



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
DESTEKLEMESİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Caner Ceran

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
DESTEKLEMESİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

ANALYSING CHILDREN'S PICTURE BOOKS IN TERMS OF THEIR SUPPORT
ON CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT

Caner Ceran

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Öz

Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocuklar için yayınlanmış olan resimli kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici nitelikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde planlanan çalışmada, literatür amaca uygun olarak taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen, 17 kriterden oluşan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” ile Türkiye’de satışa sunulan çeviri ve özgün resimli öykü kitaplarından uygun örnekleme yöntemiyle edinilmiş 100 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Resimli çocuk kitaplarından elde edilen verilerin yorumlanması için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. İncelenen kitaplar “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu”nun “ilişki kurma-sorgulama”, “özdüzenleme-yenilik” ve “dogmalardan sakınma” boyutları üzerinden nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere “düşük” düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: çocuk kitapları, okul öncesi, eleştirel düşünme

Abstract

This study aimed to analyse the picture books published for preschool children in terms of their supporting qualities on critical thinking skills development. This descriptive survey model study investigated hundred children picture books chosen with convenience sampling method among the translated or original picture books which are in market Turkey, by using a 17 criteria, "critical thinking skills supportive content evaluation form" created by the researcher. The data obtained from the picture child books was evaluated by frequency and percentile values. Evaluated books were qualitatively descriptive analyzed by "critical thinking skills supportive content evaluation form" in terms of "relating and questioning", "self-regulation and innovation" and "avoidance of dogma". The results of the study revealed that the evaluated books have "low" level of critical thinking skills supportive content.

Keywords: children's books, preschool, critical thinking

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Dizini.....	vi
Şekiller Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Düşünme ve Düşünmenin Önemi.....	7
Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi.....	9
Eleştirel Düşünmenin Standartları.....	14
Eleştirel Düşünme Ne Değildir.....	15
Eleştirel Düşünme ve Eğitim.....	19
Çocuk Edebiyatı.....	25
Çocuk Edebiyatı'nın Tarihi.....	25
Çocuk Edebiyatı'nın Tanımı ve Çeşitleri.....	27
Resimli Çocuk Kitapları ve Özellikleri.....	28
Resimli Çocuk Kitabı Çeşitleri.....	28
Resimli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler.....	29
Çocuk Kitaplarının Önemi.....	30
Çocuk Edebiyatı ve Eleştirel Düşünme.....	32
İlgili Araştırmalar.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırma Modeli.....	43
Araştırmanın Örneklemi ve Çalışma Grubu.....	44
Veri Toplama Süreci.....	44

Veri Toplama Aracı	45
Verilerin Analizi	45
Güvenirlilik ve Geçerlik.....	46
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	49
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	92
Tartışma ve Sonuç.....	92
Öneriler	101
Kaynaklar	103
EK-A: Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu	110
EK-B: Araştırmada Kullanılan Kitaplar Tablosu	111
EK-C: Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu	114
EK-Ç: Etik Beyanı.....	115
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	116
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	117
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	118

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Eleştirel Düşünme Becerilerine Dair Özellikler Tablosu.....</i>	17
Tablo 2	<i>Araştırmada İncelenen Kitapların Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	49
Tablo 3	<i>"Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu" Kapsamında Taranan Kitaplara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....</i>	50

Şekiller Dizini

Şekil 1.	Uyumadan Önce.....	53
Şekil 2.	Uyuyan Güzel.....	54
Şekil 3.	Yaramaz Ejderhalar.....	55
Şekil 4.	Yaramaz Ejderhalar.....	56
Şekil 5.	Kültürlü Kurt.....	56
Şekil 6.	Kültürlü Kurt.....	57
Şekil 7.	Ben Bir Çizgiyim.....	58
Şekil 8.	Ben Bir Çizgiyim.....	58
Şekil 9.	Ben Bir Çizgiyim.....	59
Şekil 10.	Öpücük Ne Renktir?.....	59
Şekil 11.	Öpücük Ne Renktir?.....	60
Şekil 12.	Öpücük Ne Renktir?.....	60
Şekil 13.	Ayşegül Arkadaşlarıyla Saatleri Öğreniyor.....	61
Şekil 14.	Uyurgezer Fil.....	62
Şekil 15.	Prenses Gelincik – Panayır Balosu.....	63
Şekil 16.	Nasıl Hareket Ederiz?.....	64
Şekil 17.	Arkadaşım Yılmaz.....	65
Şekil 18.	Arkadaşım Yılmaz.....	66
Şekil 19.	Arkadaşım Yılmaz.....	66
Şekil 20.	Kaçak Traktör.....	67
Şekil 21.	Kaçak Traktör.....	67
Şekil 22.	Arkadaşım Dişçi.....	68
Şekil 23.	Çağlar Yeni Arkadaşlar Ediniyor.....	69
Şekil 24.	Yılbaşı Ağacı.....	70
Şekil 25.	Yılbaşı Ağacı.....	70
Şekil 26.	Oyuncakçı Dükkanı.....	71
Şekil 27.	Oyuncakçı Dükkanı.....	72
Şekil 28.	Kırmızı Karlar.....	72
Şekil 29.	Kırmızı Karlar.....	73
Şekil 30.	Küçük Sırlar.....	74
Şekil 31.	Küçük Sırlar.....	74
Şekil 32.	Küçük Sırlar.....	75

Şekil 33.	Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor	76
Şekil 34.	Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor	76
Şekil 35.	Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor	76
Şekil 36.	Jüpiter'in Eteği	77
Şekil 37.	Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor	78
Şekil 38.	Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor	78
Şekil 39.	Yaramaz Penguenin Maceraları	79
Şekil 40.	Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?	80
Şekil 41.	Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?	80
Şekil 42.	Şakacı Kaya	81
Şekil 43.	Şakacı Kaya	81
Şekil 44.	Eskiler Alırım	82
Şekil 45.	Renkli Öcüler	83
Şekil 46.	Mimarlar ve Mühendisler	84
Şekil 47.	Kimsecikler Yok Mu?	84
Şekil 48.	Kimsecikler Yok Mu?	85
Şekil 49.	Emekli Vagon	86
Şekil 50.	Babasının Başka Evi Var	86
Şekil 51.	Ah Bir Büyüsem	87
Şekil 52.	Ah Bir Büyüsem	87
Şekil 53.	Aslı Pazarı Bekliyor	88
Şekil 54.	Bir Veli Bir De Eşeği	89
Şekil 55.	Hareketli Tamirhane	90
Şekil 56.	Vahşi Şeyler Ülkesinde	90
Şekil 57.	Vahşi Şeyler Ülkesinde	91

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- AÇEV** : Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- APA** : Amerikan Felsefe Derneği
- M.E.B** : Milli Eğitim Bakanlığı
- P4C** : Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefe)
- TDK** : Türk Dil Kurumu

Bölüm 1

Giriş

İnsan, kendi türüne özgü bilişsel becerileri bakımından, yaşam koşullarıyla etkileşimde bulduklarında eleştirel düşünme becerileri marifetiyle, belirlenen olmaktan belirleyici olmaya dönüşebilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin temel etkisi insanı etkileşim alanında harekete geçirmesidir. Eleştirel düşünen insan karşılaştığı durumları kendi zihnini referans alarak sorgulayabilir. Böylece etkileşilen şeyin belirleyici olabilmesi ihtimali azalır ve gerçekliği bakımından gözlem altına alınmış olur. Bu süreçte insan problem çözebilme ve yaratıcılık gibi özelliklerini geliştirebilme imkânı bulur.

Bu temel beceri, eğitim bilimleri açısından kritik bir öneme sahip olduğundan araştırmacılar için de oldukça geniş bir alan sağlamaktadır. Bu yüzden araştırma alanını dizayn ederken en kritik noktaları temel değişkenler olarak almak araştırmanın ortaya koyacağı sonuçların geçerliliği açısından önemli görülmüş ve çocukların öğrenme hızı ve öğrenme derinliği açısından en aktif dönemlerini kapsayan okul öncesi dönemi ve yine bu dönem çocuklarının yaşamlarına katmaktan haz duydukları ve aynı zamanda beceri kazandırma potansiyeli çok yüksek olan resimli çocuk kitapları, iki ana değişken olarak belirlenmiştir.

Böylece halihazırdaki resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemeleri bakımından incelenmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların karşılaştığı kitapların bu açıdan değerlendirilmesi, hem mevcut durumun gerçekçi bir analizi, hem de gelecekteki kitapların eğitimsel içerik kalitesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişim alanlarında temel becerilerini edindikleri ve gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu yüzden bu dönemde çocukların yüksek nitelikli içeriklerle tanıştırılması çocukların bütün yaşamlarının geliştirici niteliklerle desteklenmesi açısından önemlidir.

Eğitimciler uzun zamandır eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını istenilen bir eğitim çıktısı olarak görmektedirler. Araştırmacıların büyük bölümünün üzerinde hemfikir olduğu bir eleştirel düşünme tanımı ortaya net olarak

konulamasa da birçok araştırmanın ortak alanı eleştirel dűřünmedir. Deneysel bulgular çocukların önceden kabul edildiğinden çok daha yüksek seviyede eleştirel dűřünme becerisine sahip olduklarını öne sürmektedir. Eđer yetişkinler çocukların dűřünme becerilerini cesaretlendirmede başarılı olmak isterlerse, öğretim programlarına ve içeriklerine mutlaka eleştirel dűřünmeyi de eklemek durumundadırlar (Lai, 2011). Bu anlamda çocukla etkileşimi oldukça yüksek olan çocuk edebiyatı eserleri de bir öğretim içeriği olarak değerlendirilmekte, eğitimciler ve yetişkinler tarafından sıkça kullanılmakta ve fakat eleştirel dűřünme becerilerini destekleyici içeriklerden çok, eğitici belletici içeriklerle donatılmaktadırlar. Hem eğitimsel anlamda eleştirel dűřünebilen nesiller için hem de zihinsel uyarıların kitle iletişim araçları ve onları yönlendiren mekanizmalar tarafından belirlendiği bir çağda; insanın kendi özgünlüğü ve özgürlüğü adına yaşayabilmesi için de eleştirel dűřünebilmesi artık bir gereklilikken, çocuk kitaplarının yüksek oranda belletici bir yaklaşımla sunulması artık olanaksızlaşmıştır.

Çocukların küçük yaştan itibaren kitaplarla ilgilenmesi, okuduklarını anlama çabalarına ve dil ve dűřünme becerilerinin gelişmesine temel oluşturmaktadır. Özellikle resimli kitaplar çocukların ilk tanıştıkları kitaplar olmaları açısından önemlidir. Bu kitapların içerik kaliteleri çocukların gelişimsel kalitelerine de destek olur. Çocuk edebiyatının amacı bu niteliksel kaliteyle belirlenir ve bu kaliteyi belirler.

Çocukların dűřünme becerileri kazanmasında önemli rol oynayan resimli çocuk kitapları, çocukların özellikle eleřtirel dűřünme becerileri kazanmasında etkilidir. Eleřtirel dűřünme çocuđun bütün eğitim hayatının temelini teřkil edeceđinden, resimli kitapların yazınsal ve görsel içerikleri bu becerilerin edinilmesinde oldukça aktif bir rol oynayabilir.

Çocuklara yönelik kitaplar, dil becerileriyle yakından ilişkili bir uyarı olarak, çocuklara dillerini geliştirebilecekleri doğal bir alan yaratır ve çocukların kitapların kahramanlarıyla özdeşleşmeleri aracılığıyla kişilik gelişimi için oldukça önemli yaşantıları deneyimleme fırsatı da sağlamış olur. Çocuk kitapları erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların dilsel, bilişsel, kişilikselsel ve toplumsal gelişimleri için olanaklar yaratan araçlardır (Sever, 2013). Çocuk edebiyatı, ortaya koyduğu eserlerin hedef kitlesi sebebiyle hem eğitim bilimlerinin hem de edebiyat biliminin kapsam ve ilgi alanına girmektedir. Bu alanlar dahilinde yapılan çalışmalar, iki alan için de büyük öneme sahiptirler. Özellikle çocuklara yönelik hazırlanan eserler

üzerinde yapılacak derinlemesine çalışmalar çocukların ihtiyaçlarının ve geliştirilebilir potansiyellerinin belirlenmesi sürecinde etkili olabilecektir (Yazıcı, 2013). Bu sebeplerle, çocuk edebiyatının, sadece çocukların gelişim düzeylerine uygun içerikler hazırlamak anlamına gelmediği, çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olmasının önemi ve bu niteliği kazanmasında eleştirel düşünme becerisinin de çok önemli bir rol oynadığı, mümkün olduğunca vurgulanmalıdır. Buna rağmen çocuk kitaplarında eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi yönünde özenli bir tavra nadiren rastlanılabilmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış olan resimli öykü kitapları nicelik yönünden yeterli görünse de nitelik yönünden yeterli hale gelememiştir. Bu kitaplar yalnız dış yapısal nitelikleri açısından değil içerik nitelikleri açısından da geliştirilmelidir. Özellikle dil ve düşünce gelişimi açısından etkili olan kitaplar, çocuklara dil ve dolayısıyla düşünme becerileri kazandırmalı ki, çocuklar yalnızca okuma alışkanlığı kazanmakla kalmayarak sorgulayabilme, yenilik oluşturabilme ve öz-düzenleme becerilerine de sahip olabilsinler. Günümüz toplumlarında eleştirel düşünme becerileri, eğitimin kazandırmak istediği becerilerin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olmasına da özenle dikkat edilmelidir. Eğer okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli çocuk kitapları ticari kaygılarla, eğitici ve belletici özellikleri baskın kılan ideolojik, ahlaki ve dini kaygılarla ortaya konursa, bu durum çocuğun kitaplarla ve yetişkinlerle olan etkileşimini ve çocukların dil ve düşünce gelişimini ve bütün hayatlarını olumsuz yönde etkileyecektir.

Eleştirel düşünme becerilerinin önemine yönelik araştırmalarda eleştirel düşünme etkinliği içerisinde bulunan çocukların eğitim hayatları boyunca da diğer çocuklardan daha yüksek beceriler ortaya koydukları vurgulanmıştır. Okul öncesi dönem için böylesine önemi olan kitapların, yine çok önemli beceriler olan eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi, varsa olumlu ve olumsuz özelliklerinin belirlenmesi araştırmanın temel problemidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yayınlanmış okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki, eleştirel düşünme becerilerini destekleyen unsurların niteliklerini ve bulunuş düzeylerini incelemektir.

Yaşamımızda bu denli kritik öneme sahip olan düşünmenin eğitim sistemleri dışında konumlandırılması olanaksızdır. Eğitimin önemli amaçlarından biri, öğrencilerin yaratıcı beceriler, problem kurma ve çözme ve eleştirel düşünme becerilerine dair niteliklerini geliştirmektir. Bu süreçte düşünme işlemlerine ayrı bir önem verilmekle beraber, bu işlemler için hazırlanmış eğitim programlarıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece çocukların sadece düşünmeye dair becerilerine değil, geleceğine de etkide bulunmak amaçlanmaktadır (Güneş, 2012).

Geleneksel düşünme yapısı alışkanlıklar, sıradan işler ve sabit işlemler için tasarlanmıştır. Fakat yüksek hızlı bu çağıl değişimin karşısında bu düşünme yapısıyla "hayatta kalabilmek" oldukça zordur. Hızlanan değişim ve artan karmaşa geleneksel eğitim metodlarının değişim yönünde sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Günümüzde çok geniş kitleler tarafından, hızla sonuçlara götürmek amacıyla kısa süreli düşünceler uygulanmaktadır. Bu geniş kitleler tarafından tüm dünya çapında büyük enerji kullanılmaktadır ve maalesef eleştirel düşünme becerisi herhangi bir toplumda sosyal bir değer olarak kabul edilmiş değildir (Paul ve Elder, 2002). Eleştirel düşünmenin gerekçelendirilmesinde çağın durumu kadar böylesine açığa çıkarıcı nitelikte bir düşünüşün bütün çağlarda her zaman insan için başat bir iş, bir özellik olduğunu da vurgulamak gerekir. Hem eğitimsel anlamda eleştirel düşünebilen nesiller için, hem de zihinsel uyarıların kitle iletişim araçları ve onları yönlendiren mekanizmalar tarafından belirlendiği bir çağda, insanın kendi özgünlüğü ve özgürlüğü adına yaşayabilmesi için, eleştirel düşünebilmesi artık bir gereklilik olarak kendini göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında, eleştirel düşünme becerilerinin, çocuğun hem sosyal hem de eğitsel yaşamında yüksek önem ve etkiye sahip olan resimli öykü kitaplarının içeriğinde sorgulanması planlanmıştır. Yapılan alanyazın taramasında çocuk kitaplarındaki eleştirel düşünme becerilerinin analizine ilişkin çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu anlamda bu araştırmanın önemli bir kaynak olacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte yayınevlerinin ve çocuklara yönelik kitaplar oluşturan kuruluşların da faydalanabileceği ve araştırmacıların araştırmalarında kullanabileceği bir inceleme olması bakımından alanyazına önemli katkılarda bulunabilme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan resimli çocuk kitaplarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekleme durumları nasıldır?

Alt problemler

Araştırma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarının;

- Çocukların ilişki kurma ve sorgulama becerilerini destekleme durumları nasıldır?,
- Çocukların özdüzenleme becerilerini destekleme durumları nasıldır?,
- Çocukların dogmatik olmayan düşünme becerilerini destekleme durumları nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının kitaplardaki eleştirel düşünme becerilerini tespit ettiği varsayılmaktadır.

Araştırmacının veri toplama aracındaki ifadeler ve kitaplardaki içeriklere karşı objektif olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye'de satışa sunulmuş resimli çocuk kitaplarıyla sınırlıdır.

Araştırmada ele alınan yayınevleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk Edebiyatı: Çocukların yazınsal ve görsel içeriklerle etkileşebildikleri edebi türler kapsamında oluşturulmuş eserlerdir.

Resimli Çocuk Kitabı: Okul öncesi dönemi için tasarlanmış olan resimli kitaplar çocuğun her etkileşiminde yeni ayrıntılar ve anlamlar kavrayabilmesini sağlamaya yönelik olarak oluşturulan görsel nitelikleri yüksek eserlerdir.

Hikâye Kitabı: Potansiyel bir olay akışını, zaman, mekan ve kahramanlarla destekleyerek anlatan kısa yazılara hikaye denir.

İlişki Kurma - Sorgulama: Resimli çocuk kitapları dahilinde, “merak uyandırıcılık”, “gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşürebilme”, “didaktik olmayan anlatım sunma”, “ironi”, ve “yaratıcı düşünmeyi geliştirebilecek nitelikte görsel ve yazınsal içerik sağlamak” niteliklerinin bulunmasıyla kapsamına kavuşan düşünsel beceri boyuttur.

Özdüzenleme - Yenilik: Resimli çocuk kitapları dahilinde, “benmerkezci olmayan düşünme içermek”, “bilinmeyen hakkında kesin yargılarda bulunmamak” ve “kahramanların açık fikirli, korkuya ve kaygıya yenik düşmeden problem çözme becerileri gösterebilen ve değişim yaşayabilen yapıda olmaları” nitelikleriyle kapsamına kavuşan düşünsel beceri boyutudur.

Dogmalardan Sakınma: Resimli çocuk kitapları dahilinde, “sebep sonuç ilişkileri içermek”, “düşündürücü sorular ve sorgulamalar içermek”, dogmalardan ve didaktik anlatımlardan uzak durmak” ve “yenilikler sunmak” özellikleriyle kapsamına kavuşan düşünsel beceri boyutudur.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Düşünme ve Düşünmenin Önemi

Hızla dönüşen dünyamızdaki yeni küresel gelişmeler hayatımızın en temel dinamiklerini dönüştürmektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve çevresel değişimlerin, düşünme ve öğrenme, iş dünyası, politika, insan hakları ve insan anlaşmazlıkları üzerinde çok derin etkileri olabilmektedir (Paul ve Elder, 2002). İnsan eylemlerinin temel kaynaklarından birisi olan düşünmenin de, böylesi hızlı ve derin değişimlerin olduğu bir dönemde değişmesi ve gelişmesi kaçınılmazdır.

Düşünme neredeyse bütün zihinsel işlemlerin tanımlanmasında kullanılan bir kavramdır ve birçok insan düşünmenin ne olduğunu çok iyi bildiğini düşünmektedir. Düşünme üzerinde kabul edilebilir bir tanım olarak, "Düşünme herhangi bir iddiayı, çözümü ya da inancı destekleyen bulguların incelenmesi esnasındaki sürekli çabadır" ifadelerini kullanabiliriz (Burton ve ark, 1960). Bu anlamda düşünme herhangi bir işlem değil, bilinçli ve inceleyici bir gayret olarak anlam kazanmış olur.

Bununla beraber düşünme, bilinçli olması niteliğiyle tamamen kontrol edebildiğimiz bir mekanizma değil, biraz olsun kontrol etmeye çalıştığımız amaçlı bir zihinsel aktivitedir. Kontrollü olması düşünmenin önemli bir niteliğidir ama bu her zaman bilinçli olması gerektiği anlamına gelmez. Mesela bir iş üzerinde yürütülen düşünme ve çalışma bırakıldığında, içsezilerle karşılaşılabilir ve bu içseziler bireyi çalışma üzerinde düşünülenlerin ötesine götürebilir. Diğer bir ifadeyle, aramayı bıraktığımız anda aradığımızı bulabiliriz. Bu da düşünmenin tam anlamıyla kontrol edilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Böylece, "Düşünme bir problemi çözmemize veya açıkça ifade etmemize, karar vermemize veya anlama isteğimizi sonuçlandırmaya yardım eden zihinsel aktivitelerdir; cevapları aramak ve anlama ulaşmaktır" tanımını ortaya koyabiliriz. Bu bilişsel aktiviteler arasında, dikkatli bir inceleme, hatırlama, merak, hayal kurma, soruşturma, yorumlama, değerlendirme ve yargılama en önemlileridir (Ruggiero, 2007). Yani düşünme ne bilinçsizce ne de mutlak hakim bir bilinçle ortaya konulan çok yönlü bir etkinliktir.

Düşünme kavramı, genellikle özensizce ve dikkatsizce kullanılmaktadır. Hatırlamak ve zihinde canlandırmak, çoğunlukla düşünmek olarak tanımlanmaktadır

fakat bunlar düşünme demek değildir. Düşünme; hatırlama, hayal gücü, görüş belirtmek, inanış, sezgi veya kavrayış değildir. Düşünme; problemlerimizi çözen, kuşularımızı gideren ve öğretilerimizdeki ve politik doktrinlerindeki çelişkileri çözebilmemizi sağlayan, geçerli sonuçlara ulaşmak için girilen eleştirel ve yansıtıcı (düşünce üzerinde düşünmeci) bir arayıştır (Burton ve ark., 1960).

Zihnimizin anlamlar ile girdiği etkileşimler mutlaka entelektüel süreçlere dayalı beceriler gerektirir. Bu süreçler düşünme, duygu ve arzu olmak üzere üç işlevli bir kapsamda gerçekleşir. Düşünmenin fonksiyonu anlam yaratmak, duygunun fonksiyonu düşünme tarafından yaratılan anlamları izlemek veya değerlendirmektir. Böylece düşüncemize yansıyan duygular ortaya çıkar. Arzunun fonksiyonu da neyin mümkün ve arzulanabilir olduğu fikriyle beraber enerjimizi harekete geçirmektir. Görüldüğü gibi düşünme, duygu ve arzu arasında böylesine birbirlerini belirleyen bir etkileşim vardır (Paul ve Elder, 2006), (Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Zihnimizin fonksiyonları arasındaki bu etkileşim üzerinden sorgulanan düşünme, duygularımızın ve arzularımızın da belirlenmesinde pay sahibi olacaktır. Düşünme, her ne kadar zihnimizdeki bütün işlemler için kullanılması uygun olmayan bir kavram olsa da, zihinsel işlemlerimizin büyük bir bölümünün belirlenmesinde etkilidir.

Düşünme tanımları ve düşünmenin zihnimizdeki konumuyla ilgili bu düşüncelerden yola çıkarak düşünen bir kişinin özelliklerine bakacak olursak; Ruggiero (2013) bu özellikleri sekiz başlıkta toplamıştır:

- 1- Bilimsel Tutum: Gerçek öznel değil nesneldir ve bilimsel tutum geliştiren insanlar her sorunun eksiksiz bir doğru cevabının bulunduğu farkında olanlardır.
- 2- Görüş Sınırlılıklarının Farkındalığı: Düşünen insanlar olayları değerlendirirken neleri değerlendiremediklerinin de farkındadırlar.
- 3- Merak: Merak insandaki bilme arzusudur. Düşünen insanlar bilmeyi arzularlar.
- 4- İstek ve Gelişme Çabası: İstek, arzu edilen duruma ulaşmadaki en önemli unsurlardan birisidir.

- 5- Hataları Kabul Etmeye İstekli Olma: Akıl yürütmek, sanıldığı gibi, halihazırda yapıyor olduğumuz şeylere inancımızı pekiştirecek noktalar bulmak olmamalıdır. Hataları görmek istemek, değişim istemektir.
- 6- Kesin İnançlara Olumlu Bakış: Kesin inançlara sahip olmanın analiz kalitesini düşürdüğünü düşünenler yanılırlar. Dikkatlice oluşturulmuş temel ilkeler ve sağlam fikirler, düşünme kalitesini artırır.
- 7- Tarafsızlık: Taraf tutmak bir çeşit önyargıdır ve önyargıyla girilen analizler gerçeklikten uzaklaştırırlar.
- 8- Anlaşmazlık ve Eleştiriye Açık Olma: Düşünen insan eleştirinin faydalarını görür ve böylece "benimki daha iyidir" demekten kaçınır.

Bu özelliklere taşıyan bir insanın zayıf bir sorgulama becerisine sahip olduğu düşünülemez. Düşünme cevaplarla değil sorularla hareket eder. Çeşitli bilim dallarında yeni temellendirmeler ortaya koyan insanlar bunu sorular sorarak yapmışlardır. Sorular problemleri ifade eder ve konuyu betimler. Cevaplar ise genellikle düşünmeyi durdurur. Sadece soru üretmek düşünmenin hareketini sağlar. Bu yüzden, sorular hazırlayıp o sorulara cevaplar arandığında gerçekten düşünme gerçekleşir (Paul ve Elder, 2006). Soru sormayan, belirsizliğe yönelmeyen bir zihin, kendisi için yeni olan şeyleri açığa çıkaramaz.

Bu yüzyıl boyunca araştırmacılar insan düşünmesi ile ilgili anlayışın derinleştirilmesinde önemli rol oynadılar. Bu araştırmalardan anlaşıldığı üzere düşünme mistik, bilinemez ve öğrenilemez bir aktivite değildir (Ruggiero, 2007). Öğrenilebilir düşünme becerilerinin en önemlilerinden biri ise eleştirel düşünmedir.

Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Eleştiri, Yunanca kökenli "critic" veya "kritike" kelimelerinden gelen ve Latince'ye "criticus" olarak geçtikten sonra yaygınlaştığı dillerde yargılama sanatı anlamını kazanmış bir kavramdır. Düşünmenin böylesi bir sorgulama sanatı çerçevesinde ilk kez Sokrates tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Sokrates "Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme" olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi, tüm dünyaya bir sorgulama ve yorumlama yöntemi olarak tanıtmıştır (Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde de eleştiri kelimesi (2019); "Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit"; "Bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik" ve "Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sına, yargılama" ifadeleriyle tanımlanır. Ayrıca düşünme kelimesi de "Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu" ve "Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" cümleleriyle tanımlanmıştır. Bu tanımlar bağlamında eleştirel düşünmeyi, "kavrama yetilerimizi, inceleme ve yargılama amacıyla kullanmak" olarak tanımlayabiliriz.

Yukarıda bahsedildiği gibi eleştirel düşünme kavramı köklerini Antik Yunan'da bulan bir görüşü yansıtır. "Kriticos", "ayırt edici-açığa çıkarıcı akıl yürütme" anlamında ve "Kriterion", "standartlar-kriterler" anlamında kullanılır. Bu tanımlar uyarınca eleştirel kelimesi "Standartlara dayalı olarak yürütülen açığa çıkarıcı akıl yürütme" ifadesiyle de açıklanabilir (Paul ve Elder, 2006). Diğer bir ifadeyle, halihazırda var olan ve göremediğimiz gerçeklikleri "açığa çıkarmak" işi için eleştirel düşünmeye ihtiyacımız vardır. İnsanlar olarak daha iyi değerlendirmeler yapabilmek için birincil aracımız eleştirel düşünmedir (Moore ve Parker, 2009). Başka ifadelerle, eleştirel düşünme, geliştirmek amacıyla düşüncenin sistematik olarak değerlendirilmesidir. Eleştirel olarak düşündüğümüzde düşünmenin dış görünüşüne göre değil; açıklık, doğruluk, ilgililik, derinlik, genişlik ve mantığa uygunluk açısından değerlendirilmesinin ve analiz edilmesinin gerektiğini fark ederiz (Paul ve Elder, 2013).

Genellikle eleştirel kelimesi "negatif ve yanlış bulucu" veya birini yerme, inatlaşma, karşı çıkma, başkalarının açığını ortaya çıkarma, olumsuz deyişlerde bulunma anlamlarında kullanılmaktadır. Bu yüzden eleştiri veya tenkit kelimesi çoğunlukla istenmeyen ve rahatsız edici olarak değerlendirilir. Ancak eleştirel kelimesi aynı zamanda ustalık isteyen bir gözlem ve değerlendirme anlamlarını da içerir. Eleştirelilik olumsuzluğun kendisinin değil, olumsuz düşünmenin önüne geçme adına, öğretilmek istenen bir düşünme şeklinin adıdır. Bu anlamda eleştirel düşünme açıkça ve akıllıca düşünmek demektir (Bassham ve ark, 2010), (Karabacak, 2011). Ne kadar çok farklı ve yanlış anlaşılmaya uğrasa da, eleştirel

düşünme, bir fikrin ve tartışmanın delillere ne derece uyduğunu ve mantığın kurallarını ne kadar karşıladığını açığa çıkarmaya hizmet eder (Ruggiero, 2013).

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlarda düşünmenin ne tam bilinçli ne de tam bilinçsiz bir etkinlik olduğuna vurgu yapılmıştır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir fark da düşünmenin sistemli bir biçimde yapılmamasıdır. Yani insan düşünme işini plansız bir şekilde yapar. Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki en önemli ayırım da budur. Eleştirel düşünmede birey düşünme işini belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirir. Kesinlikle plansız değildir ve rastgele bir düşünme süreci içerisine girilmez (Mutlu, 2010).

Zihinsel süreçleri de kapsamlıca ifade etmeye çalışan farklı bir tanıma göre de eleştirel düşünme, bireylerin belirli bir amaç dahilinde ve kendi kontrolleriyle yaptıkları, sıradanlığın tekrarının engellendiği, ön-yargıların, temelsiz varsayımların sınındığı, değerlendirilmeye tabii tutulduğu, özenle yargılandığı ve farklı taraflarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin incelendiği, karşılaştırmaların kullanıldığı ve bu işlemlerin sonucunda yeni fikirlere veya davranışlara ulaşılan bir düşünme biçimidir (Akt. Karabacak, 2011). Bu tanıma benzer başka bir tanımla destekleyecek olursak; eleştirel düşünme "Gelişimle sonuçlandırmak üzere düşüncelerin sistemlice izlenmesi"dir. Eleştirel düşündüğümüz zaman düşüncenin görünen yüzüyle değerlendirilmemesi gerektiğini anlarız (Paul ve Elder, 2006). Düşünmenin, düşünme üzerinde değerlendirilmesi, yani "değerlendirilen şeyin aynı zamanda değerlendirci olması durumu" insanlığın tarihi boyunca felsefenin işi olagelmıştır. İnsan felsefeyle, kendi düşünmesi üzerinde aydınlatıcı olmaya çalışmıştır.

Felsefe alanında ise üzerinde fikir birliğine varılmış bir eleştirel düşünme tanımları yoktur. Bununla beraber eleştirel düşünme genellikle "yöntemlice şüphelenen" bir düşünme biçimi olarak ve "bir ilkenin veya doğrunun bu ilke veya doğrunun iyice değerlendirilmesi amacıyla kontrol edilmesi" olarak algılanır (Daniel ve Auriac, 2011). Diğer bir bakış açısıyla da eleştirel düşünme bir problemi belirleme, fikirler, görüşler ve teorilerle desteklenmiş potansiyel çözümleri belirleme ve tartışmayı destekleyici delilleri kullanabilme süreçleri olarak görülmektedir (Sevey, 2010). Bu süreçler dahilinde eleştirel düşünme, tartışmaları analiz etme, tımdengelim ve tümevarım yöntemlerini kullanarak sonuçlar çıkarma, yargılama veya değerlendirme, karar verme ve problem çözme becerilerini kapsar.

Bilgi birikimi bir gerekliliktir ama verilen bir konuyla ilgili eleştirel düşünmeyi harekete geçiren bir unsur değildir. Eleştirel düşünme hem bilişsel becerilerle hem de eğilimlerle ilgilidir. Burada eğilim olarak kastedilen, zihnin alışkanlıkları olarak görülebilir ve açık görüşlülük, adillik, meraklılık, esneklik, gerekçe aramaya duyulan istek, iyi bilgi bulma isteği, değişik bakış açılarına saygı duyma ve bunları anlamaya meyilli olmak özelliklerinden oluşur (Lai, 2011).

Dewey ise eleştirel düşünme terimini “yansıtıcı düşünme” başlığı altında değerlendirmiş ve “Bir inanışın veya öyle varsayılan bilginin onu destekleyen dayanakların ve yöneldiği diğer kanıların aktif, devamlı ve dikkatli bir şekilde göz önünde tutulması” ifadeleriyle tanımlamıştır (Akt. Fisher, 2007), (Fisher, 2007). Bu anlamda eleştirel düşünme insan zihninin kanılara devredilmesini reddeder. Bu açıdan da eleştirel düşünmenin pratik-yaşamsal değeri oldukça büyüktür. Diğer önemli bir tanım da dünyanın en çok kullanılan eleştirel düşünme testi olan Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal testinin yazarlarından biri olan Edward Glaser tarafından, “kendi deneyimlerinden ortaya çıkan konuları ve problemleri dikkatli bir şekilde irdeleme eğilimi; mantık ve mantıksal sorgulama yöntemlerinin bilgisi ve bu yöntemleri uygulama becerisi” şeklinde yapılmıştır (Akt. Fisher, 2007). Glaser böylece eleştirel düşünme tanımına “uygulama becerisi” içeriğini de eklemiştir. Eleştirel düşünme geleneğinin gelişimine katkısı bulunanların en ünlülerinden biri olan Ennis’in tanımı ise “Eleştirel düşünme inanılacak şeye veya neyin yapılacağına karar vermek için odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme biçimidir” ifadelerinden oluşur (Akt. Fisher, 2007). Bu önemli tanımlamalar eleştirel düşünmeyi, insanın kendi türü açısından en önemli bilişsel özelliklerinden biri olarak ortaya koyar.

