahlaki yargıda ahlaki ilkelere dayanarak davranışları iyi ya da kötü olarak nitelendirme söz konusudur. Eleştirel düşünme ise düşünme üzerine düşünmedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme, ahlaki yargı hakkında düşünmeyi de içerir. Bu sebeple eleştirel düşünme ahlaki yargıyı kapsayan bir düşünme biçimidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu çalışma ile ilgili olabilecek araştırmalara, tarih sıralamasına göre en eskiden en yeniye doğru olacak şekilde, eleştirel düşünme, ahlaki yargı ve Sokratik yöntem ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar olarak yer verilmiştir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Demir (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıftaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında 2488 öğrenci ile çalışmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmada veri toplama araçları olarak “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” (analiz-değerlendirme-çıkarım-yorumlama-açıklama-öz düzenleme), “Sosyal Bilgiler Başarı Testleri” (dördüncü sınıf-beşinci sınıf), “Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu” ve “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, “1998 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan öğrencilerin, altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları

belirlenmiştir. “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ise altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan sosyal bilgiler programına göre, altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde “1998 Sosyal Bilgiler Programı” lehine, beşinde ise “2005 Sosyal Bilgiler Programı” lehine anlamlı farklılık kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda belirlenen eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Şenşekerci ve Bilgin (2008) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme ve öğretimi incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada düşünme işlevinin temel sorunu: benmerkezcilik, eleştirel düşünmenin kavramsal çerçevesi ve eleştirel düşünme öğretimi irdelenmiştir. Eleştirel düşünme öğretiminde, eleştirel düşünme öğretimine yönelik modeller ve eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan başlıca yöntemler sunulmuştur. Bu yöntemler; altı şapka yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, soru sorma yöntemi, entelektüel normlar etkinliği ve eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi yöntemi olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, eleştirel düşünmenin tek bir yöntem ya da ders aracılığıyla kazandırılmayacağı öğretmenlerin her düzeyde, her derste ve yaşamla ilgili her alanda öğrencilerine bu becerileri kazandıracak ve bunları kullanmalarını sağlayacak yaşantılar düzenlemeleri gerektiği ve bu becerilerin uygun tekniklerle değerlendirilerek geri bildirim yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte eleştirel düşünme öğretimine yönelik yöntemlerin uygulandığı ya da yeni yöntemlerin geliştirildiği deneysel çalışmaların artırılması önerilmiştir.

Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017) 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Çalışmaya okul öncesine devam eden 509 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin; “Felsefi Sorgulama”, “Dil ve Bilişsel Beceriler” ve “Soru Oluşturma” olmak üzere üç boyut ve 38 maddeden oluşan 5li likert tipinde bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar ve ölçeğin genel toplamı için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .974, .955, .983, .986 olarak hesaplanmıştır. Buna göre eleştirel düşünme becerilerinin

belirlenmesinde çocukların öğretmenler tarafından değerlendirilmesine dayanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karadağ ve Demirtaş (2018) çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiğini araştırdıkları çalışmada kontrol grupsuz yarı deneysel desen tasarlamışlardır. Çalışmada “Felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeği”, çocuklar için yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Çalışma grubu 5-6 yaş arası toplam 30 çocuk ve üç öğretmenden oluşan çalışmada haftada birer saat olmak üzere 10 hafta süreyle çocuklarla felsefe eğitimi oturumları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocuklarla felsefe eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine yönelik olarak toplam puanda ve felsefi sorgulama, soru oluşturma, dil ve bilişsel beceriler boyutlarına yönelik puanlarda artış sağladığı saptanmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim programı eleştirel düşünme becerilerinin yer alma durumu açısından incelenmiştir. Nitel araştırma modelinde durum çalışması şeklinde yürütülen çalışmada doküman incelemesi yapılmış ve betimsel analizde Facione (1990)'nin ortaya koyduğu eleştirel düşünmenin alt boyutlarından (açıklama, yorumlama, çıkarım, analiz, değerlendirme ve öz düzenleme) yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenen kazanımların en fazla bilişsel ve sosyal-duygusal alanda yer aldığı ve bilişsel gelişim alanında en fazla vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin analiz ve çıkarım yapma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dil gelişimi ile ilgili kazanımların en fazla yorumlama ve açıklama eleştirel düşünme becerilerine ait olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak sosyal duygusal gelişim alanında daha çok desteklenen eleştirel düşünme alt becerisinin yorumlama olduğu kaydedilmiştir.

Tozduman Yaralı (2019) öyküleştirme yöntemine dayalı olarak uygulanan eğitim programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir.

Çalışma karma model olarak tasarlanmış ve nicel modelin hakim olduğu iç içe deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Örnekleme 43 çocuktan oluşan çalışmanın nicel verileri kişisel bilgi formu ve “5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)”, nicel verileri ise gözlem kayıtları ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri testine ait yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz düzenleme boyutları ve eleştirel düşünme toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak eleştirel düşünme testinin değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç değerlendirmenin daha fazla ön koşul gerektiren, kazanılması zor beceri olmasına bağlanmış ve kabul edilebilir görülmüştür. Buna ek olarak çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışları en çok serbest zaman etkinliği sırasında gösterdikleri, en sık kullandıkları eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarının çıkarım ve yorumlama olduğu, en az kullandıkları alt boyutun ise değerlendirme olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların son yıllara doğru artmaya başlamakla birlikte sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

2.4.2. Ahlaki Yargı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Özgüleç (2001) tarafından yapılan çalışmada, 7-11 yaş arasındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi ve ahlaki yargıyı etkileyebilecek faktörler incelenmiştir. Bu çalışma Ankara İl merkezinde eğitime devam eden 7-11 yaş 300 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu” ve Piaget’nin geliştirdiği “Örnek ve Problem Durumları” kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile çocukların ahlaki yargıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Deveci (2005) ilköretim birinci sınıf öğrencilerinin yalan ve hırsızlık konularındaki yargılarının öğretim ile geliştirilmesine dönük bir tasarım çalışması yapmıştır. Bu kapsamda

ilköğretim birinci sınıfa devam eden 51 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturan çalışma, yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak hikaye çiftleri ve öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yalan ve hırsızlık konularında ahlaki düşünce ve ahlaki yargılarının nesnel sorumluluktan öznel sorumluluğa yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Sözer Çapan (2005) 3-11 yaşları arasındaki çocukların ahlaki gelişimleri Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelemiştir. Çalışmada 747 çocuk ile çalışılmış ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” geliştirilmiştir. İkilem, kasti kaza, yardımlaşma., kültürel paylaşım. ve kural. alt boyutlarından oluşan bu ölçekte her bir alt boyuta ait bir hikâye ve bu hikâyeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında ölçek maddelerinin beş alt boyutta toplandığı ve ölçeğin % 80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk, anne öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuş ancak baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma sonunda ölçeğin, çocukların ahlâki yargı düzeyinin ölçülmesinde etkili olduğu kaydedilmiştir.

Dilber (2015) okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 265 çocukla çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanları ile kişilerarası problem çözme testi, anne çözüm ve toplam çözüm puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu, akran zorlayıcı çözüm puanları ile aile kuralı ve sosyal yardımlaşma puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak çocukların kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamalarının yaşları, okul öncesi eğitime devam etme süreleri, anne ve babalarının yaşları eğitim durumları, babaların meslekleri göre

anlamli farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların ahlaki yargı düzeyleri yaşlarına, annelerinin yaş ve mesleklerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamli farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Alyüz (2018) tarafından yapılan çalışmada evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocukların empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla toplam 415 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği, Ahlaki Yargı Testi (MUT) Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBYDÖ), "Evcil Hayvana İlişkin Sorular Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, evcil hayvanı olan çocukların yaşlarına, anne ve baba öğrenim düzeylerine göre yaşam doyumlarında ve doğum sıralarına göre empatik eğilimlerinde; evcil hayvanı olmayan çocukların doğum sıralarına göre yaşam doyumlarında anlamli farklar bulunmuştur. Ayrıca evcil hayvanı olan ve olmayan çocukların ahlaki yargıları ile yaşam doyumları arasında ve empatik eğilimleri ile yaşam doyumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Geçmiş (2018) Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısını incelediği çalışmasının ilk aşamasında 7-11 yaş arası 150 çocukla mülakat yapmış, ikinci aşamada ise 200 çocuğa anket uygulamıştır. Mülakat verileri kişisel bilgi formu ve çocukların herhangi bir problem durumunda ulaşacakları ahlaki yargıyı belirlemek için Piaget'nin geliştirdiği öykü ve problem durumlarından elde edilmiştir. Anket ise mülakat sonuçlarından çıkan cevaplar doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda kardeş sayısı, cinsiyet değişkenleri ile ahlaki yargılar arasında anlamli bir ilişki bulunmazken, yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında anlamli bir ilişki olduğu belirlenmiş ve Piaget'nin ahlaki yargı gelişimi teorisinin yaş aralığının günümüzde yeniden değerlendirilmesi gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Bayrak (2019) 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ilişkiisel tarama yöntemi kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini 48-72 aylık 140 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı

olarak “Ahlaki Yargı Ölçeği” ve “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ahlaki yargı ile oyun etkileşimi, oyun bozma ve oyundan kopma arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ile oyun etkileşimi arasında negatif anlamlı, oyundan kopma arasında pozitif anlamlı bir ilişki olup ortaya çıkan ilişkinin düzeyi ise “düşük” düzeyde olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ahlaki yargının alt boyutu olan sosyal yardımlaşma ile oyun bozma arasında da negatif yönlü “düşük” düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ahlaki yargı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir (Bayrak, 2019; Dilber, 2015; Sözer Çapan, 2005). Bununla beraber bu çalışmaların ahlaki yargı ölçeği geliştirme (Sözer Çapan, 2005), ahlaki yargı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Dilber, 2015) ve ahlaki yargı düzeyleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bayrak, 2019) çalışmaları olduğu belirlenmiştir.

2.4.3. Sokratik Yöntem ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Çebi (2006) İlköğretim Türkçe Eğitim Programı’nı Sokratesci öğretme yaklaşımı açısından değerlendirdiği çalışmasında Sokratik yöntemin Türkçe eğitim programına nasıl yansıdığını ve uygulamalarda bu yönteme ne kadar yer verildiğini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada veriler, Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı, Türkçe ders kitapları, öğrencilerin rastlantısal biçimde seçilen Türkçe defterleri ve yazılı çalışma yapraklarından elde edilmiştir. Çalışma sonucunda programın anlama, anlatım, dilbilgisi davranışları ve yöntem bölümlerinde sezdirme adı altında Sokratesçi öğretme yaklaşımına göndermede bulunduğu ancak uygulamalarda bunun öğretmenlerce benimsenmediği sonucuna varılmıştır.

Kefeli ve Kara (2008) tarafından çocukta eleştirel ve felsefi düşüncenin gelişiminin incelendiği çalışmada sokratik yöntem kullanılarak sorgulama bilincinin geliştirilmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki ay boyunca bir satranç kulübüne devam eden beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden toplam altı öğrenci oluşturmuştur. Nitel olarak yapılan bu çalışma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada, örnekleme oluşturan gruba yapılandırılmamış soru tekniği kullanılarak, odak grup görüşmesi ve birebir görüşme yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu aşamanın sonuçlarına göre çocukların felsefe etkinliklerine ilişkin hiçbir şey bilmedikleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilere konuyla ilgili bilgiler verilmiş ve Sokratik yöntem kullanılmıştır. İkinci aşamada Küçük Prens kitabı temel alınarak felsefi etkinlikler yapılmıştır. Bu aşamada ilk aşamaya göre öğrencilerin yetilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Emir, Hüner ve Uzelli (2012) tarafından yapılan çalışmada Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kontrol Gruplu Ön Test -Son Test Deseni kullanılan çalışmada ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 20 üstün yetenekli öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, Cornell eleştirel düşünme ölçeği, çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği A formu ve öğrenci gözlem formları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda programa katılan deney grubu öğrencilerinin program öncesi ve sonrası akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmazer (2016) tarafından yapılan çalışmada Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hal değiştirmesi konusunun öğretilmesi amacıyla beşinci sınıf öğrencisi toplam 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Yarı deneysel model kullanılan çalışmada maddenin hal değiştirmesi konusu bir gruba Sokrates Yöntemi kullanılarak diğer gruba yapısalıcı modelin diğer yöntemleriyle anlatılmış ve veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Spss programı kullanılarak yapılan analizlerin sonucunda maddenin hal değişimi konusunun öğretiminde deney grubuna uygulanan Sokrates Yönteminin kullanılmasının yapısalıcı modelin diğer yöntemlerine göre başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Yakar (2017) tarafından yapılan çalışma Sokratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla karma model ve sıralı açıklayıcı desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu beşinci sınıf öğrencisi toplam 50 öğrenciden oluşan çalışmada öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarını belirlemek için “Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği”; fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo bilimsel konulara ve fen öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla da görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Sokratik sorgulama tekniği uygulanan öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları, fen öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde sosyo-bilimsel konularla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiş uygulama sonrasında daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır.

Bülbül Hüner (2018) Sokratik sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin hayat bilgisi ders başarısını ve edindikleri kazanımların kalıcılığını nasıl etkilediğinin incelemiştir. Eylem araştırması olarak yürütölen çalışmada 13 hafta boyunca 16 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada nitel veriler, kişisel bilgi formu, video kayıtları, görüşme, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden, nicel veriler ise başarı ölçeği, tutum ölçeği ve kalıcılık testinden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildikleri ve düşüncelerindeki tutarlılığı ifade edebildikleri belirlenmiştir. Buna göre sokratik sorgulama entelektöel standartlarından sırasıyla kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık temaları oluşturulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin ürettikleri düşünceleri detaylandırmakta, doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunmakta, düşüncelerinin karmaşık taraflarını ifade etmekte

zorlandıkları belirlenmiştir. Buna göre sokratik sorgulama entelektüel standartlarından sırasıyla açıklık, doğruluk ve derinlik temaları oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin başarı ve tutumlarının uygulama öncesine göre arttığı; kalıcılık testi sonuçlarına göre ise kalıcılık puanlarının düşük çıktığı sonucu elde edilmiştir.

Kanat ve Temel (2019) tarafından yapılan çalışmada Sokratik yöneme dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisini araştırmak amacıyla 15 çocukla çalışılmıştır. Çalışmada hazırlanan eğitim programına yönelik toplam 20 ekinlik 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Demografik bilgi formu” ve “Çalışma belleği ölçeği” kullanılan çalışma sonucunda Sokratik yöneme dayalı eğitim programının, çocukların sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleği puanlarını anlamlı biçimde etkilediği ancak görsel kısa süreli bellek puanlarını anlamlı biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Sokratik Yöntem ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konuya yönelik çalışmaların son yıllarda artmaya başladığı görülmüştür. Ancak bu çalışmaların çoğunda ilköğretim beşinci sınıf ve üzeri gruplarla çalışıldığı belirlenmiştir.

2.4.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Chandra (2008), eleştirel düşünmenin desteklenmesine yönelik anne çocuk etkilişimini Vygotsky bakış açısıyla incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında anne çocuk etkileşimine dayalı sosyo-kültürel kuramı temel alan bir program hazırlamıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Çocuklar için eleştirel düşünme değerlendirmesinin öncüleri”, “anne-çocuk etkileşimleri” ve “çocuk yetiştirme uygulamaları tutum ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 39 anne-çocuk çiftinden oluşmuştur. Çalışmada deney grubundaki çocuklar ve anneleri ayda bir yapılan görüşme oturumlarıyla altı ay boyunca takip edilmiş ve bu oturumlarda ses ve görüntü kayıtları alınarak annelerle süreç

hakkında görüşülmüştür. Çalışma sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların lehine, eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aubrey, Ghent ve Kanira (2012) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk eğitiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesi incelenmiştir. Çalışmada, İngiltere ve Galler'de bulunan dört okulda beş ve altı yaş arasındaki çocuklarla iki düşünme becerisi programını araştırmak için bir vaka çalışması yapılmıştır. Görüşülen okul personeli, düşünme becerisi programının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve dilin kullanımı, etkin dinleme, sosyal işbirliği, öz güven ve bağımsızlığı artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sözel akıl yürütme ve sayısal kazanımları olumlu yönde değişim ve gelişim göstermiştir.

Daniel ve Gagnon (2012) çocuklarda eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen çocuklar için felsefe uygulamalarını ve çocukların yaşını incelemişlerdir. Çalışmada okul öncesi dönemden ilkokulun sonuna kadar 4-12 yaş arası 13 grupta çalışılmıştır. Bu çocukların yarısı bir yıldır çocuklar için felsefe uygulaması alan bir okuldandır. Diğer yarısı da iki yıldır çocuklar için felsefe uygulaması alan bir okuldandır. Çalışmada, analizlerde diyalojik eleştirel düşünmenin (DCT) gelişimsel sürecinin modeli kullanılmıştır. Bu modelin, dört düşünme şekli (mantıksal, yaratıcı, sorumlu ve üstbilişsel) ve altı epistemolojik perspektifi (benmerkezcilik, benmerkezcilik sonrası, görelilik öncesi, görelilik, görelilik sonrası/öznelarasılık öncesi ve öznelarasılık) içerdiği belirtilmiştir. Buna göre çalışma sonucunda felsefe uygulaması yıl sayısının ve yaşın düşünme şekli üzerinde bir etkisi olabileceği ancak tüm durumlarda bu faktörlerin özellikle belirleyici olmadığı ifade edilmiştir. Epistemolojik gelişimle ilgili sonuçlara göre okul öncesi dönemde ve ilkokul sınıflarının başlangıcında, daha karmaşık perspektiflerin mobilizasyon eksikliğinde, yaş faktörünün gözlemlenebilir olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak felsefe eğitimine yönelik uygulama yılı sayısının daha karmaşık perspektiflere geçişi etkilediği kaydedilmiştir.

Leon (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi sınıflarında eleştirel düşünmenin sağlanmasına yönelik stratejilerin temeli incelenmiştir. Çalışmada, bir okuldaki beş farklı

okul öncesi sınıfının eleştirel düşünme durumlarını ve onların öğretmenlerinin stratejilerini tanımlamak amacıyla birbirinden bağımsız beş okul öncesi öğretmeni ve onların sınıfları ile çalışılmıştır. Sınıflarındaki eleştirel düşünmenin rolüne ilişkin öğretmen inançlarının araştırıldığı çalışmada veri toplama tekniği olarak, gözlem, doküman analizi ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerce eleştirel düşünmenin açıkça belirtildiği çok sayıda örnek gözlemlenmenin ve tanımlamanın mümkün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları arasında bu becerileri geliştiren bir dizi sınıf içi etkileşim ve tekniğin izlenmesinin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Kim (2016), iki dilli sınıflarda okul öncesi çocukların cinsiyet kalıp yargılarını daha eleştirel anlamalarını desteklemek için resimli kitapların nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD'nin batısında, Kore Dil Okuluna devam eden dört yaşındaki Korece-İngilizce iki dilli çocuklar oluşturmuştur. Nitel araştırma olarak yürütülen çalışmada öğretmen 13 çokkültürlü öyküyü okumuş ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sosyal dinamiklerini analiz etmek için okuyucunun metinleri yorumlamadaki rolünün ve sosyokültürel teorinin önemini vurgulayan bir okuyucu-yanıt perspektifi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem Kore dili hem de İngilizce dillerini kullanan cinsiyet temalı resimli kitaplar hakkındaki edebi tartışmaların, çocukların cinsiyet rolleri hakkında eleştirel düşüncelerini desteklediği belirlenmiştir. Çalışmada çocukların özgün tartışmalarının ampirik örnekleri paylaşılmış ve bu örneklerin öğretmenlere, cinsiyet temalı resimli kitapların iki dilli ortamlarda toplumsal cinsiyet rolleri hakkında otantik tartışmalar açmak için bir araç olarak nasıl kullanılabileceği konusunda fikir verebileceği belirtilmiştir. Ayrıca tartışmalarda kişisel tepkiler değerlendirilmiş ve çocukların kendilerini okudukları şey hakkında karar verme yetkisine sahip olarak görmeye başladıkları sonucuna varılmıştır.

Santin ve Torruella (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocuklukta eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için gerekli bir araç olarak görülen Reggio Emilia programı irdelenmiştir. Bu amaçla öncelikle okul öncesi dönem sanat çalışmalarına yönelik öğretmenlerin bu konuyla ilgili özel bir eğitim almamaları durumu problem olarak

belirtilmiş ve yetiştirilecek öğretmenlerin eğitimi, sanat eğitiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi konularına odaklanmış gibi görünse de metodoloji ve felsefi olarak çok az eğitim aldıkları vurgulanmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları yöntemlerin oldukça geleneksel kaldığı ve çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini desteklemedikleri belirtilmiştir. Çalışmada çocukların sanat eğitimlerinin içeriğini zenginleştirebilecek farklı sanat eğitimi felsefelerinden biri olan Reggio Emilia felsefesiyle kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Buna yönelik çalışmada araştırma makalelerinden ve iyi uygulama örneklerinden oluşturulan kriterlerin kategorize edilmesiyle literatürün sistematik bir derlemesi sunulmuştur. Oluşturulan bu kategorizasyonla sınıf içi uygulamalarda yaralı olabileceği düşünülen bir çerçeve sağlanabileceği ve genel olarak öğretmenlerin uygulamalarını etkileyebilecek eylem parametreleri oluşturulabileceği düşünülmüştür.

Eleştirel düşünme ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların Türkiye’de yapılan çalışmalara benzer şekilde az sayıda ve sınırlı olduğu belirlenmiştir (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012; Chandra, 2008; Daniel ve Gagnon, 2012; Kim, 2016).

2.4.5. Ahlaki Yargı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Blat ve Kohlberg (1975) sınıfta ahlak tartışmasının çocukların ahlaki yargı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda 11-12 yaş arası akademik ailelerin çocuklarından oluşan 30 kişilik bir sınıfta ahlaki eğitim programı verilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kohlberg ahlaki yargılama testi kullanılan çalışma öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak yürütülmüştür. Çalışmada 12 hafta boyunca Kohlberg’in ahlaki yargılama testinde yer alanların dışında bir dizi ahlaki çatışma durumuna odaklanan tartışmalar içeren bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrollerle karşılaştırıldığında daha yüksek bir düşünme seviyesine doğru hareket etme eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruffy (1981) tarafından yapılan çalışmada, küçük çocukların ahlaki yargı gelişimlerini etkileyen sosyal faktörleri belirlemek amacıyla 4-5 ve 9-11 yaş grubunda 260 İsveç ve 130 Amerikan çocukla çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocukların ahlaki yargı gelişimlerini belirlemek amacıyla Piaget'nin üç hikâyesi ve çocukların ailelerinin doldurması için çocukların sosyalleşmesi konusundaki aile tutumlarına yönelik maddeleri içeren anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, her iki ülkedeki çocukların ahlak gelişiminin belirli bir sıra içinde ilerlediği, yaşça büyük olanların bağımsız ahlaki yargıda buldukları belirlenmiştir. Ayrıca okula devam eden çocukların, devam etmeyenlere göre ahlak gelişimlerinin daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. Bununla birlikte çocukların ahlaki yargı düzeylerinin kardeşleri arasındaki pozisyonuna, okula başlama yaşına ve çocuğun sosyalleşmesindeki aile tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Zelazo, Helwig ve Lau (1996) yetişkinlerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların niyetler, davranışlar ve sonuçları hakkında ahlaki yargılarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 3,4 ve 5 yaşlarındaki 72 çocuk ve Toronto Üniversitesi'nde okuyan 24 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmada katılımcılara farklı davranış, niyet ve sonuçları içeren dört hikâyeye anlatılarak hikâyedeki kahramanın kabul edilebilir ve ceza verilmesi gereken davranışlarının hangileri olduğu sorulmuştur. Çalışma sonucunda, 3 yaşındaki çocukların kurallara uygun olmayan durumlardaki davranışları tahmin etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yaş arttıkça davranışların arkasındaki niyeti göz önünde bulundurmanın arttığı ve her yaştaki katılımcıların çoğunun kabul edilebilir davranışları, yalnızca davranışın sonucuna dayalı olarak değerlendirdikleri kaydedilmiştir. Buna ek olarak, ceza verilmesi gereken davranışların değerlendirilmesinde 3 yaşındaki çocukların çoğunun basit bir şekilde kuralların sonuçlarını kullandıkları, daha büyük yaştakilerin ise davranışların sonuçlarıyla niyetleri birleştirerek yargıda buldukları sonucuna varılmıştır.

Gupta ve Puja (2010) tarafından yapılan çalışmada 9-11 yaş arası çocukların ahlaki yargılama yetenekleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 8-9 yaş grubu 100 çocuk ve 10-11 yaş grubu 100 çocuk olmak üzere cinsiyet oranının korunduğu toplam 200 çocuk

oluşturmuştur. Çalışmada ahlaki yargıyı ölçmek için Meera Verma ve Durga Nand Sinha tarafından geliştirilen “Ahlaki yargı testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 10-11 yaş grubu çocukların 8-9 yaş grubu çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Buna göre ahlaki yargının gelişmesi için olgunluğun yeterli olmamakla birlikte gerekli bir koşul olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarında anne babaların eğitimlerinin çocukların ahlaki yargısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ancak cinsiyetin çocukların ahlaki yargılarında önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Malti, Gesser ve Buchmann (2009), saldırgan ve prososyal davranışlar sergileyen çocukların duygusal özelliklerini ve ahlaki muhakemelerini araştırmak amacıyla, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 235 ve ilkokula devam eden 136 çocukla çalışmışlardır. Çalışmada saldırgan ve prososyal davranışlar sergileyen çocukların belirlenmesinde, öğretmenler tarafından doldurulan dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Çocukların duygusal özelliklerinin ve ahlaki muhakemelerinin değerlendirilmesinde ise ahlaki kuralların ihlal edilmesini anlatan iki farklı hikâye kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, prososyal davranışlar sergileyen küçük çocukların, saldırgan davranışlar sergileyen küçük çocuklara göre kural ihlallerini olumsuz olarak değerlendirirken daha az negatif duygular gösterdikleri ve ceza yönelimli yargılarda buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca küçük çocukların daha büyük çocuklara göre ahlaki ihlallerden elde edilen kazanımlara odaklandıkları sonucu elde edilmiştir.

