

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Işıl TAŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Işıl TAŞ

Danışman: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Neriman ARAL

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Neriman ARAL

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Üye: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

/ /2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / /2017

Işıl TAŞ

ÖZET

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Işıl TAŞ

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Nisan, 2017, 179 sayfa

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. "Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children(P4C))" yaklaşımı Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından 1970'li yıllarda ortaya konulmuş ve sonrasında aynı ismi taşıyan bir düşünme eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu araştırmada Matthew Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (ÇİFEP), okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanabilir olması bakımından tercih edilmiştir.

Eğitim araştırmalarında çalışma grubunu yansız olarak seçmek genellikle çok mümkün olmadığı için bu araştırma yarı-deneysel olarak planlanmıştır. "Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Gruplar Kontrol Grubu" modele göre desenlenmiş olan bu araştırma kapsamında biri deney, ikisi kontrol olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 14 hafta boyunca ortalama 45'er dakikalık toplam 32 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırmada ilk 4 hafta boyunca haftada 3'er oturum, daha sonraki dönemlerde ise haftada 2'şer oturum gerçekleştirilerek eğitimler verilmiştir. Kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki ÇİFEP uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana İli Çukurova Merkez İlçesi'ndeki bir resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık toplam 76 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2 grubunda ise 24 çocuk yer almıştır. Araştırmanın yapıldığı anaokulu, genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim aldığı bir kurum olması bakımından tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yaratıcılık

ölçümlerinde “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu” ve zihin kuramı (ZK) ölçümlerinde “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi” kullanılmıştır. Çocuklar ve ailelerinin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın genel amaç ve alt amaçları doğrultusunda genelden özele doğru ilerleyen bir yapı içerisinde değerlendirilmiştir. Veriler öncelikle SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Analizlerde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ZK testlerinden ve TYDT Şekilsel A Formu’ndan aldıkları puanların ön test ve son testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin hesaplanan puanlar normalliğin sağlanmadığı durumlarda, Kruskal Wallis testi yapılarak; normallik sağlandığı durumlarda ise tek yönlü varyans analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında yer alan çocukların ön test ve son testlerde almış oldukları puanlar t testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların TYDT Şekilsel A Formu ve ZK gelişimi testlerinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ise Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son test ZK toplam puanları ve ZK alt test puanları (beklenmedik içerik değişikliği hariç) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .01$). Ayrıca, deney grubundaki çocukların son test ZK toplam puanları ve ZK alt test puanlarının (beklenmedik içerik değişikliği hariç) ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p < .01$). Araştırmada benzer sonuçlar yaratıcılık ölçümlerinde de elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .01$). Ayrıca, deney grubundaki çocukların yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur ($p < .05$). Araştırmada deney ve kontrol 1 grubunun ön test-son test yaratıcılık ve ZK toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı; sadece kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcılık ve ZK ön test toplam puanları arasında pozitif yönde

ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, çocuklar için felsefe eğitimi programı, düşünme eğitimi, yaratıcılık, zihin kuramı.



ABSTRACT**THE EFFECTS OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN ON THEORY OF MIND
AND CREATIVITY OF 48-72 MONTH-OLD CHILDREN****Ph.D. Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ****April 2017, 179 pages**

In this study, the effects of Philosophy for Children on theory of mind (ToM) and creativity of 48-72-month-old children were investigated. Philosophy for Children (P4C) approach was founded by Matthew Lipman and Ann Sharp in 1970's, and then a thinking training program was developed with the same title. In the current work, Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) was preferred because of its applicability to preschool children.

Unbiased selection of a study group in educational researches is generally impossible, thus this study was designed as quasi-experimental. This research designed according to the model of pretest-posttest nonequivalent control groups as three groups, one being experimental and two being control groups. P4C was applied to the children in experimental group for a total of 32 sessions each lasting 45 minutes for 14 weeks. The education was offered in three sessions per week in the first 4 weeks, and in two sessions per week in the following periods. The control groups were not treated. The P4C applications at experimental group were conducted by the researcher.

The study group of the research, was comprised a total of 76 children, who were 48-72 month-old attending a state preschool education institution in Çukurova, the central district of Adana, in the academic year of 2015-2016. There were 31 children in the experimental group. There were 21 children in the control group 1, and 24 in the control group 2. The preschool was preferred because the middle socio-economic level families' children attend this institution. The data collection instrument was determined as the "Torrance Test of Creative Thinking Figural Form A" (TTCT) for measuring the creativity, and as "The Unexpected Content Task, First Order False Belief Task, and Second Order False Belief Task" for measuring the theory of mind. The demographic information of children and families was obtained by using "The Personal Information Form" developed by the researcher.

The data gathered in the study was assessed in a structure from general to specific in line with the general purpose and sub-purposes of the research. The data was firstly transferred into the SPSS 20.0 software. In the analyses, it was examined whether the scores of experimental group, control group 1, and control group 2 in the ToM development tests and the TTCT Figural Form A differentiate in pretests and posttests. Scores related to the variables were obtained by conducting the Kruskal Wallis test when the assumption of normality is not met, and by using the one way analysis of variance (one way ANOVA) in cases of normal distributions. Moreover, the scores received by the children in experimental, control 1, and control 2 groups from the pretests and posttests were compared by using t-test and the Wilcoxon Signed Rank Test. Also, the Spearman Correlation Coefficient was used to identify the relations between the scores obtained by the children in the study group from the TTCT Figural Form A and the ToM development test.

According to the research findings, there was a statistically significant difference between the children's total scores in the ToM posttest and in the ToM subtest (except the unexpected content task) in favor of the treatment group ($p < .01$). In addition, it was observed that the ToM posttest and subtest scores (except the unexpected content task) of the children in the treatment group were higher at a statistically significant level than the pretest scores of the latter ($p < .01$). Similar results were also obtained in the creativity test of this research. It was found that there was a statistically significant difference between the total scores of the children in experimental group and control groups from the creativity posttest, and their scores from the creativity sub-dimensions, in favor of experimental group ($p < .01$). Besides, a statistically significant increase was observed in the total creativity scores of children in the treatment group and in the latter's scores of creativity's sub-dimensions including fluency, originality, abstractness of titles, elaboration, resistance to premature closure, and list of creative forces ($p < .05$).

In this study, it was detected that there was not any statistically significant correlation between the pretest and posttest scores of the creativity and the ToM, and there was a positive and mid-level significant relationship only between the creativity and ToM pretests scores of the children in the control group 2 ($p < .01$). According to the research results, the Philosophy for Children has positive effects on the theory of mind and creativity of the 48-72-month-old children.

Keywords: Preschool education, philosophy for children, teaching thinking, creativity, theory of mind.

ÖNSÖZ

Günlerden Bir Gün

Çocuk doğdu, keşfetmeye başladı,
 Çocuk duydu, konuşmaya başladı,
 Çocuk konuştu, varlığını sorguladı,
 Çocuk düşündü, dünyayı sorguladı.
 Çocuğun hayallerinde güler mavi, ağaçlar kırmızı, bulutlar ise pembeydi,
 Çocuk bir gün bir soru sordu herkes şaşırdı, ama cevaplayan da olmadı,
 Çocuk bir soru daha sordu, bu sefer ayıplandı,
 Çocuk o günden sonra bir daha hiç soru sormadı.
 Artık güller hep kırmızı, ağaçlar yeşil, bulutlar ise beyazdı,
 Sonra biri bir söz söyledi, ötekiler onu dinledi,
 Çocukta dinledi, dinledi de tekrar dile geldi,
 Konuştular, anlaştılar, gördüler bilmek neydi,
 Anladılar ki dildeydi asıl düşüncenin temeli.

Işıl TAŞ, 2017

Bilindiği üzere doktora tez aşaması çok stresli ve yorucu bir süreçtir. Bu süreçte bana destek olan pek çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle, tez danışmanım Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ'a akademik ve manevi desteklerinden, en çokta bana kattığı insani ve ahlaki değerlerden dolayı sonsuz teşekkürler ederim.

Tez izleme komitemde olmalarıyla beni onurlandıran, çalışmama değer katan ve değerli akademik önerileriyle bana rehberlik eden çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Doç. Dr. Durmuş ASLAN'a,

Araştırmamın yürütüldüğü anaokulu müdürü Elif GÜNEĞİ ve Zeynep GÖKOĞLAN YALÇIN ve Ali KESEN başta olmak üzere bütün anaokulu öğretmenlerine ve anaokulu personeline, öğrencilerine ve öğrencilerin ailelerine,

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, özellikle de Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcısı Emre SEZGİN'e, değerli hocam Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS ve bölümdeki bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Amerika'da Montclair Eyalet Üniversitesi'nde bulunduğum süre içerisinde misafirperverlikleri ile beni şaşırtan, günümüzde unutulmakta olan pek çok ahlaki ve

insani değeri bana yeniden hatırlatan, yepyeni bir bakış açısı kazanmamı sağlayan çok değerli danışmanlarım David KENNEDY ve Maughn GREGORY'ye ve çok kıymetli ev sahibim, manevi annem, arkadaşım, dostum Pegi ADAM ve manevi babam Jack A. SOMER'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Amerika'da gözlem yaptığım anasınıfının öğretmeni Ellen H. CAHILL ve müze gibi farklı mekanlarda düşünme eğitimi uygulamalarını gözlemlediğim değerli arkadaşım Ariel SYKES'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca tüm stresime ve yaşadığım sıkıntılara ortak olan ve süreçte akademik ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, hayatıma anlam katan canım arkadaşlarım Arş. Gör. Oğuz KELEŞ, Arş. Gör. İrem GÜRGAH OĞUL, Arş. Gör. Seval ÖRDEK İNCEOĞLU ve Arş. Gör. Emel ÇİLİNGİR ALTINER'e ve Okul Öncesi Eğitimi ABD'ndaki tüm Araştırma Görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (SDK-2015-3586) teşekkür ederim. Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak beni her koşulda destekleyen ve benim yanımda olan canım aileme, annem Zühal TAŞ'a, babam Azamettin TAŞ'a, ağabeylerim Ömer ve Ferdi'ye, küçük kardeşim Melih'e ve ailemizin en yeni üyesi biricik yeğenim Kerem Giray'a teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Işıl TAŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9

BÖLÜM II 10

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Çocuk Gelişimine İlişkin Geliştirilen Kuramlar	10
2.1.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	11
2.1.1.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı	13
2.1.1.3. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı	16
2.1.2. Bilişsel Gelişim: Çocukların Kendi Bilişlerine Yönelik Bilgisi	17
2.1.3. Zihin Kuramı: Çocukların Başkalarının Bilişlerine Yönelik Bilgisi	18
2.1.4. Çocuklarda Zihin Kuramı Gelişimi	20
2.1.5. Zihin Kuramının Ölçülmesi	22
2.1.5.1. Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri	23

2.1.5.2. İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri	26
2.1.5.3. Metafor ve İroni Görevleri	26
2.1.6. Zihin Kuramına İlişkin Teoriler	27
2.1.6.1. Teori-Teori	28
2.1.6.2. Modüler Teori	28
2.1.6.3. Simülasyon Teorisi	29
2.1.7. Düşünme Sürecinde Zihin Kuramı ve Üstbiliş İlişkisi	30
2.1.8. Yaratıcılık	32
2.1.9. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Gelişimi	33
2.1.10. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi	34
2.1.11. Düşünme Eğitimi Programları	36
2.1.11.1. Edward De Bono'nun Düşünme Eğitimi Programı (Cognitive Research Trust (CoRT))	37
2.1.11.2. Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı	38
2.1.11.3 Somerset Düşünme Becerileri Dersi (The Somerset Thinking Skills Course)	38
2.1.11.4. Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma (Cognitive Acceleration through Science Education (CASE))	39
2.1.11.5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı	39
2.1.12. Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe'nin Gelişimi	41
2.1.13. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı	42
2.1.13.1. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Uygulanması	43
2.1.14. Çocuklar İçin Felsefe, Dialog, Zihin Kuramı ve Yaratıcılık İlişkisi	45
2.1.15. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Sorumlulukları	47
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	48
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
2.2.2. Zihin Kuramı İle İlgili Araştırmalar	62
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
2.2.3. Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar	72
2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	72
2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	76

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	80
--	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.1.1. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması	83
3.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Hazırlanması Süreci	84
3.2. Çalışma Grubu	85
3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	88
3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	93
3.3.2. Beklenmedik İçerik Değişikliği Görevi	93
3.3.3. Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Ann-Sally Paradigması)	93
3.3.4. İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Martha-Oliver Paradigması)	94
3.3.5. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu	95
3.4. Veri Toplama Süreci	96
3.5. Verilerin Analizi	98
3.5.1. Verilerin Düzenlenmesi	98

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	104
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	107
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	108
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	109
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	112
4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	114
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	116
4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	118

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. ÇİFEP'in 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramlarına Etkisi	121
5.2. ÇİFEP'in 48-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi	124
5.3. Zihin Kuramı ile Yaratıcılık Arasındaki İlişki	126

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	128
6.2. Öneriler	130
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	130
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	130

KAYNAKÇA	132
EKLER	154
ÖZGEÇMİŞ	175

KISALTMALAR

P4C: Philosophy for Children- Çocuklar İçin Felsefe

ÇİF: Çocuklar için Felsefe

ÇİFEP: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı

ZK: Zihin Kuramı

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

ACEI: Association for Childhood Education International- Uluslararası Çocukluk
Eğitimi Derneği

IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children- Çocuklar için Felsefeyi
Geliştirme Enstitüsü

FST: Felsefi Sorgulama Topluluğu

FISP: Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

FISP: Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation-Birleşmiş
Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

TFK: Türkiye Felsefe Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

YTP: Yaratıcılık Toplam Puanı

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Çocukların Zihin Kuramı Gelişim Dönemleri	22
Tablo 2. Cort1 Genişletme Bölümü Ders Başlıkları	37
Tablo 3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı	43
Tablo 4. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	83
Tablo 5. Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	86
Tablo 6. Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis, Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	90
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis, Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	91
Tablo 9. ZK Testlerinin Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	99
Tablo 10. TYDT Şekilsel A Formu Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.	100
Tablo 11. TYDT Şekilsel A Formu için Puanlayıcılar Arasında Hesaplanan Cohen'in Kappa Katsayıları	101
Tablo 12. Çalışma Grubundaki Çocukların Cevapları Doğrultusunda Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonuçları-TYDT	102
Tablo 13. Çalışma Grubundaki Çocukların Cevapları Doğrultusunda Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonuçları-ZK	103
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların ZK Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	104
Tablo 15. Deney Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları..	106
Tablo 16. Kontrol 1 Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları	107

Tablo 17. Kontrol 2 Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları .	108
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TYDT Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis, Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	110
Tablo 19. Deney Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları	112
Tablo 20. Kontrol 1 Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları	114
Tablo 21. Kontrol 2 Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları	116
Tablo 22. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler.....	118
Tablo 23. Kontrol 1 Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler.....	119
Tablo 24. Kontrol 2 Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı	15
Şekil 2. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Modeli	16
Şekil 3. Üstbilişin diğer düşünme boyutları içindeki yeri	25
Şekil 4. Beklenmedik yer değişikliği görevlerinden Ann-Sally paradigması.	31



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. IAPC Mendham Çocuklar İçin Felsefe Yaz Seminerine Katılım Sertifikası	154
Ek 2. Etkinlik Plan Örneği 1	155
Ek 3. Etkinlik Plan Örneği 2	155
Ek 4. ÇİFEP Etkinlik Planlarında Yer Verilen Kazanım ve Göstergeler	164
Ek 5. ÇİFEP Etkinlik Planları Hazırlanırken Yararlanılan Kaynaklar	168
Ek 6. Kişisel Bilgi Formu	170
Ek 7. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Uygulama Sertifikaı	171
Ek 8. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzni	172
Ek 9. Veli İzin Formu	174

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim alanında yaptıkları girişimler ve eğitim programlarına yönelik hazırlanan dökümanlar incelendiğinde “bağımsız öğrenme” kavramı üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Günümüzde bağımsız öğrenmenin nasıl geliştirilebileceği sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bağımsız öğrenme “Amerikan Ulusal Eğitim Programı (National Curriculum)”nda bireyin kendi öğrenme performansını geliştirme ve düşünme becerisini içeren anahtar beceriler olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında çocukların kendi bilişsel süreçleri ile ilişkili olan durumları “nasıl öğreneceğini öğrenme (Nisbet & Shucksmith, 1986)”, “yansıtma (Yussen, 1985)”, “öz-düzenleme (Schunk & Zimmerman, 1994)”, “üstbiliş (Metcalf & Shimamura, 1994)” ve “zihin kuramı” kavramları kullanılarak ifade edilmektedir (Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pasternak & Mehta, 2005).

İnsanın bilişsel gelişiminin ve bunun bilimsel olarak incelenebileceği fikrinin dikkatleri çekmesiyle alanda yapılan araştırma sayısı artmıştır. Günümüzde yapılan araştırmaların çoğu bilişsel gelişimin düşünme boyutunda önemli rol oynamaları bakımından üstbiliş ve zihin kuramı gelişimini incelemeye çalışmaktadır (Huebner, 2000). Üstbiliş kavramı “düşünmek hakkında düşünmek” olarak tanımlanmaktadır. Üstbiliş kişinin ne bildiğini bilmesi ve kendi düşünmesi üzerine düşünmesidir (Jost, Kruglanski & Nelson, 1998). Zihin kuramı ise bireyin sadece kendi düşünmesi hakkında değil, başkalarının da ne düşünecekleri hakkında düşünebilme becerileri ile ilgilidir. Premack ve Woodruff (1978) “Zihin Kuramı (Theory of Mind)” kavramını literatüre kazandıran araştırmacılarıdır. Zihin kuramı (ZK) bireyin diğerlerinin zihinsel durumları hakkında çıkarsamalar yapma yeteneğidir (Doherty, 2009). ZK diğer insanların davranışlarını yordama ve kavrama yeteneğine sahip olmakla birlikte diğerlerinin hareketlerinin anlamlı ve niyetli olduğunun yorumlanmasının temelini oluşturur (Li, Chiu, Yeh, Liou, Cheng & Hua, 2013).

Düşünme temelinde soyut bir kavramdır ve tarih boyunca pek çok düşünür, düşünme ve düşünmeye ilişkin kavramlara yönelik tanımlamalar yapmıştır. Türk Dil Kurumu düşünmeyi “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama” becerisi olarak tanımlarken, Yüksel (2000) düşünmeyi gözlem, deneyimleme, sezgi ve akıl yürütme gibi farklı kanallar yoluyla sağlanan bilginin

kavramsallaştırması, uygulanması, analizi ve değerlendirilmesini içine alan bir süreç olarak tanımlamıştır. Pek çok Avrupa ülkesi düşünmeyi öğretmek amacıyla felsefeyi bir araç olarak kullanmış ve eğitim programlarına dâhil etmiştir (Nisbet, 1990).

Günümüzde dahi tek bir tanımının yapılması mümkün olmayan felsefenin ne anlama geldiği, araştırma alanları ve nasıl felsefe yapılabileceği araştırmalara konu olmuştur. Plato ve hocası Socrates'in ortaya koyduğu düşünceler ışığında felsefenin tanımı yapılacak olursa, "Felsefe" insanların bilgi, doğru, gerçek, iyi, güzel vb. gibi hayata dair konulara ilişkin en temel ve genel sorulara yanıt bulmak amacıyla kullanılan düşünme yöntemidir. Felsefe dünyayı anlama ve yorumlamada tek, mükemmel ve değişmez bir yol olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bakış açısına göre felsefe var olan alternatif yollar arasından mümkün olan en iyiyi sorgulama ve araştırma çabasıdır (Pecorino, 2000). Bireyin çevresinde var olan tüm bilgiler felsefe olmadan adeta anlamsız bir yığın gibidir. Bu anlamsız yığın felsefe sayesinde organize olur, anlam kazanır ve zamanla tekrar yapılandırılır ve yeni bir anlam kazanabilir. Bu süreç insan ve bağlam değiştiği müddetçe kesintisiz devam etmek durumundadır. Çünkü felsefe bizi var olanın ötesinde daha iyiye götürecek bilgiye ulaşma çabasıdır. Felsefe yapmadan düşünceleri yapılandırmak ve anlamlı öğrenmek mümkün değildir. Felsefe adeta kişinin zihninin gören gözü, dokunan elleri, işiten kulağı gibidir. Felsefe insan bedenine ait beş duyudan ziyade, zihnin duyularını işe koşmadır. Felsefe yapmak görme, duyma, tad alma, işitme ve koklamadan daha fazlasıdır. Felsefe yapan kişi aynı şeye bakıp kimsenin daha önce görmediği gibi görebilir, duymadığı gibi işitebilir, hissetmediklerini hissedebilir. İnsanın duyu organları ile elde ettiği bilgilere anlam kazandıran felsefedir. Felsefe insanın doğuştan kendisinde var olan bir düşünme yöntemi olması bakımından belkide insanın 6. duyusunu ifade etmekte kullanılabilir. Hayatta felsefesi olmayan hiçbir düşünce, yaklaşım, davranış ya da sonuç bulunmamaktadır. Bu bağlamda insan, felsefe ile anlam kazandığından eğitim sürecinde de insan ve felsefeyi birlikte ele alarak incelemek gerekmektedir.

Dünyada eğitim felsefesi ve yaklaşımlarının değişmesi 1960'lı yıllara denk gelmektedir. Bu yıllara kadar doğuştan getirilen zekânın eğitim uygulamalarında baskın olduğu düşüncesi (Nisbet, 1990), Vygotsky'nin ortaya koyduğu "Yapılandırmacı Felsefe" bağlamında değişmiş ve öğrenenlerin pasif bir şekilde bilgiyi almadıkları, bilgiyi kendilerinin yapılandığı görüşü alana hâkim olmaya başlamıştır (Wilson, 2000). Yapılandırmacı Felsefe'nin ortaya koyduğu yaklaşıma göre, öğrenenler kendi bilgilerinin ve kendi anlayışlarının etkin yaratıcılarıdır. Bu yaklaşım eğitim

çalışmalarında bilişsel süreçlerin önemi ile bireysel eğitimi gündeme getirmiştir (Nisbet, 1990). LaFrancois (1999)'e göre zihnimizde düşünme oyununu oynadığımız küçük bir araçlar kutusu vardır. Bu kutunun içindeki araç setleri bütün insanlarda aynı değildir ve insanlar bu araçları nasıl kullanacakları konusunda kendilerini geliştirebilirler. LaFrancois burada aslında düşünmenin geliştirilebilir bir beceri olduğuna vurgu yapmaktadır. Düşünme geliştirilebilir bir beceri ise öğretmenlerin bu becerilere doğrudan aracılık edecek yöntemler kullanarak çocukların düşünme süreçlerini daha belirgin hale getirmeleri gerekmektedir.

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, bireylerin gelişen teknoloji ve bilime ayak uydurabilmeleri için sadece kendi öğrenmelerini kontrol edebilme becerilerine sahip olmaları yeterli değildir. Çağın gereksinimlerine ayak uydurabilecek bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ülkemizde 2013 yılından itibaren tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanan yeni Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda da çocukların problem çözme, akıl yürütme, sorumluluk alma ve özellikle de yaratıcılık gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Çocukların erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından pek çok ülke eğitim programlarında düşünme eğitime yer vermektedir (Keskin, 2009). Dünyada farklı düşünme eğitimi programları kullanılmaktadır. Bu programlardan biri de “Çocuklar için Felsefe (ÇİF)”dir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (ÇİFEP) çocuğun düşünme becerilerini geliştiren ve ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanmasını sağlayan bir düşünme eğitimi programıdır. ÇİFEP empati, işbirlikli düşünme, kendine güvenme, başarısızlıktan korkmama, kendini kontrol, akademik başarı, okuduğunu ve dinlediğini anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklemesi bakımından dünyada 50'den fazla ülkede uygulanmaktadır (Gregory, 2008).

1.1. Problem

Sosyokültürel kuram bilişsel gelişimde bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır. Kurama göre bilişsel gelişim hem beyindeki donanımsal değişim hem de çevrenin etkileşiminin bir sonucudur (Flavell 1992). Bilişsel gelişim ve öğrenmenin ilk yapı taşı üstbiliş, ikinci yapı taşı ise zihin kuramıdır. Üstbiliş kişinin kendi bilgisini denetleme becerisidir. Araştırmalar küçük çocukların kendi düşünme süreçlerinin bilgisi olan

üstbilişin 3-5 yaşları arasında aşamalı bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Bu bilgi çocukların problem çözme becerileri ve öğrenme becerileri açısından zihnin sonraki gelişimi için temel oluşturmaktadır. Kişinin kendisi dışındakilerin bilişinin varlığının farkında olması durumu ise zihin kuramı olarak adlandırılmaktadır (Huebner, 2000). ZK araştırmalarında çocukların başkalarının algıları, arzuları, inançları, düşünceleri, istekleri ve duyguları gibi temel zihinsel durumlarına yönelik bilgileri belirlenmeye çalışılmaktadır (Doherty, 2009).

Zihin kuramı çocuğun kendisi dışındakilerin de davranışlarının anlamlı ve kasıtlı olduğunu öngörme ve kavrayabilme becerisine sahip olmasına dayanmaktadır (Rowe, Bullock, Polkey & Morris, 2001). ZK çocukların başkalarının zihinsel durumlarını anlamalarında kullanılan şemsiye bir kavram niteliğindedir. Çok uzun yıllardan beri bu becerinin sadece insanlara özgü olup olmadığı araştırılmıştır (Doherty, 2009). ZK insanları diğer canlı türlerinden ayıran önemli bir özelliktir ve sosyal-duygusal gelişim açısından çok önemli bir beceridir.

Dünya'da siyasetten ekonomiye, teknolojiden bilime kadar tüm alanlarda çok hızlı değişimler meydana gelmesiyle birlikte bu değişimlere uyum sağlayabilecek, karşılaştığı problemlere akılcı, yeni çözümler üretebilecek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen ve kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olan nesillerin yetiştirilmesi gerekliliği doğmuştur. Günümüzde bu özelliklere sahip bir bireyi yetiştirme ancak erken yaşlardan itibaren çocukların düşünme eğitimiyle tanışması ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren ve öğreneni merkeze alan programların işe koşulması ile mümkün olacaktır.

“Düşünme eğitimi” ile “düşünce eğitimi” farklı kavramlardır. Düşünme bir yetenek gibi eğitilebilirken, düşünce bir konu gibi öğretilmektedir. Örneğin, ‘Çevreci düşünce eğitimi’ gibi bir ideolojiye yönelik verilen eğitim düşüncenin öğretilmesidir ve bunun adı düşünce eğitimi olur. Düşünme eğitiminde ise, düşüncelere ulaşmak için izlenmesi gereken yollar ve tutumlar söz konusudur (Raths, 1967; Akt: Mutlu, 2010). Çocuklarda düşünme becerilerini geliştiren düşünme eğitimi programlarından biri "Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children (P4C))" dir. Çocuklar İçin Felsefe temelinde “düşünme üzerine düşünme” olan bir eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır ve sürekli geliştirilerek yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Okur, 2008). Program, hem yapılandırmacılığın hem de sokratik sorgulamanın eğitimsel amaçlarını taşımaktadır (Golding, 2007). Çocuklar programda sorular sorup, sürekli sorgulayarak birbirleriyle dialog halinde tartışarak öğrenirler. Programda,

tartışılacak soruları genellikle çocukların sorması beklenir. Süreçte çocuklar nasıl daha iyi düşüneceklerini ve daha iyi sorular sorabileceklerini öğrenirler. Tartışılan konular okunan felsefi metinlere yönelik çocukların sordukları sorular üzerinden yapılandırıldığı için çocuklar süreç boyunca etkindirler.

Araştırmalar Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın düşünme becerileri, düşünme stratejileri, sosyal kaynaştırma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, duygusal zeka, özsaygı, özgüven, motivasyon, dinleme, konuşma ve tartışma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli çalışma, matematik, mantık ve akıl yürütme vb. gibi pek çok becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu göstermiştir (Fields, 1995; Doherr, 2000; Campbell, 2002; Trickey & Topping, 2004; Topping & Trickey, 2007; Jones, 2008). Dünyada kullanılan farklı düşünme eğitimi programları bulunmaktadır. Ancak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanabilen ya da uyarlanabilen sınırlı sayıda program mevcuttur. Bu nedenle bu araştırmada düşünme eğitimi programlarından "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı" okul öncesi çağıdaki çocuklara uygulanabilir olması bakımından tercih edilmiştir. Program öğretmen rehber kitaplarında, programın özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Gregory, 2008). Yaratıcılık, çocuk gelişiminde erken yaşlardan itibaren desteklenmesi kritik öneme sahip olan bir düşünme becerisidir. Çocuklarda yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinin önemine vurgu yapan kar amacı gütmeyen, kuruluşlardan biri olan Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği (Association for Childhood Education International [ACEI]) yaratıcılığın karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilen, geleceğe ciddi katkı sağlayacak bireyler yetiştirilmesi bakımından çok önemli bir araç olduğunu belirtmektedir (Fox & Schirmacher, 2014).

Değişen dünya düzeninde eğitim, politika, teknoloji, bilim, kültür ve inanışlar başta olmak üzere var olan tüm bağlamlarda değişim kaçınılmazdır. Tüm bu bağlamlar çocuğun ekolojik kuramda değinilen mikro, mezo, egzo, makro ve krono sistemini oluşturması bakımından çocuğun zihin kuramı ve yaratıcılıkları gibi pek çok becerisi üzerinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla farklı eğitim uygulamalarının, çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini saptamaya yönelik araştırma ve uygulamalar yapılmalıdır. Yurt içi ve yurt dışındaki alan yazın incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın zihin kuramı ve yaratıcılığa etkisinin aynı anda incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Özellikle ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe'nin etkililiğine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmesi bakımından konunun incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma böyle bir gereklilikten doğmuştur.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların zihin kuramı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol 1 grubundaki çocukların zihin kuramı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol 2 grubundaki çocukların zihin kuramı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların yaratıcılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubundaki çocukların yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Kontrol 1 grubundaki çocukların yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların zihin kuramı ile yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların bilişsel gelişimlerinde çevre ve kültürün rolünü ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda artmıştır. Bornstein, Tal ve Tamis-LeMonda (1991) yaptıkları araştırmada çevre ve kültürün çocuğun gelişimi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Ahioğlu (2006)

“Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi” adlı makalesinde çocukların gelişiminde biyolojik süreçlerin yanı sıra, kültürel süreçlerin de etkili olduğunu belirtmiştir. Değişik zamanlarda yapılan benzer çoğu araştırmanın bulguları incelendiğinde, bilişsel gelişimin ve öğrenmenin, başlangıçta biyolojik olarak belirlendiği, ancak zaman içerisinde kültürel ve bağlamsal diğer etmenlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini artırdığı görülmektedir (Bayraktar, 2009).

Ülkemizde eğitim sistemi ve eğitim programlarını inceleyen araştırma sonuçları öğrencilerin düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Gelen, 1999). Uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD])’nın uygulamaya koyduğu Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı, yani kısa adıyla PISA her üç yılda bir uluslararası düzeyde yapılan bir sınavdır (9 maddede PISA 2015). PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemizden sınava katılan öğrencilerin yaratıcılık, akıl yürütme ve eleştirel analizlerde başarı oranları çok düşüktür. Öğrencilerin sıfıra yakın ortalamalar alması Türk Eğitim Sistemi’nin üst düzey düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirilmesinde, çocukların yaratıcılıklarının, eleştirel düşünme becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesinde başarılı olmadığını ortaya koymuştur (PISA 2015 Raporu). Ülkemizde ulusal standartlarda üstbilişsel becerilere ve düşünme becerilerinin gelişimine yeteri kadar yer verilmemesi bu tür sınavlarda düşük performans sergilenmesinin nedenleri arasında gösterilebilir. Bu bağlamda ülkemizdeki eğitim programlarının çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme ve akıl yürütme gibi düşünme becerilerini geliştirecek şekilde revize edilmesi ve öğrencilerin sorgulayarak, anlamlı öğrenmelerini sağlayacak düşünme eğitimi programlarının eğitim programlarında yerini alması gerekmektedir.

Ülkemizde düşünme becerilerinin eğitim programlarına girmesi diğer dünya ülkelerine nazaran çok gecikmiştir. İlköğretim eğitim programlarında yapılan değişikliklerle 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren düşünme eğitimi 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik “seçmeli düşünme eğitimi” adında bir ders olarak programdaki yerini almıştır (Keskin, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 15 Nisan 2016 tarihinde yaptığı “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi” konulu toplantıda ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak seçmeli düşünme eğitimi dersinin adının “ortaokul düşünme eğitimi dersi” olarak değiştirilerek yenilenmiş bir içerikle verilmesine karar verilmiştir (Çotuksöken, 2016). Ancak, okul

öncesi eğitim basamağına yönelik henüz böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Çocukların felsefi düşünme ve felsefe bilgisiyle çok küçük yaşlarda tanışması büyük önem taşıdığından (Çotuksöken, 2016), erken yaşlarda düşünme eğitiminin verilmesi ülke eğitim politikası haline getirilmelidir.

Düşünme eğitimi programları arasında ilk olarak akla gelen Montclair Eyalet Üniversitesi'nde geliştirilmiş olan çocuklarda düşünme becerilerini geliştiren ve ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanmalarını sağlayan “Çocuklar İçin Felsefe” programıdır. Çocuklar İçin Felsefe’de çocuklara grup içerisinde sorular sorarak tartışma, düşüncelerini yansıtma, başkalarının düşüncelerini dinleme ve birbirlerinden öğrenme olanakları sunulmaktadır (Gregory, 2008).

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de ÇİFEP’in küçük çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisinin deneysel olarak incelendiği herhangi çalışmaya ulaşılamamıştır. Ülkemizde ÇİFEP’nin etkililiğine yönelik sadece beş çalışmaya ulaşılabilmektedir. Yurt içi ve yurt dışında düşünme eğitime yönelik yapılan çalışmaların katılımcılarını genellikle ilköğretim ya da ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. ÇİFEP’in uygulandığı ve katılımcılarını okul öncesi dönem çocuklarının oluşturduğu araştırmaların sayısı sınırlıdır. Yurt dışı alan yazın incelendiğinde ÇİFEP’in zihin kuramı gelişimine etkisinin incelendiği sadece bir çalışmaya ulaşılabilmektedir (Whitebread, Linklater, Miller, Humphreys, Glazzard, Proudman & Damaskinou, 2006). Ülkemizde ise, ÇİFEP’in ZK gelişimine etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dünya literatüründe ise, ÇİFEP’in okul öncesi çocuklarının zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimlerine etkisini birlikte inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın okul öncesi dönemde ÇİFEP’in zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimi üzerine etkisini incelemeye yönelik olarak yapılan ilk deneysel araştırma olması bakımından alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma ülkemiz için yeni bir kavram olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne erken yaşlarda başlanabileceğine dikkat çekmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları ve önerilerinin öğretmenler ve akademisyenler başta olmak üzere karar vericilerin de içinde bulunduğu toplumun farklı kesimlerine yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca, ÇİF’e yönelik pek çok yabancı kaynak bulunmasına rağmen, Türkçe kaynak sayısı çok sınırlıdır. Bu bağlamda bu araştırma ülkemizde ÇİF’e yönelik kaynak sağlayacak olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları örneklem, yöntem ve ölçme araçları boyutlarında ele alınarak aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmanın ölçme araçları “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu” ve “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci ve İkinci dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevleri” ile sınırlıdır.
2. Araştırma içinde uygulanan eğitim programının süresi 14 hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma herbiri yaklaşık 45'er dakikalık 32 oturumdan oluşan bir eğitimle sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan düşünme eğitimi programı Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ile sınırlıdır.
5. Bahar yarıyılı içerisinde zaman ile ilgili sınırlılıklar ortaya çıkmış ve kalıcılık testleri çocuklara uygulanamamıştır.

1.5. Tanımlar

Çocuklar İçin Felsefe: Lipman ve Sharp (1970) tarafından ortaya konmuştur. Çocuklar İçin Felsefe çocuklara nasıl daha iyi öğrenecekleri ve düşünecekleri konusunda rehber olan, çocuklara farklı bakış açıları kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır.

Düşünme: Düşünme, bireyin içinde bulunduğu durumu anlamaya yönelik yaptığı amaca yönelik düzenlenerek organize edilmiş her türlü zihinsel süreci ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1994).

Zihin Kuramı: Zihin Kuramı, bireylerin başkalarının algı, arzu, inanç, bilgi, düşünce ve duygu gibi temel zihinsel durumlarına yönelik bilgileridir (Doherty, 2009).

Yaratıcılık: Yeni, orijinal, nitelikli ve kullanışlı ürünler ortaya koyabilme yeteneğidir (Sternberg, Lubart, Kaufman & Pretz, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırdıkları incelenip yorumlanırken araştırmacıya rehber olan kuramlara; zihin kuramı, yaratıcılık ve Çocuklar İçin Felsefe'ye ilişkin kuramsal bilgilere ve konuya ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu araştırma Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Biyoekolojik Kuram temel alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimleri incelenirken, Vygotsky ve Bronfenbrenner'in kuramlarında vurgu yaptıkları bilişsel gelişim-kültür-çevre etkileşimi ve çocuğun eğitiminde yetişkinlerin rolünün büyük önem taşıması gibi temel konular göz önünde bulundurulmuştur. Kuramsal çerçeve kapsamında, genel bir bakış açısı sağlaması bakımından geçmişten günümüze kadar ortaya konan çocuk gelişim kuramlarından kısaca bahsedilmiştir. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı'nda sıklıkla atıfta bulunulması bakımından Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına da bu bölümde yer verilmiştir. Bu bağlamda kuramsal çerçeve kapsamında ele alınan başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır: Çocuk gelişimine ilişkin geliştirilen kuramlar, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı, zihin kuramı, yaratıcılık, düşünme eğitimi programları ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı.

2.1.1. Çocuk Gelişimine İlişkin Geliştirilen Kuramlar

Erken çocukluk gelişimine ilişkin ortaya konan kuramların tamamı çocuğun erken yaşlarda gelişimine yönelik bir bakış açısı sunmaya çalışmaktadır (Krishnan, 2010). Çocuk gelişimini açıklamaya yönelik ortaya konan bazı kuramlar çocuğun içsel süreçlerine odaklanırken bazıları ise gelişime etki eden dış etmenlere odaklanmaktadır. Bu kuramlar genel olarak beş ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi Sigmund Freud (1959)'un Psikoseksüel ve Erik Erikson (1980; 1995)'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nın içinde bulunduğu "Psikanalitik Kuramlar"dır. İkincisi, John

Watson (1928)'ın Davranışçı Kuramı'nın, Skinner (1953)'in Edimsel Koşullanma ve Albert Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Kuramı'nın içinde bulunduğu “Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Kuramları”dır. Üçüncüsü, Gesell (1950)'in ortaya koyduğu “Biyolojik Kuram”dır. Dördüncüsü, Jean Piaget (1952) 'nin Bilişsel Gelişim ve Lev Vygotsky (1978)'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı'nın bulunduğu “Bilişsel Gelişim Kuramları”dır. Beşinci ve son kuram ise Bandura ve Vygostky'nin çalışmalarından etkilenen Urie Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986; 1989)'in Biyoekolojik Sistem Kuramı'nın içinde bulunduğu “Sistem Kuramları”dır (Akt: Krishnan, 2010). Bu araştırmaya temel oluşturması bakımından Bilişsel Gelişim Kuramları ve Biyoekolojik Kuram detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişimden bahsedildiğinde ilk olarak Bilişsel Gelişim Kuramı'nın kurucusu olarak alanda çalışmaları kabul gören Piaget akla gelmektedir. Piaget insanda bilişsel gelişimi şema, adaptasyon (uyum) dengeleme, zeka, olgunlaşma, örgütlenme (organizasyon) kavramları aracılığıyla ortaya koymaya çalışmıştır (Köksal-Akyol, 2002). Piaget'e göre gelişim sürekli olarak bir “denge, dengesizlik ve yeniden dengelenme” döngüsü içerisinde gerçekleşmektedir. İnsanların dış dünyayı ve diğer insanları anlamak için olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme süreçlerinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme bilişsel gelişim üzerinde etkili olan temel etmenler olarak görülmektedir (Bacanlı, 2005). Piaget bilişsel gelişim üzerinde etkili dört etmen arasındaki ilişkiyi detaylı olarak açıklamaya çalışmıştır. Ona göre, bilişsel gelişim bazen sosyal geçiş bazen de olgunlaşma sayesinde gerçekleşmektedir. Sosyal geçiş toplum kültürünün paylaşılması sonucunda ortaya çıkar, yani sosyal geçiş için çocuk ile akranları ya da yetişkinler arasında bir etkileşim olması gerekmektedir. Bilişsel gelişimde etkili diğer bir etmen olan olgunlaşma ise fiziksel olarak büyüme, sosyal ve psikolojik yaşantılara sahip olma ile ilişkilidir (Küçükkaragöz, 2004).

Piaget çocukların bilişsel gelişimlerini çeşitli dönemlere ayırarak incelemiştir. Bilişsel gelişimde bu dönemlerin sırası sabitse de bir dönemden diğerine geçiş yaşları çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bağlamda, sıralama değişmese bile çocukların bu dönemleri tamamladıkları yaşlar değişebilmektedir. Bu dönemler şu şekilde sıralanmıştır (Bacanlı, 2005);

1. Duyu- motor (sensory-motor) dönem (0- 2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2- 6 yaş)
3. Somut işlemler dönemi (7- 11 yaş)
4. Soyut işlemler dönemi (11- 18 yaş)

Dünyaya gelen bebek, duyu-motor dönemin başlangıcında kendini dış dünyadan ayırt edemez ve istemli hareketlerden ziyade doğuştan getirdiği refleksleri ile hareket eder. Refleksif hareketler bebeklerin ilk bilişsel şemalarını oluşturur. Çocukların gördükleri bir eylemi, eylem ortadan kaldıktan bir süre sonra tekrarlamaları ve taklit etmeleri anlamına gelen ertelenmiş taklitte bu dönemin özelliklerinden biridir. Bu dönemde çocuk kendini dış dünyadan ayırır ve zamanla refleksif hareketler yerini istemli “hedefe yönelik” davranışlara bırakır (Köksal-Akyol, 2002).

Piaget’in Bilişsel Kuramı’nın ikinci basamağındaki işlem öncesi dönemin en belirgin özelliği çocukların egosantrik (ben merkezci) düşünmeye sahip olmalarıdır (Erden & Akman, 1997). Egosantrik düşünmeye sahip olan çocuk herkesin kendisi gibi düşündüğünü, hissettiğini sanar, yalnızca kendi bakış açısıyla düşünür ve hareket eder. Bu dönemde çocuk basit sınıflamalar yapabilir ve çocuğun dil ve sembolik düşünme becerileri gelişmeye başlar (Yavuzer, 1999). Piaget (1959)’ye göre çocuğun bilişsel gelişiminde ilerlemeyi belirleyen dönüm noktalarından ilki çocuğun dil becerilerinin gelişmesine paralel olarak sözel iletişime geçmeye başlamasıyla çocuğun düşünmesinin ve sosyalleşmesinin gerçekleşmesidir (Akt: Fox & Riconscente, 2008).