Eleştirel düşünme becerisinin diğer bir kökü de, fikirleri değerlendirmek için duyulan istektir. Bir anlamda kendi dışında durarak kendi düşüncelerinin nitelikleri üzerinde düşünmektir (Mather and McCarthy, 2009). Bu istek, kendi üzerinde düşünmek, soru sormak eylemleriyle gerçekleşebilir. Cevaplanması gereken iyi sorular, konunun özüne giden yolları bulmayı gerektirir. Bu soruları çözmeye çalışırken cevap olsun diye değil mantıklarını kavrayarak çözmeye çalışmak eleştirel bir bakış sağlar. Ancak böyle bir eleştirel düşünme değişim sağlar (Nosich, 2012). Kendine dışarıdan bakan bir düşünme harekete geçtiği zaman

ortaya değişim çıkarması kaçınılmazdır. Düşünme sonucunda değişim yaşamak, eleştirel düşünmenin yol açtığı çok önemli bir özelliktir.

Eleştirel düşünme neyi düşünmek, neye inanmak ve ne yapmak gerektiği ile ilgili çaba sarfeden yansıtıcı ve değerlendirmeci bir düşünmedir. Eleştirel düşünme yalnız komplike beceriler değil eleştirel bir ruh da içerir. Felsefenin yaptığı gibi, eleştirel düşünme de, yapısal bir şüphecilikle bütünleşebilecek bağımsız düşünürlerin gelişimini sağlamak amacındadır (Daniel ve Auriac, 2011). Farklı ve benzer kavramlar altında tanımlanagelmiş eleştirel düşünme genel olarak benzer kapsamları içerir. Levy (1997), eleştirel düşünmeyi, yaşantıları sınamak, anlamaya çalışmak, problemleri çözmek, akıl yürütmek ve geçerli bir kanıt temelinde sağlam kararlar vermek için sistemli bir bilişsel strateji olarak tanımlamakta ve kapsamını şöyle sınırlandırmaktadır:

- Açık fikirlilik ve şüpheciliği bir arada sürdürebilme,
- Soyut kavramlar ve gerçeklikler arasındaki farklılıkları ayırt edebilme,
- Mantıksal tutarlılık için özel çaba harcama,
- Bilgiyle etkileşimi nesnellik temelinde gerçekleştirme ve sentezleme,
- Çıkarımlar, yargılar ve sonuçlar oluşturabilme,
- Temel ilkeleri belirleme ve sorgulama
- Gizli değerleri fark edebilme,
- Fenomenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılama
- Nedensel ilişkileri arama
- Aşırı basitleştirme ve aşırı genelleme gibi mantıksal hataları ve kişisel yanlılıkları azaltma
- Kesin olmama durumu ve belirsizliğe karşı tolerans geliştirme
- Alternatif bakış açıları ve açıklamaları keşfetmeyi ve yaratıcı çözümler aramayı kapsamaktadır (Akt. Şahin, 2009). Eleştirel düşünmenin karşılaştığı durumların ilkeleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bu kapsam entelektüel standartlar temelinde de disiplinlenmiş bir düşünmeyi ifade eder.

Planlı ve bilinçli olduğu ve sistemlice uygulandığı genellikle vurgulanmış olan eleştirel düşünme aynı zamanda net entellektüel standartlar temelinde de disiplinlendirilmiş bir düşünmedir. Bu standartlar açıklık, doğruluk, kesinlik, amaca uygunluk, tutarlılık, mantığa uygunluk, bütünlük ve tarafsızlıktır (Bassham ve ark, 2010).

Eleştirel Düşünmenin Standartları

Eleştirel düşünme için Bassham ve arkadaşları tarafından (2010) geliştirilen standartlar şunlardır:

Açıklık (Berraklık): Şüphesizce anlamak istediğimiz zaman, ihtiyacımız olan şey açıklıktır. Eleştirel düşünenler sadece dilin berraklığını değil düşüncenin de berraklığını ortaya çıkarmaya çalışırlar.

Kesinlik: Herkes matematik, mimarlık, mühendislik ve tıp gibi alanlarda kesinliğin ne kadar önemli olduğunu bilir. Eleştirel düşünürler kesinliğin günlük hayattaki önemini de anlayanlardır.

Doğruluk: Ne kadar keskin zekâlı olursanız olun eğer yanlış bilgiyle yola çıkıyorsanız kötü kararlar vermeniz kaçınılmazdır. Eleştirel düşünürler yalnız gerçeğe değer vermekle kalmazlar aynı zamanda doğru ve güncel bilgiye de tutkuludurlar.

Amaca Uygunluk: Eleştirel düşünürler amaca uygun fikirler ve bilgiler üzerinde dikkati toplamanın değerini bilirler.

Tutarlılık: Mantık bize eğer bir kişinin tutarsız inançları varsa en az bunlardan birinin yanlış olduğunu söyler. Eleştirel düşünürler gerçeğe değer verirler ve hem kendilerinde hem de başkalarındaki tutarsızlıklar için tetiktedirler.

Mantığa Uygunluk: Mantıklıca düşünmek doğru gerekçelendirmek demektir. Bu da, fikirlerimiz sonucunda sağlam sonuçlara varmak demektir. Eleştirel düşünebilmemiz için de bu sağlam, net, devrilmez fikirlere ihtiyacımız vardır. Bu kök-fikirler, mantık yürütebilmemiz için gereklidir.

Bütünlük: Düşünme, sığıktan ziyade derinken ve yüzeysel olduğundan ziyade genişken daha kalitelidir.

Tarafsızlık: Eleştirel düşünme bizim adil, açık fikirli, tarafsız ve önyargılardan kurtulmuş olmamızı bekler.

Bu standartlara ek olarak Paul ve Elder (2006) tarafından önerilen standartlarda derinlik, genişlik ve önemlilik kavramları da bulunur. Paul ve Elder bu kavramları kısaca şöyle tanımlamışlardır:

Derinlik: Derinlik bir problemin yüzeyinin altında, karışıklıkları farkederek ve bu karışıklıklarla entellektüel bir sorumlulukla ilgilenmek demektir.

Genişlik: Geniş düşünmek, enine boyuna düşündürmektir. Eğer bir konu üzerinde ona uygun olan birçok bakış açısı varsa ve biz bunu göremiyorsak o zaman düşünüşümüz miyopik-kısıtlı veya dar denebilir.

Önemlilik: Düşünme, en önemli fikirleri hesaba aldığı ve en önemli bilgiler üzerinde odaklandığında en etkilidir. Birçok fikir konuyla ilgili olabilir ama hepsi aynı önemde değildir.

Bu standartlar eleştirel düşünmenin temel tanımları sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Her zaman eleştirel düşünmenin açığa çıkarıcı etkisi esastır. Bununla beraber eleştirel düşünmenin anlamı dışında anlamlandırıldığını da görmekteyiz. Bu yüzden eleştirel düşünmenin tarafıca anlaşılmasının önüne geçmek amacıyla “ne olmadığı” da vurgulamak faydalı olacaktır.

Eleştirel Düşünme Ne Değildir

1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği (APA) eleştirel düşünmenin tanımıyla ilgili bir görüş birliğine varılması ve böylece gelecekteki araştırmaları desteklemesi amacıyla eleştirel düşünme araştırmacıları paneli düzenlemiştir. Birçok uzman, eğilimlerin eleştirel düşünmenin önemli bir parçası olduğunda hemfikirken, eleştirel düşünmenin tanımında oynadığı rolde anlaşamamışlardır. Başka bir ifadeyle çoğu araştırmacı “iyi düşünme” ile eleştirel düşünmenin çok yakın anlamlı olduğunu belirtmişler; fakat eleştirel düşünme sergileyebilmek için hem eleştirel düşünmenin becerisine hem de eğilimine sahip olmak gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu standartla düşünürsek eleştirel düşünme kapasitesi olup da düşünmeyen kişi eleştirel düşünür değildir (Akt. Lai, 2011). Böylece eleştirel düşünmenin bilinçliliğine tekrar vurgu yapılmış olup eleştirel düşünmenin ne olmadığına da belirlenmiştir.

Peki eleştirel düşünme ne değildir? Daha önce de belirttiğimiz gibi eleştirel düşünme hakkında ilk söylenebilecek ve en çok vurgulanan durumlardan biri; adından çağrışmasına rağmen, negatif olmamasıdır. Eleştirmek hata bulmak değildir; açığa çıkarmak ve derinliğine bakabilmektir. Bununla beraber eleştirel düşünmenin aşırı mantıklılıktan doğan duygusuzluk olduğu düşüncesi de bu düşünmeye zarar veren düşüncelerdendir. Ancak bu çok katı bir yaklaşımdır. Eleştirelilik nesnelliktir; hırs, panik gibi duyguların akıl ve mantığın önüne geçmesini engellemesi bakımından etkilidir. Sadece bazı duygularımız değil, içinde yaşadığımız çevre de eleştirel düşünmeyi engelleyen etkenlerle doludur. Kitle iletişim araçları ya siyahtır ya beyaz düşüncesi, biz ve onlar düşüncesi, korkularımız, benmerkezciliğimiz, geçmişteki kararlarımız ve deneyimlerimiz eleştirel düşünmemiz önündeki engellerdir (Nosich, 2012). Peki eğer eleştirel düşünme bu kadar önemliyse neden eleştirel olmayan düşünme bu kadar yaygındır? Eleştirel düşünmenin önündeki engellerden en yaygın olanları da aşağıda listelenmiştir:

- Konuyla ilgili bilgi birikimi eksikliği
- Düşük okuma becerileri
- Eğilimler
- Önyargı
- Batıl inanç
- Benmerkezcilik (benmerkezci düşünme)
- Bizmerkezcilik (Topluluk merkezli düşünme (bizmerkezci düşünme))
- Akran zorbalığı
- Konformizm
- Dar görüşlülük
- Kapalı görüşlülük
- Mantığa güvenmemek
- Fikrini ısrarla tutturmak
- İnkâr
- Kısa süreli düşünme
- Algıda seçicilik
- Hafızada seçicilik

- Yüksek duygulanımlar
- Kendini kandırma
- Değişim korkusu (Bassham ve ark, 2010).

Bu engeller eleştirel düşünmenin sağlayabileceği dönüşümleri baskılayan ve çok yaygın olarak rastanılan unsurlardır. Ayrıca Bassham ve arkadaşları (2010) eleştirel düşünen ve eleştirel olmayan düşünmeye sahip bireylerin özelliklerini de bir tablo halinde sunmuşlardır. Buna göre:

Tablo 1

Eleştirel Düşünme Becerilerine Dair Özellikler Tablosu

Eleştirel Düşünme Becerilerine Sahip Bireyin Özellikleri	Eleştirel Olmayan Düşünme Becerilerine Sahip Bireyin Özellikleri
Bütün eleştirel düşünme standartlarına karşı tutkulu bir istek duyar.	Genellikle açık olmayan, belirsiz ve hatalı biçimlerde düşünür.
Eleştirel düşünmenin benmerkezcilik ve bizmerkezcilik gibi engeller tarafından çarpıtılmasına karşı duyarlıdır.	Genellikle benmerkezciliğe, bizmerkezciliğe ve hüsnü kuruntuya teslim olur.
Tartışmaları ve bakış açılarını değerlendirmede, analiz etmede ve anlamada beceriklidirler.	Genellikle tartışmaları ve bakış açılarını adaletsizce değerlendirirler ve yanlış anlarlar.
Mantıklı akıl yürütürler ve kanıt ve bilgilerden yola çıkarak uygun sonuçlara ulaşırlar.	Mantıksızca düşünürler ve kanıt ve bilgilerden yola çıkarak desteksiz sonuçlara ulaşırlar.
Kendilerine karşı zihinsel olarak dürüsttürler; yeni bilmediklerini ve sınırlılıklarını bilirler.	Kendi sınırlılıklarını görmezden gelirler ve biliyor olduklarından daha fazlasını biliyormuş gibi yaparlar.
Kendi görüşüne zıt noktaları açık zihinlilikle dinler ve inançların ve sanıların eleştirilmesini hoşgörürler.	Kıt kafalıdır ve inançların ve sanıların eleştirilmesine karşı çıkarlar.
Düşüncelerini kendi tercihlerinden ve ilgilerinden ziyade gerçeklere ve delillere dayandırır.	Genellikle düşüncelerini kendi tercih ve ilgilerine dayandırır.
Önyargıların ve peşin hükümlerin dünyayı algılama yolunu nasıl şekillendirdiğinin farkındadırlar.	Kendi peşin hükümleri ve önyargıları hakkındaki farkındalıkları düşüktür.
Bağımsız düşünürler ve genelin fikriyle ayrı düşmekten çekinmezler.	Genelin düşüncesine uyum sağlamaya ve geniş kitlelerin inançlarını ve değerlerini eleştirmeden kabul etmeye meyillidirler.
Detaylara gömülmeden bir meselenin kalbine ulaşmayı becerirler.	Bir problemin özüne ulaşmak yerine ayrıntılarla kolayca şaşırırmaya meyillidirler.
Kendi en temel inançlarına ters düşse bile, tarafsız fikirlerle yüzleşmek ve onları değerlendirmek için zihinsel cesaretleri vardır.	Kendi temel inançlarına ters düşen fikirlerden korkar ve karşı çıkarlar.
Çok geniş alana yayılmış bir merakları vardır ve gerçeği ararlar.	Gerçeğe karşı genellikle ilgisizdirler ve merakları düşüktür.
Engellerden ve zorluklardan sakınmaktan ziyade gerçekleri izlemek için zihinsel azime sahiptirler.	Zihinsel zorluklarla ve engellerle karşılaştıklarında azim göstermeye meyil etmezler.

Eleştirel düşünmeyen bireylerin özelliklerinde de vurgu yapıldığı gibi eleştirel düşünmeyi engelleyici özelliklerin en önemlilerinden biri de benmerkezciliktir. Benmerkezcilik, eleştirel düşünmeyle ilgili çalışan birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir ve çalışmalarında vurgulanmıştır. Şenşekerci ve Bilgin'e göre (2008) düşünce, duygu ve arzu olarak daha önce de belirttiğimiz insan düşünme sistemleri dahilindeki işlevler arasında birbirlerinden beslenen bir etkileşim söz konusudur. Ancak, düşünmenin etkisi diğerlerine göre daha belirleyicidir. Çünkü kendi üzerinde refleksiyon gösterebilen bir işlev olarak düşünme; duygu ve arzuları da düzenleyip düzeltme potansiyeline sahiptir. Düşünme, eğer belirleyici ve düzenleyici fonksiyonunu yerine getiremezse "benmerkezcilik" ortaya çıkar. Benmerkezcilik bu anlamda eleştirel düşünmenin karşısında yer alır. Benmerkezciliğin etkin olduğu bir zihinde eleştirel düşünmenin açığa çıkarıcılık fonksiyonunu göstermesi ihtimali azalacaktır. Paul ve Elder'a göre benmerkezci düşünen bir insanın özelliklerini aşağıdaki gibi düzenlemişlerdir:

- 1- Başkasını destekleyen gerçeklik ve bilgileri değil, kendini destekleyenleri anımsar (Benmerkezci-bellek).
- 2- Sığ bir vizyonun mutlaklığı içinde düşünür (Benmerkezci miyopluk).
- 3- Tüm gerçeklere vakıf olduğunu düşünür (Benmerkezci doğruluk).
- 4- Belirgin çelişkileri görmek istemez (Benmerkezci ikiyüzlülük).
- 5- Gerçeklikler, değerleri değiştirmeye yol açtığında bunları görmezden gelmeye meyleder (Benmerkezci-yüzeysellik).
- 6- Kendi değerlerine ters düşen durumları dikkate almaz (Benmerkezci-körlük).
- 7- Kendi duygu ve değerlerini genelleştirme eğilimindedir (Benmerkezci-acelecilik).
- 8- Kendi düşüncesi sebebiyle karşılaştığı çelişkileri saptamaktan kaçınır (Benmerkezci-saçmalık), (Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Benmerkezcilikle temeli yapılandırılmış olan bir zihin, bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, kendi kendini manipüle ederek, gerçekleri kendi isteğine göre çarpıtma eğilimine sahiptir.

Eleştirel Düşünme ve Eğitim

Yaşamımızda bu denli kritik öneme sahip olan düşünmenin eğitim sistemleri dışında konumlanması olanaksızdır. Eğitimin en önemli amaçları arasında öğrencilerin eleştirel bir düşünme becerisine sahip olması bulunmaktadır. Eğitimciler, düşünme becerilerine ayrı bir önem vermekte ve bu becerilerin gelişimi maksadıyla özel olarak hazırlanmış eğitim programlarıyla desteklemeye çalışmaktadırlar (Güneş, 2012). Eğitim almanın en temel kazanımlarından biri eleştirel düşünmeyi öğrenmektir. Doğrular ve teoriler değişebilirken düşünme ve problem çözme yaşam boyu sürer (Mather ve McCarthy, 2009). Yaşam boyu süren temel dinamikleri kazandırma amacıyla olan eğitim sistemlerinin en yaygın olarak ifade edilen amaçlarından biri de "Öğrencilere düşünmeyi öğretmek"tir, (Burton ve ark, 1960).

Günümüz insanı da bunun farkındadır ki geleneksel olarak bizim düşünme yapımız alışkanlıklar, sıradan işler ve sabit işlemler için tasarlanmıştır. Fakat çağımızın yaşadığı bu yüksek hızlı değişimin karşısında bu düşünme yapısıyla "hayatta kalabilmek" oldukça zordur. Hızlanan değişim ve artan karmaşa geleneksel eğitim metodlarının değişim yönünde sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber maalesef günümüzde çok geniş kitleler tarafından bizi hızla sonuçlara götürmek amacıyla kısa süreli düşünceler uygulanmaktadır ve eleştirel düşünme becerisi herhangi bir toplumda sosyal bir değer olarak kabul edilmiş değildir (Paul ve Elder, 2002). Eleştirel düşünmenin gerekçelendirilmesinde çağın durumundan bahsettiğimiz kadar böylesine açığa çıkarıcı nitelikte bir düşünüşün bütün çağlarda her zaman insan için başat bir iş, bir özellik olduğunu da vurgulamak gerekir. İnsanın düşünmeyi öğrenmesi ve öğretmesi eğitimin temel felsefi problemleridir. Tarih boyunca düşünürler bu konu üzerinde sıklıkla durmuşlardır.

Düşünme tarihimizin bilinen ilk düşünürlerinden Tales, Anaksimandros, Anaksagoras, Heraklitos ve Parmenides gibi filozoflarla birlikte düşünme yöntemi daha belirgin olarak refleksif (düşünme hakkında düşünmeci) hale gelmiştir. Sokrates'in katkısıyla da insan, doğruluk, adalet, güzellik, incelik gibi evrensel temaları metodlarla sorgulamayı ve analiz etmeyi öğrenmiştir. Sokrates felsefeyi değil felsefe yapmayı öğretmeyi hedefleyerek, kendi adıyla anılacak sıkı

temellendirilmiş bir teori ortaya koymak yerine düşünmeyi öğrenmenin ilk adımlarını atmıştır (Akt. Daniel ve Auriac, 2011).

Felsefenin genel görüşüne dair bir değişiklik de Platon'un bilgi (episteme) - yetişkinlik ve inanç (doxa) - çocukluk arasında bağ kurmasıyla başlamıştır. Bu Aristoteles'in klasik mantığın kurallarını ortaya koymasıyla devam etmiştir. Böylece felsefeyle "iyi düşünme" ilişkisi daha yüksek bir netliğe taşınmıştır. Aziz Thomas'la başlayan Orta Çağ'da ise felsefe elitlere özel entelektüel bilgi haline gelmiştir. Modern çağ boyunca Spinoza, Descartes, Hume, Hobbes gibi bazı filozoflar bilimle yeni bağlar yaratmak için antik geleneğe geri dönmüşler ve böylece akılcılık ve deneyimcilik arasında bir ikilik oluşmuştur. Yine de 20. yüzyıl boyunca, mantık, bilhassa matematiksel mantık varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Dewey'le mantık "yansıtıcı düşünme" haline gelmiş; mantıklı düşünme insanlara bilimsel, sosyal ve kişisel problemlerini çözmelerinde yardımcı olmuştur (Akt. Daniel and Auriac, 2011). Geçen yüzyılda eleştirel düşünme yalnızca felsefenin alanı olmaktan çıkıp, 1960'lardan itibaren etkisini eğitim alanına kadar genişletmiştir (Daniel ve Auriac, 2011). Dewey'den sonra da eğitim alanında düşünme ve özellikle eleştirel düşünme günümüze kadar dikkat çekici ve etkin bir rol oynamıştır.

Özellikle son yıllarda eleştirel düşünme eğitim çevrelerince yaygın kullanılan bir tabir olmuştur. Eğitimciler, birçok sebepten dolayı, bilgi ve içerik bellek yerine farklı düşünme becerileri öğretmeye ilgi duymaya başlamışlardır (Fisher, 2007). Eğitim öğretim düzenekleri içerisinde sorgulama becerisine daha çok yer vermenin öneminden ve nasıl sorusunu uyandırmak yerine öğrettiğimiz şeylerin içeriğine gereğinden fazla önem verdiğimizden bahseden Cam (2014), eğitim müfredatına felsefenin dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Cam'e göre böylesi bir uygulama sosyal değerler ve kişisel sorumlulukları klasik didaktik eğitimden daha etkin bir biçimde bütünleştirebilirken, geleneksel eğitim çocuklara yetişkinlerin değerlerini bellek eğiliminde ve eleştirel akıl yürütmeye yer bırakmamaktadır. Halbuki bu bellekçi tavır yerine çocuklara verilecek felsefe eğitimi, şeylere oldukça farklı yönlerden yaklaşılabilirliğini göstermesi dolayısıyla, anlayış geliştirmeyi ve verimli tartışmayı öğretecektir. İlgili, merak ve motivasyon yükseltici olacak olan bu tavır kendi dışındakileri yargılamak eğiliminde olan bireyleri eleştirel ve sorgulayıcı bakmaya teşvik edecektir.

Eleştirel düşünmenin gelişim sürecini daha iyi anlamak için farklı bakış açıları ve araştırmaların da gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.

Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalarıyla dünya çapında ilgi uyandıran Lipman, geleneksel eğitim biçimiyle yetiştirilen çocukların normal potansiyelleri kadar düşünemedikleri hakkındaki kaygısı nedeniyle kendi felsefi-egitimsel programını geliştirdi. Lipman (Lipman & Sharp, 1978) özerk bireyler yetiştirmenin, okulun temel işinin, ancak çocuğun düşünmesi ile gerçekleşebileceğine inanıyordu. Bu yolla P4C (Çocuklar İçin Felsefe) programı yaygın ekonomik ve bürokratik eğitim eğilimlerine bir alternatif olarak önerildi (Akt. Vansielegheem, 2014). Lipman'ın geliştirdiği bu program, 1970'lerde ortaya çıkan geleneksel eğitim modellerine bir eleştiri olarak ortaya çıkan bir eğitim yaklaşımı olarak, eğitimi kurumsal içeriği, geleneksel yapısı ve ekonomik güç üzerinden eleştirmek ve bu sistemin insanın düşünmesini engelleyici unsurlarına dikkat çekmek eğilimiyle ilgi odağı oldu. Amacı da öğrencilerin daha yüksek yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalarına ve kendi düşünceleri ve öğrenmeleri üzerinde daha etkin manevralar oluşturmalarına yardımcı olmaktı. Ancak felsefe, çocukların kendi kararlarını verebilmelerini ve kendileri için düşüncelerini sağlayabilecek enstrümanları sağlayabilirdi (Vansielegheem, 2014). Bu temel fikirlerle ortaya konulan bu yaklaşım eleştirel düşünme hakkında eğitimcilerin attığı en önemli adımlardan biridir.

Eleştirel Düşünme Enstitüsü için hazırladığı bir yayında Lipman (1988) eleştirel düşünmeyi beceri isteyen bir düşünme olarak açıklamıştır. Lipman'a göre böylesi bir beceri birikimini çocuklara aktarırken sürecin tamamını organize etmeli ve görmezden gelinen herhangi bir kısım bırakılmamalıydı (Akt. Davis-Seaver, 1994). Bununla beraber eğitim felsefeyle eşanlı olmasa da felsefe, eğitimi olası yapan şeydir. Felsefe düzen bozarken, eğitim düzen sağlamaya çalışır. P4C birleşmesi imkânsız görünen bu bu iki kavramı bir araya getirmeyi denemiştir. Ancak buna rağmen çocuğun belirli bir kadere yönlendirilmesi amacıyla öngörülmüş olan bir eğitim sistemi düşünmek, çocuğun eleştirel düşünmesini engeller (Vansielegheem, 2014).

P4C uygulaması, felsefeyi soyut düşünce olmaktan çıkarıp topluma ait pratik bir gerçek olmasını sağlamaya çalışmaktadır. İkincil olarak ise eğitim sistemlerimizin çözülemez denilen temel sorunlarının çözülebilmesi için yeni

yaklaşımlar geliştirmeyi hedeflemektedir. Felsefe'nin kullanımı ve eleştirel düşünmenin pratik öğretimi için ilk basamak olan P4C, mantık, muhakeme ve ayırt etme becerilerinin yükseltilmesini hedefler. Çocuklar İçin Felsefe'nin diğer felsefe uygulamalarından farkı öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kendilerinin düşüncelerini ve çözmelerini sağlamaya çalışmasıdır (Akt. Farahani, 2014). Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi, çocukların akademik yaşamları ile beraber pratik yaşamlarında da yüksek niteliklerle donanmalarında etkili olabilecektir.

P4C yaklaşımının temeli; çocukların keşifler yapmalarını sağlayabilmektir. Bu en genel tabirle yenilikçiliktir. Yeniliklerin keşfedilmesi, çocukların yaşamlarında çok önemli etkiler oluşturmaktadır (Akt. Gür, 2011). Bu yaklaşımın hassas noktalarından biri de çocuğa bilgi depolamak ve didaktik yaklaşımdan kaçınmaktır. Bu konuyla ilgili Günay (2013), çocuklara felsefi bakış açıları kazandırmak amacıyla felsefe tarihinden alıntılar yapmanın sakıncalarına da değinmekte; böyle bir yaklaşımın öğrencinin yalnızca bilgi dağarcığını arttıracığını, bilgiye yaklaşım tarzında bir değişiklik yaratmayacağını ve ciddi bir entelektüel beceri kazandırmayacağını vurgulamaktadır. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi kazandırma amacıyla olduğunu bildiren her türlü belletici ve ezberci tavrın etkisiz olacağını söyleyebiliriz.

P4C'nin çeşitli yaşlardaki çocukların gelişim düzeylerine, ilgi alanlarına ve deneyimlerine uygun olabilecek şekilde uyarlanması da çok önemli bir konudur (Cam. 2014). Peki, böyle bir temelden yola çıkarak şu soruyu sorabilir miyiz: Çocuklar için felsefe dediğimiz şey okul öncesi için mümkün müdür? Nasıl bir karşılık bulunabilir? Jerome Bruner "Herhangi bir konunun temel ilkeleri, herhangi bir yaşta herhangi bir kişiye çeşitli biçimlerde öğretilir" ifadeleriyle ünlü bir iddiada bulunmuştur. Ayrıca Bruner, bazı bilim dallarına ait olan, felsefenin küçük çocuklar için zor olduğu yaygın görüşünün, önemli eğitim etkinliği fırsatlarını kaçırmamıza sebep olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Cam. 2014). Bu düşünce, okul öncesi eğitimi alanında çalışanlar için eleştirel düşünme başlığı altında oldukça geniş bir yenilikler alanı sağlar.

P4C'nin Türkiye'de daha yoğun araştırılması ve okul öncesinden liseye kadar okullarda yer almasının gerekliliği, Türkiye'de yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır (Gür, Ç. 2011), (Çayır, A. N. 2015). Etkin eğitimcilerin, çocukların felsefeyle tanışmasını yadsımak yerine, hangi yaşta olursa olsun felsefi bir yapı

kurmanın bilimsel temelleri hakkındaki fikirlere açık olarak yeni görüşler geliştirmek yönünde hareket etmeleri faydalı olacaktır.

Eleştirel düşünmenin eğitimsel yapılandırılması hakkındaki fikirlere bakacak olursak; Levy (1997), eleştirel düşünme amacıyla tasarlanan etkinliklerin dil eğitimi kapsamında oluşturulması taraftarıdır. Çünkü pratik etkinliklerimiz ve dil arasında karşılıklı ve yoğun bir ilişki vardır ve bu yüzden de dil kullanımındaki yanlışlar oldukça önemlidir. Bu yanlışlar eleştirel düşünmenin etkinlik alanı dışında kalırlarsa insan zihnini özgürlüğünden mahrum edebilirler. Bu durumlara bir örnek olarak Barnum etkisi verilebilir. Barnum etkisi, genel bir yargının özele indirgenmesidir. Astrologların sıklıkla kullandıkları bu etki sayesinde oldukça geniş bir geçerliliği olan genel ifadeler kişileri bu etkiyi kendi özellerinde değerlendirmeleri dolayısıyla yanılığa düşürebilirler ve bu durum günümüzde oldukça yaygındır (Akt. Kökdemir, 2003). Bu sebeplerle eleştirel düşünme, kendini dil üzerinde çok geniş bir çerçevede ifade etme imkanı bulmaktadır ve yine bu sebeplerle dille etkileşiminde gösterilecek hassasiyet yüksek öneme sahiptir diyebiliriz.

Yeni nesil öğrencilerin bilgiyi depolamaktan ziyade bilgiyi işleyen bir yapıda olmasının önemini vurgulayan yaklaşımlara göre, dil becerilerine yönelik araştırmalar oldukça önemlidir. Bağımsız düşünme becerilerinin bilgidен değerli olduğu fikrini benimseyen modern eğitim yaklaşımlarının temel ilkeleri ile ilgili araştırmalar, bu alanla yakından ilgilenmektedir. Dilin niteliği, öğrenmenin boyutlarına ve derinliğine etki eder ve öğrenmelerin niteliği dilin kullanımıyla yakından ve doğrudan ilişkilidir (Karadüz, 2010). Eğitim içeriklerinin yapılandırılmasında ve hatta pratik yaşamda çok büyük bir öneme sahip olan dil becerileri, eleştirel düşünme becerilerinin işlenmesinde de en güçlü ayaklardan biridir. Farklı bakış açılarıyla eleştirel düşünmenin öğretilebilirliğiyle ilgili düşüncelere bakmaya devam edeceğiz olursak; gelişimsel bakış açısı, eleştirel düşünme becerisinin fiziksel ve biyolojik olgunluğa bağlı olduğunu (Piaget, 1972), ya da psikososyal aşamaların başarıyla geçirilmesine (Erikson, 1963) bağlı olduğunu öne sürse de Vygotsky (1934), kendisinin üst düzey düşünme (yüksek düşünme) olarak tanımladığı düşünmenin iskeletinin oluşumunun gelişimsel yönüne dikkat çekmiştir. Ona göre de bu gelişim sözel-dil becerilerine bağlıdır. Vygotsky için erken çocuklukta eleştirel düşünme gelişmemiş bir formdadır ve

bununla beraber çocukluğunda eleştirel düşünme fırsatı verilmemiş çocuklar, yetişkinliklerinde eleştirel düşünörlere dönüşemezler (Davis-Seaver, 1994).

Piaget (1972), özömlene ve uyumlama işlemleri sırasında çocuğun düşünmeyi yeniden yapılandırdığına işaret etmektedir. Bu işlemler sırasında da fiziksel ve sosyal çevreyle olan etkileşimi onu motive eder; çünkü çocuğun halihazırda geleneksel mantıksallık için gerekli olan bilişsel gelişmişliği ve deneyimleri yetersizdir. Piaget, öğretmenlere çocuklara bu yönde deneyim kazandırmaları tavsiyesinde bulunur. Çocuğun eleştirel düşünme becerilerinin erken çocukluk döneminde başladığını düşünen eleştirel düşünme teorisyenleri ile Piaget arasındaki fikir ayrılığı, soyut düşöncenin veya formel mantığın eleştirel düşünme sanılması noktasından kaynaklanır. Soyut düşünme ve formel mantığın aksine eleştirel düşünmenin nasıllığıyla ilgilenilmelidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için sembolik düşünmeden çok önce, eleştirel düşünmek mümkündür. Farklı bir gözlemlerle kendimiz de ortaya çıkarabiliriz ki çocuklar halihazırda eleştirel düşünörlerdir. Problem şu ki onlar bunu yetişkinlerin dikkat etmedikleri zamanlarda, oyun oynarken, kendiliğinden ve özel olarak yaparlar (Davis-Seaver,1994).

Eleştirel düşünmeyle ilgili eğitim araştırmaları yapan deneysel araştırmacılar insanların eleştirel düşünme yeterliliklerini geliştirmeye çok erken yaşlarda başladıklarını ve herkesin eleştirel düşünmeyi öğrenebileceklerini öne sürerler. Bu teorilere göre eğitimciler eleştirel düşünme öğretimini yapılandırırken, açık-uçlu sorular ve gerçek dünyadan problem içerikleri kullanmalı ve işbirlikçi öğrenme metodları gibi metodlar geliştirmelidirler (Lai, 2011).

Çevresel etkiler ve yetişme biçimi de çocuğun benzersizliğini ve özgünlüğünü belirleyen faktörlerdir. Çocuk üzerinde etkili olan yetişkinlerin rolü, çocuğun doğal eğilimlerini düşünme kültürü kazanmaya çalışması için öğrenmeye teşvik etmek olmalıdır. Öğretmenler sınıfta düşünme kültürü kurduklarında, çocukların görünenin altındaki dünyayı farklı yönlerden görmeye alışmalarını sağlamış olurlar (Salmon, 2010).

