

# Describing the Current Situation Based on “Philosophy for Children” in Preschool Institutions

Deniz Yüceer, ORCID ID: 0000-0001-5623-8710

Sevgi Coşkun Keskin, Sakarya University, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

## Abstract

*In this research was tried to be described the current situation based on "philosophy for children" in preschool institutions. The case study (case study) method was used to design the study. The participants were chosen using "easily accessible case sampling." The research was carried out at a government preschool education institution in Derince District of Kocaeli Province. The observation was conducted on a study group of a teacher and 22 children (11 boys and 11 girls) aged 5-6 years. The structured observation/non-participant observation was implemented in the research. An observation form was used as a data collection tool to observe children's thinking skills (critical thinking, creativitiy etc.). In addition , the teacher's questions were taken down one by one and evaluated using Gallagher and Aschner's question classification. The observation includes the children's playtime as well as the Turkish, science, art, and drama activities used in the classroom by the teacher. Descriptive analysis was used during the data analysis. As a result of the analysis, it was found that the questions directed by the preschool teacher to the children were especially related to the low level convergent field 84/103 (ie more than 5/6) in the Turkish, art, science and drama activities. Therefore, teachers asked more questions based on the recall questions. Children were not given enough opportunities to ask questions and generate ideas in activities such as science and Turkish. Children more often used "cause and effect" expressions in critical thinking. The most used skills in early childhood are skills such as creative thinking and problem solving .However, activities related to these skills were not adequately included in the process.*

**Keywords:** Preschool, philosophy for children, thinking skills



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 1, 2022  
pp. 562-583  
DOI:10.17679/inuefd.988269

Article Type  
Research Article

Received  
29.08.2021

Accepted  
05.05.2022

## Suggested Citation

Yüceer, D. & Coşkun-Keskin, S. (2022). *Describing the current situation based on “philosophy for children” in preschool institutions*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 562-583. DOI: 10.17679/inuefd.988269

This article was produced from the doctoral thesis titled "Thinking and philosophy education in early childhood: Children are questioning", which was accepted by Sakarya University Institute of Educational Sciences in 2020..

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Individuals' mental states, particularly during the learning process, have begun to gain importance with the emergence of approaches that center the individual in education (Tuncer & Kaysi, 2013). In the 1970s, under the leadership of Matthew Lipman, a philosophy approach for children based on reasoning and critical thinking has emerged within this framework. Lipman has acted on the belief that children's education in thinking is insufficient, and that it is quite late in terms of age. According to Lipman, children have the ability to understand philosophical questions and think abstractly from an early age. As a result, instead of teaching them a specific philosophical teaching, they can be given the opportunity to reason and question (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007).

Dialog includes "mutual exploration, questioning, inquiring, exchange of thoughts and knowledge" in philosophy for children (Estarellas, 2007), where inquiry and mutual dialogue are important (Fisher, 1995). There is a discussion group, which is described as a group of inquiry in philosophy for children, and it helps children develop many skills, including cognitive and emotional skills. The teacher's role in the discussion group is to manage and facilitate the discussion (Altıparmak, 2016). In this context, the teacher should be a good listener as a facilitator, encourage children to ask questions and provide answers to the questions, ask questions to the children to advance the discussion in cases where the discussion is stalled, and allow the children to talk to each other about the discussed topic (Wartenberg, 2009). According to the Pre-School Education Program (2013) is also emphasized that the teacher is the most important indicator of the quality of pre-school education and the development of children; the teacher should allow the child to question, produce, research, discuss, wonder, and ask questions during the learning process. Despite this, it is stated that preschool teachers help children to develop academic skills such as mathematics and literacy (Dağlıoğlu & Çakır, 2007). But, in today's world of rapid change and complexity, traditional learning methods are doomed (Paul & Elder, 2002). So the current situation in preschool institutions based on "*philosophy for children*" was tried to be described in this research.

### Purpose

The study concentrated on critical thinking, which is the fundamental thinking skill of the philosophy approach for children, as well as creative thinking, problem-based thinking, empathetic thinking, and decision-making skills. The thinking skills of children aged 5-6 in the preschool education period, especially in classroom activities and game hours, the activities carried out by the teacher in the lessons, and the level of the questions asked in order to prompt the children to think, were attempted to be observed in the context of the philosophy approach for children. Answers to the following questions were sought in this direction:

1. "What is the current situation in preschool institutions in terms of education based on the "philosophy for children" approach?"
  - a) According to Gallagher and Aschner's classification, what are the levels of the questions asked by the teacher in the lesson within the scope of thinking skills?

- b) Which skills does questions asked by 5-6 year old children during game time and classroom activities cover in the context of “philosophy for children?”

### Method

The case study (case study) method was used to design the study. The participants were chosen using “easily accessible case sampling.” The research was carried out at a government preschool education institution in Derince District of Kocaeli Province. The observation was conducted on a study group of a teacher and 22 children (11 boys and 11 girls) aged 5-6 years. The structured observation/non-participant observation was implemented in the research. An observation form was used as a data collection tool to observe children’s thinking skills (critical thinking, creativity etc.). In addition, the teacher's questions were taken down one by one and evaluated using Gallagher and Aschner's question classification. The observation includes the children's playtime as well as the Turkish, science, art, and drama activities used in the classroom by the teacher. Descriptive analysis was used during the data analysis.

### Findings, Discussion&Conclusion

The findings for describing the current situation in preschool institutions based on "philosophy for children" were classified into two parts in the study: "evaluation of the teacher's in-class practices and questions within the scope of thinking skills" and "observation of the current situation of 5-6 year old children based on "philosophy for children." Concerning the first topic, it was determined that the preschool teacher's questions to the children in the context of Turkish, art, science, and drama activities were related to the lower level convergent 84/103 (i.e. more than 5/6) field, that such questions were asked to children quite frequently in Turkish lessons (78/84) than in other lessons. This level was followed by questions about the upper level convergent (17/103) and lower level divergent (2/103) field, respectively. There were no questions about the high-level divergent field in any activity type. As a result, while teachers give more space to questions based on the recollection step; they are rarely used guessing and interpretation questions (Bay, 2011; Cotton, 1989; Davis, Morse, Rogers & Tinsley, 1969; Kılıç, 2010; Öztürk, Samur & Soydan, 2013).

The teacher's questions about the low level convergent field were concentrated on Turkish activities (78/84). These questions were particularly prevalent in materials such as stories, which are usually utilized in the philosophical approach for children. It was determined that the main idea was revealed by the teacher at the end of the story without allowing the children to comment or think; the questions on subjects that are hard to understand, such as "*election, vote, law, member of parliament*" was asked to children. There were only a few questions about low-level convergent (2/5) and high-level convergent field (3/5) in scientific activities. Although scientific activities are applications that emphasize children's feelings of asking questions, curiosity, and discovery, it was identified that children's viewpoints were not given enough space.

Only questions (4/4) about the lower level convergent field were asked the children during the art activity, and the children drew their pictures with the colors and borders determined by the teacher. The children were only asked one question about the high-level convergent field during the drama activity. In general, question-and-answer activities with children are one-sided (teacher-centered), and the child's curiosity is not prioritized. The

teacher asks the closed-ended and "what" questions in the pre-school period, especially in Turkish activities based on story reading (Chouinard, 2007; Engel, 2011; Işıkoğlu-Erdoğan-Erdoan and Akay, 2015; Zeegers and Elliot, 2019).

