



Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 Yaş Grubu Çocukların Okul Olgunluğu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Çağla Gür ¹, Nurcan Koçak ², Muharrem Sağlar ³

Öz

Bu araştırmada Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 77 deney 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 153 çocuk üzerinden sonuçlandırılmıştır. 5 yaş grubunda 63, 6 yaş grubunda 90 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 73'ü kız 80'i erkektir. Çalışma deneme modelinde olup, öntest/ sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma kapsamında deneme grubuna Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çalışmada öntest ve sontest olarak Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği kullanılmıştır. Deneme ve kontrol gruplarının (öntest, sontest) puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, bağımsız t testi kullanılmıştır. Ayrıca deneme ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ilerlemelerin kaydedilmesi amacıyla farklılıkları test etmek için (öntest-sontest) ise bağımlı t-testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesi için 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Uygulanan Program 5 yaş grubu çocuklarının okul olgunluğu puanlarını daha çok arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Düşünme eğitimi
Çocuklarda düşünme
Okul olgunluğu
Okul öncesi dönem
Çocuklar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.06.2016
Kabul Tarihi: 20.01.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 21.02.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6760

Giriş

Çocukların erken yaşlarda sorgulamaya başlamaları, düşünme eylemi ile ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı, çocukların bu özelliğini destekleyerek, düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir (Mutlu ve Aktan, 2011). Yaşamın ilk yıllarında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi, okul öncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Dinç, 2002, s. 30; Oktay ve Unutkan, 2003, s. 145).

¹ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, gurcagla@yahoo.co.uk

² Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, anykocak@hotmail.com

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye, msaglar@gmail.com

Çocuğun kapasitesinin artmasıyla birlikte, uğraştığı işler de karmaşıklaşmaktadır. Düşünme Eğitimi'nin erken dönemde verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, doğruluğu test etme gibi becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik olarak çocukların ellerine bir araç verilmiş olmaktadır (Juuso,2007). Çocuklar için düşünmeye yönelik eğitim programlarının etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar (Doherr, 2000; Fields,1995; Imbrusciano, 1997; Institute for the Advancement of Philosophy for Children [IAPC], 2002; Trickey ve Topping, 2004) bu tür programların çocukların okul olgunluğuna yönelik becerilerin gelişimini desteklediğine işaret etmektedir. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) ise okul olgunluğuna ilişkin becerilerin düşünme deneyimleriyle gelişebileceğini vurgulamaktadır.

Düşünme eğitimi problem çözme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Goffin ve Tull, 1985). Problem çözme ve öğrenme için elzem olarak kabul edilen düşünme becerileri okul öncesi dönem çocuğunun okula hazırlık sürecinde de temel teşkil etmektedir. Okula başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir (Oktay ve Unutkan, 2003, s. 145) ve okul olgunluğu kavramı okula başlama süreci açısından oldukça önemlidir. Okul olgunluğu kavramı, çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmektedir (Yazıcı, 2002, s. 1-2). Okul olgunluğuna sahip bir çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmiştir ve okulda kendisinden istenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır durumdadır (Ülkü, 2007). Diğer bir deyişle, okul öncesi dönem, çocuğun etkin olarak öğrenme becerilerini edindiği ve temel kavramları kazandığı, gelişimin en hızlı olduğu bir dönem olduğundan, çocuğun daha sonraki yıllarda kullanacağı gerekli düşünme yöntemlerinin ve becerilerinin de gelişmesi gerekmektedir (Kandır ve Orçan, 2011). Çocukların erken yaşlarda doğru bilgi ve deneyimlerle karşılaşması onun gelecekteki başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Dinç, 2002).

Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine almakta, dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bilginin zihinde daha iyi işlenmesini ve yapılandırılmasını desteklemektedir. Bu nedenle son yıllarda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme üzerinde ısrarla durulmaktadır (Güneş, 2012). Bununla birlikte Düşünme Eğitimi sistemi incelendiğinde, okullarda düşünmenin sistematik eğitimiyle uğraşılması fikrinin henüz çok yeni olduğu anlaşılmaktadır. (Mutlu ve Aktan,2011).

Düşünme eğitiminin programlı bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulayan bazı araştırmalar, bu tür bir eğitim sürecinin olmaması durumunda öğrencilerin düşünme becerilerini yeterince geliştiremediklerine, bu nedenle çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarına işaret etmektedir (Güneş, 2012; McMillan, 1987; Nickerson, 1988; Pascarella, 1989; Romano, 1992). Reid ve Paradis (1989) ise öğrencilerin düşünme becerilerinin genel eğitim sürecinde kendi kendine doğal olarak gelişmediğini, eğitimin mutlaka gerekli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran Romano, 1992).