Eğitimciler uzun zamandır eleştirel düşünmeyi arzu edilen eğitim çıktısı olarak görmüşlerdir. Araştırmacıların büyük bölümünün üzerinde hemfikir olduğu bir eleştirel düşünme tanımı ortaya net olarak konulmasa da birçok araştırmanın

ortak alanı eleştirel düşünmedir. Deneysel bulgular çocukların önceden kabul edildiğinden çok daha yüksek seviyede eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını öne sürmektedir. Eğer öğretmenler çocukların düşünme becerilerini cesaretlendirmede başarılı olmak isterlerse, öğretim programlarına mutlaka eleştirel düşünmeyi de eklemek durumundadırlar (Lai, 2011). Hem eğitimsel anlamda eleştirel düşünebilen nesiller için hem de zihinsel uyarıların kitle iletişim araçları ve onları yönlendiren mekanizmalar tarafından belirlendiği bir çağda; insanın kendi özgünlüğü ve özgürlüğü adına yaşayabilmesi için de eleştirel düşünebilmesi artık bir gerekliliktir. Eğer okulun işi çocukların usta eleştirel düşünürler olmasına yardımcı olmak ise, bu işe ne kadar erken başlanırsa o kadar başarılı olunacağı ortadadır. Maalesef okul çocuğun eleştirel düşünmesinin sadece desteklenmediği değil, genellikle hevesinin kırıldığı bir yer durumundadır (Davis-Seaver, 1994). Okula rağmen, çocukları önemseyen yetişkinler tarafından, çocuklara yönelik hazırlanmış eğitimsel içeriklerin nitelikleri sorgulanabilir ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekleyen içerikler geliştirilebilir.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk Edebiyatı'nın Tarihi.

Antik ve Ortaçağ'da erken yaşta yetişkinlik makamına yükselmesi uygun görülen çocuğa yönelik edebi eserlerden söz etmek oldukça zordur. Ancak sanayi devrimiyle feodalitenin yapısının bozulması sonucunda ailenin yapısı da dönüşüme uğramıştır. Onsekizinci yüzyıl'a kadar masalların oldukça önemli ve yaygın bir yer işgal ettiği ve hatta eğitim materyali olarak da kullanıldığı görülmektedir. Özellikle matbaanın bulunmasıyla çocukların ve yetişkinlerin etkileştiği edebi eserler farklılaşmaya başlamıştır. Böylece çocuklar için yalıtımlı bir dünya olan çocukluk kavramı belirginleşebilmiştir (Neydim, 2016).

Bu yeni süreç, aydınlanma düşünürlerinin ve eğitim kuramcılarının çocukluk tasarımları ile birlikte, toplumsal gerçekliğin önüne geçerek sosyal ve kültürel değişimin lokomotifleri olmuşlardır. Bu durum sanat ve yazındaki eğilimlerin her biriyle uyuşmaktadır (Ewers, 2016). Ancak aydınlanmanın etkisiyle çocukluk kavramı üzerinden toplumsal bir dönüşüm gerçekleşmesi için eğilimler gösterilebilmiştir.

Çocuk, uzunca bir süre nesne olarak algılandığından 18.yüzyıl'ın ikinci yarısına kadar ona edebiyatta önemli bir yer verilmemiştir. Genel olarak edebiyatta sıkıcı ve dikkat çekmeyen bir nesne konumunda olan çocuk, La Fontaine tarafından bile küçümsemeyle bahsedilmiştir. Çocuk ancak sosyal hayatta değer kazandıkça, anne babaları tarafından kollandıkça edebiyatta da bir değer kazanabilmiştir (Akt. Neydim, 2016). Ancak 1760'tan sonra çocukların anneleriyle olmaları gerektiğini söyleyen yayınların artmaya başlamasıyla çocuklar anne sevgisiyle tanışmaya başlamıştır. Çocuklar kendilerinden bir şeyler beklenen varlıklar haline dönüştükçe çocukların sağlığı ve eğitimi önemsenir olmuştur. Bu sürecin gelişmesinde ulus devletlerin yoğunlukla ortaya çıkması ve yeni nesiller üzerindeki tasarrufları da etkili olmuşlardır (Neydim, 2016).

Zamanla çocukların eğitimi için tartışılmaz bir öneme sahip olan çocuk edebiyatı çeşitli şekillerde tanımlanarak ve incelenerek edebiyat tarihinde kendine önemli bir yer bulmaya başlamıştır. Çocuk edebiyatı terimi ise ancak yirminci yüzyılın ilk yarısında, çocuğa özel olması bakımından kullanılmaya başlanmıştır (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2012). Böylece üretilmeye başlanan çocuk edebiyatı eserleri öncelikle o toplumun kendi dünya görüşünü kendinden sonraki nesillere belletmek amacıyla hazırlanmıştır. Ancak zamanla ticari kaygı bu işleyişin içinde yer almaya başlamış ve bugün hala çocuk kitaplarında sanat ve ticari amaçların birleştirilmeye çalışıldığı ve toplumun istediği türde çocuk yetiştirme amacının güdüldüğü görülmeye devam etmektedir (Çılgın, 2007).

Türkiye'ye baktığımızda, çocuklara yönelik edebi tasarımlar ancak ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayabilmiştir. Aydınlanma dönemi, yarattığı yeni toplumun ihtiyaçları doğrultusunda çocukları dizayn etme eğiliminde olmuş ve didaktik, ahlakçı ve belirleyici bir edebi eğilim göstermiştir. Başlangıçta çocuğa oyunu bile çok gören bir yasakçı anlayış, ancak sonraları anlayışlarını genişletebilmişlerdir (Neydim, 2016), (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2012).

1990'lardan itibaren başlayan akademik çalışmalar ile bu alan daha da dikkat çekmeye başlamış ve Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine akademik tezler yazılıp, sempozyum, panel ve kongreler düzenlenmiştir. Bu çalışmaların kendine özgü yanı "çocuk edebiyatı"nın saygın bir alan olarak kabul edilmesinin sağlanması ve "çocuk gerçekliği ve eşitliği" kavramlarının bu araştırma alanında yerleştirilmesidir (Neydim, 2016).

Çocuk Edebiyatı'nın Tanımı ve Çeşitleri

İnsanın duygu ve düşüncelerini estetik bir kaygıyla ifade ettiği yazılı veya sözlü boyutu olan sanat biçimine edebiyat denir. Edebiyatın temelini dilin sanatlı (edebî) kullanımı oluşturur. Toplumların kültür hazinesini taşıma görevi üstlenen edebiyat; zaman dilimi, üretilen paradigma ve edebî ortam bakımından çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirken, hitap ettiği gruplar bakımından da çocuk edebiyatı, gençlik edebiyatı ve yetişkin edebiyatı olarak sınıflandırılmaktadır (İpek ve Temizyürek, 2016). Bu anlamda çocuk edebiyatı için “yetişkinler tarafından çocuklara yönelik hazırlanmış sanat eserleridir” ifadesini kullanabiliriz.

Çocuğa özel olması şartının zamanla belirginleştirilmeye başlandığı çocuk edebiyatı, çocuğun gereksinimlerine paralel olarak oluşturulur. Bu yüzden çocuğa yönelik edebiyat ile yetişkin edebiyatı farklılıklar gösterir. Çocuğun anlayabileceği her olay, çocuğa uygun olan her duygu, çocuklar için kaleme alınan eserlerin konusu olabilirler (Çılgın, 2007). Çocuğun anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak onların dünyasına seslenmek çocuk edebiyatı için ayırt edici bir özelliktir (Şimşek ve Yakar, 2012). Bu yüzden çocuk edebiyatının çocuklara göre bir dil ve üslup kullanılarak, onların beğeni ve hayal dünyalarına seslenebilen niteliklere sahip olması beklenmektedir (İpek ve Temizyürek, 2016). Ancak bu niteliklere sahip kitaplar çocukların gelişimlerinde destekleyici etkiler yaratabileceklerdir.

Çocukların kaliteli bilgi dağarcıklarını genişletmeleri onlara kitap okumakla gerçekleşir. Bu işlem çocukların edebiyatı tanımalarına, bilgilerini pekiştirerek, bilgi çemberlerini geliştirmelerine, bilgi arayışına yönelmelerine ve dil gelişimiyle bağlantılı bilişsel becerilerinin gelişimine destek olur (Gönen, 2013). Çocuk edebiyatı ürünleri, sorgulayan, tartışan, bilime, sanata saygı duyan, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla dengeli, duyarlı bireylerin yetiştirilmesi evresinde önemli işlevler yerine getirmelidir. İçeriği itibarıyla çocukla arkadaşlık kurabilmelidir. Kitaplar çocuğun hem sanata yönelik hem de düşünmeye yönelik etkinliklerini desteklemelidir (Sever, 2013). Böylece; çocuğa özel, onun anlama ve kavrama düzeyini dikkate alan, onunla arkadaş olabilen, onun gelişimsel özelliklerini destekleyici niteliklere sahip, hayal dünyalarını ve bilgi çemberlerini genişletmeye yardımcı olabilecek özelliklerdeki edebi ürünlere çocuk edebiyatı diyebiliriz.

Resimli Çocuk Kitapları ve Özellikleri

Okul öncesi dönemde çocukların duyu algılarını uyarmanın en etkili yolu görsel okuma yapmalarına imkan vermektir. Görsel okuma resimlerle yapılır ve simgelerin yerine renk ve çizgiyle oluşturulmuş biçimlerle, düzenlemelerle iletişim kurulur. Bu iletişim süreci doğal bir öğrenme ortamıdır (Sever, 2013). Bu dönemdeki çocuklar için resimli kitaplar hazırlanmaktadır. Resimli kitaplar çocuğun bir metnin tamamını okumayı öğrenene kadar en çok ihtiyaç duyulan materyallerdir. Özellikle okul öncesi dönem için bu kitaplar son derece uygundur. 2-3 yaş çocukları için düzenlenen kitaplarda genellikle hiç metin yer almazken 4-5 yaş için hazırlanan kitaplarda ise kısa metinler bulunabilir. Konu basittir. Çocukların dış dünyayla ilgili merak ettikleri soruları cevaplayabilen kitaplara ihtiyaçları vardır (Çılgın, 2007). Bu anlamda resimli çocuk kitapları hem çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi bakımından hem de onların dilin ötesinde bir görsel okuma yapabilmesini sağlayabilmesi bakımından gelişimsel değeri olan ve evrenselliğe daha yakın eserlerdir.

0-6 yaş arası çocukların gelişimlerine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar resimli kitaplar olarak tanımlanmıştır. Bu yayınlar çocukların dikkat sürelerini artırır; dinleme becerisi kazandırır; neden sonuç ilişkileri kurabilmelerini sağlar; hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir ve konuşma ve dil becerisini hızlandırır (Yurt, 2012). Kitaplarla çocuğu tanıştırmayı amaçlayan bu resimli kitaplar sayesinde çocukların düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi sürdürebilen ve bağımsız kararlar alabilen özgür bireyler olmaları hedeflenir (Ural, 2013). Bu sebeplerle de, resimli kitaplar, çocukların eğitimlerinde son derece önemlidirler. Çocuğun yaşına uygun resimli kitaplar çocuğu kitapla tanıştıran yayınlardır. Bu tip eserler çocuklardaki estetik algısının da gelişmesini sağlarlar. İyi bir resimli kitap çocuğun hayal gücünün gelişimini destekler (Çılgın, 2007).

Resimli Çocuk Kitabı Çeşitleri

Okul Öncesi döneme yönelik hazırlanmış kitaplar, resimleme özellikleri bakımından 2 başlığa ayrılabilir.

- 1- A-B-C kitabı, kavram kitabı, etkinlik kitabı gibi resimli kitaplar:

Bu grup kitaplarda resimlerle metin anlatılır. Sözcükler yalnızca resimlere yardım edici işlevdedir. Resimler olmadan sadece metin okunduğunda içerik anlaşılabilir.

2- Resimli Öykü Kitapları:

Bu grup kitaplarda ise öykü sözcüklerle anlatılır. Resimler sözcükleri güçlendirse de, öykü metni resimler olmadan okunduğunda da anlaşılabilir. Bu tür kitaplarda mesaj hem görsel hem yazınsal olarak verilebilir (Bassa, 2013).

Resimli Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Resimli çocuk kitapları çocukların hem kişisel gelişimlerine hem de eğitim hayatlarına verdiği destekle, hem aileden hem de okuldan hak ettiği desteği görmek durumundadır. Özellikle eğitim etkinliklerinde bu kitaplardan üst düzeyde faydalanılabilmesi için kitapların yüksek bir titizlikle hazırlanması gerekmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Özellikle küçük yaş çocuklarına yönelik hazırlanmış kitaplar, anlaşılır ve konuya uygun olarak resmedilmiş olmalıdır. Resim ve ona eşlik eden olay aynı sayfada bulunmalı, bu resimler çocuğun hayal gücünü geliştirici özelliklerde ve işin uzmanları tarafından çizilmiş olmalıdır. En önemlisi de sanat değeri taşınmalı ve estetik gelişimine katkı sunacak şekilde oluşturulmalıdır (Çılgın, 2007).

Resimli çocuk kitaplarında didaktik yaklaşımlar olmamalı, ciddi bir yüzle ders vermeye çalışan metinler değil eğlenceli öyküler bulunmalıdır. Kaliteli bir etkileşim içerisinde çocuğa okunan resimli bir öykü, çocuğun sebep sonuç ilişkileri kurmasına ve sorgulamayı öğrenmesine yol açar (Ural, 2013). Nitelikli kitaplar, çocukların sanatla ve sanatçıyla da tanıştıkları kitaplardır. Okul öncesi dönemde bu kitaplar çocukların tanıma, keşfetme, eğlenme, kavramsal gelişim, anlama ve anlatma becerisinin gelişimi ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur (Sever, 2013).

Kitaplarda çocuklara neler yapması veya yapmaması gerektiğinin bildirilmesinden çok düşündürülmesine ihtiyaç vardır. Yazar, kural koymaktan ve belirleyici ve buyurgan olmaktan çok onlara kendilerinin geliştireceği sebep sonuç ilişkileriyle yaşantılayabilecekleri deverurumlar sunmalıdır. Emir ve kural

cümleleriyle seslenen ve çocuk kitaplarında yeğlenen böylesi öğretici yaklaşımların çocukları okuma eyleminden uzaklaştırabileceği de bilinmelidir. Çocuk kitaplarında yazarın çocuğa göre kurguladığı durumlar çocukta yanıtlanması gereken sorular uyandırmalıdır. Kitabın öğretme sorumluluğu nitelikli sorular oluşturmakla sınırlı kalmalıdır. Bu duruma eşlik etmesi gereken bir diğer özellik de kitapların çocuklar da bu soruların cevaplarını aramalarını sağlayacak merak duygusu oluşturmaktır (Sever, 2013).

Çocuk Kitaplarının Önemi

P4C programının öncüleri iki farklı yaklaşımla da çocukların felsefi düşüncülerinin gelişimleri için en iyi yolun öykülerden zevk almaları olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla beraber popüler çocuk kitaplarını eleştiren Lipman, Sharp ve Cam'ın içinde bulunduğu ilk grup bu çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların felsefi-eleştirel düşüncülerini geliştirici nitelikte yazılmadığını ifade etmektedirler (Akt. Fard, Nasrabadi ve Heidari, 2016). Onlara göre düşünme becerilerini geliştiren kitaplar daha yüksek bir titizlik ve ticari kaygılardan arınmış olarak ortaya çıkabilirler ve böyle kitaplar çocuklar için çok büyük öneme sahiptirler.

Bu eleştiriye bir destek de Murriss'ten (2015) gelmiştir. Ona göre, yetişkin yazarlar, ebeveynler, kütüphaneciler, eğitimciler, edebiyat eleştirmenleri ve daha niceleri, bir kitabın dışındaki çocuğu, bir kitabın içindeki çocuk yoluyla tanımlamaya yardımcı olurlar. Yalnızca felsefi romanlar değil, ayrıca mevcut çocuk edebiyatı da çocukların kim ve ne oldukları konusunda birçok yetişkinin sanılarından oluşur ve böylece de hiçbiri aslında politik olarak masum değildir. Çocuklar için yazılmış metinler, onları duyarlı ve düşünceli bireyler olarak davranmaya teşvik ettiklerinde sadece öğretici olmakla kalmaz ayrıca çocukları yasal bir yola sokarak onları buna göre davranmaya teşvik ederek daha tehlikeli ince bir yola çeker. Bazılarına göre bu "çocuğun doğası"dır (Akt. Murriss. 2015). Diğer bir ifadeyle Murriss'e göre yetişkinler çocuk edebiyatını çocuklar üzerinde bir propoganda aracı olarak görebilmektedirler. Halbuki, özellikle okul öncesi dönem için hazırlanan kitaplar kavramların tanıtımında, çocuğun kendini gerçekleştirilmesinde, düş kurmasında, düşünmesinde ve eğlenmesinde olumlu etkin olmak gibi temel işlevleri üstlenmelidirler (Sever, 2013).

Çocuk edebiyatı sadece bir ürün olamaz; sosyal değişim ve dönüşümü de harekete geçirir (Ewers, 2016). Bu kitaplar çocukların kendileri ve çevreleri hakkında duyuşsal ve akademik birikimlerini arttırarak gelişimlerine destek verir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Çocuklara dil bilinci ve duyarlığı sağlaması ve okuma isteği ve alışkanlığı kazandırması bakımından da eğitim yaşamında büyük öneme sahiptirler ve onların kişilik gelişimlerine de olumlu etki ederler (Sever, 2013), (Yurt, 2012). Çocuk edebiyatı eserleri çocuk için üretilen herhangi bir içerik veya çocuk için bir ders kitabı değil, çocuğa dokunabildiği ölçüde neredeyse her alanda yüksek etkileri olabilen incelikli sanat eserleridir.

Modern çağın çocuk edebiyatı ise sadece ailedeki çocukluğu, çocuklarda grup yaşamını ve doğal çocukluk için örnekler sergilemekle kalmaz, yeni bir oyun dönemi de yaratır. Çocuk edebiyatının çocuk oyunlarına büyük bir kaynak sağlaması ve canlı çocuk oyunlarına nüfuz etmesi her seferinde öneminin yeniden dile gelmesini sağlamaktadır (Ewers, 2016). Bu görüşle, çocuk edebiyatının etkilerini onları sadece bir kitap olarak algılamadığımızda çok daha net görebiliriz.

Çocukların edebiyatla etkileşiminin bir diğer boyutu da iletişim becerileri üzerindedir. 3 ve 5 yaş arası çocuklara ebeveynleri yüksek sesle kitap okuduklarında, çocukların dikkati soru sormak, okuma aktivitesine eşlik etmek ve örnekler vermek suretiyle çekilebilir. Böylece yabancıların söylediklerini anlayan fakat kendini ifade edişine hakim olamayan çocuk etkin bir iletişimin içinde aktif olabilmek için cesaretlendirilebilir. Bir çocuk kitabında bir tv programından %50 daha fazla tekrar edilmeyen kelime bulunmaktadır. Bu özellik çocukların kelime dağarcıklarının gelişimi ve etkileşim esnasındaki aktiflikleri açısından destekleyici bir özelliktir. Ebeveynler onlarla kitap okuduklarında çocukların okuma becerilerinin gelişiminde çok önemli bir rol oynarlar (AleKOva, 2016).

Çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmak da çocuk edebiyatının nitelikli etkilerinden sadece biridir. Erken yaş dönemlerini kitaplarla etkileşerek geçiren bir çocuk, sevdiği şeyler arasına kitabı da yerleştirmiş olur (Gönen, 2013). Böylece çocuk hayatı boyunca kendine yaşamsal ve entelektüel destek sağlayacak bir arkadaş edinmiş olacaktır.

Çocukların bir inanca, bir düşünceye tutsak ya da düşman olmasını sağlamaya çalışan; boş inanışlara ve kaderciliğe sürükleyen kitaplar ise çocukların

beklentilerini karşılamaz. Yetişkinler kitapları çocuklara kendi doğrularını belletebilecekleri bir araç olarak görebilirler ve böyle bir etkileşim sonucunda çocuklar pasif, kendi haklarından habersiz ve gereksinimlerini karşılayamayan bireyler durumuna dönüşebilirler; hatta ruhsal sorunlarının altyapısı dahi hazırlanmış olabilir. Ülkemizde okul öncesi dönemden başlayarak çocuk ve gençlere yönelik olduğu iddia edilen çok sayıda kitap çocuklara özgü duygu ve düşünceleri yadsıyan özellikleriyle dikkat çekmektedir. Oysa çocuk kitaplarında içeriğin çocuğun dünyasına uygun olması, kahramanların sağlıklı kişilik yapısında olması, demokratik kültürü yansıtması, benlik duygusunun gelişimini destekleyici niteliklerde olması elzemdir (Sever, 2013).

Çocukların gelişim özelliklerine hassasiyet göstererek hazırlanmış kitaplar çocukların kavramsal gelişimlerini, duyu algılarını, seslerle ilgili deneyim kazanmalarını, bilişsel süreçlerin gelişimini ve hayal kurma becerilerini de desteklerler (Yükselen, 2013). Bu sebepler yüzünden resimli çocuk kitaplarının yüksek hassasiyet ve ustalıkla hazırlanması esastır.

Çocuk Edebiyatı ve Eleştirel Düşünme

Doğumundan itibaren bebek dünyayı bilmeye ve yeni şeylerle karşılaşmaya, özellikle de insanla iletişime hazırdır. Çocuğun zihinsel gelişiminin büyük yüzdesi ilk beş yılda geliştiğinden bu süreçte çocuğun dikkatle ve ilgiyle büyümesi ve zihinsel olarak uyarılması önemlidir (AleKOVA, 2016). Bu anlamda edebiyat dille yapılan bir sanat olmasının yanında bilişsel bir sanattır (Şimşek ve Yakar, 2012) ve çocuğun bilişsel becerilerini geliştirici özelliklere sahiptir.

Ulutaş (2016), çocuğa yönelik edebi ürünlerde çocuğun gelişim dünyasını zenginleştiren niteliklerin gözardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklara yönelik tasarlanan metinlerde çocukluk olmalıdır. Çocuğu eğlendiren, ona hayal kurabileceği alanlar yaratan, onu yaratıcı düşünmeye sevk eden kitaplar çocuklar için destekleyici olurlarken, amaç dışında ideolojik ve pragmatik hedefler çocuğun özne olmasından ziyade onu nesneleştiren bir anlayışa hizmet eder. Eğitim ve hayatla ilgili öğüt verme kaygısı çocuksu özgürlüğün önüne geçmemelidir. Bu anlamda çocuk edebiyatı kesinlikle ideolojiden uzak olmalıdır, edebiyat propaganda vasıtası olarak değerlendirilmemelidir (Çılgın, 2007).

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde çocuk kitapları önemli materyallerdir. Ancak bütün çocuk kitapları eleştirel düşünmeyi kazandırabilecek niteliklerde değildirler. Bu beceriyi kazandırmak iddiasında olan kitapların titizlikle hazırlanması, hazırlanırken de bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle kitaplar, akıl yürütme- bağlantı kurma, sorgulama, mantıksız düşünceyi ayıklama, sebep- sonuç ilişkisi kurma, kanıtlara dayandırma, karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, yaratıcı düşünme gücü kazandıran motifler kullanma gibi özellikleri taşımalıdır. Çocuk kitaplarında bilgileri ve değerleri doğrudan vermeye çalışmak, doğrudan mesaj vermeye çalışmak didaktik bir yaklaşım olacaktır ve çocuk gibi meraklı ve hayal gücü yüksek bir okuyucu karşısında düşünsel anlamda etkisiz kalacaktır (Cihaner, 2007). Bunun yanında bu didaktik tavır çocuklar için bir baskı unsuru olabilmek çocukların kitaplarla ve dolayısıyla yetişkinlerle kurduğu iletişimi de olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Serbest piyasa koşullarında gelişmeye çalışan çocuk edebiyatı, egemen edebiyat anlayışının baskısıyla da karşı karşıya kalmıştır. Bu anlayış, 20.yy'ın edebiyat kültürünün önemli bir ögesi olan "eleştiri" kurumunu gözden düşürdüğünden, bunun yerine "ürün" tanıtımı yapar gibi kitap tanıtımları yapılmış ve yapının değeri reklamlar kullanılarak zevk meselesine indirgenmiştir. En önemlisi çocuk edebiyatı üzerinde, çocuk hakları ihlalleri, otoriter eğilimler, ırkçılık, cinsiyetçilik, milliyetçilik gibi ayrımcılık söylemlerinin okura ulaşması konusunda herhangi bir nesnel denetim mekanizması kalmamıştır. Böylece insanlığın geleceği konusunda kuşularımızın arttığı günümüz koşullarında, çocuğun soyut düşünme becerisinin geliştirilmesi ve yaşamı eksiksiz kavrayabilmesi için felsefe eğitimi bir zorunluluk haline gelmiştir. Oysa çocuk edebiyatının işlevi okuru boş vaatlerle mutluluk reçeteleriyle oyalamak değildir. Çocuk edebiyatından beklenen sanatsal değerinden ödün vermeden gelecek kuşakların hayata hazırlanmalarından işlevsel olmaları ve onlara sorunlarını çözmede işlevsel olan yeni görüşler kazandırmalarıdır. Felsefi düşünceyi barındıran çocuk kitapları buna uygundur. Okura eleştirel bakış açısını hissettirir. Çatışmalarla okurun dünyaya bakış ufkunu genişletir; düşünme yeteneğini kamçılar (Tankut, 2013).

Bununla beraber çocuk edebiyatı içerisinde son yıllarda artan bir ilgiyle çocuklar için üretilmiş felsefe kitapları yayınlanmaktadır. Resimlerle oluşturulmuş

bu kitaplarla çocukların erken yaşta değerlerle tanışması ve sorgulamalarda bulunmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Yayınevlerinin bu alanda yaptıkları yayınlar umut verici olsa da, bu kitaplarla ilgili bilimsel içerikli çözümler henüz yeterince yapılmamıştır. Farklı yayınevlerinin yayına sunduğu kitaplar eserlerin pedagojik nitelikleri ve gerekçeleri sunulmadan övülmektedir (Erdem, 2013). Böylece bu kitaplar sadece pazarlama malzemesi olarak kullanılmakta ve akademik çözümlere tabii tutulmadan ebeveynler tarafından sahiplenilmekte ve sorgulanmadan benimsenmektedirler. Tepe ve Çotuksöken (2013) de, çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitapların henüz yeterince eleştirilmediğine; bu bağlamda gündeme gelen kitapların büyük ölçüde 'yayıncılık başarısı' olarak görüldüğüne, fakat artık bu yayınların eleştirilme vaktinin geldiğine vurgu yapmaktadırlar.

İlgili Araştırmalar

Dünya'da ve ülkemizde onyıllardır eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Bu denli geniş hacimli bir konu hakkında derin bir çalışma birikimi bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı, konunun genişliğini ve derinliğini verebileceği varsayılan ölçüde, herhangi bir kritere dayanmadan, aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Kökdemir'in konuyla ilgili çalışmasında (2003), 193 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğrencilere California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin daraltılmış Türkçe versiyonu ve Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla da 10 sorudan oluşan başka bir ölçek verilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilere dersleri kapsamında eleştirel düşünme eğitimi desteği sağlanmış ve bu desteğin öğrencilerin akademik performansları üzerinde doğrusal bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Bu eğitimin dahilinde verildiği dersin başarısını olumlu ve doğrusal bir şekilde desteklemesi beklenen bir durumdur fakat ancak bu olumlu doğrusal ilişki sadece bu dersle sınırlı kalmayıp bütün dersler için geçerli olabilmeyi başarmıştır. Bu sonuç, eleştirel düşünme eğiliminin genellenebildiğini göstermesi açısından önemlidir. Özetle, eleştirel düşünme eğitimi, hem karar verme süreçlerinin rasyonelliği hem de akademik performans açısından önemlidir ve eleştirel düşünme eğitimi öğretilmektedir.

Rodd (2012) okul öncesi dönem çocuklarına eleştirel ve yaratıcı düşünmenin öğretilirliğini sorguladığı çalışmada, İngiltere'nin güneybatısında bir ilkokulda "Talents Unlimited" (Kısıtlanmayan Yetenekler) adıyla bilinen bir uygulama modelinin eleştirel düşünme öğretimi konusundaki etkisini sorgulamıştır. Bu model çocukların hayal güçlerini ve fikirlerini müfredat dahilinde kullanabilmelerine destek olmak amacıyla oluşturulmuş ve Amerika'da geliştirilmiş olmasına rağmen İngiltere, Fransa ve Almanya'da da uygulanmıştır. Bu program kullanılarak eğitim öğretime tabii tutulan çocuklar, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilgili ödevlerini, model uygulanmadan okula giden diğer çocuklardan daha yüksek başarıyla yerine getirmişlerdir. Ayrıca bu programın değerlendirmesinde ortaya çıkan verilere göre böyle bir düşünme becerisi programı uygulaması sayesinde öğretmenler öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini belirgin alanlarda da geliştirebilirler.

Soydan ve Dereli'nin (2014) yaptıkları çalışmadaki amaçları, Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan ve yurtdışında Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerisini geliştirmek için hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek, karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmancının çalışma grubunu, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında görev yapan 10 ve yurtdışında Reggio Emilia okullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere çocukların düşüncelerini belirlemede, yönlendirmede ve geliştirmede kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, yurtdışında Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için soru sorma, gözlem yapma, materyal ve deneyim sunma ve dökümantasyondan faydalanma stratejilerini kullandıkları; ancak, Türkiye'deki öğretmenlerin dökümantasyondan faydalanma stratejisini hiç kullanmadıkları, diğer stratejileri ise yeteri kadar kapsamlı ve işlevsel olarak kullanmadıkları belirlenmiştir.

Tutaş (2006) tarafından yapılan çalışmada ise yazın yapıtlarının, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmek amacıyla kullanılabilir yararlı bir araç olabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu özelliğini örneklemek amacıyla Benjamin S. Bloom'un eleştirel düşünme ve sorgulama stratejileri Shirley Jackson'ın "The Lottery" adlı kısa öyküsünün okunmasında uygulanmış ve ön ve

son okumada yapılan çalışmalar ve sorulan sorularla öğrencinin sorgulayarak, anlayarak, analiz ederek, sentezleyerek ve değerlendirme yaparak bireysel, aktif ve ayrıntılı okumaya yönlendirilebileceği gösterilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan da edebi eserlerden parçalar okumanın üst düzey düşünme becerilerine destek olduğu ve edebiyat sayesinde çocukların daha derin okumaya, soru sormaya ve farklı düşünceler arasında ilişki kurmaya cesaretlendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmenin etkinlik esnasında vurgulanmasıyla da öğrenciler kendi fikirlerini organize etmek ve değer yargılarını değerlendirmek fırsatlarını yakalayabilecekleri ifade edilmiştir.

Kefeli ve Kara (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sistematik düşünebilen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen, kendini ve yaşadığı evreni anlamaya çalışan bireyler olabilmeleri için Sokratik yöntem kullanılarak sorgulama bilincinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karadeniz bölgesinde bir satranç kulübündeki 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 6 çocuk üzerinde yürütülen araştırma 2007 Haziran ayında başlamış olup, 2 ay sürmüştür. Çalışma 2 aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama sonuçlarına bağlı olarak, çocuklara felsefi etkinlik hakkında bilgi verilmiştir. İkinci aşamada ise; Antoine de Sain-Exupery'nin "Küçük Prenses" kitabından hareket edilerek felsefi etkinlik yapılmıştır. Bu aşamada ilk aşamaya göre, çocukların konuyu kavrayışı hızlanmış; akıl yürütmeler sistematikleşmiştir. Ancak bununla beraber çocukların doğru bilgiyle hayal gücünün birbiriyle zıt iki kavram olduğunu düşündükleri de görülmüştür.

Karakuş (2009) ise Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu değerlendirmede, MEB ilköğretim 6-8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer alan metinlerin, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında vurgu yapılan eleştirel düşünme unsurlarını kapsayıp kapsamadıklarını diğer bir deyişle söz konusu metinlerin eleştirel düşünmeye zemin hazırlayıcı boyutta olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada her ünite sonunda yer alan toplam 23 metin incelenmiştir. Araştırma, eleştirel düşünme becerilerinden sekiz tanesiyle (Genellemelerden arınma ve aşırı basitlikten kaçınma, konuları, sonuçları veya inançları açıklama, cümle veya kelimelerin anlamlarını analiz etme ve açıklama, çözümler üretme ve değerlendirme, önemli farkları ve benzerlikleri vurgulama, ilgili

olayları ilgisiz olaylardan ayırt etme, akla yatkın tahminler, çıkarımlar ve yorumlar yapma, çelişkileri göz önünde tutma) sınırlı tutulmuştur. Elde edilen verilere göre, her sınıf düzeyindeki metinlerin eleştirel düşünmeye zemin hazırlayıcılık oranları ortalama olarak birbirine yakın çıkmıştır. Bulgular, 6-8. sınıf düzeyindeki metinlerin eleştirel düşünme unsurlarını genel olarak “orta” düzeyde içerdiğini göstermiştir.

Burke ve Williams (2008) tarafından yapılan çalışmada da 11/12 yaş çocuklarına düşünme becerileri öğretiminin etkililiğini ölçmek amaçlanmıştır. Konu içeriğiyle eş zamanlı olarak düşünme becerileri öğretimi uygulanmış ve ön ve son test uygulanarak etkililik ölçümlenmeye çalışılmıştır. Uygulama 8 hafta sürmüştür. 6 haftası boyunca her hafta bir düşünme becerisinin ölçüleceği etkinlikler öğretmene ve sınıfa anlatılmıştır. Sonuç olarak hem işbirlikçi hem de bireysel öğrenme adına, özellikle işbirlikçi öğrenmeden yana istatistiksel olarak belirgin kazanımlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ifade edildiğine göre, düşünme becerileri açık olarak öğretildiğinde işbirlikçi veya bireysel olarak öğrenmeleri geliştirmekte ve öğrencilerin düşünme ile ilgili dağarcıkları geliştirilebilmekte ve kendi düşünceleri üzerinde de düşünebilmektedirler.