Bilişsel Gelişim Kuramı’nın üçüncü basamağında somut işlemler dönemi bulunmaktadır. Bu dönemde çocuklar düşünmede mantık yürütme, yorumlama, kavramları yerleştirme, önermelerde bulunma gibi pek çok zihinsel ve soyut işlemi gerçekleştirmeye başlar (Ayhan, 1997; Yavuzer, 1999; Bacanlı, 2005). Piaget’nin çocuğun bilişsel gelişiminde ilerlemeyi belirleyen dönüm noktalarından ikincisi ise yedi yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuğun düşüncesi kesin bir şekilde dışa yönelmektedir, yani diğerlerini anlama ve onlarla iletişime geçme arayışındadır. Piaget (1959)’ye göre bu çaba yaklaşık olarak yedi yaş ve sonrasında ancak gerçekleşebilir (Akt: Fox & Riconscente, 2008).

Piaget soyut işlemler döneminde çocukların soyut düşünebildiklerini, genellemeler yaptıklarını ve soyut kavramları kullanarak bir durumdan ötekine geçebildiklerini aktarmaktadır. Bu süreçte çocuklar kendi bilişsel süreçlerini anlamlandırmanın yanı sıra başkalarının da bilişsel süreçlerini daha iyi anlayabilirler ve

başkalarının da farklı bakış açıları olabileceğini göz önünde bulundurarak düşünebilirler (Yavuzer, 1999). Soyut işlemler döneminde çocukların soyut düşünebilme, soyut kavramları kullanma ve karmaşık üst düzey matematiksel düşünebilme yetenekleri gelişir. Bu dönemde ergen ben merkezliliği ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2005).

Piaget'ye göre çocuğun düşünmesi, kendisi hakkında kendisiyle iletişime geçme ve anlama arayışıyla içe dönmektedir (directed inward). Yedi yaşlarına kadar içe bakış neredeyse çocuklarda yok denilebilir. 7-12 yaş aralığında çocukların bu yöndeki çabaları artmakta ve 11-12 yaşlarında diğer bir dönüm noktası ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuk hipotezci/tümdengelimsel akıl yürütme tarafından şekillendirilen düşünmeye yönelmektedir. Çocuk bu dönemde üstbilis becerisine sahiptir ve bilgisini mantıksal kurallar çerçevesinde organize ederek sistemli hale getirebilir. Bilisye yönelik ilerlemede son kritik nokta kişinin "metafiziksel benmerkezcilik"ten geçerek genç yetişkinliğe ulaşmasıyla gerçekleşmektedir. Bu dönemde kişi artık tek bağıntı mantıksal olanlar olduğunu keşfetmektedir (Piaget, 1968).

2.1.1.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı

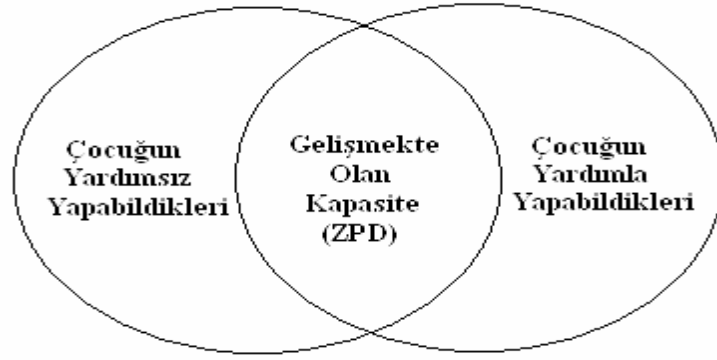
Gelişim ve Öğrenme Kuramı'nın (Bilişsel Gelişim Kuramı) kurucusu Piaget ve Psikoanalitik Kuram'ın kurucularından Freud bilişsel gelişim üzerinde doğuştan ve yaşantısal etkilerin karşılıklı etkileşimini vurgulamışlardır. Piaget ve Piaget'nin kuramına benzer kuramlar, gelişim ve öğrenmeyi bireysel olarak tanımlamakta ve çevrenin yalnızca bireyin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu savunmaktadır (Bayraktar, 2009). Piaget'ye göre sosyal ve duygusal etkilerin bilişsel gelişimde büyük önemi vardır ve diğer insanlarla etkileşime girmek bilginin özümlemesini sağlar. Piaget'nin, sosyal ve duygusal alana önem vermesine rağmen araştırmalarında bunları çok dikkate almadığı ve toplumsal-kültürel etkilerin rolünü gereği kadar önemsemediği görülmektedir (Miller, 2008).

Piaget'in araştırmalarını takip eden bir grup gelişim psikologu Piaget'nin gelişim ve öğrenme kuramındaki eksiklikleri tamamlamaya çalışmışlardır. Bunlar arasında en önemlisi Vygotsky tarafından alana kazandırılan Sosyokültürel Gelişim Kuramı'dır. Vygotsky kültür ve çevresel etmenlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayan en önemli bilim adamlarından biridir (Bayraktar, 2009). Vygotsky (1978)'ye göre, bilişsel gelişim çocuğun sosyal, tarihi ve kültürel geçmişinin bir yansımasıdır. Vygotsky'nin kuramı Piaget'den farklı olarak bilişsel gelişimin dış etkilere daha açık

olduğunu ve gelişim evrelerinin keskin bir şekilde ayıramayacağını savunmaktadır (Bacanlı, 2005). Vygotsky gelişimin doğasının karmaşık ve değişken olduğunu belirterek, Piaget'nin dengelenmesinde yaptığı gibi tek bir ilke ile ifade edilemeyeceğini belirtmiştir. Vygotsky'ye göre gelişim sosyalleşmeden bilişsel işlevlere doğru giden bir süreçtir (Yeşilyaprak & Uçar, 2008). Bu bağlamda Vygotsky (1978)'nin kuramında çocuk gelişimi bir bakıma dıştan içe doğru ilerleyen bir süreçtir. Vygotsky'ye göre gelişimsel işlemler önce kişiler arasında gerçekleşmekte ve sonra çocuk tarafından içselleştirilmektedir.

Vygotsky (1978)'ye göre çocuğa verilecek eğitimin çocuğun gelişim düzeyiyle uyumlu olması gerekmektedir. Örneğin, okuma-yazma ve aritmetiği öğretmek için çocuğun belli bir gelişim düzeyine gelmesi beklenmelidir. Çocukların bilişsel gelişim çalışmalarında, çocukların kendi kendilerine yapabildiği şeylerin zihinsel yeteneklerinin göstergesi olduğu varsayılmaktadır. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Piaget'den farklı olarak çocuğun bilişsel gelişiminin kendi başına gerçekleşemeyeceğini, başkalarına da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk belli gelişim düzeyinde başaramayacağı bazı davranışları ancak yetişkin desteği sayesinde gerçekleştirebilir (Bacanlı, 2005). Vygotsky çocukların gelişimleri açısından bu destekle ulaşılabilecek belli sınırlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu sınırlılığı ifade etmek amacıyla alana kazandırdığı kavram ise “Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)”dır. Bu alan bir yetişkinin yardımı ve rehberliğiyle ulaşılabilecek düzey ile kendi çabasıyla desteksiz ulaşılabilecek düzey arasındaki farklılığı ifade etmektedir. Vygotsky yetişkin desteğinden bahsederken öğretmenin rolünün önemine sıklıkla işaret ederek, öğretmenlerin rehber rolünü üstlenerek çocukların yeteneklerinin gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Dolya & Palmer, 2004).

Vygotsky'e göre bugün çocuğun yakınsal gelişim alanı olan şey, yarın gerçek gelişimsel düzeyi olacaktır, yani bir çocuk bugün yardım ile yapabildiği şeyi, yarın kendi başına yapabilir (Vygotsky, 1978). Şekil 1.'de Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı gösterilmiştir (Yeşilyaprak & Uçar, 2008, s.340).



Şekil 1. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı

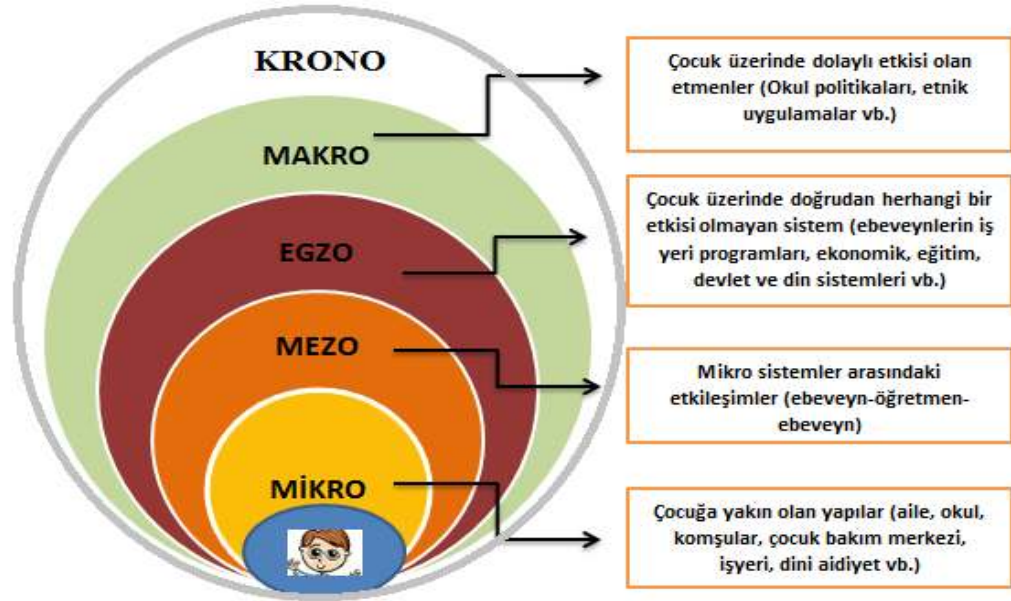
Şekil 1'de görüldüğü gibi yakınsal gelişim alanı çocuğun yetişkin yardımıyla yapabildikleri ve yardımsız kendiliğinden başarabildikleri arasında kalan alandır. Bu alan bireyin gelişmekte olan kapasitesi olarakta adlandırılabilir. Vygotsky'ye göre düşünme ve dil yakından ilişkilidir. Bu ilişkinin ise bilişsel gelişimi tam olarak anlamadan net bir şekilde ortaya konulmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Ona göre dil, düşünme ve kişisel özellikleri etkileyen temel unsur olmakla birlikte, düşünme ve dil arasında birbirini destekleyen bir ilişki bulunmaktadır (Woolfolk, 1998).

Sosyokültürel Gelişim Kuramı esas olarak bireylerin nasıl öğrendiği ve anlamları nasıl yapılandığı sorunsalı ile ilgilenir. Vygotsky'ye göre bireylerin içinde bulunduğu sosyal bağlamda dil yoluyla bilginin yapılandırılması ve tranferi daha bilgili ve daha deneyimli akran ya da yetişkinler yoluyla yapılmaktadır (Jaramillo, 1996). Kısaca özetlemek gerekirse, bireyin gelişimi ve öğrenmesi yaşadığı sosyal çevre ve kültürden etkilenmektedir. Çevre-kültür-birey birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen unsurlardır. Bu bağlamda kurama göre çocukların tüm kavram edinimleri, düşünceleri, tutumları, bilgileri, becerileri ve öğrenmelerinin kaynağı bu etkileşimdir (Woolfolk, 1998).

Vygotsky'ye göre genelleme ve soyutlaştırma becerilerini edinme okulun sağladığı bilimsel bağlamlara maruz kalmayı gerektirmektedir (Vygotsky, 1986). Vygotsky kültüre özgü bilişsel araçlar sağlayan eğitimlerin bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığını ve bunlar içselleştirildiği takdirde çocukların bilişsel gelişimine aracılık edeceğini belirtmiştir (Bayraktar, 2009). Eğitimcilerin, çocukların yakınsal gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik, çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim uygulamaları planlamaları ve programlarında farklı etkinlik türlerine yer vermeleri önemlidir (Canca, 2005).

2.1.1.3. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı

Urie Bronfenbrenner (1979)'in Biyoekolojik Sistem Kuramı, bireylerin gelişimini biyolojik ve çevresel etmenlerin birbiriyle olan etkileşimi ile açıklayan bir kuramdır. Bronfenbrenner'in kuramında dört ana unsur bulunmaktadır. Bunlar; süreç, birey, bağlam ve zamandır (Wachs & Evans, 2010). Bronfenbrenner'in ortaya koyduğu kuramda çevrenin her tabakasının çocukların gelişimleri üzerinde büyük etkisi bulunduğu belirtilmiştir. Kurama göre bireyin sosyal çevresi, birbiri içerisinde yer alan ve birbiriyle karşılıklı ilişki halinde bulunan “mikro, mezo, egzo, makro ve krono” olarak adlandırılan sistemlerden oluşmaktadır. Bu nedenle kuram bir nevi çocukların gelişimini etkileyen farklı ekolojik sistemlere yönelik farkındalık yaratmaktadır (Bronfenbranner & Morris, 1998). Beşinci bir sistem olarak sonradan ortaya konan krono sistem çocuğun çevresi ile ilişkili olduğu için zaman boyutu altına eklenmiştir (Krishnan, 2010). Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramı'nın boyutları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Bronfenbrenner'in biyoekolojik sistem modeli

Şekil 2'de yer alan sistemlerden ilki olan “mikro sistem,” çevreyle kişisel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Mikro sistem içindeki ilişkiler yakın çevresi içindeki unsurlarla yüz yüze olan etkileşimleridir. Bu etkileşimler çocuğun ebeveynleri ve kardeşlerinden oluşan aile üyeleri ve okul gibi çocuğun gelişiminde önemli etkileri olan öğelerden oluşmaktadır (Krishna, 2010).

“Mezo sistem” iki ya da daha fazla sistemin birbiriyle ilişkisi üzerine odaklanır. Mezo sistem, mikro sistemin ögeleri arasındaki ilişkileri, alt sistemler arasındaki bağları, aile içi deneyimlerle okula ilişkin deneyimlerin birbirlerine olan etkilerini temsil eder. Mezo sistemde özellikle çocuğun yetiştiği ev, aile, okul, oyun alanı gibi mikro sistemlerin birbiri ile ilişkisi incelenir. Özellikle anne-babalar ve öğretmenlerin çocuğun eğitime katılımı karşılıklı olarak mezo sistemin çalışmasını sağlar. Ebeveyn ve öğretmen arasındaki ilişkiden daha kapsamlı olan toplum gibi yapılarla ilişkiler ise ailenin bir çocuğun ihtiyaç duyduğu desteği sağlamasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, ihtiyaç halinde aileye sunulan danışma hizmetleri mezo sistemin işleyişini etkileyebilmektedir (Krishna, 2010).

Egzo sistem ise, bireyin doğrudan çevresinden değil, çevresindekilerin bulunduğu çevreden etkilenmesi söz konusudur. Bu sistem anne babanın işi, anne babanın arkadaş çevresi, komşular, sosyal destek hizmetleri, hukuk sistemi gibi ögelerden oluşur. Örneğin, babanın işsiz ya da iş sahibi olması aile yaşamını etkileyecek; dolayısı ile çocuğun gelişimi de bu durumdan etkilenecektir. “Makro sistem”de kişinin, içinde bulunduğu değerler, kurallar ve kültür ögelerinden oluşan etkileşimlerden meydana gelmektedir. “Krono sistem” her değişimin insanın doğal bir çevresel ürünü olduğunu kabul eder (Berk, 2003). Modelin en dışında yer alan bu ögeler de diğerleri gibi çocuğun gelişimini etkileyen önemli etmenlerdendir.

Yukarıda bahsi geçen sistemler arasında özellikle mikro sistem aile, okul, anaokulu, arkadaş, öğretmen gibi çocuğun doğrudan etkileşim ve iletişimde bulunduğu unsurları içerdiğinden bu aşamayı anlamak çocuk gelişimi açısından önemlidir. Unutulmaması gereken bu sistem içerisindeki ilişkilerin çift yönlü ve karşılıklı olduğudur. Yani çocuk davranışları aile, öğretmen ve arkadaşlarından etkilenmekte ve kendisi de onların davranışlarını etkilemektedir. Brofenbrenner toplumdaki çocukların gelişimlerinin ve başarılarının aile-okul ve toplum arasındaki ilişkiden etkilendiğini belirtmektedir (Tissington, 2008).

2.1.2. Bilişsel Gelişim: Çocukların Kendi Bilişlerine Yönelik Bilgisi

Tarihsel açıdan çocukların bilişsel gelişimlerini inceleyen araştırmalar üç temel bakış açısı ortaya koymaktadır (Flavell & Miller, 1998). Zihinsel gelişime yönelik ilk bakış açısı doğrudan ya da dolaylı olarak Piaget’nin kuram ve araştırmalarından doğmuştur. Piaget’e göre çocuklar bilişsel olarak egosantrik (benmerkezc) olmalarıyla

birlikte gelişimleri başlamaktadır. Bu nedenle Piaget ilk başlarda çocukların kavramsal, algısal ve etkili bakış açılarına sahip varlıklar olduğunu bilmediklerini belirtmektedir. Çocuklar bu durumlarının doğal bir sonucu olarak kendilerinin ya da diğer insanların bu tür bakış açılarına sahip olduklarını ve kendi bakış açılarının diğerlerinden farklı olabileceğini bilemezler. Çocuklar zamanla farklı bakış açılarının var olduğunu öğrenir ve kademeli olarak kendi bakış açılarını diğer insanlarınkinden ayırt etme becerisini kazanırlar. Flavell (1992) de Piaget'nin görüşüne benzer biçimde çeşitli bakış açısı alma (perspective taking) becerilerinin yaşla birlikte arttığını belirtmektedir.

İkinci bakış açısı ise 1970'lerin başında çocukların üstbiliş gelişimleri üzerine yapılan araştırmaları içermektedir (Flavell, Miller & Miller, 1993). Üstbiliş kavramı günümüzde dahi üzerinde hemfikir olunabilmiş bir kavram olmamakla birlikte farklı bakış açılarını benimseyen araştırmaların üstbilişe yönelik farklı tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Örneğin; bilişsel psikoloji alanında çalışan araştırmacılar üstbilişi açıklamaya yönelik aşağıdaki tanımları önermiştir: “Çocukların kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri üzerindeki kontrol ve bilgisi (Cross & Paris, 1988)”, “kişinin kendi düşünmesine ve kavramların içeriğine dair farkındalığı ve çocukların problemleri organize etmelerine yarayan etkili bir araç (Hennessey, 1999)”, “düşünmenin kontrolü ve izlenmesi (Martinez, 2006)”dir.

Üçüncü görüş ise 1980'lerde başlayan ve günümüzde alana hâkim olan zihin kuramıdır (Flavell & Miller 1998). Zihin kuramı en genel tanımıyla bireyin başkalarının zihinsel durumlarını tahmin edebilme ve bu durumlara yönelik çıkarsamalarda bulunma yeteneğidir (Stone, Baron-Cohen, & Knight, 1998). Son dönemlerde zihin kuramı görüşünün tüm bilişsel gelişime yönelik alanlara hâkim olduğu görülmektedir. Zihin kuramı gelişimine olan ilgi ve yayın sayısı her geçen gün artmaktadır. Özetle bilişsel gelişime yönelik ortaya atılan araştırma ve kuramlar Piaget ve Vygotsy'nin kuramlarını, üstbiliş ve zihin kuramının görüşlerini merkeze almaktadırlar (Flavell, 1999).

2.1.3. Zihin Kuramı: Çocukların Başkalarının Bilişlerine Yönelik Bilgisi

“Zihin kuramı” kavramı Premack ve Woodruff (1978)'in şempanze türlerinin zihinsel durumlarını inceledikleri araştırmaları sonrasında ortaya konulmuştur. Araştırmada şempanzelerin başkalarının zihinsel durumlarına ilişkin çıkarsama yapmaları zihin kuramı olarak adlandırılarak sunulmuştur (Brüne & Brüne-Cohrs 2006). Perner (1999) zihin kuramını kişinin başkalarının istekleri, düşünceleri, hisleri ve

niyetleri gibi zihinsel durumlarına yönelik çıkarsama yapma ve bu zihinsel durumların etkisiyle insanların nasıl davranacağına ilişkin tahminlerde bulunma becerisi olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanım Saxe, Carey ve Kanwisher (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar zihin kuramını kişinin diğerlerinin davranışlarının zihinsel nedenlerine ilişkin akıl yürütme becerisi olarak tanımlamışlardır. Alan yazında zihin kuramı terimini ifade etmek amacıyla “zihin okuma” (Baron-Cohen, 1995) ve “bilişsel bakış açısı alma” (Singer, 2008) gibi farklı terimler de kullanıldığı görülmektedir. Kişinin zihin kuramını edinmiş olması için sadece başkalarının zihinsel durumlarına yön veren davranışlara yönelik farkındalığının olması yeterli değildir. Kişinin kendi zihinsel durumlarının da farkında olması gerekmektedir (Wellman & Liu, 2004).

Çocukların bilişsel gelişimleri üzerine çalışmalar yapmış ve alan yazına “üstbiliş” kavramını kazandırmış olan Flavell (2004)’e göre zihin kuramı çocukların zihinlerinin anlaşılmasında temel oluşturmaktadır. ZK çocukların başkalarının duygularını anlaması, işbirlikçi davranışları ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurabilmesinde etkili olması bakımından sosyal becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Dunn, Cutting & Fisher, 2002). Bebeklerin sosyalleşmelerinde etkili bilişsel mekanizma olan ZK çocukların sosyobilişsel gelişimlerinin değerlendirildiği çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Korkmaz, 2011).

Yapılan araştırmalar çocuğun dil gelişimi ve zihin kuramı gelişimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; Farrar ve Maag (2002) yaptıkları araştırmada normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının dil performansları ve sonraki yıllardaki ZK performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda genel dil becerilerinin ZK’yı yordadığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda ZK çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal gelişimini etkileyen, mutlu ve başarılı bireyler olarak gelişmelerine yardımcı olan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer sonuçlar Schneider (2008)’in ZK ve üstbellek gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı boylamsal araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda üstbellek, ZK ve dil becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ZK’nın üstbilişsel bilgi ve küçük çocukların kelime haznesi edinimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Schneider erken yaşlardaki ZK yeterliliğinin sonraki yıllarda ortaya çıkacak üstbelleğin habercisi ve belirleyicisi olarak görülebileceğini belirtmiştir.

Zihin kuramının öneminin akademik çevrelerce farkedilmesiyle birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda bu becerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik ilginin

arttığı görülmektedir (Gola-Howard, 2012). ZK araştırmalarının neredeyse tamamında çocukların inançlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi gerçekten anlayıp anlamadığını, başkalarının gerçekliği nasıl algıladığını kavrayıp kavramadığını belirlemeye yönelik bir dizi test uygulanmaktadır (Flavell, 1999). ZK araştırmalarının çoğunluğu çocukların algı, arzu, inanç, bilgi, düşünce, istek ve duygu vb. gibi temel zihinsel durumlarımıza yönelik bilgilerini araştırmaktadır. Örneğin, “küçük çocuklar yanlış kanı atfının (false belief) ne olduğunu bilirler mi?” ya da “küçük çocuklar tatmin edilmemiş arzuların genellikle olumsuz duygulara neden olduğunu biliyorlar mı?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Flavell, 1999).

2.1.4. Çocuklarda Zihin Kuramı Gelişimi

Zihin kuramına yönelik yapılan pek çok araştırma sosyal anlamda ZK'nın çocuk için çok büyük önem taşıdığını ortaya koymuştur. ZK bireyin kendi dışındaki insanların inanç, istek ve niyetleri gibi zihinsel durumlarına yönelik çıkarımda bulunarak, onların davranışlarını öngörebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Stone, 2000). ZK gelişiminde önemli olan bazı zihinsel temsil becerileri bulunmaktadır. Çocuğun ZK gelişimi için bu becerileri edinmiş olması gerekmektedir. Bu beceriler; görünüş ve gerçekliği ayırabilme, temsili farklılığı tanıyabilme, temsilin değişiminin farkına varma ve temsili nesne ile temsili aktiviteyi ayırma olarak sıralanmaktadır (Astington, 1994). Çocuklarda zihin kuramı gelişimlerinden görünüş-geçerlik, yanlış kanı atfı ve sunumsal değişimleri algılama dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Çocuklar birşeye olan inançlarını değiştirdiklerinde sunumsal değişimler ortaya çıkmaktadır. Sunumsal değişime örnek verilecek olursa, çocuğun bir nesneyi görüp onun kaya olduğunu düşünmesi sonrasında onun kaya gibi görünmesi için boyanmış bir sünger olduğunu fark etmesidir. Görünüş-gerçekliği ayırımı ise süngerin kaya gibi görünebileceği ama kaya olamayacağını kavramaktır. Yanlış kanı atfı (yanlış inanç) ise birinin henüz ona dokunmadığından (kayanın aslında sünger olduğunu bilse bile) süngerin kaya olabileceğine inanmasıdır (Huebner, 2000).

Zihin kuramına ilişkin geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçları çok küçük çocukların üst düzey yanlış kanı atfı becerilerine sahip olmadıklarını savunmaktadır (Flavell, 1999). Küçük çocukların ZK ve üstbiliş gibi üst düzey düşünme becerilerinin kısıtlı olduğu iddia edilse de yapılan araştırmalar yanlış kanı atfı, üstbilişsel izleme ve

öz düzenlemenin küçük çocuklarda varlığına işaret etmektedir. Örneğin, dört yaşının altındaki çocuklarda ZK ve yanlış kanı atfı gelişimine yönelik yapılan bir araştırmanın sonucunda en güçlü ilişkinin yanlış kanı atfı ve kaynak hafıza arasında var olduğu ve bu ilişkinin çocuklar beş yaşlarına geldiğinde giderek güçlendiği ortaya çıkmıştır (Whitebread, Almeqdad, Bryce, Demetriou, Grau & Sangster, 2009). Erken yaşlarda ZK gelişimlerini inceleyen araştırmalar bu becerinin izlerinin iki yaşından itibaren görüldüğünü ortaya koymaktadır. Çünkü zihin kuramında önemli bir özellik olan niyetlilik, davranış ve söylemlerdeki niyetlerin farkına varma, aynı şekilde niyetli davranma iki ile dört yaşları arasında ortaya çıkmaktadır (Astington, 1994). Üç yaşları civarında göz kaçırma ve direkt bakış arasındaki farklılığın farkedilmesi, bakışın verdiği mesajın algılanması ve sonrasında bu mesaja uygun iletişimin gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Çocuklar bu beceriyi üç-dört yaşına kadar tam anlamıyla edinemezler (Korkmaz, 2011).

Gopnik ve Astington (1988) ZK'yı incelemek için günlük bakım merkezlerindeki üç, dört ve beş yaş grubu çocuklarla bir araştırma yapmıştır. Yapılan deneyler çocukların kendilerine bir kez sunulan iki nesne üzerinden sorgulamalarını içermektedir. Bu deneyler sonucunda üç ve beş yaş çocuklarının yanlış kanı atfı, görünüş-gerçekliği ve sunumsal değişim gelişimine dair kavrayışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, çocukların önce bağlam içerisinde öğrendikleri daha sonra bunu içselleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmalar sadece ZK'nın değil üstbilginin de üç-beş yaş arasında ortaya çıktığını göstermektedir (Flavell, Green, Flavell & Grossman, 1997). Schneider (2008) ve Carlson ve Moses (2001) yaptıkları araştırmalar sonucunda ZK becerisinin yaşla birlikte artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Stone, Baron-Cohen ve Knigh, (1998) ZK yeteneklerinin gelişimi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakarak, zihin kuramında gerçekleştirilmesi beklenen görevleri gelişim dönemleri açısından derecelendirmişlerdir. ZK gelişiminde çocuklar belirli yaş aralıklarında belirli görevleri yerine getirebilecek becerileri kazanmaktadırlar. Bu dereceler kolaydan zora doğru olmak üzere; birinci derece yanlış kanı atfı, ikinci derece yanlış kanı atfı, metafor ve ironi kavrama ve faux pas kavrama görevleri olarak sıralanmaktadır. Derecelendirmelere ait görev gelişim dönemleri ve yaş aralıkları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çocukların Zihin Kuramı Gelişim Dönemleri

Yaş	ZK Gelişim Dönemi
3 - 4 yaş	Birinci dereceden yanlış kanı atfı görevleri
6 -7 yaş	İkinci dereceden yanlış kanı atfı, metafor ve ironi görevleri
9- 11 yaş	Faux pas (gaf/sosyal pot kırma) görevleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi ZK çocuğun birinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerini başarmasıyla kendini gösteren ve üç-dört yaşlarında gelişen bir beceridir. Çocukların düşünme, hayal etme, imgeleme, -mış gibi yapma vb. gibi temsil becerilerinin geliştiği bu dönemin en önemli özelliklerden biri niyetselliktir (Astington, 1994). Çocuklarda birinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerinden sonra üçüncü kişinin düşünceleri hakkında, başkasının düşüncesini anlamayı içeren ikinci dereceden yanlış kanı atfı, metafor ve ironiyi anlama becerileri gelişmektedir. Zihin kuramının ikinci basamağı olan ikinci dereceden yanlış kanı atfı, üst düzey bir beceri olan metafor ve ironi anlama altı-yedi yaşlarında gelişmektedir (Dahlgren, Dahlgren-Sandberg & Larsson, 2010). Daha üst düzey yanlış kanı atfı görevlerinden ikinci bir kişinin ne hissettiği hakkında üçüncü kişinin ne düşündüğünü anlatma becerisi olan faux pas ise 9-11 yaşlarında gelişmektedir. Yapılan araştırmalar faux pas becerisi gelişiminin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre bu beceri kızlarda dokuz yaş, erkeklerde ise 11 yaş civarında gelişmektedir (Craig & Baron-Cohen, 1999). Yukarıdaki Tablo 1’de belirtilen görevlerin her biri bilişsel çatışma içermektedir.

2.1.5. Zihin Kuramının Ölçülmesi

Zihin kuramının ölçülmesi ile ilgili olarak araştırmacılar farklı zihinsel temsil görevlerine ilişkin araştırmalar yapmışlardır. Genellikle çocuklarda bilişsel gelişim söz konusu olduğunda gelişim psikologları öğrenme kararları, bilme hissi, ZK ve üst bellek ile ilgilenirken, eğitim kökenli araştırmacılar okuma, matematik, motivasyon, üstbilişsel bilgi ve öz düzenleme arasındaki ilişkiye bakmışlardır (Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Bu bağlamda farklı alanlar arasında ZK’nın ölçülmesi bakımından yöntemsel olarak bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Zihin kuramı araştırmalarında genellikle çocuklara bir takım görevleri içeren farklı testler uygulanmaktadır. Bu testler birinci dereceden yanlış kanı atfı, ikinci dereceden yanlış kanı atfı, metafor ve ironiyi kavrama ve faux pas kavrama görevlerini içeren testlerdir. Bunlar, görünüş-geçerlik, beklenmedik içerik (unexpected contents) ve beklenmedik yer değışikliği (unexpected transfer) görevleridir. Farklı araştırmacılar farklı yollarla zihin kuramı gelişimini değerlendirmişlerse de bu testler arasında iyi bilinen ve akademik çevrelerce sıklıkla kullanılan bazı örnekler bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının başarması beklenbilecek birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfı testlerinden sıklıkla kullanılanlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

2.1.5.1. Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri

Çocuklarda birinci dereceden yanlış kanı atfının değerlendirilmesi amacıyla görünüş-geçerlik, beklenmedik içerik ve beklenmedik yer değışikliği görevleri kullanılmaktadır. Bu görevler aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Görünüş-Gerçeklik Görevi

Flavell, Flavell ve Green (1983)'in geliştirdikleri bu görevde görüldüğü şekilden farklı bir işleve sahip aldatici nesneler kullanılır. Örneğin, taşa benzeyen bir sünger, ruj şeklinde bir çakmak, çikolata görünümlü silgi gibi nesneler çocuğa gösterilir. Çocuğa öncelikle gösterilen nesnenin ne olduğı sorulur. Çocuk nesneyi isimlendirdikten sonra nesnenin gerçek işlevi çocuğa uygulamalı olarak gösterilir. Yani çikolata görünümlü silginin aslında bir silgi olduğı kağıt üzerindeki bir çizgi silinerek gösterilir ve sonrasında çocuğun nesnenin gerçek işlevini isimlendirmesi istenir. Çocuk doğru isimlendirirse sonraki basamağa geçilir ve temsili kimlik ve gerçek kimlik soruları yöneltir. Bu sorular sırasıyla: “Bu silgi gibi mi yoksa çikolata gibi mi görünüyor?” ve “Bu gerçekte aslında bir silgi midir yoksa çikolata mı?” şeklindedir. Flavell ve diğeri, (1983) görünüş-geçerlik görevlerinde 3 yaşından büyük çocukların başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir.

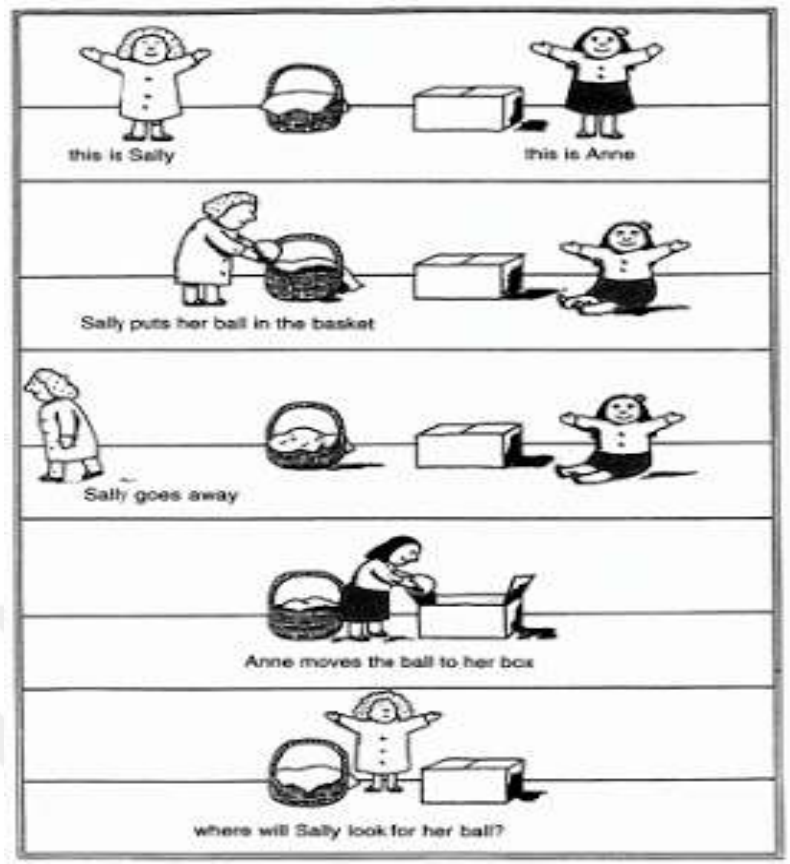
Beklenmedik İçerik Değışikliği Görevi (Smarties Görevi)

Bu testte çocuğa tüm çocukların tanıyabileceğı, reklamlarda da sıklıkla yer alan bir şeker kutusu gösterilir. Araştırmacı öncelikle çocuğun bunun şeker kutusu olup olmadığını anlamak için “Bu kutu ne kutusudur?” kontrol sorusunu sorar. Çocuk bu

kutunun şeker kutusu olduğu cevabını verirse çocuğa “ O zaman sence bu kutunun içinde ne var?” sorusu sorulur. Bu noktada çocuğun kutunun içerisinde şeker olduğu cevabını vermesi beklenir. Daha sonra çocuk kutunun içine bakar ve bir sürprizle karşılaşır. Kutunun içinde şeker değil pastel boyalar vardır. Daha sonra araştırmacı çocuğa “Burada kutunun içini henüz görmemiş senin gibi bir çocuk olsaydı bu kutunun içinde ne olduğunu söylerdi?” diye sorar. Çocuk “şeker” cevabını verirse testi geçer ve 1 puan alır. Farklı bir cevap vermesi durumunda ise çocuğa 0 puan verilir. Araştırmacılar aynı prosedürleri üç ve beş yaş çocuklarına uyguladıklarında farklı sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Beş yaş çocukları genellikle bu soruya doğru cevap verirken, üç yaş çocukları ilk soruyu beklendiği gibi “şeker” olarak cevaplamış ancak ikinci kez kutunun içindekileri görmeyen başka bir çocuğun içinde ne olduğunu düşüneceği sorusuna “pastel boyalar” diyerek yanlış cevap vermiştir. Daha şaşırtıcı olan ise, üç yaş çocuğunun daha sonraki soruyu cevaplarırken en başında kutunun içinde pastel boyalar olduğunu düşündüğünü ve sorulduğunda bunu doğru söylediğini iddia etmesi olmuştur (Perner, Leekam & Wimmer, 1987; Gopnik & Astington, 1988).

Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi (Ann-Sally Paradigması)

Beklenmedik yer değişikliği görevinde araştırmacı iki farklı oyuncak bebek kullanmaktadır. Wimmer ve Perner (1983) bu görevin ilk versiyonunu “Mark ve Çikolatası Paradigması” adıyla uygulamış, Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) ise aynı görevin farklı bir versiyonunu “Ann- Sally Paradigması” adıyla uygulamışlardır. Testin hikayesi bir gösteri gibi bebekler kullanılarak çocuklara anlatılır. Testin uygulanması aşağıda Şekil 4’te gösterildiği gibidir.



Şekil 4. Beklenmedik yer değişikliği görevlerinden Ann-Sally paradigması
Kaynak: Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985.

Şekil 4’te görüldüğü gibi hikayede Sally ve Ann aynı odada durmaktadır. Sally’nin önünde bir sepet ve Ann’in önünde de bir kutu vardır. Sally elindeki topu önündeki sepetine koyar ve odadan ayrılır. Ann ise Sally odada değilken Sally’nin sepetindeki topu alır ve kendi kutusuna koyar. Bir süre sonra Sally odaya tekrar gelir. Bu anlatımdan sonra çocuklara “İlk başta top neredeydi?” ve “Şu anda top nerede?” olmak üzere iki kontrol sorusu sorulur. Bu sorulara doğru cevap veren çocuklarla teste devam edilir. Daha sonra çocuğa “Sally şu an gerçekte topun nerede olduğunu biliyor mu?”, “Sally şu an topun nerede olduğunu düşünüyor?” ve “Sally geri döndüğünde topunu bulmak için ilk önce nereye bakar? Sepetine mi yoksa Anne’nin kutusuna mı bakar?” olmak üzere üç soru yöneltilir. Çocuk doğru cevapladığı her bir soru için 1 puan alır. Burada çocuklardan beklenen Sally’nin topun kendi sepetinden Ann’in kutusuna konduğunu bilmediğinden topu aramak için kendi sepetine bakacağı cevabını vermeleridir. Yapılan araştırmaların çoğunda beş yaş ve üzerindeki çocukların genellikle Sally’nin önce kendi sepetine bakacağı, daha küçük yaştaki çocukların ise Ann’in kutusuna bakacağı cevabını verdikleri ortaya çıkmıştır (Flavell, 1999).

Beklenmedik yer değişikliği görevlerinde yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi genellikle oyuncak bebek, kukla, gerçek bir insan ya da bir video görseli kullanılarak hikayedeki nesne bir yerden başka bir yere taşınmaktadır. Bazı durumlarda yer değiştirme eylemi bilinçli bir şekilde hikayede bulunan karakteri aldatmak ya da kandırmak için sunulabilmektedir. Bu yapı birinci dereceden yanlış kanı atfı beklenmedik yer değişikliği görevlerinin standartı haline gelmiştir (Wellman, Cross & Watson 2001).

2.1.5.2. İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri

Perner ve Wimmer (1985) birinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden daha zor ve daha üst düzey düşünme becerilerini gerektiren ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerini tanımlamışlardır. Mary ve John paradigması olarak adlandırılan hikayede daha sonra Stone, Baron-Cohen ve Knigh (1998) tarafından farklı bir versiyonla Martha-Olivier paradigması olarak kullanılmıştır. İkinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerinde bir çocuğun başka bir çocuğun ne düşündüğünü anlayıp anlamadığı test edilmektedir. Bu testlerde kullanılan hikayeler, bir karakterin başka bir karakterin inancı hakkındaki yanlış kanısını ve bu inanca bağlı olarak davranışlarını içerir (Harrington, Sieget & McClure, 2005). Çocuğun bu tür testlerde başarılı olabilmesi için yalnızca hikayelerdeki karakterlerin zihinsel durumlarına yönelik tahmin ve çıkarımlarda bulunabilmesi yeterli değildir. Çocuk karakterlerin zihinsel durumlarını anladığı gibi bir karakterin diğer karakterin inanç durumuna ilişkin yanlış inancını da anlayabilmeli ya da tahmin edebilmelidir (Stone ve diğerleri, 1998).

Yanlış kanı atfı testleri çocukların zihin kuramı gelişimlerini değerlendirmek amaçlı sıklıkla kullanılan önemli testler olarak kabul görmüş olsalar da kimi araştırmacılar bu testlere yönelik bazı eleştirilerde bulunmaktadır. Bu eleştirilerin temel dayanağı yanlış kanı atfı görevlerinin bilişsel gelişimin sadece bazı yönlerini ölçtüğü ve bu tür görevlerin çocuğun bilişsel gelişiminin farklı alanlarını da ölçmeye imkan verecek şekilde kapsamlı olarak ele alınması gerektiği görüşüdür (Wellman ve diğerleri, 2001).

2.1.5.3. Metafor ve İroni Görevleri

Bu tür görevlerde, çocuğun dilin doğrudan verdiği somut mesajdan ziyade soyut içeriği anlamlandırması ve dilin yorumlanmasını gerektiren çeşitli görevleri başarmaları

beklenmektedir (Youmans, 2004). Çocukların başarması gereken görevlerin genel yapısı incelenecek olursa, öncelikle çocuklara kısa hikayeler şeklinde farklı karakterlerin bulunduğu bir dizi ifade sunulmakta ve çocuğun bu ifadelerin gerçek ya da niyetlenilmiş anlamlarını açıklamaları istenmektedir. Literatürde metafor kavrama ve ironiyi kavrama görevleri bu görev kategorisinde sıklıkla kullanılanlardır. İroni kavrama görevlerinde çocukların kullanılan ifadelerin kelime anlamından ziyade kelime anlamının tam tersi anlam taşıdıklarını anlayarak hikayedeki karakterlerin asıl niyetlerini anlamaları beklenmektedir. Bu özelliğiyle ironi kavrama görevleri metafor görevlerinden daha karmaşık zihinsel süreç becerilerini gerektirmektedir (Herold, Tényi Lénárd & Trixler, 2002).