Malti, Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger (2010) tarafından yapılan çalışmada çocukların yorumlayıcı anlayışı, ahlaki yargıları ve duygu özelliklerinin sosyal davranışla ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 5 yaş grubu 59, 7 yaş grubu 123 ve 9 yaş grubu 130 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada yorumlayıcı anlayış, çocukların belirsiz durumları anlamalarını ölçen iki görevle, ahlaki yargılar ve duygu özellikleri ise iki ahlaki kural ihlali kullanılarak ölçülmüştür. Sosyal davranış da öğretmenlerin saldırgan ve prososyal davranış derecelendirmeleri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda saldırgan davranışın, yorumlayıcı anlayış ve ahlaki akıl yürütme ile olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Prososyal davranışın ise korkunun atfedilmesi ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca ahlaki yargıların ve duygu niteliklerinin yaş ile ilişkili olduğu ancak yorumlayıcı anlayışın ahlaki yargılar ve duygu nitelikleri ile ilişkisiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayashi (2010), küçük çocukların ahlaki yargılarındaki eylem ve ihmal kararlarındaki gelişimsel değişimi incelemiştir. Bu kapsamda çalışmaya 4-5 ve 5-6 yaşlarındaki 67 çocuk katılmıştır. Çalışmada çocuklara 2 tanesi eylem görevi içeren iki tanesi ise eylem görevi içermeyen görevler hazırlanmıştır ve her görevin iki benzer hikayesi vardır. Çocuklara hikayelerdeki görevi anlayıp anlamadıkların ilişkin kontrol soruları, zihinsel durum soruları ve gerekçe soruları sorulmuştur. Çalışma sonucunda her iki yaş grubunun da bilgiyi ve bilgisizliği anladığı ancak daha büyük yaş grubundaki çocukların yetişkinlerinkine benzer ahlaki yargılarda buldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak küçük çocukların bilgi ve bilgisizlikle ilgili zihinsel durumlarla ilişkili ahlaki yargılarında eylem ve ihmal kararlarında zorluk yaşadıkları ancak ahlaki yargılamaalarda bilgi ve bilgisizlik anlayışının kullanılmasında gelişimsel bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Pelizzoni, Siegnal ve Surian (2010) tarafından yapılan çalışmada küçük çocuklarda iletişim ilkesi ve faydacı ahlaki yargıları incelemiştir. Çalışmanın örneklemini yaşları 3-5 arasında değişen 207 okul öncesi dönem çocuğu ve 28 yetişkinden oluşmaktadır. Çalışmada yaya köprüsü ikilemi, tramvay ikilemi ve bu ikilemlere ilişkin sorulardan oluşan deneyler yapılmıştır. Bu deneylerde beş kişiyi kurtarmak için bir kişiye zarar verme müdahalesinin doğruluğunun yargılanması istendiğinde, 3-5 yaş arası çocukların büyük çoğunluğunun fayda-maliyet analiziyle gerekçelendirerek müdahaleyi onayladıkları belirlenmiştir. Bu sürecin çoğu çocuk tarafından kurbanla fiziksel temas gerektirmediği ve kurbanın zararının en fazla sayıda ve en iyi yararı sağlaması amaçlanarak kabul edilebilir olduğu açıklanmıştır. Ayrıca genel olarak çocukların yanıtlarının yetişkinlerin bildirdiklerine oldukça benzer olduğu belirtilmiştir. Buna göre araştırma sonucunun insan gelişiminin erken dönemlerinde ahlaki yargıya ilişkin bazı sınırlılıkların ne ölçüde olduğunu belirlemede kanıtlar sunduğu ifade edilmiştir.

Powell, Derbyshire ve Guttentag (2012), çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yargılarındaki önyargıları incelemek amacıyla iki deney yapmışlardır. Birinci deneyin katılımcıları 5-6 yaş grubu 20 çocuk, 7-8 yaş grubu 14 çocuk ve 34 yetişkinden oluşmaktadır. Bu deneyde katılımcılara dört farklı hikaye sunulmuş ve katılımcılardan bu hikayelerdeki eylemi beş puanlık bir ölçek kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. İkinci deneyin katılımcıları, daha önceki deneye katılmamış olan 5-6 yaş grubu 15 çocuktan oluşmaktadır. Bu deneyde katılımcılara ikisi fiziksel temas ilkesine odaklı biri ise niyet ilkesine odaklı üç hikaye sunulmuş ve her hikayenin sonunda katılımcılardan hangi hedef çocuğun eylemlerinin daha kötü olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda her yaş grubundan katılımcıların eylemsizlik yerine eylem yoluyla zarar oluştuğunda, mağdurla fiziksel temasla zarar oluştuğunda ve eylemin doğrudan bir amaç olarak üretilmesi durumunda zarar oluştuğunda, zarar vermenin daha kötü olduğuna karar verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca 5-6 yaş grubundaki çocukların bir bireye zarar vermenin beş kişiye fayda sağladığı durumlar hakkında karar verirken faydayı katmadıkları, diğer katılımcıların ise eylemsizlik yerine eylemden kaynaklanan bir faydayı biraz daha tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey (2013) tarafından yapılan çalışmada niyete dayalı ahlaki yargının gelişimini belirlemek amacıyla 4-8 yaş arası 293 çocukla çalışmışlardır. Çalışmada çocuklara kazara zarar ve kasıtlı zarar içeren iki hikâye, resimleri gösterilerek yüksek sesle okunmuş ve her hikâyenin ardından çocuklara hikâyeye ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda, çocukların yaramazlık değerlendirmelerinde ilk olarak kasıtlı yargıların ortaya çıktığı ve bunun daha sonra hak ettiği ceza kararlarını kısıtladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca gelişimsel gidişatta kazara zararın ve kasıtlı zararın yargılanmasının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Küçük çocukların ahlaki yargılarının yaş artışına bağlı olarak niyet gibi zihinsel durumlara artan bir gir güven gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, 4-8 yaşları arasında çocukların ahlaki yargıda bulunma süreçlerinde bir değişiklik olduğuna dair kanıtlar sunulduğu ve bunun Piaget ve Kohlberg'in klasik ahlaki

yargıyla ilgili son çalışmaları içeren klasik sahne teorilerinin yeniden yorumlanmasını gerektirdiği önerilmiştir.

Cingel ve Krcmar (2019) tarafından yapılan çalışmada toplum yanlısı televizyon, okul öncesi çocukların ahlaki yargıları ve ahlaki muhakeme; sosyal ahlaki sezgilerin rolü ve bakış açısı alma bağlamında incelenmiştir. Çocukların toplum yanlısı televizyon şovlarının onların anlatılarında ahlaki dersler içerdiği belirtilmiş ancak araştırmaların, çocukların bu dersleri kavramasını ve diğer durumlara aktarmaya çalışmasını önerdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, ahlaki yargının toplumsal sezgici modelinin, ahlaki boyutların çevresel etkilenme yoluyla daha belirgin hale getirilebileceğini savunduğu açıklanmıştır. Bu çalışmada yaşları 4,5 ve 6,5 arasında olan çocuklar olmak üzere toplam 101 ebeveyn ve ocuk çiftinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmada ocuklar televizyon programında ahlaki derslere maruz kaldıklarında ve ebeveyn varlığı ve arabuluculuğu bu sürece yardımcı olduğunda, adalet ve bakım konusunda çocukların mevcut ahlaki sezgilerinin belirlenip belirlenemeyeceği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubundaki çocuklara kıyasla ahlaki mesajla tek başına ya da bir ebeveyni ile birlikte bakan çocukların ahlaki yargılarını ve ahlaki gerekçelerini etkileyen bakış açısı almaya yönelik iyileşmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak adalet ve bakımla ilgili bakış açısı almanın sağlanması yoluyla toplum yanlısı televizyon etkisi ile çocukların ahlakını pozitif yönde etkilenebileceği yorumu yapılmıştır.

Ahlaki yargı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarını içeren çalışmaların Türkiye’de yapılan çalışmalara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber bu çalışmalarda ahlaki yargının farklı değişkenlere bağlı olarak incelendiği çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

2.4.6. Sokratik Yöntem ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Chang, Ling ve Chen (1998) çıkarma işleminin hatasız öğrenilmesinde Sokratik Diyalogun uygulanmasını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Tayvan'da bulunan üç ilköğretim okulundan rastgele seçilen dokuz yaşlarındaki 60 öğrenciden oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin kavram yanılgıları uygulama öncesi ve sonrası ölçülmüştür. Çalışma sonucunda günlük hayattan ve sınıftaki öğrenmelerden gelen kavram yanılgılarının düzeltilmesinde Sokratik Diyalogun etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Sokratik Diyalogun öğrencilerin kendi inanışları üzerinde düşünmelerini sağladığı ve bu yöntemin öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Buna göre bu yöntemin başka alanlarda da kullanılabileceği belirtilmiştir.

Al-Darwish (2012) Kuveyt ilköğretim okullarında Sokratik ve Geleneksel sorgulama yöntemleriyle yapılan İngilizce öğretimini incelemiştir. Nitel çalışma olarak yürütülen bu çalışmada veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Sokratik sorgulama yöntemi deneyimi olan yedi yeni mezun öğretmen ve bu deneyimi olmayan ancak İngilizce öğretimi konusunda 10 yıldan fazla deneyimi olan sekiz öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda bazı yeni ve Sokratik yöntem deneyimi olan öğretmenlerin öğrencilerini bugünün dersinin ötesine geçmeye ve keşfetmeye teşvik ettikleri belirlenmiştir. Ancak diğerlerinin bunu anlamadıkları ya da zaman kısıtlılığında soruları belirtip belli cevapları bekleyerek tümdengelimci bir yaklaşım kullandıkları kaydedilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, İngilizce öğretmenlerine öğrencilerin kendileri için düşünmelerini kolaylaştırmaları ve doğal meraklarının teşvik edilerek zihinlerini geliştirmeleri için Sokratik sorgulama yöntemi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Jensen (2015) çalışmasında eleştirel düşünme becerisi üzerine incelemelerde bulunmasının yanı sıra özel öğretim ve değerlendirme yöntemlerinden biri olarak bilinen sokratik yöntemi incelemiştir. Yedinci sınıf öğrencileri ile çalışılan ve beş haftalık uygulama süreci olan bu

arařtırmanın sonucunda İngilizce dil eđitiminde eleřtirel dűřünme becerileri geliřtirildiđi belirlenmiřtir. Bu sűreçte Sokratik yűntemin oldukça etkili olduđu sonucuna varılmıřtır.

Sokratik yűntem ile ilgili yurt dıřında yapılan çalıřmalar incelendiđinde bu çalıřmaların yurt içindeki çalıřamalara benzer řekilde ilköđretim ve űzeri seviyedeki űđrencilerle yapıldıđı gűrűlműřtir.



BÖLÜM III

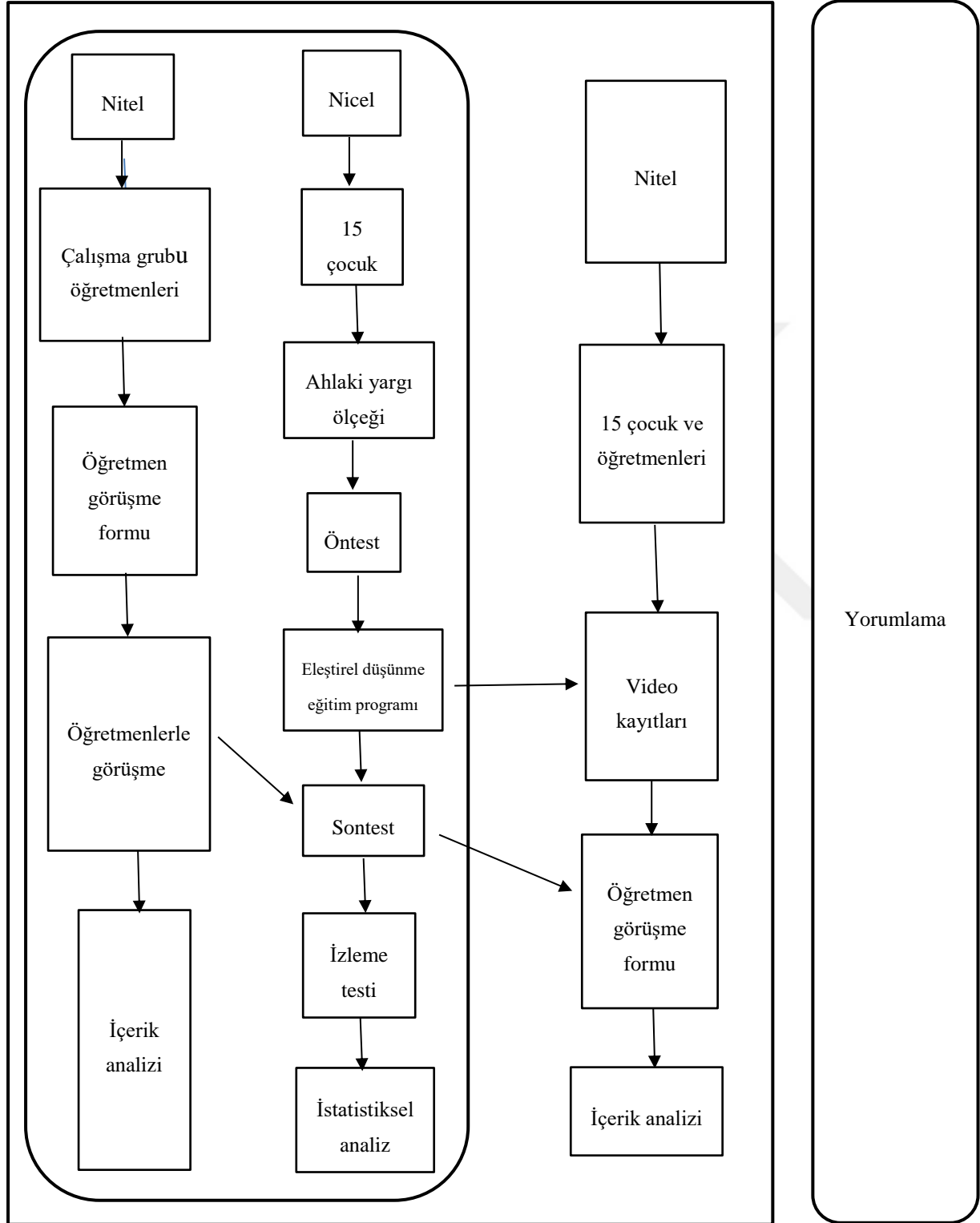
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programı geliştirme basamakları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın deseni, karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen olarak belirlenmiştir. İç içe desende araştırmacı, nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama ekleyebileceği gibi nitel bir aşama içerisine de nicel bir aşama ekleyebilir. Bu desende genel deseni geliştirmek amacıyla destekleyici aşama eklenir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 80). Bu çalışmada Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarının çocukların ahlaki yargılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Buna göre araştırmanın esas deseni nitel olmakla beraber ahlaki yargı boyutu nicel bir aşamayla da desteklenmiştir. İç içe desende iki farklı veri kümesinin aynı soruyu cevaplandırmak üzere toplanması amacı yoktur (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 102). Bu çalışmada, uygulamanın çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla nitel veri toplama yöntemleri, çocukların ahlaki

yargılarına katkısını araştırmak amacıyla da hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın desenine ilişkin model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma deseninin şekilsel gösterimi

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem ile belirlenmiştir. Creswell (2013) amaçlı örnekleme, araştırmacının çalışma problemine yönelik bilgi verebilecek olan bireyleri ya da mekânları seçmesi olarak belirtmektedir. Buna göre, araştırmanın problemine ilişkin bilgi elde edilebilecek olan bir grup çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu; 2017-2018 Eğitim öğretim yılı Bahar Döneminde Uygulama Anaokulu'na devam eden 5-6 yaş grubu 15 çocuk ve 2 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel boyutundaki çalışma grubu ise; yine aynı gruptaki 5-6 yaş grubu 15 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.
Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgilerin Dağılımı

Kişisel bilgiler		n	%		
Çocuklara ait bilgiler	Yaş grubu	5 yaş grubu	11	73,3	
		6 yaş grubu	4	26,7	
	Cinsiyet	Kız	8	53,3	
		Erkek	7	46,7	
	Kardeş sayısı	Kardeşi yok	5	33,3	
		Tek kardeş	9	60,0	
		İki kardeş	1	6,7	
	Anne öğrenim durumu	Lise	2	13,3	
		Yüksekokul	2	13,3	
		Lisans	7	46,7	
		Yüksek Lisans	2	13,3	
		Doktora	2	13,3	
	Baba öğrenim durumu	Ortaokul	1	6,7	
		Lise	3	20,0	
		Yüksekokul	2	13,3	
		Lisans	5	33,3	
		Yüksek Lisans	1	6,7	
	Öğretmenlere ait bilgiler	Yaş	Doktora	3	20,0
			25	1	50,0
		Öğrenim durumu	23	1	50,0
Lise			1	50,0	
Deneyim		Lisans	1	50,0	
		6 yıl	1	50,0	
		8 ay	1	50,0	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 73,3'ünün 5 yaş grubu, % 26,7'sinin 6 yaş grubu, % 53,3'ünün kız, % 46,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Çocukların %33,3'ünün kardeşi olmadığı, % 60'ının tek kardeşe sahip olduğu, % 6,7'sinin ise iki kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin öğrenim durumu, % 13,3'ünün lise, % 13,3'ünün yüksekokul, % 46,7'sinin lisans, % 13,3'ünün yüksek lisans ve % 13,3'ünün doktora düzeyidir. Çocukların babalarının öğrenim durumu, % 6,7'sinin ortaokul, % 20'sinin lise, % 13,3'ünün yüksekokul, % 33,3'ünün lisans, % 6,7'sinin yüksek lisans ve % 20'sinin doktora düzeyidir. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışma grubundaki çocukların öğretmenleri olup birisi yardımcı öğretmen olmak üzere toplam iki kadın öğretmendir. Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları 25 ve 23'tür. Öğretmenlerin öğrenim durumları lise (önlisans eğitimine devam etmektedir) ve lisans (yüksek lisans eğitimine devam etmektedir) düzeyidir. Öğretmenlerin deneyimleri ise bir öğretmenin 6 yıl, diğer öğretmenin ise 8 aydır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik olarak nitel veriler “Görüşme formu” ve “video kayıtları” ile toplanmıştır. Nicel veriler ise “Demografik Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.3.1. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubundaki çocukların demografik bilgilerini kaydetmek amacıyla doğum tarihi, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu bilgilerinin yer aldığı formdur.

3.3.1.2. Ahlaki Yargı Ölçeği

3-11 yaş çocuklara yönelik olarak Sözer Çapan (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ahlaki yargı ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır: “ikilem”, “paylaşım”, “kasti kaza”, “sosyal yardımlaşma” ve “aile kuralı”. Bu ölçekte her alt boyutta bir hikâye ve ona yönelik sorular bulunmaktadır. Her bir hikâye çocuklara okunduktan sonra o hikayenin soruları sorulmaktadır. İlk soru, çocuğun hikayeyi anlayıp anlamadığını belirlemeye yöneliktir. Buna ilişkin hikaye okunduktan sonra çocuğa hikayeyi anlayıp anlamadığı sorulur ve hikayeyi tekrar anlatması istenir. Her hikayeye ait 4 kriter belirlenmiştir. Çocuk bu kriterlerden en az 3’ünü söyleyebilirse hikayeyi anladığı kabul edilerek diğer sorulara geçilir. Eğer çocuk hikayeyi tekrar ederken hikayeye ilişkin en az 3 kriteri söyleyemezse hikaye tekrar okunur. Hikayenin diğer soruları ahlaki akıl yürütme ve kendini karşısındakinin yerine koyabilme becerilerine yöneliktir. Bu sorulara verilen cevaplara göre anlamsız cevaba 1 puan, ahlaki gelişimin dışı bağımlı dönemine ait olan cevaba 2 puan, özerk dönemine ait olan cevaba ise 3 puan verilmektedir.

3.3.2. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubunun öğretmeni ve yardımcı öğretmeni ile bu araştırma kapsamında yapılan uygulamaya ilişkin görüşmek amacıyla hazırlanan formdur. Bu amaçla Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli iki uzman, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görevli iki uzman ve Çocuk Gelişimi Bölümünden bir uzman olmak üzere, toplam beş kişiden uzman görüşü alınarak hazırlanan form, yedi soru ve bu sorulara bağlı alt sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2.2. Video Kayıtları

20 etkinlikten oluşan Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamaları çocukların dikkatini çekmeyecek şekilde sınıf içerisinde uygun yere yerleştirilen kameralarla kayıt altına alınmıştır. Her bir etkinlik kaydı 30-40 dakika arasında değişmektedir.

3.4. Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programı

Geliştirme Basamakları

Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının oluşturulması aşamasında; programın felsefesi, ilkeleri, kazanım ve göstergeleri, eğitim ortamının düzenlenmesi ve etkinliklerin planlanması süreci açıklanmıştır.

3.4.1. Programın Felsefesi

Mevcut bilginin geçerliliğini ve güncelliğini kısa sürede yitirdiği bu dönemde, eğitimin eleştirel düşünme, problem çözme, bağımsız karar verme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirme amacını taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). Bununla beraber eğitimde ilerlemecilik felsefesiyle birlikte eğitim kurumlarının demokratik bir toplumun etkili aracı haline gelmesi amaçlanmış ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek önemli hale gelmiştir (Keskin ve Şahin, 2018). Eleştirel düşünme, ilk defa Perry (1970) tarafından entelektüel bir gelişme aracı olarak modellenmiştir. Entelektüel gelişme, tek bir doğru cevabın olduğuna ilişkin paradigmaları aşip düşünmeyi öğrenme noktasına yükselme olarak açıklanmaktadır (Kurfiss, 1988). Bu süreç kendi içerisinde; doğru cevabı otorite bilir, herkesin fikri değerlidir, herkesin doğrusu kendisindedir ve doğrular koşulları içinde değerlendirilir basamaklarını kapsamaktadır. Son basamakta öğrencilerin düşüncelerinin kendi paradigmalarının ötesinde olduğu ve düşünmeyi öğrendikleri belirtilmektedir (Belenky vd.,

1986). Eleştirel düşünme kavramı, temelde tümevarımsal bir sorgulama süreci olmakla beraber Sokrates'e dayanmaktadır (Kaya, 1997). MÖ 469-MÖ 399 yıllarında Atina'da yaşayan Sokrates, düşünceyi yargılama sanatı çerçevesinde ele almış ve Sokratik yöntemi tüm dünyaya kazandırmıştır. Sokratik yöntemle, Sokrates'in bir köleye bir geometri teoremini çözdürdüğü *Menon* diyalogunda bilgi aktarmadığı, bir şey öğretmediği ve yalnızca anımsattığı belirtilir. Sokrates'in burada yaptığı iş "ebelik" olarak tanımlanmış, yani kölede doğuştan var olan bilgiyi doğurduğu ifade edilmiştir. Bunu da sorular sorarak yaptığı ve böylelikle hakikati bulmasına ya da anımsamasına yardım ettiği anlatılmıştır (Ünder, 1994). Sokratik yöntem, ironi ve doğurtma içermektedir. İronide öğrencilerin bildiklerinden emin oldukları konuyla ilgili sorular sorulduğu belirtilmektedir. Bu sorular öylesine düzenlenir ki öğrencilerin emin oldukları bilgilerin aslında hiç de güvenilir olmadığını fark etmeleri sağlanır. Bu aşamada öğrenciler bilgilerinin eksik, yarım, temelsiz ya da tutarsız olduğunu keşfederler. Doğurtmada ise sorularla öğrencilerin yönlendirilerek doğru önermeler yapmalarının sağlandığı açıklanmaktadır. Bu süreç öğrencilerin akla uygun bilgiyi bulmalarına kadar devam etmektedir. Burada bilgi, öğretmen tarafından söylenmez öğrencilere buldurulur (Sönmez, 2015a).

Sokratik yöntemin çocuklarla uygulamalarında "Çocuklar için felsefe" (P4C) programı öne çıkmaktadır. Bu program, Platon ve John Dewey'in felsefelerinden esinlenerek, Matthew Lipman'ın öncüsü olduğu bir programdır (Murriss, 2008). Lipman, Columbia Üniversitesi'nde (New York) felsefe ve mantık dersleri vermiştir. 1960'lı yıllarda öğrencileriyle konuşurken öğrencilerin düşünce geliştirme yetilerinin zayıf olduğunu fark etmiş, bunun nedeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini ve o dönemde kazandırılması gerektiğini düşünmüştür (Brandt, 1988). Bununla ilgili olarak uygulamalar yapmaya başlayan Lipman, ilk olarak ilköğretim 5. Sınıf öğrencileriyle çalışmış, onlara okuduğu öyküler üzerinde sohbet ortamında çözüm önerileri getirme ve mantıklı düşünmeye teşvik etmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin başarısını

test etmek amacıyla geliştirdiği testlerden olumlu sonuçlar elde etmesiyle birlikte Lipman, çocuk felsefesi üzerine çalışmalarını daha da artırmıştır (Karakaya, 2006).

Lipman, meslektaşlarıyla işbirliği yaparak 1974'te Amerika'da Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) kurmuştur. Ardından Montclair State Üniversitesinde Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4C) programını geliştirmiştir (Murriss, 2008). Bu programla birlikte yapılan faaliyetlere bakıldığında Lipman, anaokulundan 12. sınıfa kadar farklı yaş gruplarına ve konulara göre bir dizi öykü yazmıştır. Bunlar; düşünme ile ilgili sorgulamaya yönelik; Elfie (birinci sınıfa yönelik), doğa ile ilgili sorgulamaya yönelik; Kio and Gus (ikinci ve üçüncü sınıfa yönelik), dil ile ilgili sorgulamaya yönelik; Pixie (üçüncü ve dördüncü sınıflara yönelik), etik ile ilgili sorgulamaya yönelik; Nous (dördüncü ve altıncı sınıflara yönelik) adlı öykü kitaplarıdır. Sorgulamayla ilgili sorgulamaya yönelik; Harry Stottlemeirer's Discovery (beşinci ve altıncı sınıflara yönelik), etikte sorgulamaya yönelik; Lisa (yedinci ve sekizinci sınıflara yönelik), dil sanatları ile ilgili sorgulamaya yönelik; Suki (dokuzuncu ve onuncu sınıflara yönelik) ve sosyal bilimlerle ilgili sorgulamalara yönelik olarak da Mark (11. ve 12. sınıflara yönelik) adlı öykü kitapları vardır. Bununla birlikte öğretmenler için de el kitapları geliştirilmiştir (IAPC, 2016). Bu programın amacı, çocuklara yaratıcı, eleştirel, mantıklı ve analitik düşünme becerileri kazandırmaktır. Lipman çocukların iyi bir şekilde düşünmelerini sağlayabilmek için öncelikle düşünmelerinin sağlanması gerektiğini savunmuştur. Buna yönelik programda, yönlendirilmiş tartışma planları, alıştırmalar ve oyunlar kullanılarak öğretmen takibinde tartışmalar yapılmaktadır (Lipman, 1985). Ancak burada Platon, Aristoteles ya da Kant gibi felsefecilerin öğretilerinin çocuklara öğretilmesi amaçlanmamaktadır. Doğruluk, özgürlük, güzellik, adalet, çocuklara verilir. Çocuklar, bunlara yönelik sorular sorarlar. Bu sorular, çocukların düşünme kabiliyetini ve muhakeme becerilerini güçlendiren bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar (Marashi, 2008). Dewey ve Lipman bu tarz sınıflarda eğitim alan çocukların toplum içerisinde sorumluluk

sahibi ve etkin katılımcılar olacaklarına inanmışlardır (Shaw, 2008). Lipman'ın bu çalışmaları özünde Sokratik yönetime dayanmaktadır (Murriss, 2008).

Boghossian ve Lindsay (2017), Sokratik yöntemin tarihine bakıldığında bu yöntemin epistemolojik, eğitimsel ve rehabilitasyon hedeflerini anlatan geniş bir felsefi, eğitimsel ve popüler edebiyat topluluğu olduğunu belirtmişlerdir. Farklı alanlarda kullanılan Sokratik yöntem, bu programda eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesi için bir öğretim yöntemi olarak seçilmiş ve yukarıda açıklanan temel felsefesine bağlı kalarak çocuklarla çalışılabilecek düzeyde uyarlanmıştır.

3.4.2. Programın İlkeleri

Eleştirel düşünme, disiplinli ve öz denetimli düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s. 168). Buna göre eleştirel düşünmenin; aktif olma, bağımsız olma, yeni düşüncelere açık olma, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate alma ve organizasyonu gerektirme olmak üzere toplam beş temel niteliği belirlenmiştir (Özden, 2014, s. 160). Eleştirel düşünme eğitim programının geliştirilmesinde bu temel nitelikler hedeflenmiş ve programın ilkelerini oluşturmuştur. Bununla beraber Sokratik yönetime göre hazırlanan bu programda, bir konuşmayı gerçek bir Sokratik konuşma sayabilmek için mutlaka olması gereken ölçütler de programın ilkelerine dâhil edilmiştir. Bu ölçütler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır;

- *Somuttan hareket etme ilkesi:* Sokratik konuşmanın somuttan hareket etmesi, kavrayışın sağlanabilmesi için konuşmada yaşantı ya da deneyimlerle açık bir şekilde bağlantı olması gerekir.
- *Çocukların birbirlerini tam olarak anlaması ilkesi:* Sözel anlaşmanın da ötesinde çocukların birbirlerini tam olarak anladıklarından emin olunması gerekir. Konuşulanlar deneyimlerle bağlantı kurularak bireysel sınırlılıklar aşılabilmelidir.