Ktistis'in (2014) araştırmasında ise Dünya'da birçok ülkede çok rağbet gören bir eğitim çıktısı olan eleştirel düşünmenin, birçok öğrenci ve de ileri zekalılar tarafından da beklenen düzeyde gösterilemediğini savunmuştur. Ktistis'e göre ileri zekalı da olsa çocuklar, eleştirel düşünme becerilerini öğrenmeden gösterebileceklerini garanti etmezler. Araştırma için Lefkoşa'dan dokuz 6. sınıf öğretmeninin heterojen sınıflardaki ileri zekalılara eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi esnasındaki tecrübeleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda ileri zekalı öğrencilerin normal öğrencilerden eleştirel bilişsel beceriler açısından çok yüksek oldukları ve eleştirel düşünmenin öğrenimi için öğretmen rolünün önemi; birçok sonuçtan ikisi olarak ifade edilmiştir.

Murphy ve arkadaşları (2014) ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla kitap okuma etkinlikleri esnasında soyut soru kullanımını incelemiştir. Murphy'e göre yetişkinlerin çocukların dil gelişimini yapılandırırken kullanabilecekleri yöntemlerden biri kitap okurken sorular sormaktır. Çocukların kitap okurken yerinde sorular sormalarını sağlamanın onların eleştirel-analitik düşünme becerilerini geliştirebileceği ve bunun matematik, okuma ve fen gibi birçok alana yansıtacağı tartışılmıştır (Akt. Leech ve Rowe, 2014).

Banks'ın yaptığı (1987) 272 öğrencinin katıldığı çalışmada ise deney grubu, P4C programına tabii tutulmuştur. Diğer çocuklar standart eğitim öğretime devam etmişlerdir. Çalışma sonucunda 9 sınıfın 7'sinde P4C eğitimi alan çocukların ortalamaları, Kaliforniya Başarı Testi'nin (California Achievement Test) okuma, dil ve matematik bölümlerinde, eğitim almayan çocuklarınkinden yüksek çıkmıştır.

Salmon'un yaptığı çalışma (2008), erken çocukluk döneminde uygulanan rutin etkinliklerin öğrenme üzerindeki pozitif etkileri göz önünde bulundurularak çocukların zihinlerini düşünme etkinliklerine alıştırmak amacıyla oluşturulan etkinlikleri uygulamakla oluşturulmuştur. Çalışma, uygulanan dökümantasyon sayesinde öğrencilerin düşünmelerinin daha görünür hale gelmesiyle bilinen Reggio Emilia yaklaşımından ilham almış ve 2 okulda gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda düşünme rutinlerinin düşünme ve öğrenme hakkında olumlu pozitif tutum geliştirilmesini sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca dökümantasyon sayesinde kendi işlerini tekrar görme fırsatı bulan çocukların kendi düşünceleri üzerinde düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Birbili 2013'te yaptığı çalışmada çocukların düşünme becerilerini geliştirmede en etkili stratejilerden biri olan açık uçlu soru sorma etkinliğini kullanmıştır. Çalışmada Yunan erken çocukluk öğretmenlerinin hangi dereceye kadar öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklediklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. 110 öğretmene önce 5 teorik öğretim durumu sunulmuş ve öğretmenlerden bu durumlar için kazanımlar ve bunların çocuklar tarafından kazanılması için nasıl sorular sorulmasını düşündüklerini yazmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çok az konuda çocukların deneyimlerini zenginleştirmek ve onların düşünme becerilerini desteklemek üzere sorular sordukları ortaya çıkmıştır.

İki düşünme becerileri programının sorgulanmasını amaçlayan bir vaka çalışması da İngiltere ve Galler'de 5-6 yaş çocuklarının eğitim gördüğü 4 okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşülen okul personelleri düşünme becerileri ile ilgili eğitim programlarının eleştirel düşünme becerilerini, dilin kullanımını, dikkatli dinlemeyi, güven duygusunu, sosyal işbirliğini ve düşünce özgürlüğünü destekleyici olduğunu belirtmişlerdir (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012).

Aymış (2013) tarafından yapılan çalışmada ise 6. sınıf Türkçe dersinde işlenen metinlerin eleştirel düşünmeye özendiriciliği tartışma konusu edinilmiştir. Çalışmada Ata Tezbaşaran'ın bilişsel alan sınıflama önerisine paralel olarak 12 maddelik bir gözlem formu hazırlanmıştır. Maddelerin her biri, uzmanlara ve öğretmenlere uygulanan okuma kazanımları ve eleştirel düşünme ilişkisini öngören anket sonuçlarında ortaya çıkan eleştirel düşünme kazanımları ile de eşleştirilmiştir. Eleştirel düşünmeye özendiren okuma metinlerinde bulunması beklenen on iki maddelik gözlem formu, her bir metin için on öğretmen tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme analiz edilmiştir. Betimsel anlamda, her bir metin metinsellik, içerik ve düşünmeye odaklılık bağlamlarında incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında, metinlerin özellikle düşünmeye odaklılık başlığında yetersiz kaldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, metinlerin eleştirel düşünmeye özendiriciliğini belirlemek amacıyla oluşturulan gözlem formu maddelerine ise tutarlı cevaplar veremediği, aynı madde üzerinde büyük bir uzlaşmazlığa düştükleri görülmüş, verilen cevaplar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Bu çalışmada Lipman'ın felsefi düşünme bileşenlerinin eski metinlerdeki komik öykülerde bulunmasının araştırılıp belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Mesnevi'deki 3 fıkra seçilerek analiz edilmiştir. Mesnevi'deki öyküler felsefi düşünmenin geliştirilmesi amacıyla yazılmamış olmasına karşın, araştırmacının ana fikri, bu öykülerin içerdikleri unsurlar ve potansiyel sayesinde kurnazca ve yavaş yavaş, sindire sindire okundukları takdirde çocukların ve gençlerin felsefi düşünme becerilerinin oluşturulması ve güçlendirilmesine yol açacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu hedefe ulaşmak için öncelikle Lipman'ın felsefi düşünme bileşenleri saptanıp eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme boyutlarında alt bileşenlerine ayrılmıştır. Bu bileşenler uyarınca bir tablo oluşturulmuş ve Tümevarımsal İçerik Analizi yöntemiyle öykülerin içeriği analiz edilmiştir. İkinci aşamada da Mesnevi'den 3 fıkra bu analiz yöntemiyle belirlenerek analiz edilmiştir. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisi unsurlarının öykülere daha yüksek zenginlik kattığı ve analiz edilen öykülerin eleştirel düşünme becerisini desteklemesi açısından daha yüksek potansiyelde olduğu belirlenmiştir. Ek olarak çocuklar için felsefi içerikler üretmek isteyen yazarların bu çalışmadan faydalanabileceği ifade edilmiştir (Fard, Nasrabadi & Heidari, 2016).

Bir diğerk çalışmada da P4C programı kulllanılarak gerçekteşirilen felsefi grup tartışmalarının sözel muhakeme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın zgnlğ ise okul öncesi çocukları için uygulanmasındadır. 5-6 yaş grubundan 125 ocuk; 58'i deney grubu, 67'si kontrol grubu olmak üzere çalışmaya katılmışlardır. Veriler n ve son test kulllanılarak toplanmıştır. Katılımcı grup 8 ay boyunca her hafta felsefi grup tartışmasına katılmışlardır. Sonuç olarak; katılımcı gruptaki çocukların kendileri soru sorulduklarında kontrol grubuna göre kıyaslama, karşılaştırma, gerekçelendirme, "bu yüzden" ifadesini kullanma ve nedensel bağ kurma becerilerini kapsayacak şekilde belirgin bir şekilde daha çok sebep gösterebildikleri ortaya çıkmıştır (Sare, Luik & Tulviste, 2015).

Unesco Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu'nun işbirliğiyle 29-30 Eylül 2011 tarihlerinde Ankara'da "Türkiye'de İlk ve Orta ğretimde Felsefe Çalıştayı" düzenlenmiştir. Özellikle ocuklara yönelik felsefe eğitimi ana konu olmuş ve bu konuda çalışan akademisyenlerin, Talim Terbiye Kurulu uzmanlarının, felsefe ğretmenlerinin, çocuklar için felsefe ve edebiyat kitabı yazarlarının ve yayınevi temsilcilerinin katıldığı, mevcut bilgilerin paylaşıldığı ve yoğun bir biçimde tartışılan bir alıştay gerçekleşmiştir. Bu alıştayda; çocuklarımızın eleştirel-yaratıcı düşünme biçimlerinde çeşitli sıkıntılar yaşadıkları, kendilerini bilinçli ve doğru bir şekilde ifade edemedikleri, çocukların erken yaşta "ocuklar için felsefe" içeriğiyle, felsefe ve mantık bilgisiyle buluşturulmasının gerekliliği, kitapların ticari başarı olarak değerlendirilmek yerine düşünmeye katkısı bakımından ele alınması gerekliliği, düşünme eğitiminin didaktik, öğretici ya da emredici dilden arındırılması gerektiği, çocuklar için yazılmış felsefe kitaplarında aceleyle kaleme alınmış tanımlardan ve belirlenimlerden kaçınmak gerektiği, düşünce ve düşünce olmayan (inanç, ideoloji vb.) ayrımının özellikle dikkate alınması gerekliliği, telif kitapların çoğalmasının düşünme eğitimi açısından göz ardı edilemeyecek kazanımlar sağlayacağı ve bu alanda kaleme alınan yayınların yayınlanmadan önce konunun uzmanları tarafından gözden geçirilmesinin faydalı olacağı vurgulanmıştır (Çotuksöken ve Tepe, 2013).

elepoğlu ve Akkocaoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmanın ise amacı ilkokul ğretmenlerinin 6-12 yaş çocukları için hazırlanmış felsefe kitaplarında bulunması gereken özellikler hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. P4C

programının özelliklerini kullanarak belirlenen 5 soru ile 7 felsefe kitabını 6 ilkokul öğretmeninin analiz etmesi istenmiştir. Öğretmenler, çocuklarla felsefe çalışmaları erken yaşta başlamasının ve öğretmenlerin bu alanda eğitilmelerinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre felsefi kitaplar hazırlanırken, çocuk merkezli felsefe aktiviteleri, araştırmalar, öğretmen, ebeveyn ve çocukların fikirleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğretmenler, bu kitaplarda tartışılan kavramların soyut olduğunu ve eğer kavramlar çocukların günlük hayatlarıyla ilişkilendirilirse daha uygun örneklemeler oluşturulabileceğini bildirmişlerdir.

Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) tarafından yapılan diğer bir çalışma, çocuklar için felsefe eğitiminin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla on dört hafta toplam yirmi sekiz saat sürecince nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanan ders planları iki ayrı sınıfta, kırk sekiz öğrenciye, iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Süreç sonunda 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 gözlemlenmiştir. Duyuşsal alanda filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlara yönelik farkındalıklar söz konusu olmuştur. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktalarında değişimler yaşanmıştır. Sonuç olarak P4C programının, okul öncesinden liseye kadar farklı yaş düzeylerindeki pek çok dersin programlarıyla bütünleştirilebileceği ya da ayrı bir ders olarak okutulabileceği ifade edilmiştir.

Cihaner (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada, çocuklara eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında çocuk kitaplarının yerinin ne olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için de özellikle işlediği temalarla çocuklara eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçlayan günümüz yazarlarından Bilgin Adalı'nın kitapları araştırmaya konu olarak seçilmiştir. Sonuçta Bilgin Adalı'nın kitaplarındaki kahramanların, karakterleri bakımından çocuklara örnek olabilecek nitelikte oldukları ve Adalı'nın kitaplarında eleştirel düşünmeyi kazandırmaya uygun davranışlara yer verdiği bildirilmiştir. Bilgin Adalı'nın kitaplarının konuları bakımından çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte oldukları, anlatımın akıcı, konuların sürükleyici olduğu, karakterlerin çevrelerine karşı sevgi dolu oldukları ve

şiddetten kaçındıkları, huzurlu bir ortam sağlamak için sevginin gerekli olduğuna inandıkları ve sevgiyi kullandıkları, karakterler arasında işbirliği ve yardımlaşma olduğu, sorunları birlikte çözdükleri ve yardımlaştıkları ifade edilmiştir. Kitaplardaki aileler ve yetişkinlerin demokratik tutumda oldukları ve karakterlerin sorgulamayı ve etkili soru sormayı sık sık kullandıkları, durumlar ve fikirler karşısında sorgulama yaptıkları, empati kurabildikleri, farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapabildikleri, yaratıcı düşünmeyi ve akıl yürütmeyi kullandıkları ve yeni şeyler keşfettikleri vurgulanmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların içeriklerinde vurgulanan noktaların özelliklerine baktığımızda, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici programların çocukların akademik becerilerine etkilerinin, okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilirliğinin, okul öncesi dönemde kitap okuma etkinliğinin eleştirel düşünme becerilerine etkilerinin ve yazınsal yapıtların eleştirel düşünme becerilerine etkilerinin sorgulandığı görülmektedir. İncelenen çok sayıda çalışma, farklı öğrenim düzeylerinde eleştirel düşünme becerilerinin sorgulanmasına ve edebi ve eğitici metinlerin taranmasına yönelik olarak yapılmış ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin ve yazınsal yapıtların içerik kalitelerinin önemine dikkat çekilmiş olsa da, bu çalışmalar aynı zamanda, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerin okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında taranmasına yönelik çalışma alanının boşluğuna ve gerekliliğine de dikkat çekmiştir. Bu çalışma da, araştırmaların gösterdiği bu boşluğu doldurmak ve resimli çocuk kitapları ve eleştirel düşünmenin yakın ilişkisine ilgililer gözünde dikkat çekmek amacıyla ortaya konmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanma yöntemi ve verilerin analizine dair bilgiler verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan resimli çocuk kitaplarını, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici nitelikleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel bir süreç izlenmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini destekleyici niteliklerinin incelenmesi amaçlandığından nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, betimsel türde bir araştırma olarak, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması modeli” ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması araştırmalarında araştırmacılar gerçek yaşam, güncel durum ya da belli bir zaman içindeki çoklu sınırlanmış sistemler hakkında gözlemler, görüşmeler, dökümanlar gibi kaynaklarla detaylı ve derinlemesine bilgi toplarlar ya da bir durumu betimlerler. Durum çalışmalarının amacı, ayrıntıları incelemek, tanımlamak ve değerlendirmektir (Creswell, 2013; Glesne, 2012).

Araştırmanın konusu ile ilgili yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler gibi) veya ilgili film, video veya fotoğrafların analiz edilmesine doküman inceleme adı verilmektedir. Doküman incelemesinde hangi dokümanların inceleneceğine araştırma problemi doğrultusunda karar verilmektedir. Doküman inceleme, araştırmacıya, üzerinde çalıştığı konuya göre ulaştığı kaynakları geniş bir zaman diliminde inceleme ve analiz etme fırsatı sunmaktadır (Aktaş, 2016). Bu yöntemde araştırmanın veri setini oluşturan çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulaması ve analizi olarak da tanımlanabilir (Özkan, 2019). Yapılan bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarındaki eleştirel düşünmeyi destekleyici içeriklerin bulunuş düzeyi ele alındığından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme

Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” veri toplamak için oluşturulmuş ve döküman incelenmesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme ve Çalışma Grubu

Olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme tekniğinde, örneklem, araştırmacının çevresinde, yakınında bulunan, tanıdık, bildik çevreden çekilir (Aziz, 2015). Araştırmada ulaşılabilir evrenden uygun büyüklükte örneklem grubu oluşturmak için, olasılıklı olmayan örneklem tekniklerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 1995-2018 yılları arasında basılmış, Ankara’da çeşitli yayınevleri ve okullardan temin edilmiş okul öncesi dönem çocukları için yayınlanan çeviri ve özgün kitaplardan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş yüz öykü kitabı oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan öykü kitaplarının 50’si, orijinal dili İngilizce olan çeviri kitaplardan, 50’si de yerli yazarlar tarafından yazılmış, orijinal dili Türkçe olan kitaplardan oluşmaktadır (Bkz. Ek-F).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan resimli kitaplar Ankara’daki çeşitli yayınevlerinden, anasınıflarından ve kütüphanelerden edinilmiştir. Kitapların temini 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirmiş, kitapların seçiminde okul öncesi çocukların gelişim düzeylerine uygun olmasına ve yayınevlerinin okul öncesi çocuklarına hitaben oluşturdukları serilerden ve resimli çocuk kitapları tanımlamalarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu kriterler ışığında edinilen 100 çocuk kitabı araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu bağlamda, Ankara Mamak Bölgesindeki M.E.B’e bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları’nın kütüphanelerinden erişilebilen resimli çocuk kitaplarından; Ankara Çankaya Bölgesi’ndeki Türkiye İş Bankası, Yapı Kredi Bankası Yayınevleri’nden, Can Yayınları’nın okul öncesine yönelik yayınlarını satan satış noktalarından, Tübitak Yayınları satış noktasından ve yazarın kişisel kütüphanesinden yukarıdaki kriterler gözetilerek yapılan bir ön inceleme sonucunda toplanmıştır. Veri toplama işlemi Mart-Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından 17 maddelik “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir (Bkz. Ek-E).

Formun geliştirilmesi sürecinde, eleştirel düşünme becerileriyle ilgili yapılmış çalışmalar ve tanımlamalar kapsamında vurgulanan noktalar göz önünde bulundurularak öncelikle 54 maddelik bir form oluşturulmuş, daha sonra bu form, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Eğitim Psikolojisi, Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çocuk Kitabı Yazarlığı alanlarında uzman, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü’nden 5; İstanbul Medipol Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü’nden 2; Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü’nden 1; Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Ana Bilim Dalı’ndan 1; Hacettepe Üniversitesi Felsefe Bölümü’nden 1; Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü’nden 1; Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü’nden 1 öğretim görevlisi ve 1 çocuk kitabı yazarının görüşleri doğrultusunda 17 maddelik halini almıştır. Bu süreçte maddelerin içerikleri, dil ve anlatım geçerliliği ve kapsam geçerliliği tekrar değerlendirilmiş ve formdaki “sağlıyor”, “sağlamıyor” ve “kısmen sağlıyor” sütunlarına “geçerli değil” sütunu eklenmiş, formun maddeleri 3 alt boyut altında toplamış ve form son halini almıştır. Birinci boyut, “ilişki kurma-sorgulama”, 11, 12, 4, 5, 7, 13 numaralı maddeleri, ikinci boyut, “özdüzenleme-yenilik”, 8, 9, 14, 15, 16, 17 numaralı maddeleri ve üçüncü boyut, “dogmalardan sakınma” ise, 1, 2, 3, 6, 7, 10 numaralı maddeleri kapsamaktadır.

“Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu”ndaki her bir madde için 100 resimli çocuk kitabı tek tek hem görselleri hem de yazınsal içerikleri taranarak formdaki “sağlıyor”, “sağlamıyor”, “kısmen sağlıyor” ve “geçerli değil” başlıkları uyarınca doldurulmuş ve kitaplar yine bu formdaki maddeler ve bu maddelerden oluşan boyutlar uyarınca doğrudan alıntılarla derinlemesine analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

İncelenen 100 kitaptan elde edilen veriler döküman incelemesine bağlı olarak yazılı kaynaklardan elde edilmektedir. Veriler kodlandıktan ve kategorize

edildikten sonra veri analizi gerçekleştirilir (Özkan, 2019). Bu nedenle “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” yoluyla yazılı kaynaklardan toplanan nitel veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Doküman incelemesinde verilerin nasıl analiz edileceğine temel oluşturacak noktaların belirlenmesinde araştırma problemleri temel oluşturmaktadır. Araştırma sonunda verilerin yorumlanması için, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Nitel verilerin nicelleştirilmesi, görüşme, gözlem veya dökümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş verinin belirli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dönüştürülmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analizlerde, elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir ve bu tip analizlerde doğrudan alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmalarda toplanan verilerin betimlenmesi bu sürecin önemli bir parçasıdır. Ham verileri bulgulara dönüştürmek için uygun yöntemler kullanılmalıdır. Olguları ve özelliklerini betimlemek için frekanslar, yüzdeler ve ortalamalar gibi nicel değerler kullanılabilir. (Özkan, 2019). Bu sebeple araştırmada yüzde ve frekans değerleri verilerin yorumlanması için kullanılmıştır.

Betimsel analizlerde verilerin analizi ve yorumlanması 4 aşamada gerçekleşir: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik bir çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması. Ayrıca dökümanlardan elde edilen verilerin açık ve net bir şekilde yansıtılması amacıyla dökümanlardan yapılan doğrudan alıntılarla analizler desteklenir (Özkan, 2019). Bu araştırmada da analiz sonucu elde edilen veriler, literatür taranarak hazırlanan değerlendirme formu doğrultusunda kodlanarak, alt boyutlar oluşturulmuş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı açısından oldukça önemli iki ölçüt geçerlik ve güvenirlilik olduğundan, güvenirliliği ve geçerliği sağlamak için araştırmacı yöntem ve stratejilerini açıkça belirtmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma sürecindeki veri toplama ve analiz süreci aşağıda sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik, lme aracının doğru yapılandırılmasıyla ilgilidir. Bu tip araştırmalarda geçerlik, i ve dış geçerlik olarak iki başlık altında değerlendirilir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmanın i geçerliği bakımdan araştırmada kullanılan kitaplar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kitaplar değerlendirme formundaki maddeler ve boyutlar ışığında okunarak n değerlendirilmeye tabi tutulmuşlardır. Kitaplar incelenirken kullanılan değerlendirme formundaki ifadelere ve içeriğine sadık kalınmıştır. Sürecin devamında her kitap ayrı ayrı tekrar okunarak ve görsel içerikleri incelenerek değerlendirme formuna kodlanmıştır. znellikten uzak olarak erişilen verilerin, araştırmanın i geçerliğini güçlendireceği öngörülmüştür. Bu sebeple değerlendirme formu, uzman incelemesi ışığında oluşturulmuştur.

Dış geçerlik ise araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir ve araştırmanın uzman incelemesi altında sürdürülmesi ve çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesi dış geçerliğin güçlendirilmesi için kullanılan yöntemlerden biridir. Yansız gözlemlerle açıklamak, doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak açıklamalar yapmak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu sebeple araştırmada ilgili verilere kanıt oluşturacak cmler ve görseller yapıtlardan birebir alıntı yapılarak sunulmuş, ayrıntılı nesnel betimlemeler yapılmış ve böylece geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın i güvenirliği ise araştırmacının öznel süreçlerle verileri toplayıp incelemesi ve analiz edilen dökümanlar için eş koşulları sağlamasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerle yapılan işlemler detaylıca verilmiş, somut açıklamalarla araştırmanın bulguları ve sonuçları ifade edilmiş; araştırmacının yorumları ancak bu somut bulgulara eşlik etmiştir.

Değerlendirme Formu'nun dış güvenirliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının bireysel etkisinin azaltılması için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri seti kodlanmıştır. Araştırmacıyla birlikte üç ayrı uzman Karlı Bir Gün, Kırmızı şapkalı Kız Arkadaş Arıyor, Jüpiterin Eteği, Oyuncak Dükkanı ve Mutlu Su Aygırı adlı ocuk kitaplarını oluşturulan değerlendirme formuna göre değerlendirmişlerdir. Farklı kodlayıcılar arasında kodlanan veri setinin benzerlik durumu önemlidir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre araştırmacılar arasındaki kodlama benzerliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu benzerlik aynı zamanda formun güvenilirliğini ortaya

koymaktadır. Miles ve Huberman modeline göre üzerinde görüş birliği sağlanan kodlama/üzerinde görüş birliği + görüş ayrılığı olan kodlama x 100 şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre formun genelinde veri seti için yapılan kodlamada $((15 / 17) \times 100 = \%88,2)$ kodlayıcılar arasındaki uyum kendini göstermektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda araştırma kapsamında incelenen kitapların baskı sayısına, çeviri veya özgün olma durumuna, basım yıllarına ve türlerine ait istatistikler verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada İncelenen Kitapların Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

		%	<i>f</i>
Kitap baskı sayısı	Tek baskı	51	51,0
	2-4 baskı	29	29,0
	5-7 baskı	12	12,0
	8 ve üzeri baskı	8	8,0
	Toplam	100	100
Kitabın çeviri ya da özgün olması	Çeviri	50	50
	Özgün	50	50
	Toplam	100	100
Kitabın basım yılı	2000 ve öncesi	10	10,0
	2001-2005	8	8,0
	2006-2010	31	31,0
	2011-2015	42	42,0
	2016 ve üzeri	9	9,0
	Toplam	100	100,0
Kitabın türü	Eğitsel	22	22,0
	Masal	7	7,0
	Hikaye	54	54,0
	Özgün	17	17,0
	Toplam	100	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, tek baskı olan kitapların oranı %51, 2-4 baskı yapmış olanlar %29, 5-7 baskı yapmış olanlar %12,8 ve üzeri baskı yapanlar ise %8 oranındadır. Kitapların %50'si çeviri iken %50 si özgün eserlerdir. Kitapların 2000 yılı öncesinde basılmış olanlarının oranı %10, 2001-2005 yılları arasında basılmış olanlarının oranı %8, 2006-2010 arası basılanları %31 ve 2011-2015 arası yayınlananlarının oranı ise %42'dir. Kitapların %22'si eğitsel, %54'ü öykü, %17'si özgün ve %7'si masaldır.

Tablo 2'de ise araştırma kapsamında incelenen kitaplara ait betimsel istatistikler verilmiştir. Her bir maddenin hangi düzeyde karşılandığı frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiştir.

Tablo 3

"Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu" Kapsamında Taranan Kitaplara İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

	Sağlıyor		Kısmen Sağlıyor		Sağlamıyor		Geçerli Değil	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1- Sebep sonuç ilişkileri içerir.	42	%42	53	%53	5	%5	-	-
2- Düşündürücü sorular içerir.	14	%14	33	%33	53	%53	-	-
3- Yenilik (Yeni kavram-görseller) içerir.	35	%35	44	%44	21	%21	-	-
4- Merak uyandırıcıdır.	26	%26	66	%66	8	%8	-	-
5- Gerçeklik ve gerçek dışı arasında ikileme düşürücü içerikler içerir.	44	%44	40	%40	16	%16	-	-
6- Dogmalar içermez.	27	%27	55	%55	4	%4	14	%14
7- Didaktik anlatımdan kaçınır.	25	%25	44	%44	31	%31	-	-
8-Benmerkezci düşünme içermez.	50	%50	31	%31	2	%2	17	%17
9- Bilinmeyen hakkında kesin yargıda bulunmaz.	26	%26	40	%40	13	%13	21	%21
10- Sorgulamalar içerir.	5	%5	40	%40	55	%55	-	-
11- İroni içerir.	16	%16	36	%36	47	%47	1	%1
12- Yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte farklı yazınsal içeriğe sahiptir.	27	%27	35	%35	38	%38	-	-
13- Yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte farklı görsel içeriğe sahiptir.	30	%30	44	%44	26	%26	-	-
14- Kahramanlar açık fikirlidirler.	33	%33	37	%37	6	%6	24	%24
15- Kahramanlar problem çözmeye isteklidirler.	33	%33	37	%37	6	%6	24	%24
16- Kahramanlar korku ve kaygıya yenik düşmezler.	23	%23	44	%44	6	%6	27	%27
17- Kahramanlar değişim (öz düzenleme) yaşarlar.	17	%17	55	%55	1	%1	27	%27

Araştırma kapsamındaki kitaplar, geçerli olmayan maddeler kapsam dışı olarak değerlendirilip incelendiğinde, değerlendirme formundaki maddeleri ne kadar karşılayabildiklerine ait tabloda, “sebeup sonuç ilişkileri içerir” maddesi, %53 yüzde değeriyle “kısmen” sağlanmış olarak görünmektedir. İncelenen kitaplarda, diğer tüm maddelerde de olduğu gibi, maddenin içeriğine yönelik düşük düzeyde içerik gözlenmesi ve bu içeriğe yönelik özellikli ve güçlü bir yönelim görülmemesi durumunda, “sebeup sonuç ilişkileri içerir” maddesinde de olduğu gibi, “kısmen” sağladığı yönünde değerlendirme yapılmıştır. “Düşündürücü sorular içerir” maddesinin de aynı değeri (%53) “sağlanamadığı” görölmektedir. Bu madde ancak %14 yüzde değeriinde sağlanabilmiştir. “Yenilik (yeni kavram ve görseller) içerir” maddesi %44 yüzde değeriinde kısmen sağlanırken, “merak uyandırıcıdır” maddesi de %66 yüzde değeriinde kısmen ve %26 değeriinde istenilen düzeyde sağlanmıştır.

Madde 5’in (Gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü içerikler içerir” maddesinin, resimli çocuk kitaplarının genel yapısı itibariyle, %44 yüzde değeriinde sağlanabilirken, “dogmalar içermez” maddesi %27, “didaktik anlatımdan kaçınır” maddesi de ancak %25 yüzde değeriinde sağlanabilmiştir.

“Benmerkezci düşünme içermez” maddesi, %50 yüzde değeriyle en yüksek düzeyde sağlanan madde olurken, “sorgulamalar içerir” maddesi de %55 yüzde değeriyle en yüksek düzeyde sağlanamayan madde olmuştur. “Bilinmeyen hakkında yargıda bulunmaz” maddesi ise %40 yüzde değeriinde “kısmen” sağlanmış olarak görölmüştür.

“İroni içerir” maddesi %47 değeriinde ve “Yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte yazınsal içeriğe sahiptir” maddesi de %38 yüzde değeriinde yüksek düzeyde sağlanamayan maddelerden olurken, “Yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte farklı görsel içeriğe sahiptir” ve “Kahramanlar korku ve kaygıya yenik düşmezler” maddeleri aynı yüzde değeriinde (%44) ve “Kahramanlar açık fikirlidirler” ve “Kahramanlar korku ve kaygıya yenik düşmezler” maddeleri de aynı yüzde değeriinde (%37) kısmen sağlanıyor olarak bulunmuştur. “Kahramanlar özdüzenleme (değişim) yaşarlar” maddesi ise %55 yüzde değeri ile kısmen sağlanmıştır.

“Özdüzenleme-yenilik” boyutu kapsamındaki maddeler (Madde 14 (M14)-%33, M15-%33, M16-%23, M17-%17, M8-%50, M9-%26) en yüksek düzeyde “sağlanan” maddeler olarak görülürken, “İlişki kurma- sorgulama” boyutundaki maddeler (M11- %16, M12-%27, M13-%30, M4-%26, M5-%44, M7-%25) ikinci yüksek düzeyde sağlanmış ve “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamındaki maddeler (M1-%42, M2-%14, M3-%35, M6-%27, M7-%25, M10-%5) en düşük düzeyde sağlanmışlardır.

Eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etkenlere sahip olma düzeyleri incelenen kitapları, özellikle en belirgin özellikleri ve değerlendirme formundaki boyutlarla ilişkileri üzerinden de analiz edilmiştir. Her ne kadar değerlendirme sürecinde kitapların genel yapısı, olay örgüsü gibi bütünsel yapıları da dikkate alınmış olsa da, bu bölümde yalnızca belirgin özellikleri ve bu özelliklerin değerlendirme formunun alt boyutlarıyla ilişkisi incelenmeye ve mümkün olduğunca tekrara düşmemeye çalışılmıştır. Benzer özellikler gösteren kitaplar beraber değerlendirilmiş ve birbirlerinden kayda değer farklılık gösteremeyen eserler ise değerlendirmede belirtilmiştir. Kitapların analizlerine eşlik eden resimler, “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” kapsamındaki maddelerin karşılıklarının ne düzeyde bulunduğu okuyucu tarafından da taranabilmesine imkan sağlaması ve analizler yapılırken dikkat edilen noktaların farkedilmesi amacıyla paylaşılmıştır. Eserlerdeki görsellerin yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte olup olmadıkları (M13) ise görsellerin kendilerine has bir tarzları olup olmaması ve görsellere gösterilen özenin diğer eserlerle olan ilişkisi baz alınarak değerlendirmeye alınmıştır.