İroni ve metafor kavrama görevlerinin örneklerle sunulmasının daha anlaşılabilir bir bağlam sağlayacağından aşağıda bazı örneklere yer verilmiştir. Bu görevlerin her ikisini de aynı anda içeren örnek bir test Happé (1993) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra 1998 yılında Drury, Robinson ve Birchwood tarafından kullanılmıştır (Akt: Değirmencioğlu, 2008). Testin hikayesi şu şekildedir: Robert, akşam ne yapacağı konusunda karar verememektedir. Ian ve Carol ona akşam sinemaya gitmeyi teklif ederler. Robert uzun süre düşünür ve karar veremez. Bu süre içinde de gitmeyi düşündükleri filmin ilk yarısını kaçıırırlar. Bunun üzerine Carol, Robert'e "*Kaptansız bir gemi gibisin*" der. Hikaye çocuklara aktarıldıktan sonra çocuklara Coral'ın Robert için kullandığı *kaptansız bir gemi gibisin* ifadesi ile ilgili metafor kavrama sorusu yöneltilir. Metafor kavrama soruları, "Carol bu sözüyle ne demek istemiştir? ve Carol, Robert'in karar verme konusunda gerçekten iyi olduğunu mu yoksa aslında iyi olmadığını mı ima etmiştir?" şeklindedir. Bu sorular çocuklara sorulduktan sonra hikayeye devam edilir. Hikayenin devamında Ian'ın Robert'e "*Robert, kararlar vermede gerçekten çok iyisin*" dediği aktarılır. Çocuğa "Ian ne demek istemiştir? ve Ian, Robert'in karar vermede gerçekten iyi olduğunu mu yoksa aslında iyi olmadığını mı ima etmiştir?" şeklinde ironi kavrama soruları sorulur.

2.1.6. Zihin Kuramına İlişkin Teoriler

Zihin kuramı gelişimi ve çocukların ne bildiklerini ve nasıl bildiklerini açıklamaya yönelik pek çok teori ortaya atılmıştır. Bu teoriler teori-teori, modüler teori ve simülasyon teori olmak üzere üç farklı başlık altında toplanmaktadır (Flavell, 1999). Bu bölümde zihin kuramına ilişkin teoriler kısaca açıklanmıştır.

2.1.6.1. Teori-Teori

Teori-teori felsefi olarak Adam Morton (1980) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların sosyobilişsel gelişimlerinin incelenmesinde teori-teorinin kullanılması 1990'lı yıllarda artış göstermiştir (Wellman, 1990). Başta Wellman, Astington, Gopnik, Perner gibi alanda tanınmış araştırmacılar zihin kuramının nasıl edinildiğini ve geliştiğini açıklamada teori-teoriyi kullanmışlardır (Ertuğrul, 2011). Bu teori zihin kuramını açıklamada iskelet bir teori niteliğindedir. Teori-teori bakış açısına göre, zihne yönelik bilgilerimiz sadece gerçek bilimsel teoriyi içermemektedir (Flavell, 1999). Teoriye göre sosyal etkileşimler sonucunda bireyler bilişsel dünyaya ilişkin teoriler ortaya koyar ve ortaya koydukları teorinin gözden geçirilmesi ile kendinin ve başkalarının zihinsel durumlarını anlamaya başlarlar (Wellman & Gelman, 1992).

Teori-teori görüşü, zihin kuramının çocuklarda doğuştan getirilen ve zamanla gelişen güçlü bir zihinsel temsil sistemi olduğunu ortaya koymaktadır (Meltzoff, 1999). Ancak ZK'nın gelişiminde doğuştan getirilen özellikler yanında bireysel deneyimlerin de büyük etkisi bulunmaktadır (Flavell 1999). Genellikle teori-teorinin kullanıldığı çalışmalar doğal/kendiliğinden konuşmayı (naturalistic talk) inceleyen araştırmalardır. Örneğin, Bartsch ve Wellman (1995) iki-beş yaş çocuklarında istek ve inancı anlamaya yönelik olarak yaptıkları çalışmada on çocuğu gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların inanç ifadelerinden daha çok istek ifadelerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların 2,5 yaşına kadar inanç ifadeleri kullanmadıkları, 2,5 yaşından sonra istek ve inanç ifadesi sayısının birbirine eşit olduğu ve dört yaş civarında ise daha çok inanç ifadeleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

2.1.6.2. Modüler Teori

Modüler teori gelişimsel psikoloji bakış açılarından biridir ve çoğunlukla doğuştan gelen bir yeteneğe vurgu yapmaktadır (Meltzoff, 1999). Bu teori Fodor (1983)'un algısal düzey süreçlerinin (perceptual level processes) modüler olduğu görüşüne dayanmaktadır (Hermer & Spelke, 1996). Leslie (1987) yaptığı çalışmada çocukların bir nesneyi ya da olayı birden fazla biçimde temsil etme becerisinden yola çıkarak, bu düşüncüyü çocukların zihin kuramına uyarlamış ve geliştirmiştir. Leslie'ye göre zihnin anlaşılması doğuştan gelen bir yetenektir ve bebekler beyinlerinde üst temsiller (metarepresentations) yapmalarını sağlayan özel nöral yapılar içeren bir mekanizma ile dünyaya gelirler. Modüler teori savunucularına göre, kişinin

deneyimlerinin zihin kuramı mekanizmasının faaliyetini tetikleyebilme ihtimali olmasına rağmen, deneyimler mekanizmanın doğasını belirleyememektedir (Flavell, 1999).

Modüler teori zihin kuramına yönelik üç basamaklı özel ilgi alanı ve modüler bir mekanizma öne sürmektedir. Modüler teorinin vurgu yaptığı üç mekanizmadan ilki “Beden Teorisi (Teory of Body)”dır ve çocuğun yaşamının ilk yılının başlarında gelişim gösterir. Diğer iki mekanizma ise “Zihin Kuramı 1-2 (ToMM1 ve ToMM1)” olarak isimlendirilmektedir. Çocuğun birinci yılının sonlarında ortaya çıkan ToMM1 mekanizması çocukların insanları anlama, çevreyi fark etme ve amaçların peşinden gitme olanağı sağlamaktadır. ToMM2 ise çocuklar iki yaşlarındayken gelişim gösterir ve çocukların kendi tutumlarını önermeler yoluyla sunmalarına izin verir. Bu önerme tutumları (propositional attitudes) inanma, hayal etme, arzulama ve hoşlanma gibi zihinsel durumları temsil etmektedir (Flavell, 1999).

2.1.6.3. Simülasyon Teorisi

Simülasyon teorisi, Heal (1986) ve Goldman (1989) tarafından geliştirilmiştir (Carpendale & Lewis, 2006). Bu teoriye göre, insanların kendi zihinsel durumlarının farkında olmaları zamanla role bürünme (role-taking) ya da simülasyon gibi süreçler yoluyla diğer insanların zihinsel durumlarını anlamada ve içselleştirmede kullanılır (Flavell, 1999). Yani simülasyon teori modüler teorinin aksine ZK gelişiminde doğuştan getirilen özelliklerden ziyade çevrenin etkisinin esas olduğunu savunmaktadır. Teoriye göre, beyinde ZK’ya özgü özel bir nöral yapı yerine genel perspektif alma becerisine destek veren nöral yapılar bulunmaktadır (Youmans, 2004).

Simülasyon terosine göre, kişi zihninde teoriler üretmemekte, diğer insanların zihinlerini model olarak geliştirmektedir. Teoride, bakış açısı alma sosyal etkileşimin bir ürünüdür ve bu ürün zengin dilsel alışverişe bağlı olarak nitelik kazanır. Farklı görüşleri savunan iki kişi arasındaki konuşmalar, oynayanların gerçekliği betimlemelerinin farklılaştığı sembolik oyun, okuyucunun, dinleyicilerin ve karakterlerinin farklı zihinsel gerçekliklerinin olduğu kitap okuma çalışmaları, çocukların zihin kuramı gelişimlerini destekleyecek önemli dil bağlamlarıdır (Doherty, 2009).

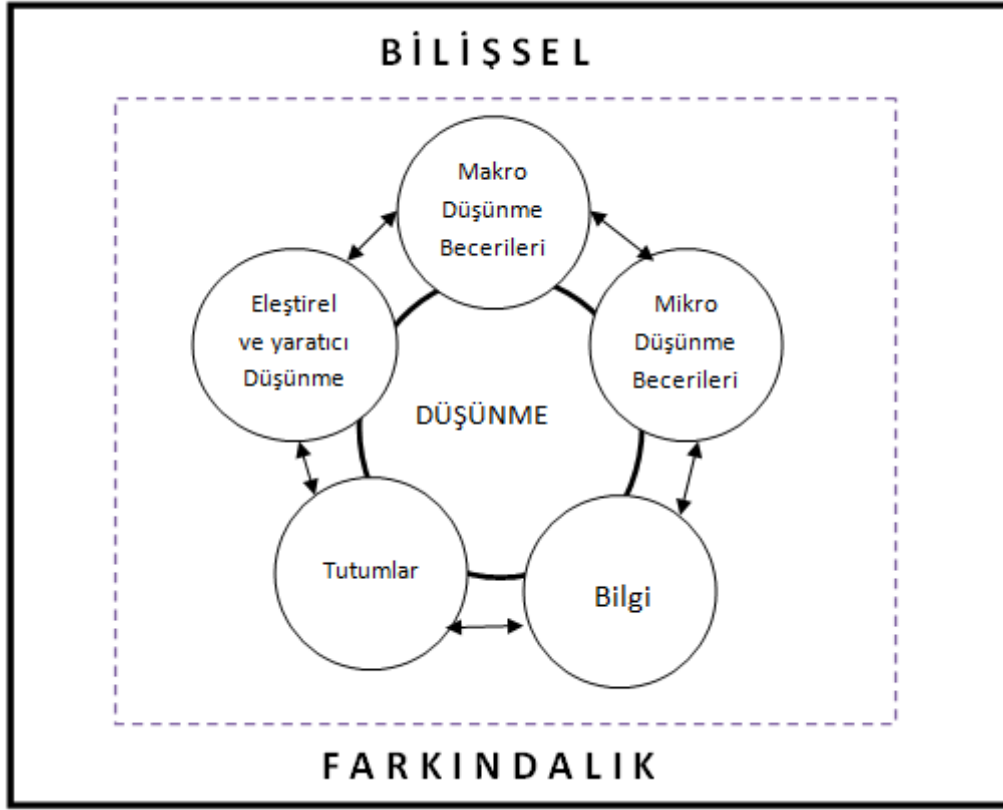
2.1.7. Düşünme Sürecinde Zihin Kuramı ve Üstbiliş İlişkisi

“Düşünme becerileri” kavramı alan yazında belirsizliğini korumaktadır. Bazı araştırmacılar zihinsel süreçlerin motor becerilerde olduğu gibi tam anlamıyla beceri olarak kesin olarak adlandırılmayacağını savunmaktadır. Bunun yanı sıra henüz “düşünme becerileri” kategorinde hangi becerilerin olması gerektiği konusunda da hemfikir olunmamıştır. Konuya yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar farklı taksonomiler yapmış olsalar da pek çoğu düşünme becerilerinin problem çözme, eleştirel düşünme, mantık yürütme, yaratıcı düşünme vb. gibi üst düzey düşünme becerilerini içerdiğini savunmaktadır (Nickerson, 1988).

Yaşamın her alanında kullanılan düşünmeyi düşünme olarak tanımlanan üstbiliş becerilerini daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için düşünme ve düşünme süreçlerine değinmek gerekmektedir (Gelen, 2003). Farklı boyutlardan oluşan düşünme, zihinde olaylar ve kavramlar arasında bağıntı kurma ve sonuçlar çıkarmayı içeren sarmal bir süreçtir. Düşünmeyi oluşturan boyutları Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar (1991) şöyle sıralamışlardır (Akt: Doğanay & Kara, 1995):

1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)
2. Düşünme Süreçleri/Makro Düşünme Becerileri (Thinking Processes)
3. Temel Düşünme Becerileri/Mikro Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)
4. İçerik Alan Bilgisi (Content Area Knowledge)
5. Üstbiliş (Metacognition)

Sıralanan bu beş boyutun bir araya gelmesi ile düşünmeyi öğrenme meydana gelmektedir. Bilişsel farkındalığın diğer düşünme boyutları içindeki yerini Marzona ve diğerleri, (1988) aşağıda sunulan Şekil 3'teki gibi şematize etmişlerdir (Akt: Gelen, 2003).



Şekil 3. Üstbilişin diğer düşünme boyutları içindeki yeri

Kaynak: Marzona ve diğerleri, (1988); Akt: Gelen, 2003, s.24

Şekil 3’te görüldüğü gibi düşünme sürecinin bilinçli meydana gelebilmesi ancak üstbiliş becerisinin kazanılması ile mümkün olmaktadır. Bu yönüyle üstbiliş diğer düşünme becerilerini kapsamaktadır. Üstbiliş çocuğun kendi zihinsel durumlarının farkında olması, zihin kuramı ise çocuğun başkalarının zihinsel durumlarının farkında olmasıdır. Bu bakımdan zihin kuramının gerçekleşmesi için kişinin öncelikle kendi zihinsel durumlarının farkında olması şarttır. Dolayısıyla, üstbiliş zihin kuramı açısından temel oluşturmaktadır. Konuya ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ZK ve üstbilişin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Schneider (2008) zihin kuramı ve üstbellek arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada üstbiliş, zihin kuramı ve dil becerisi arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. ZK ve üstbiliş arasındaki bu güçlü ilişkiden dolayı kimi araştırmacılar ZK ve üstbilişi ortak bir başlık altında inceleme yoluna gitmiştir. Örneğin, Kuhn (1999), ZK ve üstbilişin tanımlarını da birleştirerek “kişinin kendi ve başkalarının bilişinin farkında olması ve kontrol edebilmesi” olarak tanımladığı “Metaknowing” başlığı altında birleştirmiştir.

2.1.8. Yaratıcılık

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimlerinin çok hızlı olduğu ve pek çok öz bakım ve düşünme becerilerini edindikleri bir dönemdir. Çocuklara sağlanacak nitelikli okul öncesi eğitim sayesinde çocukların bütün olarak sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesini sağlamak mümkündür. Bu dönemde çocukta geliştirmesi amaçlanan en önemli becerilerden biri yaratıcı düşünme becerisidir (Argun, 2004).

Yaratıcılık latince ‘create’ sözcüğünden gelmektedir ve batı dillerinde ‘creativity’ olarak kullanılmaktadır (San & Güler, 2004). Yaratıcılık hem mikro boyutta bireyler hem de makro boyutta toplumlar açısından çok önemli bir düşünme becerisi olduğundan uzun yıllar boyunca araştırmacıların dikkatini çekmiştir ve üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır. Sternberg, Lubart, Kaufman ve Pretz (2005) yaratıcılığın bir yetenek olduğunu ve yeni, orijinal, nitelikli ve kullanışlı olan ürünler ortaya koyabilme anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Yaratıcılık önemlidir, çünkü yalnızca yaratıcı bir çocuk yeni, orijinal ve toplum için değerli bir şey ortaya koyabilir (Runco, 2003). Torrance (1974) yaratıcılığı “boşlukları, rahatsız edici ya da eksik sözleri sezip, bunlar hakkında düşünce ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak” olarak tanımlamaktadır. Aslan (1994) yaratıcılığı zamanla sosyal grup üyelerinin kabullendiği yararlı ve geçerli eserler ortaya koyma süreci olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılığa yönelik yapılan tanımlamalarda orijinallik, yenilik ve kullanışlılık gibi kavramlar sıklıkla kullanılmakta ve yaratıcılıkta olmazsa olmazlar olarak ifade edilmektedir. Yani bir ürün ya da düşüncenin yaratıcı olması için tek başına orijinal olması yeterli değildir. Yaratıcı ürün ya da fikrin sosyal açıdan değerli, kullanışlı ve estetik olması gerekmektedir (Shalley, Zhou & Oldham, 2004).

Yaratıcılıkta hiç olmayan yeni ‘orijinal’ bir şey ortaya koymak şart değildir. Yapılan tanımlamalarda sıklıkla geçen ‘orijinallik’ kavramının küçük bir çocuğun yaptığı eserinde neyi karşıladığının iyi düşünülmesi gerekmektedir (Runco, 2003). Önceden kullanılmamış bilinen icatları yeni şekillerde kullanmak, farklı şekillerde kullanılan şeyleri şimdiye kadar hiç kullanılmadığı şekilde birleştirmekte yaratıcılık olarak isimlendirebilir (Uysal, 1996). Bu bağlamda her çocuğun yaratıcı potansiyele sahip olduğu düşünülür (Runco, 2003). Malaguzzi (1993)’ye göre yetişkinler,

çocukların yapma ve anlamaya yönelik alanlarda elde ettikleri sonuçlardan ziyade bilişsel süreçlerine daha çok dikkat ettiklerinde yaratıcılık potansiyelleri artmaktadır.

2.1.9. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Gelişimi

Yaratıcılık çocuklarda erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken bir yetenektir. Yaratıcılığın geliştirilmesi için öncelikle yaratıcılığa aracılık eden duyuların eğitilmesi ve akıcılık, orijinallik, erken kapamaya direnç, zenginleştirme gibi zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çoğu çocuk gelişimi kuramına göre tüm çocuklar yaratıcılık potansiyeli ile dünyaya gelirler. Küçük çocukların fantezi, deney yapma ve çevreyi keşfetme eğilimi ile doğmaları onları yaratıcılığa götürür. Ancak ne varki küçük yaşlarda görülen bu yüksek düzeydeki yaratıcılık yetişkinliğe kadar sürdürülemeyebilir. Meador (1992) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarında beş-altı yaşları civarında anaokuluna gittiklerinde bir gerileme olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmayla paralel bulguların ortaya konduğu diğer bir çalışmada ise Runco (1996) bireylerin yaşamları boyunca yaratıcılık gelişimlerinin süreklilik ve süreksizliğine işaret etmiştir. Örneğin, küçük yaşlarda yaratıcı olarak nitelendirilen bir çocuk hayatının sonraki dönemlerinde bu yaratıcı özelliğini sürdüremeyebilir. Runco yaratıcılıktaki bu düzensiz gelişimin, bireyde bazı özelliklerin farklı oranlarda gelişmesi ve bireyin bulunduğu çevre ve yaşamındaki olumsuz değişimlerden yaratıcılığının etkilemesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda yaratıcılık gelişimi bireyin doğuştan getirdiği özellikler dışında dış etmenlerden de etkilenmektedir.

Çocuklarda yaratıcılık gelişimi incelendiğinde bireysel farklılıkların bulunduğu ve yaratıcılık gelişiminin diğer gelişim alanlarından farklı olarak her çocuğun kendine özgüdür. Dolayısıyla yaratıcılık gelişimi değerlendirilirken her çocuğun bireysel özellikleri dikkatte alınmalıdır (Oğuzkan, Demiral & Tür, 2001). Çocuklar dünyaya araştırma, keşfetme ve merak duygularıyla gelirler. Çocuk çok yabancı olduğu bu ortama uyum sağlamak için çeşitli beceriler geliştirmek durumundadır. Sürekli sorular sorarak bilgi, becerilerini artırma ve keşfetme çabasına girer. Yaratıcılık, gelişimsel açıdan incelendiğinde varlığına dair ilk ipuçları çocuğun oynadığı oyunlarda görülür. Özellikle annesi gibi bir yetişkinle birlikte oynadığı oyunlarda yaratıcılık daha net bir şekilde gözlenebilir. Küçük yaşlarda çocuğun yaratıcılığının yüksek olduğu diğer bazı

etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklere, resim yapma, yaratıcı hareketler, öykü anlatma, dramatizasyon çalışmaları örnek olarak gösterilebilir (Turla, 2004).

Çocuklar hayali oyunlarında çevrelerindeki yetişkinlerin taklidini yapmaya başlarlar. Okul öncesi dönemde gözlem ve taklit yeteneği çok gelişmiş olan çocuk yetişkinlerin konuşma şekillerini, jest ve mimiklerini oyunlarında taklit eder. Taklitler çocukların hayal güçlerinin gelişmesinde ve yaratıcılıklarını kullanmaya başlamalarında önemli araçlardır. Taklitler yoluyla çocuk kendi dünyasını kurar (Ömeroğlu & Turla, 2001). Çocuk doğumdan üç-dört yaşına kadar olan süreçte yaşadığı dünyaya uyum sağlamayı öğrenmeye başlar ve bu süreç altı yaşına kadar devam eder. Çocukta bağımsızlık duygusunun gelişmesi ile birlikte çocuk kendi yetenekleri keşfeder ve özgüven geliştirir. Bu süreçte her şeyi öğrenmek isteyen çocuklar yetişkinleri sık sık sordukları sorularıyla bunaltabilir. Yetişkinler çocukların sorularını sabırla geçiştirmeden cevaplamalıdır. Ayrıca ebeveyn ve eğitimciler çocukların yaratıcılıkları için kritik bir dönem olan okul öncesi çağlarında çocukların hayal güçlerini zenginleştirecek oyunlar, oyuncaklar, hikâyeler kullanmalıdırlar (Zembat, 1999). Bu dönemde ebeveynler çocuklarının etkinliklerine katılarak birlikte keşfetmelidirler (Turla, 2004).

2.1.10. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Çocuklarla yapılan bazı araştırmalar dört-altı yaş arasında çocukların yaratıcılıklarında artış meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Chae (2003) yaptığı araştırma sonucunda yaratıcılığın yaşla birlikte arttığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın aksine Torrance (1962) çocukların yaratıcılıklarının okula başladıkları yıllarda azaldığını belirtmektedir. Torrance çocuklardaki yaratıcılık performanslarındaki düşüşü akademik beklentiler ve otorite kabulüne bağlamıştır. Runco ve Charles (1997) benzer bir durumun çocuklar dördüncü sınıfa geldiklerinde görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre bu azalmanın çoğu öğrencide görülmesinin nedeni bütün çocukların benzer eğitim süreçlerinden geçmesi ve benzer akademik beklentilere dayalı yaşantılar geçirmeleridir. Çocuğun yaratıcılığı üzerinde etkili olan diğer etmenler ise cinsiyet, yaş, doğum sırası, akran baskısı ve sosyal beklentilerin farkında olma olarak sıralanabilir (Dunn & Herwig, 1992; Sulloway, 1999; Lau & Cheung, 2010).

Ebeveynlere ve eğitimcilere çocukların yaratıcılıklarına ket vurmayacak zengin öğrenme ortamları sağlanması bakımından büyük sorumluluklar düşmektedir.

Çocukların yaratıcılıklarında önemli görevi olan duyularını geliştirmeleri için onlara araştırma, keşfetme, gözlemlleme ve bunları değerlendirme imkânları sağlanmalıdır (Aral, Gürsoy & Köksal 2001). Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar bu becerinin geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların programlı eğitimle ilk tanıştıkları ve en temel bilgi, beceri ve tutumları edindikleri okul öncesi eğitim kurumlarının öncelikli amaçlarından biri çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesidir. Çocukların doğuştan getirdikleri bu becerinin geliştirilmesi için çocukların eğitim desteğine ihtiyaçları vardır (Yılmaz, 1990).

Yaratıcılığın geliştirebilen bir beceri olup olmadığı ve eğitimin yaratıcılığın gelişimini nasıl etkilediği pek çok araştırmaya konu olmuştur. Konuya ilişkin çalışmalar yapan araştırmacıların çoğu küçük çocuklarda yaratıcılığın gelişiminin desteklenebilmesinin ya da yaratıcılıklarına ket vurulmasının mümkün olduğunu ortaya koymuşlardır. Meador (1992)'un aktardığına göre çocuklar anaokuluna gitmeden açık bir şekilde daha yaratıcıdır. Bu durum, çocukların olgunlaşması ve toplumsal gelenekler tarafından kısıtlanmasının ya da anaokulundaki deneyimlerinin doğal bir sonucu olup olmadığı sorusunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Konuya ilişkin Runco (1996) yaptığı araştırmada erken dönemlerde yaratıcılığı oldukça yüksek olan bir çocuk yaşamının sonraki dönemlerinde yaratıcılığının azalabileceğini belirtmiştir. Runco yaratıcılıktaki bu düşüşün kişinin çevresi, çevresindeki yetişkinler ya da akranları ve hayatındaki değişimler, eğitimde akademik beklentiler ve otoriteye itaat etme eğilimi gibi değişimlere bağlamıştır.

Eğitim ortamlarında yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceğini belirleyebilmek için küçük çocuklarda yaratıcılığın bazı bileşenlerini ortaya koymak gereklidir. Yaratıcılık sadece “düşünme becerileri” ile ilişkili değildir. Bireylerin kişiliği ve duygusal yaşamları da yaratıcılıkla yakından ilişkilidir. Russ (1996) yaratıcılık ve psikolojik süreçler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştirmiştir. Bu model, üç unsurun bu sürece dâhil olduğunu belirtmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Özgüven, belirsizliğe karşı hoşgörü, merak, motivasyon gibi kişilik özellikleri,
2. Oyunda duygusal hayal gücü, güçlüklerle karşı gelmeye yönelik istek, görevlere katılım, kaygıya karşı hoşgörü gibi duygusal işlemler,
3. Farklı-ıraksak düşünme (divergent thinking), düşünmeyi dönüştürme yeteneği (bilgiyi yeniden düzenleme ve düşüncesini değiştirme gibi), problemlere karşı duyarlılık, bilgi ve düşünce derinliği gibi bilişsel beceriler.

Okul öncesi dönemde eğitim programlarıyla çocuğun her alanda hayatını kolaylaştıracak düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim programlarında düşünmeyi kolaylaştıracak araçlara yer verilmesi gerekmektedir. Çocukların ürettikleri düşünceleri değerlendirmeleri, uygulamaları ve sonunda düşüncelerini düzeltmeleri çok önemlidir (Şahin, 2000). Çocukların düşünceleri değerlendirmeleri ve düşüncelerini düzeltmeleri öz düzenleme becerisi olarak adlandırılmaktadır. Bireyin kendini istenen ya da olması gereken bir standarta göre iyileştirmesi olarak da tanımlanabilen öz düzenleme, canlılar arasında sadece insanlarda istemli olarak gelişmektedir (Canca, 2005). Öz düzenleme sırasında kişinin davranışını izleme, davranışın etkililiğini değerlendirme, plan ya da amaçlarına ulaşmak için doğru stratejiyi belirleyebilme basamakları birbirini izlemektedir (Tobias & Everson, 2009).

Mellou (1996) küçük çocukların yaratıcılığının zengin eğitim ortamları sağlanarak destekleneceğini belirtmiştir. Bu destek üç farklı yolla sağlanabilmektedir. Bunlar, yaratıcı çevre, yaratıcı programlar, yaratıcı öğretmenler ve öğretim yöntemleridir. Yaratıcı öğretmenler ve yaratıcı eğitim programı, küçük çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bileşenlerdir. Araştırmacılar, küçük çocukların yapı ve ifade özgürlüğü arasında denge sağlanmasında öğretmenin rolü üzerinde durmaktadır. Bu araştırmalara göre, küçük çocuklarla çalışan öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını açık uçlu sorular sorarak, hoşgörülü davranarak, yaratıcı düşünce ve davranış konusunda iyi model olarak, beklenmeyen cevaplar veren çocuklara övgüde bulunarak teşvik edebilir (Tegana, Moran & Sawyers, 1991; Edwards & Springate, 1995; Mellou, 1996; Runco, 1996).

2.1.11. Düşünme Eğitimi Programları

Düşünme becerilerinin insan yaşamında bütünüyle gerekli ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koyan araştırmalar sonucunda bireylerin uzman birer düşünen olarak yetiştirilebileceği eğitim programlarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilişsel yaklaşıma göre, öğrenenler kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık geliştirmeli ve etkili düşünmenin sağlanması için çeşitli yaklaşım ve stratejileri denemelidirler. Ülkemiz düşünme eğitimi programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda çağın çok gerisinde kalmıştır. Günümüzde sadece Amerika'da 100'ü aşkın düşünme eğitimi

programını kullanıldığı belirtilmektedir (Wilson, 2000). Bu bölümde alan yazında sıkça kullanılan düşünme eğitimi programlarına yer verilmiştir.

2.1.11.1. Edward De Bono'nun Düşünme Eğitimi Programı (Cognitive Research Trust (CoRT))

CoRT düşünme eğitimi programı, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli teknik ve araçların kullanılmasını içermektedir. Bu düşünme eğitimi Edward De Bono tarafından öğretmen ve öğrenciler için altı basamaklı toplamda 60 dersten oluşturulmuş bir programdır (McGregor, 2007). Programdaki dersler ve alt başlıklar aşağıda sunulmuştur.

Cort 1- Genişletme: Bu bölümdeki dersler, bölümün adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin daha geniş düşüncelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Cort1'in genişletme basamağında çocukların geniş bir perspektiften bakarak çok yönlü ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olunur. Cort1'in genişletme bölümdeki on dersin başlığı sırasıyla Tablo 2'de sunulmuştur (De Bono, 2002):

Tablo 2

Cort1 Genişletme Bölümü Ders Başlıkları

1. Fikirlerin Ele Alınış Tarzı	6. Planlama
2. İçerilen Faktörler	7. Öncelikler
3. Kurallar	8. Alternatifler
4. Sonuçlar	9. Kararlar
5. Hedefler	10. Başka İnsanların Görüşleri

Cort 2- Organizasyon: Organizasyon aşamasındaki dersler, bireylere tanıma, analiz etme, karşılaştırma, fark etmek, seçme gibi önemli düşünme becerilerinin kazandırılmasına yöneliktir.

Cort 3- Etkileşim: Bu bölümdeki dersler, bireylerin kanıtlara dayalı olarak eleştiri yapması ve tartışmasını içermektedir.

Cort 4- Yaratıcılık: Bu bölümdeki dersler bireylerin sorunlar karşısında daha çok alternatif üreterek daha etkili ve yaratıcı düşünceleri üzerine kurulmuştur.

Cort 5- Bilgi-Duygu: Bu bölümde, bilgiye daha kolay ulaşma ve değerlendirme yollarını kazandırma ve inançlar, beklentiler, tutumlar gibi duygulara yönelik dersler bulunmaktadır.

Cort 6- Tepki: Bu bölümde düşünme eyleminin bir “tepki” ile sonuçlanması beklenir (McGregor, 2007).

Program, altı yaşından itibaren tüm eğitim kademelerinde uygulanabilmesi bakımından Amerika’dan Avrupaya, dünyanın pek çok ülkesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Programa yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre, alt ve üst sosyo-ekonomik (SED) düzey fark etmeksizin, programın öğrenciler üzerinde olumlu sonuçları bulunmaktadır (De Bono, 2002).

2.1.11.2. Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme Programı

Aracılı Zenginleştirme Programı İsrailli psikolog Reuven Feuerstein ve meslektaşları tarafından okuldaki akademik konularla öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ilişkilendirerek köprü olmak amacı ile geliştirilmiş bir programdır. Programın amacı akademik başarı üzerinde etkili olan kavrama becerisini artırmak üzere hazırlanmıştır. Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme Eğitim Programı toplamda iki-üç yıl süren 14 etkinlikten oluşan ve üç aşamada sunulan öğretmen rehberliğinden oluşmaktadır. Programın değeri eğitilmiş öğretmenlerin aracılık yani rehberlik rolünden kaynaklanmaktadır. Program farklı yaş gruplarında, topluluklarda, kültür ve yetenekleri farklı öğrencilerde kullanılabilmektedir (Özüberk, 2002).

2.1.11.3 Somerset Düşünme Becerileri Dersi (The Somerset Thinking Skills Course)

Somerset Düşünme Becerileri Dersi, bir el kitabı ve problem çözme, analiz, sentez, uzay ve zaman önermeleri, tahmin ve karar verme vb. gibi çeşitli modülleri içermektedir. Ders kapsamında yürütülen çalışmalar bağımsız bir eğitim programı olarak ya da herhangi bir eğitim programına entegre edilerek kullanılabilir. Program genellikle ilköğretim düzeyinin son basamaklarında ve ortaöğretimde karma yetenek gruplarında kullanılmaktadır (Blagg ve diğerleri, 1988; Akt: Wilson, 2000).

2.1.11.4. Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma (Cognitive Acceleration through Science Education (CASE))

CASE Programı öğretmenler için yapılandırılmış formal operasyonel düşünme ile ilişkili kavramları sunan materyaller ve 11-13 yaş çocuklarına uygun eğitim materyallerini içermektedir. Tümdengelimli akıl yürütme kullanan felsefeden farklı olarak CASE tümevarımlı akıl yürütmeye dayanmaktadır. Program çocukları örnekleri somutlaştırarak sonrasında soyut genellemelere ulaşmaları konusunda cesaretlendirir.

2.1.11.5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı

Matthew Lipman ve Ann Sharp 1970’li yıllarda “Çocuklar için Felsefe” yaklaşımını ortaya koymuş ve aynı ismi kullanarak bir düşünme eğitimi programı geliştirmişlerdir. Çocuklar İçin Felsefe düşünme eğitiminin temel amacı çocukların sorular sorması, yani hipotezler üretmeleri, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapması, yani hipotezleri denemeleri ve düşüncelerini birbirleriyle özgürce paylaşmalarıdır. Bu bağlamda, ÇİF çocuklara nasıl daha iyi öğrenecekleri ve düşünecekleri konusunda rehber olan, çocuklara farklı bakış açıları kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır. Lipman 1970 yılında çalışmalarını Çocuklar için Felsefe üzerine yoğunlaştırabilmek için Colombia Üniversitesi’nden ayrılarak Montclair Eyalet Üniversitesi bünyesinde “Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü’nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children [IAPC])” kurmuştur (Lipman, 2003). Enstitünün yayın organı ise konuya ilişkin çok sayıda uygulama ve ders raporunun yer aldığı “Thinking the Journal of Philosophy for Children” adlı dergidir (Karakaya, 2006).

Dünya’da öğrenen merkezli eğitim anlayışlarının ön plana çıkmaya başlamasıyla birlikte eğitimde eğilim artık çocukta düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmasını sağlayacak yaklaşımların geliştirilmesi yönündedir. Bu yaklaşımlar arasında son yıllarda “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımı alan yazında yapılan çalışmalar açısından büyük ilgi görmüştür (Murriss, 2000). Lipman ve Sharp ÇİF yaklaşımını geliştirirken felsefi düşünme, bilgiyi sorgulama ve tartışma çerçevesinde temellendirilen Sokratik yöntemden (sorgulamaya dayalı öğrenme) etkilenmişlerdir (Marashi, 2008). Bu bağlamda yöntem, sorgulama ve tartışma temellidir. Sokrates yönteminde belli bir konu felsefi tartışmalar aracılığı ile sebep-sonuç ilişkisi kurularak sorgulanır ve süreç kademeli olarak geliştirilir (Stanley & Bowkett, 2004). Lipman ve Sharp ÇİF yaklaşımını oluştururken Sokratik yöntemin yanı sıra Dewey, Piaget ve Vygotsky’nin

eğitime yönelik düşüncelerinden de etkilenmişlerdir (Matthews; 2000). Lipman yaklaşımında, Piaget'nin vurgu yapmadığı alanlar olan iletişim, dil becerileri, sosyal etkileşim ve gelişim konularında oldukça kapsamlı açıklamalar yapmıştır. Çocuklar İçin Felsefeye elverişli bir alt yapı oluşturması bakımından Vygotsky'nin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle Vygotsky'nin bir topluluğu oluşturan bireylerin birlikte çalışmaları ile sosyal öğrenmenin gerçekleşeceği vurgusu, yaklaşımın temel çıkış noktasını oluşturmuştur (Roberts, 2007).

ÇİF programının temelini, çocukların bir grup içerisinde grup üyeleriyle yaptıkları felsefi tartışmalar oluşturmaktadır. Felsefenin çocuklar için uygun olup olmadığı konusu tarihte çok uzun yıllar tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışmaların ana kaynağının; felsefenin ortak bir tanımının yapılamaması, felsefenin herhangi bir sorun üzerinde felsefik bir yolla düşünme olduğunu düşünenler ile felsefeyi bir ders olarak görenler arasındaki fikir ayrılığı olduğu belirtilmektedir (Murriss, 2000). Çocukların çok erken dönemlerden itibaren felsefi düşünebileceklerini ve küçük çocuklarla felsefe yapılabileceğini savunan araştırmacıların sayısının artmasıyla, küçük çocuklara ÇİF yoluyla düşünme eğitiminin nasıl verilebileceği konusu dikkatleri çekmiştir. ÇİFEP'in küçük yaşlardaki okul öncesi çocukları ile kullanılabilmesini sağlayan ise, Alman felsefeci ve eğitimci olan Karin Murriss'tir. Murriss 1990'lı yıllarda dikkatini çeken programa ilişkin çalışmalar yapmak amacı ile Lipman'la tanışmış ve birlikte çalışmaya başlamışlardır. Bu ortak çalışma neticesinde Murriss programın küçük çocuklar için uygulanabilir olmasını sağlayan hikâye kitapları ve felsefi uygulamalar geliştirmiştir (Stanley & Bowkett, 2004).

ÇİF'te yer alan felsefi tartışmalardaki amaç Plato ya da Aristoteles gibi filozofların felsefelerini öğretmek değildir (Marashi, 2008). ÇİF'te amaç dikkat çekici uyaranlar yoluyla çocukları belli bir konuda tartışma yapmaya, düşünmeye teşvik ederek düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Tartışmaların başlangıcında dikkat çekmek için kullanılan uyaranlar genellikle kısa felsefi hikâyeler ya da kısa metinler olmakla birlikte, çocuklar için eğlenceli, heyecan verici felsefi değeri olan herhangi bir şiir, şarkı, hareket, fotoğraf ya da nesne de uyaran olarak kullanılabilir. Dünya genelinde ÇİFEP Avusturalya, İran ve Çin'in de içinde bulunduğu pek çok ülkede etkililiği kabul görmesi bakımından uygulanmaktadır (Marashi, 2008).

Araştırmalar, düşünmeyi düşünmenin, düşünme becerilerini geliştirebileceğini ve tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin zekâ ve yeteneklerine bağlı olarak düşünme becerilerini kazanabileceklerini ortaya koymuştur (Trickey & Topping, 2004). Çocuklar

İçin Felsefe Eğitimi çocukların sordukları soruları tartışarak, hem kendi düşünceleri üzerine hemde başkalarının düşünceleri üzerine düşüncelerine olanak tanır. Splitter ve Sharp (1995)'a göre ÇİF, felsefe disiplini çocuklar için erişilebilir ve çekici kılmak için yeniden yapılandırma girişimidir ve çocuklara felsefe yapmalarında gerekli olan araçları, becerileri ve yetenekleri edinmelerine olanak sağlar. Birçok çocuk doğuştan doğal filozoftur ve felsefi düşünebilme yeteneğine sahiptir. ÇİF, çocuklara deneyimlerini aktarmak için ihtiyaç duydukları doğru-yanlış, güzel-çirkin, gerçek-sahte, iyi-kötü ve adil-adaletsiz gibi kavramları keşfetmelerini sağlar. ÇİF çocukların kendi düşüncelerini yansıtmalarını, daha iyi akıl yürütmelerini ve karar vermelerini sağlar. ÇİF çocukların tartışmalara aktif katılımı yoluyla çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik eder (Gregory, 2008).

2.1.12. Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe’nin Gelişimi

Türkiye’de felsefe eğitimi ve Çocuklar İçin Felsefeye yönelik yapılan faaliyetlerin son yıllarda arttığı görülmektedir. Akademik çevrelerce düşünme eğitiminde felsefenin öneminin sıklıkla vurgulanması ÇİF’e olan ilgiyi artırmıştır. Türkiye’de 1974 yılında Türkiye Felsefe Kurumu [TFK] kurulmuştur. Kurum Türkiye’de felsefenin toplumsal işlevini yerini getirebilmesi için uygun zemin yaratmak amacıyla uluslararası çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda kurum 1979 yılından UNESCO’ya bağlı Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu [FISP]’na üye olmuş ve büyük organizasyonlara imza atmıştır. TFK 2003 yılında beş yılda bir farklı ülkelerin ev sahipliğini yaptığı Dünya Felsefe Kongresi’ni organize etmiştir. Kurum bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe, Hukuk Felsefesi, Bioetik ve Fenomenoloji birimleri hizmet vermektedir (TFK Tarihçesi). Çocuklar İçin Felsefe Birimi kurulduğu 1992 yılından beri Nuran DİREK bu birimin başkanlığını yürütmektedir.

2006 yılına gelindiğinde, Türkiye’nin girişimleri sayesinde UNESCO ile yapılan ortak çalışmalar sonucunda Türkiye Felsefe Stratejisi yürütülmeye başlanmıştır. Stratejinin hedefleri arasında ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde felsefe eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi, özellikle Çocuklarla Felsefe Eğitimi’nin önemine vurgu yapılması bulunmaktadır. Strateji kapsamında UNESCO bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Komitesi kurulmuştur (Felsefe İhtisas Komitesi). 2011 yılında ise, TFK ile UNESCO Felsefe İhtisas Komitesi ortak bir çalışmayla konuyu ele alarak, “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi” başlıklı bir toplantı düzenlemiştir. 15 Nisan 2016’da

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, “Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersi” yerine “Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi”nin 7 ve 8’inci sınıflarda okutulması’na karar vermiştir. Düşünme eğitimi dersinin adının da Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi olarak değiştirilmesi düzenlenen sempozyum ve toplantılarda sunulan öneriler arasındadır. Uygulamanın 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak başlayacağı belirtilmiştir (Çotuksöken, 2016).

Ülkemizde ÇİF’e yönelik farkındalık kazandırılması ve eğitimin yaygınlaştırılması için UNESCO ve TFK tarafından çeşitli çalıştaylar düzenlenmekte ve her yıl Kasım ayının üçüncü perşembesi Dünya Felsefe Günü olarak kutlanmaktadır. Ayrıca, 29-30 Eylül 2011 tarihlerinde İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı ve 30-31 Mart 2012 tarihlerinde ise Yükseköğretimde Felsefe Çalıştayı düzenlenmiştir. 2011 yılında düzenlenen çalıştayda düşünme eğitimi dersinin okullarda daha fazla açılmasının/okutulmasının sağlanması ve ilköğretim okullarında bu dersi verecek felsefe öğretmenlerinin görevlendirilmesi konusunda adım atılması hedeflenmiştir (Felsefe İhtisas Komitesi). Ayrıca, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Çocuk Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğü’nde 12-14 yaş arasındaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe eğitimleri verilmektedir. Prof. Dr. Neriman ARAL koordinatörlüğündeki birimde eğitimler yıl içerisinde belirli dönemlerde gerçekleştirilmektedir.