- *Çözüme ulaşılan kadar soruyu ele almaya devam etme ilkesi:* Bunun sağlanabilmesi için tüm çocukların iradeli olması ve kendine güvenmesi gerekir. Öğretmen çocukları bu konuda motive etmelidir. Telaşa kapılmadan sakin bir şekilde ilerlenmesi gerekir.
- *Konsensüs arayışı ilkesi:* Çocukların hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini dürüstçe söyleyebilmeleri gerekir. Eğer böyle bir dürüstlük sağlanabilirse konsensüse erişilemese bile konsensüs arayışına varılmış demektir (Birnbacher, 2006).

3.5. Programın Kazanım ve Göstergeleri

Bu araştırmada geliştirilen eleştirel düşünme eğitim programı için kazanım ve göstergelerin yazılmasında “Eleştirel Düşünme Stratejileri” temel alınmıştır. Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından geliştirilen stratejiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.
Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal stratejiler	
1-Bağımsız düşünme	5-Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve yargısını bekletme
2-Benmerkezciliğe ya da toplum merkeziliğe ilişkin farkındalık geliştirme	6-Entelektüel cesaret geliştirme
3-Tarafsız davranma	7-Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirme
4-Düşüncelerinin altında yatan duyguları ve duygularının altında yatan düşünceleri keşfetme	8-Entelektüel sebat geliştirme
	9-Akıl yürütme becerisine güvenmeyi geliştirme
Bilişsel stratejiler -Makro yetenekler	
10-Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmekten kaçınma	18 Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları çözümlenme ve değerlendirme
11- Benzer durumları karşılaştırma	19-Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
12-Bakış açısı geliştirme: inançları, görüşleri ve kuramları oluşturma ve inceleme	20-Eylemleri ve politikaları çözümlenme ya da değerlendirme
13-Problemleri, sonuçları ve inançları açık hale getirme	21-Eleştirel okuma: metinleri açık hale getirme ya da çözümlenme

14-Kelimelerin ve ifadelerin anlamlarının açıklanması ve incelenmesi	22-Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
15-Değerlendirme için ölçüt geliştirme: değerleri ya da standartları açık hale getirme	23-Disiplinler arası ilişkiler kurma
16-Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme	24-Sokratik tartışmayı uygulama: inançları, kuramları ya da bakış açılarını açık hale getirme ve sorgulama
17-Derinlemesine sorgulama: temel ve önemli soruları artırmak ve sürdürmek	25-Diyalogsal düşünme: bakış açılarını, yorumları ve teorileri karşılaştırma
	26-Diyalektik akıl yürütme: bakış açılarını, yorumları ve teorileri değerlendirme

Bilişsel stratejiler -Mikro beceriler

27-Gerçek uygulamalar ile çelişen idealleri karşılaştırma	31-Konu ile ilgili olmayanlardan ilgili olanları ayırt etme
28-Düşünme ile ilgili tam olarak düşünme: eleştirel sözcükleri kullanma	32-Mantıklı çıkarımlar, tahminler ya da yorumlar oluşturma
29- Önemli benzerlikleri ya da farklılıkları belirtme	33-Kanıtlanmış olguları ve varsayımsal olguları değerlendirme
30-Varsayımları inceleme ve değerlendirme	34-Çelişkileri fark etme
	35-Bulguları ve sonuçları inceleme

Eleştirel düşünme eğitim programı için Tablo 3'deki stratejilere yönelik duyuşsal alan ve bilişsel alan olmak üzere iki alanda kazanımlar ve bu kazanımlara ilişkin göstergeler yazılmıştır. Duyuşsal stratejilerden hareketle duyuşsal alan için kazanım ve göstergeler, bilişsel stratejilerden hareketle bilişsel alan için kazanım ve göstergeler yazılmıştır. Duyuşsal stratejilerin tamamı için kazanım ve göstergeler yazılırken bilişsel stratejilerin tamamı için kazanım ve gösterge yazılmamıştır. Makro yeteneklerden 21. 25. ve 26. Stratejiler 5 yaş grubu çocuklar için üst düzey olarak belirlenmiş ve bu stratejilere uygun kazanım ve gösterge yazılmamıştır. 13. ve 19. Strateji birleştirilerek her ikisi için tek bir kazanım ve bu kazanıma yönelik göstergeler yazılmıştır. Benzer şekilde 11. ve 23. Strateji birleştirilerek her ikisi için tek bir kazanım ve bu kazanıma yönelik göstergeler yazılmıştır. Mikro beceriler ise makro yeteneklerin içerisinde ele alınabileceği için bu stratejilere yönelik kazanım ve gösterge yazılmamıştır. Buna göre hazırlanan programın kazanım ve göstergeleri taksonomi basamaklarına ve eleştirel düşünme stratejilerine göre aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Bilişsel Alana Yönelik Kazanım ve Göstergelerin Taksonomi Basamaklarına ve Eleştirel Düşünme Stratejilerine Göre Dağılımı

BİLİŞSEL ALAN			
Kazanımlar	Göstergeleri	Taksonomi basamağı	Eleştirel Düşünme Stratejisi
Kazanım 1. Bir kelimenin ya da ifadenin anlamını açıklayabilme	Gösterge 1: Bir kelimenin ya da ifadenin anlamını söyler. Gösterge 2: Bir kelimenin ya da ifadenin anlamına ilişkin yapılan tanımın doğru ya da yanlış olduğunu söyler. Gösterge 3: Bir kelimenin ya da ifadenin anlamına ilişkin örnek verir.	Kavrama	Kelimeleri ve ifadelerin anlamlarının açıklanması ve incelenmesi
Kazanım 2. Bir olay, durum ya da konu ile ilgili genellemeleri açıklayabilme	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili özellikleri söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili özellikleri karşılaştırır. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili genellemeleri söyler. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili bir genellenenin doğru olup olmadığını söyler. Gösterge 5: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili bir genellemeye uymayan durumlara örnek verir. Gösterge 6: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili bir genellemeye uymama nedenlerini açıklar.	Kavrama	Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmekten kaçınma
Kazanım 3. Dinlediklerinin anlamını açıklayabilme	Gösterge 1: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin konuyu söyler. Gösterge 2: Dinlediği bir hikâye ya da öykünün geçtiği yeri söyler. Gösterge 3: Dinlediği bir hikâye ya da öykünün kahramanlarını söyler. Gösterge 4: Dinlediği bir hikâye ya da öyküyü anlamını bozmadan kendi cümleleri ile anlatır. Gösterge 5: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye uygun başlık söyler. Gösterge 6: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin soruları cevaplar. Gösterge 7: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin sonuçların nedenlerini açıklar. Gösterge 8: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin farklı sonuçları karşılaştırır.	Kavrama	Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
Kazanım 4. Bir nesnenin kullanımını farklı durumlara uyarlayabilme	Gösterge 1: Bir nesneye ilişkin kullanım yollarını söyler. Gösterge 2: Bir nesnenin kullanım yollarına ilişkin özgün örnekler verir.	Kavrama	Disiplinler arası ilişkiler kurma - Benzer durumları karşılaştırma

	Gösterge 3: Bir nesne ile ilgili alışılmadık kullanım yolları söyler.		
Kazanım 5. Merak ettiği bir konuyu bilgi edinebilmek için sorgulayabilme	Gösterge 1: Merak ettiği konuya ilişkin gözlem yapar. Gösterge 2: Merak ettiği konuya ilişkin sorular sorar. Gösterge 3: Merak ettiği konunun altında yatan ayrıntılara ilişkin sorular sorar. Gösterge 4: Merak ettiği konuya ilişkin çıkarım yaparak soru sormaya devam eder. Gösterge 5: Merak ettiği konuya ilişkin bulduğu sonuçları başkalarının bulduğu sonuçlarla karşılaştırır. Gösterge 6: Merak ettiği konuya ilişkin bulduğu sonuçların doğruluğunu test eder.	Uygulama	Derinlemesine sorgulama: temel ve önemli soruları artırmak ve sürdürmek
Kazanım 6. Bir olay, durum ya da konuya ilişkin toplumsal kuralların bazı durumlarda değişebileceğini kestirebilme	Gösterge 1: Nesne, durum ya da olayı tanımlar. Gösterge 2: Nesne, durum ya da olaya ilişkin bilgiyi hatırlar. Gösterge 3: Nesne, durum ya da olaya ilişkin bilgiyi nereden edindiğini söyler.	Uygulama	Bakış açısı geliştirme: inançları, görüşleri ve kuramları oluşturma ve inceleme
Kazanım 7. Bir probleme ilişkin çözümleri değerlendirme	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin problemin ne olduğunu söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin problemin nedenlerini söyler. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin problemin sonuçlarını söyler. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin problemi çözmek için nelerin gerekli olduğunu söyler. Gösterge 5: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin probleme alternatif yolları söyler. Gösterge 6: Probleme ilişkin çözüm yollarından birisini seçer. Gösterge 7: Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Gösterge 8: Seçtiği çözüm yolunu dener. Gösterge 9: Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm önerir.	Değerlendirme	Problemleri, sonuçları ve inançları açık hale getirme- Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
Kazanım 8. Nesnelere, varlıkları ve kavramları farklı özelliklerine göre değerlendirebilme	Gösterge 1: Nesne, varlık ve kavramlara ilişkin tahminleri karşılaştırır. Gösterge 2: Nesne, varlık ya da kavramların rengini, dokusunu, kokusunu, sesini, şeklini, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amacını karşılaştırıp istenen ölçüte göre birisini seçer. Gösterge 3: Sonuçların doğruluğunu test eder. Gösterge 4: Değerlendirmede ölçütü kendisi belirler. Gösterge 5: Kendi belirlediği ölçütleri kullanır.	Değerlendirme	Değerlendirme için ölçüt geliştirme: değerleri ya da standartları açık hale getirme

Kazanım 9. Bir olay ya da durumda yer alan düşünce ve davranışları değerlendirebilme		Gösterge 1: Kendisine verilen olay ya da durumdaki düşünce ve davranışları söyler. Gösterge 2: Belirlediği düşünce ve davranışlar için nesnel ölçütleri belirler. Gösterge3: Ölçütler ile düşünce ve davranışları karşılaştırır. Gösterge 4: Düşünce ve davranışlar hakkında yargıya varır.	Değerlendirme	Eylemleri ve politikaları çözümlene ya da değerlendirme
Kazanım 10. Bir konuya ilişkin farklı görüşleri değerlendirebilme		Gösterge 1: Bir konuya ilişkin farklı görüşleri karşılaştırır. Gösterge 2: Bir konuya ilişkin doğru görüşü seçer. Gösterge 3: Seçiminin nedenlerini söyler. Gösterge 4: Seçiminin sonuçlarını söyler. Gösterge 5: Seçiminin sonuçları üzerinden yargıya varır.	Değerlendirme	Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları çözümlene ve değerlendirme
Kazanım 11. Bilgi kaynaklarını özelliklerine eleştirebilme	Bilgi güvenilirlik göre	Gösterge 1: Farklı bilgi kaynaklarının ortak özelliklerini söyler. Gösterge 2: Farklı bilgi kaynaklarının kullanım özelliklerini söyler. Gösterge 3: Farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini karşılaştırır. Gösterge 4: Farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini gerekçe göstererek açıklar. Gösterge 5: Güvenilir bilgi kaynaklarını seçer.	Değerlendirme	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
Kazanım 12. Bir konu, olay ya da durumla ilgili bilgilerini açıklığa kavuşturabilme		Gösterge 1: Bir konu, olay ya da durumu anlayabilmek için sorular sorar. Gösterge 2: Bir konu, olay ya da durumu anlayabilmek için farklı çeşitte sorular sorar. Gösterge 3: Bir konu, olay ya da durumu anlayabilmek için derinlemesine sorular sorar. Gösterge 4: Soruların cevaplarını takip eder. Gösterge 5: Bir konu, olay ya da durumu çözüme ulaşana kadar sorgular. Gösterge 6: Bir konu, olay ya da durum ile ilgili farklı sonuçları karşılaştırır. Gösterge 7: Bir konu, olay ya da durumu anlayabilmek için çıkarımlarını açıklar.	Değerlendirme	Sokratik tartışmayı uygulama: inançları, kuramları ya da bakış açılarını açık hale getirme ve sorgulama

Tablo 4'te görüldüğü gibi eleştirel düşünme stratejilerinin makro yeteneklerine ilişkin stratejilerden hareketle bu stratejiler, 5-6 yaş grubuna uygun olabilecek şekilde taksonomik basamaklar dikkate alınarak uygun kazanımlara dönüştürülmüş ve bu kazanımlara yönelik göstergeler yazılmıştır. Taksonomik basamaklarda Bloom (1956) tarafından yapılan sınıflama (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) temel alınmıştır. Bu

sınıflama, kazanımların yazılmasına kolaylık sağlaması açısından tercih edilmiştir. Kazanımların yazılması aşamasında, çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak kazanımlar, bu yaş grubu için elverdiği ölçüde üst basamaklarda yazılmaya gayret edilmiştir. Sonuç olarak bilişsel alana yönelik toplam 12 kazanım ve bu kazanımlara yönelik göstergeler yazılmıştır.

Tablo 5.

Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Duyuşsal Alana Yönelik Kazanım ve Göstergelerin Basamaklara ve Eleştirel Düşünme Stratejisine Göre Dağılımı

DUYUŞSAL ALAN			
Kazanımlar	Göstergeleri	Basamaklar	Eleştirel Düşünme Stratejisi
Kazanım 1. Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularını değerlendirmede kararlılık	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularını söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularının nedenlerini söyler. Gösterge3: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularının sonuçlarını söyler. Gösterge4: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili farklı zamanlarda farklı duyguları olabileceğini söyler. Gösterge5: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygusunun olumlu ya da olumsuz olduğunu söyler. Gösterge 6: Başkaları konuşurken dikkatlice takip eder.	Örgütlenme	Düşüncelerinin altında yatan duyguları ve duygularının altında yatan düşünceleri keşfetme
Kazanım 2. Bir olay, durum ya da konuya ilişkin tutarlı bir görüşe sahip oluş	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin tutarsızlıkları söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin tutarsızlıklara ilişkin sorulara cevap verir. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin tutarsızlıkların nedenlerini söyler. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin tutarsızlıklara her durumda itiraz eder.	Nitelenmişlik	Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirme
Kazanım 3. Bir problemi adil bir şekilde çözümede kararlı oluş	Gösterge 1: Bir problemin çözümlerine ilişkin adil önerilerde bulunur. Gösterge 2: Bir problemin çözümlerine ilişkin adil önerilerinin nedenlerini söyler. Gösterge 3: Bir problemin çözümlerine ilişkin adil olmayan çözümlerin sonuçlarını söyler. Gösterge 4: Bir problemin çözümüne ilişkin adil önerileri savunur.	Örgütlenme	Tarafsız davranma
Kazanım 4. Bir olay, durum ya da konuya	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin bildiklerini söyler.	Örgütlenme	Entelektüel alçak gönüllülük

ilişkin bilgilerini değerlendirmede kararlı oluş	Gösterge 2: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin bildiklerini nereden edindiğini söyler. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin emin olmadığını söyler. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin emin olmadığı bir konuda “bilmiyorum” der. Gösterge 5: Bilmediği bir olay, durum ya da konuya ilişkin bilgiyi nereden edinebileceğini araştırır. Gösterge 6: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin bildiklerinin doğruluğunu test eder.		geliştirme ve yargısını bekletme
Kazanım 5. Bir işi ya da görevi tamamlamada kararlılık	Gösterge 1: Kendiliğinden bir işi ya da görevi yapmak ister. Gösterge 2: Bir işe ya da göreve odaklanır. Gösterge 3: Başladığı işi ya da görevi bitirmek için çaba gösterir. Gösterge 4: Başladığı işi ya da görevi isteyerek tamamlar. Gösterge 5: Bir işi ya da görevi sonuçlandıramadığında tekrar denemek için istekli olur.	Örgütlenme	Entelektüel sebat geliştirme
Kazanım 6. Grup tartışmalarında fikirlerini söylemeyi alışkanlık haline getiriş	Gösterge 1: Grup tartışmalarına katılır. Gösterge 2: Grup tartışmalarında sürekli olarak söz almak ister. Gösterge 3: Grup tartışmalarında arkadaşları tarafından ifade edilmeyen fikirler öne sürer. Gösterge 4: Grup tartışmalarında arkadaşlarına katıldığı ya da katılmadığı fikirleri her zaman dürüstçe söyler.	Nitelemişlik	Entelektüel cesaret geliştirme
Kazanım 7. Kendisinin ya da yakın arkadaşlarının (grubunun) duygu, düşünce ve davranışlarına yapılan eleştirileri değerlendirmede kararlı oluş	Gösterge 1: Kendisinin ya da yakın arkadaşlarının (grubunun) duygu, düşünce ve davranışlarına yapılan olumlu eleştirileri dinler. Gösterge 2: Kendisinin ya da yakın arkadaşlarının (grubunun) duygu, düşünce ve davranışlarına yapılan olumsuz eleştirileri dinler. Gösterge 3: Olumsuz eleştirilen kendi ya da yakın arkadaşlarının (grubunun) duygu, düşünce ve davranışlarının olumsuz sonuçlarını söyler. Gösterge 4: Olumsuz sonuçlara neden olan kendi ya da yakın arkadaşlarının duygu, düşünce ve davranışlarının değiştirilmesi gerektiğini söyler. Gösterge 5: Olumsuz sonuçlara neden olan duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirir. Gösterge 6: Yakın arkadaşlarının duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu ve olumsuz eleştirir. Gösterge 7: Kendi duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu ve olumsuz eleştirir.	Örgütlenme	Benmerkezciliğe ya da toplum merkezciliğe ilişkin farkındalık geliştirme
Kazanım 8. Bir olay, durum ya da konu ile ilgili başkalarının görüşlerinden	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin sorulan sorulara kendine özgü cevaplar verir. Gösterge 2: Bir	Örgütlenme	Bağımsız düşünme

etkilenmeden kendi görüşlerini ifade etmede kararlılık	olay, durum ya da konuya ilişkin kendini ifade etmede özgün yollar kullanır. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin kendi fikirlerinin gerekçelerini söyler. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin başkalarının fikirlerini eleştirir. Gösterge 5: Bir olay, durum ya da konuya ilişkin kendi fikirlerini savunur.		
Kazanım 9. Bir olay, durum ya da konuya ilişkin ön yargıların giderilmesinde kararlılık	Gösterge 1: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargıya ilişkin davranışın ne olduğunu söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargıya ilişkin davranışın nedenlerini açıklar. Gösterge 3: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargıya ilişkin davranışın sonuçlarını açıklar. Gösterge 4: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargıya ilişkin düşüncelerini açıklar. Gösterge 5: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargılı davranışları eleştirir. Gösterge 6: Bir olay, durum ya da konu ile ilgili önyargılı davranışları denetler.	Örgütlenme	Akıl yürütme becerisine güvenmeyi geliştirme

Tablo 5’te görüldüğü gibi eleştirel düşünme stratejilerinin duyuşsal stratejilerden hareketle bu stratejiler 5-6 yaş grubuna uygun olabilecek duyuşsal basamaklar dikkate alınarak uygun kazanımlara dönüştürülmüş ve bu kazanımlara yönelik göstergeler yazılmıştır. Duyuşsal basamaklarda Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yapılan kodlamalar (alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik) temel alınarak düzenleme yapılmıştır. Bu basamaklar kazanımların yazılmasına kolaylık sağlaması açısından tercih edilmiştir. Bu aşamada, çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak kazanımlar, bu yaş grubu için elverdiği ölçüde üst basamaklarda yazılmaya gayret edilmiştir. Sonuç olarak duyuşsal alana yönelik toplam 9 kazanım ve bu kazanımlara yönelik göstergeler yazılmıştır.

Programın kazanım ve göstergeleri düşünme becerileri, eleştirel düşünme ve çocuklar için felsefe eğitimi konularında çalışmaları olan eğitim programları ve öğretiminden bir, okul öncesi eğitiminden bir ve özel eğitim alanından bir uzman olmak üzere toplam üç alan uzmanına online olarak iletilmiş ve görüşleri istenmiştir. Bu uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra programın kazanımlarının güncel

hali Tez izleme kurulu toplantısında değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak bir uzman grubuna daha sunulmasına karar verilmiştir. Son aşamada ise eğitim programları ve öğretim alanından iki ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından bir uzman olmak üzere toplam üç alan uzmanı ve tez danışmanı ile birlikte yuvarlak masa toplantısı yapılarak kazanımlar ve göstergeleri tek tek incelenmiş ve buna göre programın kazanım ve göstergelerinin son hali verilmiştir.

3.5.1. Kavramlar

Programda ele alınan kavramlar ilgili literatür taramasıyla elde edilmiş olup bu kavramlar; mutluluk, doğru, yanlış, iyi, kötü, haklar, kurallar, adalet, bilgi, özgürlük, güzellik, iyilik olarak belirlenmiştir (Akkocaoğlu Çayır, Direk, 2010; Gür, 2011;2015; Marashi, 2008).

3.6. Etkinliklerin Planlanması

Sokratik yöntemde en önemli hususlardan birisi de sorgulamanın nasıl yapılacağıdır. Bununla ilgili Overholser (1993) tarafından yapılan sistematik sorgulama sürecine ilişkin aşamalar temel alınarak bir sıralama yapılmıştır. Sistematik sorgulama, bağımsız düşünme becerisini kolaylaştıracak bir dizi soru kullanılmasını içerir. Sokratik yöntemde kullanılacak sorular; soruların formatı, içeriği ve sorgulama sürecinin tanımlanmasıyla belirlenmiştir.

3.6.1. Soruların Formatı

Sokratik yöntemde öğretmenin soru sorma tekniğini iyi bilmesi gerekmektedir. İlgili literatürde soru çeşitlerine ilişkin farklı şekillerde sınıflandırmalar olduğu görülmüştür (Nash ve Shiman 1974; Brock, 1986; Morgan ve Saxton, 1991; Richards ve Lockhart, 1994; Doff, 1995; Tsui, 1995, Kerry, 1998 ve Fisher, 2008). Bu sınıflandırmalardan bir kısmı, Bloom'un (1956) taksonomi basamakları temel alınarak oluşturulmuştur (Kerry, 1998 ve

Morgan ve Saxton, 1991). Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygunluğu açısından Paul ve Elder (2006) tarafından belirlenen düşüncenin öğeleri ve düşüncenin öğelerine yönelik sorular, geliştirilen programda kullanılan soruların formatı için temel alınmıştır. Buna ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6.
Düşüncenin Öğelerine Yönelik Sorular

Düşüncenin Öğeleri	Örnek sorular
Bilgi, neden, kanıt soruları	Nereden biliyorsun? Bunu söylemenin sebepleri neler? Bunun doğru olduğunu neden düşünüyorsun?
Açıklama soruları	Bunu biraz daha açıklayabilir misin? Bir örnek verebilir misin? Niçin böyle söyledin?
Amaç soruları	Bunun amacı ne? Hikâyedeki ana karakterin amacı nedir? Bu, amaca uygun muydu?
Soru ile ilgili sorular	Nasıl bulabiliriz? Soru açık mı? Anladık mı? Niçin bu soru önemli?
Çıkarım soruları	Bunun yerine başka ne olur? Bunun ne etkisi olurdu? Durum buysa başka ne doğru olur?
Yorum soruları	Bu sonuca nasıl ulaştınız? Bu verileri nasıl yorumlayacağız? En iyi sonuç ne olabilir?
Kavram soruları	İlgilendiğimiz esas fikir nedir? Bu fikir niçin önemli? Bu iki fikir çelişiyor mu? Öyleyse nasıl?
Bakış açısı soruları	Buna karşı çıkan biri ne derdi? Başka? Bunu başka bir şekilde görebilen var mı?
Varsayım soruları	Ne düşünüyorsun? Bunun yerine ne düşünebilirdik? Şöyle düşünüyorsun Seni doğru anlıyor muyum?

3.6.2. Soruların Özellikleri

Düşünme olmadan öğrenme, koşullanmadan öteye gidemez (Gelen, 2002). Diğer bir ifade ile öğrenme için düşünmenin olması gerekir. Soru sorma ise düşünmeyi tetikleyen bir yöntem olarak kabul edilir (Sudman ve Bradburn'dan aktaran Özden, 2014, s. 153). Bu nedenle düşünmeyi sağlayabilmede en iyi yollardan birisi soru sormaktır. İyi sorularla çocukların düşünme becerilerinin desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu sorular çocuklarda merak

ve öğrenme isteği uyandırmalıdır. Blank ve White (1986), iyi soruları, durumlar yerine nedenleri ortaya çıkarmaya çalışan sorular olarak tanımlamışlardır. Buna göre çocuklara neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri sorular sorulmalıdır. Overholser (1993), iyi Sokratik soruları, mümkün olan kabul edilebilir cevaplar aralığına büyük oranda izin veren sorular olarak belirtmiştir. Genel olarak soruların içeriği, problemi tanımlama, çözüm üretme, karar verme ve uygulama aşamalarından oluşabilmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmada soruların, merak uyandırıcı, nedeni sorgulamaya yönelik, tek bir doğru cevabı olmayan, düşünme becerilerini destekleyici olmasına dikkat edilmiştir.

3.6.3. Sorgulama Süreci

Etkili bir sistematik sorgulama süreci, sürece katılanlar için farkındalık gerektirir (Haden, 1984). Shaw (2008), çocuklarla felsefe etkinliklerine yönelik öğretim ipuçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Herkesin birbirini görebileceği yuvarlak bir oturma düzeni hazırlayın.
- 2- Kolaylaştırıcı ve birlikte sorgulayıcı olun.
- 3- Açık ve kapalı uçlu sorular sorarak çocukları bir pozisyona getirin.
- 4- Sadece alıcı olmayın kendinizle ilgili de bir şeyler paylaşın ve dürüst olun.
- 5- Yargılayıcı olmayan bir tutum sergileyin.
- 6- Dinleyin. Çocukların fikirlerine ve düşüncelerine saygı gösterin.
- 7- Tartışmayı odağında tutun.
- 8- Tartışmayı bilimsel sorumlulukla sürdürün.
- 9- Belirli aralıklarla durumu özetleyin.
- 10- Tartışmaya olabildiğince çok çocuk çekin.
- 11- Uygun örnek ya da örneklerle çocukları cesaretlendirin.
- 12- Bilimsel titizliğe teşvik etmek amacıyla çocukların söylediklerini kabul etmemek
- 13- Problem çözmeyi ve fikir üretmeyi destekleyin.

14- Ayıplama ya da suçlama olmadan esneklik sağlayın.

15- Değerlendirmeye katılımı, düşünce ve cevapların niteliği ile yapın. Kazanan ya da kaybeden diye bir şey yoktur.

Yukarıdaki basamaklar dikkate alınarak oluşturulacak sorgulama süreci çocuklar için felsefenin öğretiminde daha sağlıklı bir eğitsel sürecin yapılmasını sağlayacaktır.