AÇEV tarafından basılan “Uyumadan Önce” isimli eserin, “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu”nun alt boyutlarıyla ilişkine baktığımızda, en belirgin şekilde, “dogmalardan sakınma” boyutunu yüksek düzeyde “karşılıdığı” ortaya çıkmaktadır. Bu boyut M (Madde) 1, M2, M3, M6, M7 ve M10 ile ilişkilendirilmiştir. Eserde ise bu maddelerden M6’yı, “dogmalar (değişmez doğrular) içermez” maddesini, M7, “Didaktik anlatımdan kaçınır” maddesini karşılayacak ve yazınsal olarak yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte bir yazı düzeni (M12) dikkat çekmektedir. Örneğin; Gezegenler ve Yıldızlar arasında geçen yolların illüstrasyonuna, “yıldızların arasından yol geçer mi sence?, yıldızları düşünürüm uyumadan önce.” dizelerinin eklendiği içerik, ki

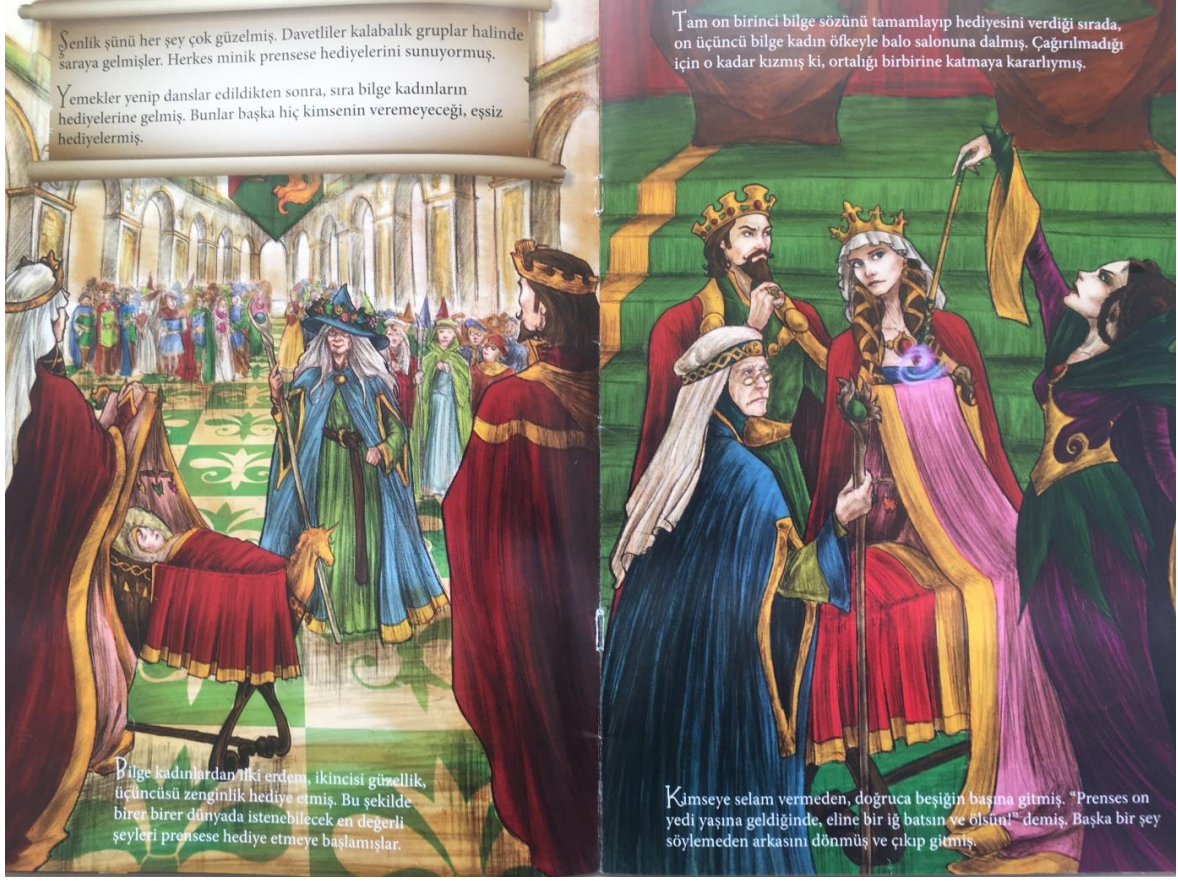
kitabın tamamı bu biçim üzerinde şekillenen dizelerden oluşmuştur; dogmalar içermediği, didaktik anlatımdan tamamen ayırık olduğu ve sorgulamalara yer verdiği yönünde değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Uyumadan Önce

Eserdeki görseller, yukarıdaki resimde görüldüğü gibi, gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü (M5) yapısı itibarıyla yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikler taşımakla beraber, düşündürücü sorularla (M2) desteklenmiş, yargı belirtmekten uzak (M9) dizeler de eserin eleştirel düşünmeyi destekleyici etkisini arttırmıştır. Bu eserde olduğu gibi didaktik anlatımdan belirgin bir şekilde kaçınmaya çalışmak, yeni yazınsal ve görsel tarzların gelişmesine yol açmış, sorularla desteklenmesi ve böylece dogmatik bir yapıdan da tamamen sıyrılması, eserin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici özellik açısından örnek teşkil edebilecek nitelikte olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Grimm Kardeşler tarafından derlenen ve Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından basılan "Uyuyan Güzel" isimli eserde ise eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerin düşük düzeyde bulunduğunu söyleyebiliriz. Kitapta ilk dikkat çeken M13'ün düşük düzeyde karşılandığıdır. Eserin görselleri, hem diğer incelenen kitapların görselleri, yenilikler içerme düzeyi, hem hitap ettiği yaş grubunun gelişim düzeyleri ve ilgi alanları, hem de kitabın konusu ve resimleyen estetik özeni uyarınca yaratıcı düşünmeyi destekleyici özellikleri barındırması bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.



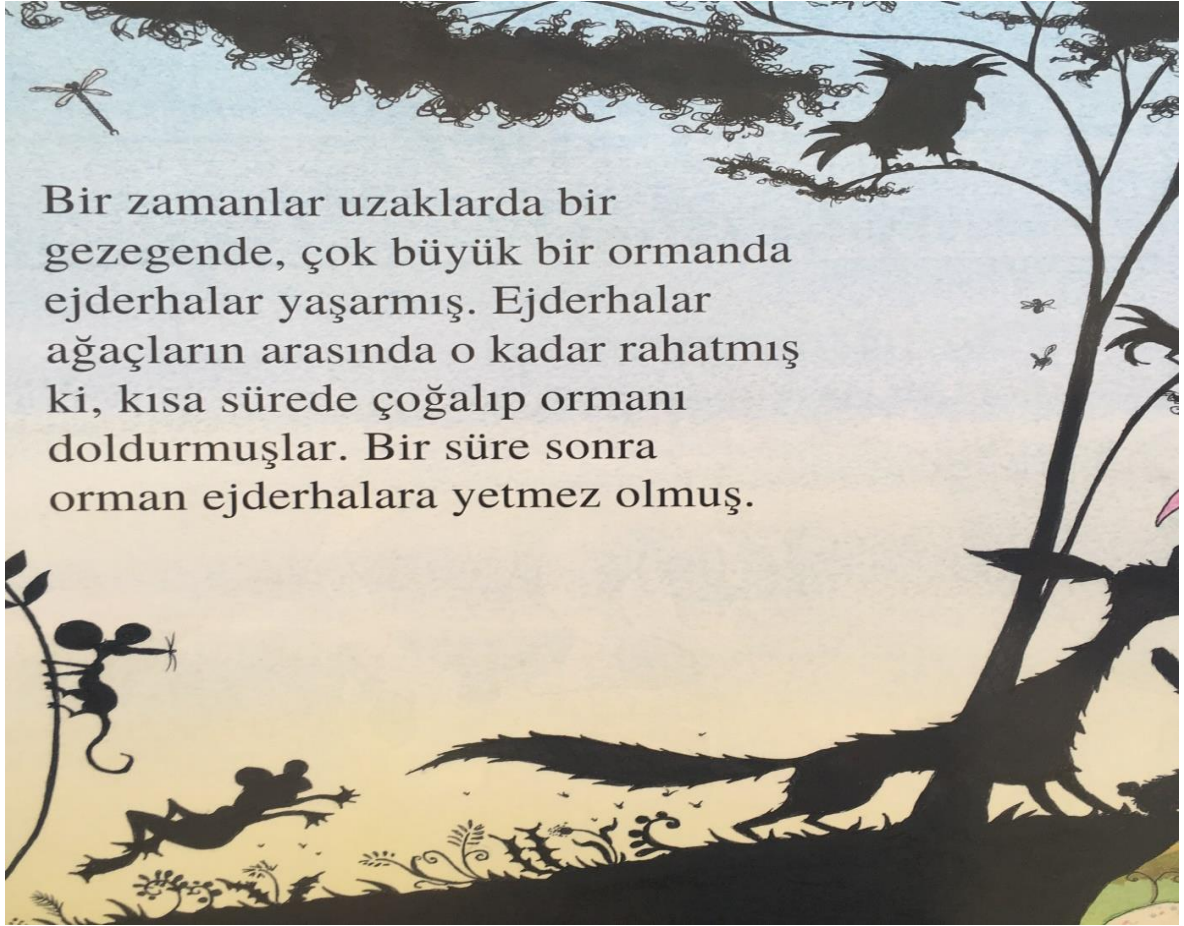
Şekil 2. Uyuyan Güzel

Kitapta hakim olan dil de, görselde ifade edildiği gibi, didaktik anlatımdan kaçınmak (M6) için bir tavra sahip olmadığı, sıklıkla bilinmeyen hakkında yargıda bulunduğu (M9), düşündürücü sorular içermediği (M2), ironiye ve sorgulamalara yer vermediği (M10 ve M11) ve dolayısıyla özellikle "dogmalardan sakınma" boyutunu çok düşük düzeyde karşılayabildiği yönünde değerlendirilmiştir.

Benzer durum aynı yayınevi tarafından basılan ve aynı yazarlar tarafından derlenen "Rapunzel" ve Can Yayınları tarafından yayınlanan "Kırmızı Başlıklı Kız" ve "Parmakkız" isimli masallarda da görülmektedir. "Kırmızı Başlıklı Kız" ve "Parmakkız" isimli eserlerde görsel içerikler eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi açısından diğerlerinden yüksek düzeyde görülse de "Rapunzel", düşük düzeyde görülmüş ve kitaplarda yazınsal olarak "dogmalardan sakınma" boyutunu destekleyici içeriklere oldukça düşük düzeyde rastlanmıştır. Dört kitapta da ortak özellik olan, "gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşürme" özelliği (M5), kitapların yapısal özellikleri itibarıyla ortaya konmuş ve kitabın, etkileşen çocuğun bu ikilemi sorgulamasına yol açacak bir içeriğe sahip olmaması nedeniyle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici olma niteliğini karşıladığı yönünde

değerlendirilmemiştir. Ayrıca dört çalışmada da mantıklı olmayan sebep sonuç ilişkileri (M1) ve doğru olduğu varsayılan belirsizliklere (M9) rastlanmıştır. Bu özellikler masal türünde genellikle rastladığımız yapısal özellikler olduğundan bu eserler eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olmaları bakımından yetersiz bulunmuşlardır.

Yine Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından basılan “Yaramaz Ejderhalar” isimli eserde de didaktik anlatımdan kaçınmak (M7) için özel bir yönelim olmadığını ve masallara özgü “mişli geçmiş zaman” kipinin hikayeleştirilmek üzere kullanıldığı görülmektedir. Bu durum M12’nin istenilen düzeyde karşılık bulamadığı anlamına gelmektedir.



Şekil 3. Yaramaz Ejderhalar

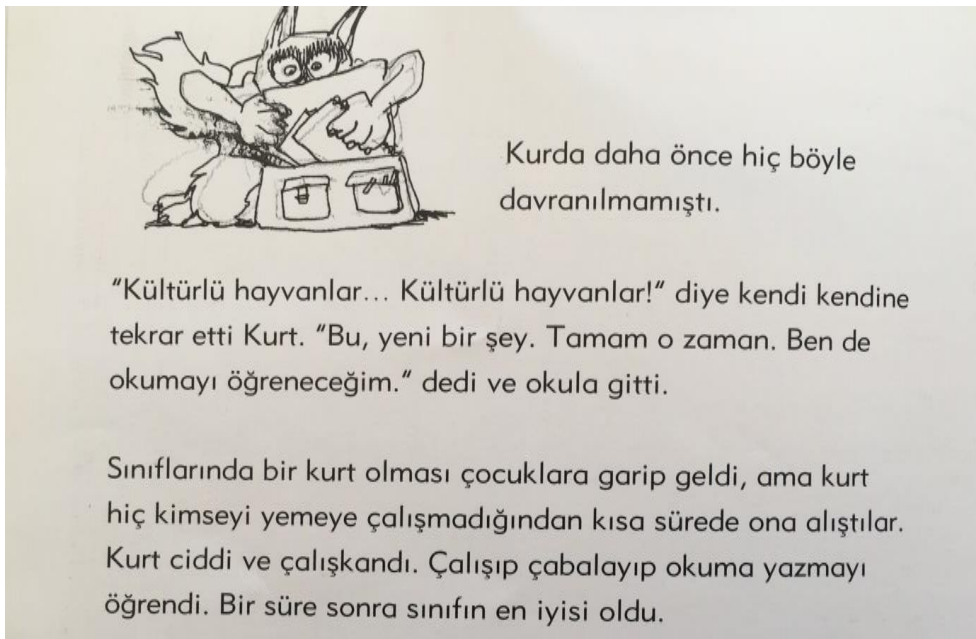
Hikayede sebep sonuç ilişkileri (M1) ve yeni kavramlar (M3) göze çarpsa da, kitaptaki belletici eğilim “öz-düzenleme-yenilik” boyutundaki M14, M15, M16 ve M17’ye de istenilen düzeyde yansıdığından bu boyutu karşılama düzeyi “orta” olarak değerlendirilmiştir. Özellikle kitabın son bölümünde didaktik anlatımın ve belleticiliğin oldukça arttığı görülmektedir.



Şekil 4. Yaramaz Ejderhalar

Bu girişim de kitabın M2, M6 ve M10 ile olan ilişkisini olumsuz yönde etkilediğinden kitap, “dogmalardan sakınma” boyutunu desteklemesi bakımından düşük seviyede kendini gösterebilmiştir.

Tübitak tarafından basılan “Kültürlü Kurt” isimli eserde ise dikkat çekici özellik “öz-düzenleme-yenilik” boyutu kapsamında görülmüştür. Kitaptaki baş kahraman, benmerkezci düşünmeden kaçınarak (M8), açık fikirlilikle (M14), korkuya ve kaygıya yenik düşmeden (M16) problem çözmeye istek duyar (M15) ve bunların sonucunda belirgin bir öz-düzenleme yaşar (M17).



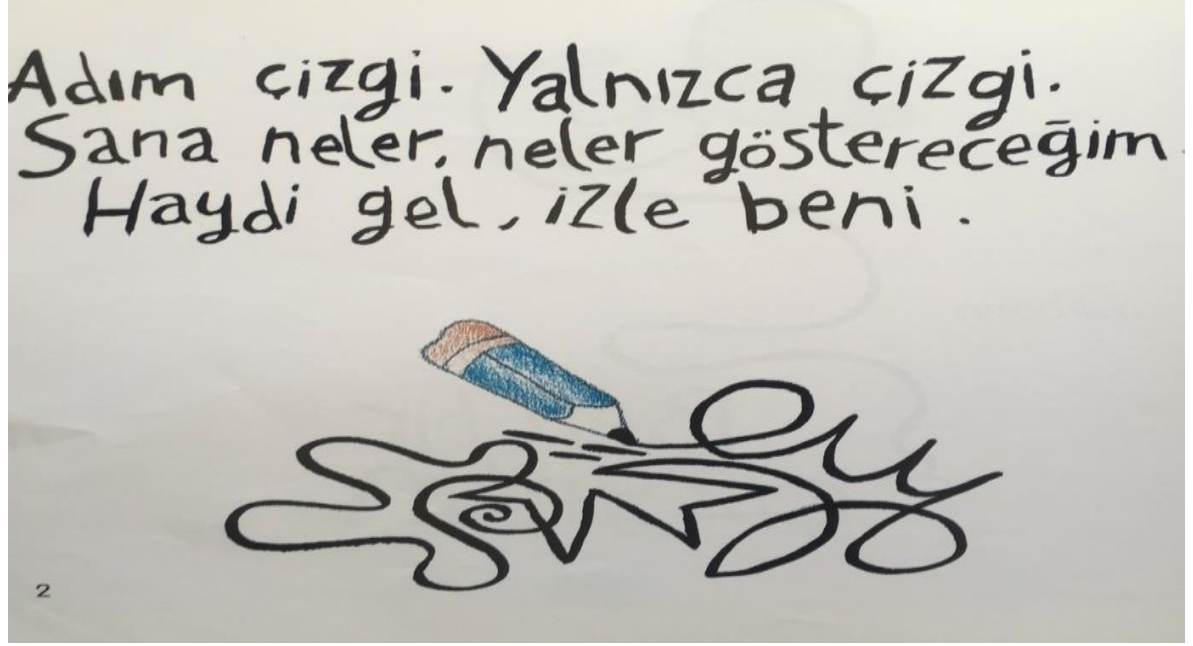
Şekil 5. Kültürlü Kurt

Kitap her ne kadar “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamında didaktik anlatımdan kaçınmak (M7), sorgulamalar ve düşündürücü sorular (M2, M10) içermek için özel bir tutum ve “ilişki kurma-sorgulama” boyutu kapsamında yaratıcı düşünmeyi geliştirici niteliklerde görsel ve yazınsal içeriğe (M12, M13) sahip olmak ve ironik ve merak uyandırıcı (M4, M11) olabilmek için çaba göstermese de; bu boyutlar kapsamındaki etkisinin orta düzeyde olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Bununla beraber kitabın yukardaki sebeplerden “öz-düzenleme – yenilik” boyutunu yüksek düzeyde sağladığı ortaya çıkmıştır.



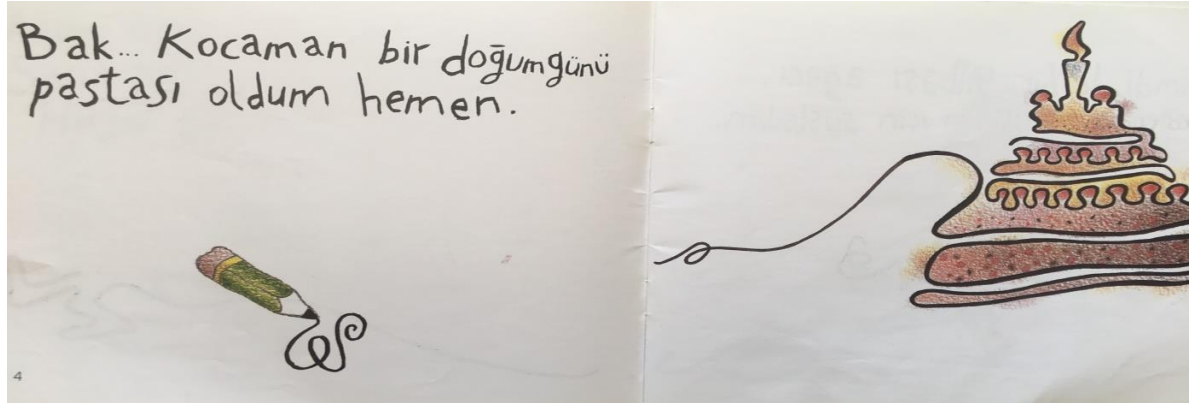
Şekil 6. Kültürlü Kurt

Kök Yayıncılık tarafından yayınlanan “Ben Bir Çizgiyim” isimli kitap ise kitapta kahraman bulunmadığından “öz-düzenleme – yenilik” boyutu açısından büyük ölçüde kapsam dışı olarak değerlendirilmiştir. M12 ve M13’ü yüksek düzeyde karşılayan kendine has bir tarzı olan kitap, didaktik anlatımdan üslubunca uzak durmuş ve bu üslubu sayesinde M4 ve M5’i de yüksek düzeyde karşılamıştır ve böylece “ilişki kurma – sorgulama” boyutunu yükseğe yakın bir düzeyde sağlamıştır.

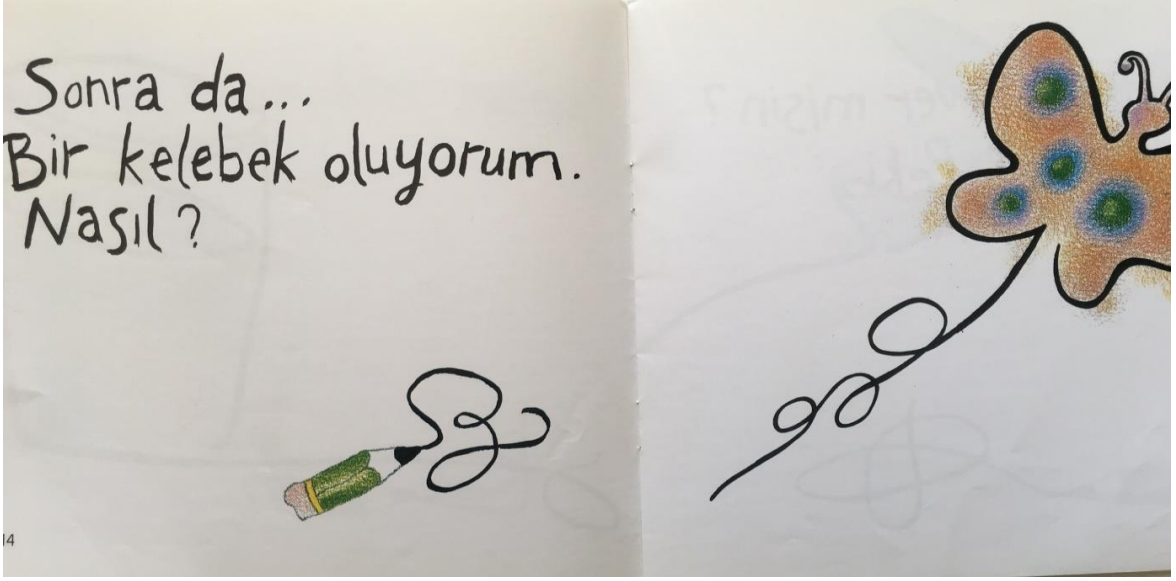


Şekil 7. Ben Bir Çizgiyim

Aynı şekilde bu üslubunu düşündürücü sorular (M2), belirgin sebep-sonuç ilişkileri (M1), yenilik (M3), didaktik anlatımdan kaçınma (M7) maddelerini karşılayan niteliklerle sunmuş ve böylece “dogmalardan sakınma” boyutunu da aynı düzeyde sağlayabilmiştir.



Şekil 8. Ben Bir Çizgiyim



Şekil 9. Ben Bir Çizgiyim

Kitap, bu özellikleri dikkate alınarak, eleştirel düşünme becerilerini yüksek düzeyde destekleyici içeriklere sahip olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Benzer şekilde, Günışığı Kitaplığı tarafından yayınlanan "Öpücük Ne Renktir?" isimli eser de, M12 ve M13'ü karşılayan nitelikte kendine has yazınsal ve görsel tarzıyla dikkat çekmektedir. Kitabın hem başlığı hem de içeriğindeki düşündürücü sorular (M2), gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşürücü niteliktedir (M5). Kahraman hikayede resim yapmaya olan ilgisinden bahsederken öpücüğün resmini yapmak ister ve öpücüğün rengini sorgulamaya başlar.



Şekil 10. Öpücük Ne Renktir?



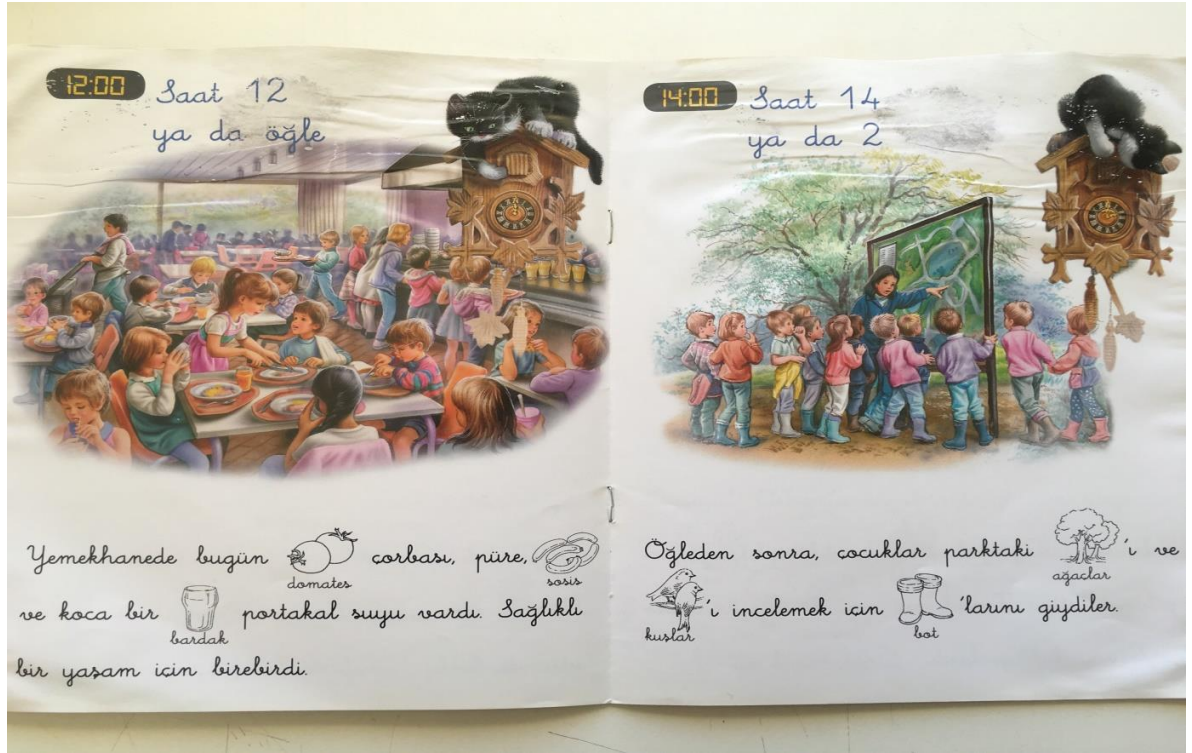
Şekil 11. Öpücük Ne Renktir?



Şekil 12. Öpücük Ne Renktir?

Öpücük Ne Renktir isimli kitaptaki görsellerde görülen sorular kitaba aynı zamanda merak uyandırıcı (M4), dogmalardan ve didaktik anlatımdan uzak (M6, M7) özellikler de katmıştır. Kitap, bilinmeyen hakkında da kesin yargılarda bulunmaz (M9). Çocukların gelişim düzeylerine uygun sorularla desteklenmiş yaratıcı yazınsal ve görsel tavrı itibarıyla eser hem “dogmalardan sakınma” boyutu hem de “ilişki kurma–sorgulama” boyutu kapsamındaki maddeleri yüksek düzeyde karşılayan ve böylece eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri yüksek oranda barındıran bir eser olarak değerlendirilmiştir.

Yapı Kredi Yayınları tarafından yayınlanan “Ayşegül” serisinden “Ayşegül Arkadaşlarıyla Saatleri Öğreniyor” isimli eser de ilk bakışta M12 ve M13’ü karşılayan nitelikleriyle dikkat çekmektedir. Kitabın yazınsal ve görsel tarzı bu maddelerin içeriklerini karşılayabilecek özende tasarlanıp sunulmuş ve saatlerin öğrenimi aşağıdaki örnekte olduğu gibi sağlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 13. Ayşegül Arkadaşlarıyla Saatleri Öğreniyor

Kitabın bunlar dışında düşündürücü sorular (M2), merak uyandırma (M4), dogmalardan sakınma (M6), didaktik anlatımdan kaçınma (M7), sorgulama (M10) ve ironi (M11) için özel bir tavrı bulunmamaktadır. Eser didaktik olmamaya çalışan bir tutumu saatlerin öğretilmesi niyetiyle ortaya konulmuştur. Eserde bir noktada; “Yemekhanede bugün domates çorbası, püre, sosis ve koca bir bardak portakal

suyu vardı. Sağlıklı bir yaşam için birebirdi.” cümlesinde; bilinmeyen hakkında yargıda bulunduğu da (M9) gözlenmektedir. Yazar ve yayıncılar tarafından pozitif olduğu düşünülse bile bir çocuğun deney, gözlem ve sorgulaması olmaksızın bir yargıda bulunulması eleştirel düşünme becerilerinin aktive edilmesinin önüne geçebilecek potansiyeldedir. Bu veriler ışığında kitap, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerik bulundurma düzeyi bakımından, tüm boyutlar kapsamında, orta seviyede olarak değerlendirilmiştir. Serinin diğer kitapları olan, “Ayşegül Ormanda” ve “Esrarengiz Komşu” da, benzer yapıları dolayısıyla, birbirlerine çok yakın seviyelerde olarak değerlendirilmişlerdir.

Can Yayınları tarafından yayınlanan “Uyurgezer Fil” isimli hikayede ise en belirgin özellikler, yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte görsel içeriklere sahip olması (M12) ve sebep sonuç ilişkilerini örnekteki gibi çokça içermesidir (M1).



Şekil 14. Uyurgezer Fil

Kitapta baş kahraman olan uyurgezer fil ise gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşürücü içeriklere (M5) güzel bir örnektir. Hikayede şehir halkı açık fikirlilikle (M14) önemli bir değişim (M17) yaşarlar. Bu süreçte sorgulama arzusu (M10), ironi (M11) ve merak duygusu (M4) uyarılır. Bu anlamda eser özellikle “öz-

düzenleme–yenilik” ve “ilişki kurma–sorgulama” boyutları kapsamında olmak üzere eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olması bakımından yüksek düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Aynı yazarın diğer iki eseri olan “Karadeniz’deki Yunus” ve “Kedi Adası” isimli hikayeler de benzer bir yaklaşım ve olay örgüsü içerdiğinden benzer nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yayınlanan “Prenses Gelincik–Panayır Balosu” isimli eser ise didaktik anlatımdan uzak olmasına rağmen, M1, M2, M3 ve M6’yı karşılayan özellikler gösteremediğinden, “dogmalardan sakınma” boyutunu düşük seviyede karşılar görülmüştür. Kitabın genel tavrı “öz-düzenleme – yenilik” boyutu kapsamındadır. Kahramanlar istedikleri elbiseleri almak için, çalışmaktan hoşlanmadıklarını belirtse de, açık-fikirlilik (M14) ve problem çözme isteği (M15) ile korkuya ve kaygıya yenik düşmemiş (M16) ve yaşadıkları öz düzenleme (M17) ile bu boyutun maddelerini desteklemiş ve böylece bu boyutun bileşenlerini yüksek düzeyde karşıladıkları yönünde değerlendirilmişlerdir.



Şekil 15. Prenses Gelincik – Panayır Balosu

Aynı yazar ve yayınevi tarafından yayınlanan aynı serinin diğer bir kitabı olan “Gelincik Çiftlikte” isimli eseri de aynı maddeleri karşılıyor olduklarından benzer şekilde değerlendirilmiştir.

Tübitak Popüler Bilim Kitapları “Haydi Öğrenelim” serisinden “Nasıl Hareket Ederiz?” isimli eserde ise başlık düşündürücü (M2) ve sorgulayıcı (M10) potansiyelleyen ve bu potansiyel kitap içinde de sorularla desteklenmişken, örnekte olduğu gibi, bu soruları kendisi cevaplamış ve cevaplarken de didaktik bir yapı göstermiştir (M7). Kitapta hangi hayvanların iki ayaklı olduğu sorulur ve iki ayaklı hayvanlara örnekler verilir. Ayakları olmayan hayvanlar ise yılan örneğiyle betimlenerek anlatılır.



Yılanlar gibi, hiç ayakları olmayan hayvanlar da var. Yılanların çoğu o kadar çabuk korkar ki, birinin yaklaştığını hissettikleri anda otların arasından **sürünerek** uzaklaşırlar.

Solucanların da ayakları yoktur. Gözleri de yoktur. Yeraltında yaşadıkları için ayaklara ve gözlere ihtiyaçları olmaz.

Şekil 16. Nasıl Hareket Ederiz?

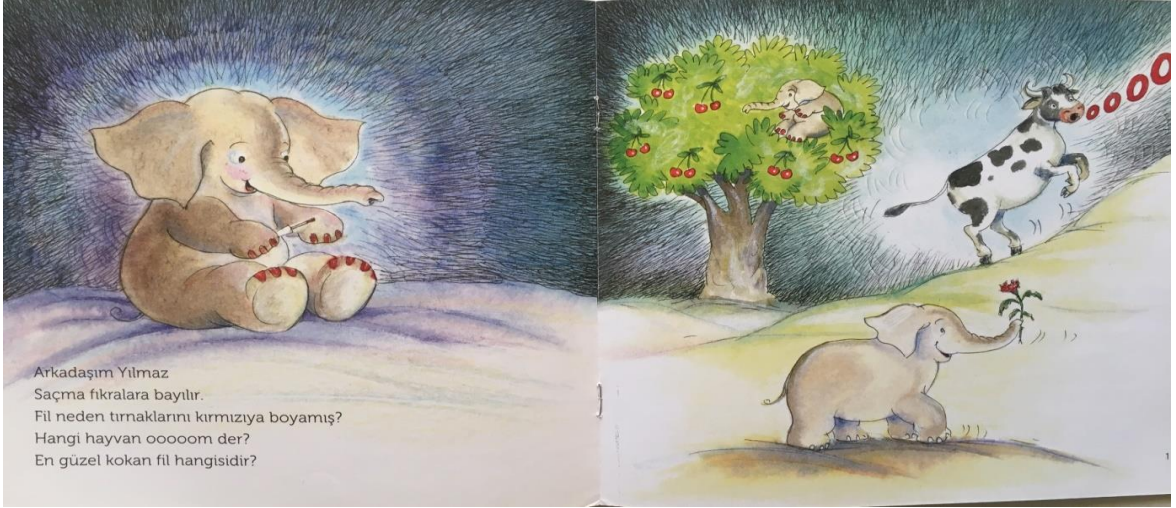
Kitap hem sorulara ve düşünmeye yol açması hem de didaktik tarz sergilemesi nedeniyle ilgi çekicidir. Kitaptaki kendini tekrar eden didaktiklik ve kitabın sonundaki etkinlikler de kitabın eğitici niteliğini baskın hale getirmiştir. Bu

tavriyla eleştirel düşünme becerilerini destekleyicilik özelliğini kısmen kaybetmiştir. Kitap kahramanlara yer vermeden oluşturulduğu için “özdüzenleme – yenilik” boyutu kitabın kapsamı dışında değerlendirilmiştir. Kitap “İlişki kurma – sorgulama” boyutu kapsamındaki maddeleri karşılması bakımından (M4, M5, M7, M11, M12, M13) düşük düzeyde olarak değerlendirilirken; mantıklı sebep-sonuç ilişkileri içerdiği (M1), yeni kavramlara yer verdiği (M2), dogmalardan sakındığı (M6) için de “dogmalardan sakınma” boyutunca yükseğe yakın seviyede olarak değerlendirilmiştir. Aynı seride olan ve aynı yazar tarafından oluşturulmuş diğer kitaplar; “Duyularımız”, “Atma Kullan”, “Dört Element” ve “Ne Neden Yapılmıştır?” isimli eserler de aynı format ve eğilimle hazırlanmış ve böylece aynı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

AÇEV tarafından yayınlanan “Arkadaşım Yılmaz” isimli çalışma ise eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri yüksek düzeyde bulundurabilmesiyle dikkat çekmektedir. Kitapta düşündürücü sorular (M2), yenilik (M3), dogmalardan sakınma (M6) ve sebep-sonuç ilişkileri (M1) sayesinde ilgili maddelerin sağlandığı görülmüş ve yazınsal tarzındaki yaratıcı öğelerle destekleniyor olması (M12), ironik unsurlar barındırması (M11) ve özdüzenleme boyutunu destekleyici konusu ve içeriği (M14, M15, M16, M17) sebebiyle de bütün boyutları yüksek düzeyde sağladığı yönünde değerlendirilmiştir.



Şekil 17. Arkadaşım Yılmaz



Şekil 18. Arkadaşım Yılmaz



Şekil 19. Arkadaşım Yılmaz

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınlarının Çiftlik Öyküleri Serisinden “Kaçak Traktör” isimli eserde ise sade ve akıcı bir dil ve sade görseller dikkat çekmektedir (M12, M13). Bu tarza eşlik eden ironik unsurlar (M11), yenilik (M3), düşündürücü sorular (M2) ve sorgulamalara (M10) ise rastlanmamaktadır. Eser “ilişki kurma–sorgulama” boyutunu düşük düzeyde sağlayabilmektedir. Kitapta “dogmalardan sakınma” boyutunu destekleyici nitelikte bir tutum da bulunmamaktadır. Hikayede suya batan bir traktörü çıkarmak için çaba gösteren kahramanlar, problem çözmeye isteklidirler (M15) ve kaygıya yenik düşmezler (M16).