Okul öncesi dönemin çocukların en hızlı ve en etkin geliştiği dönem (Sylvia ve Lunt, 1982, s. 183) olduğu gerçeğinden yola çıkılarak düşünme eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak eğitime entegre edilmesinin daha başarılı bir gelecek için önemli olduğu ifade edilebilir. Çocukların kendi düşüncüklerini ifade edebilmelerini sağlamak; kendilerini denetlemeleri yönünde onlara bilinç ve iç disiplin kazandırmak oldukça önemlidir. Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmalar, özellikle okul öncesi dönemde yok denecek kadar az sayıdadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların erken çocukluk dönemini de kapsaması ve çocukların erken yaşlarda bu temele sahip olmaları fikrinin yaygınlaşması gerekmektedir (Mutlu ve Aktan, 2011).

Düşünme Eğitimi konusunda gerçekleştirilen alan yazın çalışmaları incelendiğinde, okul öncesi çocuklarına yönelik geliştirilmiş düşünme eğitimi programlarının okul olgunluğuna katkılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların (Doherr, 2000; Fields, 1995; Imbrusciano, 1997; IAPC, 2002) çok az sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocukları için Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programı araştırmacılar tarafından (Gür, Koçak ve Demircan, 2016) geliştirilmiştir. Bu çalışma, Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma deneme modelinde olup, öntest/sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modellerde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 1999). Desende bağımlı değişken, okul öncesi kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluk becerileridir. Çocukların okul olgunluk becerileri üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Çok Boyutlu Düşünme Eğitimi Programı”dır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli Yenimahalle İlçesinde eğitim veren özel bir anaokulunda araştırmaya katılan 6 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan 92 çocuk (deneme grubunu) ve Ankara İli Yenimahalle İlçesinde eğitim veren özel bir başka anaokulunda eğitim gören 90 çocuk (kontrol grubunu) oluşturmuştur.

Bu sayıdaki çocukla araştırmaya başlanmış ancak okul olgunluğu testinin uygulandığı gün okula gelmeyen, ön testlerde bulunup son testlere katılmayan ve kurumdan ayrılmak durumunda kalan çocuklarla, aldığı ön test puanı ile gruptan çok yüksek ya da çok düşük puan alan çocuklara ilişkin bilgiler araştırma dışı tutularak bu çalışmanın verileri 77 deney 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 153 çocuk üzerinden sonuçlandırılmıştır. 5 yaş grubunda 63, 6 yaş grubunda 90 çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 73’ü kız 80’i erkektir. Deneme ve kontrol gruplarının yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	5 yaş			6 yaş			Genel Toplam		
	Deneme	Kontrol	Toplam	Deneme	Kontrol	Toplam	Deneme	Kontrol	Toplam
Kız	15	12	27	22	24	46	37	36	73
Erkek	16	20	36	24	20	44	40	40	80
Toplam	31	32	63	44	46	90	77	76	153

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma verilerini elde etmek için Metropolitan Okul Olgunluk testi ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Metropolitan Okul Olgunluk Testi: Orijinali Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) ve arkadaşları tarafından geliştirilen Metropolitan Okul Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test), okula yeni başlayan çocukların 1. sınıf talimatlarını anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özelliklerini ve başarılarını ölçmek üzere hazırlanmıştır. 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşan testin Kelime Anlama, Cümle Anlama, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar, Kopya Etme olmak üzere 6 ayrı alt boyutu bulunmaktadır. Uygulayıcı tarafından sözlü olarak verilen yönergelere göre çocuğun işaretleyeceği ya da kopya edeceği toplam 100 maddeden meydana gelmektedir. Beş-altı yaş arası çocuklara uygulanan bu testin süresi yaklaşık 24 dakikadır. Metropolitan Olgunluk Testinin geçerlilik-güvenirlik çalışmaları birçok kez yapılmış standart bir testtir. Orijinalinde Hildreth ve diğerleri (1949) tarafından yapılan geçerlilik-güvenirlik çalışmalarında testin güvenilirlik katsayıları 0.53 ile 0.83 arasında değişmiştir. Uyum geçerliliğini belirlemek için 44 ilkokul öğrencisine Metropolitan Olgunluk Testi ile Metropolitan Başarı Testi (Metropolitan Achievement Test) uygulanmış ve iki test arasındaki korelatif ilişki 0.34 ile 0.53 arasında bulunmuştur. Testin asıl formu İngilizce olarak hazırlanmış ve testin R formu Oktay (1983) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu Test çocuğun yönergeyi anlama ve uygulama becerisini ölçmektedir. Araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre öğrencinin işaretlediği veya kopya ettiği resimlerin her doğru yanıtına 1 puan verilmekte, yanlış yaptıklarına ise puan

verilmemektedir. Alt testlerin tümü birleştirilerek çocuğun Genel Olgunluk seviyesi belirlenmektedir. Bu çalışma toplam puan üzerinden yapılmıştır. Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Cinkılıç, 2009; Çıkrıkçı 1999; Oktay, 1983; Öner, 2008).