Etkinlikler planlanırken, yukarıda belirtilen ilkeler dikkate alınmıştır. Etkinliklerin öğrenme süreci; ısınma çalışması, uyarının sunulması ve tartışma, değerlendirme bölümlerinden oluşmuştur. Her etkinlik için pekiştirici etkinlik hazırlanmıştır. Buna yönelik etkinlik örneği Ek 5’de yer almaktadır. Etkinliklerde tüm kazanımlar en az iki kere olmak üzere ele alınmış ve toplamda 20 etkinlik hazırlanmıştır. Etkinliklerde ele alınan kazanımlara ilişkin belirtke tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Eleştirel Düşünme Eğitim Programı Etkinliklerinin Kazanımlara İlişkin Belirtke Tablosu

Etkinlikler	Kazanımlar	Duyuşsal Alan										Bilişsel Alan										
		K1: 3	K2: 3	K3: 4	K4: 3	K5: 3	K6: 3	K7: 4	K8: 3	K9: 4	K10: 4	K11: 4	K12: 4	K13: 2	K14: 3	K15: 3	K16: 3	K17: 5	K18: 6	K19: 4	K20: 2	K21: 3
1	Mutlu Kaplumbağa	X				X						X						X				
2	Özgürce Uçuyorum						X	X		X								X				
3	Adil Paylaşıyorum			X					X							X				X		
4	Haklarımız								X			X							X			
5	Kurallar			X				X							X	X				X		
6	En Beğendiğim	X						X										X		X		
7	İyilik Yapıyorum					X				X			X									
8	Doğru Olanı Yapalım		X					X			X									X		
9	Merak Ediyorum				X								X	X							X	X
10	İyi-Kötü		X								X								X			
11	Karşılıksız İyilik					X				X		X		X								
12	Kütüphane Kuralları			X					X						X				X			
13	Farklılıklar								X									X	X			
14	Doğrusu Ne?				X									X							X	X
15	Mutluluk	X						X		X		X										
16	Çok İyi Çoban Köpeği		X			X					X											
17	Doğru Mu Yanlış Mı?				X			X			X								X			
18	Ne Kadar Özgürüz?						X									X						X
19	Oylama Yapıyoruz			X				X							X				X			
20	Güzellik Arıyorum						X				X								X			

3.7. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Sokratik yöntemle yapılan etkinlikler genel olarak bir grup etkinliğidir. Hikâye, resim, şiir ya da herhangi bir uyarıcı ile başlatılan etkinliklerde tüm sorular kısaca tartışılır ve seçilen bir problem üzerinde durulur (Okur, 2008). Bu etkinliklerde öğretmen de bu grubun bir üyesidir. Bu nedenle çocukların arasına oturur (Direk, 2002). Çocukların ve öğretmenin birbirlerini rahat bir şekilde görebilmeleri ve daha iyi bir iletişimin sağlanabilmesi için “U” ya da hilal biçiminde oturmaları uygundur (Aydın, 2001). Çocukların birbirlerini dinlediği, konuşma sırası gelene kadar beklediği ve birbirlerine saygılı oldukları bir ortam oluşturulmalıdır (Cuny, 2014). Çocukların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmalı ve öğretmen çocukları bu konuda cesaretlendirmelidir.

Sokratik yöntemin başarılı olması için büyük ölçüde kuralların titiz bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda moderatör denilen öğretmenin dikkat etmesi gereken kurallar şu şekilde belirlenmiştir: otoriter olmama, katılımcıların tartışmaya katılım motivasyonunu arttırma, katılımcıların birbirlerini açıkça anlamalarının sağlanması, esas sorudan uzaklaşmama ve mutlak doğruya ulaşma (Birnbacher, 2006).

Sokratik yöntemin temel ilkelerine dayanarak okul öncesi eğitimde bu yöntemin uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gerekenler ve öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Birnbacher, 2006; Cuny, 2014; Shaw, 2008):

- Çocuklara yuvarlak bir oturma düzeni hazırlayın.
- Çocukların arasına oturun.
- Somut bir nesne, resim, hikâye ya da gerçek bir yaşantıdan hareket edin.
- Çocuklara yönlendirici sorular sorun.
- Çocukların birbirlerini tam olarak anladıklarına emin olun.
- Çocukların temel sorunun odağında kalmasını sağlayın.
- Çözüme ulaşıncaya kadar soruyu ele almaya devam edin.
- Çocuklara kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam hazırlayın.

- Tartışma sonunda ortaya çıkan uzlaşmayı çocuklarla birlikte değerlendirin.

3.8. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk aşamada pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için Ankara İl Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak ilköğretime bağlı anasınıfında hem kullanılacak olan “Ahlaki Yargı Ölçeği” hem de eleştirel düşünme eğitim programının örnek iki etkinliği uygulanmıştır. Uygulama yapılan grubun 11’i kız 9’u erkek olmak üzere toplam 20 çocuktan oluşmaktadır.

“Ahlaki Yargı ölçeği” çocuklara sırayla ve kendi sınıflarından başka bir sınıfta bir masanın kenarına araştırmacı ve çocuk “L” şeklinde oturarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanışı sürecinde, alt boyutlarına ilişkin toplam 5 hikaye araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra çocuğa hikayeyi anlayıp anlamadığı sorulmuş ve hikayeyi tekrar anlatması istenmiştir. Hikayeyi tekrar anlatırken her hikaye için belirlenen 4 kriterden en az 3’ünü anlatan çocuğun hikayeyi anladığı kabul edilerek hikayeye ait ahlaki yargı ile ilgili 2 soru sorulmuştur. Hikayeyi tekrar anlatmada en az 3 kriteri söyleyemeyen çocuğa hikaye tekrar okunmuştur. Ardından çocuğun verdiği cevaplardan ahlaki gelişimin özerk dönemine ait olanına 3, dışa bağımlı döneme ait olanına 2, anlamsız cevaba da 1 puan verilerek kaydedilmiştir. Bu uygulama her çocuk için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. “Ahlaki Yargı Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8.

Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları (Pilot uygulama)

Alt boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
İkilem	20	4,8500	1,03999	3,00	6,00
Kültürel paylaşım	20	4,1000	,64072	3,00	6,00
Kasti kaza	20	4,3500	,74516	4,00	6,00
Sosyal yardımlaşma	20	5,3000	,97872	2,00	6,00
Aile kuralı	20	5,9000	,44721	4,00	6,00

Tablo 8 incelendiğinde çocukların aldıkları puanların ortalaması “ikilem” alt boyutunda 4,85, “kültürel paylaşım” alt boyutunda 4,10, “kasti kaza” alt boyutunda 4,35, “sosyal yardımlaşma” alt boyutunda 5,30 ve “ aile kuralı” alt boyutunda ise 5,90’dır. Bu sonuçlara göre bir değerlendirme yapılmış ve esas uygulamanın öntest sonuçlarında alt boyutlardan birinde çocukların aldıkları puanların ortalamasının maximum puana eşit ya da çok yakın olması durumunda o alt boyutun çıkarılarak diğer alt boyutların kullanılmasına karar verilmiştir.

Eleştirel düşünme eğitim programına ait etkinliklerden ikisi gruba uygulanmış ve video kaydı altına alınmıştır. Daha sonra video kayıtları izlenerek değerlendirme yapılmıştır. Buna göre etkinlik içeriklerinin ve etkinliklere ait soruların anlaşılır olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın esas uygulaması sürecinde uygulama için Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak Uygulama Anaokulu’na devam eden 5-6 yaş grubu 15 çocukla çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle çocuklara “Ahlaki Yargı Ölçeği” uygulanarak elde edilen sonuçlar kaydedilmiştir. Bu sonuçlara ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9.
Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları (Esas uygulama)

Alt boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
İkilem	15	4,3333	,72375	4,00	6,00
Kültürel paylaşım	15	5,4666	,63994	4,00	6,00
Kasti kaza	15	4,4000	,82808	4,00	6,00
Sosyal yardımlaşma	15	6,0000	,00000	6,00	6,00
Aile kuralı	15	6,0000	,00000	6,00	6,00

Tablo 9 incelendiğinde çocukların aldıkları puanların ortalaması “ikilem” alt boyutunda 4,33, “kültürel paylaşım” alt boyutunda 5,46, “kasti kaza” alt boyutunda 4,40, “sosyal yardımlaşma” ve “ aile kuralı” alt boyutlarının her ikisinde de 6,00’dır. Buna göre “sosyal yardımlaşma” ve “aile kuralı” alt boyutlarında çocukların aldıkları puanların ortalaması

maksimum puana eşittir. Yani çocukların hepsi bu iki alt boyutta alınabilecek en yüksek puanları alarak ahlaki yargılamada özerk dönemde oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bundan sonraki sürecinde çocuklara yapılan uygulama sonrası sontest ve izleme testinde bu iki alt boyut için bir artış olamayacağından ölçeğin bu iki alt boyutuna ilişkin sontest ve izleme testi yapılmamış yani bu alt ölçekler çıkarılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programı kullanılmıştır. Buna göre çalışma grubundaki çocuklara, her biri yaklaşık 30-40 dakika süren 20 etkinlik, haftada iki gün olmak üzere toplam 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinliklerde ilk olarak ısınma çalışması yapılmış, daha sonra uyarının sunulmasıyla birlikte Sokratik yönteme dayalı tartışma gerçekleştirilmiştir. Ardından her etkinlikte bir görüş birliğine varılmış ve değerlendirme yapılmıştır. Son olarak, ertesi gün yapmaları için sınıf öğretmenine bir ek etkinlik bırakılmıştır. Tüm etkinlikler aynı formatta hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamalar, video kamera kaydı altına alınmış ve çocukların dikkatini dağıtmaması için ilk etkinlik dışında tripot kullanılmayarak kamera, grubu görebilecek bir yere sabit bir şekilde bırakılmıştır.

Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarının sonunda çocuklara “Ahlaki yargı ölçeği” tekrar yapılarak sontest sonuçları olarak kaydedilmiştir. Sontest uygulamasından sonra araya biraz zaman girmesi beklenmiş ve en az üç hafta sonra çocuklara tekrar “Ahlaki yargı ölçeği” uygulanmış ve izleme testi sonuçları olarak kaydedilmiştir.

Veri toplama sürecinin en sonunda sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenden randevu alınarak her biriyle ayrı ayrı olmak üzere görüşme yapılmıştır. Görüşmeler için boş bir sınıf ayarlanmış ve bir masada araştırmacı ve öğretmen karşılıklı olarak oturmuştur. Her görüşme öncesi görüşmeyle ilgili hiçbir detayı kaçırmamak ve görüşmeyi daha sağlıklı bir şekilde yürütebilmek amacıyla ses kaydı almak için öğretmenlerin onayı istenmiştir. Onaylarının ardından her bir öğretmenle yaklaşık 30-45 dakika arası görüşme yapılarak kayıt altına

alınmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin tekrar dönmek istedikleri yarı yapılandırılmış sorular sona bırakılmış ve bu sorulara daha sonra tekrar dönülmüştür. Öğretmenlerin bazı sorulara verdikleri cevaplar tekrar edilerek doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiş ve son olarak eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorularak görüşmeler bitirilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel süreçlerden veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel analizler yapılırken nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde veri toplama aracı olarak “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmış ve çalışma grubundaki çocukların öntest, sontest ve izleme testi puanları ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı kaydedilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizlerde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Uygun istatistiksel analizin belirlenmesi aşamasında öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin basıklık ve çarpıklık kat sayıları incelenmiştir. Buna göre “Ahlaki Yargı Ölçeği” alt boyutlarından “ikilem” ve “kültürel paylaşım” alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 aralığında olduğu için normal dağılıma uygun olduğu, “kasti kaza” alt boyutunda ise basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 aralığında olmadığı için normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Çalışma grubundaki çocukların “ikilem” ve “kültürel paylaşım” alt boyutlarının öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman Testi yapılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların “kasti kaza” alt boyutunda öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da Tekrarlı Ölçümler için Anova Testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi sürecinde ilk olarak görüşme kayıtlarının transkripti yapılmıştır. Daha sonra bu transkriptler ve eleştirel düşünme eğitim programı uygulamasına yönelik video kayıtları NVIVO 12 Plus programına aktarılmıştır. Ardından program üzerinde tüm videolar izlenerek video içerikleri dakika dakika transkript edilmiştir. Böylelikle tüm nitel veriler kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Kodlama işlemi için öncelikle araştırma problemine yönelik olarak görüşme ve video transkriptlerinin tamamı genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla baştan sona okunmuştur. Ardından her bir araştırma problemi için veriler ayrı ayrı değerlendirilmek üzere kodlama işlemine geçilmiştir. Bu süreçte iki aşamada kodlama yapılmıştır. İlk aşamada veriler kodlanarak anlamlı parçalara ayrılmıştır. Her bir parça kavramsal olarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu işlemin ardından ikinci kodlamaya geçilmiştir. Bu süreçte ilk aşamadaki kodların anlamlandırılmasıyla birlikte kategoriler oluşturulmaya başlanmıştır. Bu aşamada kodlar ve kategoriler incelenmiş, doğru kodlama ve kategori oluşturma konusunda netlik sağlandıktan sonra çalışmaya devam edilmiştir. Daha sonra oluşturulan kategoriler bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Oluşturulan temaların anlaşılabilirliği ve isimlendirilmesi konusunda veriler tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Tüm bu süreçlerin ardından oluşturulan temalar ve altındaki kodlar arasındaki ilişkiler doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmaya çalışılmış ve yorumlanmıştır.

3.9.1. Nicel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan “Ahlaki Yargı Ölçeği”nin Sözer Çapan (2005) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, maddelerin 5 alt boyut içinde toplandığı ve ölçeğin % 80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tüm maddelerinin alt ve üst çeyrek grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, yani tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin her bir maddesinin madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen, Pearson 'çarpım Momentler korelasyon analizi sonucunda tüm ilişki katsayıları pozitif ve istatistiksel olarak $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık analizleri ve iki ayrı uzman tarafından (hakemler arası) değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach Alfa değeri ,6946 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki uzmanın aynı anda puanladığı 78 adet verinin genel toplamalarının aritmetik ortalama ve standart sapmalarının aynı olduğu görülmüştür (Sözer Çapan, 2005).

Dilber ve Alkan Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmış ve seçilen örneklem grubu için aracın güvenilirliğini test etmek amacıyla, araştırmacı tarafından Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan analizlerde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ,706 olarak bulunmuş ve ,70'in üzerinde olması nedeniyle ölçek güvenilirliği için yeterli olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için iki uygulamaya dayalı yöntemlerden test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen korelasyonun test tekrar test güvenilirliğini verdiği belirtilmiştir. Bir diğer ifade ile bu yöntemle iki uygulamadan elde edilen puanların ne derece kararlı olduğu belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu amaçla, çalışma grubundan elde edilen sontest toplam puanı ve on hafta arayla elde edilen izleme testi toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ,735 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça test tekrar test güvenilirliği yani kararlılık armakta, 0'a yaklaştıkça tekrar test güvenilirliği yani kararlılık azalmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırmada, ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin 1'e yaklaştığı için yüksek olduğu yani bu ölçekle ölçülen özelliğin iki uygulama arasındaki zamanda fazla değişmediği sonucuna varılabilir. Bu sonuçtan hareketle ölçeğin bu çalışmada kullanılması uygun olarak değerlendirilebilir.

3.9.2. Nitel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik

Patton, (1999) nitel analizlerin doğrulanması ve onaylanması için dört çeşit zenginleştirmeden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen bulguların tutarlılığını kontrol etmek olarak belirtilen yöntem zenginleştirmesidir. İkincisi, aynı yöntem içerisindeki farklı veri kaynaklarının tutarlılığını incelemek olarak ifade edilen kaynak zenginleştirmesidir. Üçüncüsü, bulguları gözden geçirmek için birden fazla araştırmacı ya da değerlendirmecinin kullanılması yani araştırmacı zenginleştirmesidir. Dördüncüsü ise verileri yorumlamak için farklı teori ve perspektifleri kullanmak olarak açıklanan teori zenginleştirmesidir. Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmış ve nitel veri toplama teknikleri de hem görüşme hem de video kaydı olarak çeşitlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada hem yöntem hem de kaynak zenginleştirmesi yapılmıştır. Buna ek olarak bulguların gözden geçirilmesi aşamasında uzman incelemesine başvurulmuş ve dönütler alınmıştır. Bu dönütlere göre verilerin analizine ilişkin doygunluğa ulaşmaya kadar temalara ilişkin kategorilere ve kategorilere ilişkin kodlara tekrar tekrar dönülmüştür. Kodlama sürecinde işbirliğinin daha sistematik, açık ve şeffaf olmayı güçlendirdiği belirtilmektedir (Hall ve diğerleri, 2005). Bu bağlamda kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak amacıyla hem “Öğretmen Görüşme Formu”ndan hem de eleştirel düşünme eğitim programı uygulamaları video kayıtlarından elde edilen verilerin analizinde eş kodlayıcıya başvurulmuştur. Bu süreçte araştırmacı ve daha önce benzer şekilde kodlayıcı deneyimi olan uzman bir bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanan verilerin uyuma düzeyi belirlenmiştir. Bu düzeyin belirlenmesi için gerekli olan uyuma yüzdesinin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (2016, s. 64) uyuma yüzdesi/katsayısı formülü kullanılmıştır:

$$\text{Uyuma yüzdesi (P)} = \frac{\text{Görüş birliği (Na)}}{\text{Görüş birliği (Na)} + \text{Görüş ayrılığı (Nd)}} \times 100$$

“Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen görüşme transkriptleri araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlar arası uyuma yüzdesi % 88,4 olarak

hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamaları video kayıtları her biri 40 dakikadan oluşan toplam 20 etkinlikten oluşmaktadır. Bağımsız kodlayıcının daha sağlıklı bir şekilde verileri kodlayabilmesi için uygulamaların ilk çeyreğinden yani ilk beş uygulamadan ve son çeyreğinden yani son 5 uygulamadan rastgele birer uygulama seçilmiş ve bu uygulamalardan on dakikalık kesitler izlenerek kodlama yapılmıştır. Ardından araştırmacının ve bağımsız kodlayıcının oluşturduğu kodlar incelenmiş ve görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenerek uyuma yüzdesi % 89,7 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (2016) tarafından uyuma yüzdesinin en az %70 olması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre bu araştırmada kodlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizine dayalı bulgular sunulmuştur. Bulgular her bir alt probleme cevap verecek biçimde düzenlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “*Eleştirel Düşünme Eğitim Programı’nın öncesinde ve sonrasında çocukların ahlaki yargı düzeyleri;*

- a- *İkilem alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*
- b- *Kültürel paylaşım alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*
- c- *Kasti kaza alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”* şeklindedir.

Bu alt probleme yönelik bulgulara, çalışma grubundaki çocuklardan “Ahlaki Yargı Ölçeği” yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılmıştır. Verilerin analizi için uygun istatistiksel tekniğin seçiminde, örneklem büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. Buna göre 30 ve üzeri örneklem büyüklüğünde dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımı yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca sosyal bilimlerde ve özellikle deneysel çalışmalarda daha küçük gruplarla çalışıldığı ve bu çalışmalarda örneklemin 15 ve üzeri olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının analizlerde hesaplanacak

anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Yani örneklem büyüklüğü 15 ve üzeri olan çalışmalarda verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik bir testin kullanılabilceği belirtilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada uygun istatistik tekniğinin belirlenmesinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesine ilişkin normallik dağılımı testi yapılmış ve örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olması nedeniyle incelemede Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır.

Tablo 10.

Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Testi, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ahlaki yargı ölçeği alt boyutları	Shapiro-Wilk Testi	Basıklık	Çarpıklık
İkilem (öntest)	,000	2,550,	1,981
İkilem (sontest)	,000	-,408	1,159
İkilem (izleme)	,000	-2,308	-,149
Kültürel paylaşım (öntest)	,001	-,127	-,802
Kültürel paylaşım (sontest)	,000	15,000	-3,873
Kültürel paylaşım (izleme)	,000	15,000	-3,873
Kasti kaza (öntest)	,000	897	1,672
Kasti kaza (sontest)	,000	-,734	-1,176
Kasti kaza (izleme)	,000	0,138	-1,400

Tablo 10 incelendiğinde ahlaki yargı testi alt boyutlarının öntest, sontest ve izleme testine ilişkin p değerlerinin kültürel paylaşım (öntest) için ,001 olduğu diğerleri içinse ,000 olduğu görülmektedir. Buna göre tüm alt boyut puanlarında dağılımların normal dağılım olmadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Normal dağılıma uygunluğun incelenmesinde ikinci bir yol olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu alt boyutlara yönelik puanların basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Buna göre ikilem alt boyutu puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sırasıyla, öntest için 2,550, 1,981 sontest için -,408, -1,159, ve izleme testi için -2,308, -,149 olduğu görülmüştür ve bu değerlerin öntest ve izleme testi için +2,-2 aralığında olmadığı için normal dağılım göstermediği, sontest puanlarının ise +2,-2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Kültürel paylaşım alt boyutu puanlarına ilişkin basıklık ve

çarpıklık katsayıları sırasıyla, öntest için -,127, -,802 sontest için 15,000, -3,873, ve izleme testi için 15,000, -3,873, olduğu görülmüştür ve bu değerlerin öntest için +2,-2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği, sontest ve izleme testi için +2,-2 aralığında olmadığı için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Kasti kaza alt boyutu puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları sırasıyla, öntest için 897, 1,672, sontest için -,734, -1,176 ve izleme testi için 0,138, -1,400, olduğu görülmüştür ve bu değerlerin öntest, sontest ve izleme testleri için +2,-2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği, belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010).

Ahlaki yargı ölçeği alt boyutlarına yönelik puanların normal dağılıma uygunluğuna ilişkin incelemelere göre ikilem ve kültürel paylaşım alt boyutlarının öntest, sontest ve izleme testlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Friedman Testi yapılması uygun görülmüştür. Bununla birlikte kasti kaza alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testlerine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Anova Testi yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 11.

Ahlaki Yargı Ölçeği İkilem Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Friedman Testi Analiz Sonuçları

Puanlar	n	Sıra ortalaması	x^2	sd	p
Öntest	15	1,47			
Sontest	15	2,43	14,000	2	,001
İzleme testi	15	2,10			

Tablo 11’de görüldüğü gibi çocukların Ahlaki yargı ölçeği ikilem alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $x^2 (2) = 14,000$, $p < 0,05$. Bu anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır. Her ne kadar Bonferroni düzeltmesini tutucu bir yaklaşım olarak niteleyenler olsa da ikiden fazla grubu olan araştırmalarda değişkenler

arasında olası tüm karşılaştırmaların yapılması birinci tip hata oranını arttırmaktadır (Alpar, 2018, s. 300; Doğan ve Doğan, 2014). Bu gibi durumlarda Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi yeniden ayarlanır (Hochberg, 1988; Holland ve Copenhaver, 1987). Bu nedenle çalışmada Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak tablo yorumları yapılmıştır.

Tablo 12.

Ahlaki Yargı Ölçeği İkilem Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

	Sontest-öntest	İzleme testi-öntest	İzleme testi-sontest
Z	-2,919	-2,333	-1,656
p*	,004	,020	,098
d	0,75	-	-

*Bu tablodaki p değeri, Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için; $0,05/3$ $p=0,017$ olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 12’de görüldüğü gibi Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun sontest-öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,017$). Anlamlı farklılık tespit edilen son test-öntest sonuçları için hesaplanan etki büyüklüğünün 0,75 olduğu ve belirlenen etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak grubun izleme testi-öntest ve izleme testi-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,017$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında sontest ve öntest için sıra ortalaması 5,50, sıra toplamı 55,00 olmakla birlikte bu fark pozitif sıralar yani sontest puanı lehindedir. Bu sonuçlara göre Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı ölçeği ikilem alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yani çocukların bu alt boyut için ahlaki yargı düzeyleri artmıştır. Bu artış, Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların sorgulama, istisnaları anlama, gerekçeleri açıklama, düşünme ve akıl yürütme becerilerine katkı sağlamasına bağlı olabilir. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim bilişsel gelişime paraleldir. Dolayısıyla ahlak gelişiminin bilişsel gelişimin artmasıyla doğru orantılı olacağı düşünülebilir (Arı, 2008; Berk, 2013a; 2013b; Senemoğlu, 2013). Şahin Seçer (2003) tarafından yapılan çalışmada

13-14 yaş grubu çocuklara uygulanan yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargı düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Durak Demirhan (2007) tarafından yapılan çalışmada 13-15 yaş arası suçlu erkek çocuklara verilen yoğun düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı düzeylerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Üstün zekâlı çocukların ahlak gelişimlerinin incelendiği bir çalışmada bu çocukların ahlaki yargı düzeylerinin daha üst seviyede olduğu, akranlarına göre daha erken yaşlarda ahlaki duyarlılık sergiledikleri ve daha yüksek ahlaki potansiyele sahip oldukları belirlenmiştir (Gündüz, 2010). Lovecky (1997) tarafından yapılan çalışmada erken yaşlardan itibaren çok sayıda üstün yetenekli çocuğun, ahlaki duyarlılık gösterdiği ifade edilmiştir. Kocabıyık (2015) ise ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ikilemlerle adil olma değerinin kazandırılmasına yönelik öğretim tekniğini deney grubunda uyguladığı çalışmasında deney grubunun kontrol grubuna göre değerleri içselleştirmede daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Diğer taraftan izleme testi ve öntest puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ölçeğin bu alt boyutuna ait hikâyenin 6 yaş grubu çocuklar için diğer alt boyutlara ait hikâyelere göre daha karmaşık gelmiş olmasından kaynaklanabilir. Zira Sözer Çapan (2005, s. 98) tarafından yapılan çalışmada 6 yaş grubu 113 çocuktan elde edilen verilere göre bu yaş grubu çocukların en düşük puan ortalamalarının ikilem alt boyutunda olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada 4-5 yaş grubu 265 çocuğa ahlaki yargı ölçeği uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlarda en düşük ortalamanın ikilem alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir (Dilber, 2015, s. 90). Benzer şekilde Bayrak (2019, s. 52) 48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 140 çocuğa ahlaki yargı ölçeği uygulanmış ve çocukların en düşük puan ortalamaları ikilem alt boyutunda çıkmıştır.

Tablo 13.

Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Friedman Testi Analiz Sonuçları

Puanlar	n	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p
Öntest	15	1,63	8,857	2	,012
Sontest	15	2,23			
İzleme testi	15	2,13			

Tablo13'te görüldüğü gibi çocukların Ahlaki yargı ölçeği kültürel paylaşım alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $\chi^2 (2)=8,857$, $p < 0,05$. Bu anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-hoc karşılaştırması için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 14.

Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

	Sontest-öntest	İzleme testi-öntest	İzleme testi-sontest
Z	-2,333	-1,897	-1,000
p*	,020	,058	,317

*Bu tablodaki p değeri, Bonferroni düzeltmesi yapıldığı için; $0,05/3$ $p=0,017$ olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 14'te görüldüğü gibi Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun sontest-öntest, izleme-öntest ve izleme-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,017$). Ancak Bonferroni düzeltmesi dikkate alınmadığında sontest-öntest, puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında sontest ve öntest için sıra ortalaması 3,50, sıra toplamı 21,00 olmakla birlikte bu fark pozitif sıralar yani sontest puanı lehindedir. Çocukların kültürel paylaşım alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlara göre ahlaki yargı düzeylerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15.

Ahlaki Yargı Ölçeği Kültürel Paylaşım Alt boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma; Minimum ve Maksimum Değerleri

Puanlar	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.
Öntest	15	5,466	,639	4,00	6,00
Sontest	15	5,933	,258	5,00	6,00
İzleme testi	15	5,866	,516	4,00	6,00

Tablo 15 incelendiğinde kültürel paylaşım alt boyutuna ilişkin ön testten aldıkları puanların ortalaması 5,466, son testten aldıkları puanların ortalaması 5,933 ve izleme testinden aldıkları puanların ortalaması 5,866 olarak görülmektedir. Ahlaki yargı ölçeği'nde her bir alt boyut için çocukların alabilecekleri en yüksek puan 6 puandır. Dolayısıyla çocuklar, kültürel paylaşım alt boyutu için ön testte ortalama 5,466 puan olarak zaten yüksek bir puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu durumda grubun son test-ön test, izleme-ön test ve izleme-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 16.