In the second part of this research, it was observed that the children used expressions based on the "cause-effect", which is particularly relevant to critical thinking skills. According to Piaget (2003), children begin to ask questions based on the cause and effect at the age of 3. The statement of the cause-effect was followed by "generalization, evaluation, comparison, classification, inference, and using the reference ", respectively. In addition, children made statmenets based on probabilistic thinking, questioning, identification, and streotyped thinking. Preschool Education Program (2013) frequently uses terms such as compare and classify. During Turkish activities, the teacher asks the students questions based on defining concepts. Observation-based activities are carried out in science activities. The children paint a picture of a soldier, paste their own faces where the soldiers' faces are, and make identification expressions in the art activity. And children paint their pictures in the colors and shapes determined by the teacher in the activities. All of these can help to explain the abilities observed in the study.

According to Koyuncu, Şahin and Akman (2018), the most common skills used during early childhood are creative thinking, problem solving and critical thinking. Parallel to this, it was determined that creativity and problem solving skills were infrequently observed, particularly in in-class activities, and that children expressed their creativity and problem solving skills during free play hours. The reason for this result can be shown as follows: not giving children the opportunity to produce something or solve the problem and not giving enough space to activities related to these in the lesson process. It was detected that children made statements based on the steps of empathy (putting oneself in the shoes of that person) and perspective taking (looking at events from his/her point of view). Coşkun-Keskin (2007) and Shapiro (2000) also state that children aged 5-6 years accomplish these two steps of empathy.

Preschool science activities stimulate children's feelings of observation, examination, and discovery. In these activities, it is important for children to make inquiries about the practice and to convey their opinions about the reason and why of the application in terms of the development of their thinking skills. As a matter of fact, Ünal and Akman (2006) stated that children are constantly trying to observe what is going on around them, test the accuracy of their thoughts, ask questions and find answers, and see the outcomes of their actions. However, it was seen that either the results were announced immediately or only a small number of children's opinions were included in these activities.

## Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme

Deniz Yüceer, ORCID ID: 0000-0001-5623-8710

Sevgi Coşkun Keskin, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789

### Öz

Araştırmada da okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma durum çalışması (örnek olay) yöntemi ile desenlendirilmiştir. Katılımcıların seçiminde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada; gözlemin yapıldığı çalışma grubunu bir öğretmen ve 5-6 yaş düzeyi toplam 22 çocuk (11 erkek, 11 kız) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem/katılımcı olmayan gözleme başvurulmuştur. Çocukların düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcılık vb.) gözlemlenmek için veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenin soruları tek tek not alınmış, Gallagher ve Aschner’ın soru sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Gözlem çocukların oyun saatleri ile öğretmenin sınıfta uyguladığı Türkçe, fen, sanat ve drama etkinliklerini kapsamaktadır. Verilerin analizi sürecinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenin Türkçe, sanat, fen ve drama etkinlikleri bağlamında çocuklara yönelttiği sorular özellikle alt düzey yakınsak alan 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenler hatırlama basamağına dayalı sorulara daha fazla yer vermektedir. Fen, Türkçe gibi etkinliklerde çocukların soru sormasına, fikir üretmesine yeterince izin verilmemektedir. Çocuklar eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan “neden-sonuca” dayalı ifadeleri daha sık kullanmaktadır. Erken çocukluk döneminde en çok kullanılan beceriler yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler olmasına rağmen bu becerilere ilişkin etkinliklere süreçte yeterince yer verilmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, çocuklar için felsefe, düşünme becerileri



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 1, 2022  
ss. 562-583  
DOI:10.17679/inuefd.988269

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
29.08.2021

Kabul Tarihi  
05.05.2022

### Önerilen Atıf

Yüceer, D. & Coşkun-Keskin, S. (2022). Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 562-583. DOI: 10.17679/inuefd.988269

Bu makale Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2020 yılında kabul edilen “Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

### ***Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme***

Eğitimde bireyi merkeze alan yaklaşımların ortaya çıkması ile birlikte, bireylerin özellikle öğrenme sürecindeki zihinsel durumları önem kazanmaya başlamıştır (Tuncer & Kaysi, 2013). Akıl yürütmeyi, eleştirel düşünmeyi temel alan çocuklar için felsefe yaklaşımı da 1970’lerde bu yaklaşımın kurucusu olan Matthew Lipman’ın düşünme konusunda çocuklara verilen eğitimin yetersiz ve yaş düzeyi olarak geç olduğu görüşünden hareketle ortaya çıkmıştır. Lipman çocukların eğitimi konusunda atılacak en önemli adımın çocuklara düşünmeyi öğretmek olduğunu, özellikle eleştirel düşünmeyi öğretme konusunda da felsefenin kilit rol oynadığını dile getirmiştir (Brandt, 1988). Çünkü felsefenin özünde; soru sorma, araştırma ve düşünsel denemeler yapma; kısacası düşünmeyi öğrenmek vardır (Heimsoeth, 2011). Lipman’a göre çocuklar; küçük yaşlardan itibaren bu felsefi soruları anlama ve soyut olarak düşünme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle onlara belli bir felsefi öğretiyi öğretmek yerine; hak, adalet gibi evrensel kavramlarla çalışarak çocuğun kendi akıl yürütmesini ve sorgulama yapmasını sağlamaya çalışmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). Dolayısıyla çocuklar için felsefe, çocukların felsefe ile erken yaşlarda tanışmasını sağlayan, sorgulayan bireyler olarak onlara eleştirel, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerileri kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım (Tepe, 2013) olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Matthew Lipman, çocuklar için felsefe yaklaşımında doğruyu tartışma yoluyla buldurmayı hedefleyen Sokrates’in yöntemini kendine temel almıştır. Çünkü Sokrates’e göre eğitimi bilgi aktaran, öğreten bir kişi değildir. O, sadece tartışma ve doğurtma (maieutik) yöntemini kullanarak karşısındaki kişinin öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Küken, 2003). Çocuklar için felsefe yaklaşımında da, çocuklara belirsizlik ve çelişkiler içeren bir roman okunmaktadır. Öğretmen, çocukların akranları ile tartışmak istediği ve ilgisini çeken durumlarla ilgili sorularını alıp, bu soruların tartışılmasını sağlamaktadır (Daniel & Auric, 2011). Sorgulama ve karşılıklı diyalogun önemli olduğu çocuklar için felsefede (Fisher, 1995), diyalog “*karşılıklı keşif, sorgulama, soru sorma, düşünce ve bilgi alışverişi*”ni içermektedir (Estarellas, 2007). Bu sayede çocuk, akranları ile birlikte düşünmeye ve akıl yürütmeye başlamaktadır. Ayrıca, bir fikir ileri sürerken ortaya koyduğu gerekçe, itiraz ve karşı örneklerle eleştirel düşünme becerisini, kendi yeni fikrini ortaya koyarak yaratıcı düşünme becerisini, başkasının görüşünü dikkatli bir şekilde dinleyip saygı çerçevesinde sözünü kesmeyerek dinleme becerisini, düşüncesini açık bir şekilde başkasına ifade ederek iletişim becerisini, başkasının fikrine saygı duyma ile sosyal becerisini geliştirmektedir (Gaut & Gaut, 2012). Çocuklar için felsefenin becerilere ilişkin bu etkisini Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (2007) de bağımsız düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi sağlama; tartışma yoluyla özgürce görüşlerini ifade eden etkin ve demokratik vatandaşlar yetiştirme, kişisel gelişimi sağlama (benlik saygısı, farklılıklara saygı vb.); dil, konuşma ve tartışma becerisini geliştirme, felsefi düşünmeyi öğretme şeklinde ifade etmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi birçok beceriyi geliştiren çocuklar için felsefe de sorgulama topluluğu olarak ifade edilen bu tartışma grubunda, öğretmenin rolü tartışmayı yönetmek, kolaylaştırmaktır (Altıparmak, 2016). Bu bağlamda öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak iyi bir dinleyici olması, çocukları soru sormaya ve soruya ilişkin cevaplar vermeye teşvik etmesi, tartışmanın tıkandığı durumlarda tartışmayı ilerletmek adına çocuklara sorular yöneltmesi, çocukların tartışılan konuya ilişkin olarak birbirleriyle konuşmalarını sağlaması gerekmektedir