2.1.13. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı

John Dewey ve Lev Vygotsky’nin ezbere değil düşünmeye dayanan eğitim yaklaşımları üzerine inşa edilmiş olan ÇİFEP’in amacı, çocuklara genellikle felsefi bir metinle ortaya konan duruma ilişkin sorular sormaları, sorgulama yapmaları ve düşüncelerini sağlayarak sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini desteklemektir (Estarellas, 2007). Lipman (2003)’a göre çocuklar konuların sadece kendilerine anlatılması yoluyla öğrenemezler. Ezberlemek göreceli olarak düşük seviyede bir düşünme etkinliğidir ve etkin öğrenme için çocukların daha çok kavram oluşturma, yargılama, muhakeme etme gibi becerileri geliştirilmelidir. ÇİFEP’in etkililiğine yönelik yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde (Lipman & Bierman, 1976; Haas, 1976; Sasseville, 1994; Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995; Doherr, 2000; Daniel, 2000; IAPC, 2002) programın çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analitik düşünme, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesini desteklediği ortaya konmuştur. ÇİFEP bu beceriler dışında

çocukların özgüven geliştirmeleri, empati kurma ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme gibi sosyal becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü eğitimcilere yönelik pek çok kaynak sağlamıştır. Enstitü farklı yaş gruplarına yönelik, farklı felsefî metinlerin kullanıldığı Çocuklar İçin Felsefe hikâye kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarını yayımlanmıştır. ÇİFEP hikâye kitapları, hedef yaş grubu ve öğretmen kılavuz kitaplarını içeren eğitim setleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı

Yaş	Sınıf	Hikâye Kitabı	Öğretim Kılavuzu	Felsefik Alanı	Eğitimsel Alanı
5/7	2	Elfie	Birlikte düşünerek kazanma	Akıl Yürütme ve Düşünme	Deneyimleri Açıklama
7/8	2-3	Kio ve Gus	Dünyaya şaşırma	Doğa Felsefesi	Çevre Eğitimi
8/9	3-4	Pixie	Anlamına bakma	Dil Felsefesi	Dil ve Sanat
10/11	5-6	Harry	Felsefik araştırmalar	Bilginin Doğası ve Mantık	Düşünme Becerileri
12/13	7-8	Lisa	Etik soruşturmalar	Değerler Felsefesi	Ahlak Eğitimi
14/15	9-10	Suki	Yazma: neden ve nasıl	Sanat Felsefesi	Yazma ve Edebiyat
16+	11-12	Mark	Sosyal araştırmalar	Toplumsal Felsefe	Toplumsal Çalışmalar

Kaynak: Fisher, R., 1995

Tablo 3'te görüldüğü gibi Lipman Çocuklar için Felsefe yaklaşımında uyaran olarak hikâyeleri kullanmıştır. Programda sorgulamayı başlatacak ana sorunun belirlenmesinde çocukların ilgisini çekmek için uyaran olarak hikâyeler dışında resim, şiir, şarkı, fotoğraf, reklamlar, çizgifilm ve film sahneleri, oyunlar ve farklı nesneler de kullanılabilir.

2.1.13.1. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Uygulanması

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nde tartışmalarda çocukların birbirlerini daha iyi görüp yüz yüze etkileşimde bulunabilmeleri için çember şeklinde oturmaları tercih edilir. Çocuklar çember şeklinde oturduktan sonra genellikle çocuklara tartışmada uyulacak kurallar hatırlatılır ya da çocukların bu kuralları hatırlatmaları beklenir. Daha

sonra ÇİF Eğitimi birbirini takip eden beş basamak halinde uygulanır. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır (Gregory, 2008);

1. Uyarının sunulması (The stimulus)
2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (The agenda)
3. Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / The dialogue)
4. Değerlendirme (The assessment)
5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (Philosophical exercises and activities)

ÇİF eğitimindeki eğitimci uygulamalar boyunca rehber/kolaylaştırıcı (facilitator) rolündedir. Eğitimci ilk önce çocuklarla felsefi tartışmayı başlatacak, onların dikkatlerini çekecek ve ilgilerini canlandıracak uyarı sunar. Bu basamakta uyarı olarak genellikle bir hikâye okunması tercih edilmektedir. Ancak spontane ortaya çıkan bir durum, sınıfta yaşanan bir olay, herhangi bir resim, reklam, çizgi film, metin, şiir ya da bir fotoğrafın da uyarı olarak kullanılması mümkündür. Küçük yaştaki çocukların dikkat süreleri kısa olduğundan kullanılacak felsefi metin ve hikâyelerin kısa ve öz olmasına dikkat edilmelidir. Bu sayede çocuklar hikâyede verilmek istenen mesaja odaklanabilirler. Küçük çocuklar somut görseller vasıtasıyla daha kolay öğrendiklerinden ÇİF etkinliklerinde resimli hikâye kitapları da sıklıkla kullanılsa da (Stanley & Bowkett, 2004) bazı alan uzmanları bu durumun çocukların hikâyeden çok resimlere odaklanarak iletilmek istenen mesajdan uzaklaşmalarına neden olduğunu ileri sürmektedirler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980).

Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi basamağında, eğitimci tartışmaya konu olacak soruları çocuklara doğrudan kendisi sormaz. Bunun yerine çocukların hikâyeye yönelik sorular sormaları konusunda çocukları cesaretlendirir ve gerekli yerlerde yeni sorular sorarak rehberlik eder. Çocuklara, sorularına ilişkin yapıcı olmayan yorumlar ve etiketlemelerin yapılması onların cesaretlerini kıracağından, eğitimci çocukların sorularına ilişkin iyi ya da kötü gibi yargılarda bulunmamalıdır (Gregory, 2008). Bu aşamada hikâyeye odaklı basit sorular yerine, çocukların daha genel sorular sormaya teşvik edilmesi ve konunun üzerine odaklanarak genel çıkarımlarda bulunulması önemlidir (Kennedy, 1994).

Sorgulama topluluğu basamağında, çocuklar grup olarak sorular sorar ve yanıtları üzerinde düşünürler. Sorgulama grubunda konu derin bir şekilde incelenerek

irdelenir (Kennedy, 1994). Değerlendirme basamağında ise, amaç herkesin hemfikir olduğu bir sonuca ulaşmaktan ziyade, sorgulama grubundaki katılımcıların tüm sürece ilişkin düşüncelerini paylaşmasıdır. Değerlendirmede genellikle; felsefi tartışma kurallarına uyuldu mu?, yeteri kadar felsefi soru üretildi mi?, katılımcılar birbirini etkin dinledi mi?, katılımcılar birbirlerinin düşünceleri üzerinden yeni düşünceler geliştirdi mi?, yeteri kadar hipotez ortaya konuldu mu?, süreçte düşüncesi değişenler oldu mu?, soruya yeteri kadar açıklık getirildi mi? ve bağlam içerisinde kaldık mı? gibi sorulara yanıt aranır. Beşinci ve son basamak olan pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar basamağında ise felsefi tartışma sonrasında oyun oynama, şiir yazma, resim çizme, benzer tartışmaları evde kardeşler ya da anne baba ile yapma gibi etkinlikler uygulanabilmektedir.

2.1.14. Çocuklar İçin Felsefe, Dialog, Zihin Kuramı ve Yaratıcılık İlişkisi

“Düşünmenin bilincinde olma (üstbilis ve ZK)” başkalarının nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, yani sorgulayarak kazandırılabilir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Çocuklar İçin Felsefe çocuklara sürekli sorgulama imkânı sunması bakımından üstbilis ve ZK gelişimini desteklemede önemli bir araçtır. ÇİF çocuklara sorular sorarak sorgulama yapmanın yanında, tartışma, düşüncelerini yansıtmaya, başkalarının düşüncelerini dinleme, anlama ve bilgiyi anlamlandırarak karşılıklı öğrenme olanakları sunmaktadır (Gregory, 2008). Bu bağlamda, düşünme eğitimi ve başkalarının düşünmelerine yönelik bilinçli olma anlamına gelen zihin kuramı birbiriyle yakından ilişkilidir.

Konuşma, çocuklarda konuşma doğal bir şekilde gelişirken, bir konuşmanın dialog olabilmesi için sıra bekleme, dikkatli bir şekilde diğer kişiyi dinleme, diğerlerinin düşünceleri üzerinden yeni düşünceler inşa etme, düşünmeyi yeniden yapılandırma gibi karşılıklı stratejileri kullanıyor olmak gerekir (Splitter & Sharp, 1995). Diyalog ortaya konan tüm söylemsel önermelerin hesaba kattıldığı durumlarda ortaya çıktığından, Felsefi sorgulama grubunun (community of philosophical inquiry) niteliğini belirlemektedir (Kennedy, 1999b). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın bir parçası olan felsefi sorgulama topluluğu (FST) çocuklara felsefi sorular üzerine inşa edilmiş söylemsel bir alan sağlar. FST’deki kişiler eğitimli bir rehber (moderatör) eşliğinde yapılandırılmış konuşmalar yoluyla daha iyi açıklamalar ya da anlayışlar geliştirmeye çalışırlar. Kişi ve diğerlerinin bir topluluk olmalarını sağlayan dialogdur

(Kennedy, 1999a). Ancak tüm dialoglar sorgulama olarak adlandırılmaz. Sharp (1988) bir dialogun sorgulama olabilmesi için gruptakiler birbirlerini aktif dinlemeli ve tüm grup üyeleri düşüncelerini nedenleri ile ortaya koymalıdır.

ÇİFEP'in bir bileşeni olan felsefi sorgulama topluluğunda bireyler düşüncelerini özgürce ifade ederek diğer grup üyeleriyle paylaşma ve aynı şekilde onların düşüncelerini dinleme olanağına sahiptirler. FST'de çocuklar aynı konu ya da sorun üzerinde başkalarının kendilerinkinden farklı bakış açıları olabileceğini, kesin olarak doğru ya da yanlış düşüncenin olmadığını fark ederler. Dolayısıyla, ÇİF eğitiminin sorgulama grubundaki kişiler arası dialoglar grup üyesinin bakış açısı alma becerilerinin ve başkalarının ne düşündükleri üzerine düşünme olan zihin kuramının geliştirilmesinde etkilidir. Program temelinde çocuklarda yaratıcı düşünmenin geliştirmesini amaçladığından yaratıcılık gelişimini de olumlu etkilemektedir (Gregory, 2008). Konuya ilişkin yapılan araştırmalar da ÇİF ile zihin kuramı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre ÇİF'nin çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimleri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Örneğin, Ornaghi, Brockmeier ve Gavazzi (2011)'nin yaptıkları araştırmada duygu ve inanç gibi zihinsel durum ifadeleri içeren 16 hikâye kullanılarak verilen düşünme eğitiminin üç yaş grubundaki çocukların yanlış kanı atfını anlamalarında olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır. Jahani, Nodehi ve Akbari (2016)'nin ÇİF'in altıncı sınıf erkek öğrencilerinin yaratıcılık gelişimleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmaları sonucunda programın öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığı ve onları düşünmeye teşvik ettiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Jahani (2006)'de yaptığı araştırma sonucunda felsefe kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin yaratıcılığını ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Cotton (1991) ise yaptığı çalışmada düşünme eğitimi programlarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Alan yazında ZK ve yaratıcılık ilişkisini inceleyen araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Kontaş (2015) yaptığı çalışmada 5-11 yaş aralığındaki çocukların ZK ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada yaratıcılık testinin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme puanları ile ZK alt görevlerinin tümü arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Zihin kuramı ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ilişkin kanıt sağlayan diğer bir çalışmada ise Craig ve Baron-Cohen (1999) otizm tanısı almış çocukların genelinde

hem zihin kuramı hem de yaratıcılık yoksunluğu olmasının bu iki kavram arasındaki ilişkiden kaynaklandığına dair bazı kanıtlar sunmuşlardır.

2.1.15. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Sorumlulukları

Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda öğrencilere tüm eğitim kademelerinde zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabilceğı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, düşünme becerilerini geliştirecek özellikteki eğitim programlarının geliştirilmesinin önemi artmıştır (Trickey & Topping, 2004). Düşünme eğitimi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların var olma nedenlerini anlamalarını sağlamakta ve kendi geleceklerine yönelik doğru kararlar verebilmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2007). Çocuğun eğitim çevresindeki en önemli sosyal unsurlardan biri olan öğretmenlere bu noktada bazı sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin çocukların bilgiye nasıl ulaşabilecekleri, bilgiyi nasıl işleyecekleri, eleştirecekleri, tanıtabilecekleri ve bilginin nasıl kullanılabileceğine ilişkin rehber olmaları beklenmektedir. ÇİFEP’te öğretmen rehber ve kolaylaştıran rollerini üstlenir. Küçük çocukların dil becerileri yetişkinler kadar gelişmediğinden düşüncelerini her zaman açık bir şekilde ifade edemeyebilirler. Özellikle küçük yaş gruplarıyla ÇİF çalışan eğitimciler çocukların düşüncelerini daha rahat ve daha net ifade edebileceğı farklı yollar ve alternatifler sunmaları gerekmektedir. Küçük çocuklar resim, dans, müzik ya da hareketler yoluyla düşüncelerini ortaya koymaya cesaretlendirilebilirler. Öğretmenin ÇİF’te her türlü spontane gelişen fırsatı değerlendirebilmesi önemlidir. Bu nedenle tüm eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, ÇİFEP’na yönelik bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin önyargıdan, eleştiriden uzak, çocukların kendi düşüncelerini özgürce ifade edebileceğı ve farklı düşüncelerin tartışabileceğı zengin ortamlar sağlayarak çocukları felsefi düşünmeye cesaretlendirmeleri ve onlara model olmaları gerekmektedir.

Anaokullarında çocuklar genellikle sevdikleri ya da oyun oynadıkları arkadaşlarının yanına oturma ve daha çok onlarla etkileşimde olma eğiliminde olabilirler. ÇİFEP’te çocukların farklı çocuklarla da etkileşimde olmaları önemli olduğundan öğretmen her oturumda çocukların yerlerini değiştirebilir ve çocukların farklı yerlerde oturmalarını isteyebilir. ÇİFEP’te felsefi metnin odağındaki konuyu algılamak ve buna yönelik sorular sormak önemlidir. Çocuklarla yapılan ilk

oturumlarda dinlediğini anlama ve doğru sorular sorma ya da doğru soruları seçme etkinliklerine daha çok yer verilmesi etkililiği artıracaktır. Öğretmen ÇİF sürecinde değerlendirme basamağına mutlaka yer vermeli, ortaya konan görüşler neler özetlenmeli, kimler hangi görüşe katılıyor ya da katılmıyorsa mutlaka nedenleri ile ortaya koymalıdır. Öğretmen değerlendirme sürecini tamamen çocuklara bırakabileceği gibi kendisi de kısa hatırlatmalarla çocuklara yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin konuşmaları ve ortaya konan düşünceleri çok iyi takip etmeleri gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuya ilişkin yapılmış araştırmalar üç farklı başlık altında sunulmuştur. Yapılan literatür taramasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, zihin kuramı ve yaratıcılığa yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalar “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İle İlgili Araştırmalar”, “Zihin Kuramı ile İlgili Araştırmalar” ve “Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında sunulmuştur. Tüm bu başlıklar altında yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde sunulmuştur.

2.2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Çocuklar için Felsefe Eğitimi’ne ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralanarak verilmiştir. Ayrıca bu bölümde Çocuklar İçin Felsefe dışındaki bazı düşünme eğitimi programlarına yönelik yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de son yıllarda düşünme eğitimi programlarının etkililiğine yönelik yapılan araştırma sonuçları düşünme eğitiminin akademik başarı, eleştirel düşünme, kendini kontrol, işbirliği, atılganlık, akıl yürütme, okuma ve konuşma gibi dil becerileri, sosyal beceriler ve üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yurt içi alan yazında düşünme eğitime yönelik ulaşılabilen 22 çalışmanın sadece beşi Çocuklar İçin Felsefe’ye ilişkin olarak yapılmıştır. Ulaşılabilen 22 çalışmanın sadece beşinin katılımcıları okul öncesi dönem çocuklarıdır. ÇİF çalışmalarının üçü deneysel ikisi kuramsaldır. ÇİF’e ilişkin yapılan çalışmalardan

sadece biri okul öncesi dönem çocuklarının örnekleme oluşturduğu bir deneysel çalışmadır. ÇİF ve düşünme eğitimi programlarına yönelik yurt içinde yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Öztürk (2016) sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada iki gün “Sorgulama Temelli Bilim Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların, bilimsel süreç, dil ve kavram becerileri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Sönmez (2016) “Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi” başlıklı tez çalışmasının deney ve kontrol gruplarını bir özel ilköğretim okulunda düşünme eğitimi dersini seçmeli ders olarak alan ve ve almayan öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubunda 26 ve kontrol grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise, gözlem formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkocaoğlu-Çayır (2015) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine yaptığı nitel araştırmada ÇİF eğitiminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna ÇİFEP 14 hafta boyunca toplam 28 saat uygulanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler meydana gelmiştir. Araştırma sonucunda ÇİFEP’in, çocukları problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir.

Alkın-Şahin ve Tunca (2015) “Felsefe ve eleştirel düşünme” başlıklı çalışmalarında okullarda felsefeye ve eleştirel düşünmeye ilişkin verilen eğitimin birbirinden ayrılamayacağına vurgu yapılmıştır. Araştırmada, felsefi düşünmenin, felsefe eğitiminin ve felsefi tutumun özelliklerine yönelik farkındalık yaratmadan ve öğretmenlerin felsefe bilgisi olmadan düşünme eğitimi veremeyecekleri belirtilmiştir. Araştırmada genel olarak felsefe eğitiminin eğitim sürecinde merkeze alınması gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Bayrak (2014) Cort1 Düşünme Programı’nın “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ‘yaşamımızdaki elektrik’ ünitesi, Cort1 düşünme programının Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarına uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada, Cort1 Düşünme Programı’nın çocukların akademik başarısı, bilimsel yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2014) “Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi” başlıklı tez çalışmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımı kullanılarak farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji programının geliştirmesi, uygulanması ve etkililiğinin sınanmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beşinci sınıfa devam eden 12’si deney, 12’si kontrol olmak üzere 24 üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere “Işık ve Ses” ünitesi boyunca kendileri için geliştirilmiş olan Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımını temel alan farklılaştırılmış program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan programın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı (2012) yaptıkları çalışmada düşünme dostu bir sınıfın özelliklerini ortaya koyacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini toplam 332 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin 30 madde ve üç faktörden

oluştugu görülmüştür. Toplam varyansın %42.36'sını açıklayan bu üç boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .89, .82 ve .69, ölçeğin tamamı için de .89'dur. Analizlerinden elde edilen değerlere bakılarak, Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği'nin, ilköğretim okullarında sınıf ortamlarının öğrencilerde düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir.

Emir, Bülbül-Hüner ve Uzelli (2012) Sokratik Sorgulama Yöntemi'nin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın diğer bir amacı ise Sokratik Sorgulama Yöntemi'ne yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim okuluna giden toplam 20 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 10 çocuk deney, diğer 10 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu ve öğrenci gözlem formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yöntemin öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği belirlenmiştir.

Karaaslan (2012) "Türkiye'de 1980 sonrası dönemde liselerde felsefe eğitimi (Kütahya ve Isparta örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye'deki felsefe eğitimine yönelik lise öğrencilerinin ilgileri, tutumları ve bu tutumlara neden olan etmenleri incelemiştir. Araştırma toplam 18 öğretmen ve 360 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini felsefe programından mezun olan alan öğretmenlerinin çalıştığı okullardan seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, felsefe dersi diğer derslere göre öğrenciler tarafından daha az ilgi görmektedir. Öğretmenler ders içeriklerinin ve dağılımının sadece öğrencilerin gireceği potansiyel sınavlar doğrultusunda şekillendirilmesinin eğitime olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda felsefe eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının verilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Gür (2011) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın beş yaş grubu çocuklarının üstbilişleri üzerindeki etkisini tartışmak amacıyla kuramsal bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ÇİF gibi programların geliştirilmesi ve uygulanmasının çocukların yenilikçi, çağdaş, problemlere farklı bakış açıları getirebilen çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacağı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca ÇİF

yaklaşımına yönelik etkinlikler hazırlanarak okul öncesi ve ilköğretim programlarına dâhil edilebileceği belirtilmiştir.

Kefeli (2011) “Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı: Ayşe Teyze’nin Çantası” başlıklı araştırmasında analogiler kullanılarak sunulan felsefe eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 11. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada analogiler kullanılarak felsefe eğitimi verildikten sonra öğrencilere iki soru sorulmuştur. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, analogiler kullanılarak verilen felsefe eğitimi çocukların kendilerini ifade edebilme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

Mutlu (2010)’nın “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 aylık) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi” başlıklı tezinin örneklemini 181’i kadın ve yedisi erkek olmak üzere toplam 188 okul öncesi öğretmeni ve 85’i kız ve 72’si erkek toplam 157 anaokulu çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Düşünme Eğitimi ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada deney grubunda düşünme eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki okul öncesi öğretmenler, erken çocukluk döneminde düşünme eğitiminin kesinlikle gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Araştırmada küçük çocuklara uygun zengin uyarıcı olanaklar sunulduğunda çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından potansiyele sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Kefeli ve Kara (2008) “Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi” başlıklı çalışmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların eleştirel düşünceleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada toplam altı ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencisiyle iki ay boyunca felsefi etkinlikleri yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların doğru bilgiye ulaşma çabası taşıdıkları ve buna ezberci eğitim sistemin neden olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise, çocukların hayal gücü ile doğru bilgiye ulaşmayı birbirlerine zıt kavramlar olarak görmesi gösterilmiştir. Araştırmada ayrıca çocukların erken yaşlardan itibaren felsefe eğitimi ile tanışması gerektiği belirtilmiştir.

Keskin (2009) “İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada ilköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenciler, öğretmenler ve ilköğretim müfettişleri ve süreçte

bulunan diğer uzmanların programın öğelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın verileri anket, görüşme, gözlem ve uzman değerlendirme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nı alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın gözlemci ile diğer katılımcıların görüşleri arasında olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda genel olarak tüm katılımcıların düşünme eğitiminin olumlu etkileri olduğu görüşünde oldukları görülmüştür.

Mazı (2008) hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini incelemek amacıyla bir deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay İli Antakya Merkez ilçesi'nde bulunan toplam 74 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Rastgele seçilen sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ve kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, hikâyeler yoluyla düşünme eğitimi verilen deney grubundaki çocukların okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri artmıştır.

Okur (2008)'un "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi" başlıklı tezinde ÇİFEP'in etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 12'si deney grubunda, 12'si ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 anaokulu çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca 40'ar dakika 10 oturum olarak ÇİF eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ÇİFEP atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde etkilidir.

Tok (2008) düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi" başlıklı tez çalışmasında ön test- son test kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanmıştır. Çalışmada düşünme becerileri eğitimi programı olarak Sternberg'in Başarılı Zekâ Teorisi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006–2007 güz

döneminde eğitim alan toplam 101 dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney grubunda düşünme becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırmanın ölçme araçlarını Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ve Heppner Problem Çözme Envanteri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların eleştirel akıl yürütme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözme becerileri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 Düşünme Eğitimi Programı ve konu temelli yaklaşımla verilen eğitimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneysel desen kullanılan çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. İlk deney grubuna 22, ikinci deney grubuna 27 ve kontrol grubuna ise 27 öğrenci olmak üzere toplam 76 dâhil edilmiştir. Deney 1 grubundaki çocuklara Cort1 Düşünme Eğitimi Programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Cort1 Düşünme Eğitimi Programı'nın uygulandığı deney 1 grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda düşünme eğitimi programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmuştur.

Baykara (2006) "Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığını öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 383 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilere uygulanan 36 maddelik likert tipi bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğunlukla yer verilmediği ve anne-baba eğitim düzeyinin düşünme becerileri açısından farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Buna göre anne ve baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin düşünme becerileri etkinliklerine daha anlamlı ve daha yüksek düzeyde yer verildiğini belirttikleri görülmüştür.

Direk (2004) Çocuklar İçin Felsefe alanında yaptığı çalışmada eğitim çağındaki çocukların okuma, anlama, soru sorma, problemin farkına varma gibi etkinlikler yoluyla

düşünme ve dili kullanma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada ÇİF etkinliklerinde, düşünme ve dil arasındaki ilişki kurulurken hayatı didaktik olmadan bir bütün olarak aktaran hikâyelerden yararlanılmıştır. Araştırmada hikâyeler çocukları, uzun ve sıkıcı gelecek açıklamaları yapmaktan kurtardığı için tercih edilmiştir. Çalışmada Nuran Direk'in "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" kitabı temel alınmıştır. Araştırmada ÇİF'in sokratik yöntemin birlikte düşünme ve tartışma yöntemi olma özelliğinden dolayı çocuğun var olan bilgileriyle akıl yürütmesi, doğru çıkarımlarda bulunması, bilgiler arasında geçiş yapabilmesi hatta soru sorarak bilgi elde etmesini sağladığı belirtilmiştir.

Özüberk (2002) "Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi" başlıklı deneysel çalışmasında Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'ni ön test-son test olarak uygulamıştır. Ölçek eleştirel akıl yürütme gücü, çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümdengelim, yorumlama ve karşı görüşlerin değerlendirilmesi olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin "varsayımların farkına varma" boyutu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Programın ölçülen diğer boyutlar açısından etkili olduğuna dair kanıt sağlanamamıştır.

Şahinel (2001) "Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi" başlıklı çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri, üç ve on dört haftalık kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin sınıfta yapılan bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran, grup ve sınıf tartışmaları, güncel ve örnek olaylar gibi etkinlikleri yararlı buldukları belirlenmiştir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde düşünme eğitimi programlarına yönelik yurt dışında yapılmış toplam 23 araştırmaya ulaşılması yeterli görülmüştür. Bu araştırmaların 20'si

doğrudan Çocuklar İçin Felsefe'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin olarak yapılan çalışmalardır. Yurt dışı alan yazında ulaşılabilen araştırmaların 10'unun kuramsal çalışmalar olduğu ve 11'inin okul öncesi dönem çocukları ile yapıldığı belirlenmiştir. Genel olarak araştırma sonuçları ÇİFEP'in eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel gelişim, öz düzenleme ve kendini izleme, üstbilişsel sorgulama ve zihin kuramı gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca, ÇİFEP'in akıl yürütme, akademik başarı, matematik becerileri, çalışma, karar verme, problem çözme, gözlem yapma, keşfetme, sınıflandırma, hipotez kurma, zeka gelişimi, dil gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, okuduğunu anlama, konuşma ve düşünme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bölümde yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihten en eskiye doğru sıralandırılarak sunulmuştur.

Arabzadeh, Abdolahi ve Shamsedini-Lory (2016) Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın Tahran'daki çocukların zekâ gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını beş ve altı yaş grubundaki okul öncesi çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklara Wechsler Zekâ Testi uygulanmış ve ortalama zekâyâ sahip toplam 30 kişi rastgele seçilerek araştırmaya alınmıştır. Deney ve kontrol grupları 15'er çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunda Çocuklar İçin Felsefe uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Çocuk Felsefesi Programı'nın beş-altı yaşındaki okul öncesi çocuklarının sözel IQ düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı belirlenmiştir.

Erfani ve Rezaei (2016) Çocuklar İçin Felsefe'nin kız öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerine etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel yöntem kullanarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdikleri araştırmanın katılımcılarını üçüncü sınıf rehberlik okulu kız öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır. Kontrol ve deney grupları rastgele oluşturulmuştur. Hem deney hem kontrol grubuna ön test-son test olarak California Eleştirel Düşünme Testi (form B) uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara ÇİF eğitimi üç ay boyunca dokuz oturum halinde toplamda 18 saat uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu olduğu bulunmuştur. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin kız öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jahani, Nodehi ve Akbari (2016) “Çocuklar İçin Felsefe’nin etkisi” başlıklı çalışmalarında Çocuklar İçin Felsefe’nin süreç ve içerik yaklaşımı olarak altıncı sınıf erkek öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda küme örnekleme yöntemi kullanılarak üç okuldan iki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe 12 hafta boyunca deney grubundaki çocuklara uygulanmış ve yaratıcı düşünme sorgulamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar İçin Felsefe’nin öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığı ve onları düşünmeye teşvik ettiği belirlenmiştir.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014) “Çocuklar İçin Felsefe’nin uzun süreli etkileri: boylamsal bir çalışma” başlıklı çalışmalarında ÇİF’in öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın ÇİF uygulamalarını yapacak öğretmenler Félix García Moriyón tarafından yürütülen büyük bir çalıştayla eğitilmiştir. ÇİF çocukların normal eğitim programları ile birleştirilmiş ve öğrenciler okula başladıkları altı yaşından liseyi bitirdikleri 18 yaşına kadar haftada bir kez ÇİF eğitimi almışlardır. Araştırma ÇİF eğitiminin çok uzun süre uygulanarak etkilerinin incelendiği iki boylamsal araştırmadan biri olması bakımından önemlidir. Araştırma kapsamında deney grubundaki 400’den fazla öğrenci ve kontrol grubundaki 300’den fazla öğrenci eğitim süreçlerinde takip edilmiştir. Öğrenciler orta ve üst sosyokültürel düzeydeki ailelerden seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemiştir.

Farahani (2014) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde karşılaşılan zorluklar üzerine bir çalışma” başlıklı araştırmasında bu konuyla ilgili 30 zorluk tanımlamış ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre bu zorluklardan biri felsefeyi anlamının güçlüğüdür. Çalışmada getirilen çözüm önerisi ise, çocukların günlük deneyimlerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre felsefenin yapılandırılmasıdır. Çalışmada belirlenen bir diğer zorluk ise öğretmenlerin sınıftaki tek konuşan kişi olması, sınıf tartışmalarını doğru bir şekilde yönetememesidir. Araştırmada öğretmenin öğrencileri sınıf tartışmalarına katılım konusunda cesaretlendirmesi, teşvik etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cassidy ve Christie (2013) çocukların işbirliğine dayalı diyaloglarına odaklanarak felsefi sorgulamalara katılımlarını araştırmışlardır. Araştırmada İskoçya’da 5-11 yaş arasındaki 115 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri ilkokul öğrencilerinin sınıflarda felsefi diyalogları kaydedilerek toplanmıştır. Araştırmada felsefi sorgulama sürecinin çocukların, örnek sunma, metafor kullanma, analogi yapma,

yeni bir fikir üretme, terimleri ve sözcükleri tanımlamaya katkısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada tüm konuşmaların eşit eğitimsel değere sahip olmadığı ve felsefi sınıf tartışmalarında farklı türde çok çeşitli konuşmaların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca, 5-11 yaş grubundaki çocuklar arasındaki diyalogların analizi edilmesi sonucunda erken yaşlardan itibaren çocuklara felsefi sorgulamalar yoluyla verilen eğitiminin anlamlı konuşma ve öğrenmeye katkı sağladığı görülmüştür.

Miller (2013) İngilizce dersinde felsefenin bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmasının incelenmesi amacıyla yaptığı doktora tezinde 13 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmada öğrencilere ÇİF etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ÇİF çocuklara özgür ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortam sağlamıştır. Öğrenciler arkadaşlarının görüşlerinden yararlanmış, kafa karışıklığı yaşamaları onları düşünmeye yöneltmiş ve kendi fikirlerini, inançlarını keşfetme olanağı bulmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilmeye ilişkin algıları da değişmiş ve formüller listesini bilmeye dayalı geleneksel bilgi anlayışından uzaklaşmışlardır. Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarında bu modelin yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Murris (2013) “Çocukların sesini duymak için epistemik mücadele” başlıklı araştırmasında eğitimdeki önyargılardan söz etmiştir. Epistemik önyargı ifadesini kullanan yazar, bunun yetişkinlerin çocuklar hakkındaki doğrudan ya da dolaylı varsayımlarını ve önyargılarını içerdiğini belirtmiştir. Araştırmacının epistemik önyargılarla mücadele etmek üzere önerdiği çözüm önerilerinden biri de eğitim programlarında Çocuklar İçin Felsefe’nin yer almasıdır.

Vansieleghem ve Kennedy (2012) “Matthew Lipman’dan sonra Çocuklar İçin Felsefe nedir?” isimli çalışmalarında ÇİF’i ortaya çıkışından itibaren iki dönem içerisinde incelemenin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar İçin Felsefe’nin ilk döneminde ÇİF üç anlam taşımaktadır. Birincisi eğitim ortamında eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir araç, ikincisi çocuk ile yetişkin arasındaki mesafeyi yakınlaştıran bir araç, üçüncüsü ise gücü yeniden inşa etmek, kişisel anlamlar üzerine düşünmek ve ilişki kurmak için bir stratejidir. İkinci döneminde ise, ÇİF’in bir yöntemden yaklaşıma dönüşümünün gerçekleştiği ifade edilmektedir. Araştırmaya göre ÇİF’i böylesi bir yaklaşımla anlamının ve Lipman’dan sonra ÇİF’i yeniden düşünmenin eğitim uygulamaları açısından gerekli olduğu belirtilmiştir.

Gregory (2011) “Çocuklar İçin Felsefe ve eleştirisi: Bir Mendham diyalogu” adlı çalışmasında, Lipman ile birlikte Çocuklar İçin Felsefe Programı’nı oluşturan Ann Sharp’ın ÇİF’e yönelik eleştirilere verdikleri yanıtlara yer vermiştir. Bu eleştirilerden en öne çıkanı ÇİF’in düşünme becerilerine odaklanarak felsefeyi pratik bir yaklaşıma doğru taşıdığı yönündedir. Lipman ve Sharp bu eleştirilere yanıt olarak, Çocuklar İçin Felsefe’nin, felsefenin özünü koruduğunu, her zaman felsefi bilgeliği aradığını ve bilgeliği vurguladığını belirtmişlerdir.

Kennedy ve Kennedy (2011) “Bir söylemsel yapı olarak felsefi sorgulama ve onun okul programının tasarımındaki rolü” adlı çalışmalarında felsefi sorgulamayı tanımlamış, onun argümantasyon, öğrenme, grup psikodinamiği, iletişim ve diyalog kurama ile kesişen yönlerini tartışmışlardır. Araştırmada felsefi sorgulamanın genel olarak okul programları için felsefe yapma olanağı sunacağı ve bütün disiplinlerde felsefe yapmayı gerektiren kavram çalışmalarında işe koşulabileceği belirtilmiştir.

Jenkins ve Lyle (2010) Çocuklar İçin Felsefe’nin 10 yaş çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya dört çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada, çalışma grubundaki çocuklara ÇİF programı uygulanmış ve tartışmalar boyunca çocuklar video kaydına alınmıştır. Araştırmada, çocukların sözel ve sözel olmayan iletişimlerine dikkat edilerek analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ÇİF’in 10 yaş çocuklarının üst düzey düşünme becerileri ve üst düzey dili kullanma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Worley (2009) “Okullarda felsefenin felsefesi” başlıklı çalışmasında küçük çocukların felsefe yapıp yapamayacağını, ÇİF eğitimlerini verecek öğretmenlerin felsefe bilgisine sahip olmasının ve felsefenin okullara girmesinin gerekliliğini tartışmıştır. Araştırmada çocukların “doğal filozof” olarak nitelendirilmesinin doğru bulunmadığı, ancak çocukların felsefe yapmaya meyilli oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca, ÇİF etkinliklerini yürütenlerin felsefeye yönelik farkındalıkları olması gerektiği ve ÇİF’in düşünme becerilerinin gelişimi, soyut düşünmeye katkısı açısından okullara girmesi gerektiği belirtilmiştir.

Murris (2008) yaptığı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde öğretmenin rolünü tartışmıştır. Çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe’de öğretmenin rolünün öğretmen ve çocuk arasındaki güç dengesi çerçevesinde değiştiği belirtilmiştir. Çalışmada, öğretmenin anlamlı öğrenmeyi sağlayarak soyut kavramlarla çocukların günlük hayatını ilişkilendirmesi, soyut kavramların analizine dönük doğru soruları sorması, sonuçtan

çok sürece odaklanması, beklenmedik durumlara hazırlıklı olması, cevapları doğru ya da yanlış diye etiketlemeden özgür bir ortam oluşturması gerektiği belirtilmiştir.

Marashi, Pakseresht, Bagheri ve Sepasi (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı ÇİF'in çocukların akıl yürütme becerileri üzerine etkilerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini üçüncü sınıfa devam eden 60 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları rastlantısal olarak belirlenmiştir. Deney grubunda Lipman'ın araştırmaları esas alınarak hazırlanan ÇİF etkinlikleri 70'er dakikalık 11 oturum halinde uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi kullanılmıştır. Uygulanan program sonrasında akıl yürütme becerilerinde %40 artış görülmüştür. Araştırma sonucunda, İran'daki eğitim sisteminde öğrencilerin daha katılımcı olduğu ve derslerin tartışmaya dayalı yürütüldüğü bir anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Whitebread vd., (2006) üç yıl süren “Düşünmeyi öğretme ve küçük yaşlarda üstbilis becerilerinin geliştirilmesi (META)” projesi kapsamında Kavram Haritalama (Mind Mapping), Sosyal Bağlamda Aktif Düşünme (Thinking Actively in a Social Context) ve Çocuklar İçin Felsefe Düşünme Eğitimi yaklaşımlarının çocukların üstbilis gelişimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Projeye dört-yedi yaş aralığındaki çocuklara eğitim veren toplam dört öğretmen katılmıştır. Projenin bitiminde bir sınıfta odak araştırma yürütülerek ÇİFEP'in 4-5 yaş çocuklarının üstbilis becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri analizinde CHILD 3-5 kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm düşünme eğitim programlarının üstbilis becerileri, bağımsız öğrenme, problem çözme, sorgulama becerisi, akademik risk alma, öz düzenleme, öz yeterlilik üzerinde etkili olduğu, özellikle de ÇİF'in dinleme becerileri, sosyal beceriler ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade & Garza (2005) yaptıkları araştırmada Çocuklar İçin Felsefe'yi matematik etkinliklerinde kullanarak üstbilisşel, yaratıcı, mantıksal ve sorumluluk odaklı düşünme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma Kanada'da 2005 yılında yaşları 10-12 arasında değişen 240 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada bir eğitim yılı boyunca katılımcı öğrencilerle Çocuklar İçin Felsefe çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin ders esnasındaki diyalogları yıl boyunca incelemiş ve Çocuklar İçin Felsefe'nin çocukların eleştirel düşünme, üstbilisşel düşünme, yaratıcı düşünme, mantıksal düşünme, sorumluluk odaklı düşünme süreçlerini harekete geçirdiği belirlenmiştir.

Matthews (2005) “Çocuklar, ironi ve felsefe” başlıklı makalesinde okul öncesi çocukları için kullanılan çeşitli hikâyeleri incelemiş ve bu hikâyelerde ironik ifadeler bulunduğu dair kanıtlar sunmuştur. Çalışmada bu kanıtların çocuklar hakkında ipucu sağladığı ifade edilmiştir. İroni, yani kavramsal aykırılık, felsefi düşünmeyi tetiklediği için çocukları da felsefi sorgulamaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla, ironileri içeren hikâyeleri kullanmak çocukları cesaret, iyi, doğal gibi kavramları sorgulamaya teşvik etmektedir.

Trickey ve Topping (2004) “Çocuklar İçin Felsefe: Sistematik bir bakış” başlıklı çalışmalarında ÇİF’in okuma, matematik, yaratıcı düşünme ve formal akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Amerika’nın New Jersey Eyaleti’nde gerçekleşen çalışma 10-13 yaşları arasındaki toplam 200 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada hem öğretmenler hem de öğrenciler ÇİF eğitimi almıştır. Öğretmenlere ilk yıl için haftada iki saat eğitim almış, deney grubundaki öğrencilere ise iki yıl boyunca haftada iki saat ÇİFEP uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun son test okuma, matematik, yaratıcı düşünme ve formal akıl yürütme puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Daniel (2000) ÇİFEP’in üç-beş yaş aralığındaki çocuklarda düşünmeyi ve konuşmayı öğrenme üzerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı bölgelerden seçilmiştir. Araştırmada, iki-dört yaşlarındaki çocuklar Fransa’da; dört-beş yaşlarındaki çocuklar Quebec’te çalışmaya dâhil olmuşlardır. ÇİF uygulamalarında Audrey-Anne’nin çocuklar için hazırlamış olduğu felsefi hikâyeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÇİFEP’in üç-beş yaş çocuklarının düşünmeyi ve konuşmayı öğrenmeleri üzerine oldukça yüksek düzeyde pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Dyfed County Council (1994) projesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin beş yaş çocuklarının kendine güven ve düşünme, dinleme, dil becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya toplam 229 çocuk katılmıştır. Projede küçük çocuklarla ÇİF tartışmalarına başlarken uyaran olarak resimli hikâye kitapları okunmuştur. ÇİF her hafta iki kez bir saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında öğretmen anketleri, okuduğunu anlama soruları, Kelime Tanıma Testi ve Matrisler Testi (Akıl Yürütme Testi) uygulanmıştır. Projede altı okuldan oluşan birinci grupta ÇİF ile okuma etkinliği uygulanmış, ikinci altı okuldan oluşan grupta ise, okuma güçlüğü açısından risk grubunda olan küçük bir grupta sadece okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Projede altı okuldan oluşan üçüncü bir grupta ise, normal eğitime

devam edilmiştir. Araştırma sonucunda, ÇİF uygulanan her iki gruptaki çocukların düşünme, dinleme, dil becerileri ve kendine güvenin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Cotton (1991) “Düşünme becerilerinin öğretimi” başlıklı makalede “düşünme becerileri araştırması” başlığı altında 56 farklı araştırmanın bulguları incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen temel bulgu, araştırılan düşünme becerileri programları ve uygulamalarının neredeyse tamamının öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu bir farklılık yarattığıdır. Araştırmaların sonuçları düşünme eğitimi programlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, çalışma becerileri, karar verme, problem çözme, akıcılık, gözlem yapma, keşfetme, sınıflandırma, hipotez kurma gibi pek çok yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, öz düzenleme ve kendini izleme, üstbilişel sorgulama becerisi gibi pek çok üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Lipman ve Sharp (1978) yaptıkları çalışmada öğretmen eğitim programlarının çocukların entelektüel potansiyelini geliştirme konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların belirttiğine göre, öğretmen eğitiminde, öğretmenlere öğrencileri ile etkili felsefe yapma konusunda sorumluluklar yüklenmesi konusunda başarısız olunmaktadır. Çalışmada öğretmenlere felsefe eğitime yönelik mantık ve felsefe dersleri verilebileceği, ancak bu gibi derslerin tek başlarına verilmesinin çok anlamı olmadığı belirtilmiştir. Üniversite düzeyindeki bir felsefe eğitimi öğretmeni, felsefenin kavram ve terminolojisini çocukların anlayacağı bir sunum haline getirmeye yönelik donatmamaktadır. Çalışmada ifade edildiğine göre, öğretmenlere ÇİF’e yönelik eğitimler verilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Zihin Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde zihin kuramına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak sunulmuştur.