Bu çalışmada testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 5-6 yaş grubu 223 çocuk üzerinden yapılmıştır. Yapılan istatistiki değerlendirmelere göre Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeğinin faktör yükleri ,573 ile ,808 arasında değişmektedir. KMO değeri 0,724 ve Barlett Testi değeri $df= 4950$ sigma= .000 olarak bulunmuştur. Metropolitan Okul Olgunluk ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Genel Toplam için .94 olarak bulunurken; Kelime Anlama boyutu için .66; Cümle Anlama boyutu için .69, Genel Bilgi boyutu için .76, Eşleştirme boyutu için .79, Sayılar boyutu için .85, Kopya Etme boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu durum geçerlik ve güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir ve kullanılması uygun görülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya katılanların, doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, okuluna yönelik bilgileri elde etmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Çok Boyutlu Bakış Açılılarıyla Düşünme Eğitim Programı

Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitim Programı, 5 - 6 yaş çocuklarının farklı bakış açılarıyla düşünmelerini desteklemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Farklı bakış açılarıyla düşünme, olay ve durumlara ilişkin farklı yönlerden bakış açıları alabilmeye işaret etmektedir (Kesicioğlu ve Deniz, 2014). Farklı bakış açılarıyla düşünme, çok boyutlu bir düşünme yaklaşımını ortaya çıkarmaktadır. Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünmenin gelişiminde gözlem yapma, karşılaştırmalar yapma, keşfetme, çıkarımda bulunma, iletişim ve etkileşim, motivasyon, sosyal kabul, bağımsız olma, doğa deneyimleri, öğretmen /yetişkin desteği önemlidir (Gür, 2016). Çocuklar için Düşünme Eğitiminin temelinde; çocukların hikayeler, sanat eserleri gibi kendileri için ilgi çekici, hayal gücüne dayalı ve eğlenceli uyarılar vasıtasıyla keşfetmeleri; geçmişleriyle, bugünleriyle ve gelecekleriyle doğrudan bağlantılı olan konularla ilgili düşünmeleri için gerekli becerileri edinmeleri yer almaktadır (Gür, 2011a, 2011 b; Stanley ve Bowkett, 2004). Yeni düşüncelerin, fikirlerin ve problemlerin keşfedilmesi; çocukların yaşamlarında önemli etkiler oluşturmaktadır (Stanley ve Bowkett, 2004). Literatürde kişilerin kendilerine ve başkalarına yönelik algılarının aile, okul ve sosyal ortamlarda edindikleri deneyimler sırasında şekillendiği ve bu ortamlarda yaşanan ilişkilerin niteliğinin akademik becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Akça ve Taşçı, 2009). Program geliştirilirken Sokrates, Mevlana, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Lipman'ın eğitime ilişkin görüşleri temel alınmıştır (Gür vd., 2016). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitiminde kendini tanıma, karşıdakini tanıma, üçüncü kişi/nesne veya olaya ilişkin farkındalık, grupsal bakış açısı ve toplumsal ve evrensel bakış açısı boyutları ile durumlar/olaylar irdelenmektedir (Gür, 2016). Bu kapsamda Program beş farklı boyuttan oluşmaktadır (Gür, 2016; Gür vd., 2016):

1. Boyut (Kendini Tanıma Boyutu ya da Ben Basamağı): Bu boyut kişinin/çocuğun kendini tanıması ile ilgilidir. Olayların ve durumların kişi üzerindeki etkilerini ve olayların "ben" bakış açısıyla değerlendirilmesini içermektedir. En sevdiğim oyuncağım konulu bir resim çizmek çocuğun kendini tanımasına yönelik bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

2. Boyut: Sen Basamağı (Karşısındakini tanıma, onun bakış açısından olayları değerlendirme, Empatik Bakış Açısı): Bu boyutta temel amaç, çocuğun kendisinden başka bir ikinci kişi ya da varlığı tanıması, özelliklerinin farkına varması, karşılaştırmalar yaparak benzerlik ve farklılıklar üzerine odaklanmasıdır. Çocuğun kendisinin arı olduğunu hayal ederek arı gibi uçması, çiçeklerden bal özü alıyormuş taklidi yapması, arı rolünderken neler hissettiklerini, arının uçarken neler hissedebileceğini açıklaması çocuğun karşısındakini tanımasına yönelik bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

3. Boyut (Kendisinden veya ikinci kişi/nesne/olaydan başka üçüncü kişi, üçüncü nesne veya üçüncü duruma ilişkin farkındalık geliştirme): Bu boyut olay, durum veya kişilere üçüncü bir bakış açısını da katarak değerlendirme yapmaya işaret etmektedir. Örneğin dört yaşındaki bir çocuk “havuç bacağı benziyor, yılan da bacağı benziyor” şeklinde betimlemelerde bulunurken bacak, havuç ve yılan olmak üzere üç farklı şey üzerinde düşünmekte, karşılaştırmalar yaparak değerlendirmede bulunmakta ancak betimlemeleri fiziksel özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çocuğun evde annesiyle yaşadığı bir olaydan kardeşinin nasıl etkileneceği konusunda düşünmesi 3. Boyuta yönelik olarak değerlendirilebilir.