(Wartenberg, 2009). Dolayısıyla çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmen, sürecin işleminde ve çocuğun eleştirel düşünme becerisi başta olmak üzere yaratıcılık, empati, problem çözme gibi bir çok düşünme becerisini kazanmasında kilit bir öneme sahiptir. Nitekim Okul öncesi Eğitimi Programı (2013)'da öğretmenin, okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğunun gelişimini etkileyen en kritik belirleyici olduğu; bu çerçevede öğretmenin öğrenme sürecinde çocuğun sorgulama, üretme, araştırma, tartışma yapmasına, merak edip soru sormasına olanak tanınması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council] 2000 yılında okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ilişkin hazırladığı raporda, öğretmenin basit bir şekilde bilgiyi özümsemek olmadığı, çocukların bilgiyi aktif olarak inşa ettiği, dolayısıyla onların *“tasarlama, fikir üretme, sorgulama, tahmin yürütme”* gibi faaliyetlere yönlendirilmesi ve böylelikle düşünmeyi düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Bu noktada eğitimcinin görevi, çocukların öğrenme eğilimini kolaylaştırma ve yaşam boyu sürecek olan öğrenme eğilimine aktif katılım için bir duyarlılık oluşturmaktır. Tüm bunlara rağmen okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların daha çok matematik ve okuma yazma gibi akademik alandaki becerilerini geliştirme eğiliminde (Dağlıoğlu & Çakır, 2007) olduğu belirtilmektedir.

Lipman (2003) a göre; kültürler ne kadar farklı olursa olsun, okullar birbirine benzemektedir. Eğitim sistemleri çocuğun okuma, yazma aritmetik gibi temel yeterlilikleri ve tarih, coğrafya, edebiyat gibi ders içeriklerini öğrenmek amacıyla okula gittiği varsayımına dayanmaktadır. Türkiye’de de öğretmenler daha çok bu temel yeterliliklere ve ders içeriklerine odaklandıkları için eleştirilmektedir. Ancak hiçbir eğitim sistemi sadece bilgiyi aktararak nitelikli bir eğitim sunduğundan söz edemez. Bunun için anlamayı, kavramayı, yeni anlamlar üretmeyi, bilgiyi çoğaltmayı, kavramlar ve ilkeler arasında yeni ve anlamlı ilişkiler kurmayı sağlamak gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim sadece, *“olanı olduğu gibi aktarmak”* olur. Bu yüzden Türkiye’de eğitim sistemine ilişkin yapılan eleştirilerin çoğunu, *“ezberci, aktarmaya dayalı, üretken olmayan”* söylemleri oluşturmaktadır (Hotaman, 2020).

Tüm bunlar ışığında çocuğun keşfetme, merak ve araştırma duygusunun en yoğun olduğu okul öncesi eğitimini, düşünme becerileri çerçevesinde ele almak ve öğretmenin düşünmeyi sağlamak adına yaptığı uygulamaların neler olduğunu çocuklar için felsefe yaklaşımı paralelinde tespit etmek ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü bugünün getirdiği hızlı değişim ve karmaşa içerisinde geleneksel öğrenme yöntemleri için ölüm zili çalmaktadır (Paul & Elder, 2002). Bu bağlamda araştırmada da okul öncesi kurumlarında *“çocuklar için felsefe”*ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmıştır. Okul öncesi eğitimi döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özellikle ders içi etkinliklerde ve oyun saatlerinde hangi düşünme becerilerini sergilediği, bu etkinliklerde öğretmenin ne tür etkinlikler gerçekleştirdiği ve çocukları düşünmeye sevk etmek adına hangi düzeyde sorular sorduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

“Okul öncesi kurumlarında *“çocuklar için felsefe”* yaklaşımına dayalı eğitim bağlamında mevcut durum nedir?”

a) Düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içinde sorduğu soruların, Gallagher ve Aschner'in sınıflamasına göre düzeyleri nedir?

b) 5-6 yaş düzeyindeki çocukların oyun saati ve sınıf içi etkinlikler esnasında sorduğu sorular, "çocuklar için felsefe" bağlamında hangi becerileri kapsamaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında "çocuklar için felsefe" ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu paralelde çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların herhangi bir konuyu, olayı ya da durumu sorgulaması, bunu yaparken de eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi çeşitli düşünme becerilerini ortaya koyması oldukça önemlidir. Dolayısıyla çalışmada okul öncesi eğitimi döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özellikle ders içi etkinliklerde ve oyun saatlerinde hangi düşünme becerilerini sergilediği, bu etkinliklerde öğretmenin ne tür etkinlikler yaptığı ve çocukları düşünmeye sevk etmek adına hangi düzeyde sorular sorduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemi ile desenlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması, durum çalışması (örnek olay) ile gerçekleştirilmektedir. Durum çalışmasında katılımcı gözlem, görüşme, doküman toplama yoluyla veri toplanmakta, elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmektedir (Glesne, 2015). Bu şekilde bir olayın doğal ortamında ve karmaşıklığı içerisinde mümkün olduğunca tüm yönleriyle incelenmesi ve anlaşılması hedeflenmektedir (Punch, 2014).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 141). Dolayısıyla katılımcıların seçiminde "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada; gözlemin yapıldığı çalışma grubunu bir öğretmen ve 5-6 yaş düzeyi toplam 22 çocuk (11 erkek, 11 kız) oluşturmuştur. Öğretmen, okul öncesi öğretmenliği mezunudur; 6 yıl ücretli, 11 yıl kadrolu olmak üzere toplam 17 yıllık öğretmenlik yapmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem/katılımcı olmayan gözleme başvurulmuştur. Bu gözlem türünde araştırmacı, yapılandırılmış gözlem aracı kullanarak gözlemlendiği durumu gözlem aracında not eder (Cemaloğlu, 2009). Gözlemlenen duruma doğrudan dahil olmayan araştırmacı bir gözlemci olarak kenarda oturur ve gözlemini yapar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Dolayısıyla araştırmacı da bir izleyici rolünde gözlemini yaparak araştırmanın katılımcı grubunu doğal ortamında gözlemlemiştir. Gözlem sürecinde hem öğretmenle hem de velilerle görüşülerek; gözlemin nasıl yapılacağı ve gözlemin amacının