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde zihin kuramına ilişkin yurt içinde yapılmış toplam 14 araştırmaya ulaşılabilmektedir. Ulaşılan 14 çalışmanın 13’ünün katılımcıları okul öncesi dönem çocuklarıdır. Araştırmalarda genel olarak zihinsel durum ifadelerinin, hikaye okuma, iki dillik ve yaratıcılığın küçük çocukların zihin kuramı gelişimleri üzerine

etkisi incelenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ise zihin kuramı gelişiminin çocukların sosyal gelişimleri, yaratıcılıkları, mizah anlayışları, bilişsel bakış açısı almaları, dil gelişimleri ve prososyal davranışları üzerine etkileri araştırılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe'nin zihin kuramı gelişime etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bölümde, zihin kuramına ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak sunulmuştur.

Bozbıyık (2016) yaptığı araştırmada annelerin üç-beş yaş aralığındaki çocuklarına hikâye okurken kullandıkları zihinsel durum ifadelerinin çocukların zihin kuramı becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, anneler hikâye okumadan önce 32 çocuğa Zihin Kuramı Seti, Standartlaştırılmış Kelime Ölçekleri ve Boyutsal Kart Sınıflandırma Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamalar boyunca anneler resimli hikâye kitaplarını çocuklarına okumuşlardır. Annelerin kullandıkları zihinsel durum ifadeleri üç yapısal karmaşıklık seviyesinde kodlanmıştır: kelime seviyesi, ek seviyesi ve cümle seviyesi. Araştırma sonucunda, annelerin kullandıkları zihinsel durum kelimelerinin, çocukların zihin kuramı becerileriyle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Aydın (2015)'in küçük çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini incelediği araştırması 36-59 aylık 104 çocuk ile yapılmıştır. ZK ölçümünde Zihin Kuramı Ölçeği görevleri kullanılmıştır. Kendini düzenleme becerisinin belirlenmesi için ise, öğretmenlerin puanlamış olduğu Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu ve bireysel değerlendirmenin yapıldığı Kalem Tıklatma Görevi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendini düzenleme becerisinin ZK'nın çocukların yardım etme davranışının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kontaş (2015) 5-11 yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında anasınıfına ve 1., 2., 3. ve 4. sınıflara devam etmekte olan 117 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların yaratıcılıkları TYDT Şekilsel A formu kullanılarak, ZK yeteneklerini ise, birinci ve ikinci dereceden yanlış inanışı atfı ve faux-pas görevleri kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, yaratıcılık ve ZK arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık testinin alt boyutları olan akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme puanları ile ZK görevlerinin tümü arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcılık indeksi toplam puanı ve yaratıcılığın alt

boyutlarındaki puanların (akıcılık, orijinallik, zenginleştirme) ZK testleri üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcılığı olduğu belirlenmiştir.

Altıntaş (2014), Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası (ÇİZKTB)’nın dört ve beş yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmaya rastgele seçilmiş normal gelişim gösteren 424 çocuk ve otizm spektrum bozukluğu gösteren 30 çocuk olmak üzere toplamda 454 çocuk katılmıştır. Uyum geçerliliği kapsamında ÇİZKTB ile Duygu Tanıma Ölçeği, Çocuklar İçin Düşünme Gücü Ölçeği, Dil Ölçeği ve ABC Davranış Kontrol Listesi arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklerden, beş yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklardan, yükseköğretim mezunu anne-babaların düşük eğitim düzeyine sahip anne-babalardan ve normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardan son testlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Araştırma sonuçları, gelişim özelliği açısından testin ayırt edici olduğuna kanıt sağlamıştır.

Ak-Seven (2012)’in üç-beş yaş çocuklarında zihin kuramı gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının örneklemini toplam 90 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ZK ölçümlerinde iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş-gerçeklik testi, Mizah Anlayışı Testi ve dil gelişimi ölçümünde Türkçe İfade Edici Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her yaş grubunda görünüş-gerçeklik, beklenmedik yer, beklenmedik içerik ZK görevlerinin ve toplam ZK, alıcı ve ifade edici dil puanlarının arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Canan (2012) “Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi” başlıklı çalışmada iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimlerini, üstdil becerilerini ve ZK gelişimlerini inceleyerek, iki dilli olmanın zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Araştırmaya İstanbul Anadolu ve Avrupa Yakası’nda bulunan özel anaokullarındaki 48-71 aylık 12 kız ve 18 erkek, toplam 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu, İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Görünüş-Gerçeklik Görevi, Beklenmedik İçerik Görevi ve Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi ve Üstdil Becerileri İşlemleri kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda, iki dilli olmanın ZK gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakelle ve Ertuğrul (2012) yaptıkları çalışmada zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantıların küçük ve büyük çocuklarda farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini

36-48 aylık 100 ve 53-72 aylık 101 olmak üzere toplam 201 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ZK ölçümlerinde iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş-gerçeklik testi, dil gelişimi ölçümlerinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve yönetici işlevlerin ölçümünde Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üç yaşında ZK, dil ve çalışma belleği arasındaki ilişki örüntülerinin, beş yaşındakinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, üç yaşlarında çalışma belleğinin zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı, beş yaşlarında ise dil becerisinin zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözün-Kahraman (2011) zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-72 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı yarı-deneysel araştırmanın örneklemini, deney grubunda 20, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 38 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklara ön test-son test olarak Zihin Kuramı Ölçeği, Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Durumsal Testler uygulanmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk zihin kuramına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun ZK görevleri ve prososyal davranış puanları ön test-son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu bağlamda, uygulanan zihin kuramına dayalı eğitim programı çocukların ZK becerileri ve prososyal davranışlarının gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

Taymaz-Sarı (2011) yaptığı araştırmada Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin Türk çocuklarına uyarlamıştır. Araştırmada, Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmasının yanında dört-altı yaş aralığında normal gelişim gösteren çocuklar ile dört-sekiz yaş aralığında zihinsel engelli ve otizmlili çocukların ZK yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya normal gelişim gösteren dört-altı yaş aralığında toplam 426 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerine göre çocukların zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilirken; kardeş sayısı, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; normal gelişim gösteren grubun puan ortalamasının otizmlili ve zihin engelli gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Dönmez (2009)'in “Çocuklarda zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı ile” ikili kimlik anlayışlarının gelişiminin karşılaştırmalı incelenmesi” adlı araştırmasının katılımcılarını 54 kız ve 54 erkek olmak üzere toplam 108 anaokulu çocuğu

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri birinci dereceden yanlış kanı atfı testi ve ikili kimlik hikayesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada yanlış kanı atfı testi sonuçlarında çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İkili kimlik hikâyesinde ise, yanıtları yerine koymayı gerektiren ve yerine koymayı gerektirmeyen doğru soru yanıtlarında dört yaşından altı yaşına doğru bir artış olduğu, ancak bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Birinci dereceden yanlış kanı atfı testi yanıtları ile ikili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektiren soru yanıtları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Değirmencioğlu (2008) “İlk kez geliştirilecek olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği’nin (DEZTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı araştırmasının örneklemini sağlıklı 197 ve şizofreni tanısını olan 88 kişi olmak üzere toplam 285 kişi oluşturmuştur. Katılımcılara Sosyo-Demografik Veri Formu, DEZTÖ ve Empatik Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilk kez geliştirilen DEZTÖ’nün şizofreni hasta grubunda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, DEZTÖ’nün sağlıklı gönüllüler ile şizofreni kontrol grubu arasında ayırt ediciliğinin olduğu belirlenmiştir.

Bayramoğlu (2007) Türk çocuklarının zihin kuramı gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmanın katılımcılarını dört ve beş yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada zihin kuramı ölçümlerinde Wellman ve Liu (2004)’nin geliştirmiş oldukları test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dört ve beş yaş çocuklarının ZK gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ZK testlerinde beş yaş çocukları dört yaş çocuklarından daha başarılı olmuşlardır.

Yağmurlu, Berument ve Çelimli (2005) yaptıkları araştırmada yetiştirme yurdunda kalan ve evde büyüyen çocuklar ile düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukları zihin kuramı gelişimleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmada kullanılan ZK testi bir aldatmaca ve üç yanlış kanı atfı maddesinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, evde büyüyen çocukların ZK performanslarının ve dil testlerinde gösterdikleri performansların yetiştirme yurdunda büyüyen çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada küçük çocukların ZK gelişimlerinde anne ve baba ile etkileşiminin önemli olduğu belirtilmiştir.

Granti (2004) zihinsel durum belirten eylemler ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, 0-6 yaş aralığındaki toplam 70 çocukla çalışmıştır.

Araştırmada çocukların zihinsel durum ifade eden eylemler arasında en erken ‘sanmak’ fiilini anladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, sanmak fiilinin kullanılmasının yanlış kanı atfını hatırlama ve anlayabilmede büyük etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, zihin kuramı becerilerinin yaşla birlikte arttığı, çocukların üç yaş civarlarında ZK testlerinde başarılı olamaya başladıkları, ancak dört yaşından itibaren tam olarak bu tür becerilere yönelik performansın arttığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu ise, yaşla birlikte yan tümce yapısını anlama ve kullanmanın zihin kuramındaki başarıyı yordadığıdır.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelemesinde zihin kuramına ilişkin yurt dışında yapılmış toplam 19 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 19 çalışmanın 16’sının katılımcıları okul öncesi dönem çocuklarıdır. Araştırmalarda, zihinsel durum ifadelerinin, hikaye okumanın, aile tutumlarının, yaş, cinsiyet, annelerin iletişim şekillerinin ve öğrenme anlayışındaki değişikliklerin küçük çocukların zihin kuramı gelişimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Çocuklar İçin Felsefe’nin ZK gelişime etkisinin incelendiği sadece bir çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bazı araştırmada ise, hikâye okuma gibi farklı uygulamaların zihin kuramı gelişiminde bahsi geçen birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfı gelişimine etkileri incelenmiştir. Zihin kuramına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Gola-Howard (2012) yaptığı araştırmada çocukların zihin kuramı gelişimlerini desteklemek amacıyla interaktif zihinsel durum ifadeleri içeren bir eğitim uygulaması hazırlamıştır. İnteraktif durumların ikisinde, çocuklar videolardaki karakterleri izlemişlerdir. Araştırmacı karakterlere sorular yöneltiyormuş gibi çocuklara sorular sormuştur. Araştırma sonucunda, karakterlerin, diğer karakterlerin zihinsel durumlarına ilişkin konuşmalarını duyan çocukların ZK gelişimlerinin, kendi zihinsel durumlarına ilişkin konuşan karakterlerin konuşmalarını duyan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, zihinsel durum ifadelerini içeren eğitim uygulamalarının zihin kuramı gelişimini desteklediği ortaya konulmuştur.

Moll ve Meltzoff (2011) yaptıkları araştırmada iki deney yürüterek 36 aylık çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. İlk deneyde toplam 24 çocuğa bir görsel gösterilmiş ve görseldeki bir yetişkinin bir

nesneye renkli bir filtreden baktığında ne göreceği sorulmuştur. İkinci deneyde ise, yine 24 çocuğa bir hikâye testi uygulanmıştır. Her iki deney sonucunda da 36 aylık çocukların o nesnelerin diğer bir insana nasıl görüneceğini bildikleri ortaya çıkmıştır.

Demers, Bernier, Tarabulsy ve Provost (2010)'ın yaptıkları çalışmada 18 aylık çocuğu olan genç ve yetişkin annelerin çocuklarıyla konuşurken kullandıkları zihinsel durum ifadeleri incelenmiştir. Annelerin iletişim şekli ile ilgili durumları ev ortamlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, yetişkin annelerin çocuklarıyla iletişim halinde iken genç annelere oranla daha çok zihin ve düşünce ifadeleri içeren bir iletişim kurdukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, zihin ve düşünce ifadeleri kullanan annelerin ZK puanlarının diğer gruptaki annelerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Wang (2010), Çinli okul öncesi dönem çocuklarının ZK gelişimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi yıllardaki bilinçli öğrenme gelişimini de incelemiştir. Araştırma kapsamında çocukların öğrenme sürecindeki değişimlerini ölçmek amacıyla altı çalışma gerçekleştirilmiş ve çocukların kavram öğrenme süreçlerini içeren basit hikâyeler oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar ilk olarak davranıştan bağımsız bilgi değişimlerini öğrenmektedirler. Araştırmada ZK gelişiminin çocuğun kendi zihinsel durumu hakkında bilinçli bir farkındalığa sahip olması anlamına gelen bilinçli öğrenmesi (mindful learning) bakımından önemli olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları küçük çocukların öğrenme anlayışındaki değişikliklerin ZK becerisinin ortaya çıkmasıyla ilişkili olduğunu ve okul öncesi dönemde geliştiğini ortaya koymuştur.

Brockmeyer (2009) yaptığı çalışmada interaktif hikâye okuma etkinliğinin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi çocuklarının zihin kuramı ve bakış açısı alma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda çocukların zihin kuramı ve dil becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin yardımı ile dört ya da beş çocuğun bulunduğu gruplar oluşturulmuştur. Hikâye okuma etkinlikleri çocuklara farklı eğitimciler tarafından iki ay boyunca oturumlar halinde sunulmuştur. Oturumlar her sınıfta haftada iki gün yapılmış ve ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda, hikâye okuma etkinliklerinin okul öncesi çocukların ZK gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Schneider (2008)'in zihin kuramı ve üstbellek gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının katılımcılarını üç yaşında olan toplam 174

çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar araştırmacı tarafından beş yaşına kadar gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, hem ZK'nın hem de dil becerisinin yaşla birlikte istikrarlı bir şekilde arttığı ve üstbellek, ZK ve dil becerisi arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada ayrıca, üç yaşında ortaya çıkan sağlıklı dil becerisinin beş yaşındaki üstbelleğin yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş, zihin kuramı ve dil becerisi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Sabbagh ve Seamans (2008) yaptıkları çalışmada çocukların zihin kuramı yeterlilikleri ile anne ve babalarının zihin kuramı yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya iki-dört yaş aralığında olan 46 çocuk ve anne-babaları katılmıştır. Araştırmada veri toplama çalışmaları altı aylık süre ile iki kez yapılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki çalışmada da anne-babaların zihin kuramı yeterlilikleri ile çocuklarının zihin kuramı yeterlilikleri arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Adrián, Clemente ve Villanueva (2007) yaptıkları araştırmada, annelerin kitap okumada kullandıkları söylemin zamanla çocukların zihin kuramı gelişimlerini öngörüp görmediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini üç-beş yaş aralığındaki İspanyolca konuşan çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklara resimli kitap okurken kullandıkları bilişsel durum ifadeleri ile çocukların zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hugles ve Ensor (2007)'un baskıcı aile tutumlarının zihin kuramı ve olumsuz davranışlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 120 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara zihin kuramı ve dil yeteneği testleri uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca, uygulamalar sırasında video kayıtları alınmıştır. Araştırma sonucunda, baskıcı anne-baba tutumlarının çocuklarda görülen davranış problemlerini artırdığı ve zihin kuramı becerilerini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Miligan, Astington ve Dack (2007), daha önce zihin kuramına yönelik olarak yapılmış 104 çalışmayı kapsayan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, hem dil becerisi ilerideki zihin kuramını hem de zihin kuramı ilerideki dil becerisini yordamaktadır. Araştırma sonucunda, dil gelişimi ve zihin kuramı arasında yaştan bağımsız, çift taraflı anlamlı bir ilişki olduğu ve yanlış kanı atfının yaştan bağımsız olarak, dil becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre dilin, zihin kuramı üzerindeki nedensel rolü daha güçlüdür.

Onishi ve Baillargeon (2005) yaptıkları araştırmada 15 aylık çocukların inanç gibi zihinsel durumları anlayıp anlamadıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada sözel olmayan bir hikâye testi uygulanmıştır. Hikâye kahramanının oyuncağın yer değiştirmesinde doğru ya da yanlış seçip seçmeyeceğini tahmin etmesi beklenmiştir. Araştırma sonucunda, küçük çocukların diğerlerinin davranışlarını açıklayan amaç, algı ve inanç gibi zihinsel durumları anlama becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle (2005) anne ve çocuklar arasında kitap okuma etkileşimlerinin çocukların zihin kuramını anlamaları üzerine etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini, 65-85 aylık toplam 51 çocuğun ebeveyni (anne ya da babasından herhangi biri) oluşturmaktadır. Araştırmada anne-babaların kitap okuma etkinliklerinde zihinsel durum ifadelerini kullanmalarının çocukların ZK gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynin çocuğuna kitap okuması sırasında karakterin zihinsel durumu hakkında kullandıkları terim sıklığıyla çocukların yanlış inanç ve duyguları anlamaları arasında pozitif bir ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma ebeveyn ve çocuklar arasındaki kitap okuma etkileşiminin zihin kuramı gelişimini olumlu etkilediğine dair kanıt sağlamıştır.

Flusberg-Tager ve Hale (2003) zihin kuramı gelişiminde dilin önemini araştırmışlardır. Araştırmada başlangıçta bütün çocuklar değişik zihin kuramı testleri, cümle tamamlama ve sıfat cümleleri maddeleri konusunda test edilmişlerdir. Yanlış kanı atfı, cümle tamamlama ve sıfat cümleleri testlerinde başarısız olmuş 60 okul öncesi çocuk eğitim için rastgele seçilmiştir. Araştırmada, eğitim alan grubun cümle tamamlama, dil bilgisi ve zihin kuramı gelişimlerinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları cümle tamamlama çalışmalarının zihin kuramı gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Guajardo ve Watson (2002) üç-dört yaş çocuklarına verilen eğitimin çocukların zihin kuramı gelişimlerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada zihinsel durum ifadeleri içeren sosyal konuşmaların ZK gelişimine etkisini inceleyen iki çalışma yapılmıştır. Araştırmada, deney grubuna zihinsel durumları içeren kitaplar okunarak eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ev kontrol grubundaki tüm çocuklara, ön test-son test olarak iki farklı zihin kuramı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların zihin kuramı gelişiminde sosyal konuşmaların etkili olduğu belirlenmiştir.

Wellman, Cross ve Watson (2001) zihin kuramı ölçümlerinde beklenmedik yer değişikliği, beklenmedik içerik, görünüş-gerçeklik ya da aldatma görevi gibi farklı görevleri kullanan 178 çalışmadan oluşan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırmada incelenen çalışmalarının bulgularına göre, çocukların zihin kuramı gelişimleri yaşla birlikte artmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, 2,5-3 yaş çocukları görünen gerçekliğe dayalı cevaplar verme, 3,5 yaşından sonra ise kanıya dayalı cevaplar verme eğilimindedirler.

Chin ve Opitz (2000) otizmlili çocuklarda karşılıklı konuşma becerilerinin öğretiminde zihin kuramının etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya konuşabilen üç otizmlili çocuk dâhil edilmiştir. Katılımcılar, karşılıklı konuşmayı başlatma ve devam ettirmede sorunu olan çocuklardan seçilmiştir. Otizmlili çocuklarla karşılıklı konuşabilecekleri üç normal gelişim gösteren okul öncesi çocuk seçilmiştir. Katılımcılara konuşmayı nasıl başlatacağı, konuşma esnasında yerinde durma, aktif dinleme, konuşmanın ana konusuna dikkat etme, gerektiğinde konuşma konusunu değiştirme konularında eğitim verilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ön test ve son test olarak zihin kuramı yanlış kanı atfı testleri uygulanmıştır. Eğitim sonunda otizmlili çocukların karşılıklı konuşmada daha çok cevap verdikleri ve zihin kuramı testinde daha iyi sonuçlar aldıkları belirlenmiştir.

Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1997) “Zihin kuramı ve ıraksak düşünmenin (yaratıcı düşünme) kökeni” adlı araştırmalarında zihin kuramı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini üç ve dört yaş arasındaki 40 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara yaratıcılık testi, zihin kuramı görevleri ve sözel zekâ testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların yaratıcılık testinden aldıkları orijinallik puanları ile zihin kuramındaki performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, yaş ve sözel zekâ gibi değişkenler kontrol atındayken bile bu ilişkinin güçlü bir şekilde devam ettiği görülmüştür.

Flavell, Green, Flavell, Harris ve Astington (1995) “Küçük çocukların düşünmeye ilişkin bilgisi” başlıklı çalışmalarında çocukların zihinlerini zihinsel temsil araçlarıyla ayrıntılı bir şekilde anlatmışlardır. Çalışmada insanların algıladıkları şeyleri nasıl temsil ettikleri açıklanmış ve insanların aldıkları algısal bilginin niteliğinin önceki bilgi ve tecrübelerinden etkileneceğini zamanla daha fazla fark ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, okul çağındaki çocukların kendilerine ve diğerlerine atfettikleri özelliklerin zamanla kalıcı olmaya başladığı belirtilmiştir. Çalışmada ifade edildiğine göre, insanlar zamanla zihin kuramı gelişiminde bahsedilen birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı

atfını anlamaya başlarlar ve belleğe ilişkin bilgi ve bellek stratejileri gibi pek çok üstbilgisel kazanımı edinirler.

Brown ve Dunn (1992) küçük çocukların anneleri ve kardeşleri ile aralarında geçen duygu ifadesi içeren konuşmaların zihin kuramı gelişimleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada çocuklar 33 aylıkken ve 47 aylıkken iki farklı zamanda evlerinde gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, 47 aylık çocukların, anneleri ve kardeşleriyle aralarında geçen konuşmalar karşılaştırıldığında, kardeşleri ile konuşurken başkalarının duygularıyla ilgili daha fazla konuştuklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak ise, çocukların farklı aile bireyleriyle olan ilişkilerinin doğasındaki farklılardan kaynaklanıyor olması gösterilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların kardeşleri ile aralarında geçen konuşmaların zihin kuramı gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. Yaratıcılık İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yaratıcılık gelişimine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak sunulmuştur.

2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde düşünme eğitimi programlarının ve farklı eğitim uygulamaların çocukların yaratıcılık gelişimlerine etkisine ilişkin yurt içinde toplam 14 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 13 çalışmanın 12'sinin katılımcıları okul öncesi dönem çocuklarıdır. Yurt içi alan yazında Çocuklar İçin Felsefe Düşünme Eğitimi Programı'nın yaratıcılık gelişimine etkisinin incelendiği hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalarda bilişsel becerileri destekleme programı, hikâye okuma, öykü tabanlı öğrenme yaklaşımı ve yaratıcı drama eğitimi vb. gibi eğitim uygulamalarının yaratıcılık üzerine etkileri incelenmiştir. Bazı araştırmalarda ise, cinsiyet, yaş, okula devam süresi, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin yaratıcılığın gelişimine etkileri incelenmiştir. Ulaşılabilen araştırmalar içinde sadece bir araştırmada zihin kuramı ve yaratıcılık arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Yaratıcılığa ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak aşağıda sunulmuştur.

İnal-Kızıltepe, Can-Yaşar ve Uyanık (2016) yaptıkları çalışmada bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 58 çocuk oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına 29'ar çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi ve Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada deney grubuna 12 hafta boyunca bilişsel becerileri destekleme programı haftada iki gün olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel becerileri destekleme programının çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Dere (2014)'nin anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Yaratıcılık Eğitimi Programı'nın çocukların yaratıcı davranışlarına etkisini incelediği araştırmada çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla Yaratıcı Davranış Gözlem Formu geliştirilmiş. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen iki farklı okulda Yaratıcılık Eğitim Programı'nın uygulanacağı deney grubuna 16 çocuk, kontrol grubuna ise 14 çocuk seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Yaratıcılık Eğitim Programı çocukların yaratıcı davranışlarını geliştirmektedir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre Yaratıcılık Eğitim Programı'nın etkisi devam etmektedir.

Sözer-Çapan (2014) beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan eğitim programının beş yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test deneysel modelde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'daki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Beş yaş grubu 21 öğrenci deney grubunu ve 19 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 14 haftalık beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış okul öncesi eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve TYDT Şekilsel Form A ve B kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, hazırlanan eğitim programının çocukların yaratıcılıklarının gelişimi üzerinde etkili olmuştur.

Yıldırım (2014)'ın okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisini incelediği araştırmasının örneklemini beş yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Deney grubuna Yaratıcı Problem Çözme (YPÇ) etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu normal eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunun TYDT Şekilsel formundan aldıkları yaratıcılık toplam puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun son test yaratıcılık toplam puanlarının ve akıcılık, orijinallik, ayrıntılandırma ve erken kapamaya direnç alt test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubunun son test yaratıcılık toplam puanlarının, kontrol grubunun son test toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Can-Yaşar ve Aral (2012) okul öncesi dönemde yaratıcı drama eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 61-72 aylık 80 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 40’ı deney ve 40’ı kontrol olarak gruplandırılmıştır. Deney grubunda drama etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda normal eğitime devam edilmiştir. Çocukların düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Yaratıcı Düşüme-Resim Oluşturma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Gizir-Ergen ve Köksal-Akyol (2012) anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarının örneklemini, okul öncesi beş yaş grubunda 72 kız ve 63 erkek olmak üzere toplam 135 çocuk oluşturmıştır. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve TYDT Şekilsel A Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılıklarını etkilememiş, ancak okula devam süresi, okula devam durumu ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmuştur.

Atay (2009)’ın “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği” adlı araştırmasının katılımcılarını 76 kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri TYDT Şekilsel A Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların yaşları ile akıcılık ve esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların yaşları ile orijinallik ve zenginleştirme puanları arasında ise, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyetleri ile akıcılık, esneklik ve zenginleştirme

puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyet ile orijinallik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların anne-baba eğitim durumu ile akıcılık, esneklik ve zenginleştirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Palamut (2008) yaptığı araştırmada hikâye okumanın ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, hikâye okuma uygulaması yapılan deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiğinde, yaratıcılığın esneklik boyutunda kızların lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşları ile yaratıcılığın akıcılık boyutunda anlamlı farklılık bulmazken, yaratıcılığın esneklik ve özgünlük boyutunda beşinci sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kara (2007) okul öncesi dönemdeki beş ve altı yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada onaokulu öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri devlet okulları ile özel anaokullarında görev yapan 121 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler etkinliklerde değişik malzemeler kullanılmaması, öğretmenlerin çocuklara karşı tutumu, ailenin çocuğa karşı ilgisinin çocuğun yaratıcılığını etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ilgili ailelere sahip olan çocukların yaratıcılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Akçum (2005) beş-altı yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin katkısını incelemek amacıyla yaptığı araştırmayı Konya’da gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını beş-altı yaş grubunda, okul öncesi eğitim almış 50 çocuk ve okul öncesi eğitim almamış 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri TYDT ve Metropolitan Olgunluk Testi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, çocukların yaratıcılık gelişimi desteklenebileceği ve bu sayede öğrenime hazır oluş düzeylerinin artırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, yeni sosyal bilgiler programının yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu, ancak yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında yeterli bilgi ve etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir.

Sezgin (2004) yaptığı araştırmada çeşitli değişkenlerin okul öncesi eğitimine devam eden beş-altı yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemiştir.

Araştırmanın örneklemini, Konya İli Selçuklu İlçesi'ndeki 80 anaokulu çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla TYDT Şekilsel A Formu kullanılmıştır. Araştırmada yaratıcılığın boyutları ile çocukların yaşları, cinsiyetleri, ailenin gelir düzeyi, sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak çocukların kardeş sayıları ile yaratıcılığın esneklik boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, yaratıcılığın boyutları ile babanın eğitim düzeyi, kaçınıcı kardeş olma gibi değişkenlerin ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yıldız (2000) “Deneysel Yaratıcılık Programı’nın dört-beş yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimleri ile ilgili davranışlarına etkileri” adlı çalışması kapsamında hazırlanan programın küçük çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ve sosyal gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini anaokuluna devam eden dört-beş yaş grubundaki toplam 24 çocuk oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi (BGKL) ve Davranış Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların Portage BGKL ölçeği son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarının son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu (1990) yaptığı çalışmada anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini beş-altı yaş aralığındaki toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Ön test-son test modelinde düzenlenmiş araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yaratıcı drama haftanın üç günü en fazla altı kişiden oluşan gruplar halinde yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, herhangi bir uygulama yapılmamış, normal eğitim programlarına devam etmişlerdir. Yaratıcı drama eğitiminden önce ve sonra TYDT Sözel Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve yaratıcı drama eğitiminin yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde düşünme eğitimi programlarının ve farklı uygulamaların çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin yurt dışında yapılmış toplam 11 araştırmaya ulaşılabilmektedir. Ulaşılan 11 çalışmanın altısının

katılımcıları okul öncesi dönem çocuklarıdır. Araştırmalarda, oyunlar/oyun eğitim programlarının, hikaye okuma etkinliklerinin, açık uçlu problemlerin, beyin fırtınasının, yaratıcı problem çözmenin, yaratıcı dramının, Purdue Yaratıcı Düşünme Programı'nın yaratıcılık üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Bazı araştırmalarda ise, eğitimde akademik beklentiler ve otoriteye itaat etme eğilimi gibi değişkenlerin yaratıcılığın gelişimine etkileri ve yaratıcı düşünce ile biliş, zihin kuramı, yanlış kanı atfı, prefrontal korteks arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmalar genel olarak, yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Yaratıcılığa ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olacak biçimde en yeni tarihliden en eskiye doğru sıralandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Smogorzewska (2012) hikâye oluşturma ve ilişki piramidinin beş yaş anaokulu çocuklarının yaratıcılıkları üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Varşova'da anaokuluna devam eden beş yaş grubundaki toplam 113 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada hikâye oluşturma grubu, ilişki piramidi grubu olmak üzere iki deney grubu ve 58 çocuğun bulunduğu bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada kontrol grubundaki çocuklar kendi hikâyelerini kendileri anlatmış ancak hikâyeleri herhangi bir şekilde tekrar edilmemiştir. Deney gruplarındaki çocuklara dört sınıf aktivitesi verilmiş, hikâye oluşturma ve işbirliği piramidi yöntemlerini kullanarak hikâye anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, hikâye oluşturma çalışmaları ile çocukların yaratıcı ürünleri ve problem çözme becerileri önemli düzeyde artmıştır.

Alhusaini ve Marker (2011) açık uçlu problemlerin yaratıcılık üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada daha önce yaratıcılığın geliştirilmesinde açık uçlu problemleri kullanan 20 çalışmayı incelemişlerdir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun, açık uçlu problemlerin öğrenci yaratıcılıklarını önemli düzeyde artırdığını ortaya koydukları görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada, açık uçlu problem çözme yaklaşımının yaratıcılık gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Garaigordobil ve Berruero (2011) oyun eğitim programının okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini İspanya'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmaya 53'ü deney, 33'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 86 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara dil etkinlikleri, çizim etkinlikleri, dramatik etkinlikler ve sanat

etkinliklerinden oluşan oyun eğitim programı bir yıl boyunca haftada 75 dakika uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak TYDT kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, son testlerde deney grubundaki çocukların, sözel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik alanında, çizimsel yaratıcılıklarının zenginleşme, akıcılık ve orijinallik boyutlarındaki puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcı davranışlarını geliştirmede oyun eğitim programı etkili olmuştur.

Dietrich (2004) yaratıcı düşünce ve biliş arasındaki etkileşimi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada nörobilişsel alanda yapılan son gelişmeleri derleyerek yaratıcılık alanı için yeni bir çerçeve oluşturmuştur. Araştırmacı her biri farklı bir sinir devresine aracılık eden dört çeşit nöral yapı önermiştir. Araştırmacı özellikle prefrontal kortekse bağlı olan yeteneklerden birinin de zihin kuramı yeteneği olduğunu ve bu yeteneğin yaratıcılık testlerinde ve çalışmalarında eleman olarak hiç kullanılmamış olduğunu belirtmiştir. Özellikle sanatta ve karmaşık sosyal durumlarda oluşturulan çerçeve zihin kuramı, yaratıcılık ve prefrontal korteks arasındaki bağlantıyı açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

McGregor (2001) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerine uygulanan beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, yaratıcı dramaya dayalı beceri eğitimi programlarının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 97 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada beyin fırtınasının uygulandığı, yaratıcı problem çözmenin uygulandığı ve yaratıcı dramanın uygulandığı gruplar olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuştur. Araştırma hem nitel hem nicel yöntemlerin kullanıldığı karma desenedir. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, TYDT gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yaratıcı drama grubu okuma düzeyinde diğer üç gruba göre daha gelişmiştir. Yaratıcı düşünme düzeyleri açısından yaratıcı drama grubu ile beyin fırtınası grubunun ön test ve son test sonuçları arasında drama grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1999) ıraksak düşünmenin (yaratıcı düşünmenin) çocukların yanlış kanı atfını anladıkları zaman geliştiği hipotezini ispatlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada iki farklı deney gerçekleştirilmiştir. İlk deneyde 59 okul öncesi çocuk, ikinci deneyde ise ilk deneydeki yanlış kanı atfı görevinden başarısız olan 20 çocuk yer almıştır. Araştırmanın verileri Wallach ve Kogan'ın yaratıcılık testi, zihin kuramı görevi (beklenmedik yer değişikliği) ve zekâ testi

kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk deneyde yanlış kanı atfı görevlerini geçen çocuklar yaratıcı düşünme testinde başarısız olan çocuklardan çok daha fazla anlamlı orijinal cevaplar vermiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme ve yanlış kanı atfı arasındaki ilişkinin değişkenler kontrol edildiğinde bile önemli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları ıraksak düşünmenin (yaratıcı düşünmenin) çocukların zihin kuramları geliştiğinde yani yanlış kanı atfını anladıkları zaman geliştiğini destekler niteliktedir.

Runco (1996) yaratıcılığın nasıl geliştiğini incelemek amacıyla boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı yaratıcılığın gelişiminin yaşam boyunca devam edebileceği gibi etmeme ihtimalinin de bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada erken dönemlerde yaratıcılığı oldukça yüksek olan bir çocuğun yaşamının sonraki dönemlerinde aynı yüksek yaratıcılığı gösteremeyebileceği belirtilmiştir. Runco yaratıcılıktaki bu düşüşü kişinin çevresi, çevresindeki yetişkinler ya da akranları ve hayatındaki değişimler, eğitimde akademik beklentiler ve otoriteye itaat etme eğilimi gibi değişimlere bağlamıştır.

Overton (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı düşünme becerileri eğitiminin 2., 3., 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişimindeki etkisini araştırmaktır. Örneklem, deney ve kontrol gruplarında 41'er kişi olmak üzere toplam 82 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu tam bir yıl (26 hafta) boyunca Sınırsız Yetenekler (Talents Unlimited) modeline dayanan bir düşünme becerileri eğitimi almıştır. Düşünme becerilerindeki gelişimin etkisini ölçmek amacıyla ise Kriter Referanslı Yetenek Testleri Form B son test olarak kullanılmıştır. Sonuçlar ikinci sınıf seviyesinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırmada düşünme becerileri eğitiminin dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri puanlarında ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dil ve matematik alanlarındaki akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana geldiği bulunmuştur

Gordon (1979) yaptığı doktora çalışmasında, Purdue Yaratıcı Düşünme Programı'nın, dördüncü sınıf öğrencileri arasında, yaratıcı düşünme becerilerinden, dilde akıcılık, esneklik ve özgünlüğe etkisi olup olmadığını, ayrıca öğretmen deneyimleri ile Purdue Yaratıcı Düşünme Programı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini altı farklı sınıftan toplam 121 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna Purdue Yaratıcı Düşünme Programı 10 hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonucunda, programın dördüncü sınıf

öğrencileri arasında, yaratıcı düşünme becerilerinden, dilde akıcılık, esneklik ve özgünlüğe anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin programı uygulamaları sırasındaki performanslarının programın etkililiği üzerine etkisinin önemli bir durum olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Torrance (1972) yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğuna dair veri sağlamak amacıyla yaptığı çalışmada 142 farklı deneysel araştırmayı incelemiştir. Araştırmada incelenen pek çok araştırmanın sonucunun, çocukların daha yaratıcı olabilmeleri için düzenlenen ve uygulanan pek çok özel eğitim uygulamalarının çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koydukları belirtilmiştir.

Torrance, Gowan, Wu ve Aliotti (1970) Singapur'da tek dil ve birden fazla dil bilen çocukların yaratıcılıklarını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada farklı ilkokullardan toplam 1063 çocuk örnekleme alınmıştır. Çocuklar 3.,4. ve 5. sınıf öğrencileri arasından bir dil bilen ve iki dil bilen öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A formunu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bir dil bilen çocukların, akıcılık ve esneklik alt boyutlarında, iki dil bilen çocuklardan daha yüksek puan aldıkları, ancak orijinallik ve açıklayıcılık alt boyutlarında iki dil bilen çocukların bir dil bilen çocuklara oranla daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırmada geniş kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, zihin kuramı ve yaratıcılığa ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış toplam 102 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 46'sı Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın, diğer düşünme eğitimi programlarının ve eğitim uygulamalarının etkililiğine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Yurt içinde ise, düşünme eğitime yönelik olarak gerçekleştirilmiş toplam 22 çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen 22 çalışmanın sadece beşi doğrudan ÇİFEP'e yöneliktir. Ülkemizde, ÇİFEP'in uygulandığı ve katılımcılarını okul öncesi dönem çocuklarının oluşturduğu sadece bir deneysel çalışmaya ulaşılabilmektedir. ÇİF'in eğitimde kullanılmasına yönelik olarak ülkemizde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun kuramsal çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda düşünme eğitimi programı olarak ÇİF dışında Edward de Bono'nun Cort1 Programı, Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı, Sternberg'in Başarılı

Zeka Teorisi, hikâyeler yoluyla düşünme eğitimi, sokratik sorgulama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaların katılımcılarını ise, genelde ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmalarda düşünme eğitimi programlarının çocukların yaratıcı düşünceleri, eleştirel düşünceleri, üstbiliş gelişimleri, akademik başarıları, dil gelişimleri, konuşma becerileri, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanları üzerine etkileri ortaya konmuştur.

Yurt dışında ise, düşünme eğitimi programlarına yönelik toplam 23 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 20'si Çocuklar İçin Felsefe'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin olarak yapılan çalışmalardır. Araştırma sonuçlarına göre, ÇİFEP'in akıl yürütme, okuduğunu anlama, matematik becerileri, öz saygı, dinleme becerileri, yaratıcı düşünme, duygusal zekâ, bilişsel yetenek, üst düzey düşünme üstbilişsel, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, akıl yürütme ve dil becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Yurt dışında, ÇİFEP'in uygulandığı ve üst düzey düşünme becerileri üzerine etkilerinin incelendiği araştırmaların büyük çoğunluğunda programın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar arasında, okul öncesi dönemde ÇİFEP'in çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimlerine etkisinin birlikte incelendiği herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ÇİFEP'in okul öncesi dönem çocuklarının ZK gelişimleri üzerine etkisinin doğrudan incelendiği herhangi bir deneysel araştırmaya ulaşılamamıştır. Yalnızca, iki çalışmada küçük çocukların düşünme becerileri ve üstbilişsel gelişimleri üzerine Çocuklar İçin Felsefe'nin etkileri incelenirken zihin kuramı üzerindeki etkilerine yönelik bulgulara da yer verildiği görülmüştür.

İlgili alan yazın incelemesinde, sadece dört araştırmada zihin kuramı ve yaratıcılığın ilişkisel olarak incelendiği görülmüştür. Zihin kuramı ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların üçü yurt dışında yapılmış, sadece biri yurt içinde yapılmıştır. Araştırmaların üçü deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmalardır ve bu çalışmaların katılımcılarını okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, zihin kuramı ve yaratıcılık arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisinin araştırıldığı yarı deneysel (quasi-experimental) bir çalışmadır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Deneysel desenler bağımsız değişkende meydana gelen sistemli değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin yanı sıra, bu değişkenler arasındaki ilişkinin keşfedilmesine de imkân vermesi bakımından (Karasar, 1994) kuramların ve uygulamadaki sorunların test edilmesinde oldukça etkili olan araştırma yöntemleridir (Kerlinger, 1986). Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda amaç genellikle bir ya da birden fazla bağımsız değişkenin neden-sonuç ilişkisinin en az bir deney grubunun yine en az bir kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir (Isaac & Michale, 1981; Akt: Kocakaya, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın bağımlı değişkenlerini zihin kuramı ve yaratıcılık, bağımsız değişkenini ise Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı oluşturmaktadır.

Eğitim araştırmalarında genellikle okullarda halihazırda bulunan sınıfların doğrudan çalışma grubuna alınmasından dolayı, çalışma grubunun tamamen yansız olarak seçilerek eşitlenmesi çok mümkün olmamaktadır. Bu tür durumlarda yarı deneysel modeller kullanılır (Baştürk, 2012). Bu nedenle, bu araştırma yarı deneysel model kullanılarak desenlenmiştir. Deneysel modellerinde karşılaştırmalar yapılırken genellikle ön test-son test kontrol gruplu modeller kullanılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, "Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Gruplar Kontrol Gruplu" modele uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	O ₁	X	O ₄
	TYDT Şekilsel A	ÇİFEP	TYDT Şekilsel A
	ZK Testleri		ZK Testleri
K1 (Kontrol 1)	O ₂	X	O ₅
	TYDT Şekilsel A		TYDT Şekilsel A
	ZK Testleri		ZK Testleri
K2 (Kontrol 2)	O ₃	X	O ₆
	TYDT Şekilsel A		TYDT Şekilsel A
	ZK Testleri		ZK Testleri

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında biri deney, ikisi kontrol olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında yer alan tüm çocukların hem yaratıcılık hem de zihin kuramı gelişimleri belirlenmiştir. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 14 hafta boyunca haftada 2-3 kez olmak üzere toplam 32 oturumda uygulanırken, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubunda ve son testler tamamlandıktan sonra kontrol gruplarında gerçekleştirilen ÇİFEP uygulamalarını ve tüm oturumları araştırmacı kendisi yürütmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulamalar öncesinde ve sonrasında, ön test ve son test olarak, yaratıcılık ölçümlerinde “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu” ve zihin kuramı gelişimi ölçümlerinde ise üç farklı test uygulanmıştır. Bunlar; Beklenmedik İçerik Değişikliği (BİD), Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri’dir. Bu bağlamda araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yaratıcılık ve zihin kuramı gelişimleri benzer şekillerde test edilmiştir.