4. Boyut: Çoğulcu bakış açısı (onlar): Ben, sen, o bakış açılarıyla birlikte 4. bir bakış açısı olarak gruba ilişkin bakış açısıyla olay ve durumların değerlendirilmesi ya da olayların üçten fazla boyut ele alınarak değerlendirilmesi söz konusudur. Örneğin sınırlı sayıdaki makasların/boyaların paylaşılmadığı zaman sınıf etkinliğinin tamamlanamaması, çocuklar yemeklerini zamanında bitirmedikleri zaman okul olarak geziye geç kalmaları- bu yüzden gezide geçecek zamanın azalması, Ali'nin oyuncağını paylaşmamasının grup arkadaşlarının üzerindeki etkileri, teşekkür etme/paylaşmanın arkadaşlar üzerindeki etkilerinin tartışılması, yapılan davranışın/durumun grup üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi 4. Boyutla ilgilidir.

5. Boyut: Beş veya daha fazla bakış açısından ya da toplumsal/evrensel açılardan durumun analizi: Bu boyutta; olaylara toplumsal ve evrensel bakış açısının temellerinin atılması hedeflenmektedir. Böylece, topluma duyarlılık, etik değerler, engellilere, çevreye, farklı kültürlere duyarlılık konusunda farkındalık geliştirilebileceği düşünülmektedir. Yerlere veya denizlere çöp atılmasının insanlar veya hayvanlar üzerindeki etkilerinin tartışılması bu boyuta yönelik bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Programda, her boyut kapsamında 20 etkinlik olmak üzere toplamda 100 etkinlik mevcuttur. Program sanat-fen-doğa, müzik, tartışma, Türkçe gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinliklerin her biri için ortalama 20-30 dakika zaman ayrılmaktadır. Etkinlikler çocuklarda düşünme eğitimi için bir araç olarak görülmektedir. Örneğin legolarla ya da lobutlarla oynanan ya da açık havada oynanan bilinen sıradan bir oyun sonrasında gerçekleştirilen açık uçlu sorularla tartışma ortamı etkinliklerin esas amacını teşkil etmektedir (Gür vd., 2016). Burada tartışma öncesi sunulan etkinlikler bir uyaran olarak diğer bir deyişle düşünme eğitimi için bir araç olarak görülmektedir. Önemli olan tartışma ortamı öncesinde sunulan etkinliklerin karmaşık ya da eşsiz özel bir yapı içermesi değildir. Tam tersine uygulanması kolay olabilecek nitelikte etkinliklerle konuya giriş yapılması tercih edilmektedir. Önemli olan düşünme eğitimine yönelik gerçekleşecek tartışma sürecinin niteliğidir. Burada öğretmen çocukların fikirlerine müdahale etmemelidir. Gerekirse açık uçlu yönlendirici sorularla konuyu toparlama yoluna gidebilir. Düşünme etkinliklerinde temel amaç çocuğun yetişkinin beyninde olan doğruyu bulması değil, düşünme sürecini yaşamasıdır. Neyi düşüneceğini değil, nasıl düşüneceğini öğrenmesidir (Gür, 2016; Gür vd., 2016). Program hazırlanırken birinci aşamada düşünme konusu geniş çapta yazılı kaynaklardan araştırılmış, konunun alt yapısı ve sınırları oluşturulmuştur. Daha sonra çocuklara böyle bir program hazırlanacak olduğunda temel kazanım ve göstergelerinin neler olabileceği ve bu kazanımlara ulaşmak için hangi etkinliklerin yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırılan bir diğer husus da öğretim tekniklerinden hangi yöntem ve tekniklerin daha uygun olduğunun ve etkinliğin gerçekleşmesi için nasıl bir eğitim ortamına ve materyallerine ihtiyaç duyulduğu olmuştur. İkinci aşamada; öncelikle 2013 Okulöncesi eğitim programında yer alan ve bu yaş çocuklarına ve çok boyutlu düşünme eğitimini açıklayacak kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Öğretim etkinliklerinin öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olabilmesi için genel öğretim ilkelerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçla, “öğrenciye göre” “bütünlük ilkesine”, “öğretimin bireyselleştirilmesi”, “somuttan soyuta ilkesine”, “yakından uzağa” ilkesine “bilinenden bilinmeyene” ilkesine yer verilmiştir. Üçüncü aşamada; kazanım ve göstergelere çocukların ulaşmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler, etkinlikler, eğitim materyalleri ve kaynaklar belirlenmiştir. Dördüncü aşamada ise; belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanan program (her boyut için 20 olmak üzere 100 etkinlik programı) uzman görüşlerine başvurmak üzere son şekli verilmiştir. Sonra programın amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri almak üzere program geliştirme uzmanı, çocuk gelişimi uzmanları ve okulöncesi eğitim öğretmenlerinden programla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak program uygulamaya hazır hale