Sezgin, Selim Amca'nın getirdiği ipin uçlarını traktöre bağladı.



Selim Amca da ipin diğer tarafını Ceviz'in koşum takımına bağladı.

şekil 20. Kaçak Traktör

Ceviz traktörü çekmeye başladı.



Traktör yavaşça hareket etti. Ceviz traktörü çekerken, Sezgin de tüm gücüyle arkadan itiyordu.

şekil 21. Kaçak Traktör

Bu sebeple kitaptaki ve serideki en belirgin özellik “özdüzenleme-yenilik” boyutu kapsamındadır. Bu açıdan kitap, “özdüzenleme-yenilik” boyutunca eleştirel düşünme becerilerini destekleyici nitelikte içeriklere yüksek düzeyde sahip olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Serideki diğer kitaplarda da benzer şekilde “özdüzenleme-yenilik” boyutuna yönelik hikayeleşmeler bulunduğundan, “Huysuz Keçi”, “Haylaz Kaz” ve “Kamp” isimli eserler de benzer şekilde değerlendirilmiştir.

İş Bankası Kültür Yayınları'nın “Dünyayı Öğreniyorum” serisinden “Arkadaşım Dişçi” isimli eser ise serinin isminden tahmin edilebileceği gibi öğreticilik eğilimiyle oluşturulmuş ve farklı olmayan yazınsal ve görsel içeriğiyle dikkat çekmektedir (M12, M13). Kitap, bir çocuğun dişçilik mesleği ile ilgili içerikleri tanımasını sağlamak amacını belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Dişçiye giden kahraman süreçteki yaşadıklarını öğretici bir dille aktarır.



Şekil 22. Arkadaşım Dişçi

Kitaptaki öğreticilik eğilimi düşündürücü sorulardan (M2), didaktik anlatımdan kaçınmaktan (M7) ve sorgulamalardan (M10) uzak durmasına sebep olmuş ve böylece kitap “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamında düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Eser “İlişki kurma–sorgulama” boyutunu da ancak düşük düzeyde karşılayabilmektedir. İçerikte merak uyandırıcı (M4), didaktik

olmayan (M7), ironik (M11) ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte (M12, M13) unsurlara düşük düzeyde rastlanabildiği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Aynı seride olan “Arkadaşım Aşçı” ve “Arkadaşım Futbolcu” isimli eserler de aynı bakış açısıyla geliştirildiğinden aynı değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır.

Aynı yayınevinin “İlk Okuma Kitabım” serisinden “Çağlar Yeni Arkadaşlar Ediniyor” isimli eserde de benzer özellikler dikkat çekmektedir. Kitap, aşağıdaki örnekteki dizgeyle sürdürülmüş ve bir çocuğun bakıcısına alışma sürecini ve dolayısıyla öz-düzenleme becerilerini desteklemek niyetiyle oluşturulmuş olsa ve dogmatik öğeler içermese de (M6), bir çocuğun farklı bir ortama girmesini cesaretlendirmek için hazırlanmış ve bu niyetin belirleyiciliğiyle istenilen düzeyde sorgulamalar (M10), düşündürücü sorular (M2), ironik unsurlar (M11), gerçek ve gerçek dışı arasında ilişkilendirilebilecek olanaksızlıklar (M5) ve merak uyandırıcı özellikler (M4) göstermekte yetersiz kalmıştır. Kitaptaki yazınsal ve görsel dizge de diğer kitaplarla kıyaslandığında yaratıcı düşünmeyi destekleyicilik açısından istenilen düzeyde bulunmamıştır.



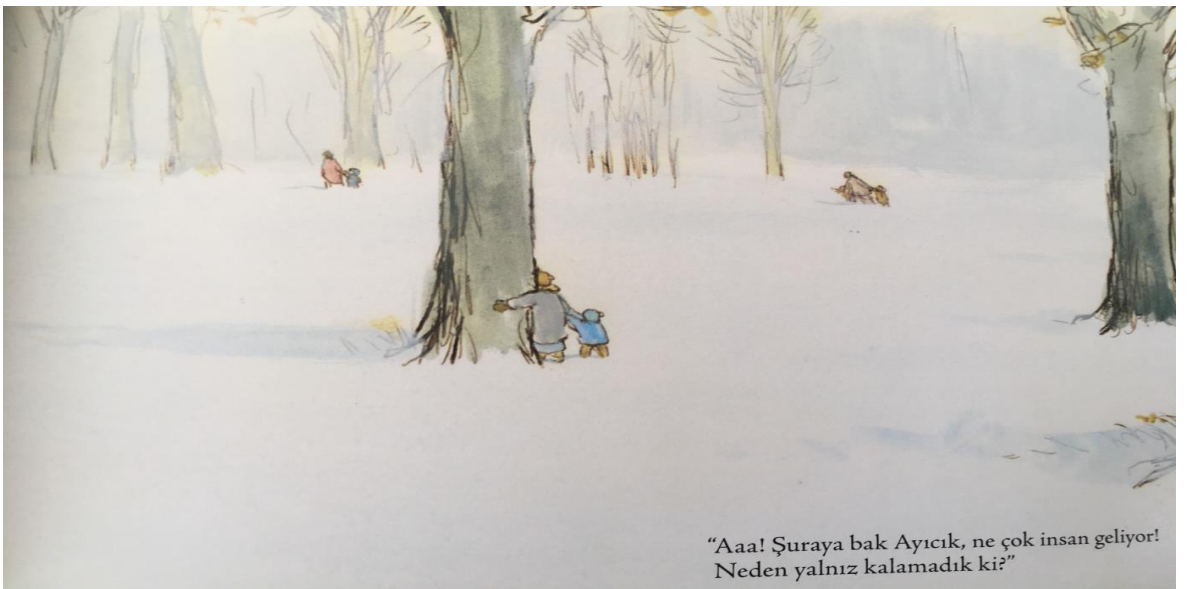
Şekil 23. Çağlar Yeni Arkadaşlar Ediniyor

Bu sebeplerle bu eser ve aynı seride yayınlanan “Çağlar Korsan Gemisi Yapıyor” isimli kitap “dogmalardan sakınma” ve “ilişki kurma – sorgulama” boyutları kapsamında düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Yapı Kredi Yayınları'nın “Ayıcık İle Farecik'in Maceraları” serisinden “Yılbaşı Ağacı” isimli çalışmada ise ilk olarak merak uyandırıcı (M4), yenilikçi (M3) ve sorular içeren (M2) bir dizge dikkat çeker. İçerikte görsellerle de desteklenmiş sebep-sonuç ilişkileri (M1), didaktik ve dogmatik yapıdan arınmış (M6, M7) ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte (M12, M13) yazınsal ve görsel bir yapı dikkat çeker.



Şekil 24. Yılbaşı Ağacı



Şekil 25. Yılbaşı Ağacı

Kitap, kendine has ve farklı üslubuyla hikayeyi örerken, çocukların sebep sonuç ilişkilerine dayalı bir süreci tecrübe etmelerini sağlayabilecek bir düzeye ulaşır. Böylece “ilişki kurma-sorgulama” ve “dogmalardan sakınma” boyutlarını yüksek düzeyde sağlar. Aynı seride ve aynı yazar tarafından yazılmış diğer eserler, “Bebecik Kayboldu”, “Amerika’dan Gelen Teyzecik”, “Ben Nereden Geldim?” ve “Yağmur Yağmıyormuş Oyunu” da aynı özen ve kapsamlılıkta hazırlandığından eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurmaları bakımından yüksek düzeyde olarak değerlendirilmişlerdir.

Akademi Çocuk tarafından yayınlanan “Oyuncakçı Dükkanı” isimli eserde ise ilk dikkat çeken, yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte görsel ve yazınsal içeriğe sahip olmasıdır (M12, M13). Gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşüren (M5) yapısı sayesinde de merak uyandırabilmektedir (M4).



Şekil 26. Oyuncakçı Dükkanı

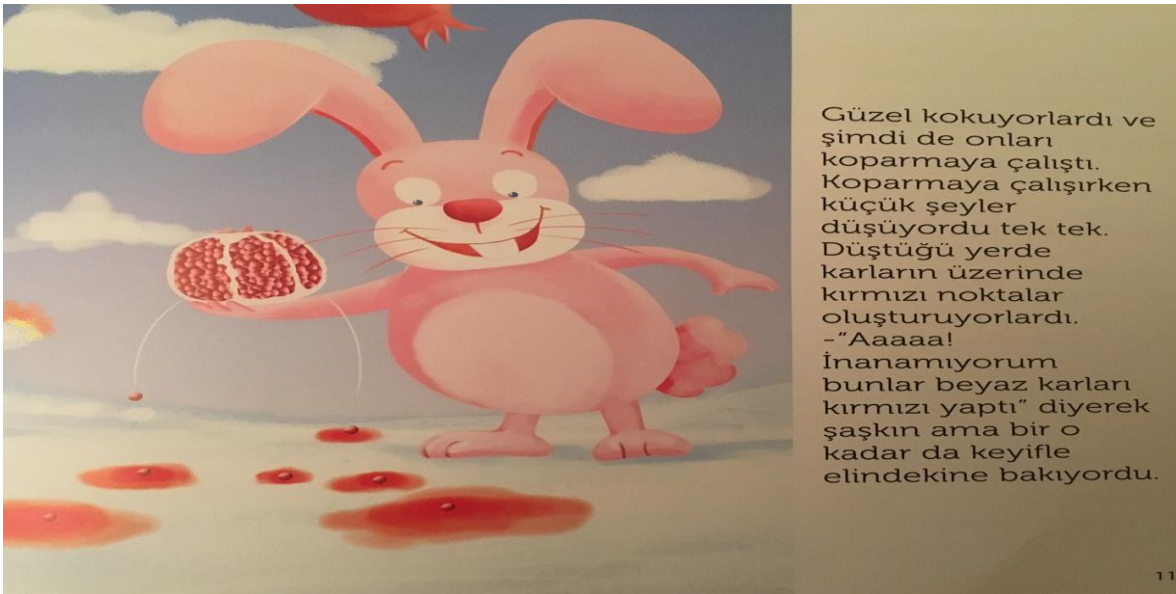
Bu özellikleri dışında kitabın eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik özel bir tavrı bulunmamaktadır. Kitap, sıkça karşılaştığımız gibi “özdüzenleme-yenilik” boyutunu destekleyici niteliklere sahiptir. Eski oyuncaklardan hoşlanmayan bir çocuğun antika eşyalara karşı ilgisinin uyanması sürecini anlatır.



Şekil 27. Oyuncakçı Dükkanı

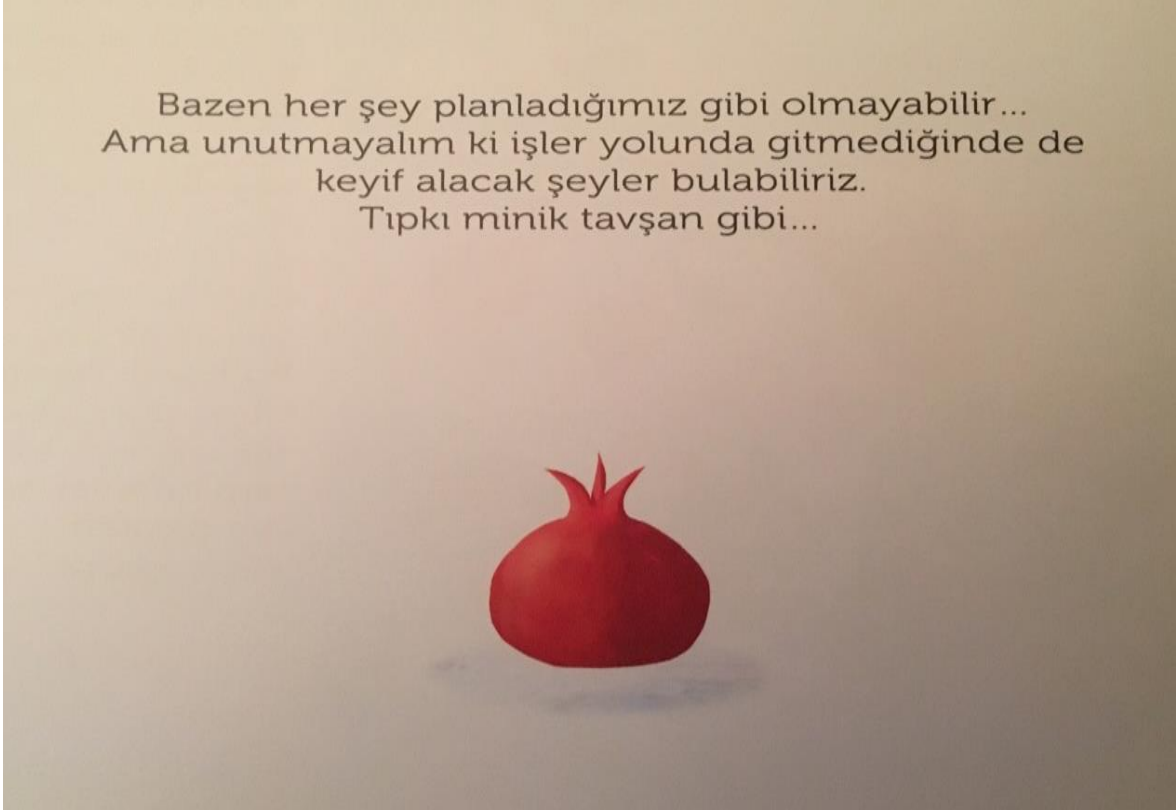
Bu süreç merak uyandırıcı ve ikileme düşürücü etkinlikte olsa da, çocuğun sorgulama becerilerini aktif hale geçirici özellikleri düşük düzeyde olduğundan kitap eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması ve özellikle “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamında orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

AÇEV tarafından yayınlanan “Kırmızı Karlar” isimli eser ise görsel ve yazınsal olarak eleştirel düşünme becerilerini destekleyici özellikteki içeriklere (M12, M13), sebep sonuç ilişkilerine (M1) ve merak uyandırıcı (M4) öğelere kısmen sahip olarak görünür.



Şekil 28. Kırmızı Karlar

Kitapta bir narı tanımak isteyen tavşanın başından geçenler anlatılırken, “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamında eleştirel düşünme becerilerini destekleyici olan maddelerle uyumsuz bir şekilde ders verici bir sona ulaşılır.



Şekil 29. Kırmızı Karlar

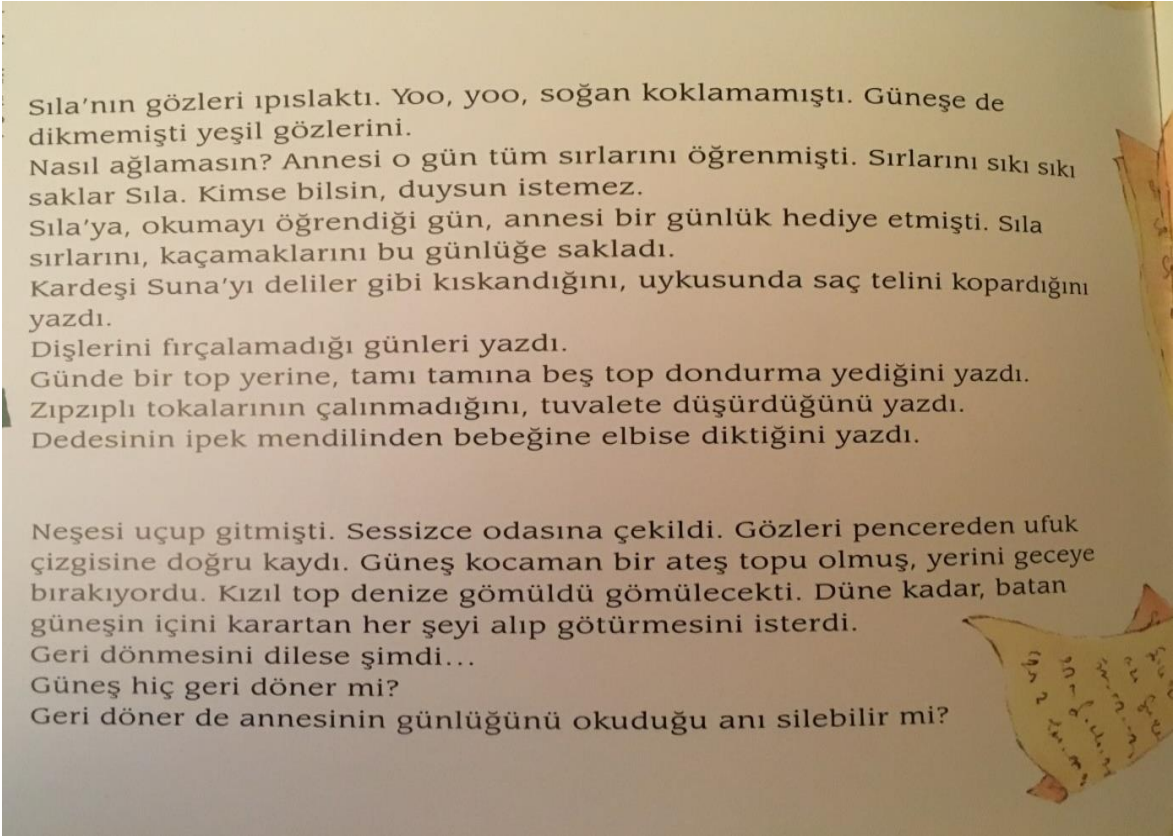
Kahramanın yaşadığı öz-düzenleme (M17) ve kitapta yer alan düşündürücü nitelikteki sorulara (M2) rağmen kitap genel olarak eleştirel düşünme becerilerini destekleyicilik özellikleri bakımından orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Can Çocuk tarafından yayınlanan “Küçük Sırlar” isimli kitapta ise en belirgin özellik yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte görsel içeriğe (M13) sahip olmasıdır. Çizer gösterdiği yüksek özenle farklı bir tarz ve böylece gözleyen çocuğun fark edebileceği orantısızlıklar ortaya koymuştur.



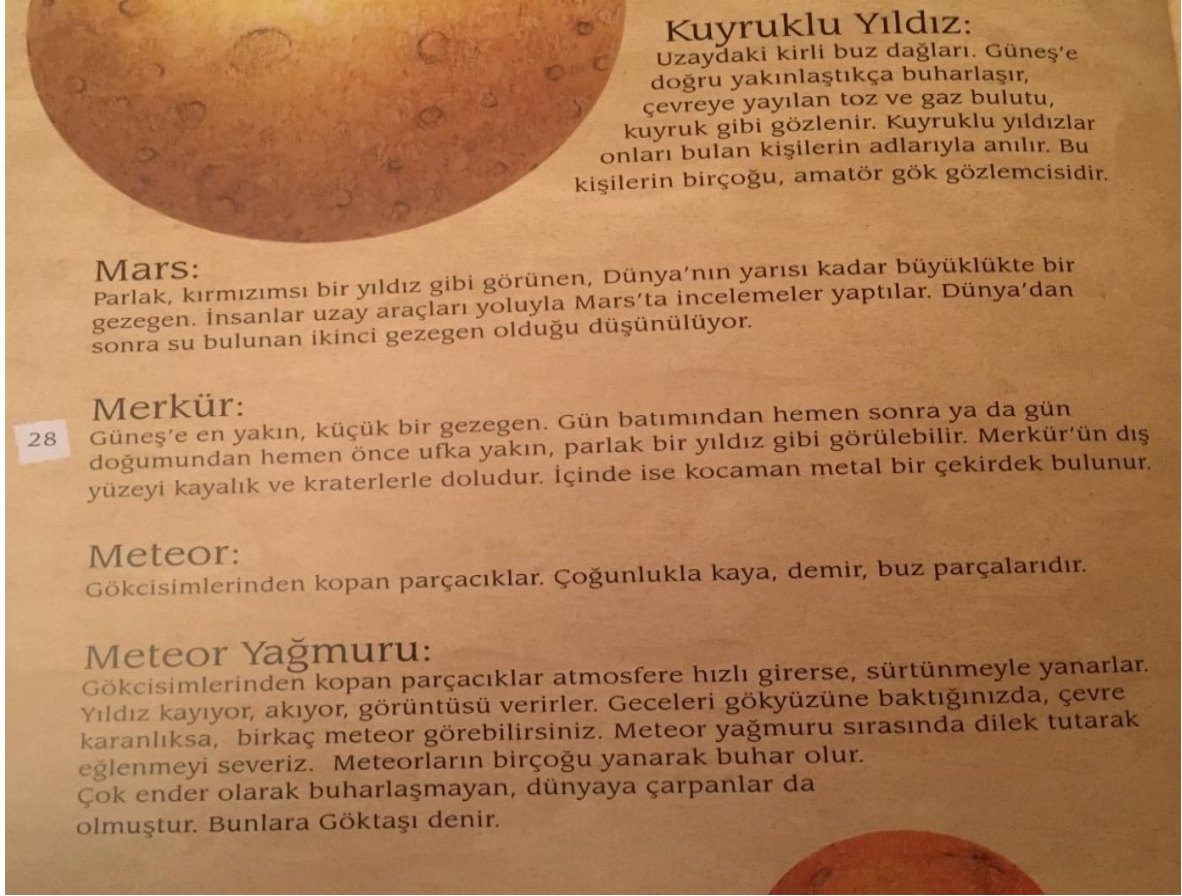
Şekil 30. Küçük Sırlar

Eserde Güneş Sistemini çocuklara masalsi bir dille öğretebilmek amaçlanmıştır. “Güneş hiç geri döner mi?”, “Geçmiş silebilir mi?” gibi cümlelerle merak uyandırıcılık (M4), düşündürücü sorular içerme (M2) maddelerini karşılamış ve böylece didaktik anlatımdan bir nebze de olsa uzak durmuştur (M7).



Şekil 31. Küçük Sırlar

Bununla beraber kitap zaman zaman didaktik bir tarzda öğreticilik ortaya koymaya çalışmış ve bilinmeyen hakkında da yargıda bulunmuştur (M9).



Şekil 32. Küçük Sırlar

Eser nihayetinde eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri barındırması bakımından yüksek düzeye yakın olarak değerlendirilmiştir.

Kök Yayıncılık tarafından yayınlanan "Kırmızı Şapkalı Kız Arakadaş Arıyor" isimli kitap, kahramanın kendine arkadaş arama süreci ve denemeleri sonucunda aldığı cevapları içermektedir. Bu kitapta da özdüzenleme becerileri kazandırma niyeti belirlemektedir. İçerikteki görsel ve yazınsal tarz, yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikleri bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Karşısına ilk olarak kurt çıkmış.

Kırmızı Şapkalı Kız — Sevgili kurt, koca kulakların, keskin dişlerinle ne kadar güzelsin. Benimle arkadaş olur musun? Koşup oynar mısın?

Kurt — Seninle arkadaş olmak isterim ama ben vahşi bir hayvanım. Hep ormanda yaşarım. Ormandaki okulda okurum. Arkadaşlarım da diğer kurtlardır. Buradan ayrılamam. Özür dilerim seninle arkadaş olamayız.

Şekil 33. Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor



Şekil 34. Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor

Kukla Oynatan Kız — Sevgili arkadaşlar, Kırmızı Şapkalı Kız sonunda arkadaşını bulup mutlu olmuş. Şimdi ben ve beyaz kedim Bulut, ikimiz de iyi arkadaşız ve çok eğleniyoruz..

Şekil 35. Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor

Eser, sebep sonuç ilişkileri içermesi (M1), gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürebilmesi (M5) ve kahramanının açık fikirli ve problem çözmeye istekli olması (M14, M15, M16) sebebiyle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından yeterli görünse de; ironik unsurlara rastlanılmaması (M11), düşündürücü sorular (M2) ve sorgulamalara (M10) yer vermemesi ve didaktik anlatımlara yer vermesi (M7) sebebiyle genelde eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi bakımından orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Can Çocuk tarafından yayınlanan “Jüpiter’in Eteği” isimli eser ise farklı bir görsel ve yazınsal tarz dikkat çeker (M12, M13).



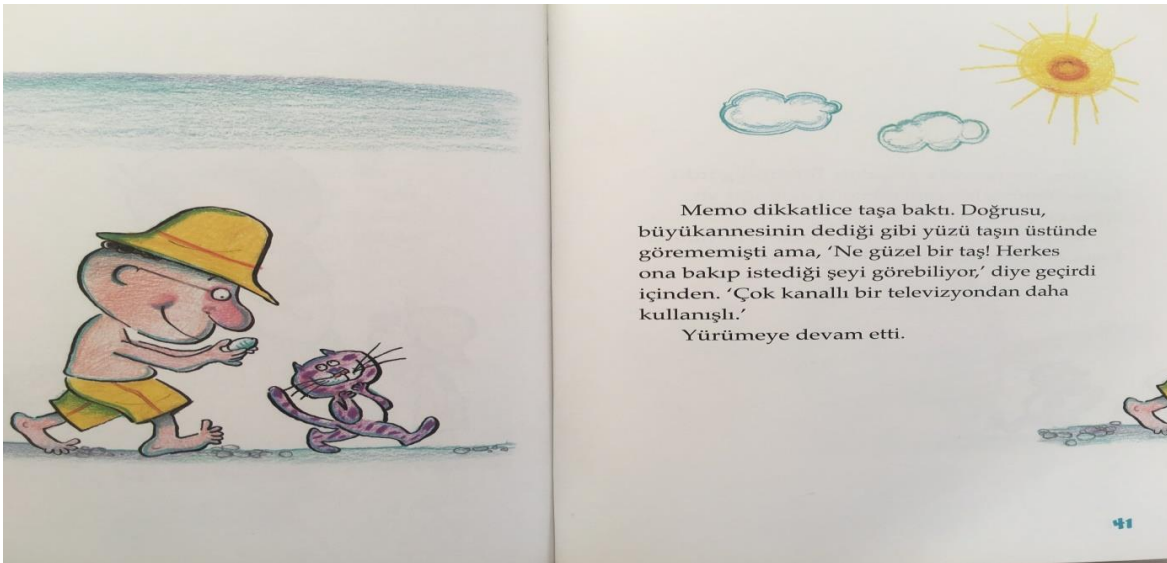
Şekil 36. Jüpiter’in Eteği

Astronomi bilgilerini hikayeleştirerek anlatmayı hedefleyen kitapta bilinmeyen hakkında yargılarda bulunulmuş ve öğreticilik amacı dolaylı da olsa didaktik bir dille verilmiştir (M9, M7). Bu sebepler ve kitabın diğer maddeleri karşılama durumu dikkate alınarak eser eleştirel düşünme becerilerini desteklemeleri açısından orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Günüşiği Kitaplığı tarafından yayınlanan “Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor” isimli eserde ise “ilişki kurma – sorgulama” boyutu kapsamındaki maddelerin yüksek düzeyde karşılandığı görülmektedir. Kitap ironik ve merak uyandırıcı içeriğe sahip olmakla birlikte (M4, M11), farklı yazınsal ve görsel içeriğiyle de dikkat çeker (M12, M13). Kitapta kahramanın bulunduğu bir taşta yapılan farklı yorumlar, neden-sonuç ilişkileri örgüsüyle sunulmaktadır. Benzer ilişki kitabın görsellerinde de bulunmaktadır.



Şekil 37. Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor



Şekil 38. Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor

Eserin yazınsal ve görsel tarzı didaktik anlatımdan kaçınır (M7) ve hikayenin genel akışı gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşüren (M5) ve aynı zamanda mantıklı sebep sonuç ilişkileri (M1) temeline oturtulmuş bir dizge izler. Bununla beraber kitapta "dogmalardan sakınma" ve "özdüzenleme-yenilik" boyutları kapsamında değerlendirilebilecek özel bir yapı dikkat çekmemektedir.

Yazarın aynı yayınevinden çıkan diğeri eseri “Benim Bir Karışım” da benzer biçimde oluşturulmuş ve dolayısıyla benzer biçimde değerlendirilmiştir

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yayınlanmış olan “Yaramaz Penguenin Maceraları” isimli eser, yaratıcı düşünmeyi geliştirebilecek niteliklerde görsel ve yazınsal içeriklere sahip olarak değerlendirilebilse de (M12, M13), yazı dili didaktik anlatımdan kısmen kaçınıyor (M7) olsa da, sebep sonuç ilişkileri içerse (M1), merak uyandırıcı (M4) özellikler barındırır ve yenilik içeriyor (M3) olarak değerlendirilebilse de; eserde düşündürücü sorular (M2) veya sorgulamalara (M10) ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici nitelikte içerik oluşturmaya yönelik genel bir tavra istenilen düzeyde rastlanmadığından kitap eleştirel düşünme becerilerini destekleyici özellikleri bakımından ancak orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Kitapta kardeşi olmak üzere olan bir Penguen’in “özdüzenleme-yenilik” boyutu kapsamındaki öyküsü verilmiştir. Bu tarz eserlerde özdüzenleme niyeti kitabın tavrına derinden etki edebilmekte ve bu tarz kitaplar genellikle “dogmalardan sakınma” boyutu kapsamında eleştirel düşünme becerilerini desteklemeleri bakımından düşük düzeyde kalabilmektedirler.

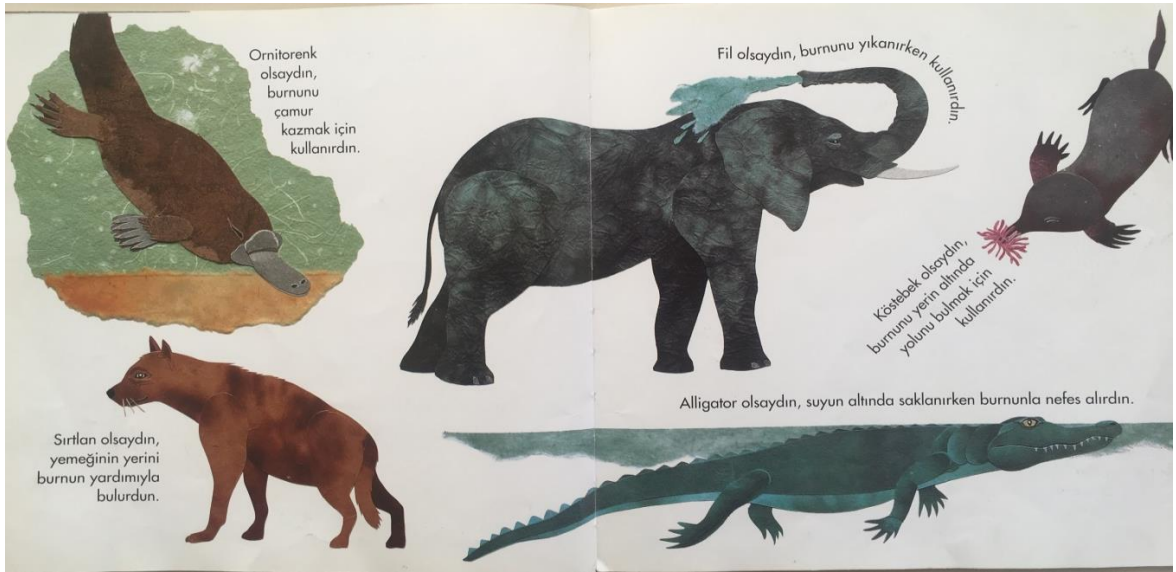


Şekil 39. Yaramaz Penguenin Maceraları

Tübitak tarafından yayınlanmış “Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?” isimli kitapta ise hem didaktik (M7) hem de düşündürücü (M2) ve sorgulayıcı (M10) görsel ve yazınsal tarzı bir arada görebiliriz (M12, M13). Kitapta öğretici eğilim ve düşündürme amacı bir arada kullanılmış ve diğer öğretici kitaplardan farklı olarak didaktik tavrını da kısmen gizleyebilmiştir.



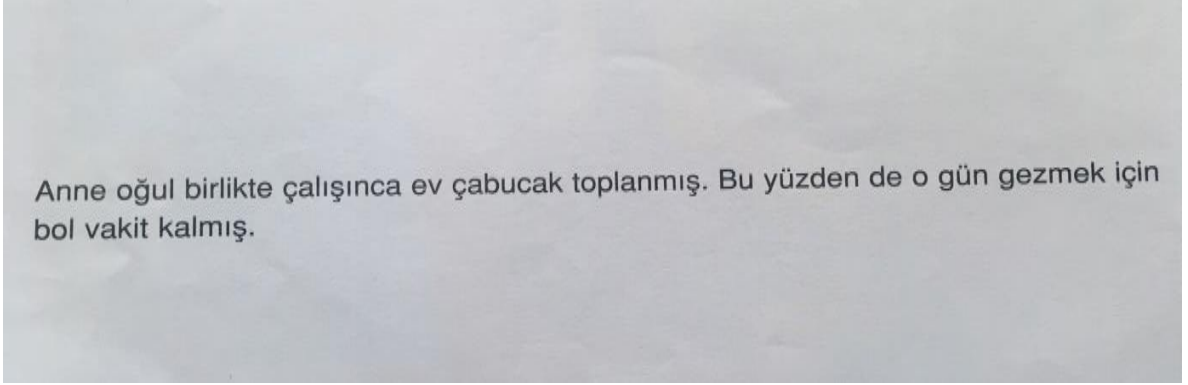
Şekil 40. Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?



Şekil 41. Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?