Ahlaki Yargı Ölçeği Kasti Kaza Alt Boyutu Ön test, Son test ve İzleme Testi Toplam Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Bonferroni)
Denekler arası	17,200	14	1,229			
Ölçüm	12,133	2	6,067	12,25	,000	2-1,3-1
Hata	13,867	28	,495			
Toplam	43,200	44				

1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi

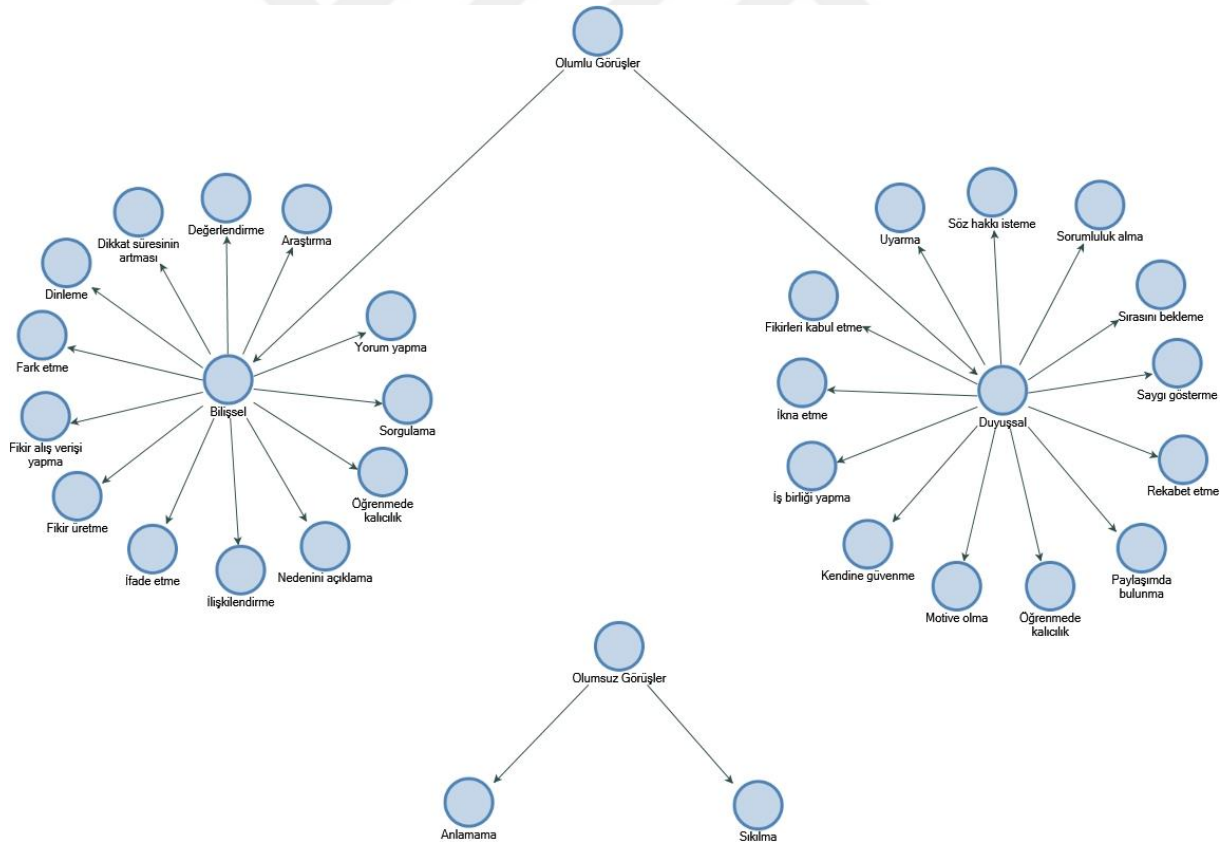
Tablo 16'da görüldüğü gibi çocukların Ahlaki yargı ölçeği kasti kaza alt boyutunun öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(2, 28)=12,25$, $p < 0,05$. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi uygulamalar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma testlerinden Benferroni testi kullanılmıştır. Benferroni testi sonuçlarına göre test edilen anlamlı farklılığın son test ile ön test ve izleme testi ile ön test

arasında olduğu belirlenmiştir. Öntest ortalama puanı ($\bar{x}=4,40$) sontest ortalama puanına ($\bar{x}=5,46$) ve izleme testi ortalama puanına ($\bar{x}=5,53$) göre daha düşüktür. Bununla birlikte sontest ve izleme testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarının çocukların kasti kaza puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde arttığını; uygulama sorasındaki puanlarının ise daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Bir başka ifade ile çocukların bu alt boyut için ahlaki yargı düzeylerinin arttığı ve kalıcılığın da devam ettiği söylenebilir. Bu sonuç, eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ayırt etme, karşılaştırma, çıkarım yapma, gerekçeleri açıklama, davranışın arkasındaki niyetleri dikkate alma, esnek düşünme gibi zihinsel becerilere katkı sağlamasına bağlı olabilir. Zira Gupta ve Puja (2010) ahlaki yargının bilişsel bir kapasite içerdiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin zekâ ile ahlak arasında önemli bir ilişki olduğu ve zekâ düzeyi arttıkça çalma, yalan söyleme, aldatma gibi davranışlarda azalma olduğu açıklanmıştır (Hurlock, 1964; Temel ve Aksoy, 2016, s. 90). Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey (2013) yaptıkları çalışmada 4-8 yaş arasındaki çocukların niyete dayalı ahlaki yargı gelişimlerini incelemişler ve çocukluk döneminde sonuç odaklı yargılamadan niyet odaklı yargılamaya doğru gelişimsel bir kayma olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde başka bir çalışmada 3 yaşındaki çocukların çoğunun davranışın sonuçlarını kullanarak ahlaki yargıda buldukları daha büyük yaştakilerin ise davranışların sonuçlarıyla niyetleri birleştirerek yargıda buldukları kaydedilmiştir (Zelazo, Helwig ve Lau, 1996). Diğer bir çalışmada, 3-8 yaş arası çocukların davranıştaki niyetten etkilendiği ve iyi niyetli davranışları ihmal ve sonuca göre değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır (Nobes, Panagiotaki ve Pawson, 2009). Bununla beraber insanların erken yaşlardan itibaren eylemlerin yanlışlığına duyarlı olduğu (Hayashi, 2010) ve çocukların çok küçük yaşlardan itibaren zarara neden olan eylemleri kınadıkları (Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey, 2013) bilgileri de bu bulguları destekler nitelikte olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan Sokratik yöntemin tartışmaya dayalı bir yöntem olması

da bu sonuca katkı sağlamış olabilir. Nitekim Blat ve Kohlberg (1975) ahlaki sorunların tartışıldığı bir eğitim programının 11-12 yaş arası çocukların ahlaki yargı düzeylerine etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda kontrol gruplarına göre deney grubundakilerin daha yüksek bir düşünme seviyesine doğru ilerlediklerini kaydetmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Eleştirel Düşünme Eğitim Programı’nın katkılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*” şeklindedir. Bu alt problemin bulgularına öğretmen görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analiziyle ulaşılmıştır. Buna göre eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlamalara ait oluşturulan model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ilişkin model

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ilişkin görüşleri, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler teması altında toplanmıştır. Olumlu görüşler bilişsel ve duyuşsal olarak iki alt temadan oluşmaktadır. Bilişsel alt teması; araştırma, değerlendirme, dikkat süresinin artması, dinleme, fark etme, fikir alış verişi yapma, fikir üretme, ifade etme, ilişkilendirme, nedenini açıklama, öğrenmede kalıcılık, sorgulama ve yorum yapma kategorilerinden oluşmaktadır. Duyuşsal alt teması; fikirleri kabul etme, ikna etme, iş birliği yapma, kendine güvenme, motive olma, öğrenmede kalıcılık, paylaşımda bulunma, rekabet etme, saygı gösterme, sırasını bekleme, sorumluluk alma, söz hakkı isteme ve uyarma kategorilerinden oluşmaktadır.

Bilişsel alt temasına yönelik araştırma kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: “...*Onun haricinde daha araştırmacı daha meraklı olduklarını düşünüyorum. Mesela bir kahve ile ilgili etkinlikten bile ne kadar çok şey çıkardık sonrasında bile başka ne olabilir..*”

Öğretmen 2: “*Başka.. Mesela ödev verdiğinizde onu evde aileleri ile konuşuyorlardı. Okula geldikleri zaman da ben bunu araştırdım getirdim diyerek kâğıtlarını getiriyorlardı. Birbirlerine sen araştırdın mı diye soruyorlardı. Akşam biz buna çok uğraştık diye anlatıyorlardı.*”

Değerlendirme kategorisinde öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin hem etkinliklerin değerlendirilmesi hem de görüş birliğine varmaya ilişkin görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Buna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: “*Bazen kendi düşüncesi ile arkadaşının düşüncesi arasında gelgit yaşayıp sonrasında arkadaşımın söylediği doğru gibi de düşünebilir*”

Öğretmen 1: “*Mesela etkinliği değerlendirebilme. Beğenip beğenmediklerini söyleyebilmişlerdi çünkü.*”

Öğretmen 2: “*...Hatta şurada hep beraber toplanıyorlardı konuşuluyordu en son o günle ilgili. Onlar iyiydi bence. En azından neden burada oturduk, bunları konuştuk diye çocuklar da bir değerlendirme yapıyorlardı.*”

Dikkat süresinin artması kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Az önce de bahsettiğimiz gibi dikkat süreleri arttı. Oturarak daha fazla sürede etkinlik yapabildiler. Önceden o kadar uzun süreli yapamıyorlardı.”*

Dinleme kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Birbirlerini dinlediler çoğunlukla. Dinlemedikleri zaman zaten aynı şeyleri söylemeye başladılar. O zaman arkadaşın söylemişti diye uyarıldılar. O durumda da tamam o zaman ben başka bir şey söyleyeyim diyorlardı.”*

Öğretmen 1: *“..Zaten ilk başta da hocam dinleme çok sıkıntıydı. Biliyorsunuz zaten ilk geldiğinizde bile sıkıntıydı. Bizim geldiğimizi söylemiyorum bile siz hani birkaç ay sonra başlamıştınız bizden. Hiç dinlemiyorlardı birbirlerini. Ondan sonra birbirlerini dinlemeye başladılar Şu anda da öyle. Mutlaka biri birinin sözünün bitmesini bekliyor artık. O yüzden sizin bize bayağı katkınız olduğunu düşünüyorum.”*

Fark etme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Çünkü çocuk duyduğu şeyin arkadaşında farklı olduğunu öğrenebiliyor.”*

Fikir alış verişi yapma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Ama daha sonrasında birbirlerine fikir alışveriş yapabildiler. Bazen kulaktan kulağa da konuşabiliyorlardı yani fısıldaşabiliyorlardı.”*

Fikir üretme kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Hani ilk başladığımızda daha mesela biri birinin fikrini önerirken, mesela ikisi de aynı şeyi söylüyordu. İkisi de parmak kaldırıyordu, aynı şeyleri söylüyorlardı. Biri diğerinin söylediğini aynı şekilde söylerken sizinle yapılan etkinliklerle hatta en başından sonuna doğru karşılaştırmaya başladığımızda bile her çocuğun farklı fikirler söylemeye başladığını gördüm.”*

Öğretmen 2: *“Düşünme yetenekleri gelişti. Neler yapabiliriz diye. Çünkü sürekli katılmak için parmak kaldırmak için düşündüler ne olabilir diye.”*

İfade etme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: “C. ye bu anlamda çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Hatta ailesi bile fark etti bunu ve konuşma anlamında.. Çok iyiye gittiğini söylediler... C. 'de çok büyük derecede konuşma problemi vardı konuşmuyordu hiçbir şekilde. Göz teması bile kurmuyordu yani. Bu etkinliklerde de başta parmak kaldırıp çok konuşmuyordu. Ama sonrasında aa C. parmak kaldırıyor diye şaşırduğumuz oldu yani. C. bu anlamda gelişti.Evet sözel anlamda çok geliştirdi. Çünkü iletişimde biraz sıkıntısı vardı Algılamada sıkıntısı yoktu, algılamada mükemmeldi Herkesten önce algılıyordu ama konuşmada yoktu. Kendini anlatabilme kendini savunabilme de sıkıntısı vardı”

İlişkilendirme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: “Günlük hayatla ilişkilendirmeyi de söyleyebiliriz.. Yani günlük hayatla ilişkilendirebilme becerisinin de geliştiğini düşünüyorum. Yani buradaki düşünme becerisini günlük hayatta da kullanabilecek.”

Öğretmen 2: Farklı şeyleri birbiriyle alakalandırabilir... Onun dışında arkadaşları arasındaki düşünceleri ilişkilendirme anlamında olumlu.”

Nedenini açıklama kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: “Bu oldu aslında mesela siz etkinliklerde öncesinde soruyordunuz. Ne vardı mesela Kurallar Doğru mu değil mi diye etkinliği tam hatırlamıyorum ama öncesinde siz sormuştunuz. Doğru mu değil mi diye. Doğru diyenler yanlış diyenler olmuştu siz sormuştunuz sence neden doğru ya da doğru değil diye. Onu açıklamışlardı. Etkinliğin sonunda aslında onun neden öyle olduğunu konuşmuşlardı.”

Öğrenmede kalıcılık kategorisi hem bilişsel hem de duyuşsal alt temalarında ortak olan kategoridir. Buna yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: “İlkokula gidiyoruz bir şey öğretiyorlar. Ama onun nedeni belli değil. Çocuk onu neden öğrendiğini bilmiyor. Onun neden öyle olduğunu bilmediği için zaten sonradan kalıcı da olmuyor. Neden böyle dediği zaman, öğretmen bize öyle öğretti diyor.” (öğretmen bu etkinliklerle, nedenini sorguladıkları için çocukların öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını anlatmaya çalışıyor)

Sorgulama kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Mesela yaşlılara yer vermezsek ne olur Işıklarda araba durmazsa ne olur Neden böyle yapmalıyız üzerine konuşuldu hep. Ne olur neden böyle yapmalıyız tarzında konuşuldu hep. Bu da çocuklara sorgulama yapmaları için iyi bir temel bence.”*

Yorum yapma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Farklı yorum yapmaya çalıştılar. Birbirlerinden farklı yorumlar yapmaya çalıştılar etkinliğe.”*

Örneklerde de görüldüğü birçok bilişsel beceride öğretmen görüşlerine göre gelişmeler olduğu ifade edilmiştir.

Duyuşsal alt temasına yönelik fikirleri kabul etme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Şöyle, kendilerinin farklı olduğunu fark ettiklerini düşünüyorum. Farklı oldukları için de başka fikirleri olabileceklerini kabul ettiklerini düşünüyorum artık. Bu konuda gerçekten çok gelişme oldu hocam. İlk zamanlarda mesela ben böyle düşünüyorsam böyledir...”*

İkna etme kategorisine ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Mesela o noktada da Y. onu çok iyi yapabiliyor. Mesela bir şey yanlış diğerleri yanlış söylüyor diyelim ki ısrarla orada kendi doğrusunu söyleyip yani gerçekten doğru olanı söyleyip bir de diğerlerini ikna etmeye çalışıyor ..Kesinlikle haksızlığa gelemeyip doğrusu neyse onu söyleyip diğerlerine de kabul ettirmeye çalışıyor.”*

İş birliği kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *Grup etkinliklerinde birbirleriyle iyi geçinmeye çalışıyorlardı.”*

Kendine güvenme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Mesela kendine güven duygusunu da geliştirdiğini düşünüyorum.”*

Motive olma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Olumlu yönleri eğlenerek öğreniyorlar.”*

Öğretmen 1: *“Aldıkları sorumlulukları yerine getirme bir işi başlayıp tamamlayabilme.”*

Paylaşımında bulunma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Mesela bazen evine gidip anlatıyordu çocuk o gün neler öğrendiğini. Ailesi de zaten iyi yönde eğitildiğinin farkındaydı. Onlar da bazen üzerine takviye ederek bazı şeyler anlatıyorlardı.”*

Rekabet etme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Bazen rekabet oluyordu ama olumlu yönde.”*

Saygı gösterme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Mesela onun annesi babası farklı. Onun yaşayış şekli farklı. Benden farklı düşünebilir. Benim fikrim buysa onunki de o olabilir gibi düşünceleri artık var.”*

Öğretmen 1: *“Bunda da hocam dediğim gibi ilk zamanlar mesela grup etkinliklerinde biz çok sıkıntı yaşıyorduk. Herkes grup içinde kendi söylediğinin olmasını istiyordu. Oyunlarda da mesela sadece etkinlik olarak demeyeyim. Grupça oynanan oyunlarda herkes kendi sözünün geçmesini isterken sizinle yapılan etkinlikler sonrasında belki de zamanın da etkisi var yaşlarının. Biraz daha vakit geçtikten sonra şimdi mesela grup etkinliklerinde daha kolay karar veriyoruz.. Aynen grupta bu etkinlik yapılacaksa her birinin söylediğine bir parça da olsun yer vermeye başladılar.”*

Sırasını bekleme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Sosyal olarak da şey olabilir Hocam mesela bir etkinlik yapmıştık ya Sıra bekleme ile ilgili Hani kuklalarla yansıtıp yapmıştık Orada da sıra bekleme becerisine yönelik katkıları olduğunu düşünüyorum.”*

Sorumluluk alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Onun dışında sorumluluk alma Orda da yine hepsinin farklı sorumlulukları vardı.”*

Söz hakkı isteme kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Birde söz hakkı alarak konuşma o da benim için çok önemliydi. Çünkü ilk zamanlarda hiç yoktu.”*

Uyarma kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Olumsuzluklara karşı arkadaşını uyarma, bu da olumlu yönde. Bu da çok oluyordu. Demek ki bir şey öğrenmiş ki arkadaşını uyarıyor.”*

Öğretmen 2: *“Bu noktada diğerleri bu kadar farkında olmasa da Z. söylüyor yani. Öğretmen demişti A. 'ya biraz daha dikkatli olmamız gerekiyor. A. zaten bir şey yapmıyor bakıp veriyor şeklinde söylüyor. (A. Sınıfın kaynaştırma öğrencisi)*

Şekil 1'e bakıldığında eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ait modelde olumsuz görüşler de vardır. Bu olumsuz görüşler anlamama ve sıkılma kategorilerinden oluşmaktadır. Anlamama kategorisine yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Algılamada belki bazı çocuklarda sıkıntı olmuş olabilir. Ne yapıldığını anlamamış olabilirler. Hepsinde değil tabi ki de. Yorum yapanlar zaten belli. Hiç yorum yapmayanlar ya da sessiz kalanlarda.”*

Sıkılma kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Olumsuz yönleri sıkıldıkları zamanlar olabiliyor özellikle uzun olduğunda.”*

Öğretmen 1: *“Hocam belki şey olabilir mesela bazı etkinliklerin süresi uzundu ya grup hareketli bir grup çok fazla oturma durumları olmuyordu. O kısımda belki biraz daha kısa tutulabilirdi.”*

Sonuç olarak, Sokratik yöntemin çocuklara katkıları öğretmen görüşlerine göre olumlu ve olumsuz katkılar olarak iki tema altında toplanmış ve olumlu katkılar bilişsel ve duyuşsal alt temaları olarak belirlenmiş diğer taraftan olumsuz katkılar da anlamama ve sıkılma alt temaları olarak belirlenmiştir. Öncelikle olumlu katkılar temasına yönelik belirlenen bilişsel ve duyuşsal alt temaları altında öğretmenlerin oldukça geniş bir kategori çerçevesi sundukları ifade edilebilir. Nitekim bilişsel alt teması altında araştırma, değerlendirme, dikkat süresinin artması, dinleme, fark etme, fikir alış veriş yapma, fikir üretme, ifade etme, ilişkilendirme, nedenini açıklama, öğrenmede kalıcılık, sorgulama ve yorum yapma kategorileri ortaya çıkmıştır. Duyuşsal alt teması altında ise fikirleri kabul etme, ikna etme,

iş birliği yapma, kendine güvenme, motive olma, öğrenmede kalıcılık, paylaşımında bulunma, rekabet etme, saygı gösterme, sırasını bekleme, sorumluluk alma, söz hakkı isteme ve uyarma kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ilgili alan yazında benzer çalışmalarla desteklenebilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. Zira Kefeli ve Kara (2008) tarafından yapılan çalışmada beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuna Sokratik yöntem uygulanmış ve araştırma sonucunda bu yöntemle çocukların akıl yürütme yetilerinin geliştiği kaydedilmiştir. Başka bir çalışmada askeri yatılı okulda uygulanan Sokratik yöntemin öğrencilerin liderlik becerilerini artırdığı kaydedilmiştir (Giuseffi, 2014). Sokratik konuşmalar yoluyla kavramların sorgulanmasını amaçlayan çocuklar için felsefe eğitim programının uygulandığı bir çalışmada, uygulamanın çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Okur, 2008). Sokratik sorgulama tekniğinin ortaokul öğrencilerine uygulandığı bir çalışmada fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı, sosyo-bilisel konulara yönelik olumlu tutumlarının arttığı ve konuları daha iyi anladıkları belirlenmiştir (Yakar, 2017). Sokratik yöntemin kullanıldığı başka bir çalışmada öğrencilerin sorguladıklarından yola çıkarak yeni düşünceler oluşturabildikleri, dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları kaydedilmiştir (Şişman, 2009). Diğer bir çalışmada, Sokratik diyalogun 9 yaşındaki öğrencilerin kavram yanlışlarının düzeltilmesinde, kendi inanışları üzerine düşünmede ve öğrenmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Chang, Ling ve Chen, 1998). Kanat ve Temel (2019) tarafından yapılan çalışmada, Sokratik yöneme dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleği performansını artırdığı, dolayısıyla çalışma belleğine yönelik bilişsel süreçlerin artırılmasında bu yöntemin uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak Sokratik yöntemin çocuklara önemli katkıları olduğu ve bu yöntemin çocukların akademik başarılarını artırmada faydalı olabileceği düşünülebilir. Nitekim “Sokratik sorgulama yöntemi” kullanılan bir çalışmada, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu

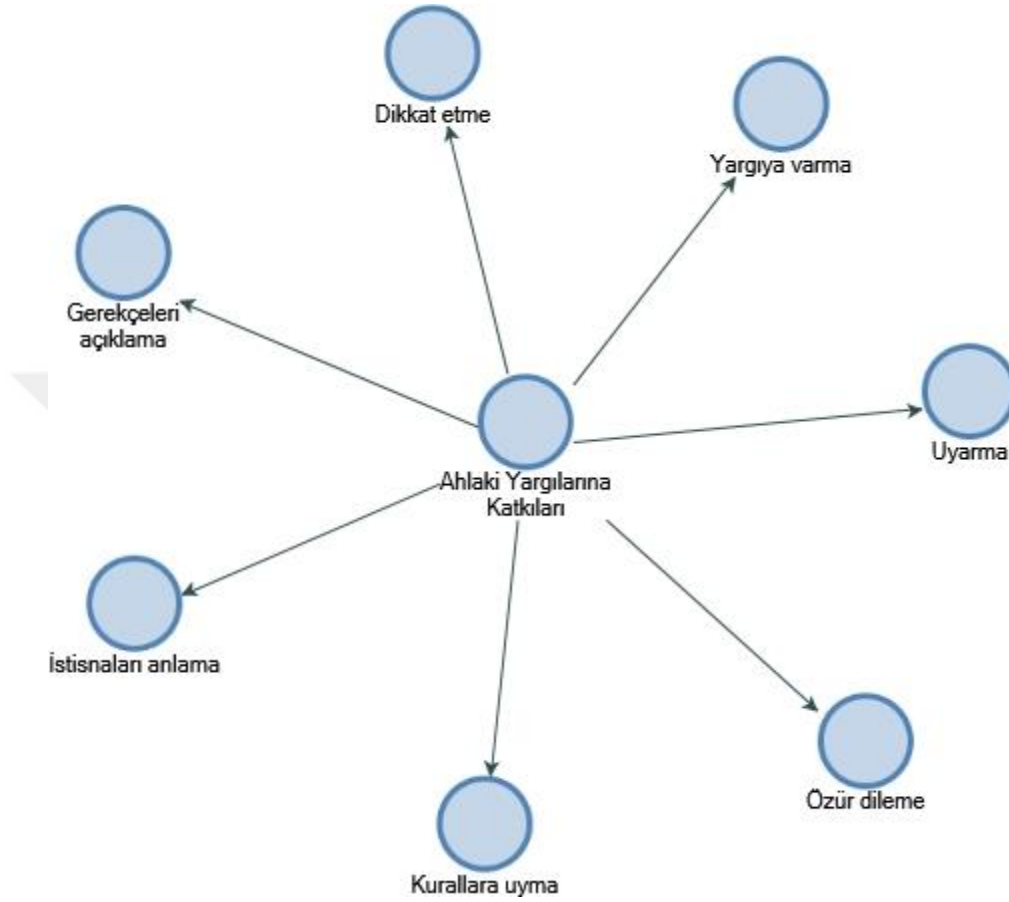
belirlenmiştir (Zeybek, 2019). Benzer şekilde Korkmazer (2016) tarafından yapılan çalışmada maddenin hal değiştirmesi konusunda beşinci sınıf öğrencilerine Sokrates yöntemi uygulanmış ve bu yöntemin diğer yöntemlere göre başarıyı arttırdığı ortaya çıkmıştır. Sokratik yöntemin kullanıldığı diğer bir çalışmada konuların anlaşılması, etkililiği ve dersin amaçlarına ulaşması bakımından bu yöntemin klasik yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Dadı, 2013). Sokratik sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanmış ilkököl üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin hayat bilgisi ders başarısının ve edindikleri kazanımların kalıcılığının incelendiği bir çalışmada öğrencilerin başarı ve tutumlarının arttığı sonucu elde edilmiştir (Bülbül Hüner, 2018).

Araştırma bulgularında öğretmen görüşlerine göre Sokratik yöntemin çocuklara katkılarının olumsuz görüşler teması altında belirlenen anlamama ve sıkılma alt temaları, öğretmenlerin bu yöntemin uygulamasına ilişkin kaygıları olarak görülebilir. Özellikle uygulama sırasında hiç yorum yapmayanların ve sessiz kalanların ne yapıldığını anlamamış olabilecekleri olumsuz bir durum olarak görülmüştür. Sıkılma alt temasında ise çocukların dikkat sürelerinin kısa olması ve hareketli bir grup olmaları nedeniyle uygulama sırasında sıkılabilecekleri belirtilmiştir. Ancak bu her iki alt tema da aslında Sokratik yöntemin küçük yaş gruplarıyla yapılan uygulamalarında dikkat edilmesi gereken durumlar olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan bu çalışmada görüşleri alınan öğretmenler Sokratik yöntemle ilişkin eğitim almamış ve uygulama yapmamış öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin Sokratik yöntemin özellikle küçük yaş grupları ile uygulamalarında dikkat edilmesi gereken bu iki noktayı tespit etmelerinin çok güzel bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Eleştirel Düşünme Eğitim Programı’nın çocukların ahlaki yargılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*” şeklindedir. Bu alt problemin bulgularına öğretmen görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analiziyle ulaşılmıştır. Buna

göre eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlamalara ait oluşturulan model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkısına ilişkin model

Şekil 3'de görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkıları; dikkat etme, gerekçeleri açıklama, istisnaları anlama, kurallara uyma, özür dileme, uyarma ve yargıya varma kategorilerinden oluşmaktadır.