getirilmiştir. Daha sonra deneme grubunda bulunan okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerine önce her bir boyut ile ilgili ayda bir kez bir gün süren öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu eğitimlerde bir ay boyunca öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklarla uygulayacakları etkinlikler tartışılmış ve programın gerektirdiği materyal ve malzemelerin nereden nasıl temin edileceği kurum yöneticilerinin de olduğu toplantılarda gündeme gelmiş, bunların temini için gereken düzenlemeler sağlanmıştır. Her bir boyut için verilen eğitimler sonrasında öğretmenler sınıflarında eğitim aldıkları boyuta yönelik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında programa yönelik olarak 100 oturum gerçekleştirmişlerdir. Her bir boyutun uygulaması tamamlandıktan sonra öğretmenlerle gerçekleştirilen toplantıda, çocuklar ile yaptıkları etkinliklerin uygulanmasına yönelik düşünceleri ve uygulama sırasında karşılaştıkları zorluklar paylaşılmıştır.

Araştırma Süreci: Süreç ile ilgili olarak çalışma kapsamında gönüllü olarak yer almayı kabul eden okullara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, gerekli izinler alınmıştır. Araştırma sürecinde hem öğretmenler hem de çocukların katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma için Etik Kuruldan onay (Sayı: 003-04-2015) alınmıştır.

Çalışma süresince ayda bir gün (gönüllü olarak eğitim almayı kabul etmiş olan) deneme grubu anaokulu öğretmenlerine eğitim verilmiş, eğitim alan öğretmenler de programa ilişkin aylık uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirmişlerdir. Gerekli olan eğitimsel içerikler ve gerekli özel materyaller aylık olarak deneme grubunda bulunan anaokulu öğretmenlerine verilmiştir. Öğretmenler kendilerine eğitim sürecinde verilen ve uygulaması anlatılan etkinlikleri sınıflarında uygulamışlardır. Her öğretmen sınıfında bulunan 14- 16 çocukla çalışmıştır. Bazı etkinlikler sınıf ikiye bölünerek daha az sayıda çocukla gerçekleştirilmiştir- bu durumda sınıfın bir yarısı ile uygulama yapılırken diğer yarısı ile bir başka öğretmen sınıfta ya da açık havada serbest oyun çalışması gerçekleştirmiş daha sonra aynı uygulama grubun diğer yarısı ile de gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar öğleden önce gerçekleştirilmiştir. Bu grupta altı öğretmen yer almış, sınıflarında bulunan çocuklar da programın uygulandığı deneme grubunu oluşturmuşlardır. Pilot uygulama anaokuluna benzer özellikte çalışmaya katılmaya gönüllü olan diğer bir anaokulundaki altı öğretmene ise herhangi bir eğitim verilmemiş ve öğretmenler sınıflarında Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programına yönelik uygulama yapmamışlardır. Bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar da kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Her iki grupta yer alan çocuklara Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitim süreci öncesinde öntest, eğitim süreci bitiminde son test uygulamaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Program bitiminde eğitime katılan öğretmenlerle bir değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda öğretmenler hem sözel olarak hem de kendilerine verilen form üzerinde yer alan programda uygulamış oldukları etkinlikleri yazılı olarak ve etkinliği değerlendirmişlerdir. Öğretmenler formda yer alan her bir etkinliğin karşısına etkinlikle ilgili çocukların aktif katılımı ve öğretmenin sınıfta etkinliği uygulayabilme durumuna ilişkin görüşlerini yazmışlardır. Tüm öğretmenler etkinliklerin tümü için de olumlu görüş bildirmişlerdir.

Verilerin Analizi: Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan ve kodlanan veriler, SPSS 21 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Deneme ve kontrol gruplarının (öntest sontest) puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, bağımsız t testi kullanılmıştır. Ayrıca deneme ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ilerlemelerin kaydedilmesi amacıyla farklılıkları test etmek için (öntest-sontest) ise bağımlı t-testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesi için 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda bulgular sunulmuş, elde edilen bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır. Çalışma bulguları 5 yaş ve 6 yaş çocukları için ayrı ayrı düzenlenerek Tablo 2 ve Tablo 3'te incelenmiştir.