ne olduğuna ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Açıklama sonrası velilerden gerekli izinler alınarak gözlem gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, okul öncesi eğitim düzeyi ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Formun odağında erken çocukluk döneminde bulunan çocukların bilişsel süreçleri ve çocuklar için felsefe yaklaşımı sonucunda ortaya çıkması muhtemel olan düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati) yer almıştır. Araştırmada çocukların sergiledikleri düşünme becerileri yanında öğretmenin sınıfta çocuklara yönelttiği soruların düzeyi de gözlemde dikkate alınan bir başka unsur olmuştur. Öğretmenin soruları tek tek not alınmış, Gallagher ve Aschner'ın soru sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Gallagher ve Aschner'ın soru sınıflaması; alt düzey yakınsak, üst düzey yakınsak, alt düzey ıraksak ve üst düzey ıraksak olmak üzere dört seviyeli bir modeldir. Bu modelde alt düzey yakınsak alandaki sorular hatırlama, isimlendirme, tanımlama, belirleme ve evet ya da hayır şeklinde cevap vermeyi; üst düzey yakınsak alandaki sorular ilişkileri kıyaslamayı, karşılaştırmayı ve açıklamayı, alt düzey ıraksak alandaki sorular tahmin etmeyi, hipotez kurmayı, sonuç çıkarmayı veya yeniden yapılandırmayı, üst düzey ıraksak sorular da yargılamayı, değer vermeyi, seçmeyi veya savunmayı gerektirir (Smith & Szymanski, 2013). Araştırmada video kaydına izin verilmediği için gözlemde sıklıkla kullanılan bir kaydetme yöntemi olan not almaya başvurulmuştur. Bu paralelde öğretmenin soruları ve çocukların söylemleri not alınmıştır. Sınıf ortamında toplam 71 saat (Mart, Nisan, Mayıs) süreyle bir gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem çocukların oyun saatleri ile öğretmenin sınıfta uyguladığı Türkçe, fen, sanat ve drama etkinliklerini kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama sürecine ait aşamalar aşağıdaki işlem zaman çizelgesinde yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Veri Toplama Sürecine Ait İşlem Zaman Çizelgesi*

No İşlem adımları	Aylar															
	Şubat		Mart			Nisan				Mayıs			Haziran			
	Haftalar															
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
1 Veri toplama araçlarının geliştirilmesi	X															
2 Çalışma grubunu belirleme ve çalışma yapılacak grubun öğretmeni ile görüşme																
3 Yapılacak çalışmaya ilişkin velilerden izin alma	X															
4 Gözlemci öğretmenin süreci dâhil olup grubu gözlemlemesi			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5 Gözlemin sona ermesi															X	
6 Gözlem verilerinin analizi															X	X

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde, temalar belirlenir. Bu temalar doğrultusunda verilerin özetlenmesi ve yorumlanması gerçekleştirilir. Elde edilen verilerin ilkin sistematik ve açık bir biçimde betimlemesi yapılır, ardından neden- sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır. Böylece araştırma sonucunda ulaşılan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dolayısıyla gözlem sürecinde de öğretmenin ders içi etkinlikleri kapsamında sorduğu sorulara ve bu soruların düzeylerine; çocukların oyun saati ve ders içi etkinlikleri çerçevesinde sergiledikleri düşünme becerilerine odaklanılmış ve uzman

görüşü de alınarak bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosunda her bir verinin yinelenme sayısını gösterilir. Bu tablo, verileri daha anlaşılır hale getirmek için teker teker toplar ve veriler üzerinde herhangi bir işlem yapmaz (Karasar, 1998).

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Araştırmada inandırıcılık (iç geçerlilik) kapsamında gözlem faaliyeti yürütülürken toplam 3 ay gibi uzun bir süre araştırma ortamında gözlem yapılmış; katılımcıların bakış açısı ile veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için de çalışmaya ilişkin yapılan bütün yorumlamalar, açıklamalar, kodlamalar ve temalar konusunda uzman görüşü (okul öncesi, felsefe alanlarında) alınmıştır. Aktarılabirlik/transer edilebilirlik (dış geçerlik) çerçevesinde gözlem sürecinde gözlem formu aracılığıyla elde edilen bütün veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve verilerin doğasına uygun olarak okuyucuya aktarılmıştır. Bu amaçla çalışmada katılımcılardan elde edilen söylemlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca aktarılabirliği/transer edilebilirliği sağlamak adına örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Tutarlılık (iç güvenilirlik) için verilerin kodlaması iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış, tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Son olarak da ham verilerle sonuçlar karşılaştırılarak teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) sağlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yönelik bulgular “düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içi uygulamalarının ve sorularının değerlendirilmesi” ve “5-6 yaş düzeyindeki çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunun gözlemlenmesi” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Aşağıda bu iki başlık çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### **Düşünme Beceri Kapsamında Öğretmenin Ders İçinde Sorduğu Soruların, Gallagher ve Aschner’in Sınıflamasına Göre Değerlendirilmesi**

Bu başlık altında sınıf öğretmenin ders içi uygulamalarına ve ders süresince çocuklara yönelttiği sorulara odaklanılmıştır. Ders içi uygulamaları kapsamında Türkçe, fen, sanat ve drama etkinlikleri ele alınmış, sorduğu soruların düzeyleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenin etkinlikler çerçevesinde sorduğu soruların düzey bakımından değerlendirilmesi ise Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması dikkate alınarak yapılmıştır.<sup>1</sup> Aşağıda bu konuya ilişkin sınıf öğretmenin çocuklara yönelttiği soruların düzey bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir;

**Tablo 2.**

#### *Öğretmenlerin Sorduğu Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi*

Etkinlik türü	Soru düzeyi				Σ	Σ
	Alt düzey	Üst düzey	Alt düzey	Üst düzey		
	yakınsak	yakınsak	ıraksak	ıraksak	f	

<sup>1</sup> Soru-cevap etkinliği tek taraflı ilerlediği için sadece öğretmenin sorularının değerlendirilmesi yapılmıştır.

	(f)	(f)	(f)	(f)		
Türkçe etkinliği	78	13	2	-	93	103
Fen etkinliği	2	3	-	-	5	
Sanat etkinliği	4	-	-	-	4	
Drama etkinliği	-	1	-	-	1	
Soru düzeyi sayısı	84	17	2	-		
top.						

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmeninin Türkçe, sanat, fen ve drama etkinlikleri bağlamında çocuklara yönelttiği soruların özellikle alt düzey yakınsak 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) alanla ilişkili olduğu ve bu tür soruların diğer derslere kıyasla Türkçe derslerinde (78/84) sıklıkla çocuğa yöneltildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen derste, çoğunlukla bilme ve hatırlama (ne, nerede, kim, hangi) düzeyine yönelik soruları kullanmaktadır. Bu soru düzeyini de sırasıyla üst düzey yakınsak (17/103) ve alt düzey ıraksak alan (2/103) ile ilişkili sorular takip etmiştir. Üst düzey ıraksak alana ilişkin ise hiçbir etkinlik türünde soru sorulmamıştır.

Türkçe etkinliklerinde alt düzey yakınsak alana dair soruların yoğunlukta olduğu (78/84), bu soru düzeyini üst düzey yakınsak (13/93) ve alt düzey ıraksak (2/93) soruların izlediği; üst düzey ıraksak alana dair herhangi bir sorunun sorulmadığı belirlenmiştir. Bu tespit için Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ve çocuklar için felsefe yaklaşımında da çocuğu düşünmeye ve tartışmaya sevk etmek amacıyla kullanılan önemli materyallerden biri olan hikâye, öykü vb. ine odaklanılmıştır. Gözlem sonucunda öğretmenin bu materyalleri kullandıktan sonra çocuklara tek taraflı ve daha çok bilme düzeyine dayalı sorular yönelttiği, çocukların düşünmeye ya da sorgulamaya yönlendirilmediği belirlenmiştir. Örneğin; hikâyeye ilişkin çocuklara sorulan “Burcuya ne almışlar? , Peki, sürmeyi biliyor mu? , Kim öğretecek?” şeklindeki sorular “bilme” ve “hatırlama” düzeyine yönelik alt düzey yakınsak alana dair sorulardır. Bununla birlikte hikâyenin sonunda çocuklara yorum yapmaları, düşünceleri için üst düzey yakınsak alanla ilişkili “Bu hikâye bize ne anlatıyor?” sorusu yöneltilmiş, ancak çocuğun cevabı beklenmeden ana fikir ortaya konulmuştur. Bir başka ders içi etkinlikte de çocuklara 23 Nisan ile ilgili bir video izlettirilmiş; “seçim, oy, kanun, milletvekili” gibi algılamaları zor olan konularda sorular yöneltilmiştir. “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir ne demek?” sorusu buna örnek olarak verilebilir. Diğer ders türlerinde alt düzey ıraksak alana ilişkin soru sorulmamakla birlikte Türkçe etkinliğinde bu alana dair yalnızca iki soru yöneltilmiş; çocuğun belli bir koşulun oluşması halinde sonucunun ne olacağını tahmin etmesi istenmiştir. Örneğin; “Ağaç olmazsa ne olur?” sorusu bu koşul ve sonucu ifade etmektedir.