Dikkat etme kategorisine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin burada ahlaki kurallara dikkate etmeyi açıkladıkları görülmüştür. Buna yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Ahlaki kurallara daha çok dikkat etmeye başladılar mesela birbirlerine yer verme oturmada mesela. Orası benim yerimdi diyen birisine aa tamam doğru burası senin yerindi. Bu tarz konuşmalar geçmişti etkinlikten sonra. Eşyalara zarar vermeme. Birbirlerine karşı iteklememe.”*

Gerekçeleri açıklama kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: *Onun dışında ben özellikle A.E’de çok fazla ilerleme oldu diye düşünüyorum özellikle ahlaki yargı boyutunda.. Sonrasında neden doğru olmadığını sorduğumuzda da kendisi söyleyebiliyor.*

İstisnaları anlama kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Evet, orada da A.’nin öyle şey yaptığını düşünüyorum. Mesela bizim de trafikle ilgili bir konumuz olmuştu. Sizce neden önce onların geçmesi gerekir. Bazı araçlar kırmızı ışıktaki geçebilir dediğimizde, biri hastalanmış olabilir işte bir yerde yangın çıkmış olabilir. Bu gibi durumlarda geçmesi gerekebilir diye A. da öyle söylemişti.”*

Kurallara uyma kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Çoğunlukla olumsuz fikir söyleyen yoktu mesela yer vermekle ilgili. Neden yer vereceğim ki ben otururum gibi mesela hiç birisi de öyle yorum katmamıştı.”*

Özür dileme kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: *“Mesela şöyle; önceden bir arkadaşına vurduğunda bile onun elinin altında olduğunu söylüyordu Yani sadece kendisinin doğrusuydu. Hâlbuki orda dikkat etmesi gereken kişi oydu elinin altında olmadığı için. Artık ama o şekilde yapmıyor. Mesela bu konuda yanlış yaptıysa özür diliyor. Onun dışında ahlaki yargı ile ilgili yani ben özellikle A. E.’de çok fazla ilerleme oldu diye düşünüyorum özellikle ahlaki yargı boyutunda. Çünkü ikna olması da artık daha kolay gibi geliyor bana doğru olmadığını açıkladığımız zaman. Ve sonrasında neden doğru olmadığını sorduğumuzda da kendisi söyleyebiliyor. Önceden istediğiniz kadar açıklayalım o elimin altındaydı gibi bir açıklama yapıyordu. Şimdi ise öyle deyip önce yine doğruluğunu savunuyor fakat sonrasında nedenini sorguladığımızda Evet*

ben dikkat etmedim ben vurdum gibi şeyler söylüyor. Ben en çok A. E. ile ilgili bu değişimi düşünüyorum.”

Uyarma kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“O işte az önce verdiğim örnek A. kitabı yırtıyordu. Ona kitabı yırtmaması gerektiğini, ağaçların bunun için kesildiğini söylediler.”*

Yargıya varma kategorisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: *“Yani yapılması gereken ve yapılmaması gerekenleri daha net gördüklerini düşünüyorum. Biz siz gittikten sonra da konuşmuştuk yine onun hakkında. A. mesela yırtıyordu. Şey dediler A. bu kâğıdı yırtıyor ama yırtmaması gerekiyordu dediler.”*

Öğretmen 2: *“Bir kart vermişsiniz hatta. İşte kitap okuyan bir çocuk, yırtan bir çocuk. Orada mesela yırtmak doğru bir şey mi? Neden doğru neden yanlış? Gibi onları açıklayabiliyorlar. Sorulduğunda da iyi, kötü, doğru, yanlış gibi gruplayabiliyorlar.”*

Sonuç olarak Sokratik yöntemle hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkısı öğretmen görüşlerine göre dikkat etme, gerekçeleri açıklama, istisnaları anlama, kurallara uyma, özür dileme, uyarma ve yargıya varma kategorilerinden oluşmuştur. Ortaya çıkan bu kategorilerin çalışmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçları ve ilgili literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri uygulaması sonrasında öğrencilerin farklı fikirlere karşı anlayış ve sabır göstermeye başladıkları gözlenmiştir (Şişman, 2009). Hagelskamp (2000), öğrencilerin ahlaki yargılarını geliştirmede eleştirel düşünme becerilerinin açıkça ele alındığı eğitim içeriklerinin geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucunu kaydetmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“Eleştirel Düşünme Eğitim Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısı nasıldır?”* şeklindedir. Bu alt problemin bulgularına etkinlik uygulamalarının video kayıtlarının analiziyle ulaşılmıştır. Buna göre eleştirel

düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin video kayıtlarından elde edilen kodlamalara ait oluşturulan model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısına ilişkin model

Şekil 4'te görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısı eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar teması altında toplanmıştır. Buna göre eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar; açıklama, ayırt etme, benzetme, çıkarım yapma, çözüm ve öneri sunma, değerlendirme, esnek düşünebilme, fikrini ifade etme, genelleme, ilişki kurma, karşılaştırma, kural geliştirme, soru sorma, tahmin etme ve tanımlama alt temalarından

oluşmaktadır. Eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar teması ise; ilgilenmeme, ilgisiz cevap verme, olasılıkları düşünememe, söylenenleri tekrarlama ve yanlış anlama kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 17.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Davranışlar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kategorileri

Alt Temalar	Kategoriler
Açıklama	Amacı açıklama Bilgiye dayalı cevap verme Detayları açıklama, Nedenini açıklama Örnekler verme
Ayırt etme Benzetme Çıkarım yapma Çözüm ve öneri sunma	Değerlendirmede fikrini söyleme Görüş birliğine varma
Değerlendirme Esnek düşünebilme	Bilmediğini söyleme Duygu ve beğeni ifade etme Ekleme yapma Farklı fikirler sunma Fikri onaylama Fikri onaylamama Karşıt bir fikri savunma Tercih yapma
Fikrini ifade etme	Genelleme yapma Genelleme yapmama
Genelleme yapma İlişki kurma Karşılaştırma	Kuralları söyleme Kural koyma Kurula bağlı olma Kurula ilişkin uyarıda bulunma
Kural geliştirme	
Soru sorma Tahmin etme Tanımlama	

Tablo 17’de görüldüğü gibi, eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar temasına ilişkin açıklama alt teması; amacı açıklama, bilgiye dayalı cevap verme, detayları açıklama, nedenini açıklama ve örnekler verme kategorilerinden oluşmaktadır. Buna göre amacı açıklama kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: “*Bu kuralların amacı ne?*”

Ç 14: “*Herkesin birbirini duyması*”

Araştırmacı: “*Peki çocuklar az önce saydığımız bu haklar kimler için?*”

Ç 5: *Çocuklar için.*

Bilgiye dayalı cevap verme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 14: *“Baktığımız kitapların yerini bulamayız kütüphane görevlisine veririz.”*

Ç 8: *“Bi tane kırmızı ışık aşağıda da sarı ışık.”* (trafik ışıklarını anlatıyor)

Detayları açıklama kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 11 : *“İstedğini yapabilmek ama annenin kurallarını da dinlemek.”*

Nedenini açıklama kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *Sizce neden farklı resimler beğenildi?*

Ç 2: *“Çünkü insanlar bazı şeyleri kendi istedikleri gibi yapabilirler.”*

Araştırmacı: *Bu kurallar neden var?*

Ç 1: *Çünkü birisinin dikkati dağılmasın diye.* (kütüphanede sessiz olmak kuralı için söylüyor.)

Araştırmacı: *“Hangisi iyi köpek havlayan mı havlamayan mı?”*

Ç 13: *“Havlamayan.”*

Araştırmacı: *“Neden?”*

Ç 13: *“Çünkü sessiz duruyor.”*

Araştırmacı: *“Sizce neden doğru bir şekilde iletemiyoruz?”* (kulaktan kulağa oyununda son kişinin neden doğru söyleyemediği tartışılıyor)

Ç 4: *“Bazıları anlayamıyor.”*

Ç 1: *“Çünkü birbirimizi dinlemiyoruz.”*

Ç 4: *“Bir de karışık söylüyoruz.”*

Ç 10: *“Çünkü anlamamış bir daha söylemiş o yüzden ben de yanlış anladım.”*

(anlaşılmadığında tekrar edildiğini ve yanlış anlaşılınca yine yanlış söylendiğini anlatmaya çalışıyor)

Örnekler verme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 2: *“Bir kere biz babamla iş yerinde yemek yiyorduk sonra babam bazı ekmekleri bekletmişti iş yerinde yiyelim diye ama bayatlamıştı babamla arka bahçeye çıktık bir tane*

yüksek düz bir taş vardı oraya bizim yemediğimiz bayat ekmekleri kuşlar yesin diye koymuştuk.”

Araştırmacı: *“Başka doğru davranış örneği var mı?”*

Ç 5: *“Yatarken dişlerimizi fırçalamak.”*

Ç 4: *“Her şeye hakları var”* (Engellilerin haklarını tartışırken)

Araştırmacı: *“Ne gibi örnek verir misin?”*

Ç 4: *“Bisiklet sürmek, top oynamak”*

Ayırt etme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 4: *“Bazıları değişik olabilir siyah ten rengi olabilir.”*

Araştırmacı: *“Peki, birini mutlu eden bir şey herkesi mutlu edebilir mi?”*

Ç 12: *“Çünkü bazısı onu sevmiyor olabilir.”*

Ç 2: *“Mesela ben bir tane resmi gördüm diyelim ki ben gerçekten bunu seçtim ama Efe tunç benim seçtiğimi seçmemiş olabilir.”*

Ç 7: *Onların kabartılı şeyleri var.* (görme engellilerin kitaplarını kastediyor)

Araştırmacı: *“Engelli insanlar da okula gidiyor mu?”*

Ç 14: *“Evet, gözleri kapalı şöyle okuyorlar.”* (nasıl okuduklarını hareketlerini taklit ederek gösteriyor)

Benzetme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 14: *Beynimize benziyor ama iç kısmı benziyor dışı değil.*

Araştırmacı: *“Sen ne yaptın?”*

Ç 11: *“Aynısını yaptım”*

Çıkarım yapma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 14: *“Benim bir arkadaşımın odasına gelmiştik orda masasında oynayınca mutlu olmuştu.*

Yüzünün güldüğünü görmüştüm.”

Araştırmacı: *“Sizce biz bu yuvaları yaparak ne yaptık?”* (etkinlikte yapılan kuş yuvalarından bahsediliyor)

Ç 5: *“Yardım ettik.”*

Araştırmacı: “Bütün toplar zıplar mı?”

Ç 5: “Mesela patladıysa zıplayamaz”

Araştırmacı: “O zaman herkes geçmek ister ışıktan.”

Ç 4: “O zaman polis de ceza yazar.”

Araştırmacı: “Peki, çocuklar bu haklarımız olmasaydı ne olurdu?” (Kısaca daha önce sayılan haklar tekrar edildi)

Ç 11: “Ölürdük.”

Araştırmacı: “Yaşayamaz mıydık? Yaşayabilir miydik ya da nasıl yaşardık? Ne düşünüyorsunuz? Yaşayabilirdik diyenler el kaldırsın. (Yaşayabilirdik ve yaşayamazdık fikrini savunanlar sırayla parmak kaldırdı. Çocukların çoğu yaşayamazdık fikrine katıldı.) Peki, yaşayabilirdik diyenler neler söyleyecek?”

Ç 2: “Başka ülkelere giderdik.”

Araştırmacı: “Neden o ülkelerde ne var ki?”

Ç 2: “Mesela yemek alıp geliriz.”

Araştırmacı: “Hmm başka yerlerden onları sağlayıp geliriz öyle mi?”

Araştırmacı: “Haklarımız olmasaydı ne olurdu?”

Ç 14: “Bazen hastalanıyoruz ya daha çok hastalanırdık daha kötü bir hastalığa da yakalanabilirdik.”

Ç 6: “Yırtık kıyafetler giyerdik.”

Ç 11: “Anne babamız olmazdı ve yemek yiyemezdik.”

Çözüm ve öneri sunma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: “Sizce bu problemi nasıl çözebilirler?”

Ç 2: “Bilgili birilerini bulup sorabilirler.”

Ç 2: “Annem bunu demedi ama aklıma bir şey daha geldi hani o tozu öğütüyor ya onu çıkarırken çok yavaş hareket etmeliyiz tozlar yere dökülebilir.” (kahve değirmenini kastediyor)

Araştırmacı: “Başka söylemek istediğin bir şey var mı?”

Ç 11: “*Var şimdi de şaşırdığım bir şey var. Aslında o parçanın çıkmaması gerekir.*”

Araştırmacı: “*Bu parçanın mı?*” diye gösterildi (kahve değirmeninin üstündeki aparatı kastediyor.)

Ç 11: “*Çevirirken insanın yüzüne gelebilir. O yüzden de yukarı çıktığı zaman yavaş çevirmek gerekir.*”

Araştırmacı: “*Harikasın*”

Ç 11: “*Sonra da yukarı çıktığı zaman ters çevirmek gerekir.*”

Araştırmacı: “*Demek ki bunu biraz yavaş ve dikkatli çevirmek gerekli doğru mu?*”

Grupça: “*Evet*”

Ç 5: “*Keşke bunun üstüne bişe koysalardı.*”

Araştırmacı: “*Kapatsalar mıydı? Ama o zaman bu üst parça çıkmaz kahvenin koyulduğu yer.*”

O zaman kahveyi nasıl koyacaktık?”

Ç 7: “*Koyabiliriz aslında.*”

Araştırmacı: “*Nasıl?*”

Ç 7: “*İlk önce şurayı açarız sonra bunu çıkarırız.*”

Araştırmacı: “*Yani önce o parçayı çıkarırız sonra mı burayı çıkarırız?*”

Ç 7: “*Evet.*”

Araştırmacı: “*Peki, bu da çok güzel.*”

Değerlendirme alt teması değerlendirmede fikrini söyleme ve görüş birliğine varma kategorilerinden oluşmaktadır. Buna göre değerlendirmede fikrini söyleme kategorisine yönelik diyalog örneği ve notlar şu şekildedir:

Araştırmacı: “*Konuyu mu beğenmedin tartışma şeklimizi mi?*” (Ç 11. etkinliği değerlendirme kısmında beğenmediğini açıkladı.)

Ç 11: “*İkisini de beğenmedim.*”

Değerlendirmeye yönelik not: Etkinliğin sonunda beğenenler, beğenmeyenler ve kararsızlar soruldu. Bir kişi kararsız diğerleri beğenmiş. Herkesin birbirini dinleyip dinlemediği soruldu

birkaç çocuk hayır diye cevapladı. Kimlerin katıldığı ve kimlerin dinlemediği soruldu. Birkaç çocuğun dinlemediği grup tarafından ifade edildi.

Görüş birliğine varma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *“O zaman kurallar bazen değişebilir mi?”*

Grupça: *“Evet”*

Araştırmacı: *“Şimdi herkes aynı fikirde mi? Kurallar değişebilir diyenler?”*

Not: Herkes el kaldırarak bu görüşe katıldı.

Esnek düşünebilme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *“Mesela bütün kuşlar uçar mı?”*

Ç 14: *“Bazıları uçamaz.”*

Araştırmacı: *“Her şeye hayır mı demeliyiz evet mi demeliyiz?”*

Ç 5: *“İkisi de değil.”*

Ç 9: *“Bazenleri hayır bazenleri evet”*

Ç 14: *“Bazen evet diyebiliriz bazen hayır diyebiliriz.”*

Ç 6: *“Hep öyle dersek yanlış olur.”*

Ç 5: *“Mesela bazen mutlu olup sonra da şaşkın olabiliriz.”*

Araştırmacı: *“Peki her zaman oylama yapmak adil olur mu?”*

Grupça: *“Hayır.”*

Araştırmacı: *“O zaman bu değişiyor değil mi çocuklar?”* (Her zaman evet mi yoksa her zaman hayır mı demeliyiz? fikrini tartışırken)

Ç 5: *“Her zaman değişiyor.”*

Fikrini ifade etme alt teması; bilmediğini söyleme, duygu ve beğeni ifade etme, farklı fikirler sunma, fikri onaylama, fikri onaylamama, karşıt bir fikri savunma, tercih yapma ve ekleme yapma, kategorilerinden oluşmaktadır. Bilmediğini söyleme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *“Bowling topu zıplar mı?”*

Ç 2: *“Ben bilmiyorum.”*

Araştırmacı: “Çevrenizde tanıdığınız insanlar nelerden mutlu oluyor?”

Ç 11: “Hiç birisinin neden mutlu olduğunu bilmiyorum”

Duygu ve beğeni ifade etme kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 2: “Ben de bu aleti o kadar çok beğenmiştim ki anne bundan bir tane biz de alalım demiştim.”

Ekleme yapma kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 2: “Şimdi G'nin dediği gibi toplu oynarız. Mesela O. öğretmen yardımcısı oldu ve bir daha onda top kaldı O. yapmayan birisinin adını söyleyecek o yapacak.”

Genelleme alt teması genelleme yapma ve genelleme yapmama kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler uygun durumlarda genelleme yapmayı ve uygun olmayan durumlarda genelleme yapmamayı belirtmektedir. Buna göre genelleme yapma kategorisine yönelik diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *Peki engelli çocuklar için de bu haklar geçerli mi?*

Grup: *Geçerli*

Genelleme yapmama kategorisine yönelik diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *Peki, senin için güzel olan herkes için güzel mi?*

Ç 4: *Değil.*

Farklı fikirler sunma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: “Peki, özgür müsün sen?”

Ç 14: “Hayır”

Araştırmacı: “Neden?”

Ç 14: “Çünkü okuldan bazen çıkabiliyoruz. Bazen çıkamıyoruz.”

Araştırmacı: “İyi insan kime denir?”

Ç 14: “Ağaçları kesmeyen insan.”

Fikri onaylama kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 6: “Y.T'nin dediği gibi böyle dokunarak okuyorlar.”

Fikri onaylamama kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Araştırmacı: “Çok paramızın olması özgürlük mü?”

Ç 8: “Hayır çünkü o zaman çok oyuncak alırsız doğru değil o yüzden başka arkadaşlara hediye etmemiz lazım.”

Karşıt bir fikri savunma kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 5: “İstediğimizi yapmak.” (Özgürlük nedir kavramı tartışılırken)

Ç 11: “Ama istediğimizi yapmak dedi istediğimizi yapmak yok mesela arkadaşımızı itmek yok”

Tercih yapma kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Araştırmacı: “Peki, bu kurallar değişebilir mi sizce?”

Not: Değişmez diyenler sayılarak toplam 8 kişi olduğu belirlenmiştir. Daha sonra değişir diyenler sayılarak 3 kişi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı: “Bütün toplar zıplar doğru mu yanlış mı?”

Grupça: “Doğru.”

Not: Dört çocuk yanlış olduğunu söylemiştir.

İlişki kurma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 9: “Annem ben ona sarıldığımda mutlu oluyor.”

Ç 7: “Öğretmenim sarı şeritler oluyor.” (Engellilerin hakları ile ilgili konuşulurken)

Araştırmacı: “Harika o sarı şeritleri fark ettiniz mi daha önce? Görenler el kaldırsın?” (bir kısmı el kaldırmıştır)

Araştırmacı: “Kimin için o sarı şeritler?”

Grupça: “Engelliler için”

Araştırmacı: “Ama hangi engelliler?”

Ç 7: “Görme engelliler”

Karşılaştırma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 13: “Kardeşim salıncağa binince çok mutlu oluyor ben sallayınca daha da mutlu oluyor.”

Kural geliştirme alt teması kuralları söyleme, kural koyma, kurala bağlı olma ve kurala ilişkin uyarıda bulunma kategorilerinden oluşmaktadır. Buna göre kuralları söyleme

kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 12: *“Bir de ambulans geldiğinde içinde biri olursa eğer kırmızı ışıkta geçip de arabalar yanlara geçip de ambulans geçmesi gerekli.”*

Kural koyma kategorisine yönelik diyalog örneği şu şekildedir:

Ç 5: *“Ama bir tane söylesin “ (Y. etkinlik sırasında sırasıyla herkese söz hakkı verilirken konuyla ilgili birden fazla şey söyleyenlerle ilgili böyle bir kural olmasını istedi.)*

Araştırmacı: *“Y. bir kural getirdi herkes bir tane söylesin diyor katılıyor musunuz?”*

Grupça: *“Katılıyoruz.”*

Kurala bağlı olma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *“Sizce bunlardan hangisi doğru davranış?”*

Ç 7: *“Bunu seçerdim. Çünkü annesine doğruyu söylemeli.”*

Araştırmacı: *“Peki, bu resimde hangisini seçerdin?”*

Ç 11: *“Bunu seçerdim. Parasını ödeyip takmalı.”*

Araştırmacı: *“Bu neden doğru bir davranış?”*

Ç 7: *“Çünkü sana ait olmayan şeyleri alamazsın.”*

Kurala ilişkin uyarıda bulunma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 12: *“Arkadaşın sözünü kesmeyin.” (konuşanları uyardı)*

Ç 5: *“Bir tane bir tane (herkesin birer tane söylemesi için koyulan kurala ilişkin uyardı)*

Ç 4: *“Ama bu Ç 6'nın söylediği (aynı şeyleri söylememe kuralına ilişkin uyardı)*

Soru sorma kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: *“Neden geldiniz bu okula?”*

Ç 7: *“Öğrenmek için”*

Araştırmacı: *“Okula gelenler öğrenmek için geliyor, onlar öğrenci değil mi?”*

Ç 2: *Ama öğretmenim öğrenciysek niye sıramız yok?*

Araştırmacı: *“Çünkü bu sene anasınıfına geliyorsunuz, seneye okula gittiğinizde sıralarınız da olacak.”*

Tahmin etme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 14: “Bazen kırmızı ışık yanınca bazı arabalar geçiyordu.”

Araştırmacı: “Hangi arabalar onlar? Niye geçiyorlar peki?”

Ç 14: “Görmüyorlardır belki.”

Araştırmacı: “Sizce bu insanlar bu askıyı farklı şekillerde kullanmayı nerden öğrenmiş olabilirler?”

Ç 2: “Kursa gitmiş olabilirler”

Ç 5: “Ders yaparak”

Araştırmacı: “Nasıl yani bir öğretmen mi öğretmiştir?”

Ç 5: “Evet.”

Ç 13: “Kendileri plastik askıları bulup yapmış olabilirler.”

Araştırmacı: “Yaparak yani deneyerek mi öğrendiler sence?”

Ç 13: “Evet”

Ç 6: “Video izleyerek öğrenmiş olabilirler”

Ç 4: “Bir arkadaşından öğrenmiş olabilir.”

Araştırmacı: “Yani bilen birisinden öyle mi?”

Ç 4: “Evet”

Tanımlama kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 2: “Eskiden bizim krallarımız vardı bize emrediyorlardı. Ama artık özgür ve istediğimizi yapabiliyoruz.”

Araştırmacı: “Peki özgürlük ne demek?”

Ç 2: “Çünkü cumhuriyet demek.”

Ç 12: “Bulutlarda uçmak demek.”

Araştırmacı: “Mutlu olmak nasıl bir şey?”

Ç 13: “Özgür yaşamak.”

Çocukların eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar temasına ilişkin ilgilenmeme kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: “Z. Sen söyler misin?”

Ç 8: “Söylemek istemiyorum.”

İlgisiz cevap verme kategorisine yönelik diyaloglar incelendiğinde esas konudan uzaklaşan cevaplar bu kategoride ele alınmıştır ve rneği şu şekildedir:

Ç 2: “İstediyimiz bir şey olunca teşekkür etmeliyiz.” (Mutlu olmak nedir? tartışmasına ilişkin istediğimiz bir şey olunca mutlu oluruz denilmiş ve bu sırada bu cevap verilmiştir.)

Olasılıkları düşünememe kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Araştırmacı: “Peki başka ne yapabilirdin?”

Ç 11: “Hiç bir şey” (Başkası ona zarar verirse Ç 11’de aynısını yapacağını savunuyordu. Başka neler yapabileceği konuşulurken hiçbir şey yapamayacağını söyledi.)

Söylenenleri tekrarlama kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 7: “İstediyimizi yapmak”

Ç 1: “İstediyimizi yapmak”

Ç 5: “İstediyimizi yapmak” (zgrlk nedir kavramını tartışırken aynı şeyleri tekrar edenler)

Yanlış anlama kategorisine yönelik diyalog örnekleri şu şekildedir:

Ç 14: “ğretmenim kartopu zıplamaz.” (Bütün toplar zıplar mı? Tartışmasına ilişkin bu cevap verilmiştir.)

Ç 4: “Biz sadece insanız. Özgür ne demek?”

Araştırmacı: “Ne demek sence?”

Ç 4: “Hayvanlarla ilgili mi?”

Yukarıda ocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarından ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarından örnekler sunulmuştur. Bununla beraber araştırmada, eleştirel düşünme eğitim programı uygulamaları dört eşit çeyreğe bölünerek uygulamaların video kayıtlarındaki eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar incelenmiş ve bu davranışların gösterilme sıklıkları belirlenmiştir. Buna ilişkin veriler tablo 17 ve tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Davranışların Etkinliklerin Uygulanma Çeyreğine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Davranışlar	Birinci çeyrek		İkinci çeyrek		Üçüncü çeyrek		Dördüncü çeyrek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Açıklama	64	26,01	37	15,04	55	22,35	90	36,58	246	100
Ayırt etme	3	13,64	13	59,09	1	4,55	5	22,73	22	100
Benzetme	0	0,00	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	100
Çıkarım yapma	6	12,77	16	34,04	13	27,66	12	25,53	47	100
Çözüm ve öneri sunma	2	2,60	21	27,27	13	16,88	41	53,25	77	100
Değerlendirme	8	18,18	10	22,72	11	25,00	15	34,09	44	100
Esnek düşünebilme	3	12,50	1	4,17	3	12,50	17	70,83	24	100
Fikrini ifade etme	40	15,93	35	13,94	78	31,07	98	39,04	251	100
Genelleme yapma	2	22,22	4	44,44	0	0,00	3	33,33	9	100
İlişki kurma	9	18,00	15	30,00	9	18,00	17	34,00	50	100
Karşılaştırma	1	14,29	3	42,86	2	28,57	1	14,29	7	100
Kural geliştirme	10	38,46	0	0,00	13	50,00	3	11,53	26	100
Soru sorma	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	100,00	8	100
Tahmin etme	3	4,48	30	44,78	10	14,93	24	35,82	67	100
Tanımlama	7	29,17	7	29,17	7	29,17	3	12,50	24	100
Toplam	158	17,44	195	21,52	216	23,84	337	37,20	906	100

Tablo 18 incelendiğinde, video kayıtlarında gözlenen çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarının sayısının toplamda 906 olduğu görülmektedir. Bu davranışlardan 158'i birinci çeyrekte, 195'i ikinci çeyrekte, 216'sı üçüncü çeyrekte ve 337'si dördüncü çeyrekte gözlenmiştir. Ayrıca çocukların olumlu davranışlarını gösterme sıklıkları toplam davranış sayısının satır yüzdesine göre birinci çeyrekte % 17,44, ikinci çeyrekte %21,52, üçüncü çeyrekte %23,84 ve dördüncü çeyrekte %37,20 olarak kaydedilmiştir. Buna göre çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranış gösterme sıklıkları birinci çeyrekten dördüncü çeyreğe doğru artan bir sıklık göstermiştir.

Tablo 19.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Olmayan Davranışların Etkinliklerin Uygulanma Çeyreğine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Davranışlar	Birinci çeyrek		İkinci çeyrek		Üçüncü çeyrek		Dördüncü çeyrek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlgilenmeme	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100
İlgisiz cevap verme	3	37,50	2	25,00	1	12,50	2	25,00	8	100
Olasılıkları düşünememe	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	2	100
Söylenenleri tekrarlama	46	62,16	18	24,32	6	8,11	4	5,41	74	100
Yanlış anlama	1	20,00	2	40,00	1	20,00	1	20,00	5	100
Toplam	53	58,24	22	24,18	9	9,89	7	7,69	91	100

Tablo 19 incelendiğinde, video kayıtlarında gözlenen çocukların eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarının sayısının toplamda 91 olduğu görülmektedir. Bu davranışlardan 53'ü birinci çeyrekte, 22'si ikinci çeyrekte, 9'u üçüncü çeyrekte ve 7'si dördüncü çeyrekte gözlenmiştir. Ayrıca çocukların eleştirel olmayan düşünme davranışları gösterme sıklıkları toplam davranış sayısının satır yüzdesine göre birinci çeyrekte %58,24, ikinci çeyrekte %24,18, üçüncü çeyrekte %9,89 ve dördüncü çeyrekte %7,69'dur. Buna göre çocukların eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışı gösterme sıklıkları birinci çeyrekten dördüncü çeyreğe doğru azalan bir sıklık göstermiştir.