Tablo 2. Deneme ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 5 Yaş Çocuklarının “Metropolitan Okul Olgunluk Testi (Genel Olgunluk)” Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Yaşlar	Gruplar	n	\bar{x}	ss	$\bar{x} 1 - \bar{x} 2$	sd	t	p	
5 Yaş*	Ön Test	Deneme	31	50,03	2,016	3,88	61	-,166	,096*
		Kontrol	32	53,91	1,121				
5 Yaş*	Son Test	Deneme	31	70,87	2,068	2,87	61	1,693	,248*
		Kontrol	32	68,00	1,363				
5 Yaş**	Deneme	Ön Test	31	50,03	2,016	20,84	30	-12,307	,000**
		Son Test	31	50,03	2,016				
5 Yaş**	Kontrol	Ön Test	32	70,87	2,068	14,09	31	-0,751	,000**
		Son Test	32	53,91	1,121				

*bağımsız t testi yapılmıştır.

**bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere 5 yaş grubu çocuklardan oluşan deneme ve kontrol gruplarının; *genel olgunluk* düzeyleri açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = -,166$ $p > 0.05$). 5 yaş grubu çocukların son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = 1,693$ $p > 0.05$). Ancak öntest ortalamaları arasındaki fark kontrol grubu lehine iken son test ortalamaları arasındaki fark deneme grubu lehinedir. Deneme grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 20.84 iken, kontrol grubu çocukların öntest sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 14. 09'dur. Bu iki aritmetik ortalamalar arasındaki fark 6.75 tir. Bu farklılığın deneme grubuna uygulanan çok boyutlu düşünce eğitimi programından kaynaklandığı söylenebilir. Deneme ve kontrol grubu çocukların öntest son test puanları arasındaki farklılık her iki grup içinde anlamlıdır (Deney ($t = -12,307$ $p < 0.05$); Kontrol ($t = -0,751$ $p < 0.05$)).

Tablo 3. Deneme ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 6 Yaş Çocukların “Metropolitan Okul Olgunluk Testi (Genel Olgunluk)” Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Yaşlar	Gruplar	n	\bar{x}	ss	$\bar{x} 1 - \bar{x} 2$	sd	T	p	
6 Yaş*	Ön Test	Deneme	46	67,35	1,153	2,21	88	-1,129	,262
		Kontrol	44	65,14	1,600				
6 Yaş*	Son Test	Deneme	46	82,39	,946	4,62	88	-2,978	,004
		Kontrol	33	77,77	1,240				
6 Yaş**	Deneme	Ön Test	46	67,35	1,153	-15,04	45	-7,026	,000
		Son Test	46	82,39	,946				
6 Yaş**	Kontrol	Ön Test	44	65,14	1,600	-12,64	43	-1,707	,000
		Son Test	44	77,77	1,240				

*bağımsız t testi yapılmıştır.

**bağımlı t testi yapılmıştır.

Tablo 3'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi 6 yaş grubu çocuklarından oluşan deneme ve kontrol gruplarının; *genel olgunluk* düzeyleri açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = -1,129$ $p > 0.05$). 6 yaş grubu çocukların son test puanları açısından incelendiğinde de anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. ($t = -2,978$ $p < 0.05$). Deneme grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 15.04 iken, kontrol grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 12.64 tür. Bu iki aritmetik ortalamalar arasındaki fark ise 2,40 tır. Bu farklılığın deneme grubuna uygulanan çok boyutlu düşünce eğitimi programından kaynaklandığı söylenebilir. Deneme ve kontrol grubu çocukların öntest ve son test puanları arasındaki farklılık her iki grup içinde anlamlıdır (deney ($t = -7,026$ $p < 0.05$); kontrol ($t = -1,707$ $p < 0.05$)).

Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan bilgiler ışığında Çok Boyutlu Düşünme Eğitiminin okul olgunluk puanlarının arttırdığı ve 5 yaş çocukları için okul olgunluğuna yönelik olarak daha fazla katkı sağladığı ifade edilebilir

Tartışma

Bu çalışmada, Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 77 deney 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 153 çocuktan elde edilmiştir. 5 yaş grubunda 63, 6 yaş grubunda ise 90 çocuk bulunmaktadır.

Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisine yönelik olarak, deneme ve kontrol gruplarının ön test puanları ve deneme ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde, genel olgunluk düzeyleri açısından gerek ön test puanları arasında ($t = -1,166$ $p > 0.05$), gerekse son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı ($t = -1,166$ $p > 0.05$) görülmüştür. Bununla birlikte, öntest ortalamaları arasında kontrol grubu lehine puanlarda (anlamlı olmasa da) bir farklılık söz konusu iken son test ortalamaları arasındaki farkın deneme grubu lehine olduğu durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Deneme grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 20.84 iken, kontrol grubu çocukların öntest sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 14.09' dur. Bu iki aritmetik ortalamalar arasındaki fark ise 6.75'tir. Bununla birlikte, deneme ve kontrol grubu çocukların öntest-son test puanları arasındaki farklılık incelendiğinde, bu farklılığın her iki grup için de anlamlı olduğu (deney ($t = -12,307$ $p < 0.05$); kontrol ($t = -0,751$ $p < 0.05$)), diğer bir ifade ile hem deneme hem de kontrol grubunda yer alan çocukların genel okul olgunluğu puanlarında yükselme olduğu söylenebilir. Bu durum her iki grubun da araştırma sürecince okulöncesi eğitime devam etmesi ve okul öncesi eğitiminin okul olgunluğunu olumlu yönde etkilemesi olarak ifade edilebilir. Pirpir (2011) temel eğitime hazırlık anne eğitim programının (TEHAEP) 5-6 yaş çocuklarının okula hazırlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı ve Metropolitan Okul Olgunluk ölçeğinin de kullanıldığı çalışmada da deneme ve kontrol grubunun öntest sontest sonuçları bu araştırmayla benzer şekilde anlamlı çıkmıştır.

Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisine yönelik olarak, deneme ve kontrol gruplarının ön test puanları ve deneme ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde, *genel olgunluk* düzeyleri açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($t = -1,129$ $p > 0.05$), çocukların son test puanları arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($t = -2,987$ $p < 0.05$) görülmektedir. Deneme grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 15.04 iken, kontrol grubu çocukların öntest - sontest aritmetik ortalamalar arasındaki fark 12.64 tür. Bu iki aritmetik ortalamalar arasındaki fark 2,40 tır. Bu farklılığın deneme grubuna uygulanan çok boyutlu düşünce eğitimi programından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, deneme ve kontrol grubu çocukların öntest-son test puanları arasındaki farklılık incelendiğinde, bu farklılığın her iki grup için de anlamlı olduğu (deney ($t = -7,026$ $p < 0.05$); kontrol ($t = -1,707$ $p < 0.05$)), diğer bir ifade ile hem deneme hem de kontrol grubunda yer alan çocukların genel okul olgunluğu puanlarında yükselme olduğu söylenebilir. Yazıcı (2002) yapmış olduğu çalışmanın sonunda çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi

eğitiminin olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu Unutkan (2003), Gonca (2004), Esaspehlivan (2006) ve Umek, Kranjc, Fekonja ve Bajc'ın (2008) araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç olarak Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitiminin araştırmaya katılan çocukların okul olgunluk puanlarını arttırdığı ve 5 yaş çocukları için okul olgunluğu anlamında daha çok katkı sağladığı ifade edilebilir. Daniel ve diğerleri (2005) yapmış oldukları araştırma sonucunda düşünme eğitimi sonucunda çocuklarda üstbilişsel düşünme, yaratıcı düşünme ve mantıksal düşünme odaklı düşünme süreçlerinin harekete geçtiğini belirtmişlerdir. Cassidy ve Christie (2013) 5-11 yaş arasındaki 115 öğrenci ile yürütmüş oldukları çalışmanın sonucunda düşünme eğitimi sürecinin çocuklara, örnek sunma ve terimleri, sözcükleri tanımlama yönünde katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Gregory (2008, s. 55) ve Kennedy (1994) çocukların düşünme etkinliklerinde benzerlik-farklılık bulma, bağlantılar kurma yönünde karşılaştırmalar yaptıklarına, çıkarımlarda bulduklarına işaret etmektedir. Gür (2010) çocuklara okul öncesinde verilecek düşünme eğitiminin çocukların ilköğretim sürecine dikkatli, eleştirel düşünen ve iyi dinleyen öğrenciler olarak katılmaları yönünden destekleyici olacağını belirtmektedir. Çocuklarla düşünme uygulamalarının etkililiğine yönelik olarak yapılan araştırmalar, bu uygulamaların çocukların sebep-sonuç ilişkisi kurma, dil ve matematik becerilerini desteklediğine işaret etmektedir (Dyfed County Council, 1994; Educational Testing Service, 1978; Haas, 1976; Sasseville, 1994; Trickey ve Topping, 2004). Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda düşünmeye yönelik düzenlenen bir eğitim sürecinin çocuklarda okul olgunluğunu destekleyeceği ifade edilebilir.