Fen etkinliklerinde alt düzey yakınsak (2/5) ve üst düzey yakınsak alan (3/5) ile ilişkili az sayıda soru sorulduğu görülmüştür. Alt düzey ve üst düzey ıraksak alana ilişkin ise herhangi bir soru sorulmadığı belirlenmiştir. Fen etkinlikleri çocukların soru sorma, merak etme ve keşfetme duygularını ön plana çıkaran uygulamalar içermektedir. Ancak derste “Yumurtalar kolide, kız da kolinin üstüne çıkmış. Yumurtalar neden kırılmıyor sizce?” gibi üst düzey yakınsak alanla (niçin, nasıl gibi) ilişkili soru sorulmasına rağmen Türkçe etkinliğinde olduğu gibi bir iki çocuğun

cevabına yer verilmiştir. Diğer çocukların görüşleri alınmadan yeni bir etkinliğe geçilmiş ya da çocuklara “Çok su olan şişeye vurunca ince mi kalın mı ses çıkar?” şeklinde alt düzey yakınsak alana yönelik tek bir cevabı içeren sorular yöneltilmiştir. Bununla birlikte süreçte çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ön plana çıkaran “Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili tek bir soru sorulmuş, çocuğun arkadaşlarına tasarladıkları aracı anlatması istenmiştir.

Sanat etkinliğinde çocuklara sadece alt düzey yakınsak alana ilişkin sorular (4/4) sorulduğu belirlenmiştir. Örneğin; öğretmen tarafından çocuklara “Asker ne renk giyer?” şeklinde alt düzey yakınsak alanla ilişkili bir soru yöneltilerek, asker resminin yer aldığı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Çocuklar bu soru ve verilen yeşil cevabı doğrultusunda resimlerini boyamışlardır. Bu bağlamda sanat etkinliklerinde öğretmenin belirlediği renk ve sınırlarda çocukların resimlerini çizdiği görülmüştür. Bir başka etkinlikte sınıfta kokulu taş yapma faaliyeti gerçekleştirilmiş; faaliyet sürecinde de çocuklara “Taş yapmak için ne gerekiyor?”, “Kalıptan ne zaman çıkacak?” şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorular sorulmuştur.

Drama etkinliğinde ise çocuklara yalnızca üst düzey yakınsak alan ile ilişkili tek bir soru yöneltilmiştir. Bir drama etkinliğinde çocuklarla, aileleri ile vedalaşıp savaşa giden askerlerin bir canlandırması yapılmıştır. Bu dramada öğretmen etkinlik öncesi çocuklara nedeni, niçini sorgulamaya dayalı “Çocuklar niçin savaşa gidiyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alan ile ilişkili bir soru sorularak görüş almıştır.

### 5-6 Yaş Düzeyindeki Çocukların Oyun Saati ve Sınıf İçi Etkinlikler Esnasında Sorduğu Soruların “Çocuklar İçin Felsefe” Bağlamında Değerlendirilmesi

Çocuklar için felsefe yaklaşımında “düşünme, dinleme, söz alarak konuşma, arkadaşının fikirlerine saygı gösterme, kendi fikrini ortaya koyma, bir fikre katılıp katılmadığını gerekçeleri ile ortaya koyma, karşılaştırma yapma, örnekler verme, çıkarımda bulunma” eleştirel düşünmenin önemli basamaklarını oluşturmaktadır (Kennedy, 2013) ve çocuğun yaklaşım gereği bu basamakları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımının çocukta “empati, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerileri” gibi becerileri geliştirdiği vurgulanmaktadır. Tüm bunlar doğrultusunda çocukların bulunduğu yaş ve gelişim düzeyi de göz önünde bulundurularak, onların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu, oyun saati ve yapılan ders içi etkinlikler çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu mevcut durumu gösteren tabloya yer verilmiştir;

**Tablo 3.**

*Çocukların Oyun Saati ve Sınıf İçi Etkinlikler Kapsamında Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri*

Düşünme becerileri		MART	NİSAN	MAYIS	TOP.
		(f)	(f)	(f)	
Eleştirel düşünme	Sebep-sonuç ilişkisi kurdu.	7	10	10	27
	Genelleme yaptı.	8	1	6	15
	Değerlendirme yaptı.	4	3	7	14
	Karşılaştırma yaptı.	5	6	3	14

	Sınıflama yaptı.	3	4	4	11
	Çıkarımda bulundu.	1	1	1	3
	Referans kullandı.	1	1		2
Yaratıcı düşünme	Orijinal fikirler sundu.	1	2	1	4
Problem çözme	Problemin çözümüne yönelik fikir ortaya koydu.		1	1	2
Empati	Kendini karşısındakinin yerine koydu.	2	1		5
	Bakış açısı oluşturdu.		2		
Gözlem	Çevresindeki olaylara dikkat etti.	2		1	3
	Gözlediklerini önceki öğrenmeleri ile karşılaştırdı ve ilişki kurdu.		1	1	2
	Gözlediklerinin nedenlerini sorguladı.	1			1
	Gözlediklerini aktardı.		1		1
	Gözlediklerini sonraki çalışmalarda kullandı.			1	1
Tanımlama yapma			3	4	7
Olasılıklı düşünme			2		2
Sorgulama yapma				2	2
Özdeşim kurma		1			1
Kalıp düşünme		1	1		2

Tablo 3 değerlendirildiğinde çocukların özellikle eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan “neden-sonuca” dayalı ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Çocuklar yaş düzeyi itibari ile merak ve öğrenme arzusuyla her şeyin nedenini sorgulama eğilimindedirler. Bu bağlamda çocukların soru sormasını, sorgulamasını, araştırma yapmasını ve kendi cevabını bulmasını sağlamak adına ayrıştırıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkili olan neden-sonuç ilişkilerini anlamalarını (Senemoğlu, 1994) sağlamak gerekmektedir. Gözlem sürecinde ise çocukların, öğretmenin üst düzey yakınsak alan (neden, nasıl gibi) ile ilişkili sorduğu sorular ile birlikte alt düzey yakınsak alan (kim, ne hangi vb.) ile ilişkili sorduğu sorulara da neden-

sonuca dayalı ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin “Dün derste ne yaptık? şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “İlkbahar geldiği için kelebek yaptık.” söylemi; öğretmenin “Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “Hiç yakıt kullanmıyor. Çünkü çevreyi kirletmiyor.” söylemi buna örnek olarak gösterilebilir.

Çocukların eleştirel düşünme becerisi kapsamında neden-sonuç ifadesinden sonra sırasıyla sergiledikleri beceriler “genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, çıkarım ve referans kullanma” olmuştur. Örneğin; çocuğun “Parayı babalar kazanır.” söylemi genelleme; “Ağaç olmazsa kuraklık olur, kâğıt yapamayız.” söylemi değerlendirme; “Bu para günümüzdeki paraya benzemiyor. Biz de Atatürk var.” söylemi karşılaştırma; farklı ülke çocuklarını boyayıp bayraklarını yapıştırmaya yönelik etkinlik sınıflandırma; “Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?” söylemi çıkarım; “Ama filler bazı yerlerde kahverengi olur. Filmde gördüm.” söylemi referans göstermeye yöneliktir.