Tablo 18 ve 19 incelendiğinde tüm uygulama süreci boyunca gözlenen eleştirel düşünmeye yönelik davranış sayısının 906, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranış sayısının ise 91 olmak üzere gözlenen toplam davranış sayısının 997 olduğu görülmektedir. Buna göre gözlenen toplam davranışlardan %91'inin eleştirel düşünmeye yönelik davranış, %9'unun ise eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısı video kayıtlarına göre eleştirel düşünmeye yönelik davranış ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranış teması altında toplanmıştır. Eleştirel düşünmeye yönelik davranış teması; açıklama, ayırt etme, benzetme, çıkarım yapma, çözüm ve öneri sunma, değerlendirme, esnek düşünebilme, fikrini ifade etme, genelleme, ilişki kurma,

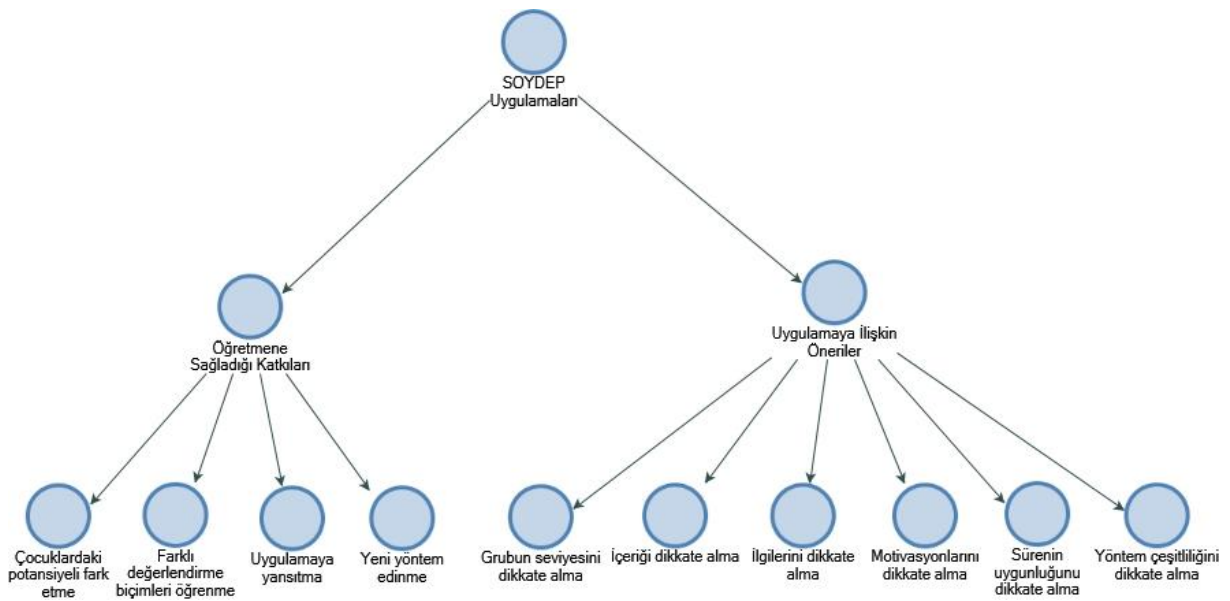
karşılaştırma, kural geliştirme, soru sorma, tahmin etme ve tanımlama alt temalarından oluşmuştur. Burada ortaya çıkan alt temaların Facione (1990) tarafından eleştirel düşünme becerileri olarak belirtilen yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerileri ile örtüştüğü söylenebilir. Eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar teması ise; ilgilenmeme, ilgisiz cevap verme, olasılıkları düşünememe, söylenenleri tekrarlama ve yanlış anlama kategorilerinden oluşmuştur. Buna ek olarak çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışları gösterme sıklıklarının uygulamanın birinci çeyreğinden dördüncü çeyreğine doğru arttığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışları gösterme sıklıklarının ise uygulamanın birinci çeyreğinden dördüncü çeyreğine doğru azaldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarının ilgili literatür tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Nitekim Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine olan etkisinin incelendiği bir araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin program öncesi ve sonrası akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu kaydedilmiştir (Emir, Hüner ve Uzelli, 2012). Sokratik yöntem kullanılarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri yapılan bir çalışmada öğrencilerin tek bir cevabı olmayan, herkese göre farklı cevapları olan sorular olduğunu keşfettikleri, sınıf içinde verilen cevaplara alternatif cevaplar üretmeye ve kendi sorularını oluşturmaya başladıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerde, herkesin doğru kabul ettiği cevaplarda bile farklı yönler bulunabileceği fikri oluşmaya başladığı belirtilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme konusundaki eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir (Şişman, 2009). Diğer bir çalışmada Sokratik sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi etkinlikleri ile öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildikleri ve düşüncelerindeki tutarlılığı ifade edebildikleri belirlenmiş ve buna göre sokratik sorgulama

entelektüel standartlarından sırasıyla kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık temaları oluşturulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin ürettikleri düşünceleri detaylandırmakta, doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunmakta, düşüncelerinin karmaşık taraflarını ifade etmekte zorlandıkları belirlenmiş ve buna göre sokratik sorgulama entelektüel standartlarından sırasıyla açıklık, doğruluk ve derinlik temaları oluşturulmuştur (Bülbül Hüner, 2018). Uzaktan eğitimde eş zamanlı olmayan tartışma forumlarında Sokratik sorgulama kullanılmasının üniversite düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu becerilerin kalıcılığının devam ettiği sonucu elde edilmiştir (Yang, Newby ve Bill, 2005). Benzer şekilde Hong ve Jacob (2012) eş zamanlı olmayan matematik tartışma forumlarında Sokratik sorgulamanın eleştirel düşünmeye etkisini inceledikleri çalışmada Sokratik sorgulama tekniğinin eleştirel düşünmeyi artırdığı sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada Sokratik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisi incelenmiş ve çalışma sonucunda Sokratik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneği üzerinde anlamlı bir biçimde olumlu bir değişikliğe neden olduğu belirlenmiştir (Shahsavari, Hoon, Thai ve Samah, 2013). Jensen (2015) tarafından yapılan çalışmada İngilizce dil eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, Sokratik yöntemin oldukça etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Oyler ve Romanelli (2014) eleştirel düşünmeyi öğretme yöntemlerinin neden sıklıkla başarısız olduğunu inceledikleri çalışmalarında Sokratik yöntemin potansiyel faydalarını belirtmiş ve bu yöntemi eleştirel düşünmeyi öğretmek için bir araç olarak tanımlamışlardır. Diğer bir çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede eleştirel düşünme becerilerinin açıkça ele alındığı eğitim içeriklerinin geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Hagelskamp, 2000). Bu çalışma sonucunun yukarıda açıklanan çalışma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “Eleştirel Düşünme Eğitim Programı’nın okul öncesi eğitim programına uyarlanabilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problemin bulgularına öğretmen görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analiziyle ulaşılmıştır. Buna göre eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlamalara ait oluşturulan model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5. Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarına ilişkin model

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitim programının okul öncesi eğitim programına uyarlanabilmesine ilişkin görüşleri öğretmene sağladığı katkıları ve uygulamaya ilişkin öneriler temaları altında toplanmıştır. Buna göre öğretmene sağladığı katkıları; çocuklardaki potansiyeli fark etme, farklı değerlendirme biçimleri öğrenme, uygulamaya yansıtma ve yeni yöntem edinme kategorilerinden oluşmaktadır. Uygulamaya ilişkin öneriler; grubun seviyesini dikkate alma, içeriği dikkate alma, ilgilerini dikkate alma, motivasyonlarını dikkate alma, sürenin uygunluğunu dikkate alma ve yöntem çeşitliliğini dikkate alma kategorilerinden oluşmaktadır.

Öğretmene sağladığı katkıları temasının çocuklardaki potansiyeli fark etme kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Aslında bu yaş grubu ile yapılan şeyler de daha ilginç, daha yaratıcı şeyler çıkabiliyor. Bunu görme imkânı olabilir.”*

Farklı değerlendirme biçimleri öğrenme kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Mesela etkinliğin sonundaki beğendi beğenmedi gibi değerlendirmeye ilişkin kısımlar benim çok hoşuma gitti. Çocuklara mesela neden beğendiklerini ya da neden beğenmediklerini de sorabiliriz. Orası da benim çok hoşuma gidiyor. Bir de değerlendirme kısmı da farklı şekillerde de yapmıştınız Normalde Çünkü beğendi mi beğenmedi mi diye zaten soruluyor. Ama sizin yaptırdığınız şekillerde yapmıyorduk o şekilde yani.”*

Uygulamaya yansıtma kategorisine yönelik öğretmen görüşleri örnekleri şu şekildedir;

Öğretmen 2: *“Biz de mi böyle yapsak diye düşündük bazen bazı şeyler hakkında.”*

Öğretmen 1: *“Onun haricinde bazı etkinliklerde böyle bir yöntemi kullanabileceğimiz öğrendik.”*

Yeni yöntem edinme kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Tabii Hocam biz de farklı bir yöntem öğrenmiş olduk. Yani siz buraya gelip Böyle bir uygulama yapmasaydınız böyle bir yöntemden belki de haberimiz olmayacaktı. Onun haricinde bazı etkinliklerde böyle bir yöntemi kullanabileceğimiz öğrendik.”*

Uygulamaya ilişkin öneriler temasının grubun seviyesini dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Mesela grubun dinamiği de önemli. Her grupta uygulamak çok zor. Yani Grup dinamiğini önceden bilmek diyebiliriz buna Yani çünkü bazı etkinlikler bazı sınıflarda gerçekten uygulanamıyor. Mesela bazı oyunlar oynamak istiyoruz Tahmin de edebiliyorum oynadığımızda tehlikeli bir durum olabileceğini ki Öyle de oluyor Ama mesela başka bir grup oynuyor onlar da bir sıkıntı olmuyor.”*

İçeriği dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Kurallarla ilgili günlük yaşamdaki toplumsal konularla ilgili olabilir.”*

İlgilerini dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Çocukların ilgilerine yönelik bir hazırlık yapıldığında elbette uygulanabilir. Çünkü o zaman daha çok fikir üretebilirler.”*

Motivasyonlarını dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 2: *“Dikkatlerini çekiyorsa ilgileniyorlardı yani.”*

Öğretmen 1: *“Etkinlik olarak diyeceğim hocam mesela bazı etkinlikler uygulanabiliyordu. Ama bazılarında çocuklara sıkıntı olabiliyor. İlgilenmeyebiliyorlar.”*

Sürenin uygunluğunu dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 2: *“Mesela uzun sürdüyse etkinlik ona çok katılmıyorlardı. Sonlara doğru sıkılıyorlardı. Ama kısa süreli etkinliklerde çoğunlukla iyidiler, ilgileniyorlardı.”*

Öğretmen 1: *“Bazı etkinliklerin süresi uzundu ve grup hareketli bir grup çok fazla oturma durumları olmuyordu. O kısımda belki biraz daha kısa tutulabilirdi.”*

Yöntem çeşitliliğini dikkate alma kategorisine yönelik öğretmen görüşü örneği şu şekildedir;

Öğretmen 1: *“Mesela günlük plan yapıyoruz ya orada tüm etkinlikleri bu şekilde yazmazdım Çünkü sürekli düşünerek bir şey yapmaya çalışıyor gibi olurdu... Bir de sürekli bu yöntemi uygulamazdım. Yani gün boyunca bütün etkinlikler bu bağlamda gitmezdi. Ara ara mesela.*

Sonuç olarak eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmene sağladığı katkıları ve uygulamaya ilişkin öneriler temaları belirlenmiştir. Öğretmene sağladığı katkıları teması; çocuklardaki potansiyeli fark etme, farklı değerlendirme biçimleri öğrenme, uygulamaya yansıtma ve yeni yöntem edinme kategorilerinden oluşmuştur. Uygulamaya ilişkin öneriler teması ise; grubun seviyesini dikkate alma, içeriği dikkate alma, ilgilerini dikkate alma, motivasyonlarını dikkate alma, sürenin uygunluğunu dikkate alma ve yöntem çeşitliliğini dikkate alma kategorilerinden oluşmuştur. Bu kategorilerin literatürle desteklendiği söylenebilir. Zira Birnbacher (2006), Sokratik yöntemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için otoriter olmama, katılımcıların

tartışmaya katılım motivasyonunu arttırma, katılımcıların birbirlerini açıkça anlamalarının sağlanması, esas sorudan uzaklaşmama ve mutlak doğruya ulaşma ilkelerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Cuny (2014) ise çocukların birbirlerini dinlediği, konuşma sırası gelene kadar beklediği ve birbirlerine saygılı oldukları bir ortam oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları ile eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı ölçeği ikilem alt boyutuna ilişkin analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun sontest-öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,017$) görülmüştür. Ancak grubun izleme testi-öntest ve izleme testi-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,017$) görülmektedir (Tablo 11). Çocukların ahlaki yargı ölçeği kültürel paylaşım alt boyutuna ilişkin Bonferroni düzeltmesi yapılarak elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, grubun sontest-öntest, izleme-öntest ve izleme-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,017$) görülmektedir. Ancak Bonferroni düzeltmesi dikkate alınmadığında sontest-öntest, puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir (Tablo 13). Çocukların ahlaki yargı ölçeği kasti kaza alt boyutuna ilişkin sontest-öntest ve izleme-öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($F(2, 28)=12.25, p < 0.05$) bulunmuştur (Tablo 15).

Eleştirel düşünme eğitim programının çocuklara katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler teması altında toplanmıştır. Olumlu görüşler, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. Bilişsel alt teması kategorileri; araştırma, değerlendirme, dikkat süresinin artması, dinleme, fark etme, fikir alış verişi yapma, fikir üretme, ifade etme, ilişkilendirme, nedenini açıklama, öğrenmede kalıcılık, sorgulama ve yorum yapma olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt teması kategorileri ise; fikirleri kabul etme, ikna etme, iş birliği yapma, kendine güvenme, motive olma, öğrenmede kalıcılık, paylaşımda bulunma, rekabet etme, saygı gösterme, sırasını bekleme, sorumluluk alma, söz hakkı isteme ve uyarma olarak belirlenmiştir (Şekil 2).

Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargılarına katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, dikkat etme, gerekçeleri açıklama, istisnaları anlama, kurallara uyma, özür dileme, uyarma ve yargıya varma alt temalarından oluşmuştur (Şekil 3).

Eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkısı, eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar ve eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar teması altında toplanmıştır. Eleştirel düşünmeye yönelik davranışlar; açıklama, ayırt etme, benzetme, çıkarım yapma, çözüm ve öneri sunma, değerlendirme, esnek düşünebilme, fikrini ifade etme, genelleme, ilişki kurma, karşılaştırma, kural geliştirme, soru sorma, tahmin etme ve tanımlama alt temalarından oluşmuştur. Eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlar teması ise; ilgilenmeme, ilgisiz cevap verme, olasılıkları düşünememe, söylenenleri tekrarlama ve yanlış anlama kategorilerinden oluşmuştur (Şekil 4). Çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışları gösterme sıklıklarının uygulamanın birinci çeyreğinden dördüncü çeyreğine doğru arttığı ortaya çıkmıştır (Tablo 16). Çocukların eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışları gösterme sıklıklarının uygulamanın birinci çeyreğinden dördüncü çeyreğine doğru azaldığı ortaya çıkmıştır (Tablo 17).

Eleştirel düşünme eğitim programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmene sağladığı katkıları ve uygulamaya ilişkin öneriler temaları altında toplanmıştır. Buna göre öğretmene sağladığı katkıları; çocuklardaki potansiyeli fark etme, farklı değerlendirme

biçimleri öğrenme, uygulamaya yansıtma ve yeni yöntem edinme kategorileri olarak belirlenmiştir. Uygulamaya ilişkin öneriler; grubun seviyesini dikkate alma, içeriği dikkate alma, ilgilerini dikkate alma, motivasyonlarını dikkate alma, sürenin uygunluğunu dikkate alma ve yöntem çeşitliliğini dikkate alma kategorileri olarak belirlenmiştir (Şekil 5).

Yukarıda belirtilen çalışma sonuçlarına göre eğitimciler ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitimciler Yönelik Öneriler

- Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla anaokullarında ve anasınıflarında Sokratik yöntem etkin bir yöntem olarak kullanılabilir.
- Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri tartışma ortamları sağlanabilir.
- Çocuklara bilgiyi kendi kendilerine yapılandırabilmelerine yönelik, açık uçlu ve birden fazla doğru cevabı olabilecek nitelikte sorularla rehberlik yapılabilir.
- Çocuklar sadece soruları cevaplayan olmak konumundan çıkarılarak soru sormaya teşvik edilebilir.
- Çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için çocuklara üst bilişsel becerilerini kullanabilecekleri ikilem durumlarını düşünme ve buna ilişkin fikirlerini ifade etme fırsatları sunulabilir.
- Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ve ahlaki yargılarının geliştirilmesinde bu çalışmada geliştirilen Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programı kullanılabilir.
- Çocukların ahlaki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla çocukların seviyelerine uygun örnekler, resimler, hikâyeler, dramalar kullanılarak ahlaki konularda tartışmalar yapılabilir.

- Çocukların ahlaki gelişimlerini desteklemek için onlara model olunacak durumlar oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönem çocuklarına Sokratik yöntemin uygulandığı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikleri nasıl hazırlayabileceklerine yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere Sokratik yöneme ilişkin eğitimler verilerek uygulamalar gözlemlenebilir.
- Konuya yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K.Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302599> sayfasından erişilmiştir.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 17-28.
- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B . (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133. <http://dx.doi.org/10.17569/tojqi.91449>
- Akyüz, Ü. (2009). Siyaset ve ahlak. *Yasama Dergisi*, 11(1), 93-129. http://yasader.org/web/yasama_dergisi/2009/sayi11/siyaset_ve_ahlak.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Al-Darwish, S. (2012). The role of teacher questions and the socratic method in efl classrooms in Kuwait. *World Journal of Education*, 2(4), 76-84. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n4p76>
- Alpar, R. (2018). *Spor sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay.
- Alyüz, Z. (2018). *Evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocukların empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aral, N., & Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2015). Okul öncesi eğitimde anlatım, soru-cevap, gösterim ve gösterip yaptırma yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri içinde* (s. 37-55). Ankara: Hedef.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa.
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aubrey, C., Ghent, K., & Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743102>
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673. [http://194.27.234.108/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/949/ayd% c4% b1n_ayh an.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://194.27.234.108/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/949/ayd%c4%b1n_ayh_an.pdf?sequence=1&isAllowed=y) sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlâk öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M.Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrates) yöntemi, *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223874> sayfasından erişilmiştir.
- Babacan, M. A. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bayrak, Ş. (2019). *48-72 aylık çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Belenky, M. F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Berk, L. (2013a). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Berk, L. (2013b). Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.), *Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim* (B. Tortamış Özkaya, Çev.) içinde (s. 363-411). Ankara: Nobel.
- Birnbacher, D. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy, (Derleyen), *Tıp etiği eğitiminde sokratik yöntem: olanaklar ve sınırlar* içinde (s.243-256). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Blank, M., & White, S. J. (1986). Questions: A powerful but misused form of classroom exchange. *Topics in Language Disorders*, 6(2), 1-12.
<https://doi.org/10.1097/00011363-198603000-00003>
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
<https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Boghossian, P., & Lindsay, J. (2018). The Socratic method, defeasibility, and doxastic responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 244-253.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1343111>
- Bono, E. D. (1987). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. İstanbul: Remzi.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: a conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46(1), 34-37.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_brandt3.pdf
sayfasından erişilmiştir.

- Brock, C.A. (1986). The effects of referential questions on esl classroom discourse, *TESOL Quarterly*, 20(1), 47-59. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3586388.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bülbül Hüner, S. (2018) *Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/837/189> sayfasından erişilmiştir.
- Can, G. (2015). Kişilik gelişimi. B. Yeşil Yaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.123-163). Ankara: Pegem.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025601110383.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cengizhan, S. (2016). Öğretim yöntemleri. T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.223-256). Ankara: Anı.
- Cevizci, A. (1999) *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chandra, J. S. (2008). A Vygotskykian perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interaction. (Doctoral dissertation) Retrieved from <https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/713/2/02Whole.pdf>
- Chang, K. E., Lin, M. L., & Chen, S. W. (1998). Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction. *Computers & Education*, 31(1), 55-68. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00017-7)
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2019). Prosocial television, preschool children's moral judgments, and moral reasoning: The role of social moral intuitions and perspective-

taking. *Communication Research*, 46(3), 355-374.

<https://doi.org/10.1177/0093650217733846>

Clouse, B. (1991). Adolescent moral development and sexuality. D. Ratcliff & J. A. Davies (Eds.), *Handbook of Youth Ministry*, (pp. 178-213). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.

Cuny, C. (2014). What Is the Value of Life?... and Other Socratic Questions. *Educational Leadership*, 72(3), 54-58.

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=15fb5ae3-7416-44ef-9b10-3bf823875c4b%40sessionmgr4007> sayfasından erişilmiştir.

Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.11.008>

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-122.

<http://www.edam.com.tr/kuyeb> sayfasından erişilmiştir.

Çebi, B. (2006). *Sokratesçi öğretim yaklaşımının ilköğretim türkçe eğitim programına yansması ve uygulamadaki durum*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302618> sayfasından erişilmiştir.

Çinemre, S. (2012). *Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Dadı, M. (2013). *Sokrates yönteminin kullanılarak "mol kavramı ve avagadro sayısı" nun öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2012). Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 105-130. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606006.pdf>
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. Retrieved from https://www.dpsgs.org/pdf/Comparing_Frameworks_for.pdf
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European researcher. Series A*, (10), 511-517. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- DeManuele, J. M. (2001). *Evaluation of the Philosophy for Children program: A novel approach to critical thinking*. Doctoral dissertation, Saint Louis University, USA.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21. <http://www2.ctf.edu.tr/stek/pdfs/63/6302.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Deveci A. (2005). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yalan ve hırsızlık konularındaki yargılarının öğretim ile geliştirilmesine dönük bir tasarım*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation. Retrieved from https://pure.mpg.de/rest/items/item_2316308/component/file_2316307/content
- Dilber, M. (2015) *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilber, M., & Alkan Ersoy, Ö. (2016). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2207.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan.
- Doff, A. (1995). *Teach English: a training course for teachers. Trainer's handbook*. Cambridge University Pres.
- Doğan, N., & Doğan, İ. (2014). Birinci Tür Hata'nın kontrolü ve adımsal (Stepwise) çoklu karşılaştırma testleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 28-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/56559> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, Y, Akbulut Taş, M & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 52(52), 511-546. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10345/126719> sayfasından erişilmiştir.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.
- Durak Demirhan, T. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: windows on classrooms*. N.J.: Pearson.

- Eisenberg, M. (2004). *Linking theory to practice and back again: the use of videodocumentation and collaborative inquiry to facilitate critical thinking in preservice teacher education*. Doctoral dissertation, Tufts University, Medford, USA.
- Emir, S., Hüner, S. B. & Uzelli, O. (2012, Eylül). *Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ennis, Robert H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron ve R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.9-26). New York: W.H. Freeman.
- Epstein, A. S. (2008). An early start on thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 38-42.
Retrieved from
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.3607&rep=rep1&type=pdf>
- ERG (2019). *PISA 2018 ne diyor?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/pisa-2018-ne-diyor/sayfasından-erişilmiştir>.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 Evresi* (G. Akkaya, Çev.). İstanbul: Okyanus.
- Ertuğrul, G., & İnan, B. (2009). Socratic method: Its role in the cognitive domain of Bloom's taxonomy and its use in advanced elt literature classes to teach plato's republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 119-125.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876670.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). Retrieved from
<https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press,
Retrieved from

<https://pdfs.semanticscholar.org/de56/9975c5a43d063851a48f213c5f1edb013d09.pdf>

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury.

Flanagan Jr, O. J. (1982). A reply to Lawrence Kohlberg. *Ethics*, 92(3), 529-532. Retrieved from

https://www.jstor.org/stable/pdf/2380737.pdf?casa_token=usP6A8JT1tgAAAAA:8t5JYh17p8tEki5PYAqt1zdZbGOeQNCv5ocMU_jKRfHz4JEwzZr01-0-eLcm5KVKPEvbi8MIQehJONS3hH_UE_LpiuMDwmWbxJg5zS1ULKyoO8JZyLI

Fleming, J. S. (2005). Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development. *Psychological Perspectives on Human Development*, 7, 1-25. Retrieved from

https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/study/ugmodules/ethicalbeings/theoretical_approach_intro_reading.pdf

Frolov, İ. (1991). *Felsefe sözlüğü*. (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul: Cem.

Garlikov, R. (2001). *The Socratic method: Teaching by asking instead of by telling*. Retrieved from <http://www.studygs.net/teaching/crtthkc.htm>

Geçmiş, H. H. (2018). *Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59709> sayfasından erişilmiştir.

Ghabanchi, Z., & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 513-521. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.447>

- Gilligan, C. (1979). Woman's place in man's life cycle. *Harvard Educational Review*, 49(4), 431-446. <https://doi.org/10.17763/haer.49.4.h13657354113g463>
- Giuseffi, F. G. (2014). *Investigation of the influence of the socratic method on leadership skills among JROTC Cadet Leaders at a Military Boarding School*. Doctoral Dissertation, Lindenwood University School of Education, Missouri.
- Gronke, H. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) *Yüksek öğrenimde ve bilimsel araştırmalarda Sokratik konuşma içinde* (s. 197-224). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Gupta, P. & Puja. (2010). A study on moral Judgement ability of pre-adolescent children (9-11Year) of public schools. *International Journal of Education and Allied Sciences*, 2(2), 73-86. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/05eb/eca327beb6f926a93e141019013c8b5bce3f.pdf>
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar 1(1)* 157-177.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157123> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, Ç. (2011). *Çocuklar için Felsefe*. Ankara: Siyasal.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29170/312364> sayfasından erişilmiştir.

- Haan, N. (1977). *Coping and defending: processes of self-environment organization*. New York: Academic.
- Haden, J. (1984). Socratic ignorance. In E. Kelly (Ed.), *New essays on Socrates* (pp. 17-28). Lanham, MD: University Press of America.
- Hagelskamp, J. (2000). *The effect of teaching critical thinking by infusion, with focus on transfer of skills, on the moral judgment and critical thinking of secondary school students*. Doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.
- Hayashi, H. (2010). Young children's moral judgments of commission and omission related to the understanding of Knowledge or Ignorance. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(2), 187-203. <https://doi.org/10.1002/icd.641>
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current directions in psychological science*, 17(5), 344-347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x>
- Hochberg, Y. (1988). A sharper Bonferroni procedure for multiple tests of significance. *Biometrika*, 75(4), 800-802. <https://doi.org/10.1093/biomet/75.4.800>
- Holland, B. S., & Copenhaver, M. D. (1987). An improved sequentially rejective Bonferroni test procedure. *Biometrics*, 417-423. <https://doi.org/10.2307/2531823>
- Holstein, C. B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: A longitudinal study of males and females. *Child development*, 47(1), 51-61. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/1128282.pdf?casa_token=gCGwndt0vQsAAAAA:0ue14kwrG3aYDsXvHdVUXSFNXMMOOVEqWCQZTjHFn8ApzAqGx1VQPWqPCPTMbDIzJpJ11vs0pIpHxW8gU13xBK_4OLnSoSonNCBapFn6CDiJ0tdBTzc
- Hong, K. S., & Jacob, S. M. (2012). Critical thinking and Socratic questioning in asynchronous mathematics discussion forums. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 12(3), 17-26. Retrieved from

<https://pdfs.semanticscholar.org/5792/1f8a58f1ca317bb150ecf6b588bf5262c6be.pdf>
f

Hurlock, E. B. (1964). *Child Development*. New York: McGrawHill.

IAPC (2016). *Curriculum Resources*. Retrieved from <https://www.montclair.edu/media/montclair.edu/cehs/documents/iapc-catalogue.pdf>

Jensen, R. D. (2015). *The effectiveness of the socratic method in developing critical thinking skills in English language learners*. Master's Thesis, Grace University, Omaha.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.

Kanadlı, S. (2016). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.257-310). Ankara: Anı.