3.1.1. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmada, araştırmanın geçerliğine yönelik olası tehditlere karşı alınan tedbirler şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında sunulan yöntem, ortam, materyal, program, araştırmacının tutum ve davranışları vb. gibi her türlü yenilikten kaynaklanabilecek performans değişikliklerini denetleyebilmek, yani Hawthorne etkisini önlemek için iki kontrol grubu oluşturulmuştur.
2. Araştırmacının sınıf ortamında bulunması durumunun ortaya çıkaracağı riskleri, yani Hawthorne etkisini önlemek amacıyla araştırmacı güz döneminde, uygulamalarından önce, anasınıflarına her hafta haftada en az bir kez giderek çocuklarla vakit geçirmiş ve etkinliklerine katılmıştır.
3. Değerlendirme endişesinin yaşanmaması için ise, öğretmenlere araştırmacının hiçbir şekilde kendi performanslarını değerlendirmek ya da karşılaştırmak amacı taşımadığı net bir şekilde açıklanmıştır.
4. John Henry etkisine, yani kontrol grubunda olağandan fazla performans artışı olmasını denetleyebilmek amacı ile araştırmanın yapıldığı anaokulunun 48-72 aylık çocuklarının eğitim aldığı bir anasınıfı deney grubu olarak belirlendikten sonra aynı okuldan farklı devrelerdeki iki anasınıfı daha seçilmiştir. Kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarını da bu anasınıfları oluşturmuştur. Böylece her iki kontrol grubunun başarılarının karşılaştırılması ile de John Henry etkisinin ortaya çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı dışında ikinci bir araştırmacı hem ön test hem de son test aşamasında eş zamanlı olarak çalışmış ve analizler sırasında her iki araştırmacının puanlamaları arasındaki tutarlılık yüzdesi hesaplanmış ve tutarlı olup olmadığına dair istatistiksel sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

3.1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Hazırlanması Süreci

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı hazırlanırken öncelikle alan yazında yer alan benzer programlar incelenmiştir. 15 Ocak- 15 Ağustos 2015 tarihleri arasında araştırmacı ÇİFEP'in geliştirildiği Enstitü'de çalışmalar yapmak için Amerika'nın New Jersey Eyaleti'ndeki Montclair Eyalet Üniversitesi'nde görevlendirilmiştir. Araştırmacı Amerika'da felsefe ve ÇİFEP'e yönelik eğitimler almış ve anaokullarındaki çocuklarla uygulamalar yapmıştır. Ayrıca, müze gibi farklı mekânlarda ilköğretim düzeyindeki

çocuklarla da ÇİFEP oturumları gerçekleştirmiştir. Tüm bu eğitim ve uygulama çalışmalarının yanı sıra araştırmacı, ÇİFEP'e yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla New Jersey Mendham'da her yıl düzenlenen IAPC Mendham yaz seminerlerine katılarak programın eğitim sertifikasını almıştır. Sertifika Ek 1'de yer almaktadır.

Araştırmacı Amerika'da bulunduğu süre içerisinde Mathew Lipman, Ann Sharp ve Vanya Kovach'ın Montclair Eyalet Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe'nin Geliştirilmesi Enstitüsü'nde örnek niteliğinde sunmuş oldukları ders planları, Ek 5'te yer alan kaynaklar ve daha önce uluslararası çalışmalarda kullanılmış örnekler incelenmiştir. Bu kaynaklardan kullanılması uygun görülen bölümler ve felsefi metinler çevirilmiş ve kültüre uygun hale getirilmiştir. Tüm bu eğitimler, inceleme ve uygulama çalışmaları sonrasında okul öncesi eğitim alanında uygulanabilecek ÇİFEP etkinlik planları hazırlanmış, etkinliklerde çocuklara okunabilecek çeşitli kısa hikâye niteliğinde felsefi metinler hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan etkinliklerin tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmış ya da uyarlanmıştır. ÇİFEP etkinlik planları oluşturulurken Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile örtüşen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Planlarda yer verilen kazanım ve göstergeler Ek 4'te sunulmuştur. Hazırlanan eğitim programına yönelik öncelikle Montclair Eyalet Üniversitesi'nde araştırmacının danışmanlığını yapan David KENNEDY ve Maughn GREGORY'den uzman görüşleri alınmıştır. Ülkemizde ise, iki farklı alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Bu çalışmada, ÇİFEP kapsamında araştırmacının hazırladığı iki etkinlik örneği Ek 2 ve Ek 3'te sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki bir resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık toplam 76 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2 grubunda ise 24 çocuk yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki anasınıflarında görevli olan bütün öğretmenler Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunudur. Çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellik	Kategori	Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		Tüm	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	18	58,1	12	57,1	13	54,2	43	56,6
	Erkek	13	41,9	9	42,9	11	45,8	33	43,4
Anne öğrenim	Üniversite mez. olmayan	17	54,8	10	47,6	11	45,8	38	50,0
	Üniversite mezunu	14	45,2	11	52,4	13	54,2	38	50,0
Baba öğrenim	Üniversite mez. olmayan	13	41,9	14	66,7	13	54,2	40	52,6
	Üniversite mezunu olan	18	58,1	7	33,3	11	45,8	36	47,4
Anne yaşı	26-32 yaş	11	35,5	10	47,6	14	58,3	35	46,1
	33 yaş ve üstü	20	64,5	11	52,4	10	41,7	41	53,9
Baba yaşı	26-39 yaş	17	54,8	13	61,9	18	75,0	48	63,2
	39 yaş ve üstü	14	45,2	8	38,1	6	25,0	28	36,8
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	14	45,2	14	66,7	18	75,0	46	60,5
	Çalışıyor	17	54,8	7	33,3	6	25,0	30	39,5
Baba mesleği	Özel sektör	15	48,4	13	61,9	13	54,2	41	53,9
	Kamu	13	41,9	3	14,3	8	33,3	24	31,6
	Diğer	3	9,7	5	23,8	3	12,5	11	14,5

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %58,1'inin (n=18), kontrol 1 grubundaki çocukların %57,1'inin (n=12), kontrol 2 grubundaki çocukların %54,2'sinin (n=13) kız olduğu; deney grubundaki çocukların %41,9'unun (n=13), kontrol 1 grubundaki çocukların %42,9'unun (n=9), kontrol 2 grubundaki çocukların ise, %45,8'inin (n=11) erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %56,6'sını (n=43) kız, %43,4'ünü (n=33) erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Deney grubundaki çocukların %54,8'inin (n=17), kontrol 1 grubundaki çocukların %47,6'sının (n=10), kontrol 2 grubundaki çocukların %45,8'inin (n=11)

annesinin üniversite mezunu olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %45,2'sinin (n=14), kontrol 1 grubundaki çocukların %52,4'ünün (n=11), kontrol 2 grubundaki çocukların %54,2'sinin (n=13) annesinin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %50'sinin (n=38) annesinin üniversite mezunu olmadığı, %50'sinin de (n=38) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %41,9'unun (n=13), kontrol 1 grubundaki çocukların %66,7'sinin (n=14), kontrol 2 grubundaki çocukların %54,2'sinin (n=13) babalarının üniversite mezunu olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %58,1'inin (n=18), kontrol 1 grubundaki çocukların %33,3'ünün (n=7), kontrol 2 grubundaki çocukların %45,8'inin (n=11) babalarının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %52,6'sının (n=40) üniversite mezunu olmadığı, %47,4'ünün (n=36) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %35,5'inin (n=11); kontrol 1 grubundaki çocukların %47,6'sının (n=10); kontrol 2 grubundaki çocukların ise %58,3'ünün (n=14) annesinin 26-32 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların %64,5'inin (n=20); kontrol 1 grubundaki çocukların %52,4'ünün (n=11); kontrol 2 grubundaki çocukların %41,7'sinin (n=10) annesinin 33 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %46,1'inin (n=35) annesinin 26-32 yaşında, %53,9'unun (n=41) 33 yaş ve üstünde olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %54,8'inin (n=17), kontrol 1 grubundaki çocukların %61,9'unun (n=13), kontrol 2 grubundaki çocukların %75,0'inin (n=18) babasının 26-39 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların %45,2'sinin (n=14), kontrol 1 grubundaki çocukların %38,1'inin (n=8), kontrol 2 grubundaki çocukların %25,0'inin (n=6) babasının 39 yaş ve üstünde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %63,2'sinin (n=48) babasının 26-39 yaşında, %36,8'inin (n=28) 39 yaş ve üstünde olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %45,2'sinin (n=14), kontrol 1 grubundaki çocukların %66,7'sinin (n=14), kontrol 2 grubundaki çocukların %75,0'inin (n=18) annesinin çalışmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %54,8'inin (n=17), kontrol 1 grubundaki çocukların %33,3'ünün (n=7), kontrol 2 grubundaki çocukların %25,0'inin (n=6) annesinin çalıştığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %60,5'inin (n=46) annesinin çalıştığı, %39,5'inin (n=30) annesinin çalışmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların %48,4'ünün (n=15), kontrol 1 grubundaki çocukların %61,9'unun (n=13), kontrol 2 grubundaki çocukların %54,2'sinin (n=13) babasının özel sektörde çalıştığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların %41,9'unun (n=13), kontrol 1 grubundaki çocukların %14,3'ünün (n=3), kontrol 2 grubundaki çocukların %33,3'ünün (n=8) babasının kamuda çalıştığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların %9,7'sinin (n=3), kontrol 1 grubundaki çocukların %23,8'inin (n=5), kontrol 2 grubundaki çocukların %12,5'inin (n=3) babasının emekli, mühendis vb gibi diğer meslek gruplarında olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların yaş ortalamaları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		Tüm	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Çocuk	59,58	3,62	60,90	6,20	61,00	3,64	60,39	4,47

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan çocukların yaş ortalamasının 59,58 ($\pm 3,62$); kontrol 1 grubundaki çocukların yaş ortalamasının 60,90 ($\pm 6,20$); kontrol 2 grubundaki çocukların ise yaş ortalamasının 61,00 ($\pm 3,64$) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların genel yaş ortalamalarının 60,39 ($\pm 4,47$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların benzer demografik özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) ve eğitim seviyeleri gibi demografik özellikleri bağımsız değişken olarak kullanılmadığından, sadece orta SED'i temsil eden anaokulları seçilmiştir. Çukurova Merkez İlçesi'nin tercih edilmesinde, bu bölgede genellikle orta SED'deki ailelerin yaşıyor olması etkili olmuştur. Bu bağlamda, araştırma Adana'nın Çukurova İlçesi'nde bulunan bağımsız anaokulları arasından orta SED'de olma, kolay ulaşım sağlanabilmesi ve araştırmaya katılmaya gönüllü olma

ölçütlerine uygun olarak belirlenen bir anaokulunda, çalışmaya katılmaya gönüllü olan bir öğretmenin anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Belirlenen anaokulunun 48-72 aylık çocukların eğitim aldığı bir sınıfı deney grubunu, deney grubuyla farklı devredeki diğer 48-72 aylık çocukların eğitim aldığı iki sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışmanın yapılacağı anaokulu belirlendikten sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde de çeşitli prosedürler izlenmiştir. Bu prosedürler kapsamında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ekim ayından itibaren yaklaşık iki aylık bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma boyunca araştırmacı anaokulundaki toplam sekiz anasınıfında, devre ve yaş grubu gözetmeksizin, en az iki oturum halinde Çocuklar İçin Felsefe oturumları yapmıştır. Bu süreçte küçük (36-48 aylık) ve büyük yaş gruplarındaki (48-72 aylık) çocukların tartışma grubu içerisindeki performansları ve davranışları gözlenmiştir. Farklı yaş gruplarıyla yürütülen ÇİF pilot uygulamaları değerlendirilerek dil ve konuşma becerilerinin daha gelişmiş olması bakımından 48-72 aylık çocuklarla çalışmaya devam edilmesi uygun görülmüştür. ÇİFEP uygulamaları deneysel çalışma boyunca sadece deney grubunda uygulanmasına karşın, etik değerler açısından deney grubunda yer almayan çocukların da bu eğitimden yararlanma hakları gözetilmiş ve diğer gruplarda da son testler uygulandıktan sonra ÇİF oturumları düzenlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının birbirlerinin performanslarından etkilenmemesi için gruplar farklı devrelerden seçilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken gruplarda yer alan çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimi bakımından homojen olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda çalışma öncesinde tüm gruplara zihin kuramı ve yaratıcılık ön testleri uygulanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların ön test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile zihin kuramı alt testlerinden aldıkları puanların gruplar bazında normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen olduğu, tek yönlü varyans analizi yapılarak belirlenmiştir. Beklenmedik içerik değişikliği görevinde ise normallik varsayımı karşılanmadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Beklenmedik içerik değişikliği	D	31	,90	,30	$X^2_{(2)}=0,455$	0,796
	K 1	21	,86	,36		
	K 2	24	,92	,28		
Birinci dereceden yanlış kanı atfı	D	31	2,58	0,67	$F_{(2,73)}=0,747$	0,477
	K 1	21	2,62	0,86		
	K 2	24	2,38	0,71		
İkinci dereceden yanlış kanı atfı	D	31	1,94	1,36	$F_{(2,73)}=0,091$	0,913
	K 1	21	2,10	1,26		
	K 2	24	2,00	1,32		
ZK toplam puan	D	31	5,42	1,75	$F_{(2,73)}=0,131$	0,877
	K 1	21	5,57	1,99		
	K 2	24	5,29	1,78		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde; çalışma grubundaki çocukların beklenmedik içerik değişikliği ön test puanlarının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($X^2_{(2)}=0,455$; $p>.05$),

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda çocukların birinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları ön test puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(2,73)}=0,747$; $p>.05$),

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(2,73)}=0,091$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki çocukların ön test ZK toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,73)}=0,131$; $p>.05$).

Çalışma grubu belirlenirken gruplarda yer alan çocukların yaratıcılık gelişimi bakımından homojen olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda çalışma öncesinde tüm

gruplara yaratıcılık ön testleri uygulanmıştır. Yaratıcılık alt boyutlarından, akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç ön test puanları normal dağılım göstermediği için söz konusu puanlara ilişkin karşılaştırmalar Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilmiştir. Zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarının ve yaratıcılık toplam puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu alt boyutlardaki puanlara ilişkin varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.01$). Bu bağlamda zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcılık toplam puanlarına (YTP) ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis, Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Akıcılık	D	31	50,81	6,10	$X_{(2)}=0,848$	0,654
	K 1	21	48,79	9,30		
	K 2	24	49,96	5,97		
Orijinallik	D	31	49,39	4,56	$X_{(2)}=3,060$	0,216
	K 1	21	48,82	4,74		
	K 2	24	49,92	6,51		
Başlıkların soyutluğu	D	31	50,15	8,09	$X_{(2)}=0,514$	0,773
	K 1	21	50,90	9,49		
	K 2	24	48,60	6,14		
Zenginleştirme	D	31	50,30	6,82	$F_{(2,75)}=0,053$ ($L=0,645$; $p>0,05$)	0,948
	K 1	21	49,70	7,41		
	K 2	24	48,03	5,32		
Erken kapamaya direnç	D	31	51,23	11,37	$X_{(2)}=0,537$	0,764
	K 1	21	48,00	6,71		
	K 2	24	49,88	10,82		
Yaratıcı kuvvetler listesi	D	31	49,57	4,10	$F_{(2,75)}=2,535$ ($L=1,818$; $p>0,05$)	0,086
	K 1	21	49,05	4,32		
	K 2	24	47,30	2,73		
Yaratıcılık toplam puan	D	31	50,58	4,16	$F_{(2,75)}=0,540$ ($L=0,021$; $p>0,05$)	0,585
	K 1	21	49,35	4,96		
	K 2	24	49,73	4,18		

* $p<0.05$

Tablo 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında yer alan çocukların akıcılık ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($X_{(2)}=0,848$; $p>.05$),

Çalışma grubundaki çocukların orijinallik ön test puanlarının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($X_{(2)}=3,060$; $p>.05$),

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($X_{(2)}=0,514$; $p>.05$),

Çocukların gruplarına göre zenginleştirme ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(2,75)}=0,053$; $p>.05$),

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların erken kapamaya direnç ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($X_{(2)}=0,537$; $p>.05$),

Araştırmaya katılan çocukların gruplarına göre yaratıcı kuvvetler listesi ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($F_{(2,75)}=2,535$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların ön test yaratıcılık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,75)}=0,540$; $p>.05$). Bu bağlamda, uygulama öncesinde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda bulunan çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık düzeylerinin benzerlik gösterdiği ve homojen gruplar oluşturulduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır.
2. Zihin kuramı ölçümlerinde üç farklı “Birinci ve İkinci derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri” kullanılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:
 - 1.1. Beklenmedik İçerik Değişikliği Görevi (Smarties)
 - 1.2. Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Ann-Sally Paradigması)
 - 1.3. İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Martha-Oliver Paradigması)

3. Yaratıcılık gelişimi ölçümlerinde “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu” kullanılmıştır.

Zihin kuramı gelişiminin ölçülmesinde kullanılan testler detaylı olarak “Zihin Kuramının Ölçülmesi” başlığı altında daha önceki bölümlerde sunulduğu için bu bölümde, araştırmada testlerin nasıl uygulandığı ve testlerin değerlendirilmesi kısaca açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çocukların yaş, kardeş sayısı, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-babanın sosyo-ekonomik durumu gibi demografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 6’da sunulan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Form her bir çocuk için aile ve öğretmen tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Beklenmedik İçerik Değişikliği Görevi

Beklenmedik içerik değişikliği görevini içeren test araştırmacı tarafından her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Testi uygulamak için sınıflarından uzak ve daha sessiz olan öğretmenler odası tercih edilmiştir. Testin uygulanması yaklaşık olarak üç dakika sürmüştür.

Bu testte çocuklara, reklamlarda sıklıkla yer alan ve hepsinin tanıyabileceği bir şeker kutusu gösterilmiştir. Çocuklara kutunun içinde ne olduğunu düşündüğü sorulmuş ve neden böyle düşündüğünü açıklaması istenmiştir. Daha sonra çocuğa kutunun içinde aslında şeker değil pastel boyalar olduğu gösterilmiştir. Daha sonra çocuğa kutunun içinde ne olduğunu görmemiş başka bir çocuğa aynı şekilde, aynı soru sorulduğunda çocuğun ne cevap vereceği sorulmuştur. Çocuk “şeker” cevabını verirse 1 puan alarak testi geçmiş, bilemezse 0 puan almıştır.

3.3.3. Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Ann-Sally Paradigması)

“Beklenmedik yer değişikliği görevi” olarakta adlandırılan bu görevde araştırmacı iki farklı oyuncak bebek, iki farklı renkte kutu ve bir pinpon topu kullanmıştır. Test araştırmacı tarafından her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Testi uygulamak için sınıflarından uzak ve daha sessiz olan öğretmenler odası tercih edilmiştir. Testin uygulanması ortalama 6 dakika sürmüştür. Testin hikayesi çocuklara

oyuncak bebekler kullanılarak anlatılmıştır. Hikayenin orijinalinde kullanılan Sally ve Ann isimleri Ayşe ve Ali olarak değiştirilmiştir.

Hikayeye göre, Ayşe ve Ali aynı odada oyun oynamaktadır. Ali'nin bir sarı kutusu Ayşe'nin ise kırmızı kutusu vardır. Ali ve Ayşe bir süre pinpon topuyla oynarlar ve Ali dışarda arkadaşlarıyla oynamak istediğini söyler. Ali pinpon topunu sarı kutuya koyar ve odadan ayrılır. Ayşe ise Ali dışardayken sarı kutudan topu alır ve kırmızı kutuya koyar. Bir süre sonra Ali tekrar eve gelir. Hikaye okunduktan sonra çocuklara 'topun ilk başta nerede olduğu? ve topun şuan nerede olduğu?' kontrol soruları sorulmuştur. Kontrol sorularına doğru cevap veren çocuklarla teste devam edilmiştir. Daha sonra çocuklara "Ali şuan gerçekte topun nerede olduğunu biliyor mu?", "Ali şuan topun nerede olduğunu düşünüyordur?" ve "Ali geri döndüğünde topunu bulmak için ilk önce nereye bakar? Sarı kutuya mı yoksa kırmızı kutuya mı bakar?" olmak üzere üç soru yöneltilir. Çocuklar doğru cevapladıkları her bir soru için 1 puan almıştır. Hiçbir soruyu cevaplayamayan çocuklar ise 0 puan almıştır.

3.3.4. İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi (Martha-Oliver Paradigması)

İkinci dereceden yanlış kanı atfı testinde araştırmacı iki farklı oyuncak bebek, üç farklı renkte kutu ve bir pinpon topu (kurabiyeymiş gibi) kullanmıştır. Test araştırmacı tarafından her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Testi uygulamak için sınıflarından uzak ve daha sessiz olan öğretmenler odası tercih edilmiştir. Testin uygulanması ortalama 8 dakika sürmüştür. Hikayenin orijinalinde kullanılan Martha ve Oliver isimleri Ayşe ve Ali olarak değiştirilmiştir.

Hikayeye göre Ali ve Ayşe mutfaktadır. Ali kırmızı dolaptan aldığı kurabiye kutusundan birkaç kurabiye yedikten sonra kurabiyeleri tekrar kırmızı dolaba koyar ve mutfaktan gider. Ayşe, Ali mutfakta değilken kırmızı dolabı acar kurabiyelerden biraz yer ve kurabiyeleri beyaz dolaba koyar. Ancak bu sırada mutfakta olup biten herşeyi Ali mutfak kapısının deliğinde izlemektedir ve Ayşe'nin kurabiyelerin yerini değiştirerek beyaz dolaba koyduğunu görür. Ayşe tekrar yerine oturduktan sonra Ali mutfığa gelir.

Bu hikâyede çocuğa inanç sorusu olarak, Ayşe'nin Ali'nin kurabiyelerin nerede olduğunu düşündüğü sorulur. Eylem sorusu olarak ise, Ayşe'nin Ali'nin kurabiyeleri nerede arayacağını düşündüğü sorulur. Bu araştırmada her iki kuklanın da birbirlerinin düşüncelerine yönelik inanç ve eylem soruları sorulduğundan çocuklara toplam 4 soru yöneltilmiştir. Çocuklara doğru bildikleri her sorudan 1 puan verilmiştir.

3.3.5. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla TYDT Şekilsel A Formu kullanılmıştır. Yaratıcılığı doğrudan ölçme imkânı sağlaması bakımından araştırmalarda yaygın olarak kullanılan “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” 1966 yılında E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir. TYDT’de, sözel ve şekilsel olmak üzere iki bölüm yer almaktadır.

Testin İlk Türkçeleştirme çalışması Yontar (1985) tarafından gerçekleştirilmiş, Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve iç tutarlılık, iç geçerlilik, dış geçerlilik çalışmaları ise Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Aslan (2001) testin Türkçe uyarlamasını yapmak amacıyla çalışma grubuna tüm eğitim kademelerinden toplam 922 kişiyi almıştır. Çalışma grubuna testin İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çalışmada güvenilirlik için iç tutarlılık hesaplamalarında Spearman Brown, Cronbach Alfa ve Guttman katsayısı kullanılmıştır. Okul öncesin dönemdeki çocuklar henüz okuma yazma bilmediğinden çocuklara Aslan (2001) tarafından sadece şekilsel test uygulanmış, şekilsel yaratıcılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayılarının .50 ile .70 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Testin dış geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Wecshler Yetişkinler Zekâ Testi, Wonderlic Personel Testi ve Sıfat Listesi arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Analizler sonucunda, testlerle arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak testin şekilsel formunun tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüş ve testin alt testlerin beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğü ortaya konulmuştur (Aslan, 2001, ss. 25-30).

Bu araştırmada TYDT’nin Şekilsel A Formu kullanılmıştır. Formda resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler olmak üzere üç alt test bulunmaktadır. Resim oluşturma alt testinde çocuklardan üzerinde yumurtaya benzer bir geometrik şekil olan kâğıt verilip, o şekli de resimlerinde bir şeyi ifade edecek biçimde kullanarak serbest resimler çizmeleri istenir. Çocuklar resimleri çizer, hikâyesini anlatır ve resimlerinin başlıklarını söylerler. Resim tamamlama alt testinde ise, çocuklardan toplamda 10 adet tamamlanmamış çizgi (kavisli çizgiler) ve eğriyi tamamlayarak resimler çizmeleri ve bunları isimlendirmeleri istenir. Paralel çizgiler alt testinde ise, art arda sıralanmış olan 30 çift paralel düz çizgiyi tamamlayarak isimlendirmeleri istenir. Araştırmacı çocukların yanıtlarını ilgili şeklin altına yazar. Çocuklara her bir alt testi

tamamlamak için 10'ar dakika süre verilir. Analizlerde çocuğun üç testteki performansı yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç alt boyutlarına göre ayrı ayrı puanlanıp ortalaması alındığında standart puan elde edilmektedir.

Yaratıcılık toplam puanı hesaplanırken ise, yaratıcı kuvvetler listesinde yer alan; duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ve faaliyet, başlığın açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, çizgilerin sentezi/birleştirilmesi, içsel görselleştirme, alışılmadık görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayal gücünün zenginliği, hayal gücünün renkliliği, fantezi maddelerinden alınan puanlar da ortalama standart puana eklenmektedir (Aslan, 2001).

Bu araştırmada, TYDT deney ve kontrol grubundaki tüm çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı testi uygulayabilmek için testin Türkçeye uyarlamasını yapan Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN'dan eğitim almıştır. Eğitim sonrasında araştırmacıya verilen sertifika ve uygulama izini Ek 7'de sunulmuştur. TYDT'nin puanlama sürecinde her bir alt boyutu oluşturan maddelerden alınan puanlar standart puanlara dönüştürülmüştür. Bunun için öncelikle ortalama ve standart sapmaya bağlı olarak standart z puanları hesaplanmıştır. Analizlerde z puanları pozitif (ortalamanın üstü), negatif (ortalamanın altı) ve sıfır (ortalamaya eşit) değerleri aldığı için z puanlarından standart T puanları hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2015-2016 öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

1. 15 Ocak- 15 Ağustos 2015 tarihleri arasında araştırmacı ÇİFEP'in geliştirildiği Enstitü'de çalışmalar yapmak ve ÇİF düşünme eğitimi etkinlik programını hazırlamak amacıyla Amerika'da görevlendirilmiştir. Araştırmacı yurt dışı ve yurt içindeki alan uzmanlarının incelemeleri sonrasında eğitim programına Eylül ayı içerisinde son şeklini vermiştir.
2. Araştırmaya başlamadan önce il Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)'nden araştırma izinleri alınmıştır. Alınan izinlere ilişkin belge Ek 8'de sunulmuştur.

3. Ekim- Kasım ayları içerisinde pilot uygulamalar ve ön testler yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Kişisel bilgi formundan ve ölçeklerin ön test olarak uygulanmasından elde edilen veriler kullanılarak deney ve kontrol gruplarının homojen olduğu belirlendikten sonra çalışmaya devam edilmiştir.
4. Çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerinden çocuklarının araştırmaya katılımlarına dair izinler alınmıştır. Veli izin formu örneği Ek 9'da sunulmuştur.
5. ÇİFEP'in uygulanacağı deney grubunda görev yapan anasınıfı öğretmeni uygulamalar öncesinde program ve kullanılacak ölçeklere ilişkin araştırmacı tarafından yaklaşık toplamda üç saatlik bir eğitime tabi tutulmuştur. Kontrol grubunda görev yapan öğretmenler de araştırma ve kullanılacak ölçeklere ilişkin bilgilendirilmiştir.
6. ÇİFEP etkinliklerinin deney grubunda uygulanmasına 2015-2016 eğitim-öğretim güz döneminin son altı haftası içerisinde başlanmış ve başlangıcından itibaren 14 hafta boyunca ilk dört hafta, haftada üç kez sonraki 10 hafta ise, haftada iki kez ortalama 45'er dakikalık toplamda 32 oturum yapılmıştır. ÇİFEP'in uygulanmaya başlandığı ilk ay içerisindeki ziyaretlerde çocuklarla soru sorma etkinlikleri yapılmıştır. Çocuklar daha felsefi soru sormaya teşvik edilmiştir. Sonraki haftalar ise, haftada iki günlük uygulamaların yeterli olacağı öngörülerek ÇİF eğitimleri sürdürülmüştür.
7. ÇİFEP uygulamaları sonrasında deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.
8. ÇİFEP uygulamaları son testler bitimine kadar sadece deney grubunda uygulanmasına karşın, etik değerler açısından deney grubunda yer almayan çocukların da bu eğitimden yararlanma hakları gözetilmiş ve diğer gruplarda da 16 Mayıs- 17 Haziran 2016 tarihleri arasında ÇİF oturumları düzenlenmiştir.
9. Son testler Mayıs ayının ikinci haftasında tamamlanmış ve dört hafta sonra deney grubundaki çocuklara kalıcılık testleri uygulanmak istenmiş, ancak Adana'nın iklim koşullarından dolayı havaların ısınması ile birlikte okula devamlılık oranı düşmüştür. Bu bağlamda, çocukların çoğunluğu okula gelmediği için kalıcılık testleri uygulanamamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın genel amaç ve alt amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Veriler öncelikle SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Analizlerde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının zihin kuramı gelişimi testlerinden ve TYDT Şekilsel A Formu'ndan aldıkları puanlarının uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin hesaplanan puanlar normalliğin sağlanmadığı durumlarda, Kruskal Wallis testi yapılarak; normallik sağlandığı durumlarda ise tek yönlü varyans analizi yapılarak elde edilmiştir.

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında yer alan çocukların zihin kuramı testlerinden ve TYDT Şekilsel A Formu'ndan uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Gruplardaki çocukların normal dağılım gösterdiği durumlardaki karşılaştırmalar için ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmış, normal dağılım göstermediği karşılaştırmalarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların TYDT Şekilsel A Formu ve zihin kuramı gelişimi testlerinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ise, Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bu bölümde, verilerin düzenlenmesi aşamasında yapılan işlemlere yer verilmiştir.

3.5.1. Verilerin Düzenlenmesi

Verilerin düzenlenmesi sürecinde öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından hangi fark testinin hesaplanacağını belirlemek amacıyla normallik dağılımları incelenmiştir. Çocukların zihin kuramlarından almış oldukları puanların dağılımına ilişkin de çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

ZK Testlerinin Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt boyutlar	Ön test		Son test	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Beklenmedik içerik değişikliği	-2,625	5,020	-2,625	5,020
Birinci dereceden yanlış kanı atfı	1,417	1,139	2,778	8,635
İkinci dereceden yanlış kanı atfı	0,037	0,882	-0,715	-0,557
ZK toplam puan	-0,560	-0,019	-1,004	0,559

Tablo 9’da görüldüğü gibi, zihin kuramı gelişiminde beklenmedik içerik değişikliği ve birinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerinden hem ön testten hem de son testten alınan puanları normal dağılım göstermemektedir. İkinci dereceden yanlış kanı atfı görevi ve zihin kuramı gelişimi toplam puanlarının ise hem ön test hem de son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın;

- Birinci alt probleminin çözümlenmesinde, normallik ve/veya varyansların homojenliğinin karşılanmadığı durumlarda Kruskal Wallis testi; normallik ve varyansların homojenliğinin karşılandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.
- İkinci alt problemin çözümlenmesinde, deney grubunda tüm alt boyutlar ve toplam puan normal dağılım göstermediği için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmıştır.
- İkinci alt problemin çözümlenmesinde, kontrol 1 grubunda tüm alt boyutlar ve toplam puan normal dağılım göstermediği için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmıştır.
- İkinci alt problemin çözümlenmesinde, kontrol 2 grubunda tüm alt boyutlar ve toplam puan normal dağılım göstermediği için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmıştır.

TYDT’den alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

TYDT Şekilsel A Formu Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt boyutlar	Ön test		Son test	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Akıcılık	1,956	8,745	2,105	6,433
Orijinallik	1,466	6,384	0,158	0,059
Başlıkların soyutluğu	1,773	4,723	0,942	0,792
Zenginleştirme	0,973	1,451	1,003	0,735
Erken kapamaya direnç	1,563	1,906	0,918	0,336
Yaratıcı kuvvetler listesi	0,747	0,009	1,014	0,530
Yaratıcılık toplam puan	0,810	0,776	0,495	-0,090

Tablo 10 incelendiğinde akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç ön test puanları için ± 1 aralığının dışında değerler hesaplandığı, verilerin normal dağılımdan sapma gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde akıcılık son test puanlarında da verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın;

- Beşinci alt probleminin çözümlenmesinde, normallik ve/veya varyansların homojenliğinin karşılanmadığı durumlarda Kruskal Wallis testi; normallik ve varyansların homojenliğinin karşılandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.
- Altıncı alt problemin çözümlenmesinde, deney grubunda tüm alt boyutlar ve toplam puan normal dağılım gösterdiği için ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır.
- Yedinci alt problemin çözümlenmesinde, kontrol 1 grubunda normal dağılım gösteren alt boyutlarda ilişkili ölçümlerde t testi, normal dağılım göstermeyen alt boyutlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmıştır.
- Sekizinci alt problemin çözümlenmesinde, kontrol 2 grubunda normal dağılım gösteren alt boyutlarda ilişkili ölçümlerde t testi, normal dağılım göstermeyen alt boyutlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi hesaplanmıştır.

Araştırmanın;

- Dokuzuncu alt problemde gruplarda zihin kuramı gelişimi toplam puanları ve/veya yaratıcılık toplam puanları normal dağılım göstermediği için hesaplamalarda Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

TYDT Şekilsel A Formu'nun analizi her bir çocuk için iki uzman tarafından yapılmıştır. Öncelikle, puanlayıcılar arasındaki güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cohen'in Kappa Katsayısı hesaplanmıştır. İki uzmanının TYDT Şekilsel A Formu alt boyutları puanlamaları arasındaki uyum yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

TYDT Şekilsel A Formu için Puanlayıcılar Arasında Hesaplanan Cohen'in Kappa Katsayıları

Alt boyutlar	Cohen'in Kappa Katsayısı
Akıcılık	0,94
Orijinallik	0,92
Başlıkların soyutluğu	0,89
Zenginleştirme	0,94
Erken kapamaya direnç	0,92
Yaratıcı kuvvetler listesi	0,88
Yaratıcılık toplam puan	0,93

Tablo 11 incelendiğinde puanlayıcılar arasındaki uyum için hesaplanan katsayı değerlerinin .88 ile .94 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Cohen'in Kappa Katsayısının .60-.70 arasında olması değerlendiriciler arasındaki uyuma korelasyon katsayısının iyi olduğunu göstermektedir. Özellikle, bu çalışmada Cohen'in Kappa Korelasyon Katsayısının tercih edilmesinde değerlendiricilerin iki kişi olması etkili olmuştur (Cohen, 1960). Bu bağlamda, çalışmada TYDT Şekilsel A Formu'ndaki boyutları puanlayan uzmanların puanları arasında iyi düzeyde bir uyuma olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında toplam 76 çocuğa ön test ve son test olarak TYDT Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen puanların güvenirliğinin

belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12’da gösterilmiştir.

Tablo 12

Çalışma Grubundaki Çocukların Cevapları Doğrultusunda Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonuçları-TYDT

Gruplar	Ön test	Son test
Deney	0,67	0,70
Kontrol 1	0,60	0,66
Kontrol 2	0,65	0,68

Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- * $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- * $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.
- * $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- * $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Tablo 12 incelendiğinde bu araştırmaya katılan çocukların yaratıcılık testine vermiş oldukları cevapların güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların zihin kuramı testlerinden aldıkları puanların güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Çalışma Grubundaki Çocukların Cevapları Doğrultusunda Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonuçları-ZK

Gruplar	Ön test	Son test
Deney	0,69	0,73
Kontrol 1	0,66	0,69
Kontrol 2	0,68	0,70

Tablo 13 incelendiğinde çocukların hem ön test hem de son test sonuçlarında zihin kuramı maddelerine güvenilir cevaplar verdikleri görülmektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların son testlerde ikinci dereceden yanlış kanı atfı puanlarının normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Beklenmedik içerik değişikliği, birinci dereceden yanlış kanı atfı görevi ve zihin kuramı gelişimi toplam puanlarının ise, gruplar bazında normal dağılım göstermediği ve/veya varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, karşılaştırmalarda Kruskal Wallis ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların ZK Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Beklenmedik içerik değişikliği	D	31	,97	,18	$X^2_{(2)}=4,425$	0,109
	K 1	21	,90	,30		
	K 2	24	,79	,41		
Birinci dereceden yanlış kanı atfı	D	31	2,90	0,30	$X^2_{(2)}=9,565$	0,008**
	K 1	21	2,43	0,81		
	K 2	24	2,58	0,50		
İkinci dereceden yanlış kanı atfı	D	31	3,35	1,05	$F_{(2,73)}=4,994$	0,009**
	K 1	21	2,43	1,33		
	K 2	24	2,30	1,29		
ZK toplam puan	D	31	7,23	1,06	$X^2_{(2)}=14,598$	0,001**
	K 1	21	5,76	2,00		
	K 2	24	5,88	1,39		

*p <0.05

**p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların beklenmedik içerik değişikliği görevi son test puanları arasında gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($X^2_{(2)}=4,425$; $p>.05$). Deney grubundaki çocukların beklenmedik içerik değişikliği görevinden almış oldukları puanların ($0,97\pm0,18$); kontrol 1 grubundaki ($0,90\pm0,30$) ve kontrol 2 grubundaki ($0,79\pm0,41$) çocuklarla benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubundaki çocukların birinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($X^2_{(2)}=9,565$; $p<.01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Hesaplama sonucunda deney grubundaki çocukların ($2,90\pm0,30$); kontrol 1 ($2,43\pm0,81$) ve kontrol 2 ($2,58\pm0,50$) grubundaki çocuklara göre birinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubundaki çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,73)}=4,994$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Hesaplama sonucunda deney grubundaki çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevinden almış oldukları puanların ($3,35\pm1,05$), kontrol 1 ($2,43\pm1,33$) ve kontrol 2 ($2,30\pm1,29$) grubundaki çocukların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14'te deney ve kontrol gruplarındaki çocukların son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}=14,598$; $p<.01$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların ($7,23\pm1,06$), kontrol 1 ($5,76\pm2,00$) ve kontrol 2 ($5,88\pm1,39$) grubundaki çocuklardan zihin kuramı gelişimi son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların ön test-son test beklenmedik içerik değişikliği, birinci dereceden yanlış kanı atfı, ikinci dereceden yanlış kanı atfı ve zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Hesaplanan puanlar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Beklenmedik içerik	Ön test	31	,90	,30		
değişikliği	Son test	31	,97	,18	z=1,000	0,317
Birinci dereceden	Ön test	31	2,58	,67		
yanlış kanı atfı	Son test	31	2,90	,30	z=2,640	0,008**
İkinci dereceden	Ön test	31	1,94	1,36		
yanlış kanı atfı	Son test	31	3,35	1,05	z=4,409	0,000**
ZK toplam puanı	Ön test	31	5,42	1,75		
	Son test	31	7,23	1,06	z=4,522	0,000**

*p<0.05

**p<0.01

Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların beklenmedik içerik değişikliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (z=1,000; p>.05). Bu durum, deney grubundaki çocukların çoğunluğunun hem ön test (0,90±0,30) hem de son testlerde (0,97±0,18) beklenmedik içerik değişikliği görevini başarmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Deney grubundaki çocukların birinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (z=2,640; p<.01). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların son test puanlarının (2,90±0,30), ön test puanlarından (2,58±0,30) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (z=4,409; p<.01). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların son test puanlarının (3,35±1,05), ön test puanlarından (1,94±1,36) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test-son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunduğu görülmektedir ($z=4,522$; $p<.01$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların son test puanlarının ($7,23\pm1,06$), ön test puanlarından ($5,42\pm1,75$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol 1 grubundaki çocukların ön test-son test beklenmedik içerik değişikliği, birinci dereceden yanlış kanı atfı, ikinci dereceden yanlış kanı atfı ve zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplanan puanlar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Kontrol 1 Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Beklenmedik içerik değişikliği	Ön test	21	,86	,36	$z=0,447$	0,655
	Son test	21	,90	,30		
Birinci dereceden yanlış kanı atfı	Ön test	21	2,62	,86	$z=1,414$	0,157
	Son test	21	2,43	,81		
İkinci dereceden yanlış kanı atfı	Ön test	21	2,10	1,26	$z=1,823$	0,068
	Son test	21	2,43	1,33		
ZK toplam puan	Ön test	21	5,57	1,99	$z=0,611$	0,541
	Son test	21	5,76	2,00		

* $p<0.05$

Tablo 16’da yer alan bilgiler incelendiğinde, kontrol 1 grubundaki çocukların beklenmedik içerik değişikliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($z=0,447$; $p>.05$). Ön test-son test puanları arasında görülen bu benzerlik kontrol 1 grubundaki çocukların çoğunluğunun hem ön test ($0,86\pm0,36$) hem de son testlerde ($0,90\pm0,30$) beklenmedik içerik değişikliği görevini başarmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Kontrol 1 grubundaki çocukların birinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir

($z=1,414$; $p>.05$). Grupta yer alan çocukların ön test puanlarının ($2,62\pm0,86$), son test puanlarıyla ($2,43\pm0,81$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 1 grubundaki çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z=1,823$; $p>.05$). Çocukların ön test puanlarının ($2,10\pm1,26$), son test puanlarıyla ($2,43\pm1,33$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi kontrol 1 grubundaki çocukların ön test-son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($z=0,611$; $p>.05$). Grupta yer alan çocukların ön test puanlarının ($5,57\pm1,99$), son test puanlarıyla ($5,57\pm1,99$) benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol 2 grubundaki çocukların ön test-son test beklenmedik içerik değişikliği, birinci dereceden yanlış kanı atfı, ikinci dereceden yanlış kanı atfı ve zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplanan puanlar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Kontrol 2 Grubundaki Çocukların ZK Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Beklenmedik içerik değişikliği	Ön test	24	,92	,28	$z=1,342$	0,180
	Son test	24	,79	,41		
Birinci dereceden yanlış kanı atfı	Ön test	24	2,38	,71	$z=1,508$	0,132
	Son test	24	2,58	,50		
İkinci dereceden yanlış kanı atfı	Ön test	24	2,00	1,32	$z=1,239$	0,114
	Son test	24	2,30	1,29		
ZK toplam puan	Ön test	24	5,29	1,78	$z=1,563$	0,118
	Son test	24	5,88	1,39		

* $p<0.05$

Tablo 17'deki bilgiler incelendiğinde, kontrol 2 grubundaki çocukların beklenmedik içerik değişikliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($z=1,342$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların ön test ($0,92\pm0,28$) ve son test ($0,79\pm0,41$) puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların birinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($z=1,508$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların ön test puanlarının ($2,38\pm0,71$), son test puanlarıyla ($2,58\pm0,50$) benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($z=1,239$; $p>.05$). Grupta yer alan çocukların ön test puanlarının ($2,00\pm1,32$), son test puanlarıyla ($2,30\pm1,29$) benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 17'de sunulan bulgular incelendiğinde, kontrol 2 grubundaki çocukların ön test-son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($z=1,563$; $p>.05$). Çocukların ön test puanlarının ($5,29\pm1,78$), son test puanlarıyla ($5,88\pm1,39$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların ZK toplam puanları ve ZK alt testlerinden aldıkları puanları, kontrol 1 ve kontrol 2 grubundaki çocukların puanlarından daha yüksektir. Ayrıca, deney grubundaki çocukların son test ZK puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bu bağlamda, ÇİFEP çocukların zihin kuramı gelişimleri üzerinde olumlu bir etki sağlamıştır.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TYDT Şekilsel A Formu'ndan aldıkları son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizlerde öncelikle, veri setinin normalliği incelenmiştir. Akıcılık son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve akıcılık son test puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve

yaratıcılık gelişimi toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ardından varyansların homojenliği test edilmiştir.

Başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi başlıklarında varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden söz konusu alt boyutlara ilişkin karşılaştırmalarda da Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Orijinallik, erken kapamaya direnç ve yaratıcılık gelişimi toplam puanlarının hem normallik hem de varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlara yönelik puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TYDT Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Kruskal Wallis, Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Akıcılık	D	31	53,56	4,62	$X_{(2)}=14,952$	0,001**
	K 1	21	46,67	8,30		
	K 2	24	48,13	9,29		
Orijinallik	D	31	53,77	4,52	$F_{(2,75)}=22,089$ ($L=0,094$)	0,000**
	K 1	21	48,34	3,97		
	K 2	24	48,21	4,11		
Başlıkların soyutluğu	D	31	54,61	8,72	$X_{(2)}=20,572$	0,000**
	K 1	21	48,19	5,19		
	K 2	24	46,94	6,05		
Zenginleştirme	D	31	54,04	7,84	$X_{(2)}=18,209$	0,000**
	K 1	21	46,81	4,26		
	K 2	24	47,07	5,11		
Erken kapamaya direnç	D	31	54,35	8,18	$F_{(2,75)}=6,810$ ($L=2,454$)	0,002**
	K 1	21	46,71	6,64		
	K 2	24	48,50	9,20		
Yaratıcı kuvvetler listesi	D	31	52,51	5,46	$X_{(2)}=12,877$	0,002**
	K 1	21	48,64	2,48		
	K 2	24	47,89	2,75		
Yaratıcılık toplam puan	D	31	53,81	4,90	$F_{(2,75)}=23,430$ ($L=2,961$)	0,000**
	K 1	21	48,56	3,26		
	K 2	24	49,79	3,81		

**p<0.01

Tablo 18 incelendiğinde; çocukların akıcılık son test puanlarının çocukların gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X_{(2)}=14,952$; $p<.01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda, deney grubundaki çocukların ($53,56\pm4,62$); kontrol 1 grubundaki ($46,67\pm8,30$) ve kontrol 2 grubundaki ($48,13\pm9,29$) çocukların akıcılık son test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların orijinallik son test puanları arasında gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,75)}=22,089$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi yapılmış ve deney grubundaki çocukların orijinallik son test puanlarının ($53,77\pm4,52$); kontrol 1 grubundaki ($48,34\pm3,97$) ve kontrol 2 grubundaki ($48,21\pm4,11$) çocukların orijinallik son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Başlıkların soyutluğu son test puanlarının çocukların yer aldığı gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X_{(2)}=20,572$; $p<.01$). Farklılık için hesaplanan Mann Whitney U testi sonucunda deney grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu son test puanlarının ($54,61\pm8,72$), kontrol 1 grubundaki ($48,19\pm5,19$) ve kontrol 2 grubundaki ($46,94\pm6,05$) çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların zenginleştirme son test puanları arasında gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($X_{(2)}=18,209$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whintey U testi yapılmıştır. Test sonucunda deney grubundaki çocukların ($54,04\pm7,84$), kontrol 1 grubundaki ($46,81\pm4,26$) ve kontrol 2 grubundaki ($47,07\pm5,11$) çocuklardan zenginleştirme son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların erken kapamaya direnç son test puanlarının deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,75)}=6,810$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, deney grubundaki çocukların erken kapamaya direnç son test puanlarının ($54,35\pm8,18$), kontrol 1 grubundaki ($46,71\pm6,64$) ve kontrol 2 grubundaki ($48,50\pm9,20$) çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların gruplarına göre yaratıcı kuvvetler listesi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($X_{(2)}=12,877$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, deney grubundaki çocukların ($52,51\pm5,46$); kontrol 1 grubundaki ($48,64\pm2,48$) ve kontrol 2

grubundaki ($47,89 \pm 2,75$) çocuklara göre yaratıcı kuvvetler listesi son test puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde, çocukların TYDT’den aldıkları son test yaratıcılık toplam puanlarının çocukların gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2,75)}=23,430$; $p<.01$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucunda deney grubundaki çocukların ($53,81 \pm 4,90$), kontrol 1 grubundaki ($48,56 \pm 3,26$) ve kontrol 2 grubundaki ($49,79 \pm 3,81$) çocuklara göre yaratıcılık toplam puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların TYDT Şekilsel A Formu’ndan aldıkları ön test-son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanlarının alt boyutlarda ve toplam puanlarda normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, karşılaştırmalar yapılırken ilişkili ölçümlerde t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Deney Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Akıcılık	Ön test	31	50,81	6,10	$t_{(30)}=2,896$	0,007**
	Son test	31	53,56	4,62		
Orijinallik	Ön test	31	49,39	4,56	$t_{(30)}=5,152$	0,000**
	Son test	31	53,77	4,52		
Başlıkların soyutluğu	Ön test	31	50,15	8,09	$t_{(30)}=2,453$	0,020*
	Son test	31	54,61	8,72		
Zenginleştirme	Ön test	31	50,30	6,82	$t_{(30)}=2,148$	0,040*
	Son test	31	54,04	7,84		
Erken kapamaya direnç	Ön test	31	51,23	11,37	$t_{(30)}=1,972$	0,045*
	Son test	31	54,35	8,18		
Yaratıcı kuvvetler listesi	Ön test	31	49,57	4,10	$t_{(30)}=2,620$	0,014*
	Son test	31	52,51	5,46		
Yaratıcılık toplam puan	Ön test	31	50,58	4,16	$t_{(30)}=4,670$	0,000**
	Son test	31	53,81	4,90		

* $p<0.05$

** $p<0.01$

Tablo 19’da sunulan bilgiler incelendiğinde, deney grubundaki çocukların akıcılık ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(30)}=2,896$; $p<.01$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların akıcılık boyutundaki son test puanlarının ($53,56\pm4,62$), ön test puanlarından ($50,81\pm6,10$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların orijinallik ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(30)}=5,152$ $p<.01$). Ortalama puanlar dikkate alındığında, deney grubundaki çocukların orijinallik son test puanlarının ($53,77\pm4,52$), ön test puanlarından ($49,39\pm4,56$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(30)}=2,453$; $p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların başlıkların soyutluğu son test puanlarının ($54,61\pm8,72$), ön test puanlarından ($50,15\pm8,09$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubundaki çocukların zenginleştirme ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($t_{(30)}=2,148$; $p<.05$). Ortalama puanlar doğrultusunda, çocukların zenginleştirme son test puanlarının ($54,04\pm7,84$), ön test puanlarından ($50,30\pm6,82$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların erken kapamaya direnç ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(30)}=1,972$; $p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların son test puanlarının ($54,35\pm8,18$), ön test puanlarından ($51,23\pm11,37$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubundaki çocukların yaratıcı kuvvetler listesi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(30)}=2,620$; $p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların yaratıcı kuvvetler listesi son test puanlarının ($52,51\pm5,46$), ön test puanlarından ($49,57\pm4,10$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(30)}=4,670$; $p<.01$). Ortalama puanlar incelendiğinde çocukların yaratıcılık son test puanlarının ($53,81\pm4,90$), ön test puanlarından ($50,58\pm4,16$) daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bu bağlamda, ÇİFEP çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etki sağlamıştır.

4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol 1 grubunda yer alan çocukların TYDT Şekilsel A Formu'ndan aldıkları ön test-son test puanları karşılaştırılmıştır. Çocukların akıcılık ve başlıkların soyutluğu alt boyutlarından almış puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Orijinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcı düşünme toplam puanları karşılaştırılırken ilişkili ölçümlerde t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Kontrol 1 Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Akıcılık	Ön test	21	48,79	9,30	z=1,044	0,296
	Son test	21	46,67	8,30		
Orijinallik	Ön test	21	49,39	4,74	$t_{(20)}=1,286$	0,364
	Son test	21	48,34	3,97		
Başlıkların soyutluğu	Ön test	21	50,90	9,49	z=1,553	0,132
	Son test	21	48,19	5,19		
Zenginleştirme	Ön test	21	49,70	7,41	$t_{(20)}=1,483$	0,154
	Son test	21	46,81	4,26		
Erken kapamaya direnç	Ön test	21	48,00	6,71	$t_{(20)}=1,408$	0,206
	Son test	21	46,71	6,64		
Yaratıcı kuvvetler listesi	Ön test	21	49,05	4,32	$t_{(20)}=0,499$	0,623
	Son test	21	48,64	2,48		
Yaratıcılık toplam puan	Ön test	21	49,35	4,96	$t_{(20)}=1,244$	0,392
	Son test	21	48,56	3,26		

*p<0.05

Tablo 20’de yer alan bilgiler incelendiğinde, kontrol 1 grubundaki çocukların akıcılık ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($z=1,044$; $p>.05$). Kontrol 1 grubundaki çocukların akıcılık ön test ($48,79\pm9,30$) puanları ile son test puanlarının ($46,67\pm8,30$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 1 grubundaki çocukların orijinallik ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(20)}=1,286$; $p>.05$). Kontrol 1 grubundaki çocukların orijinallik ön test puanlarının ($49,39\pm4,74$), son test puanları ile ($48,34\pm3,97$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 1 grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z=1,553$; $p>.05$). Kontrol 1 grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test puanlarının ($50,90\pm9,49$), son test puanları ($48,19\pm5,19$) ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Kontrol 1 grubundaki çocukların zenginleştirme ön test-son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(20)}=1,483$; $p>.05$). Çocukların zenginleştirme ön test puanları ($49,70\pm7,41$) ile son test puanlarının ($46,81\pm4,26$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 1 grubundaki çocukların erken kapamaya direnç ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(20)}=1,408$; $p>.05$). Kontrol 1 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ($48,00\pm6,71$), son test puanları ($46,71\pm6,64$) ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Kontrol 1 grubundaki çocukların yaratıcı kuvvetler listesi ön test-son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(20)}=0,499$; $p>.05$). Kontrol 1 grubundaki çocukların yaratıcı kuvvetler listesi ön test puanlarının ($49,05\pm4,32$), son test puanları ($48,64\pm2,48$) ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 20’de yer alan bilgiler incelendiğinde, kontrol 1 grubundaki çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(20)}=1,244$; $p>.05$). Çocukların yaratıcılık testinden almış oldukları ön test puanlarının ($49,35\pm4,96$), son test puanları ($48,56\pm3,26$) ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol 1 grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol 2 grubunda yer alan çocukların TYDT Şekilsel A Formu'ndan aldıkları ön test-son test puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol 2 grubundaki çocukların akıcılık, orijinallik ve erken kapamaya direnç boyutlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Diğer boyutlardan alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için karşılaştırmalarda ilişkili ölçümlerde t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Kontrol 2 Grubundaki Çocukların TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Fark Testi (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Ölçümlerde t Testi) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Fark testi	p
Akıcılık	Ön test	24	49,96	5,97	z=0,864	0,388
	Son test	24	48,13	9,29		
Orijinallik	Ön test	24	49,92	6,51	z=1,863	0,097
	Son test	24	48,21	4,11		
Başlıkların soyutluğu	Ön test	24	48,60	6,14	$t_{(23)}=1,383$	0,180
	Son test	24	46,94	6,05		
Zenginleştirme	Ön test	24	48,03	5,32	$t_{(23)}=0,945$	0,323
	Son test	24	47,07	5,11		
Erken kapamaya direnç	Ön test	24	49,88	10,82	z=1,207	0,227
	Son test	24	48,50	9,20		
Yaratıcı kuvvetler listesi	Ön test	24	47,30	2,73	$t_{(23)}=0,996$	0,330
	Son test	24	47,89	2,75		
Yaratıcılık toplam puan	Ön test	24	49,73	4,18	$t_{(23)}=0,587$	0,552
	Son test	24	49,79	3,81		

*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde kontrol 2 grubundaki çocukların akıcılık ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir

($z=0,864$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların akıcılık ön test ($49,96\pm5,97$) puanları ile son test puanlarının ($48,13\pm9,29$) benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların çocukların orijinallik ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=1,863$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların orijinallik ön test puanlarının ($49,92\pm6,51$), son test puanları ile ($48,21\pm4,11$) benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur ($t_{(23)}=1,383$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların başlıkların soyutluğu ön test puanlarının ($48,60\pm6,14$), son test puanları ($46,94\pm6,05$) ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların zenginleştirme ön test-son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(23)}=0,945$; $p>.05$). Çocukların zenginleştirme ön test puanları ($48,03\pm5,32$) ile son test puanlarının ($47,07\pm5,11$) benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların erken kapamaya direnç ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=1,207$; $p>.05$). Kontrol 2 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ($49,88\pm10,82$), son test puanları ($48,50\pm9,20$) ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcı kuvvetler listesi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(23)}=0,996$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcı kuvvetler listesi ön test puanlarının ($47,30\pm2,73$), son test puanları ($47,89\pm2,75$) ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 21'deki bilgiler incelendiğinde kontrol 2 grubundaki çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(23)}=0,587$; $p>.05$). Kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcılık testinden almış oldukları ön test puanlarının ($49,73\pm4,18$), son test puanları ($49,79\pm3,81$) ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların ön test ve son testlerde zihin kuramı gelişimi ve TYDT Şekilsel A Formu testlerinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkiler gruplar bazında incelenmiştir.

Deney grubu

Deney grubundaki çocukların yaratıcılık ve zihin kuramı gelişimi testlerinden almış oldukları toplam puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Değerler	Ön test		Son test	
		Yaratıcılık Testi	ZK Testleri	Yaratıcılık Testi	ZK Testleri
Yaratıcılık ön test	r	1,000	,344	,669**	,230
	p		,058	,000	,214
	N	31	31	31	31
ZK ön test	r	,344	1,000	,144	,766**
	p	,058		,441	,000
	N	31	31	31	31
Yaratıcılık son test	r	,669**	,144	1,000	,162
	p	,000	,441		,385
	N	31	31	31	31
ZK son test	r	,230	,766**	,162	1,000
	p	,214	,000	,385	
	N	31	31	31	31

p**<0,01

Tablo 22 incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile ön test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,344$; $p>.01$). Benzer şekilde deney grubundaki çocukların

son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile son test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,230$; $p>.01$).

Kontrol 1 grubu

Kontrol 1 grubundaki çocukların zihin kuramı gelişimi ve yaratıcılık testlerinden almış oldukları toplam puanlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Kontrol 1 Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Değerler	Ön test		Son test	
		Yaratıcılık Testi	ZK Testleri	Yaratıcılık Testi	ZK Testleri
Yaratıcılık ön test	r	1,000	,195	,605**	,072
	p		,397	,004	,758
	N	21	21	21	21
ZK ön test	r	,195	1,000	,254	,762**
	p	,397		,267	,000
	N	21	21	21	21
Yaratıcılık son test	r	,605**	,254	1,000	,161
	p	,004	,267		,486
	N	21	21	21	21
ZK son test	r	,072	,762**	,161	1,000
	p	,758	,000	,486	
	N	21	21	21	21

$p^{**}<0,01$

Tablo 23 incelendiğinde kontrol 1 grubundaki çocukların ön test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile ön test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,195$; $p>.01$). Benzer şekilde, kontrol 1 grubundaki çocukların son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile son test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,072$; $p>.01$).

Kontrol 2 grubu

Kontrol 2 grubundaki çocukların zihin kuramı gelişimi ve yaratıcılık testlerinden almış oldukları toplam puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Kontrol 2 Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılık Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Değerler	Ön test		Son test	
		Yaratıcılık Testi	ZK Testleri	Yaratıcılık Testi	ZK Testleri
Yaratıcılık ön test	r	1,000	,442*	,830**	,224
	p		,031	,000	,294
	N	24	24	24	24
ZK ön test	r	,442*	1,000	,375	,426*
	p	,031		,071	,038
	N	24	24	24	24
Yaratıcılık son test	r	,830**	,375	1,000	,179
	p	,000	,071		,402
	N	24	24	24	24
ZK son test	r	,224	,426*	,179	1,000
	p	,294	,038	,402	
	N	24	24	24	24

p**<0,01

Tablo 24 incelendiğinde kontrol 2 grubunda yer alan çocukların ön test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile ön test yaratıcılık toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,442$; $p<.01$). Ancak, kontrol 2 grubundaki çocukların son test zihin kuramı gelişimi toplam puanları ile son test yaratıcılık toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,179$; $p>.01$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisine ilişkin elde edilmiş bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. ÇİFEP'in 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramlarına Etkisi

Araştırmanın ilk amaç sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı gelişimi testlerinden almış oldukları son test toplam puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .01$). Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerinden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .01$). Deney grubundaki çocukların birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevlerinden almış oldukları son test puanları, kontrol gruplarındaki çocukların son test puanlarından daha yüksektir. Araştırmada sadece beklenmedik içerik değişikliği görevi son testler puanlarının gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Ön test ve son testlerde her üç gruptaki çocukların büyük çoğunluğunun beklenmedik içerik değişikliği görevini başarmıştır. Bu durumun, çocukların bu görevi gelişimsel olarak 3-4 yaşları civarında (çevresel ya da biyolojik-kalıtımsal bir engel yoksa) edinmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Gopnik & Astington, 1988). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların genel yaş ortalamaları 60 ay olduğundan neredeyse tüm çocuklar bu görevi başarmıştır.

Araştırmanın ikinci amaç sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ön test-son test ZK gelişimi toplam puanları, birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Deney grubundaki çocukların alt testlerden sadece beklenmedik içerik değişikliği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Bu durum deney grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun hem ön testlerde hem de son testlerde bu görevi başarmış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü amaç sorularına yönelik bulgular incelendiğinde, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların ön test ve son testlerde almış oldukları zihin kuramı gelişimi toplam puanları ve alt testlerde aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmanın 1., 2., 3. ve 4. amaç sorularına yönelik elde edilen bulgulara göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının ZK becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, araştırmanın bu bulgusuna paralel olacak şekilde zihin kuramının geliştirilebilir olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin, Ornaghi ve diğerleri, (2011)'nin yaptıkları araştırmada zihinsel ifadelerle zenginleştirilmiş 16 hikâye yoluyla verilen düşünme eğitimin üç yaş grubundaki çocukların yanlış kanı atfını anlamalarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözün-Kahraman (2011) ile Gola-Howard (2012)'in anaokulu çocukları ile yaptıkları çalışmalar da araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. Araştırmalarda çocuklara uygulanan eğitim programlarının çocukların zihin kuramı gelişimlerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Benzer bulgular otistik çocuklarla yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Araştırmalar otistik çocukların ZK gelişimlerinin verilen eğitimler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Chin & Opitz, 2000; Fisher & Happe, 2005).

Çocuklar İçin Felsefe çocuklara sorgulama yapmanın yanında, tartışma, düşüncelerini yansıtma, başkalarının düşüncelerini dinleme, anlama ve anlamlandırarak karşılıklı konuşarak, tartışarak öğrenme olanakları sunan sosyal etkileşim gerektiren bir etkinliktir. ÇİF diğerlerini dikkatli bir şekilde dinleme ve diğerlerinin duygu, düşünce ve inançlarını anlamayı gerektirdiğinden başkalarının düşünmelerine yönelik bilinçli olma durumu olan zihin kuramı ve ÇİF'in birbiriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. ÇİF'te tüm grup üyeleri düşüncelerini nedenleri ile ortaya koydukları için başkalarının neyi, neden düşündüğü daha kolay anlamlandırılır ve zihin kuramı gelişimi daha üst düzeylere çıkarılabilir. ÇİF eğitiminde çocukların zihinsel durum ve duygu ifadelerini içerecek şekilde karşılıklı konuşmaları gerekmektedir. Bu tür karşılıklı konuşmaların çocukların zihin kuramı gelişimlerini desteklediği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Brown ve Dunn (1992)'un yaptığı araştırmada küçük çocukların kardeşleri ile aralarında geçen duygu ifadesi içeren konuşmalarının zihin kuramı gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Chin ve Opitz (2000)'de zihinsel durum ifadeleri içeren karşılıklı konuşmaların çocukların ZK gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuşlardır.

ÇİF sürecinde başkalarının zihinsel durumlarını içeren hikâyelerin sıklıkla okunması çocukların zihin kuramı gelişimlerinde artış olmasının nedenleri arasında gösterilebilir. Yapılan araştırmalar da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre üstbilişsel ve zihinsel durum ifadelerini içeren hikâyeye ve kitap okuma etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarının ZK becerilerini olumlu etkilemiştir (Symons ve diğerleri, 2005; Adrián ve diğerleri, 2007; Brockmeyer, 2009).

ÇİFEP'in temel çıkış noktasının sorgulama topluluğundaki bireylerin grup içerisinde birlikte sorgulayarak daha iyi nasıl düşünebileceklerini öğrenmeleridir. Bu bağlamda, ÇİF bu yönüyle çocukların birlikte çalışmasını gerektiren bir grup etkinliğidir. Vygotsky'nin yaptığı çalışmalarda, bir topluluğu oluşturan bireylerin birlikte çalışmalarının bireylerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belitmiş olması (Roberts, 2007), bir grup etkinliği olan ÇİF'in çocukların önemli düşünme becerilerinden olan zihin kuramını desteklemesini açıklayabilir. Benzer bulgular Whitebread vd., (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilmiştir. Araştırmada, ÇİF'in anaokulu çocuklarının zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, ÇİF'in üst düzey düşünme becerilerinden biri olan zihin kuramını geliştirdiği ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırma bu bulguyla paralellik gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmalarda ÇİFEP'in ve farklı düşünme eğitimlerinin çocukların üstbiliş, eleştirel ve soyut düşünme gibi pek çok üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Örneğin, Jenkins ve Lyle (2010)'ın yaptıkları araştırma sonucunda ÇİF'in 10 yaş çocuklarının üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Cotton (1991) da yaptığı çalışmada ÇİF'in de yer aldığı düşünme eğitimi programlarının, çocukların üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Akkocaoğlu-Çayır (2015) ÇİF'in problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik ettiğini belirlemiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve benzer araştırma bulguları incelendiğinde ÇİFEP'in çocukların zihin kuramı gelişimlerini desteklediğine ilişkin pek çok kanıt sağlandığı görülmektedir.

5.2. ÇİFEP'in 48-72 Aylık Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisi

Araştırmanın beşinci amaç sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların TYDT Şekilsel A Formu'ndan aldıkları son test yaratıcılık toplam puanlarının ve yaratıcılık alt boyutlarından aldıkları puanların, çocukların gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.01$). Deney grubundaki çocukların son test yaratıcılık toplam puanlarının ve yaratıcılık alt boyutları puanlarının, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların son test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre, deney grubundaki çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi son test puanları, kontrol 1 grubundaki ve kontrol 2 grubundaki çocukların son test puanlarından daha yüksektir.

Araştırmanın altıncı amaç sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyut puanları arasında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi son test puanları, ön test puanlarından daha yüksektir.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci amaç sorularına yönelik bulgular incelendiğinde, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların ön test ve son testlerden aldıkları yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutlarından aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmanın 5., 6., 7. ve 8. amaç sorularına yönelik elde edilen bulgulara göre, ÇİFEP'in 48-72 aylık çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, araştırmanın bu bulgusuna paralel olacak şekilde yaratıcılığın geliştirilebilir olduğu belirlenmiştir (Overton, 1993; Kurtuluş, 2012; Yıldırım, 2014). Örneğin, Torrance (1972) yaptığı çalışmada yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğunu tespit etmiştir. Benzer sonuçlar, Ömeroğlu (1990) ve Can-Yaşar ve Aral (2012)'nin yaptığı çalışmalarda elde edilmiştir. Araştırmalarda, yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarının gelişmesi üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Cotton (1991) da yaptığı çalışmada ÇİF'in de içinde bulunduğu düşünme eğitimi programlarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

ÇİFEP’te ‘felsefe’ eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede bir yöntem olarak kullanmaktır. ÇİF’de çocuklar başkalarının kendisinininkinden farklı bakış açıları olabileceğini, kesin olarak doğru ya da yanlış düşüncenin olmadığını fark ederler ve düşünceleri esneklik kazanır. ÇİF eğitim sürecinde çocukta çok boyutlu ve farklı bakış açılarını hesaba katarak düşünme becerileri gelişir. Bu bağlamda sürecin doğrudan çocuğun yaratıcılığının gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Trickey ve Topping (2004), Daniel ve diğerleri (2005), Jahani (2006) ve Jahani ve diğerleri, (2016) yaptıkları çalışmalarda, bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi, ÇİF’in çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

ÇİF eğitimi felsefi metinler içeren hikâyelerin çocuklara okunması ile gerçekleştirilmektedir. ÇİF’teki hikâye okuma etkinliklerinin çocukların yaratıcılık performanslarında artış olmasının nedenleri arasında olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin, Palamut (2008) yaptığı araştırmada hikâye okuma etkinliklerinin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini etkilediğini tespit etmiştir. Benzer sonuçlar Cotton (1990)’un yaratıcılık gelişimine yönelik yapılmış 50’yi aşkın araştırmayı ve inceleme raporunu analiz ettiği çalışma sonucunda elde edilmiştir. Çalışmada hikâye okuma çalışmalarını içeren uygulamaların yaratıcılık gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

ÇİFEP’in çocuklara sağladığı eleştirilme korkusundan uzak, özgür eğitim ortamının çocukların yaratıcılıklarını daha çok yansıtabilme ve geliştirebilme olanağı sunmaktadır. ÇİFEP’in sunduğu özgür eğitim ortamının çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmalar çocuğun içinde bulunduğu topluluk ve öğrenme ortamlarının yaratıcılık üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Cotton, 1991).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, ÇİF’in üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcılık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırma bu bulguyla paralellik gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmalarda, ÇİFEP’in ve farklı düşünme eğitimi programlarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Örneğin, Sözer-Çapan (2014)’ın yaptığı araştırmada Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı’nın beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarının gelişimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Yıldırım (2014)’ın yaratıcı problem çözme etkinliklerinin beş yaş okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığına etkisini incelediği araştırma sonucunda elde

edilmiştir. Araştırmada yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığın geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bulgulara, Whitebread vd., (2006) ve Jenkins ve Lyle (2010)'nin yurt dışında yaptıkları çalışmalarında ulaşılmıştır. Araştırmacılar ÇİF'in üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma bulguları ve benzer araştırma bulguları incelendiğinde ÇİFEP'in çocukların yaratıcılıklarının ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğine ilişkin pek çok kanıt sağlandığı görülmektedir.

5.3. Zihin Kuramı ile Yaratıcılık Arasındaki İlişki

Araştırmanın dokuzuncu amaç sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol 1 grubundaki çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .01$). Benzer şekilde, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubundaki çocukların çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .01$).

Bu araştırma, çalışma grubunun 48-72 aylık çocukların oluşturması bakımından alan yazındaki tartışmalara farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında sadece kontrol 2 grubunun ön test sonuçlarında zihin kuramı ve yaratıcılık arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunması ($p < .01$), diğer grupların ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış olması, bu çalışmadaki çocukların yaş grubunun ve çocuk sayısının sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada sadece kontrol 2 grubundaki çocukların çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık ön test toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Kontrol 2 grubunun ön test sonuçlarında zihin kuramı ve yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişki çıkması, zihin kuramı ve yaratıcılık becerilerinin her ikisinde üst düzey düşünme becerisi olması bakımından, karşılıklı olarak gelişimlerini etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Örneğin, üst düzey düşünme becerilerinden zihin kuramı ve yaratıcılığın benzer süreçler olması bakımından ilişki olduklarını ortaya koyan bir çalışmada, Dietrich (2004) prefrontal kortekse bağlı olan yeteneklerden birinin de zihin kuramı yeteneği olduğu

belirtmiş ve çalışmada zihin kuramı, yaratıcılık ve prefrontal korteks arasındaki bağlantı açık bir şekilde ortaya koymuştur. Konuya ilişkin yapılan diğer bir araştırmada, Craig ve Baron-Cohen (1999) otizmlili çocukların genelinde hem zihin kuramı hem de yaratıcılık yoksunluğunun olmasının bu iki kavram arasındaki ilişkiden kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgularla örtüşen bulgular, Kontaş (2015) ve Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1997; 1999)'in yaptıkları çalışmalarda elde edilmiştir. Araştırmalarda zihin kuramı ve yaratıcılıkları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bazı araştırmalarda, farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Akıllı (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılıkları arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, Sönmez (2016)'in çalışması sonucunda bu beceriler arasında doğrudan bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda zihin kuramı, yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. gibi üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik daha çok araştırma yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Yapılan pek çok araştırmada da belirtildiği üzere çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarının erken dönemlerden itibaren destelenmesi gerekmektedir. Çocuklar İçin Felsefe; okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmesi ve çocukların zengin olumlu etkileşimli ortamlarda birbirlerinden öğrenmelerine aracılık etmesi bakımından bu gerekliliği karşılar niteliktedir. Bu bağlamda, kültürümüze uygun, ülkenin gereksinimlerini karşılayacak düşünme eğitimi programlarının hazırlanması ve Çocuklar İçin Felsefe'nin eğitim programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, uygulamaya ve daha sonra yapılacak olan benzer araştırmalara ilişkin öneriler de bu bölümde sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelenmek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son test zihin kuramı toplam puanları ve zihin kuramı alt test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların son test zihin kuramı toplam puanları ve zihin kuramı alt test puanları (beklenmedik içerik değişikliği hariç); kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
2. Deney grubundaki çocukların ön test-son test zihin kuramı toplam puanları ve zihin kuramı alt test puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 48-72 aylık çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olmuştur.
3. Kontrol 1 grubunda yer alan çocukların ön test-son test zihin kuramı toplam puanları ve zihin kuramı alt test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda kontrol 1 grubundaki çocukların zihin kuramı puanlarında anlamlı bir artış olmamıştır.
4. Kontrol 2 grubunda yer alan çocukların ön test-son test zihin kuramı toplam puanları ve zihin kuramı alt test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda kontrol 2 grubundaki çocukların zihin kuramı puanlarında anlamlı bir artış olmamıştır.

5. Deney grubundaki çocukların son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesinden aldıkları puanları, kontrol gruplarındaki çocukların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
6. Deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında istatistiksel olarak son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olmuştur.
7. Kontrol 1 grubunda yer alan çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda kontrol 1 grubundaki çocukların yaratıcılıklarında anlamlı bir artış olmamıştır.
8. Kontrol 2 grubunda yer alan çocukların ön test-son test yaratıcılık toplam puanları ve yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda kontrol 2 grubundaki çocukların yaratıcılıklarında anlamlı bir artış olmamıştır.
9. Deney ve kontrol 1 grubundaki çocukların ön test-son test zihin kuramı ve yaratıcılık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kontrol 2 grubundaki çocukların ön test yaratıcılık toplam puanları ile zihin kuramı toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

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

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Düşünme eğitime çok küçük yaşlarda başlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, ÇİF okul öncesi eğitim programına dâhil edilebilir.
2. Okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere tüm öğretmenlik lisans programlarında “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” dersi seçmeli ya da zorunlu ders olarak verilebilir ve öğretmen adaylarına konuya ilişkin uygulamalar yapabilecekleri imkânlar sağlanabilir.
3. Okul öncesi eğitimi lisans programında ‘düşünme becerileri eğitimi’ seçmeli ya da zorunlu ders olarak yer alabilir.
4. Düşünme eğitimi uygulamalarını yürütmek eğitim ve uzmanlık gerektirdiğinden, ÇİFEP’i uygulayacak öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili eğitimlerinin ve deneyimlerinin olması gereklidir. Bu bağlamda, MEB’e bağlı okullarda çalışan öğretmenlere ve üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapan akademisyenlere Çocuklar İçin Felsefe ve düşünme eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
5. ÇİF gibi felsefe temelli düşünme eğitim uygulamalarının yer aldığı düşünme eğitimi programları geliştirilmeli ya da hâlihazırda yurt dışında kullanılan programların Türkçeye uyarlaması yapılmalıdır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim alanına yönelik yeni Ulusal bir Düşünme Eğitimi Programı hazırlanabilir.
6. Üniversitelerin bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Merkezleri kurulabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın uygulamalarına 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Aralık ayında başlanmış ve bahar döneminde uygulamalar sürdürülmüştür. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarında bahar dönemleri içerisindeki ulusal ve resmi bayramlar nedeniyle etkinlik ve faaliyet yoğunluğundan dolayı

uygulamalar aksayabilmektedir. Adana gibi sıcak iklime sahip illerde ise, Mayıs ayı itibari ile çocukların okula devamsızlıkları artmaktadır. Bu bağlamda uzun süre yapılacak uygulamalara güz döneminin ilk aylarında başlanması araştırmalar açısından yararlı olabilir.

2. Bu araştırmada, ÇİFEP toplam 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süre daha sonra yapılacak uygulamalarda uzatılabilir.
3. Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ilk 4 hafta haftada 3 kez daha sonraki haftalar ise haftada 2 kez olmak üzere toplam 32 oturum halinde uygulanmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda, ÇİF uygulamaları okul öncesi eğitim programı içerisine yedirilerek çocukların günlük etkinlikleri içerisinde yerini alabilir. Ayrıca, ÇİFEP'in haftada 2-3 gün eğitim programından bağımsız uygulanması ile eğitim programları içerisine dâhil edilerek günlük etkinliklerde yer verilerek uygulanmasının etkililik bakımından bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenebilir.
4. Ülkemizde, okul öncesi dönemde ÇİFEP'in kullanılmasına yönelik çok sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması bakımından konuya ilişkin nitel ve nicel araştırmaların sayısının artması gerekmektedir.
5. Bu çalışmada, ÇİFEP'in küçük çocukların zihin kuramı ve yaratıcılık gelişimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda programın çocukların diğer üst düzey düşünme becerilerine ve gelişim alanlarına etkisi araştırılabilir.
6. Bu araştırmanın katılımcılarını orta SED'deki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Diğer çalışmalarda katılımcı olarak farklı SED'lerden çocuklar seçilebilir.
7. Öğretmenlere ve üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapan akademisyenlere ÇİF ve düşünme eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilerek bu eğitimin etkililiği incelenebilir.
8. Bu çalışmada, düşünme eğitimi programı olarak ÇİF temel alınmıştır. Diğer araştırmalarda ise, ÇİF ve diğer düşünme eğitimi programlarının düşünme becerilerine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
9. Ülkemizde ÇİF'in uzun süreli etkilerinin incelendiği herhangi bir boylamsal çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, ülke çapında geniş kapsamlı bir proje yapılarak erken yaşlarda verilen Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin uzun süreli etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.
- Ahioğlu, N. (2008). Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçum, E. (2005). 5- 6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ak-Seven, D. (2012). 3-5 yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alhusaini, A. A., & Maker, C. J. (2011). The uses of open-ended problem solving in regular academic subjects to develop students' creativity: An analytical review. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 1(1), 1-43.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Oğuz, A. (2015). Classroom teachers'supportive behaviors for learner autonomy and critical thinking. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için zihin kuramı test bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 19-40.
- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. encyclopedia on early childhood development. In R. R. Tremblay,

- M. Boivin & R. DeV. Peters (Eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp 1-7). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategie Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Arabzadeh, Z., Abdolahi, S., & Lory, S. S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *IJBPAS*, 5(1), 40-46.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana
- Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi*. İstanbul: İfav Yayınları.
- Astington, J. W. (1994). *The child's discovery of the mind*. London: Fontana Press.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindreading*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baştürk, R. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri A. Tanrıöğen (Ed.), *Deneme modelleri içinde* (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bayrak, Ç. (2014). *Cort 1 düşünme programının "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına*

- ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bayraktar, F. (2009). Bilişsel gelişim çalışmalarında çevresel/kültürel vurgular. [Cultural and environmental effects on study of cognitive development]. *KKTC Milli Eğitim Dergisi [TRNC Journal of National Education]*, 3, 31-40.
- Bayramoğlu, M. (2007). Scaling of theory of mind tasks in Turkish preschoolers. *13th European Conference on Developmental Psychology* (pp.21-25), August, Jena, Germany.
- Berk, L. E. (2003). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: A introduction to theory and methods*. Newyork: Pearson Education Groups.
- Bornstein, M. H., Tal, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (1991). Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan. In M.H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 69–90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bozbıyık, B. (2016). *Annelerin kullandıkları zihinsel durum ifadelerinin anaokul çağı çocuklarının zihin kuramı becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Brockmeyer, C. A. (2009). *Rereading the relationship between narrative and theory of mind: The effects of narrative training on the developing understanding of mind*. Unpublished doctoral dissertation. Lehigh University, Pennsylvania, USA.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development* (5th ed.), (pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Brown, J., & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Brüne M., & Brüne-Cohrs U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 437-455.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2002). *An evaluation of a pilot intervention involving teaching philosophy to upper primary school children in two primary schools, using the Philosophy for Children methodology*. Unpublished master's thesis. University of Dundee.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children. *US-China Education Review*, 6, 568-577.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Chin Y. H., & Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- Colom, R., Moriyon, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56
- Cotton, K. (1991), *Teaching thinking skills. School improvement research series*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319-326.

- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Education Psychology*, 80, 131-142.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver* (7. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden. <http://www.hurriyet.com.tr/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>. Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Dahlgren, S., Dahlgren Sandberg, A., & Larsson, M. (2010). Theory of mind in children with severe speech and physical impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 617-624.
- Daniel, M. F. (2000). Learning to think and to speak: An account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Quebec. *Thinking*, 15(3), 17-25.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54, 334-354.
- De Bono, E. (2002). *Cort thinking lessons CD*. Oxford, UK: Cavendish Information Product Ltd.
- Değirmencioğlu, B. (2008). *İlk kez geliştirilecek olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeğinin (DEZTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demers, I., Bernier, A. Tarabulsy, G. M., & Provost, M. A. (2010). Mind-mindedness in adult and adolescent mothers: Relations to maternal sensitivity and infant attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 529-537.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dietrich A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychon. Bull. Rev.* 11, 1011-1026.
- Direk, N. (2004). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan yayıncılık
- Doğanay A., & Sarı M. (2012). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11, 214-229.
- Doğanay, A., & Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.

- Doyla, G., & Palmer, S. (2004). Viva Vygotsky: Freedom of thought. *Times Educational Supplement*. Retrieved April 11, 2016, from <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=398249>.
- Doherr, E. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioural therapy in young people: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability*. Unpublished doctoral dissertation, University of East Anglia.
- Doherty, J. M. (2009). *Theory of mind. How children understand other's thoughts and feelings*. Hove, UK: Psychology Press.
- Dönmez, B. (2009). *Çocuklarda zihin kuramına göre "birinci aşama kanı atfı ile" ikili kimlik anlayışlarının gelişiminin karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621-635.
- Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*. 22(1), 23-38.
- Dyfed County Council (1994). *Philosophy for children, reading, listening skills, self esteem, critical thinking and creative thinking*. Carmarthen, South Wales: Dyfed County Council.
- Edwards, C. P., & Springate, K. W. (1995). The lion comes out of the stone: Helping young children achieve their creative potential. *Dimensions of Early Childhood*, 23(4), 24-29.
- Emir S. B., Hüner S., & Uzelli, O. (2012). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu, 27-29 Eylül 2012, ss.296-298.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. İstanbul: Arkadaş Yayınevi.
- Erfani, N., & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*, 5(2), 484-491.

- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Estarellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63, 12-15.
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.
- Farrar, M. J., & Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First language*, 22(2), 197-213.
- Felsefe İhtisas Komitesi. <http://unesco.org.tr/dokumanlar/bb/bb1felsefe.pdf> 09.12.2016 tarihinde edinilmiştir
- Fields, J. (1995) Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care*, 107, 115–128.
- Fisher, N., & Happe, F. (2005). A training study of theory of mind and exucutive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757- 771.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. London: Bloch well/Simon & Schuster/Stanley Thornes.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*. 50, 21-45.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15(1), 95-120.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Grossman, J. B. (1997). The development of children's knowledge about inner speech. *Child Development*, 68(1), 39-47.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Harris, P. L., & Astington, J. W. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(1). <http://www.jstor.org/stable/1166124>. Erişim tarihi: 10.05.2012.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn & Siegler, R. S., (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*: (Vol. 2).

- Cognition, perception, and language* (5th ed.), (pp. 851-898). New York: Wiley.
- Flusberg-Tager, H., & Hale, C. M. (2003). The influence of language on theory of mind: a training study. *Development Science*, 6(3), 346-359.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT press
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gizir- Ergen, Z. G., & Köksal-Akyol, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 5(2), 156- 170.
- Gola-Howard, A. A. (2012). Mental verb input for promoting children's theory of mind: a training study. *Cognitive Development*. 27(1), 64-76.
- Golding, C. (2007). Pragmatism, constructivism & socratic objectivity: The pragmatist epistemic aim of Philosophy for Children. In *36th Annual PESA Conference: Creativity, Enterprise and Policy*, Dec. 6-9. Wellington.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to understanding of false belief and appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gözün-Kahraman, Ö. (2011). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-72 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara,
- Granti T. (2004). *The relationship between metacognitive vocabulary and theory of mind development*. Unpublished master's thesis. Bogazici University, Istanbul.

- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A mendham dialogue. *Jornoul of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 163(3), 305 doi: <http://dx.doi.org>.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde (pp. 1312-1318). Antalya: Siyasal Kitabevi
- Haas, H. J. (1976). *Philosophical thinking in the elementary schools: An evaluation of the education program Philosophy for Children*. New Jersey, USA: Institute for Cognitive Studies, Rutgers University.
- Happé, F. G. E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*. 48, 101-119.
- Harrington, L., Siegert, R., & McClure, J. (2005). Theory of mind in schizophrenia: A critical review. *Cognitive Neuropsychiatry*, 10(4), 249-286.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the *National Association for Research in Science Technology (NARST)*, Boston, MA.
- Hermer, L., & Spelke, E. (1996). Modularity and development: The case of spatial reorientation. *Cognition*, 61(3), 195-232.
- Herold R., Tényi T., Lénárd K., & Trixler, M. (2002). Theory of mind deficit in people with schizophrenia during remission. *Psychol. Med.* 32, 1125–1129.
- Heubner, A. (2000, March). *Adolescent growth and development*. Virginia Cooperative Extension Publication. No. 350-850.. Retrieved November 15, 2016, from <http://www.ext.vt.edu/pubs/family/350-850/350-850.html>.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43, 1447-1459.
- Imbrosciano, A. (1997) Philosophy and student academic performance. *Critical and Creative Thinking*, 5(1), 35-41.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (2002). *IAPC research: Experimentation and qualitative information*. . Retrieved April 20, 2016 from www.montclair.edu/pages/iapc/experimentalinfo.html.

- İnal-Kızıltepe, G., Can-Yaşar, M., & Uyanık, Ö. (2016). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/1867bilisselbeceridestekleme-prog.pdf>. Erişim tarihi: 11.10.2016.
- Jahani, R., Nodehi, H., & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for Children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students (case study:jolgeh rokh area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23. Retrieved December 16, 2016 from <http://scinzer.com/J/List/3/iss/Volume%202,%202016/NO%201/5.pdf>
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-140.
- Jenkins, P. & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. O. (1998). Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 137-154.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5- 6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaaslan, D. (2012). *Türkiye'de 1980 sonrası dönemde liselerde felsefe eğitimi (Kütahya ve Isparta örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Karakaya, Z. (2006) Çocuk Felsefesi ve çocuk eğitimi [Children's philosophy and education]. *Dinbilimleri Akademik Arastırma Dergisi*, 6(1). 23-35.
- Karakelle, S. & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. bs.). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı. *Özne*, 14, 199-210.

- Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and reconstruction of. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kennedy, D. (1994). Helping children develop the skills and dispositions of critical, creative and caring thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 3-16.
- Kennedy, N., & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure and its role in school curriculum design. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3th Ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kocakaya, S. (2012). Bilimsel çalışmalar ne kadar güvenilir?, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(5), 101R-108R.
- Köksal-Akyol, A. (2002). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 37-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krishnan, V. (2010). *Early child development: A conceptual model*. Retrieved December 16, 2016 from http://www.cup.ualberta.ca/wpcontent/uploads/2013/04/ConceptualModelCUP_website_10April13.pdf.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.
- Küçükkaragöz, H. (2004). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. B. Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review research report. *Pearson*. Retrieved November 10, 2015, from <http://www.pearsonassessments.com/>.

- Lau, S., & Cheung, P. C. (2010). Creativity assessment: Comparability of the electronic and paper-and-pencil versions of the Wallach–Kogan Creativity Tests. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 101-107.
- Lefrancois, G. (1999). *Psychology applied to teaching* (10th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Li, Y., Chiu, M., Yeh, Z., Liou, H., Cheng, T., & Hua, M. (2013). Theory of mind in patients with temporal lobe epilepsy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 19(05), 594-600.
- Lipman, M., & Bierman, J. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1) 3-5.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany*. New York: University Press of America.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. A., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15
- Marashi, S. M., Pakseresht, M. J., Bagheri, K. H., & Sepasi, M. M. (2006). A study of the effect of the community of inquiry in the Philosophy for Children (P4C) program on fostering reasoning skills in third grade students (boys) of nemooneh dowlati guidance school of Ahvaz. *Journal of Education and Phsychology*, 13(2), 31-54.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 696-699.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S.; Hughes, C. S., Jones, B. F.; Rankin, S. C., & Suhor, C. C. (1995). Düşünmenin boyutları: Program ve öğretim için bir model. (A. Doğanay & Z. Kara, Çev.). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 25-38.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Matthews, G. B. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and Research in Education*, 3, 81-95.

- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- McGregor, D. (2007). *Developing learning, developing thinking*. England: Mc-Graw Hill.
- McGregor, G. D. (2001). *Creative thinking instruction for a college study skills program: A case study*. Unpublished doctoral dissertation. Baylor University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163–81.
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children?. *Early Child Development and Care*, 119(1), 119-130.
- Meltzof, N. A. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Metcalfe, J. E., & Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, UK: MIT Press.
- Miller, C. (2013). *Philosophy goes to high school: An inquiry into the philosopher's pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hawai, Hawai.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal baskı, 2002).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milligan, K, Astington J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646.
doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>.
- Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective taking at 36 months. *Child Development*, 82, 661-673.
- Morton, A. (1980). *Frames of mind: constraints on the common-sense conception of the mental*. Oxford, UK: Claredon Press.

- Murdock, M. C. (2003). The effects of teaching programmes intended to stimulate creativity: A disciplinary view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 339-357.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Jornoul of Philsophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Murris, K. (2013). The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245-259.
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15(1), 3-57.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London, Boston: Taylor & Frances/Routledge.
- Nisbet, J. (1990). *Teaching thinking: An introduction to the research literature*. (Spotlight no. 26). Edinburgh: SCRE.
- Oğuzkan, S., Demiral, Ö., & Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onishi, K., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239-259.
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*, Unpublished master's thesis. The University of Alabama, UK.

- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokulna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana:
- Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis*. Unpublished doctoral dissertation. Montclair State University, USA.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Pecorino, P. (2000). *Introduction to philosophy*. Bayside, NY: Queensborough Community College, CUNY. Retrieved December 16, 2016, from http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/INTRO_TEXT/default.htm.
- Perner J (1999). *Theory of mind developmental psychology: Achievements and prospects*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- PISA 2015 Raporu. http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA-2015-Raporu-E%C4%9Fitim-Sen_son.pdf. Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Piaget, J. (1968). *On the development of memory and identity*. (Vol. 2). Barre, Mass: Clark University Press.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(04), 515-526.
- Roberts, M. J. (2007). Introduction. In M. J. Roberts (Ed.), *Integration the mind: Domain general versus domain specific processes in higher cognition*. Hove: Psychology Press.
- Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey, C. E., & Morris, R. G. (2001). Theory of mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124(3), 600-616.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A., & Charles, R. E. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. *The creativity research handbook*, 1, 115-152.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-24.
- Russ, S. W. (1996). 'Development of creative processes in children. In: Runco, M. A. (Ed.), *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues* (New directions for child development no. 72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sabbagh M. A., & Seamans E. L. (2008). Intergenerational transmission of theory of mind. *Dev Sci*. 11(3), 354-360. Retrieved September 20, 2016, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18466369>.
- San, İ., & Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logical skills and philosophy for children, *Thinking*, 4(2), 30- 32.
- Saxe, R., Carey, S., & Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 87-124.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2, 114-121.

- Scope, E. E. (1999). *A meta-analysis of research on creativity: The effects of instructional variables*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York, NY.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here?. *Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Sharp, A. M., & Splitter, L (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Singer, T. (2008). Understanding others: Brain mechanisms of theory of mind and empathy. In P. W. Glimcher, C. F. Camerer, E. Fehr & R. A Poldrack (Eds.), *Neuroeconomics: Decision making and the brain* (pp. 233–250). Amsterdam: Elsevier.
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 28-37.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sözer-Çapan, A. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, Ltd.
- Stanley, S., & Bowkett, S. (2004). *Developing philosophical thinking in the classroom*. London: Network Educational Press Limited.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York, NY: Cambridge University Press.

- Stone, V. E. (2000). The role of the frontal lobes and the amygdala in theory of mind. In S. Baron-Cohen, D. Cohen and H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640–656.
- Suddenford T., & Fletcher-Flin, C. M. (1997). Theory of mind and origin of divergent thinking. *Journal of Creative Behavior*, 31(3), 169-179.
- Suddendorf T., & Fletcher-Flinn, C. M. (1999). Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. *Creativity Research Journal*, 12(2), 115-128.
- Suloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*. (Vol.1), (pp. 189-202). San Diego, CA: Academic Press.
- Symons D. K., Peterson C. C., Slaughter V., Roche J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *Br. J. Dev. Psychol.*, 23, 81–102.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe, Ankara.
- Taylor, D. W., Berry, P. C., & Block, C. H. (1958). Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking?. *Administrative Science Quarterly*, 3, 23-47.
- Taymaz-Sarı, O. (2011). *Zihin kuramı hikâyeleri testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihinsel engelli ve otizmlili çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-111.
- Tobias, S., & Everson, H. T. (2009). *Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring* (Research report no. 2002-3). New York: The College Board.

- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okulöncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 73-84.
- Torrance, A. P., Gowan, J. C., Wu, J. M., & Aliotti, N. C. (1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance tests of creative thinking, directions manual and scoring guide*. Massachusetts, USA.: Personel Press.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 243, 365-380.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık* (2. bs.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Türkiye Felsefe Kurumu Tarihçesi. <http://www.tfk.org.tr/tr/yayinlar>. Erişim tarihi: 09.12.2016.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vansieleghem, N., & Kennedy D. (2012). Introduction: What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. In N. Vansieleghem & D. Kennedy (Eds.). *Philosophy for children in transition problem and prospects* (pp. 1-12). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition & Learning*, 1, 3-14.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Coe (Eds.), *Readings on the development of children* (pp.34-40). New York: American Scientific Books.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wachs, T. D., & Evans, G. W. (2010). Chaos in context. In T. D. Wachs & G. W. Evans (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 3-13). Washington, DC: American Psychological Association.

- Wang, Z. (2010). *Mindful learning: children's developing theory of mind and their understanding of the concept of learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania. Retrieved December 22, 2016, from <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=edissertations>.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 337-375.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. New York: Oxford University Press.
- White, B. Y., Frederiksen, J. R., & Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. In D. Hacker, J. Dunlosky, and A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 175-205). New York: Routledge.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years, education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(1), 40-50.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Whitebread, D., Linklater, H., Miller, S., Humphreys, K., Glazzard, T., Proudman, S., & Damaskinou, N. (2006). Teaching thinking & the development of metacognitive abilities in the early years (children aged 3-8) (META). www.educ.cam.ac.uk adresinden 12.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Wilson, V. (2000). *Can thinking skills be taught? A paper for discussion*. Retrieved March 13, 2014, from http://www.peopledev.co.za/library/can_think_skill_be_taught.pdf.

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Woolfolk, R. L. (1998). *The cure of souls: Science, values, and psychotherapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yağmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Applied Developmental Psychology*, 26, 521-537.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşünmelerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi .
- Yeşilyaprak, B., & Uçar, E. (2008). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak. (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (s. 310-368). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, F. Ü. (2000). *“Deneyisel Yaratıcılık Programının” 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişime etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, S. (1990). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Youmans, G. L. (2004). *Theory of mind in individuals with alzheimer-type dementia profiles. Department of communication disorders, Degree of Doctor of Philosophy*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University College of Communication. Retrieved Retrieved October 13, 2015, from <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07102004-084317/unrestricted/02-glytext.pdf>.
- Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, 1, 253-283.
- Yüksel, Ö. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

9 maddede PISA 2015 ve Sonuçları <http://www.egitimreformugirisimi.org/node/1773>.

Erişim tarihi: 09.12.2016.



EKLER

EK 1: IAPC Mendham Çocuklar İçin Felsefe Yaz Seminerine Katılım Sertifikası



EK 2: Etkinlik Plan Örneği 1

Etkinlik Adı: Benzer miyiz yoksa farklı mıyız?

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 48-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

1. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

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

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

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

2. Bilişsel Gelişim Alanı

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

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

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

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

3. Dil Gelişimi Alanı

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

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

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

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

Materyaller: hayvanlar ve yaşadıkları yerlere ilişkin fotoğraflar, resimler, kuklalar

Kavramlar: benzer-farklı

ÖĞRENME SÜRECİ

Alıştırma-Isınma Çalışması

Hayvanat Bahçesi (Okumadan önce ya da sonra yapılabilir).

Hayvanat bahçesi vahşi hayvanların sergilendiği yerlerdir. Bizim hayvanat bahçemizdeki hayvanların kafeslerinden çıkarılıp tekrar doğal yaşam alanlarına, asıl evlerine gönderilmek isteniyorlar. Ancak sizin de gördüğünüz gibi hangi hayvanı yaşaması için nereye göndermeleri gerektiği konusunda kafaları biraz karışmış durumda. Bakıcılara hangi hayvanın nereye gönderilmesi gerektiği konusunda yardımcı olabilir misiniz? Yalnız dikkat etmeniz gereken bazı noktalar var. Bakıcılara hangi hayvan için hangi yerin daha iyi olacağını sebebiyle birlikte açıklamanız gerekiyor. (Bakıcılar çok inatçı, o nedenle onları ikna etmek için bulabildiğiniz kadar çok olası neden söylemeniz gerekiyor)

Hayvan

Deve

Yarasa

Aslan

Kutup Ayısı

Balık

Maymun

Timsah

Yuvası

Buzullar

Bataklık

Derele

Ağaçlarda

Karada

Çölde

Mağaralarda

1. Uyarının Sunulması

“Senin yerin mi yoksa benim mi?” hikâyesi çocuklara sesli bir şekilde kuklalar kullanılarak okunur. Hikâye şu şekildedir:

“Bobi pek çok diğer vahşi hayvanın yaşadığı, ağaçların, kuşların olduğu bir hayvanat bahçesinde, çok lezzetli bal kovanlarının bulunduğu çalılıklara yakın büyük bir kafeste yaşar. Bobi’nin kafesinin hemen yakınında bir de göl vardır. Bu göl Bobi’nin, Nemo’yla

tanıştığı göldür. Nemo gölde bitkiler, diğer balıklar, kurbağalar, böcekler ve yılanlarla birlikte yaşamış. Bazen diğer hayvanlar da serinlemek, su içmek ve yiyecek lezzetli bir şeyler bulmaya gelirlermiş bu göle, tıpkı o öğlen Bobi'nin yaptığı gibi.

Soru: Bobi sizce hangi hayvan olabilir? Neden?

Bobi bir ayıymış. Nemo'yu derede tek başına yüzerken ilk gördüğü anda düşündüğü tek şey “Ohhh bu balık çok lezzetli görünüyor, karnım da çok aç. Bu balığı yakalamam gerek” olur. Tam Bobi koca pençelerini suya daldırıp Nemo'yu yakalamak üzereyken Nemo hızla yüzmeye başlar ve nedense kaçmak yerine bir anda vazgeçip durur. “Kim bu büyük ve güzel yaratık? Onunla konuşmam gerek” diye düşünür. Nemo başını suyun yüzeyinden çıkarır ve Bobi'ye doğru seslenir “Merhaba, benim adım Nemo. Sen kimsin?”. Bobi Nemo'nun tepkisine o kadar şaşırır ki pençesi havada olduğu yere oturup kalır ve “Haaa?” der. Nemo tekrar nazikçe suyun yüzeyine çıkar ve “Adının ne olduğunu söyledin?” der. Ayıcık çok sessizce “Bobi” cevabını verir ve bir kez daha “Haaa? der.

Soru: Sizce Bobi neden bu kadar şaşırmış olabilir? Balık neden korkup kaçmak yerine konuşmayı tercih etti?

Bobi, Nemo'nun adını söylediğinde Nemo'ya bu çok komik gelir, çünkü ayının sesi kendisinininkinden çok farklıdır. Nemo güldüğünde tüm vücudu sallanır suyun yüzeyinde dalgalar oluşturur. Artık Bobi öğle yemeğinde Nemo'yu yemeyi düşündüğünü çoktan unutmuştur. Pençelerini indirir ve gölün ortasına oturur. Nemo yavaş yavaş suda süzülerek Bobi'nin etrafında daireler çizerek yüzmeye ve konuşmaya başlar. Bobi durur ve kendi kendine “Ne kadar da güzel” der. Nemo, Bobi'nin kendisinden çok büyük olmasına şaşırmıştır. “Sen nasıl bu kadar büyüydün?” diye sorar. Bobi de “Belki çok bal yediğim içindir” cevabını verir. Nemo tekrar sorar “Peki bende çok bal yersem senin kadar büyük olur muyum?”. Bobi bir süre susar ve etrafına bakar. Etrafındaki tüm canlılar birbirinden farklıdır. Bitkiler, balıklar, kaplumbağalar, kurbağalar... hepsinin kendilerine özgü özellikleri vardır. Sonra Bobi “Sanırım bal yesende hiçbir zaman birbirimize benzeyemeyeceğiz” der. Nemo ‘Hayır bence birbirimize çok benziyoruz aslında. Sende hareket ediyorsun, sende yemek yiyorsun. Hem bak senin tüylerin de kahverengi benim pullarımda. İstersek daha pek çok benzerlik bulabiliriz belki’der. Bobi'nin aklı çok karışmıştır. Koskoca Bobi küçücük Nemo ile nasıl benzer olabilirdi. Sonra Bobi, ‘Acaba balıkla benzer miyim yoksa farklı mıyım? diye düşünerek gölden uzaklaşır.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır.

3. Sorgulama Topluluğu/ Tartışma grubu

Olası sorular:

1. İki hayvan aynı zamanda hem benzer ve hem de farklı olabilir mi?
2. Balık hangi özellikleri ile ayıdan farklıdır?
3. İnsanlar ve hayvanlar birbirlerine benzer mi? Neden?
4. İnsanlar ve hayvanlar hangi yönleriyle farklıdır?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Tartışma konuyla alakalı ilerledi mi?
- Birbirimizin düşüncelerini göz önünde bulundurduk mu düşünürken?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (bir sonraki gün uygulanabilir)

Çocuklardan A-B şeklinde 2'li eş olmaları istenir. Daha sonra A'lar sınıf içerisinde seçtikleri 2 nesneyi alıp hangi açılarda benzer ve farklı olduklarını, nedenlerini belirtip, açıklamalar yapıp, örnekler vererek B'lerle tartışır. Tartışma için çocuklara 5-10 dk verilir ve bu süre sonunda B'ler bu nesnelerin benzer olduğuna ikna oldularsa yeşil kartı

kaldırır olmadıysa kırmızı kartı kaldırır ve tek tek neden ikna olduklarını ya da olmadıklarını belirtirler.

AİLE KATILIMI

Evde ailelerle benzerlik-farklılıklar üzerine sohbet edilir.

UYARLAMA

Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan çocuk varsa özür grubuna göre gerekli uyarlamalar yapılır.



EK 3: Etkinlik Plan Örneği 2

Etkinlik Adı: Söylesem mi, söylemesem mi?

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 48-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

1. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

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

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

2. Bilişsel Gelişim Alanı

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

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

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

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

3. Dil Gelişimi Alanı

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

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

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

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

Materyaller: hikâye ve kuklalar

Kavramlar: duygular

ÖĞRENME SÜRECİ

Alıştırma-Isınma Çalışması

Aşağıda verilen örneklerde yer alan insanlar başkalarının duygularını önemsiyor, dikkate alıyor mu? Düşüncenizi nedenleriyle birlikte açıklayınız.

1. Mehmet ile kardeşi markete gittiklerinde kendilerine birer çikolata alırlar. Eve geldiklerinde anneleri yemekten önce yemeyin iştahınız kaçır der ve buzdolabına koyarlar çikolataları. Sonraki gün Mehmet dayanamaz ve her iki çikolatayı da yer.
2. Mine arkadaşlarıyla birlikte anaokulundayken annesine haber vermeden arkadaşlarını evine oyun oynamaya davet eder.
3. Utku uzun yıllar boyunca köpek sahibi olmak ister ancak ailesi ona köpek almaz. Sonra bir gün parkta oyun oynarken sahipsiz bir köpek bulur ve eve götürür.
4. Emir arkadaşının bisikletini ödünç alır ancak ertesi gün bisikleti sürerken tekeri patlar. Emir bisikleti geri vermeden önce tekerini tamir ettirir.

1. Uyarının Sunulması

Söylesem mi, söylemesem mi? hikâyesi çocuklara sesli bir şekilde kuklalar kullanılarak okunur. Hikâye şu şekildedir:

Meltem günlerdir annesinin sürpriz doğum günü için hazırlık yapmaktadır. Doğum gününe annesinin sevdiği arkadaşlarını çağırır ve annesinin en sevdiği çilekli pastadan alır. Meltem ‘anneme ne hediye alsam acaba?’ diye mırıldanırken içeri ağabeyi Kaan gelir. Kaan ‘Ne öyle aklını yitirmiş gibi kendi kendine konuşuyorsun’ diyerek Meltem’e güler. Meltem ‘Biliyorsun yarın annemin doğum günü ve ben hala ne hediye alacağıma karar vermedim’ der. Kaan tekrar alaycı bir tavırla gülerek ‘ne doğum günü koskoca kadına doğum günü mü yapacaksın? Çocuk mu oldu annem?’ der. Meltem’in biraz canı sıkılır. ‘Yaşı kaç olursa olsun herkesin hatırlanmak hoşuna gider. Hem sen kendine yapılıırken çocuk olmuyorsun da anneme yapılıırken mi çocuk oluyor?’ der. Kaan ‘Neyse aman ne yaparsan yap. Hem senin sayende pasta yemiş oluruz. Benim zaten param yok. Çok harçlık verseler bende hediye alırdım, ama şimdi hiçbirşey almayacağım.’ der. Ertesi gün olur, herkes evde doğum günü sürprizi için toplanır. Sürpriz yapmak için Meltem annesinin işten geleceği saati bekler. Meltem camdan bakar ve annesinin

apartmana doğru yürüdüğünü görür. ‘Annem geliyor. Herkes toplansın’ diye seslenir ve pastayı getirir. Pastanın mumlarını yakmak için kibrit getirmediğini fark edince Kaan’dan pastayı tutmasını rica eder ve mutfığa kibrit almaya gider. Tam bu sırada annesi içeri girer ve herkes hep bir ağızdan ‘İyiki doğdun’ diyerek annesine sarılır. Annesi, Kaan’ın elinde pastayı gördüğü için doğum gününü Kaan’ın planladığını düşünür ve çok mutlu olur. ‘Kaan çok teşekkürler evladım beni ne kadar mutlu ettin anlatamam. İlk defa bana doğum günümde bir sürpriz yaptın. Beni çok şaşırttın’ der ve sarılarak öper. Meltem’de annesine sarılır ve doğum gününü kutlar, ancak doğum gününü kendisinin planladığını annesine söyleyemez. Tam annesine söyleyecek gibi olur, ama annesinin mutluluğunu görünce vaz geçer.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocuklara uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorular:

1. Başkalarının duygularını dikkate almalı mıyız?
2. Başkalarının duygularını anlamamız mümkün mü?
3. Başkasını üzeceğimizi bildiğimiz zaman gerçek düşüncelerimizi paylaşmasak olur mu?
4. Bir başkasının duygularını paylaşmak mümkün mü?
5. Kaan Meltem’in duygularının farkında mı? Ne hissettiğini biliyor mu?
6. Meltem gerçekleri annesine anlatmalı mıydı? Neden?
7. Kaan gerçekleri annesine anlatmalı mıydı? Neden?
8. Meltem sonuçta mutlu olmuş mudur? Neden?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan

değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

- Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Herkes söz hakkı aldı mı?
- Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (bir sonraki gün uygulanabilir)

Farklı duyguları ifade eden duygu kartları hazırlanır. Kartlar karıştırılır ve çocuklardan birer kart seçmeleri istenir. Seçtikleri duygu durumunu ifade eden mimikler, vücut hareketleri kullanarak sözsüz olarak seçtikleri duyguyu anlatmaları istenir. Duygu canlandırmalarından sonra diğer çocuklar sorular sorarak (duygunun adını sormadan) diğerlerinin hangi duyguyu ifade etmeye çalıştıklarını anlamaya çalışırlar.

1. Neden böyle hissediyorsun?
2. Ne oldu?
3. Bu duyguyu değiştirebilir miyiz? Nasıl?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir.

UYARLAMA

Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan çocuk varsa özür grubuna göre gerekli uyarlamalar yapılır.

EK 4: ÇİFEP Etkinlik Planlarında Yer Verilen Kazanım ve Göstergeler

1. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Bilişsel Gelişim Alanı

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

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

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

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

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

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

Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

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

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

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

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

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

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

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

3. Dil Gelişimi Alanı

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.

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

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

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

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.

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

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

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

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

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

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

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

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

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

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

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

4. Motor Gelişim Alanı

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Çift ayak sıçrayarak belirli

mesafe ilerler. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider. Sekerek belirli mesafede ilerler.)

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

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

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

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

EK 5: ÇİFEP Etkinlik Planları Hazırlanırken Yararlanılan Kaynaklar

Hikâye Kitabı	Öğretmen Klavuz Kitabı	Konu
The Doll Hospital	Making Sense of My Wold	Birey olma (personhood)
Geraldo	Discovering Our Voice	Dil (Language)
Elfie	Getting our Thoughts Together	Düşünme (Thinking)
Your Place or Mine?	Thinking Stories 1	Benzer ve Farklı (Alike and Different)
The Bird's Nest	Thinking Stories 1	Duygular (Feelings)
A Night Under the Stars	Thinking Stories 1	Arkadaşlık (Friendship)
Linda and Clara	Thinking Stories 1	Ağlamak (Crying)
Frog is my Friend	Thinking Trees and Laughing Cats	Arkadaşlık (Friendship)
They are all the Same and Different	Thinking Trees and Laughing Cats	Aynı ve Farklı (Same and Different)
Do I Know You?	Thinking Trees and Laughing Cats	İnsanları tanıma (Knowing People)
How Do we Choose our Puppy's Name	Thinking Trees and Laughing Cats	Aile (Family)/İsim (Name)
My Robot Puppy	Thinking Trees and Laughing Cats	Canlı (Alive)
Colors in Books and Stories	Thinking Trees and Laughing Cats	Renkler (Colors)
Pixie's Birthday Party	Thinking Trees and Laughing Cats	Gerçek arkadaş (True Friend)
Which we need more- The Sun or the Moon?	Thinking Trees and Laughing Cats	İhtiyaç (Needing)
Scary Things	Thinking Trees and Laughing Cats	Korku (Fear)
The Teddy Bears' Picnic	Philosophy for Young Children	Adalet: eşitlik/ ihtiyaç (Fairness: equality/need)
School Rules	Philosophy for Young Children	Kurallara uyma (Obeying the rules)
Emerald the Elephant	Philosophy for Young Children	Suyu boşa harcama (Wasting Water)

Benny the bean	Philosophy for Young Children	Geri dönüşüm (recycle)
Maisie the Sheep	Philosophy for Young Children	Diğerlerinden farklı olma (Being different from others)
Kirsty	Philosophy for Young Children	Doğruyu Söyleme (Telling the truth)
The Magic Words	Philosophy for Young Children	Teşekkür etme (saying thank you)
Teddy Scrooge	Philosophy for Young Children	Hediyeler verme (Giving Presents)
Beautiful Things	Philosophy for Young Children	Güzel (Beauty)
Rabbit and mouse	Philosophy for Young Children	Korku (fear)
Happy Suzy	Philosophy for Young Children	Mutluluk (Happiness)
Sad Teddy	Philosophy for Young Children	Üzüntü (Sadness)
Isaac The Robot	Philosophy for Young Children	İnsan (person)
Milly'S Bad Dream	Philosophy for Young Children	Rüyalar ve Gerçekler (Dreams and reality)
Numbers	Philosophy for Young Children	Are numbers real?
Angus the cat	Philosophy for Young Children	Bir hikâyedeki hayvanlar gerçekten var mıdır? (Do animals in the stories really exist?)

EK 6: Kişisel Bilgi Formu**Okulun Adı****Tarih:****Çocuğun Adı-Soyadı:****Doğum Tarihi:****1. Cinsiyet:**(1) Kız (2) Erkek**2. Kardeş Sayısı:**(....)Kız (...) Erkek**3. Annenin eğitim durumu**

(1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul

(4) Lise (5) Üniversite (6) Yüksek lisans

4. Babanın eğitim durumu

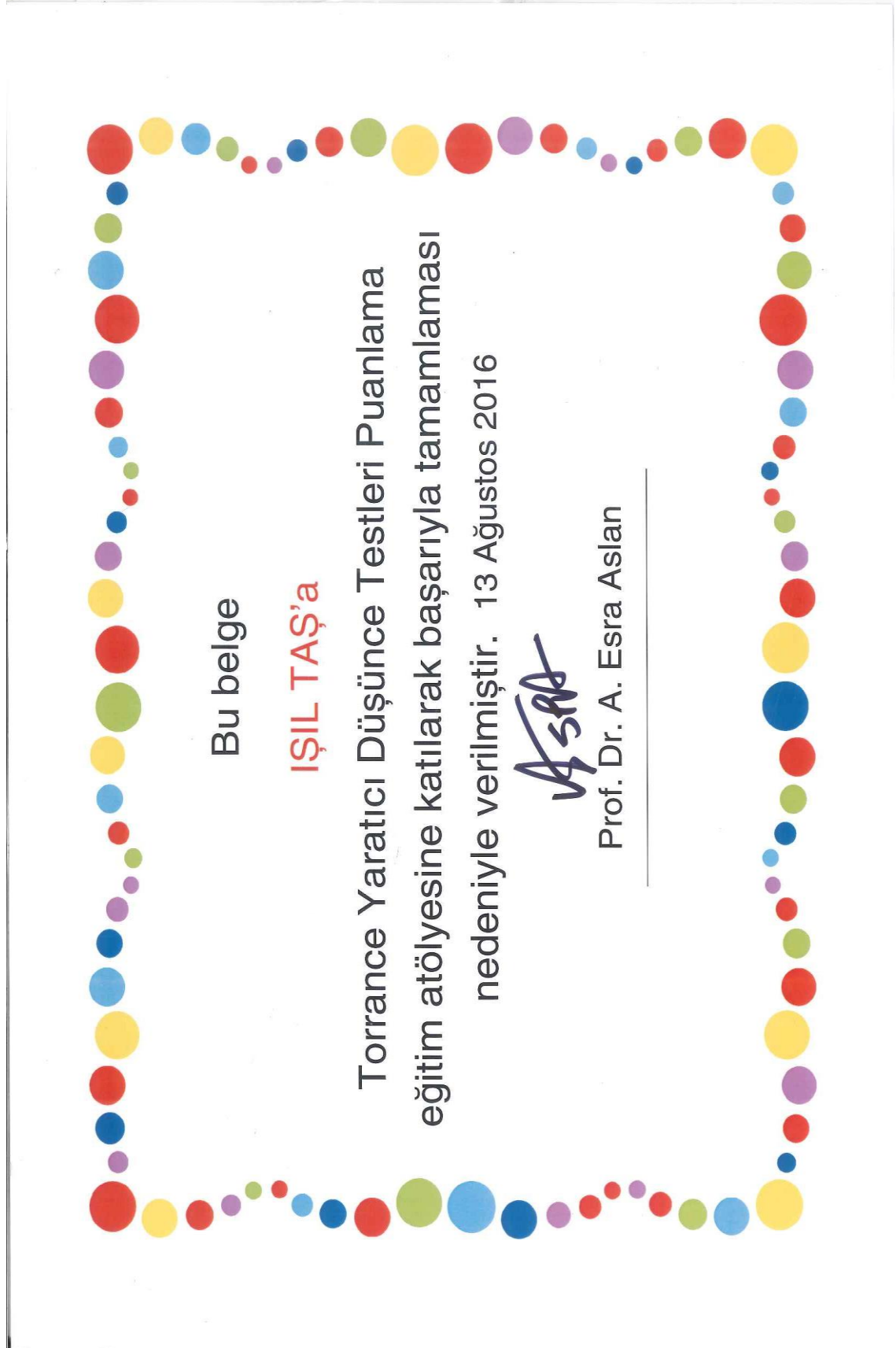
(1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul

(4) Lise (5) Üniversite (6) Yüksek lisans

5. Annenin mesleği**6. Babanın mesleği****7. Annenin aylık geliri:**.....**8. Babanın aylık geliri:**.....**9. Anne-Babanın medeni durumu:**

(1) Birlikte (2) Boşanmış (3) Boşanmamış ayrı yaşıyor

(4) Diğer.....(Açıklayınız)

EK 7: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Uygulama Sertifikası

13 Ağustos 2016

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Enstitünüzün İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.B.D. Doktora programında öğrenim görmekte olan Işıl Taş adlı öğrenciniz tezinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (A ve B formu) 'ni kullanmak istemektedir. Testin eğitimini tarafımdan almış ve kullanım yeterliğine ulaşmıştır. Testin Türkçe versiyonu yasal sorumlusu olarak testi kullanması için tarafımdan izin verilmiştir.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Reğitim Bilimleri Bölümü

EK 8: İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 56815420/100/802317
Konu: Tez Çalışması (Işıl TAŞ)

23/01/2015

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)
01330 Balcalı-Sarıçam/ADANA

İlgi : 09/01/ 2015 tarihli ve 45537984/83-2015 sayılı yazınız.

Enstitünüz Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Işıl TAŞ'ın danışmanı Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ'ın yönetiminde hazırlanan "Çocuklar için Felsefe Programının 5 Yaş Çocuklarının Üstbilişsel Becerilerinin Gelişimine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili olarak İlimiz Çukurova İlçesine bağlı anaokullarındaki öğrencilere uygulamak istediği ile ilgili Valilik Makamının 23/01/2015 tarihli ve 778799 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ömer OFLAZ
Vali a.
Müdür Yardımcısı

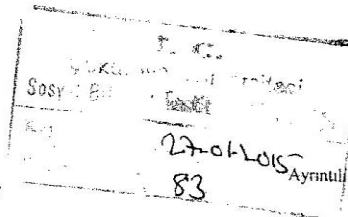
EKİ: Valilik Oluru (1 Adet)

Gereği Sayı İle:

27.01.2015

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynidir
23.01.2015

İsmail UZKUÇ
V.H.K.İ.



Din Öğretimi Şubesi
Elektronik Ağ: www.adana.meb.gov.tr
e-posta: dinogretimi01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DEMİR VHKİ
Tel: (0 322) 4588371-1231
Faks: (0 322) 4588392-95

Bu evrak otomatik elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.adana.meb.gov.tr> adresinden 5491-795e-3ae8-8307-6e33 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9: Veli İzin Formu

Değerli Veli,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD’nde Araştırma Görevlisiyim. Aynı alanda doktora eğitimime devam etmekteyim. Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ danışmanlığında “Çocuklar için Felsefe” programı ile ilgili olarak doktora tez çalışmalarımı yürütmekteyim. “ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI’NIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ” başlıklı tezimin uygulamalarını ve ön test-son test çalışmalarını sizin çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yürüteceğim. Testler çocukların resim yapması ve anlatılan farklı hikâyeler sonrası sorulan soruları cevaplaması şeklinde uygulanmaktadır. Toplamda Torrance Yaratıcılık Testi 30 dk (resim çizme) ve zihin kuramı testleri 15-20 dk sürmektedir.

İşbirliğiniz ve bilime verdiğiniz çok değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Işıl TAŞ
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

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

Katılımcının Adı -Soyadı

Tarih

İmza

Velisi Olduğu Çocuk Adı/ Sınıfı: -----

Araştırmacı İletişim Bilgileri

Arş. Gör. Işıl Taş

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Böl. Okul Öncesi Öğrt. ABD.

isiltass@gmail.com

05325522506

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Işıl TAŞ
Doğum Tarihi : 17.07.1984
Doğum Yeri :Kayseri
Yabancı Dil İngilizce
E-Posta Adresi itas@cu.edu.tr / isiltass@gmail.com
Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi ABD. Sarıçam-Adana

Öğrenim Durumu

2011-2017 Doktora, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul
Öncesi Eğitimi ABD
2007-2010 Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi ABD.
2002-2006 :Lisans, Gazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.
1999-2002 :Lise, Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi

İş Deneyimi / Akademik Ünvanlar

2011-..... : Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi ABD.
2008-2011 Araştırma Görevlisi, Ahi Evran Üniversitesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

Yüksek Lisans Tezi

Taş, I. (2010). Etnografik Bakış Açısıyla Kırsal Kesimde Okulöncesi Fen Eğitimine
Yönelik Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*

Araştırma Alanları

Okul Öncesi Eğitim
Çocuklar İçin Felsefe
Düşünme Eğitimi Programları

Yaratıcı Drama

Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi

Öğretmen Eğitimi

Yayınlar

SCI, SSCI, AHCI İndekslerine Giren Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Aktaş Arnas Y., Taş I. ve Gürgah Oğul İ. (2016). The development of brand awareness in young children: how do young children recognize brands?. *International Journal of Consumer Studies*, no.5, pp.536-542.

Diğer Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Aslan D., Taş I. ve Gürgah Oğul İ. (2016). Pre and in service preschool teachers' science teaching efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, vol.11, pp.1344-1350.

Keleş O., Taş I. ve Aslan, D. (2016). Metaphor perceptions of preservice teachers towards mathematics and mathematics education in preschool education. *Educational Research and Reviews*, vol.11, pp.1338-1343.

Şahin M.C., Taş I., Gürgah Oğul İ., Çilingir E. ve Keleş, O. (2015). Tablet bilgisayarların okul öncesi eğitimde destek materyali olarak kullanılmasının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.15, ss.335-348.

Şahin M.C., Taş I., Gürgah Oğul İ., Çilingir E.ve Keleş O. (2014). Literature review on the use of tablet computers in preschool education. *European Journal of Research on Social Studies*, vol.1, pp.80-83.

Taş I. (2014). Çocukların oyun, oyun arkadaşı tercihleri ve cinsiyet. *Eğitimci*, cilt.7, ss.22-32.

Aslan D., Gürgah Oğul İ. ve Taş I. (2013). The Impacts of preschool teachers' mathematics anxiety and beliefs on children's mathematics achievement. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, vol.2, pp.45-49.

Taş I. ve Keleş O. (2013). An analysis of the play behaviours of female and male children in nursery classes. *Mediterranean Journal of Education Research*, vol.14a, pp.831-836.

Taş I. ve Keleş O. (2013). Preschool teachers' views regarding democracy education. *Mediterranean Journal of Education Research*, vol.14a, pp.333-336.

Hakemli Kongre/Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

- Aslan D., Taş I., Gürgah Oğul İ., Pre and in service preschool teachers' science teaching efficacy beliefs. 1st International Conference On Studies In Education (Icosedu' 2016), Barcelona, Ispanya, 14-16 Ekim 2016.
- Taş I., Siğirtmaç A. The effects of philosophy for children on kindergarten childrens? theory of mind development?. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi EJER, Muğla, 31 Mayıs-3 Haziran 2016.
- Taş I. How P4C effects creativity and theory of mind in a Turkish kindergarten: a practical study. 12th Biennial Conference of the North American Association for Community of Inquiry (NAACI), New Jersey, Montclair, ABD, Haziran 2016.
- Taş I. Minik Filozoflar iş başında: anaokullarında çocuklar için felsefenin kullanılmasına yönelik bir çalışma kullanılmasına yönelik bir çalışma. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi EJER, Muğla, 31 Mayıs-3 Haziran 2016.
- Siğirtmaç A., Keleş O. ve Taş I. The relationship between metacognitive development and language development of children. V. European Conference on Social and Behavioral Sciences, St. Ptesburg, Rusya, 11-14 Eylül 2014.
- Taş I., Keleş O., Aslan D., "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Ve Matematik Eğitimine İlişkin Sahip Olduğu Metaforların İncelenmesi", 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana, 11-14 Eylül 2014
- Şahin M.C., Çilingir E., Gürgah Oğul İ., Taş I. ve Keleş O. Okul öncesi eğitimde tablet kullanımı üzerine literatür taraması. III. European Conference on Social and Behavioral Sciences, Roma, İtalya, 6-8 Şubat 2014.
- Taş I., Keleş O., Aslan D., "Okul öncesi öğretmen adaylarının fen ve fen eğitimine ilişkin sahip olduğu metaforların incelenmesi. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana, 11-14 Eylül 2014.
- Siğirtmaç A., Keleş O. Ve Taş I. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocukların dil gelişimleri ile zihin kuramı gelişimlerinin incelenmesi. V. European Conference on Social and Behaviour Sciences, St.Petersburg, Rusya, 11-14 Eylül 2014.
- Taş I. ve Aktaş Arnas Y. Investigating the metacognitive development of 36 aged children at low and high socioeconomic status. Earli Sig 16 Metacognition 2014 Conference, İstanbul, 3-6 Eylül 2014.
- Keleş O. ve Taş I. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliğinde kullandığı yöntemler ve karşılaştığı güçlükler. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi

Kongresi, Niğde, 14-17 Haziran 2012.

Yanık B., Taş I. ve Keleş O. Preschool teachers views regarding democracy education. New Trends on Global Education Conference, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cum. Eylül 2012.

Taş I., Keleş O. ve Yanık B. An analysis of the play behaviours of female and male children in nursery classes. New Trends on Global Education Conference, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cum. Eylül 2012.

Taş I. ve Yağan S. Investigation of gender factor of preschool childrens' play and playmate preferences. 3th International Congress on Early Childhood Education, Adana, 12-15 Eylül 2012.

Taş I. ve Hoş Y.G. Investigating the child raising attitudes of the 56 years old preschool children's fathers in different cultures. 3th International Congress on Early Childhood Education, Adana, 12-15 Eylül 2012.

Taş I. Preschool science education in rural areas: an ethnographic study of two village schools. 17th International Conference on Learning, Hong Kong, Çin, Temmuz 2010.

Kitap ve Kitap Bölümleri

Taş I. ve Yağan Güder S. (2016). Drama ve Dramanın Boyutları. Çocuk ve Drama. Erdoğan, S. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Deneyim Açıköğretim Yayıncılık Fakültesi. Eskişehir.

Desteklenen Projeler

"Öğrencilere verilecek eğitimin akademik risk alma, atılganlık, mantıksal düşünme ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi ", BAP, SBA1004

Araştırmacı, 2011

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Zihin Kuramı Gelişimi İle Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", BAP, SBA20141982,

Araştırmacı, 2016

"Tablet Bilgisayarın Okul Öncesi Eğitimde Öğrenmede Destekleyici Materyal Olarak Kullanılmasının İncelenmesi", BAP, EF2013BAP5, Araştırmacı, 2014

"Çocuklar İçin Felsefe Programının 5 Yaş Çocuklarının Üstbilişsel Becerilerinin Gelişimine Etkisi", BAP Doktora, SDK20153586, Araştırmacı, Devam Ediyor

Etkinlik Organizasyonu

III. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Düzenleme Kurulu Üyesi, Adana, Türkiye, Eylül 2012.

Yurt içi Görevlendirmeler

Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Saha Koordinatörü, UNICEF 06.08.2012
01.10.2013

Yurt Dışı Görevlendirmeler

Montclair State University, The College of Education and Human Services, Misafir
Araştırmacı, 15.01.2015- 15.08.2015