Tabloda yer alan bir diğer beceri de yaratıcılıktır. Yaratıcılıkta çocukların orijinal, özgün fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Bu açıdan ele alındığında yukarıda tabloda gözlemlenen grup açısından yaratıcılık becerisinin özellikle ders içi etkinliklerde sıkça görülmediği ifade edilebilir. Buna neden olarak da çocuklara bir şeyler üretme konusunda fırsat tanınmaması ve buna yönelik etkinliklere ders sürecinde yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Ancak serbest oyun saatlerinde çocukların “Uzay gemisi yaptım, bu kısım sarıya dönünce enerji üretiyor.”, “Bak ne tasarladım. Bu makinaya meyve-sebzeyi atıyorum, yemek oluyor.” şeklinde yaratıcılığa dayalı ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir.

Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar problem durumları ile karşı karşıya kalmakta, bu problem durumuna ilişkin çözüm arayışları onun günlük davranışı haline gelmektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004). Dolayısıyla gözlem sürecinde çocukların problem çözme becerisine ilişkin ifadelerde bulunduğu belirlenmiş; ancak bu ifadeler ders içi etkinlikler yerine özellikle çocukların oyun saatlerinde gözlemlenmiştir. Örneğin; bir çocuğun arkadaşının yaptığı uzay aracı ile ilgili “Ya enerjisi biterse?” sorusuna çocuğun verdiği “Uzay aracı enerji depoluyor, tükenmez enerjisi.” cevabı ya da arkadaşının kırılan yüzüğü için çocukların verdiği “Öyle yapışmaz bantlanması lazım/ Bence japon yapıştırıcı ile yapıştırması lazım.” problem çözme becerisine ilişkindir.

Gözlem sürecinde dikkate alınan bir diğer beceri de empati olmuştur. Empatide kişinin kendisinin başkasının yerine koyması, bu şekilde o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamasıdır (Dökmen, 2015, s.157). Coşkun-Keskin (2007) empatinin yaşanılan deneyime bağlı olarak kişiden kişiye değiştiğini, belirli aşamalardan oluşan döngüsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; empatik süreçte kişi, önce kendisini o kişinin yerine koyarak (1) onu ve yaşadıklarını anlamaya çalışmakta (2), kendisini o yaşayan kişi olarak hayal etmekte (3), onun bakış açısından olaylara bakmaya çalışmakta (4) ve onun hissettiklerini hissetmekte (5), kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış (6) oluşturmaktadır (Coşkun-Keskin, 2014). Bu beceri kapsamında da çocukların empatinin basamakları olan yerine koyma (kendini o kişinin yerine koyma) ve bakış açısı oluşturmaya (onun bakış açısından olaylara bakma) dayalı ifadelerde bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların özellikle oyun saatlerinde arkadaşlarına yönelik kurdukları “Onu oyuna almıyoruz. Çünkü çok yer kaplıyor.” gibi olumsuz ifadelerde buldukları durumlarda, öğretmenin çocuklara

empatiye dayalı olarak “Sen onun yerinde olsaydın nasıl hissederdin?” şeklinde sorular yönelttiği görülmüştür. Çocuğun da bu soruya “Onun yerinde olsaydım, üzülürdüm.” ifadesi ile karşılık verdiği ve empatinin yerine koyma basamağını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Diğer örneklerde ise çocukların “Eymen olsa çıldırırdı.”, “Karagöz olsaydı, tamam istediğin olsun başka zaman gideriz derdi.” gibi ifadelerle empatinin yerine koyma aşamasını gerçekleştirilmeden bakış açısı oluşturmaya dayalı söylemlerde bulunduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemde uygulanan fen etkinlikleri çocukların gözlemlene, inceleme ve keşfetme duygularını harekete geçirmektedir. Bu anlamda ders içi etkinliklerde gerçekleştirilen “kokulu taş yapma, suya konulan kağıttan çiçeğin katlı olan yapraklarının açılması, içerisindeki su miktarına göre şişeden çıkan sesin miktarının değişimi, yumurta dolu kolinin üstüne çıkan kıza rağmen yumurtaların kırılmaması” bu etkinliklere dair örneklerdir. Bu etkinliklerde çocukların yapılan uygulamaya dair sorgulama yapması, nedenine-niçinine dair görüşlerini iletmesi düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Ancak Türkçe etkinliğinde olduğu gibi, bu etkinliklerde de sonucun hemen açıklandığı ya da çok az çocuğun görüşüne yer verildiği belirlenmiştir.

Bu gözlem sürecinde çocukların tanımlama yapmaya, olasılıklı düşünmeye, sorgulama yapmaya, özdeşim kurmaya ve kalıp düşünmeye dayalı söylemlerde buldukları da tespit edilmiştir. Buna göre “Dost, arkadaşını sevmek.”, “O (Caretta) bir deniz hayvanı türü.” gibi söylemleri tanımlamaya; “Arabanın altında kalabilirler.” ifadesi olasılıklı düşünmeye; “Bitki hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı.”, “Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman.” ifadeleri de sorgulamaya ilişkindir. Asker resmini boyayıp, boyama sonrası çocukların kendi yüzlerini askerlerin yüzünün olduğu yere yapıştırması özdeşim kurmaya; “Aslında ben bu renkleri farklı sırada yapacaktım ama öğretmen böyle koymuş.” ya da “Asker yeşil olacaktı, sen yanlış yaptın.” ifadeleri de kalıpcı düşünmeye örnektir. Çocukların etkinliklerde genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, kalıpcı düşünmeye sevk edildiği belirlenmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmalar geleneksel sınıf ortamlarında baskın olan etkileşim biçiminin, öğretmen-çocuk-öğretmen-çocuk şeklinde olduğunu, öğretmenin öğrencilere daha çok kapalı uçlu ve cevabı bilindik sorular yönelttiğini ve sürecin tek taraflı olarak ilerlediğini göstermektedir (Myhill, 2006). Ancak düşünme faaliyeti, çocukların bir problemi algıladığı ya da gerçeği, doğruyu anlamak için sorular sormaya başladığı zaman ortaya çıkmaktadır (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). Dolayısıyla çocuklar için felsefe açısından öğretmenin sınıfta sorduğu soruların, çocukları düşünmeye teşvik edici nitelikte olması ile birlikte, çocukların da soru sorma konusunda aktif olması gerekmektedir. Çalışmada ise okul öncesi öğretmenin Türkçe, sanat, fen ve dramaya ilişkin gerçekleştirdiği ders içi faaliyetlerde çocuklara yönelttiği soruların daha çok alt düzey yakınsak alanla 84/103 (yani 5/6 dan fazlasının) ilişkili olduğu ve bu tür soruların diğer derslere kıyasla özellikle hikâyeye dayalı etkinliklerin yer aldığı Türkçe derslerinde (78/84) çocuğa yöneltildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin çocuklara daha çok ne, nereye, kim, hangi gibi bir olayı, durumu hatırlamaya yönelik sorular yönlendirdiği, bu durumun çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı söylenebilir. Işıkoglu-Erdoğan ve Akay (2015) çocuklar için felsefe de önemli olan hikâyeye dayalı etkinliklerde öğretmenlerin kapalı uçlu sorular olan “kim, ne, nerede” gibi alt düzey