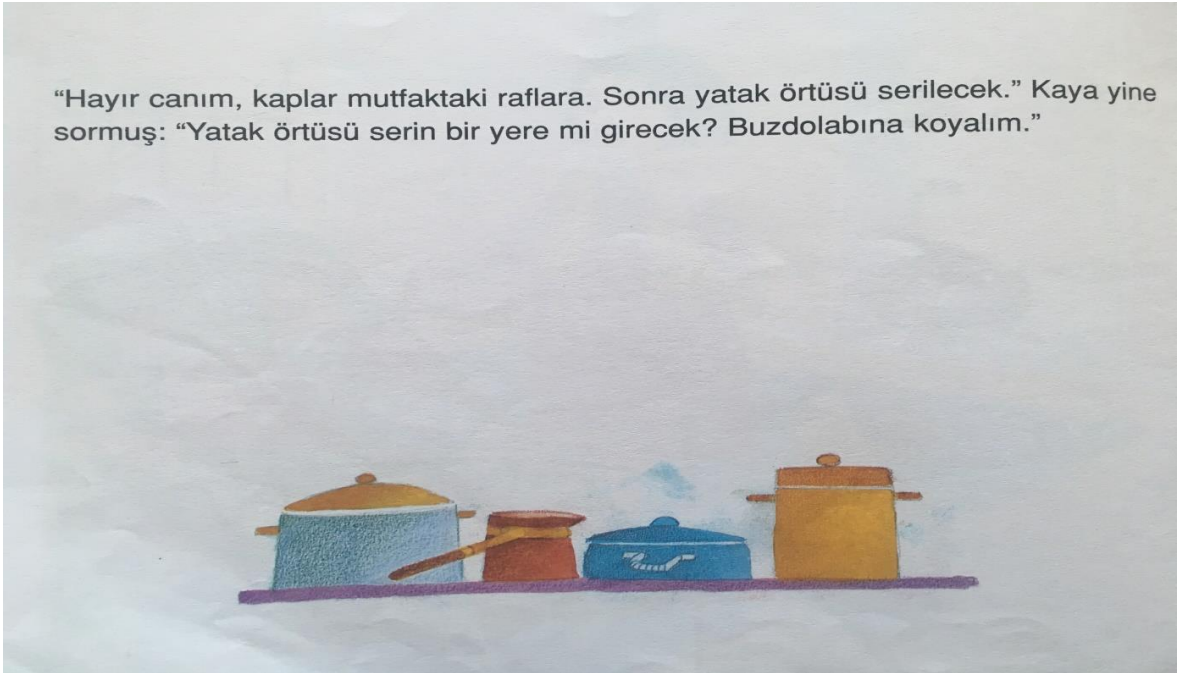
Kitaptaki görsellerin ve yazınsallığın kullanım tarzı da sebep sonuç ilişkilerini içerebilecek biçimde (M1), yeniliklere sahip (M3) ve dogmalardan ve bilinmeyen hakkında yargıda bulunmaktan da uzak durması (M6, M9) ve öğretici misyonu üzerindeki özenli tavrı sebebiyle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri barındırması bakımından, kitabın sonunda didaktik tanımlamalar vermesine rağmen ve kategori dışı maddeleri de göz önünde bulundurarak; yükseğe yakın bir düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

AÇEV tarafından yayınlanan “Şakacı Kaya” isimli eserde de “Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?” isimli esere benzer şekilde yazınsal içerikte ironik ve örtük bir didaktik üslup dikkat çekmektedir. Kitaptaki hedef çocukların ev temizliği için özdüzenleme becerisi kazanmasıdır.



Şekil 42. Şakacı Kaya

Kitaptaki görseller ve yazınsal içerikte de eleştirel düşünme becerilerini destekleyici öğelerin oluşturulması için özel bir eğilim olmadığı düşüncesiyle kitabın bu tavrı, orta düzey olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 43. Şakacı Kaya

Kitabın ironik tavrı, mantıklı sebep sonuç ilişkileriyle örülmüş ve böylece kitaba eleştirel düşünmeyi destekleyici bir nitelik katmışsa da kitapta istenilen düzeyde düşündürücü sorulara (M2), sorgulamalara (M10), merak duygusuna (M4) ve yeniliklere (M3) rastlanılamamıştır.

Can Çocuk Yayınları tarafından yayınlanan “Eskiler Alırım” isimli eserde ise ilk olarak, yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte görsel içerikler dikkat çeker (M13). Bu eserde de içeriğin amacının çocuğun özdüzenleme yaşaması olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 44. Eskiler Alırım

Sebeplerin sonuç ilişkilerinin (M1) yer yer gözlenebildiği kitapta didaktik anlatıma (M7), bilinmeyen hakkında kesin yargılara (M9) ve dogmalara (M6) rastlanmazken ve bu durum eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi açısından olumluyken; sorgulamalara (M10), yenilik veya ironik unsur olarak değerlendirilebilecek içeriklere de (M3, M11) rastlanılmamaktadır. Bu anlamda eser, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Can Çocuk Yayınları tarafından basılan “Renkli Öcüler” isimli eserde de göze çarpan özellik özdüzenleme maksadı güdüyor olmasıdır. Kitap bir çocuğun odasını toplamak için geliştirdiği bir oyunu sade bir dille sunar.



Annesi Ali'ye kızdı. "Şu odanın haline bak," dedi. "Mavi ceketin dolabın kapısından sarkıyor, sarı yağmurluğu yatağının altına atmışsın, yeşil kazak masada, kırmızı atkın yerlerde. Çabuk topla burasını. Artık koca çocuk oldun. Kendi odanı kendin toplamalısın."

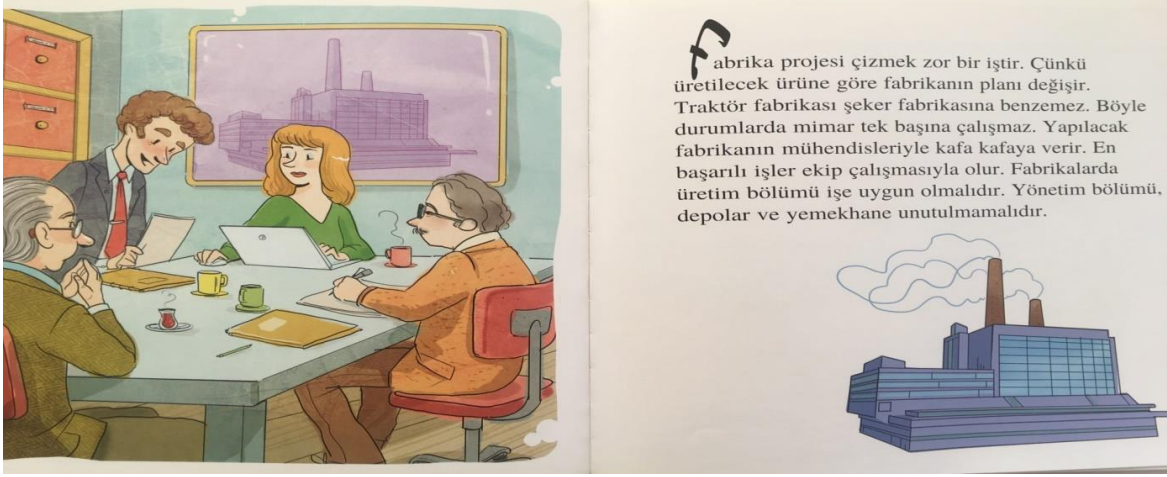


Ali annesinin sözünü dinlemedi. Turuncu gömleği hâlâ yerde. Siyah çizmeler de kitapların arasında.

Şekil 45. Renkli Öcüler

Kitaptaki görsellerin özgün bir tarzı olduğu söylenebilse de (M13), aynı şeyi yazınsal tarz (M12) için söyleyebilmek zordur. Bir önceki örnekte olduğu gibi bu kitapta da, didaktik bir anlatıma (M7), kesin yargılara (M9), dogmalara (M6) rastlanılmazken sorgulamalara (M10), düşündürücü sorulara (M2), ironiye (M11) ve yeniliklere (M3) de yer verilmemiştir. Bu sebeple kitap eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yayınlanan "Mimarlar ve Mühendisler" isimli eser de, aynı serideki diğer kitaplara benzer şekilde didaktik bir tavrın bariz etkisi vardır. Yazınsal ve görsel olarak özel bir özenin görülemediği (M12, M13) kitapta bu iki mesleğin ve içeriklerinin tanımları, açıklamaları ve görselleri yer alır. Bu baskın özelliği, kitabın sorgulamalar (M10), düşündürücü sorular (M2), mantıklı sebep-sonuç ilişkileri (M1) ve ironi (M11) gibi eleştirel düşünmeyi destekleyici içeriklerden mahrum kalmasına yol açmıştır.



Şekil 46. Mimarlar ve Mühendisler

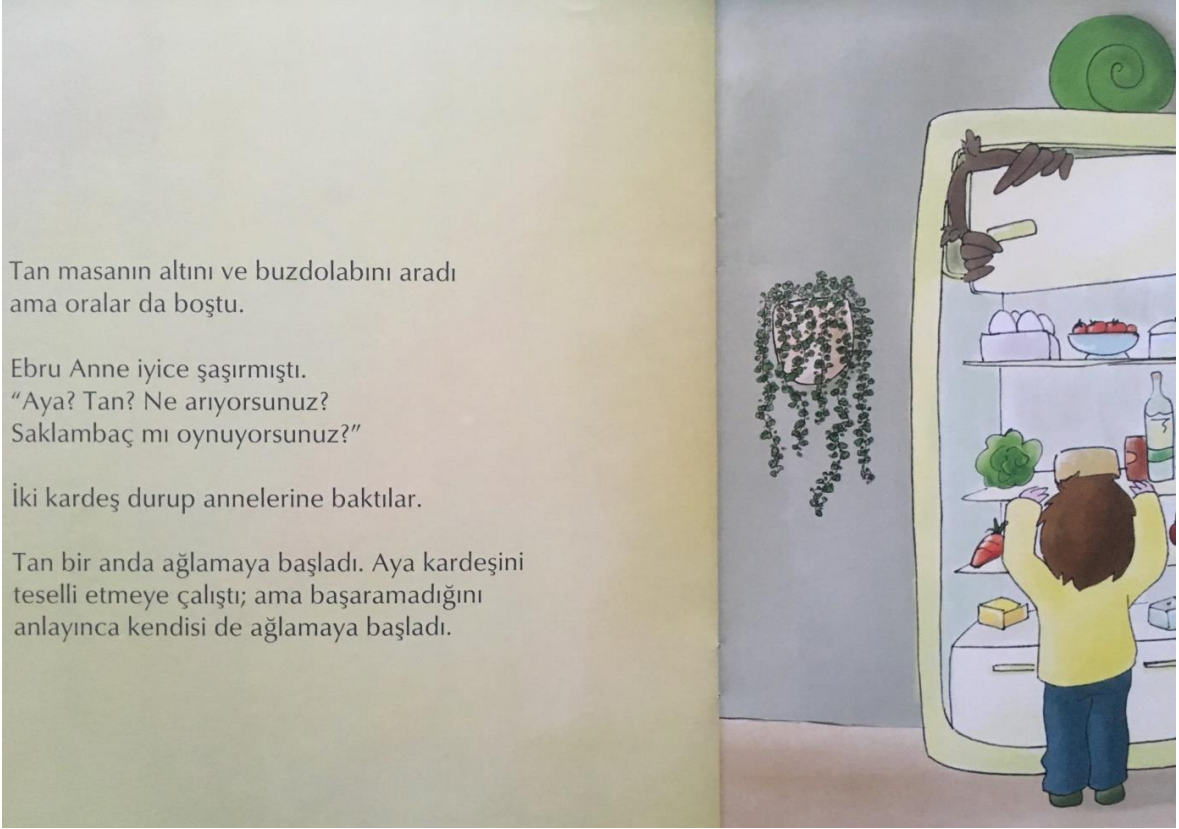
Aynı Yayınevinin aynı isimli serisinden çıkan “Büyüyünce Ne Olsam?” ve “Müzik Nedir?” isimli eserler de aynı eğilimle oluşturulmuş ve yukarıdaki örneğe benzer içeriklere sahip olduğundan, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olmaları bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Can Çocuk Yayınları tarafından yayınlanan “Kimsecikler Yok Mu?” isimli eser ise çocukların görsel becerilerine hitap etmek amacıyla hazırlanmış ve orta düzeyde görsel ve yazınsal farklılığa (M12, M13) sahip bir kitap olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 47. Kimsecikler Yok Mu?

Kitapta ayrıca kahramanların belirgin korku ve kaygısı (M13) dikkat çekmektedir.



Tan masanın altını ve buzdolabını aradı ama oralar da boştu.

Ebru Anne iyice şaşırmişti.
“Aya? Tan? Ne arıyorsunuz?
Saklambaç mı oynuyorsunuz?”

İki kardeş durup annelerine baktılar.

Tan bir anda ağlamaya başladı. Aya kardeşini teselli etmeye çalıştı; ama başaramadığını anlayınca kendisi de ağlamaya başladı.

Şekil 48. Kimsecikler Yok Mu?

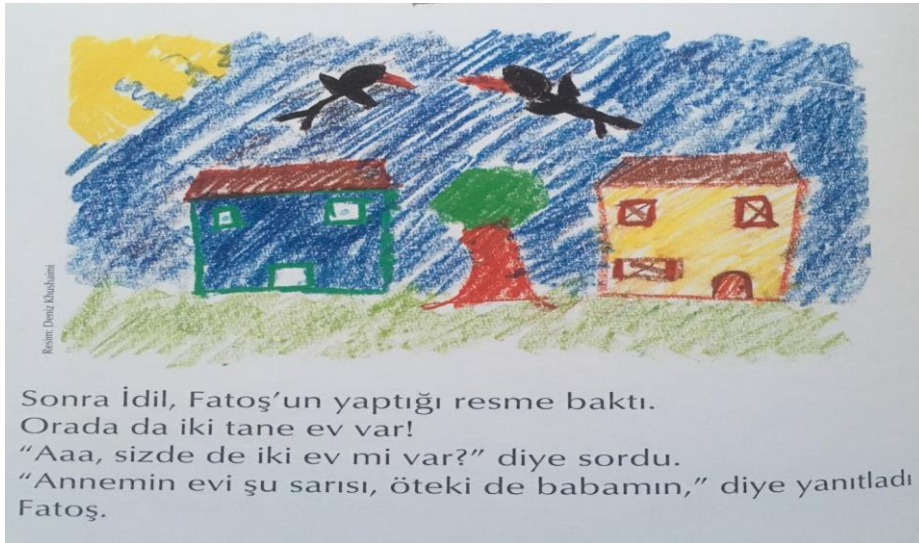
Kitabın hikayedeki arayıştan doğan merak uyandırıcılık (M4) ve karakterlerden doğan gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü özellikleri (M5) dışında baskın bir eleştirel düşünme becerisini destekleyici özelliği olduğu söylenemez. Bu sebeplerle eser eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olması bakımından, bütün boyutlar kapsamında düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Can Yayınları tarafından yayınlanan “Emekli Vagon” isimli kitapta ise orta düzeyde yazınsal ve görsel içerikler göze çarpar. Kitap “öz-düzenleme” boyutunun maddelerinden olan, “korkuya ve kaygıya yenik düşmeme”, “problem çözmeye istekli olma” maddeleri ve “ilişki kurma-sorgulama” boyutu maddelerinden “sebeptonuç ilişkileri içerir” ve “gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü içerikler içerir” maddeleri dışında özellikle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri barındıran bir kapsama sahip değildir. Kitapta artık kullanılmadığı için üzülen bir vagonun tekrar hareket etmek istemesi ve bu hareketin gerçekleşmesi için yardım eden bir karganın hikayesi sıradan bir dille anlatılmaktadır. Bu sebeplerle eser, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olması bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.



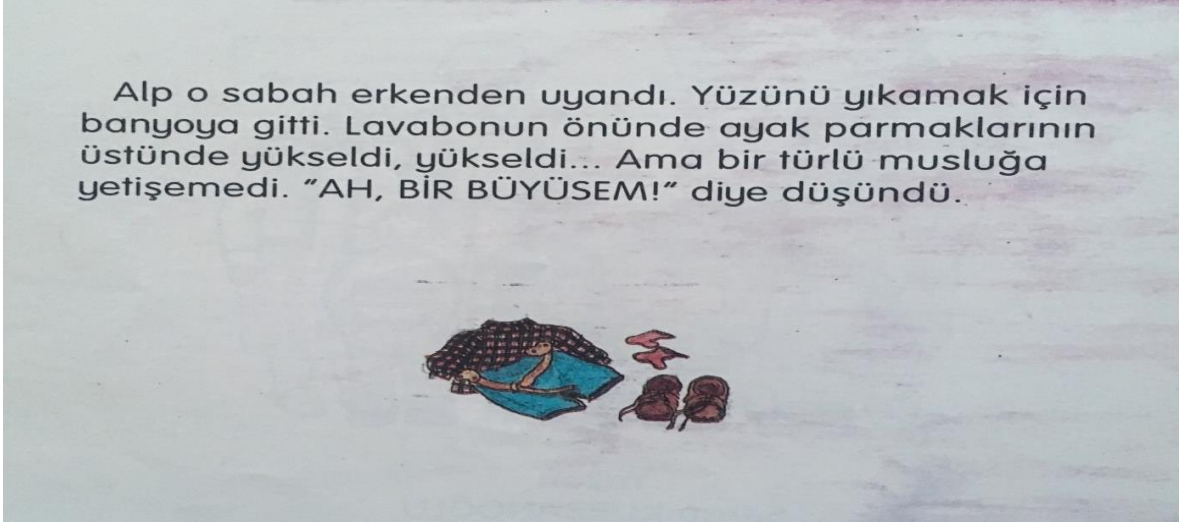
Şekil 49. Emekli Vagon

Can Yayınları tarafından yayınlanan "Babasının Başka Evi Var" isimli eserde ise annesi ve babası ayrılmış bir çocuğun iki evli olma durumuna karşı verdiği tepkiler ve böylelikle belletilmek istenen öz-düzenleme becerileri göze çarpar. Kitabın görsellerinin özgün bir tarzı (M13) olsa da aynı şeyi yazınsal içerik (M12) için söylemek zordur. Hikayede sebep-sonuç ilişkilerine (M1) bolca yer verilmiş ve böylece doğal sorgulama alanları (M2, M10) oluşmuş; fakat aynı zamanda kitapta eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere maddeler bazında yüksek düzeyde rastlanılamamıştır.



Şekil 50. Babasının Başka Evi Var

Kök Yayıncılık tarafından piyasaya sürülen “Ah Bir Büyüsem” isimli kitapta ise yazınsal ve görsel tasarımın düşük düzeyde bir özenle ortaya konulduğu görülmektedir.



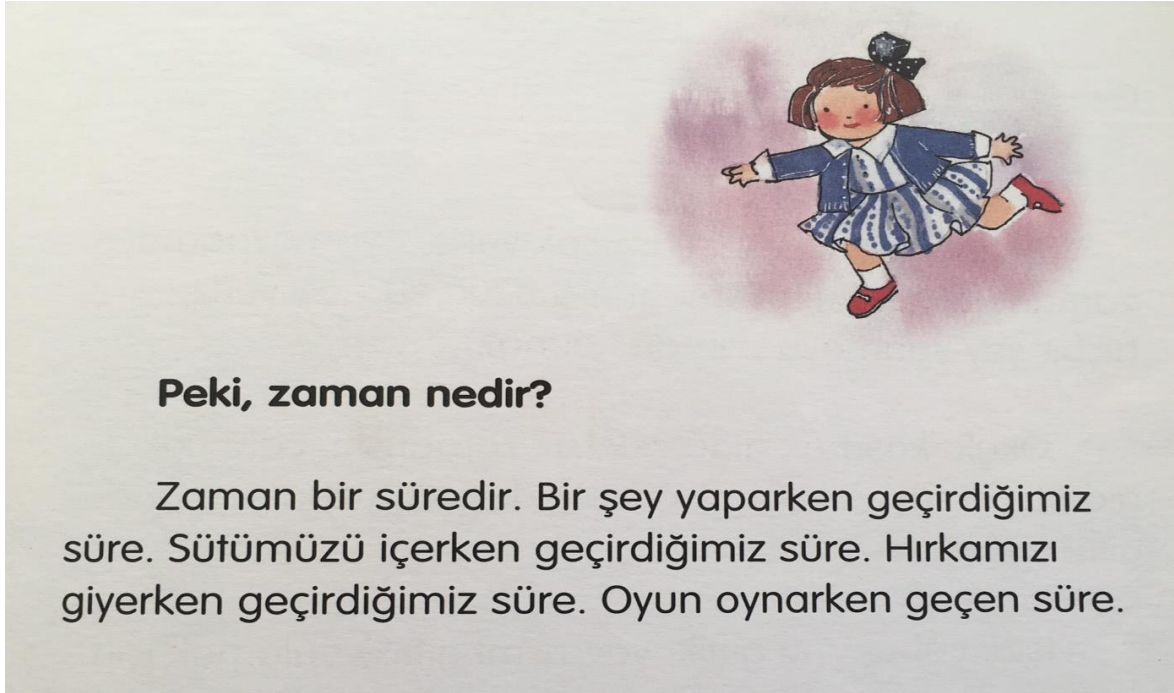
Şekil 51. Ah Bir Büyüsem



Şekil 52. Ah Bir Büyüsem

Kitapta “öz-düzenleme-yenilik” boyutu temelinde, büyümek isteyen ve buna ihtiyaç duyan bir çocuğun küçüklüğünün de fonksiyonel olabileceğini gösteren örnekler üzerinden bu isteğiyle barışması hedeflenmiştir. Bu amaç üzerinde şekillenen diğer eserlerde olduğu gibi bu eserdeki içerikler de eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere soru formundaki maddeler bağlamında ancak düşük düzeyde karşılık verebilmiştir.

Akademi Yayıncılık tarafından yayınlanan “Aslı Pazarı Bekliyor” isimli eserde ise en belirgin özellik, zaman kavramının öğretilmeye çalışılmasıdır. Bu amaç için sorular ve cevaplar birarada verilmiş ve kitap eğitici bir yapıya bürünmüştür. Bu yapı didaktikliğe yüksek oranda yer verilmesine yol açmış (M7) ve böylece sorgulamalara (M10), düşündürücü sorulara (M2), mantıklı sebep-sonuç ilişkileri içeren içeriklere (M1) ve ironik unsurlara (M11) engel olmuştur.



Şekil 53. Aslı Pazarı Bekliyor

Kitapta görsel ve yazınsal tarz, özgün olarak değerlendirilse bile (M12, M13), bu yapısı itibarıyla kitabın eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere sahip olma durumu düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Kök Yayıncılık tarafından yayınlanan “Bir Veli Bir De Eşeği” isimli kitapta ise en belirgin özellik yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte özgün bir yazınsal tarzıdır.

Veli çağırıldı köpeğini:
“Haydi, Çomar'ım,
Şu ormana varalım!
Kurtlar yemeden,
Karakaçan'ı bulalım!”

Veli ile Çomar,
Ormana doğru yürüdüler.
Biraz ilerleyince,
Bir tavşan gördüler.



Şekil 54. Bir Veli Bir De Eşegi

Kitap hikayesi itibariyle gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü içeriklere (M5) sahip olsa da, amacında pişmanlık duygusu üzerinde kurgulanmaya çalışılan bir öz-düzenleme niyeti olması sebebiyle, sorgulama (M10), ironi (M11), merak uyandırıcılık (M4), yenilikçilik (M3), kahramanın açık fikirliliği (M14), problem çözme isteği (M15) ve değişim yaşaması (M17) gibi unsurlardan mahrum kalmıştır. Bu sebeple eser eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından düşük düzeye uygun görülmüştür.

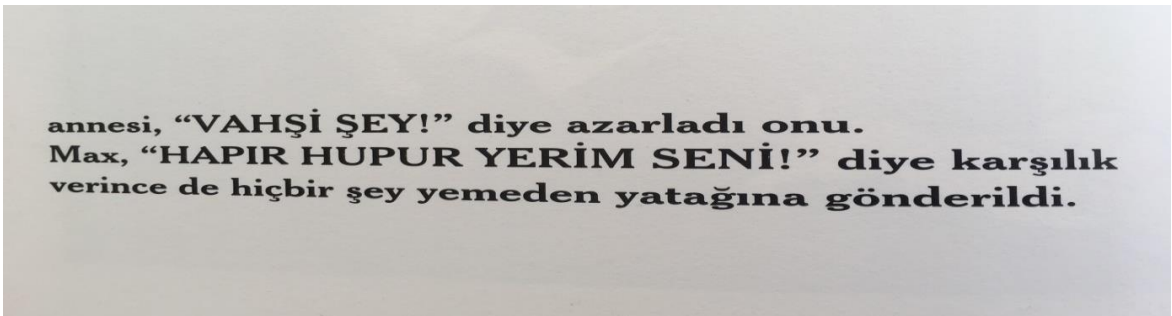
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yayınlanan “Hareketli Tamirhane” isimli kitap ise ilk bakışta tasarımı ile dikkat çeker. Kitapta hareket ettirilebilen parçalar kullanılmıştır. Bu sebeple yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte görsel içeriklere sahip olması (M13) uyarınca diğer örneklerden daha yüksek düzeyde bu maddeyi karşılar.



Şekil 55. Hareketli Tamirhane

Kitapta bir tamirhanenin günlük rutinleri kısaca anlatılmıştır. Kitap benmerkezci düşünme içermese (M8) ve bilinmeyen hakkında kesin yargılarda bulunmasa da (M9), “öz-düzenleme-yenilik” boyutuna yönelik bir tavır bulunmamaktadır. Eğlenceli ve dayanıklı bir tasarım olmasına özen gösterilen kitapta, dogmatik ve didaktik olmaktan kaçınan bir tavra (M6, M7) da yapısı itibarıyla rastlanılamamıştır. Sebep-sonuç ilişkileri (M1), düşündürücü sorular (M2), merak uyandırıcı içerikler (M4) ve ironik unsurlara (M11) da yer verilmemiştir. Bu anlamda kitabın “dogmalardan sakınma” ve “ilişki kurma–sorgulama” boyutlarını çok düşük düzeyde karşıladığı yönünde değerlendirme yapılmıştır. Aynı serinin diğer üç kitabı; “Hareketli İnşaat”, “Hareketli Bahçe” ve “Hareketli Makineler” de aynı tasarım ve tarza sahip olduklarından aynı sonuçla değerlendirilmiştir.

Can Çocuk tarafından yayınlanan “Vahşi Şeyler Ülkesinde” isimli eserde ise yaramazlığı dolayısıyla ceza alan bir çocuğun hayal dünyası masalsi bir dille anlatılmıştır. Masalsi yapısı nedeniyle kitap eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından üç boyut kapsamında da özel nitelikler gösterememiştir.



Şekil 56. Vahşi Şeyler Ülkesinde



**Max'ın geldiğini gören vahşi şeyler
yeri göğü inleterek kükrediler, sipsivri dişlerini gıcırdattılar.**

Şekil 57. Vahşi Şeyler Ülkesinde

Kitabın görsel ve yazınsal tarzı yaratıcılık içeriyor (M12, M13), dogmalardan ve didaktik anlatımdan kaçınıyor (M6, M7) olarak değerlendirilse bile; içerikte sorgulamalara (M10), düşündürücü sorulara (M2), ironiye (M11), merak uyandırıcılığa (M4) ve yeniliğe (M3) dair öğelere rastlanılamaması sebebiyle, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurması bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Can Yayınları tarafından yayınlanan “Destanlar ve Masallar” serisinden “Zilli Tilki İle Çanlı Goncoloz” isimli kitap da, içeriğindeki belirgin sebep-sonuç ilişkileri (M1) ve yazınsal dilindeki şiirselliğe (M12) rağmen masalsı yapısı itibarıyla benzer şekilde düşük düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmaya yönelik sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda taranan kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere “düşük” seviyede sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer ifadeyle, okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış olan resimli çocuk kitapları, çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici niteliklerde değildir. Bu sonuç, çocuklarla ve çocuk kitaplarıyla ilgilenen yetişkinlerin, yayıncılar, ebeveynler, öğretmenler, akademisyenler ve özellikler çocuk kitabı yazarlarının, çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemek konusundaki tutumlarının düzeyini de belirli bir ölçüde göstermektedir.

Benzer bir şekilde, Karakuş (2009), çalışmasında Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesine yönelik olarak yaptığı çalışmasında, MEB ilköğretim 6-8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünmeye zemin hazırlayıcı boyutta olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bulgular, 6-8. sınıf düzeyindeki metinlerin eleştirel düşünme unsurlarını genel olarak “orta” düzeyde içerdiğini göstermiştir. Bu durum da Türkiye’de eğitim alanındaki etkin olan yetişkinlerin eleştirel düşünmeyi desteklemeye yönelik özel bir tavrı olmadığını destekler nitelikte bir sonuçtur.

Erdem (2013), Türkiye’de çocuklar için hazırlanmış felsefe kitaplarını tartıştığı çalışmasında, araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, kitapların bir ticari başarı olarak değerlendirilmemesinin ve düşünme eğitime katkıları bakımından sorgulanmasının gerekliliğini, çeviri kitaplarda kültürel ve dilden kaynaklanan sorunların ortaya çıkabildiğini ve bu yüzden düşünme eğitiminin dilimizle yapılabilmesinin önemini vurgulamıştır.

Bu durum ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuk kitaplarını tercih ederken yaygın olan yayınevleri ve popüler olan ilgi çekici unsurları tercih ettikleri, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere karşı hassasiyet ve ilgi göstermedikleri

veya kitap seçimlerinde özel kriterleri olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikler, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve yayıncıların tercih yaparken kullandıkları kriterlerden değildirler. Baskı sayısı fazla olan kitaplar, yani talep gören kitaplar, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici niteliklerinden çok, “çekici” nitelikleri bakımından tercih edilmektedir.

Diğer bir görüş açısıyla, bu sonuç bize, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerin temel yapısal nitelikler olduklarını tekrar göstermektedir. Kitapların talep edilirliliği kitabın temel nitelikleriyle doğrudan ilişkili olmadığından, bu nitelikler, günümüz piyasa koşullarında, baskı sayısından ve talep edilirlilikten bağımsız olarak konumlanabilecek, bu koşullardan etkilenip kendi yapısını değiştirmeyecek, böylece türlü piyasa koşullarından etkilenmeyecek ve uyum sağlayabilecek bir temel faktörler bütünü olabilecek potansiyele sahiptir.

Bunlarla beraber, araştırmaya konu olan okul öncesi çocuk kitapları, Türkiye’de ve Dünya’da yaygınlaşmaları süreci göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, çocuk edebiyatının; gösterilen genel ilginin artmasına rağmen, bu kitaplardaki içeriklerin temel eğitsel ve düşünsel niteliklerine yönelik bir tavrın geliştirilebileceği bir zemine henüz ulaşmamış olduğu bildirilebilir. Buna rağmen çocuk kitaplarında aradığımız bu eleştirel becerilere dair nitelikler zamanın ötesinde geçerlilik kazanabilecek temel özelliklere sahiptir.

Çotuksöken (2013), düşünme eğitiminin güncel durumunu ve sorunlarını tartıştığı çalışmasında, çalışmamızın bu sonucuna paralel olarak, yetişkinlerin çocukların felsefeyle etkileşimi konusunda gösterilmesi gereken özeni henüz farkedememiş, önemsememiş olduğunu belirtmiştir. Ona göre, düşünme ve dile getirmenin çocuklar açısından önemi kavranamamıştır.

Okul Öncesi dönemin kendi kritik önemine eleştirel düşünme becerilerinin kritik önemi de dahil olunca iki değişkenin bir arada kullanıldığı bu araştırma sahası oldukça hassas bir anlam kazanmaktadır. Çocuk kitapları da bu önemin belirginleştiği materyallerdir. Biçimden olabildiğince muaf yapıyla eleştirel düşünme becerileri, çocukla etkileşilen her alanda olduğu gibi çocuk kitaplarında da herhangi bir türde, herhangi bir zaman aralığında, herhangi bir popülerlik kaygısı altında veya herhangi bir dilin fonksiyon alanında rahatlıkla etkin olabilecek bir potansiyele sahiptir.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların değerlendirme formundaki maddeleri ne kadar karşılayabildiklerine ait tabloda, en yüksek yüzdeye sahip üç değer, madde 8’de (Benmerkezci düşünme içermez), madde 5’te (Gerçek ve gerçek dışı arasında ikileme düşürücü içerikler içerir) ve madde 1’de (Sebeptonuç ilişkileri içerir) görülmektedir. En düşük yüzdeye sahip üç değer ise, madde 10’da (Sorgulamalar içerir), madde 2’de (Düşündürücü sorular içerir) ve madde 11’de (İroni içerir) görülmektedir.

Taranan kitaplarda eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere en çok rastlanan, en yüksek toplam puana sahip olan iki madde; “Benmerkezci düşünme içermez” ve “Gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü içerikler içerir” maddeleri; çocuk kitaplarında halihazırda gösterilen özenin olağan birer parçaları olarak değerlendirilebilir. Eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için özel bir tavır geliştirilmesine gerek kalmadan, okul öncesi dönemdeki çocukların özellikleri dikkate alınarak, ilgilerini çekmek amacıyla oluşturulan içerikler, yapıları itibarıyla gerçek ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü özelliklere sahip olmaktadır. Benmerkezci düşünme ise kitaplarda özellikle kaçınılmamasına ve benmerkezci olmayan düşünme özellikle vurgulanmamasına rağmen, olumsuz özellikli bir madde olması ve rastlanması durumunda kitabın talep edilirliliğini azaltabilecek bir unsur olması sebebiyle en yüksek sıklıkta vurgulanan içerik olduğu yönünde değerlendirilebilir. Bu maddelerin eleştirel düşünme becerileriyle, çocuğun zihin sınırlarını geliştirmesi açısından doğrudan bir bağı bulunmakla beraber bu yeniliğe eşlik edecek ve destek olacak diğer maddelere de ihtiyaç duyulacaktır. Bu özelliklerin taramada belirlenmiş olmaları, kendi başlarına kitabın değerlendirilmesi için yeterli değildir.

En sık rastlanılan diğer maddeler, “Sebeptonuç ilişkileri içerir”, “Yenilik (Yeni kavram ve görseller) içerir” ve “Kahramanlar açık fikirlidirler” maddeleri, eleştirel düşünmenin desteklenmesi yolunda hem ilk iki maddeyi destekleyici hem de kendi başlarına çocukların eleştirel vizyonunu destekleyici olmak açısından güçlü niteliktedirler. Bu maddelerin sık rastlanması da yukarıdaki maddelerin değerlendirilmesine benzer bir şekilde, resimli çocuk kitaplarının temel yapısal özellikleri olmaları bakımından özel bir yaklaşımla ortaya konmamış olabilmeleri de göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Sebeptonuç ilişkileri, hemen her hikayede, hikaye örgüsünü sağlamak için bulunması gereken yapısal bir özelliktir.

Yenilikler de, küçük yaş çocukları için hemen her kitapta bulunabilen ve aynı şekilde açık fikirlilik de, özdüzenleme sağlamak niyetiyle oluşturulan kitaplarda sıkça rastlanabilen özelliklerdir. Genel değerlendirmede ortaya çıkan, eleştirel düşünme becerilerinin taranan kitaplarda düşük düzeyde görülmesi durumu ışığında yukarıda verilen maddelerin de en sık görülmesine rağmen düşük düzeylik parantezinde, ve sık rastlanılabilmek potansiyelleri ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir.