Kanat, K., & Temel, F. (2019). Sokratik yönetime dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (3), 892-905.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/51239/526955> sayfasından erişilmiştir.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>

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

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

- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. (2006). Eleştirel düşünme ve soru sorma. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 14(56), 71-78.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Philosophical and Critical Thought Development of Child. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 339-357. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/154/5620.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kerry, T. (1998). *Questioning and Explaining in Classrooms*. London: Hodder and Stoughton.
- Keskin, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06.mustafa_keskin.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*. 7(3), 40-49. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.muhammed_kestel.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Khodadady, E., Shirmohammadi, S., & Talebi, F. (2011). Brainstorming and its effect on critical thinking and speaking skills. *Iranian EFL Journal*, 19, 51-66. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Ghasem_Modarresi/publication/306107694_The_nature_of_interactive_and_intervening_strategies_in_scaffolding_EFL_reading_skill/links/57b20ef708ae15c76cbb3929.pdf#page=51
- Kim, S. J. (2016). Expanding the horizons for critical literacy in a bilingual preschool classroom: Children's responses in discussions with gender-themed picture books. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 311-327. Retrieved From <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-016-0171-3>

- Kocabıyık, B. (2015). *Ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılma etkisi (yedinci sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219297> sayfasından erişilmiştir.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harpercollins Publishers.
- Korkmaz, İ. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşil Yaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.245-269). Ankara: Pegem.
- Korkmazer, A. (2016). *Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hal değiştirmesi konusunun öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tez, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Critical thinking: theory, research, practice, and possibilities*. Washington: ASHE-ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). Id, ego, and superego. *Encyclopedia of human behavior*, 1-9. Retrieved from https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=8178217412169828278&hl=tr&as_sdt=0,5
- Leon, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *GIST Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127. <https://doi.org/10.26817/16925777.270>

- Lipman, M. (1985). Developing minds: a resource book for teaching thinking. In A. L. Costa (Eds), *Philosophy for children* (pp.214-216). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1). Retrieved from <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94. <https://doi.org/10.1080/02783199709553862>
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 90-102. <https://doi.org/10.1002/ab.20289>
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 275-292. <https://doi.org/10.1348/026151009X403838>
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.3963&rep=rep1&type=pdf>
- Maxwell, M. (2009). *Introduction to the Socratic Method and its effect on critical thinking*. <http://www.socraticmethod.net/> sayfasından erişilmiştir.
- McClelland, D. C. (1982). *Education for values*. New York: Irvington Publishers
- McKnown, K. (1997). *Improving leadership through better decision making: fostering critical thinking: Fostering critical thinking*. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a397890.pdf>

- MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi ahlak gelişimi*.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2014). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize.
- MEB (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 Ulusal Raporu*.
http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*.
https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merter, M. (2014). *Nefs Psikolojisi ve Rüyaların Dili*. İstanbul: Kaknüs.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S.Akbaba Altun & A.Ersoy, Çev.Ed.). Ankara: Pegem.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. London:Routledge.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>
- Nash, R.J., & Shiman, D.A. (1974). The English Teacher as Questioner. *English Journal*, 63, 38-44. <https://doi.org/10.2307/816064>
- Nelson L. (2006). Sokratik Konuşma Tarih-Kuram-Uygulama. S. Yücesoy (Derleyen) *Sokratik Yöntem içinde* (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 382-397. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.08.001>

- Nosich, G.M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Boston: Cengage Learning.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied Imagination*. New York: Scribner.
- Overholser, J. C. (1987). Facilitating autonomy in passivedependent persons: An integrative model. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 17, 250-269. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F00949025.pdf>
- Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(1), 67. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.1.67>
- Oyler, D. R., & Romanelli, F. (2014). The fact of ignorance revisiting the socratic method as a tool for teaching critical thinking. *American journal of pharmaceutical education*, 78(7), 144. <https://doi.org/10.5688/ajpe787144>
- Öğretir Özçelik, A. D., & Şengün, G. (2019). Ahlak gelişimi. A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 85-114). Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özerbaş, M. A. (2015). Temel öğretim yöntemleri. S. Güven & M.A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.237-283).Ankara: Pegem.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, N. (2011). *61-72 aylık çocuklar için ahlaki değer yapısını belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Ankara örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Partnership For 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patnode, N. H. (2002). The Socratic method: Leveraging questions to increase performance. *Program Management and Leadership*. Retrieved from <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/dau/pat-jf3.pdf>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5), 1189-1208. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch00022-0112.pdf>
- Paul, R. W. (1984). The Socratic Spirit: An Answer to Louis Goldman. *Educational Leadership*, 42(1), 63-64.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce* (E. Aslan & G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The art of Socratic questioning, part III. *Journal of Developmental Education*, 31(3), 34-35. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832681.pdf>
- Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325805.pdf>
- Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2010). The contact principle and utilitarian moral judgments in young children. *Developmental science*, 13(2), 265-270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00851.x>

- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a Scheme*. Texas: Holt.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child: With the Assistance of Seven Collaborators*. (M. Gabain, Trans.). Illinois: The free press. Retrieved from http://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. New York: Longman
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, Ö. (2013). Aktif öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 125-146). Ankara: Anı.
- Powell, N. L., Derbyshire, S. W., & Guttentag, R. E. (2012). Biases in children's and adults' moral judgments. *Journal of experimental child psychology*, *113*(1), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.006>
- Rennison, N. (2001). *Freud And Psychoanalysis* Harpenden: Pocket Essentials. Retrieved from <http://www.psicopolis.com/psicopedia/SFreudpsychoanalysis.pdf>
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Ruffy, M. (1981). Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment. *European Journal of Social Psychology*, *11*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420110104>
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Santin, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *6*(1), 50.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2005). *Theories of Personality*. Wadsworth Cengage Learning
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel dışunme ve oğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30 (30).
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87673> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2013), *Gelişim oğrenme ve oğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Shahsavar, Z., Hoon, T. B., Thai, Y. N., & Samah, B. A. (2013). Promoting Tertiary Level Students' Critical Thinking through the Use of Socratic Questioning on the Blog. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21, 57-70. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Zahra_Shahsavar/publication/289950616_Promoting_tertiary_level_students'_critical_thinking_through_the_use_of_socratic_questioning_on_the_blog/links/56d2bba508aeb52500d163f6/Promoting-tertiary-level-students-critical-thinking-through-the-use-of-socratic-questioning-on-the-blog.pdf
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the classroom: Improving your pupils' thinking skills and motivating them to learn*. London: Routledge.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development*, 61(6), 2060-2067. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/1130859.pdf?casa_token=MJo2iWrQmcAAAAA:A:saq9jSZpS5ddGd94Y41kuJF1O9P6RMNWDmPdBqDCWqZQG3C-RWjllqEtFU_MZ8S7rzvy_C8QsbmfmiC8qq2DNBbQvd7Mot6w1fv1i5f-XscIwPkysg
- Simpson, E. L., (1974). Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development*, 17, 81-106. <https://doi.org/10.1159/000271335>
- Sobi, E. (2018). Ahlaki yargı testi kullanılarak yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26): 5745-5752. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.1032>

- Sosyal bilimler sözlüğü. (2019). *Ahlaki yargı*. [http://omer-demir.net/sosyal-bilimler-sozlugu/](http://omer-demir.net/sosyal-bilimler-sozlugu/sayfasından) sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2015a). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2015b). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sözer Çapan, A. (2005). *3–11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: its nature, measurement, and improvement*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sutton, R.I. & Hargadon, A. (1996). Brainstorming groups in context: effectiveness in a product design Firm. *Administrative science quarterly*, 41(4), 685-718. <http://dx.doi.org/10.2307/2393872>
- Sümbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahin Seçer, Z. (2003). *Yoğun düşünme (reflection) eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahinel, S. (2015). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 123-136). Ankara: Pegem.
- Şen, S. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 21-34). Ankara: Anı.
- Şengün, M. (2007). Ahlaki Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188517> sayfasından erişilmiştir.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosbilder/issue/23093/246714> sayfasından erişilmiştir.

- Tanyol, C. (1960). *Sosyal ahlak*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi edebiyat fakültesi.
- Taylor, C. (2012). *Benliğin Kaynakları* (S. A. Baş & B. Baş, Çev.). İstanbul: Küre.
- TDK. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> sayfasından erişilmiştir.
- Tellings, A. (1999). Psychoanalytical and genetic-structuralistic approaches of moral development: Incompatible views?. *Psychoanalytic Review*, 86(6), 903-914.
- Temel, Z.F., & Aksoy, A.B. (2016). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel.
- Thoughtful learning. (2019). *What are 21st century skills?* Retrieved from <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills>
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11116/132931> sayfasından erişilmiştir.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytaç, F. A. (2018, Mayıs). *Eleştirel düşünme perspektifinden okul öncesi eğitim programı*. V. Uluslararası Avrasya Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Trawick-Swith, J. (2013a). Erken çocukluk döneminde gelişim. B. Akman(Ed.), *Çocuk gelişimi kuramları..* (M. Buldu, Çev.) içinde (s. 34-63). Ankara: Nobel.
- Trawick-Swith, J. (2013b). Erken çocukluk döneminde gelişim. B. Akman(Ed.), *İlkokul yıllarında sosyal ve duygusal gelişim*. (M. Ören, Çev.) içinde (s. 426-461). Ankara: Nobel.
- Tsui, A.B.M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (TÜSİAD). (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede->

ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi sayfasından erişilmiştir.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik Sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. 15-20. <https://slidex.tips/download/bir-teknik-sokratik-sorgulama-ynlendirilmi-keif> sayfasından erişilmiştir.

Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 239-264). Ankara: Anı.

Ünder, H. (1994). Sokratik diyalog. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*. 27(9) 639-658. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5782.pdf> adresinden erişilmiştir.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills discussion paper*. Netherlands: Universiteit Twente. Retrieved from http://opite.pbworks.com/w/file/etch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf

Wright, D., Croxen, M., & Öngen, D. (1976). *Ahlak yargısının gelişimi*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6306.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yakar, P. (2017). *Sokratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel.

Yalçın, H. (2018). Ahlak gelişimi. N. Aral & Z:F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s.316-348). Ankara: Hedef.

Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning

environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181.
https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_4

Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 67(5), 2478-2492.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01869.x>

Zeybek, G. (2019). Sokratik Sorgulama Yöntemi ile “Ohm Kanunu” Konusunun Öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-63.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/44939/559402> sayfasından erişilmiştir.

Zhan, Z. H., Zhang, J., Shi, Y. H., & Liu, H. L. (2012, June). *A modified brain storm optimization*. Paper presented at the 2012 IEEE Congress on Evolutionary Computation, Brisbane, QLD, Australia.

EKLER



EK 1. Demografik Bilgi Formu

Uygulama Tarihi:

1. Çocuğun doğum tarihi:

2. Cinsiyeti: 1-K () 2-E ()
3. Çocuğun kardeşi 1-Yok () 2-Var ()

1. kardeşin yaşı 1. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()
2. kardeşin yaşı 2. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()
3. kardeşin yaşı 3. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()
4. kardeşin yaşı 4. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()
5. kardeşin yaşı 5. kardeşin cinsiyeti 1-K () 2-E ()

1- Okul öncesi dönemde almış 2- Okul öncesi eğitim almamış 3- Okul öncesi eğitim almış

4. Annenin öğrenim durumu:

- 1-Okur-yazar değil ()
2-Okur-yazar ()
3-İlkokul mezunu ()
4-Ortaokul mezunu ()
5-Lise mezunu ()
6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()
7-Üniversite mezunu ()
8-Yükseklisans ()
9-Doktora ()

5. Babanın öğrenim durumu:

- 1-Okur-yazar değil ()
2-Okur-yazar ()
3-İlkokul mezunu ()
4-Ortaokul mezunu ()
5-Lise mezunu ()
6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()
7-Üniversite mezunu ()
8-Yükseklisans ()
9-Doktora ()

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim,

Bu görüşme Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Programı doktora tez çalışması kapsamında yapılacaktır. Tez çalışma konusu “Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi”dir. Öncelikle bu konuya ilişkin en geçerli bilgiyi verebilecek olan kaynaklardan biri olarak bu görüşmeye katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim. Kişisel bilgileriniz tez çalışmasında kullanılmayacak ve istediğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Vereceğiniz bilgiler bilimsel verilerin doğruluğu açısından çok önemlidir. Bu nedenle bu hassasiyetle birlikte soruları cevaplandırırken bütün çocukları göz önünde bulundurmanızı rica ederim. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. İzniniz olursa görüşme ses kaydı altına alınacaktır. Hazır olduğunuzda görüşmeye başlayabiliriz.

Kübra KANAT

Demografik Bilgiler

Yaş:

Eğitim durumu:

Deneyim:

1-Sizin de bildiğiniz gibi grubunuzdaki çocuklara 10 hafta süren 20 etkinlikten oluşan bir uygulama gerçekleştirildi. Bu uygulamanın gruptaki çocuklara ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

2- Bu uygulamada Sokratik yöntem kullanıldı. Bu yöntemin temel yapıtaşları, kendi düşünme becerisini geliştirme, bunu yaparken işbirliği yapabilme ve grup arkadaşlarıyla birlikte düşünebilme, genel bir görüş birliğine ulaşmaya çalışma, gündelik yaşamla bağlantılar kurabilme ve örnekler verebilme olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu uygulamanın çocukların düşünme ve muhakeme becerilerine yönelik katkılarını; Kendi düşünme becerisini geliştirme basamağında nasıl değerlendirirsiniz?

İşbirliği yapabilme ve grup arkadaşlarıyla birlikte düşünebilme basamağında nasıl değerlendirirsiniz?

Genel bir görüş birliğine ulaşmaya çalışma basamağında nasıl değerlendirirsiniz?

Gündelik yaşamla bağlantılar kurabilme ve örnekler verebilme basamağında nasıl değerlendirirsiniz?

3-Bu uygulama öncesinde ve uygulamalar sırasında sizinle uygulamanın amacına yönelik paylaşımlarda bulunuldu. Bu çalışmada kullanılan yöntemin çocukların ahlaki yargı

düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine katkısını incelenmekte. Sizin de etkinlikleri gözlemleyebilme fırsatınız oldu. Bu uygulamanın çocukların; Ahlaki yargılarına ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Eleştirel düşünme becerilerine ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

4-Çocukları uygulamadan önceki durumları ile kıyasladığınızda çocuklarda gözlemlediğiniz farklılıklar neler? Bütün çocukları göz önünde bulundurarak örnek verebilir misiniz?

5-Sokratik yöntemin başarılı olabilmesi için uygulayıcının yani öğretmenin büyük ölçüde kuralları titiz bir şekilde uygulaması gerekiyor. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken kurallar; otoriter olmama, çocukların tartışmaya katılım motivasyonunu artırma, çocukların birbirlerini açıkça anlamalarını sağlama, esas sorudan uzaklaşmama ve genel görüş birliğine ulaşmama. Gözlemleyebildiğiniz kadarıyla sizce uygulamada; Otoriter olmama kuralına ilişkin aksayan noktalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

Çocukların tartışmaya katılım motivasyonunu artırma kuralına ilişkin aksayan noktalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

Çocukların birbirlerini açıkça anlamalarını sağlama kuralına ilişkin aksayan noktalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

Esas sorudan uzaklaşmama kuralına ilişkin aksayan noktalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

Genel görüş birliğine ulaşma kuralına ilişkin aksayan noktalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

6-Sokratik yöntem, çocukların etkin katılımını sağladığı ve onları eleştirel düşünmeye zorladığı için güçlü bir öğretim metodu olarak belirtilmiştir. Her bilimsel etkinliğin özü gereği Sokratik olduğu ve eğitim öğretimde anaokulundan üniversite öğretimine kadar her kademedede genel olarak geçerli olduğu savunulmuştur. Sokratik yöntemin sorgulamaya dayalı olmasını ve çocukların Dünya'ya ve çevrelerine karşı olan doğal meraklarını da dikkate alarak bu yöntemin okul öncesi dönemde kullanımını nasıl değerlendirirsiniz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

7-Sonraki dönemlerde kendi sınıfınızda böyle bir programı uygulamak ister misiniz? Neden?

EK 3. Pilot Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.19317813
Konu : Araştırma İzni

15.11.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 07/11/2017 Tarihli ve E.43087 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Kübra KANAT'ın "Sokratik Yöntem Temelli Etkinliklerin 5 Yaş Grubu Çocukların Eleştirel Düşünme Stratejilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunuz (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (od ortamında) Müdürlüğünüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Ayrada.

15.11.2017

Yeni Kurum Bilgi İçin Eğitimci E-posta Adresleri ANKARA
E-posta Adresleri: ankara@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: 0312 221 02 17 135-134

Yeni Kurum Bilgi İçin Eğitimci E-posta Adresleri ANKARA E-posta Adresleri: ankara@meb.gov.tr Tel: 0312 221 02 17 135-134

EK 4. Esas Uygulama İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : 72056404-663.08-
Konu : Araştırma İzni

Sayın Arş. Gör. Kübra KANAT
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı - Araştırma Görevlisi

İlgi : 12.12.2017 tarihli ve BİLA sayılı yazı

Merkezimiz bünyesinde bulunan anaokulumuzda 'Sokratik Yöntem Temelli Etkinliklerin 5 Yaş Grubu Çocukların Eleştirel Düşünme Stratejilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi' başlıklı doktora tez çalışmanız kapsamında 2017-2018 yılı Bahar döneminde uygulama yapabilemeniz ve uyguladığınız çalışmaları kaydetmeniz uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. Saide ÖZBEY
Merkez Müdürü



Ankara
Tel:0 (312) 302 81 83 Faks:0 (312) 301 22 02
e-Posta: icagmam@gazi.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.icagmam.gazi.edu.tr/icerik/96>

Bilgi için: Beyza BOZKURT
Birim Etnik Sorumlusu

EK 5. Örnek Etkinlik

ETKİNLİK ADI: MUTLU KAPLUMBAĞA

Etkinlik türü: Büyük grup etkinliği

Yaş grubu: 48-66 Ay

Kazanımlar ve Göstergeleri

Duyuşsal Alan

Kazanım 1: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularını değerlendirmede kararlılık.

(Gösterge 1: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularını söyler. Gösterge 2: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularının nedenlerini söyler. Gösterge3: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygularının sonuçlarını söyler. Gösterge4: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili farklı zamanlarda farklı duyguları olabileceğini söyler. Gösterge5: Bir olay, durum ya da düşünceyle ilgili duygusunun olumlu ya da olumsuz olduğunu söyler. Gösterge 6: Başkaları konuşurken dikkatlice takip eder.)

Kazanım 5: Bir işi ya da görevi tamamlamada kararlılık. (Gösterge 1: Kendiliğinden bir işi ya da görevi yapmak ister. Gösterge 2: Bir işe ya da göreve odaklanır. Gösterge 3: Başladığı işi ya da görevi bitirmek için çaba gösterir. Gösterge 4: Başladığı işi ya da görevi isteyerek tamamlar. Gösterge 5: Bir işi ya da görevi sonuçlandıramadığında tekrar denemek için istekli olur.)

Bilişsel Alan

Kazanım 12: Dinlediklerinin anlamını açıklayabilme. (Gösterge 1: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin konuyu söyler. Gösterge 2: Dinlediği bir hikâye ya da öykünün geçtiği yeri söyler. Gösterge 3: Dinlediği bir hikâye ya da öykünün kahramanlarını söyler. Gösterge 4: Dinlediği bir hikâye ya da öyküyü anlamını bozmadan kendi cümleleri ile anlatır. Gösterge 5: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye uygun başlık söyler. Gösterge 6: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin soruları cevaplar. Gösterge 7: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin sonuçların nedenlerini açıklar. Gösterge 8: Dinlediği bir hikâye ya da öyküye ilişkin farklı sonuçları karşılaştırır.)

Kazanım 18: Bir olay ya da durumda yer alan düşünce ve davranışları değerlendirebilme.

(Gösterge 1: Kendisine verilen olay ya da durumdaki düşünce ve davranışları söyler. Gösterge 2: Belirlediği düşünce ve davranışlar için nesnel ölçütleri belirler. Gösterge3: Ölçütler ile düşünce ve davranışları karşılaştırır. Gösterge 4: Düşünce ve davranışlar hakkında yargıya varır.)

Materyaller

“Mutlu kaplumbağa” hikâyesi, mıknaatıslı pano, kaplumbağa, güneş, ağaçkakan, ağaç figürleri, kitap, hediye kutusu, uçurtma, pasta, bisiklet, çiçek, kuş resimleri, yapışkanlı gülen yüzler, A4 kâğıtları, eski çocuk kitapları, dergiler, broşürler, yapıştırıcılar kuru ve pastel boyalar

Yöntem ve Teknik

Sokratik yöntem, mıknaatılı pano ve figürler ile hikâye anlatma tekniği

Kavramlar

Mutluluk

ÖĞRENME SÜRECİ

Isınma Çalışması

Araştırmacı çocuklara minderlere ya da sandalyelere yuvarlak bir oturma düzeni hazırlar. “Sabah kalktığımda hava güneşliyse çok mutlu olurum. Kitap okuduğumda çok mutlu olurum.” Der “Çocuklar siz ne zaman mutlu olursunuz? Peki ne yaparken mutlu olursunuz? Sorularına yönelik çocuklarla sohbet edilir. Daha sonra mıknaatılı pano üzerine yerleştirilen resimlerden (kitap, hediye kutusu, uçurtma, pasta, bisiklet, çiçek, kuş) herkes sırayla kendisini mutlu eden bir resmin altına gülen yüz resmi yapıştırır. Daha sonra tek tek her resmin altındaki gülen yüzler hep birlikte sayılır. Hangi resimde daha çok gülen yüz resmi olduğu hangisinde daha az gülen yüz resmi olduğu sorulur.

Uyarının Sunulması ve Tartışma

Çocuklara “Mutlu kaplumbağa” adlı hikâye mıknaatılı pano üzerindeki figürler kullanılarak anlatılır. Hikâye şöyledir: Sabah olmuş, gün doğmuştu. Sevimli kaplumbağa kafasını kabuğundan çıkardı. Yavaş yavaş yürümeye başladı. “Günaydın güneş,,,” sonra “günaydın, mavi gökyüzü”... dedi. Ağaçlara ulaşınca kadar yürüdü, yürüdü. “Günaydın yeşil ağaçlar...” dedi. Orada yakın arkadaşı ağaçkakanı gördü ve “günaydın erken kalkan ağaçkakan” dedi. Nehri görünce “günaydın nehir” dedi sevinçle ve yavaşça suya girdi, yüzmeye başladı. Kaplumbağa bu güzelliklerden zevk alıyordu. Tavşanlar her gün yanından hızla geçerdii, sincaplar, geyikler ona merhaba deyip hızla uzaklaşırlardı yanından. Bazen onları göremezdi bile. Bir gün yiyecek arayan tavşan “bay kaplumbağa, neden daha hızlı yürümüyorsun? Koşmak çok eğlenceli. Bir dene belki daha hızlı hareket edebilirsin dedi. Kaplumbağa önce şaşırđı daha önce hiç koşan kaplumbağa görmemişti. “bilmem ki... Belki de koşan ilk kaplumbağa ben olurum” dedi. Hızlı gitmeye çalıştı ama ağır kabuğu ve kısa kol ve bacakları hızlı hareket etmesini engelliyordu. “Her şeyin bir çözümü vardır. Belki de bu sorunu da çözebilirim.” Dedi.

- ? Sizce bu sorunun çözümü ne olabilir? (**Çıkarım**)
- ? Kaplumbağa nasıl daha hızlı gidebilir? (**Varsayım**)
- ? Başka ne düşünebiliriz? (**Bakış açısı**)

Kaplumbağa vücudunun altına tekerlek koymayı düşündü ve arkadaşı ağaçkakandan yardım istedi. Ağaçkakan başladı çalışmaya tık tık tıttık... Ağaçkakan gagasıyla küçük ahşap parçalarını düzleştirdi ve başka bitkilerle birbirine bağladı. Kaplumbağanın üzerine oturabileceği düz bir tahta yaptı. Daha sonra gagasıyla tekerlekleri yaptı ve tahtanın altına bağladı. Kaplumbağa çok sevindi ve arabasının üzerine bindi. Yavaş yavaş hızını artırdı. Tavşandan bile hızlı gidiyordu. O kadar hızlı

gidiyordu ki güneşi ve gökyüzünü göremediği için selamlayamadı. Ama dikkat etmesi gerekiyordu. Nehri de göremedi. Kısaca sevdiği her şeyin önündeydi. Herkesten hızlı gidiyordu ama mutlu değildi.

- ? Kaplumbağa neden mutlu değil? (**Bilgi, neden, kanıt**)
- ? Kaplumbağanın amacı neydi? (**Amaç**)
- ? Hızlı gidebildi mi? (**Bilgi, neden, kanıt**)
- ? O halde neden mutlu olmadı? (**Çıkarım**)
- ? İsteddiğiniz şeyler olunca mutlu olur musunuz? (**Kavram**)
- ? Bir örnek verir misiniz? (**Açıklama**)
- ? Sizi mutlu eden şeyler neler? (**Açıklama**)
- ? Peki istediğiniz bir şey olmasına rağmen sizi mutlu etmeyen bir şey oldu mu? (**Açıklama**)
- ? Biraz açıklar mısınız? Ne olmuştu? (**Açıklama**)
- ? Bu durumda bazen çok istediğimiz şeyler bizi mutsuz edebilir mi? (**Çıkarım**)
- ? Bu fikre herkes katılıyor mu? (**Bakış açısı**)
- ? Sonuç olarak ne söylersiniz? (**Yorum**)

Hikâyenin sonunda ne olduğunu merak ediyor musunuz? Bakalım hikâyenin sonunda ne olmuş? Diyerek araştırmacı hikâyenin sonunu anlatır: Hızlı gitmek istemiyordu ama nasıl duracağını da bilmiyordu. O anda önüne tepe geldi tepeye doğru tırmandı ve bir ağacın yanında durdu. Tahta arabasından indi ve yavaş yavaş yürümeye başladığında artık daha da mutluymuştu. Güneşe doğru yürüdü ve onu selamladı. Sonra da güneş gözden kaybolmadan önce, o muhteşem günbatımını izledi. (Hikâye kaynakçası: Ghasempour, A. (2017). *Mutlu kaplumbağa*. ODTÜ Yayıncılık: Ankara.)

Değerlendirme

Araştırmacı tartışmaya katılan çocukların resimlerinin yanına gülen yüz resmi yapıştırır. Çocuklarla birlikte sorgulama sürecini değerlendirmek için çocuklara şu soruları sorar:

- Herkes düşüncelerini paylaştı mı?
- Birbirinizi dinlediniz mi?
- Birbirinizin ne demek istediğini anlayabildiniz mi?
- Tartışma sonunda fikriniz değişti mi aynı mı kaldı?
- Tartışma sonunda herkes aynı fikirde miydi?

Ek etkinlik (Bir gün sonra sınıf öğretmeni tarafından uygulanır.)

Öğretmen çocuklara çalışabilecekleri iki farklı masa hazırlar. Birinci masaya A4 kâğıtları, eski çocuk kitapları, dergiler, broşürler ve yapıştırıcılar koyar. İkinci masaya A4 kâğıtları, kuru boyalar ve pastel boyalar koyar. Çocuklara kırmızı ve mavi kolyeler dağıtılır ve kırmızı kolyeliler birinci, mavi kolyeliler ikinci masaya geçerler. Öğretmen rehberliğinde çocuklar “Beni mutlu eden şeyler” çalışması yaparlar. Birinci masadakiler kitap, dergi ve broşürleri inceleyerek kendilerini mutlu eden şeylerin resimlerini kesip kâğıda yapıştırırlar. İkinci masadakiler de kendilerini mutlu eden şeylerin

resimlerini çizerler. Öğretmen her çocuğun çalışmasına çocuğa sorular sorarak kısa bilgi notları yazar. Biten çalışmalar sergi masasında sergilenir. Her çocuk kendi çalışmasında neler anlatmaya çalıştığını arkadaşlarına anlatır. Gün sonunda çocukların çalışmalarını eve götürebilecekleri söylenir.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..