cevaplar gerektiren soru ifadelerini yoğun bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Bay (2011) soru sorma becerisine yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulanmalarından önce öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi sorusuna yöneldiğini, üst bilişsel düzeyde çok az soru sorduklarını ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıklarını tespit etmiştir. Öztürk-Samur ve Soydan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde genellikle hatırlama basamağına dayalı sorulara yer verdiğini ve tahmin etme, yorumlama sorularına çok az başvurduğunu, ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlasının kapalı uçlu soruları tercih ettiğini, açık uçlu soruları ise çok az sorduklarını belirlemiştir. Cotton (1989) ise öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine bir inceleme gerçekleştirmiş; soru sormanın bir öğretim metodu olarak öğretmenlerce ikinci sırada yer aldığını dile getirmiştir. Sorulan soruların yaklaşık olarak %60'ının düşük bilişsel seviyede, %20'sinin de yüksek bilişsel seviyede ve %20'sinin de prosedürle ilgili (yöntemsel) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Engel (2011), öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin çocuğun merakını artırma konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda çocukların merak etmesine, ilgi ve keşfetme duygularına eğitim sisteminde daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Chouinard (2007), çocukların sorduğu soruların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çocuklar herhangi bir problem ya da belirsizlik durumu ile karşı karşıya kaldıklarında soru sorarak ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların sorduğu soruların bilişsel gelişimlerinde önemli bir rolü vardır. Benzer şekilde Zeegers ve Elliot (2019) da öğrenci katılımı ve öğrenimi açısından öğrenciyi motive edip düşünmeye zorlayan soruların büyük bir öneme sahip olduğunu, bu nedenle de öğretmenlerin çocukların kendi sorusunu oluşturmasına imkan tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak araştırmada çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerin öğretmenin sorularına dayalı olarak tek taraflı olarak ilerlediği, çocukların yeterince soru sormaya teşvik edilmediği, dolayısıyla merak duygularının ön plana çıkarılmadığı görülmüştür. Bu bulguya paralel şekilde Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015) da okul öncesi dönemde özellikle hikâye okumaya dayalı gerçekleştirilen Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin, hikâyeyi olduğu gibi okuduğunu, öğrencilerin sessizce hikâyeyi dinlediğini, süreçte sadece öğretmenin etkin olduğunu, öğretmenin çocuğu soru sormaya teşvik etmek yerine tek taraflı olarak çocuğa sorular yönelttiğini, bu soruların da kapalı uçlu ve “ne” kalıbıyla oluşturulan sorular olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi potansiyellere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin ders içi faaliyetlerde yeterince uygulanmadığı; düşünme, fikir yürütme ve tartışma odaklı çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Ancak serbest zaman etkinliklerinde çocukların yaratıcılığa ve problem çözme becerisine dair söylemlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, çocukların var olan yaratıcılık ve problem çözme becerileri ile açıklanabilir. Nitekim Seefeldt, Castle ve Falconer (2015)'e göre; küçük çocuklar bir problem durumu ile karşılaştığında izledikleri yol problemi yorumlama, problemin çözümüne ilişkin denemeler yapıp çözüme ulaşmadır. 4 yaşında günlük problemleri çözmeye dayalı olan bu beceri, 5 yaşından itibaren bireysel deneyimlerden sıyrılarak sınıf, okul ve toplum ortamına taşınmaktadır. Bono (1972) da çocukların düşünmelerinin göz alıcı olduğunu, çocuklara herhangi bir problem durumu verildiğinde buna ilişkin çözümlerinin bir yetişkinin düşüncesinin çok ötesinde olduğunu; ancak öğrenimleri sonunda düşünme yeteneklerinde gelişme yerine bir gerilemenin olduğunu ifade etmektedir. Akbıyık ve Kalkan-Ay (2014) ise çalışmalarında, Bono'nun görüşüne paralel bir şekilde, çocukların öğretmen tarafından zaten yaratıcı olarak



nitelendirildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu becerinin sınırlandırılmaması gerektiğini düşündüklerini ancak düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit ettiklerini dile getirmektedir.

Çocukların “*çocuklar için felsefe*”ye ilişkin mevcut durumunun incelenmesinde “*neden-sonuç*” yoğun olmak ile birlikte “*genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, empati (yerine koyma, bakış açısı oluşturma), problem çözme, yaratıcılık, gözlem, tanımlama yapma, olasılıklı düşünme, sorgulama yapma, özdeşim kurma ve kalıp düşünme*” ye dayalı ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. Piaget (2003)’e göre çocuklar konuşmaya başladıkları andan itibaren arzu ettikleri nesnenin yerini, bilmedikleri şeylerin adını öğrenmek için “ne, nerede” gibi soruları sormaya başlarlar. Bu sorular 3 yaşından itibaren de bir şeyin nedenini, niçinini sorgulamaya yönelik hale gelir. Bu durum çocukların neden ve sonuca dayalı ifadelerin çokluğunu açıklayabilir. Bununla birlikte öğretmen tarafından çocuklara alt düzey yakınsak alan ile ilişkili soru sorulduğunda bile çocukların neden-sonuca dayalı cevaplar vermesi, Piaget’in bu görüşü ile desteklenebilir. Çocukların karşılaştırma ve sınıflamaya dayalı ifadelerde bulunması ise Okul Öncesi Eğitimi Programı(2013)’nda bu becerilere etkinliklerde sıkça yer verilmesi ile; tanımlamaya dayalı ifadelerin yer alması Türkçe etkinliklerinde öğretmenin çocuklara kavramları tanımlamaya dayalı sorular yönelmesi ile; gözleme dayalı ifadelerin yer alması fen etkinliklerinde gözleme dayalı etkinlikler yapılması ile; özdeşim kurmaya dayalı ifadelerin yer alması çocukların asker resmini boyayıp, boyama sonrası kendi yüzlerini askerlerin yüzünün olduğu yere yapıştırdığı sanat etkinliği ile açıklanabilir.

Araştırmada çocukların karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Oğuz ve Köksal-Akyol’a (2015) göre; iki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya, üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabı giymeye, altı yaşındaki bir çocuğun da oyuncak arabanın tekerinin nasıl döndüğünü anlamaya çalışması, bir probleme ilişkin çözüm arayışını yansıtmaktadır. Bu bağlamda çocukların bir problemi çözmeye ilişkin girişimlerde bulunması, bu davranışın küçüklükten itibaren başlayan ve öğrenme için gerekli olan doğal bir süreç olduğu görüşü ile yorumlanabilir. Bununla birlikte derste yeterince yaratıcı etkinliklere yer verilmemesine rağmen çocukların yaratıcılık ile ilgili söylemlerde bulunması da Mayesky (2009) ve yukarıda Akbıyık ve Kalkan-Ay’ın (2014) çalışmalarında da ifade ettiği gibi onların yaratıcılık konusunda doğal bir yeteneğe sahip oldukları görüşü ile desteklenebilir. Nitekim Koyuncu-Şahin ve Akman (2018) da erken çocukluk döneminde en çok kullanılan becerilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme olduğunu ifade etmiştir. Mutlu (2010) ise erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla çocuklara “*analoji, sınıflama, benzerlik farklılık, sıralama, yönergeleri izleme, mantık*” gibi öğeleri içeren bir düşünme ölçeği uygulamış ve çocukların düşünme becerilerinin beklenenden yüksek olduğunu tespit etmiştir; çocuklara gerekli imkân verildiği takdirde düşünme becerileri bakımından zengin bir potansiyele sahip olabileceklerini vurgulamıştır.