Eğitim sürecinin 5 yaş çocuklarının öntest ve sontest puan ortalamaları üzerinde 6 yaş grubundan daha yüksek bir farka işaret etmesine yönelik olarak da Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitiminin okul olgunluğu yönünden 5 yaş çocukları için daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumun 6 yaş grubunun okul öncesi eğitim sürecinde okul olgunluğu yönünden belli bir olgunluğa ulaşması ve okul olgunluğu açısından kat edebileceği mesafenin daha az olması, 5 yaş grubunun ise 6 yaşa göre sürecin daha başında olmasından dolayı daha fazla ilerleme gösterebilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Connel ve Prinz (2002) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda küçük çocukların öğrenme yaşantısına sunulan desteğin okul olgunluğu düzeylerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Kawaguchi (2011) yaş faktörünün okul olgunluğu sürecini etkileyen bir faktör olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Cinkılıç (2009) ise okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürecinin okul olgunluğu puanları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda, eğitim sürecinin yaş grupları bağlamında okul olgunluğu puanları üzerinde farklılıklara yol açabileceği düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda, Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programı'nın araştırmanın örneklem grubunda yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bu araştırma verilerinin 153 çocuktan elde edilmiş olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının daha fazla sayıda çocukla uygulanarak değerlendirilmesi önerilebilir. Bu çalışma okul öncesinde düşünme eğitimi açısından bir adım olarak görülebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda düşünme eğitimine yönelik eğitimsel içerikli programların okul öncesi dönemde uygulanmasının okul öncesi dönem çocuklarına katkıları olacağı, okula hazırlık konusunda onları destekleyici olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, düşünme eğitimine yönelik uygulamaların okul öncesinde yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda düşünme eğitimine yönelik nitelikli eğitim programları geliştirilebilir. Bununla birlikte, düşünme eğitimine yönelik eğitim programları veya etkinlikler geliştirilir ve uygulamalar gerçekleştirilirken öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim desteği alması ve sınıf içi nitelikli uygulamalar konusuna önem verilmesinin etkin sonuçlar elde edilebilmesi açısından bir gereklilik olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bunların yanı sıra okul öncesinde düşünme eğitimine yönelik etkinlik havuzları oluşturularak bu etkinlik havuzlarının öğretmenler tarafından kolay erişilir hale getirilmesi (kitapçıklar ya da web içerikleri geliştirilebilir) ve etkinliği kabul edilen bu programa yönelik Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerine hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi de önerilebilir.

Kaynakça

- Akça, N. ve Taşçı, S. (2009). Hemşirelik eğitimi ve eleştirel düşünme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 187-195.
- Cassidy, C. ve Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Connel, C. ve Prinz, R. (2002). The impact of child care and parent child interaction on school readiness and social skills development for low income African children. *Journal of Psychology*, 40(2), 177-193.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5- 6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. ve Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkili konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of East Anglia.
- Dyfed County Council. (1994). *Improving reading standards in primary schools project*. Wales: Dyfed County Council.
- Educational Testing Service. (1978). *Experimental research*. Princeton, USA: Educational Testing Service Press.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. *Early Child Development and Care*, 107, 115-128.
- Goffin, S. G. ve Tull, C. Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40, 28-32.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy*, 8(2), 43-54.
- Gür, Ç. (2011a). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.
- Gür, Ç. (2011b). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde (s. 1312-1318). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Gür, Ç. (2016). How should the education of thinking be?: Thinking with multidimensional perspectives. *British Journal of Education*, 4(2), 61-73.
- Gür, Ç., Koçak, N. ve Demircan, A. (2016). *Okul öncesinde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- 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.
- Hildreth, G. H., Griffiths, N. L. ve McGauvran, M. (1949). *Metropolitan readiness test*. New York: Word Book Company.
- 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. 11 Eylül 2010 tarihinde <http://www.montclair.edu/pages/iapc/experimentalinfo.html> adresinden erişildi.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawaguchi, D. (2011). Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*, 25, 64-80.
- Kennedy, D. (1994). Helping children develop the skills and dispositions of critical, creative and caring thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 3-16.
- Kesicioğlu, O. S. ve Deniz, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 651-659.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, USA: Temple University Press.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26(1), 3-29.
- Mutlu, E. ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15(1988-1989), 3-57.
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öner, N. (2008). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı* (2. bs.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Pascarella, E. T. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference?. *Journal of College Student Development*, 30(1), 19-26.
- Pirpir, D. A. (2011). Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie Collégiale*, 6(1), 17-21.
- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 4(2), 30-32.
- Stanley, S. ve Bowkett, S. (2004). *But why? Teacher's manual: Developing philosophical thinking in the classroom*. UK: Network Educational Press.
- Sylvia, K. ve Lunt, I. (1982). *Child development*. London: Willey-Blackwell.

- Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-379.
- Umek, L. M., Kranjc, S. Fekonja, U. ve Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçęinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.