“Didaktik anlatımdan kaçınır” maddesi ise, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikler arasında oldukça yüksek öneme sahip olarak değerlendirilebilecek bir madde olarak, on ikinci en sık rastlanan maddedir. Eleştirel düşünme ve didaktik anlatım birbirleriyle yoğun zıtlıklar içeren kavramlar olduğundan, bu maddenin sırası bize kitaplardaki eleştirel düşünmeyi destekleyici içeriklerin didaktik anlatımlarla aynı sahnede bulunmasının pek mümkün olmadığını ve bir anlamda eleştirel düşünme becerilerinin genel bulunuş düzeyini de göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuk kitapları, didaktik anlatım yolunu kullanarak, katması muhtemel olan “merak uyandırma, sebep sonuç ilişkileri kurma ve yenilikçilik” gibi özelliklerini büyük ölçüde kaybetmektedirler. Bu sebeplerle, “didaktik anlatımlardan kaçınma” niteliğinin, eleştirel düşünmenin aktive olabilmesi için temel şartlardan biri olarak değerlendirilebileceği ve özellikle okul öncesi dönemde çocukların ihtiyaç duydukları görüş genişliğini sağlayabilmesi bakımından çocuk kitapları tasarlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli ön şartlardan biri olarak benimsenebileceği ortaya çıkmaktadır.

En yüksek sıklıkta rastlanılan beşinci, altıncı, on üçüncü ve on dördüncü maddeler; “Kahramanlar açık fikirlidirler”, “Kahramanlar problem çözmeye isteklidirler”, “Kahramanlar korkuya ve kaygıya yenik düşmezler” ve “Kahramanlar özdüzenleme (değişim) yaşarlar” maddeleri de birbirleriyle sıkı bir ilişki içindedirler. Bu sonuç için, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış kitaplarda özdüzenleme becerilerine yönelik öğretici etkinliğin yüksek olduğu ve fakat kahramanların korkuya ve kaygıya düşmemesi ve özdüzenleme yaşamaları hususunda yeterli özenin gösterilmediği değerlendirilmesi yapılabilir. Bu durum okul öncesi çağındaki çocukların ve etkileştikleri kitapların kritik değeri fark edilemediğinde veya görmezden gelindiğinde ortaya çıkabilecek bir durum olarak görünebilirken; aynı zamanda değişime kapalı ve kaygıya yenik düşen nitelikteki

içeriklerin özellikle eleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koyar. “Özdüzenleme-yenilik” boyutu altında değerlendirdiğimizde; taranan kitaplarda sık rastlanan “yeni kavram ve görseller içerir” ve “yaratıcı düşünmeyi destekleyici nitelikte görseller içerir” maddelerine rağmen yine aynı boyut altında değerlendirilen bu dört madde az rastlanan maddeler olmuşlardır. Bu durum, kitapları değerlendirirken, çalışmada yapılmaya çalışıldığı gibi, olumsuzlayarak sorgulamanın yorumlama sürecini daha geniş bir yapıya kavuşturmanın önemini de ortaya koyar.

Dokuzuncu ve on ikinci sıklıkta, orta düzeyde diyebileceğimiz bir seviyede, rastlanan iki madde; “Bilinmeyen hakkında kesin yargıda bulunmaz” ve “Dogmalar içermez” maddeleri de birbirleriyle yakın ilişkilidir. Bu iki maddenin kitaplarda sıklıkla görülmemesi, yine ticari kaygılara, kitap yazar ve yayınevinin ve ebeveynlerin kesin yargılara ve dogmalara karşı bir hassasiyeti olmamasına veya çocukların dogmalarla şekillendirilebileceği tasavvurunda olmalarıyla gerekçelendirilebilir. Fakat gerekçe ne olursa olsun böylesi bir öneme sahip bir içeriğin, “çocuğun tarafında” olan yetişkinler tarafından eleştirilmemesi düşünülemez. Çocuklar için hazırlanan kitaplarda çocukların kesin yetişkin yargılarına ve dogmalara muhatap olmalarının düşünülmesi ve bu durumun görmezden gelinmesi, çocukların tarafında olan bir tutum olarak değerlendirilemez.

En düşük sıklıkta rastlanılan maddeler olan “sorgulamalar içerir” ve “düşündürücü sorular içerir” maddeleri, araştırma açısından oldukça kritik olan ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici olmaları bakımından yüksek önem arz eden maddelerdir. Bu maddeler, çocuk kitaplarını yapılandırırken özellikle ve özenli bir yaklaşım geliştirmedikçe kitapların kapsamına kolaylıkla giremeyen ve ancak bütün boyutlardaki eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere eşlik etmesi halinde maddelerin etkilerini yükseltebilecek etkiye sahip olan maddelerdir. Bu açıdan bakıldığında bu maddelerin en düşük düzeyde rastlanılmasını eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik tutum ve niyet eksikliği olarak değerlendirebilir.

En az rastlanılan üçüncü madde olan “İroni içerir” ifadesinin de kitapların değerlendirilmesinde oldukça etkili bir madde olduğu söylenebilir. İroni, kendi anlamsal temelinde benzetme, karşılaştırma, mizah ve absürtlük gibi oldukça geniş bir yelpazenin yapısını oluşturabilecek ve insan zihnini tekdüzelikten

farklılaştırabilecek bir temel kavramdır. Bileşenlerinde çokça bakış açısı daraltıcı unsur barındıran tekdüzelik, çocuklarda potansiyel halde var olmasına rağmen ancak çevresel faktörlerle aktive olabilen mizah duygusunun gelişimi açısından bir engel olarak değerlendirilebilir. Çocuğun kendi özgünlüğünü ve eleştirel bakış açısını geliştirebilmesi için son derece önemli olan ironi algılama ve uygulama becerisi, özdüzenleme becerisini belletmekten daha ziyade üzerinde durulması gereken bir yetkinliktir. Buna rağmen taranan kitaplarda, oldukça düşük düzeyde rastlanılabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına değerlendirme formunun alt boyutları üzerinden baktığımızda, en belirgin özellik özdüzenleme-yenilik boyutuna olan vurgudur. Çeşitli konularda çocuklara belirli davranış kalıplarını belletme amacı güden ve bu amaçla oluşturulan kitaplar, değerlendirme formundaki M14, M15, M16 ve M17'yi karşılayan içeriklere sahip olsa da, bu durum bu kitapların tamamının eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulduğu veya eleştirel düşünme becerilerini destekleyici diğer içeriklerle eşgüdümlü halde aktive oldukları anlamına gelmemektedir. "Özdüzenleme-yenilik" boyutunun, benmerkezcilikten tarafsız analizlerle sıyrılmak ve dolayısıyla yeni sentezlere ulaşım yaratmak olduğu bilgisi ışığında, yalnızca didaktik veya örtük didaktik bir üslupla çocuklarda yaratılmaya çalışılan tutumsal değişimin kitapların içeriklerine yansımalarının, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etkenler olduğu düşünülemez. Özdüzenleme yaratma niyetiyle oluşturulmuş bir kitap her ne kadar eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerle uyumlu ve onları da kapsayabilecek bir örgü dahilinde sunulabilir olsa da, araştırma kapsamındaki kitaplarda bu duruma çok düşük düzeyde rastlanılmıştır. Özdüzenleme oluşturma niyeti genel olarak kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerle sunulmasını engelleyici bir etki alanı oluşturmuşlardır.

Benzer etki alanı eğitici nitelikli kitaplarda da görülmektedir. Çeşitli konularda çocuklara belirli bilgileri belletmeye odaklı kitaplar, hem didaktik tavırları hem de didaktikliği gizlemeye çalışırken başvurdukları yollar sebebiyle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici diğer maddelerle çoğunlukla uyum gösterememektedirler. Didaktik tavır, yapısı itibarıyla çocukların zihinsel olarak etkinleşmelerine olanak sağlayan alanları daralttığından, kitapla etkileşen çocuklar üzerinde artan bir belirleyicilik sergilediklerinden; değerlendirme sırasında

değerlendirme formundaki ilgili maddeleri karşılansalar bile, eleştirel düşünme becerilerini kapsamlıca destekleyici nitelikli olarak değerlendirilemezler. Özellikle “özdüzenleme-yenilik” boyutu kapsamında ve eğitici kitaplarda gördüğümüz, kitabı oluşturan yetişkinlerin belirleyicilik isteği, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklerin oluşmasını engelleyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kitapların büyük bölümünde ise, “ilişki kurma-sorgulama” boyutu kapsamındaki maddelerin karşılanabilip, “dogmalardan sakınma” boyutunun genellikle karşılık bulamadığını görmekteyiz. Orta ve yükseğe yakın bir düzeyde olarak değerlendirilen çocuk kitaplarında, sebep sonuç ilişkileri (M1), merak uyandırıcılık (M4) ve yenilikler’i (M3) görürüz. Kitapların büyük bölümünde bu özelliklere didaktik anlatımdan kaçınma (M7), sorgulamalar (M10) ve düşündürücü sorular (M2) eşlik etmez. Sebep sonuç ilişkileri de, eleştirel düşünmeyi destekleyici içeriklerin taranmasında kullanılan kriterlerden biri olsa da, çocuklar için sorular ve sorgulamalar kadar zihinsel hareket alanı sağlamazlar. Kitaplar kendi oluşturulma niyetlerinden bağımsız olarak dogmalardan (M6) ve benmerkezcilikten uzak durabilmekte (M8) ve ironik unsurları (M11) büyük ölçüde bulunduramamaktadırlar. Bu sebeplerle eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulundurmaları bakımında orta ve yükseğe yakın düzeyde olarak değerlendirilen kitapların da arzu edilen düzeyde eleştirel düşünme becerilerini destekledikleri söylenememektedir.

Analiz sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri en yüksek düzeylerde barındırdıkları yönünde değerlendirilen kitaplarda gördüğümüz en belirgin özellikler ise bu kitapların belirleyici olmaktan çok çocukların belirsizlikler üzerinde zihinsel etkinlik yaşamasını amaç edinmiş olmalarıdır. Bu tavırdaki kitaplarda didaktik ve dogmatik yapıdan uzak durulmuş, böylece kitaplar yeni yazınsal ve görsel tarzlar geliştirebilmiş, yenilikler ortaya koyabilmiş, sorgulamalara ve sorulara yer vermiş, belirsizliklerin yargılar biçiminde ortaya konmasından uzak durmuş ve böylece merak uyandırıcı ve değişim yaratabilecek bir içeriğe sahip olmuşlardır. Ancak bu tarzdaki kitaplar “dogmalardan sakınma” boyutu arzu edilen düzeyde karşılayabilmişlerdir.

Sonuç olarak bütün kitaplarda görünen, “dogmalardan sakınma” boyutunun en alt düzeyde karşılanan boyut olduğu; “özdüzenleme-yenilik” ve “ilişki kurma-

sorgulama” boyutunun en yüksek düzeyde karşılanan boyutlar oldukları; bu boyutlar kapsamındaki maddelerin diğer maddelerle uyumlu olmasalar bile kitaplarda en çok karşılanan maddeler oldukları, kitapların yüksek oranda belirleyicilik içerdikleri ve bu sebeple özdüzenleme ve eğitcilik niyetleri kapsamında oluşturuldukları ve her ne kadar araştırma sonucunda kitapların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri bulduklarını bakımından düşük düzeyde olarak değerlendirilse bile maddelerin birbirleriyle pozitif etkileşimleri göz önünde bulundurulduğunda bu düzeyin daha alt seviyelerde olarak değerlendirilebileceğidir.

Eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin temel yapıtaşları çocuklar ve çocuk kitapları için bir cevher niteliğindedir. Fard ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmanın sonucunda, araştırılan metinlerdeki eleştirel düşünme becerilerini destekleyici unsurların, öykülere daha yüksek zenginlik kattığı belirlenmiştir. Bu zenginlik, çocuklarla yoğun etkileşim yaşayan yetişkinlerde uyandırılacak bir farkındalıkla çocuk kitaplarına eklenebilir. Bir diğer çalışmada, P4C programı kullanılarak gerçekleştirilen felsefi grup tartışmalarının sözel muhakeme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen çalışmada katılımcı gruptaki çocukların kontrol grubuna göre kıyaslama, karşılaştırma, gerekçelendirme, “bu yüzden” ifadesini kullanma ve nedensel bağ kurma becerilerini kapsayacak şekilde belirgin bir şekilde daha çok sebep gösterebildikleri ortaya çıkmıştır (Sare, Luik & Tulviste, 2015).

Kökdemir’in (2003), konuyla ilgili çalışmasında eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik performansları üzerinde doğrusal bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Benzer bir çalışmada da Rodd (2012), eleştirel düşünmenin öğretilebilirliğini ve geliştirici etkisini destekleyici nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Kavrayışın hızlanması, akıl yürütmenin sistematikleşmesi, yenilik, analiz etme ve açıklama, çıkarım ve yorum yapma, çözüm üretme, “düşünme dağarcığının genişlemesi”, güven duygusu, sosyal işbirliği, kavramlar arası ilişki kurma gibi sayısız etkin beceriyle beslenen eleştirel düşünme, eğitim bilimleri alanındaki öneminin farkedildiği kadar pratik yaşamdaki karşılıklarının da tasarlanmasında yüksek bir düzeyde özene ihtiyaç duyar. Bu anlamda çocuğun tarafında olan öğretmenler, yetişkinler ve araştırmacılar eleştirel bir tutumu, yalnızca zihinsel olarak değil pratik olarak da sorgulamak ve bir zeminde ortaya

koymak durumundadırlar. Çocukların kendi özgünlüklerini ve özgürlüklerini üzerinde inşa ettikleri bu düşünsel ve pratik durum, yetişkinlerin özensizliğine veya öğretme arzusuna kurban edilmemelidir.

Araştırma özelinde gördüğümüz sonuç ise, çocukların etkileştikleri her bir kitabın eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikleri üzerinden yetişkinler tarafından özenle sorgulanması ve yeni tasarlanacak kitapların dikkatle tasarlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Akkocaoğlu ve Çelepoğlu (2013) tarafından yapılan çalışma da bu görüşleri destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, çocuklarla felsefe çalışmaları erken yaşta başlamalı ve öğretmenlerin bu alanda eğitilmeleri gereklidir. Öğretmenlere göre felsefi kitaplar hazırlanırken, çocuk merkezli felsefe aktiviteleri, araştırmalar, öğretmen, ebeveyn ve çocukların fikirleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Unesco Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu'nun işbirliğiyle düzenlenen "Türkiye'de İlk ve Orta Öğretimde Felsefe Çalıştayı"nda özellikle çocuklara yönelik felsefe eğitimi ana konu olmuş ve bu konuda çalışan akademisyenlerin, Talim Terbiye Kurulu uzmanlarının, felsefe öğretmenlerinin, çocuklar için felsefe ve edebiyat kitabı yazarlarının ve yayınevi temsilcilerinin katılımı, mevcut bilgilerin paylaşımı ve yoğun bir biçimde tartışılması sağlanmıştır. Bu çalıştayda, kitapların ticari başarı olarak değerlendirilmek yerine düşünmeye katkısı bakımından ele alınması gerektiği, düşünme eğitiminin didaktik, öğretici ya da emredici dilden arındırılması gerektiği, çocuklar için yazılmış felsefe kitaplarında aceleyle kaleme alınmış tanımlardan ve belirlenimlerden kaçınmak gerektiği, düşünce ve düşünce olmayan (inanç, ideoloji vb.) ayrımının özellikle dikkate alınması gerektiği, telif kitapların çoğalmasının düşünme eğitimi açısından göz ardı edilemeyecek kazanımlar sağlayacağı ve bu alanda kaleme alınan yayınların yayınlanmadan önce konunun uzmanları tarafından gözden geçirilmesinin faydalı olacağı vurgulanmıştır (Çotuksöken ve Tepe, 2013). Özellikle çocukların erken yaşta eleştirel düşünme becerileriyle tanıştırılmalarının, yazılmış kitapların tanım, betimleme, dogma ve didaktiklikten uzak olmasının gerekliliği, kitapların ticari başarı olarak görülmek yerine düşünmeye katkısı üzerinden değerlendirilmesi gerekliliği ve kitapların yayınlanmadan uzman görüşü almaları ihtiyacı bu araştırmanın doğal sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırmanın genel sonucunda Türkiye’de basılıp yayına sunulmuş, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarında eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içeriklere düşük düzeyde rastlanılmıştır. Başka bir ifadeyle, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitapların büyük bölümü, çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekleyici niteliklerden yoksundur.

Öneriler

Uygulama yönelik olarak; araştırmada kullanılan değerlendirme formu, özellikle okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak resimli kitapların tasarlanması için kullanılabilecek özelliklere sahiptir. Bu form kullanılarak yeni kitaplar ve materyaller tasarlanabileceği gibi halihazırda çocuklarla etkileşim halinde olan bütün materyaller de form dahilindeki maddeler ışığında değerlendirmeye tabi tutulabilirler. Televizyon içerikleri, akıllı telefon-tablet-bilgisayar, kitaplar, oyunlar, okul öncesi dönemde kullanılan bütün etkinlikler ve içerikler bu değerlendirmeye konu olabilir. Yazarlar, yayınevleri, öğretmenler, araştırmacılar ve ebeveynler bu formdan çocukla etkileşen herhangi bir değişken üzerinde faydalanabilecektir.

Araştırmaya yönelik olarak; bu form eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar ışığında hem kapsamı genişletilebilecek hem de daha dar bir araştırma alanına odaklanılabilecek mahiyettedir. Bu sebeple araştırmada kullanılan formun kendisi, bir parçası veya genişletilmiş versiyonları kullanılarak çocuk kitapları üzerinde araştırmalar geliştirilebilir. Özellikle çocuklar için hazırlanmış felsefe kitapları, bu form veya versiyonları kullanılarak incelenebilir, bununla beraber bu faktörler ışığında okul öncesi eğitim programları, her türlü etkinlikler, planlama ve değerlendirme süreçleri, kazanımlar ve göstergeler, oyun ve oyuncaklar, bilmeceler, fıkralar, şarkılar ve şiirler değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünme becerisi hem çocuklar için okul öncesi dönemden başlayarak bütün düzeylerde eğitim içeriklerine dahil edilebilecek ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında da programlarda yerini alabilecek genişlikte niteliklere sahiptir. Bu sebeple, okul öncesinden başlayarak felsefe becerisine çocukların sahip olabildiğini sağlamak için eğitim programlarına dahil edilebilir. Sürecin tamamında, özellikle yüksek öğrenimde de öğretmen yetiştiren

enstitülerde de eğitim içeriklerine dahil edilebilir; örneğin, örgün eğitim kapsamında düşünme eğitimi dersleri müfredata alınabilir.

Bunlara ek ve tamamlayıcı olarak bu form, okul öncesi dönemde kullanılan bütün eğitim programlarının, programların kazanım ve göstergelerinin, eğitim etkinliklerinin sorgulanmasında ve geliştirilmesinde kullanılabilir. Böylece yeni eğitim öğretim etkinlikleri ve yeni program içerikleri tasarlanabilecektir. Aynı bakış açısıyla, okul öncesinden başlayarak eğitim programları eleştirel düşünme ışığında yeniden değerlendirilebilir ve öğretmen yetiştirme, materyal tasarlama, etkinlik tasarlama, rehberlik gibi alanlarda belirleyici temel ilke olarak ortaya konarak, eğitimle ilgili olan tüm yetişkinlerin (eğitimciler, ebeveynler, yazarlar, yayınevleri... vb) eleştirel düşünme ile ilgili benmerkezci olmayan bir farkındalığa ulaşabilmesi yolunda ilerleme kaydedilebilir.

Kaynaklar

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 18.
- Akkocaoğlu Ç, N., ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(7), 9.
- Akkocaoğlu N., & Çelepoğlu A. (2013). Views of Primary School Teachers on Philosophy Books Prepared for Children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503.
- Aktaş, M. C. (2016). Nitel Veri Toplama Araçları. Metin, M. (Ed). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, s. 338–372.
- Alekova, S. (2016). *Children's Book: Essential Tool for the Development of Intellectual Potential of the Earliest Childhood*. Asutay, H., Öztürk, T., Yılmaz, A. G. D., Baytar, A. G. S. D., Gürel, A. G. S., & Ünal, A. G. Z. H. (Ed.). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü İçinde* (s.363-364). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Aubrey, C., Ghent, K., & Kanira, E. (2012). Enhancing Thinking Skills İn Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*. 20(4), 332.
- Aymış, G., D. (2013). *6. Sınıf türkçe dersi metinlerinin eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, VI-VII.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın, 54.
- Banks, J., C., R. (1987). *A Study of The Effects of The Critical Thinking Skills Program, Philosophy for Children on a Standardized Achievement Test* (Doktora Tezi). Southern illinois university at edwardsville, 1-37.
- Bassa, Z. (2013). *Çocuk kitaplarında resimleme*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı İçinde* (s.181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, J. M. (2010). *Critical thinking: a student's introduction* (4th Ed.), New York: McGraw Hill, 1-28.

- Birbili, M. (2013). Developing Young Children's Thinking Skills in Greek Early Childhood Classrooms: Curriculum and Practice. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101.
- Burke, A., L., & Williams, M., J. (2008). Developing Young Thinkers: An Intervention Aimed to Enhance Children's Thinking Skills. *Thinking Skills and Creativity*, (3), 104-118.
- Burton, H. W., Kimball, R. B., & Wing, R. L. (1960). *Education For Effective Thinking: An Introductory Text*. New York: Appleton-Century-Crofts, 18-21.
- Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and The Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1204-1206.
- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle bilgin adalı'nın çocuk kitapları* (Yüksek Lisans Tezi). Abant Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 93-95.
- Creswell J. (2013). *Beş nitel araştırma yaklaşımı*. (Bütün M, Demir S, ed.). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni İçinde (s.41). 3. baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. W. Ross MacDonald School Resource Services Library.
- Çilgin, A., S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 13-90.
- Çotuksöken, B. (2013). *Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları*. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İçinde (s.47-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (2013). *Sunuş*. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İçinde (s.11-14). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Daniel, M-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy For Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 416-420.
- Davis-Seaver, J. (1994). *Critical Thinking in Young Children* (Doktora Tezi). University Of North Carolina, Greensboro, 17-93.

- Erdem, H., H. (2013). *Türkiye’de çocuklar için felsefe kitapları*. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İçinde* (s.49-59). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Ewers, H., H. (2016). *Kültürel değişime yansıyan çocuk medyası ve çocuk medya dünyası - Tarihsel açıdan incelemesi-*. Asutay, H., Öztürk, T., Yılmaz, A. G. D., Baytar, A. G. S. D., Gürel, A. G. S., & Ünal, A. G. Z. H. (Ed.). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü İçinde* (s.17-19). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Farahani M., F. (2014). The Study on Challenges of Teaching Philosophy for Children. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 2141.
- Fard, F., A., M., Nasrabadi, H., A., B. & Heidari, M., H. (2016). Philosophy for children: Capacity evaluation of humorous stories in Masnavi based on “Lipman's views on philosophical thinking components”. *Educational Resaarch and Reviews*, 11(12), 1155-1159.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An İntroduction*. London: Cambridge University Press (9th Printing), 1-4.
- Glesne C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy A, Yalçinoğlu P, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gönen, M. (2013). *Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyati*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı İçinde* (s.15-16). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2013). *Çocuk edebiyatının genel hedefleri*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı İçinde* (s. 9). Ankara: Eğiten Kitap.
- Günay, M. (2013). *Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine*. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İçinde* (s.173-174). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme*. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 129.
- Gür, Ç. (2011). *Çocuklar için felsefe*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1312-1316.

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (Gen. 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 101-130.
- İpek, O., ve Temizyürek, F. (2016). *Folklardan beslenen bir çocuk yazarı olarak Numan Kartal*. Asutay, H., Öztürk, T., Yılmaz, A. G. D., Baytar, A. G. S. D., Gürel, A. G. S., & Ünal, A. G. Z. H. (Ed.). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü İçinde* (s.211-212). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 8.
- Karadüz, A. (2010). *Dil becerileri ve eleştirel düşünme*. *Turkish Studies*, 5(3), 1571.
- Karakuş, B. (2009). *İlköğretim 6-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1-10.
- Kefeli, İ., ve Kara U. (2008). *Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi*. *ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 41(1), 341-354.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 52-112.
- Ktistis, S. (2014). *Fostering Critical Thinking in Gifted Students in the Heterogeneous Classroom: General Educators' Perceptions* (Doktora Tezi). Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education, 154.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson's Research Report, 2-44.
- Mather, P., & McCarthy, R. (2009). *The Art of Critical Reading: Brushing Up On Your Reading, Thinking and Study Skills*, New York: McGraw-Hill, 15.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Moore, B. N., & Parker, R. (2009). *Critical Thinking (9th Ed.)*, New York: McGraw-Hill, 2-3.
- Murphy, K., P., Rowe, L., M., Ramani, & G., Silverman, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. *Educ Psychol Rev*, 26, 565-573.
- Murris, K. (2015). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(2016), 74.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 45.
- Neydim, N. (2016). *Çocukluğun ve çocuk edebiyatının tarihsel yolculuğu*. Asutay, H., Öztürk, T., Yılmaz, A. G. D., Baytar, A. G. S. D., Gürel, A. G. S., & Ünal, A. G. Z. H. (Ed.). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü İçinde* (s.4-7). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev: B. Aybek), Ankara: Anı, 5-25.
- Özkan, U., B. (2019). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi, Ankara: Pegem. s.51-63.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Professional And Personal Life*. New York: Pearson Education, 1-5.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn The Tools The Best Thinkers Use, Concise Ed*. New York: Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 3-84.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmeniz için araçlar* (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Ankara: Nobel, xviii.
- Rodd, J. (2012). Encouraging Young Children's Critical and Creative Thinking

- Skills: An Approach in One English Elementary School. *Childhood Education*, 75(6), 350-354.
- Ruggiero, V. R. (2007). *The Art of Thinking: A Guide To Critical And Creative Thought*. New York: Pearson Education, 5.
- Ruggiero, V. R. (2013). *Sosyolojik düşünme: Pratik uygulama kitabı* (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Alioğlu Matbaacılık, 25-49.
- Salmon, A., K. (2008). Promoting a Culture of Thinking in The Young Child. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 457-461.
- Salmon, A., K. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood Education*, 86(3), 137.
- Sare, E., Luil, P. & Tulviste, T. (2016). Improving Pre-schoolers' Reasoning Skills Using The Philosophy For Children Programme. *Trames*, 3, 273–295.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları, 13-90.
- Sevey, L. A. (2010). *The Role of Pedagogical Documentation in Developing Young Children's Thinking Processes*. University Of Rhode Island, 32.
- Soydan, B., S., ve Dereli, M., H. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475.
- Şahin, Ö. (2009). *Eleştirel düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan iki testin psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 29-30.
- Şenşekerci, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve eğitimi. *U.Ü. Fen Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(9), 16-24.
- Şimşek, T., & M, Y, Yakar. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. T. Şimşek (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı İçinde (s. 33-45). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T., M, A, Arslan., & Y, M, Yakar. (2012). *Çocuk ve edebiyatı tarihi*. T. Şimşek (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı İçinde (s. 45-51). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Tankut, T. (2013). *Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi?* B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İçinde* (s.113-116). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tutaş, N. (2006). Critical Thinking Through Literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), 93-110.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi: <http://sozluk.gov.tr/>.
- Ulutaş, N. (2016). *Çocuk edebiyatı ürünlerinde didaktik yaklaşım ve amacın doğru belirlenmesi*. Asutay, H., Öztürk, T., Yılmaz, A. G. D., Baytar, A. G. S. D., Gürel, A. G. S., & Ünal, A. G. Z. H. (Ed.). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü İçinde* (s.117). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Ural, S. (2013). *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı İçinde* (s.33-39). Ankara: Eğiten Kitap.
- Vansieleghem, N. (2014). What is Philosophy for Children? From an Educational Experiment to Experimental Education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1300-1308.
- Yazıcı, N. (2013). *Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 238-322-327.
- Yurt, S., U. (2012). *Çocuk yayınları*. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı İçinde* (s. 75-76). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yükselen, A., İ. (2013). *Yaş gruplarına göre çocuk kitapları*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı İçinde* (s.70-71). Ankara: Eğiten Kitap.

EK-A: Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu

	Sağlıyor	Kısmen Sağlıyor	Sağlamıyor	Geçerli Değil
1- Sebep-sonuç ilişkileri içerir.				
2- Düşündürücü sorular içerir.				
3- Yenilik (yeni kavram-görseller) içerir.				
4- Merak uyandırıcıdır.				
5- Gerçeklik ve gerçek-dışı arasında ikileme düşürücü içerikler (olanaksızlıklar) içerir.				
6- Dogmalar (değişmez doğrular) içermez.				
7- Didaktik anlatımdan kaçınır.				
8- Benmerkezci düşünme içermez.				
9- Bilinmeyen hakkında kesin yargıda bulunmaz.				
10- Sorgulamalar içerir.				
11- İroni içerir.				
12- Yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte yazınsal içeriğe sahiptir.				
13- Yaratıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte görsel içeriğe sahiptir.				
14- Kahramanlar açık fikirlidirler.				
15- Kahramanlar problem çözmeye isteklidirler.				
16- Kahramanlar korkuya veya kaygıya yenik düşmezler.				
17- Kahramanlar değişim (özdüzenleme) yaşarlar.				

EK-B: Araştırmada Kullanılan Kitaplar Tablosu

Yayınevi	Kitap adı
AçEv	Uyumadan Önce
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Hareketli Makineler
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Hareketli Tamirhane
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Hareketli İnşaat
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Hareketli Bahçe
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Mimarlar ve Mühendisler
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Kamp
Can Çocuk	Kaktüs ile Kirpik İlkbahar Geldiğinde
Can Çocuk	Hurma Ağacı ve Keçicik Efsanesi
Can Çocuk	Minik Ayı Vadu Arkadaş Arıyor
Can Çocuk	Değirmenci ile Baykuş
Günişığı Kitaplığı	Aslı Pazarı Bekliyor
Marsık Kitap	Hımbıl Beyaz
Can Çocuk	Babasının Başka Evi Var
Can Çocuk	Bir Kocaman Eşşek
Can Çocuk	Kirpi Masalı
Can Çocuk	Yaşlı Oduncu ile Tilki
Can Çocuk	Kuyruksuz
Can Çocuk	Beni Annem Yavrudu
Can Çocuk	Küçük Sırlar
Günişığı Kitaplığı	Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor
Açev	Kırmızı Karlar
Kök	Bir Veli Bir de Eşşği
İşbankası	Kurabiye'nin Orman Macerası
İşbankası	Kaçak Traktör
Bulut	Ay ve Dünya
Kök	Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor
YKY	Ayşegül Ormanda
Can Çocuk	Zilli Tilki ile Çanlı Goncoloz
YKY	Ayşegül Esrarengiz Komşu
Can Çocuk	Kedi Adası
Can Çocuk	Kırık Şemsiye
Can Çocuk	Eskiler Alırım!
Can Çocuk	Kocaman Küçük Deniz
Can Çocuk	Karadeniz'deki Yunus
İşbankası	Müzik Nedir?
İşbankası	Yaramaz Penguenin Maceraları

Can Çocuk	Kırmızı Başlıklı Kız
Can Çocuk	Küçük Eşek ve Yılbaşı Kutlaması
İşbankası	Arkadaşım Dişçi
İşbankası	Çağlar Korsan Gemisi Yapıyor
YKY	Yağmur Yağmıyormuş Oyunu
YKY	Ben Nereden Geldim
YKY	Bebecik Kayboldu
YKY	Amerika'dan Gelen Teyzecik
Kök	Begüm'ün Köpeği Olmalı mı
Kök	Köprü Olan Deniz
Can Çocuk	En Güzel Bir Yer
Can Çocuk	Başka Bir Anne
Can Çocuk	Vahşi Şeyler Ülkesinde
AÇEV	Arkadaşım Yılmaz
Tübitak	Kültürlü Kurt
İşbankası	Arkadaşım Aşçı
Kök	Cabula Mabula
Can Çocuk	Gülfidan Çiftlikte
İşbankası	Panayır Balosu
İşbankası	Uyuyan Güzel
AÇEV	Televizyoncu Ali
İşbankası	Rapunzel
Tübitak	Ay'da
Tübitak	Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın?
Tübitak	Duyularımız
Tübitak	Nasıl Hareket Ederiz?
Tübitak	Ne Neden Yapılmıştır?
Tübitak	Dört Element
Tübitak	Atma Kullan!
Tübitak	Karlı Bir Gün
Can Çocuk	Parmak Kız
Can Çocuk	Annem Beni Seviyor Mu?
Can Çocuk	Babam Beni Seviyor Mu?
Can Çocuk	Jüpiter'in Eteği
Can Çocuk	Renkli Öcüler
Can Çocuk	Işıkları Seven Böcek
Can Çocuk	Uyurgezer Fil
Kök	Ah Bir Büyüsem!
Kök	Ay'a Tutkun Uçurtma
Uçan Balık	Şımarık Fil

AÇEV	Şakacı Kaya
Akademi Çocuk	Oyuncakçı Dükkanı
Altın Kitaplar	Kutup Hayvanları
YKY	Ayşegül Arkadaşlarıyla Saatleri Öğreniyor
YKY	Ayıcık ile Farecik'in Maceraları Yılbaşı Ağacı
İşbankası	Büyünce Ne Olsam?
İşbankası	Mutlu Suaygırı
İşbankası	Arkadaşım Futbolcu
İşbankası	Yaramaz Ejderhalar
İşbankası	Haylaz Kaz
İşbankası	Kağıt Bebekler
İşbankası	Huysuz Keçi
İşbankası	Gelincik Çiftlikte
İşbankası	Çağlar Yeni Arkadaşlar Ediniyor
Can Çocuk	Emekli Vagon
Can Çocuk	Kardeşim
Can Çocuk	Kaya ile Sinan Yunuslarla
Can Çocuk	Kimsecikler Yok Mu?
Kök	Ben Bir Çizgiyim
Kök	Şıpşıp ile Tıptıp
AÇEV	Şaşkın
Günışığı Kitaplığı	Benim Bir Karışım
Günışığı Kitaplığı	Öpücük Ne Renktir?