Araştırmada çocukların empatiye ilişkin olarak “*yerine koyma*” ve “*bakış açısı*” oluşturma basamaklarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Coşkun-Keskin (2007); empatiye dayalı çalışmada, empatinin kişiden kişiye farklılık gösteren döngüsel bir süreç olduğunu; bu süreçte kişinin, önce kendisini o kişinin yerine koyarak onu ve yaşadıklarını anlamaya çalıştığını ve kendisini o yaşayan kişi olarak hayal ettiğini, onun bakış açısından olaylara bakmaya çalıştığını ve onun hissettiklerini hissettiğini, kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış oluşturduğunu ifade etmiştir. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların da empatinin

yerine koyma ve bakış açısı oluşturma basamaklarını yerine getirdiğini dile getirmiştir. Shapiro (2000), 6. yaş düzeyinden itibaren çocuğun kendisini karşısındakinin yerine koyabildiğini, olayları başkasının bakış açısından görüp buna uygun bir şekilde davranabildiğini ifade etmiştir (Ersoy & Köşger, 2016). Scarpelli-Dwyer (2011) da bilişsel gelişime bağlı olarak ben merkeziliğin azalması ile, 6 yaş civarındaki çocukların bakış açısının geliştiğini, karşılaşılan herhangi bir durumda kişinin düşündüğü ya da hissettiği şeylere ilişkin tahmin ve anlama düzeylerinin giderek arttığını belirtmiştir (Aslan & Köksal-Akyol, 2016).

Çocukların özellikle fen etkinliklerinde *“Hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı?”*, *“Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?”* soruları ile sorgulamaya ilişkin söylemlerde buldukları tespit edilmiştir. Bu durum onların doğal merakı ve her şeyin nedenini bilme isteği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Piaget (2003); çocukların *“Acaba köpek niçin hızlı koşar?”, “Niçin yürüdüğümüzde güneş bizi izler?”* gibi sorularla yetişkinleri sürekli meşgul ettiklerini; bir şeyin nedenini sorgulamaya yönelik sorular sorduklarını ifade etmiştir. Ünal ve Akman (2006)’a göre de, küçük çocuklar sürekli olarak doğal bir merak içerisinde; dokunma, işitme, görme, tatma duyularını kullanarak çevrelerindeki fiziksel dünya hakkında bilgi edinme çabası içerisine girerler. Bunun için de çevrelerinde olup biteni gözlemeye, düşüncelerinin doğruluğunu test etmeye, sorular sorup yanıtlarını bulmaya, eylemlerinin sonuçlarını görmeye çalışırlar. Çocuklardaki bu istekliliği ortaya çıkaran derslerden birisi fendir.

Etkinliklerde çocukların genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, bu anlamda kalıpcı düşünmeye sevk edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada da kalıpcı düşünmeye yönelik ifadeler ortaya çıkmıştır. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018); okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık düzeylerine odaklandıkları çalışmalarında bazı öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde özellikle de sanat etkinliklerinde, tüm çocukları aynı malzemeleri, aynı şekilde kullanarak sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve aynı materyallerle farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelttiklerini gözlemlemiştir. Bu durum gözlem sonuçlarında ortaya çıktığı gibi çocuklarda yaratıcılığı engelleyen ve onları kalıpcı düşünmeye sevk eden bir sonuç olarak yorumlanabilir.

### Öneriler

Çocuklar için felsefenin; bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlamda çocuklarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb. bir çok beceriyi geliştirdiği ve uzmanlar tarafından ifade edildiği gibi erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun gelişimine önem verilmesi gerektiği gerçeğinden hareketle; okul öncesi eğitimi programlarına çocuklar için felsefe yaklaşımı entegre edilmelidir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin uygulamalara okul öncesi eğitimi programında yer verilmelidir. Nitekim okul öncesi eğitim programı kazanımları bakımından çocuklar için felsefe yaklaşımı ile uyumludur. Çünkü çocuğun soru sorma, merak, araştırma, keşfetme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerine odaklanmaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı tıpkı Türkçe, fen, drama gibi etkinliklerde olduğu gibi programda felsefe etkinliği ya da çocuklar için felsefe etkinliği başlığı altında yer alabilir. Bu etkinliklere ilişkin olarak da öğretmenlere çocuklar için felsefe eğitimi verilmeyle birlikte kılavuz kitaplar yayınlanarak yol gösterilebilir. Bunun dışında öğretmenlerin çocuklar için felsefeye dayalı sınıf içi etkinliklerini değerlendirdikleri ve birçok okulda öğretmenin bir araya geldiği toplantılar düzenlenebilir. Bu şekilde öğretmenler arası fikir alışverişi sağlanıp değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, “Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için Derince İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 06/03/2017 tarih ve 74001733-605.01-E.2887292 sayılı yazı ile izin alınmıştır. Çalışma Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.10.2020 tarihli, ve 27 sayılı toplantısında alınan "14" nolu karar (Sayı: 61923333/050.99/) ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Kaynakça/References

- Akbiyık, C. & Kalkan, A. G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- Altıparmak, İ. G. (2016). The concept of curiosity in the practice of philosophy for children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48), 361-380.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (çbt)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 207-221.
- Aydoğan, Y. & Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 451-454). Ya-Pa Yayınları.
- Bay, N. D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bono, D. (1972). Çocuklar sorun çözüyor. (Çev. F. Halatçı). İnkılap Kitabevi.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46 (1), 34-37.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıoğan (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.133-164). Anı Yayıncılık.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 27(1), 1–126. doi: 10.1111/j.1540-5834.2007.00415.x
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun-Keskin, S. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4932-4938. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.10 52
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.
- Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144). 28-35.
- Daniel, M. F. & Auriac E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.
- Engel, S. (2011). Children's need to know: curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Ersoy, E. G. & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 9-17. doi: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Estorellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63,
- Fraenkel, J. R, Wallen, N. E. Ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- Gaut, B. ve Gaut M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide*. Routledge.
- Heimsoeth, H. (2011). *Felsefenin temel disiplinleri* (Çev. T. Mengüşoğlu ). Doğubatu Yayınları
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu ).Anı Yayıncılık.
- Hotaman, D. (2020). Eleştirel düşünme becerisi açısından öğrenme kuramları, öğrenme ortamları ve öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (72), 638- 647.

- Işıkoğlu-Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36), 34-46. doi: 10.21764/efd.13237
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, D. (2013). Developing philosophical facilitation: a toolbox of philosophical moves. S. Goering, N. J. Shudak and T. E. Wartenberg (Ed.) *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers* (ss 110-118). Taylor and Francis Group.
- Koyuncu-Şahin, M. & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- Küken, G. (2003). İlkçağda eğitim felsefesi. Alfa Yayınları.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd. Ed.). Cambridge University.
- Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- National Research Council (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122. doi: 10.14812/cufej.2015.006
- Öztürk-Samur, A. & Soydan S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 70-83.
- Paul, R. ve Elder, N. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. 27th International Conference on Critical Thinking. Near University of California, Berkeley
- Piaget, J. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Nobel Yayın Dağıtım.
- Punch, K. F. (2014). Sosyal araştırmalara giriş. (Çev. Z. Akyüz). Siyasal Kitabevi.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi ve ilkökul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Coşkun Keskin (Çeviri Editörü). Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Smith, V. G. & Szymanski, A. (2013). Critical thinking: more than test scores. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-26.
- Tepe, H. (2013). Unesco verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için Felsefe Eğitimi*. (ss.101-108). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tuncer, M. & Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 44-54. doi: 10.19128/turje.181069
- UNESCO (2007). *Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus*.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Rowman & Littlefield Publishers
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 234-256. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182262
- Zeegers, Y. & Elliott, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17-32. doi: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537186>

**İletişim/Correspondence**

Deniz YÜCEER  
dnzyuceer@gmail.com  
Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN  
scoskun@sakarya.edu.tr